



para comprender la escuela pública

desde sus crisis y posibilidades

Editores

Juan Ansión
Ana María Villacorta



Pontificia Universidad Católica del Perú / Fondo Editorial 2004

El material que presentamos en este libro es el resultado del seminario internacional «Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades», que se realizó en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) entre el 5 y el 7 de noviembre de 2002. En esta reunión se buscó el intercambio en múltiples sentidos: entre disciplinas, entre instituciones que trabajan dentro y fuera de la universidad, entre generaciones y entre investigadores de América Latina y de Europa.

Dentro de la PUCP, promovieron el evento el Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas (CISEPA), el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) y la Maestría de Educación con mención en Gestión de la Educación. Estas tres instancias apoyaron la iniciativa del Taller de Investigación de la Escuela (TIE), espacio de reflexión interdisciplinaria de carácter extracurricular abierto a investigadores y profesionales interesados.

El trabajo recibió el apoyo de las universidades francófonas de Bélgica agrupadas en el CIUF, lo cual permitió, entre otras cosas, contar con la participación de dos instituciones chilenas líderes en el campo de la innovación educativa, el CIDE y el PIIE. Participaron expositores belgas e investigadoras chilenas, así como ponentes peruanos. Sus trabajos abren nuevas perspectivas para entender el funcionamiento real de las instituciones educativas.

PARA COMPRENDER LA ESCUELA PÚBLICA
DESDE SUS CRISIS Y POSIBILIDADES

para comprender la
escuela pública
desde sus crisis y posibilidades

Editores

Juan Ansión
Ana María Villacorta



Pontificia Universidad Católica del Perú / Fondo Editorial 2004

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

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| PRESENTACIÓN. <i>Juan Ansión</i> | 9 |
| CONFERENCIAS MAGISTRALES | |
| Dinámicas sociales y contexto institucional en los centros educativos. <i>Vincent Dupriez</i> | 15 |
| La gestión de recursos humanos en una institución educativa: <i>¿administrar o liderar? Michèle Garant</i> | 27 |
| Educación emocional y transformación de la escuela pública. <i>Ana María Cerda</i> | 41 |
| La dinámica del cambio y la resistencia en la organización escolar chilena en el marco de la reforma educativa. <i>Silvia del Solar</i> | 55 |
| El difícil cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas vulnerables chilenas. <i>Marcela Román</i> | 77 |
| Los Objetivos Fundamentales Transversales de la reforma chilena. Reflexiones desde la práctica. <i>Claudia Córdoba</i> | 101 |
| CASOS DE INVESTIGACIÓN | |
| La gestión curricular desde una perspectiva intercultural. <i>Ángela Iturria</i> | 117 |
| Liderazgo que promueve liderazgos. <i>Alina Anglas</i> | 133 |
| ¿Deserción o exclusión? El caso de un programa de intervención temprana. <i>Rosa Moscoso</i> | 147 |

| | |
|--|---------|
| ¿La escuela educa para la democracia o para el autoritarismo? <i>Elizabeth Evans</i> | 177 |
| La toma de decisiones en una escuela pública en proceso de cambio. <i>Yolanda Chuyé</i> | 193 |
| La mirada diferente de los padres y madres de familia acerca del rol de la cuna en la educación inicial. <i>María Amalia Pesantes</i> | 219 |
| Los conflictos en el espacio escolar: representaciones mediáticas y percepción de los implicados. <i>Rocío Trinidad</i> | 225 |
| Las actividades cotidianas del maestro fuera de la escuela. <i>Félix Anchi</i> | 249 |
| Gestión de la educación y el clima organizacional. <i>Óscar Silva</i> | 277 |
| La percepción de los actores de la escuela acerca de la nueva propuesta educativa. <i>Maritza Macavilca</i> | 297 |
| El rol de los actores de la escuela pública frente a la innovación pedagógica. <i>Ana María Villacorta</i> | 313 |
| COMENTARIOS A LAS EXPOSICIONES | |
| <i>Carmen Díaz</i> | 337 |
| <i>Luis Sime</i> | 341 |
| <i>Ana María Cerda</i> | 345 |
| <i>Vincent Dupriez</i> | 347 |
| ACERCA DE LOS AUTORES | 351 |

PRESENTACIÓN

EL MATERIAL QUE PRESENTAMOS en este libro es el resultado del seminario internacional «Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades» que se realizó en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) entre el 5 y el 7 de noviembre de 2002.

ENCUENTRO E INTERCAMBIO MÚLTIPLE

En todo sentido, el seminario buscó generar encuentro e intercambio: entre disciplinas, entre instituciones dentro y fuera de la universidad, entre generaciones, entre investigadores de América Latina y de Europa.

Dentro de la PUCP, venimos trabajando desde hace varios años en la articulación de profesores e investigadores de diversas disciplinas para comprender mejor de qué manera funciona en realidad la escuela –y en especial la escuela pública–, con miras a desarrollar propuestas para mejorar su gestión en un sentido a la vez moderno y democrático. El Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas (CISEPA), el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) y la maestría de Educación con mención en Gestión de la Educación se unieron para organizar el evento, dando su respaldo al esfuerzo de investigación interdisciplinaria que viene desarrollando el Taller de Investigación de la Escuela (TIE), Taller abierto de carácter extracurricular al que concurren investigadores de las más variadas disciplinas y en el que, además de jóvenes egresados de nuestras facultades, participan también miembros de Organizaciones No Gubernamentales y técnicos del Ministerio de Educación.

El esfuerzo desarrollado viene recibiendo el apoyo de las universidades francófonas de Bélgica (CIUF) mediante un convenio que nos ha permitido, entre otras cosas, reanudar y consolidar vínculos con dos instituciones chilenas líderes en el campo de la innovación educativa, el CIDE y el PIIE. El seminario contó con el generoso apoyo financiero del convenio con el CIUF y se desarrolló con gran éxito gracias a la valiosa participación de dos expositores belgas, cuatro investigadoras chilenas y 12 ponentes

peruanos. A nuestros invitados extranjeros les pedimos conferencias que ayudaran a orientar la investigación desde propuestas teóricas y metodológicas, así como desde sus propias experiencias nacionales. Los ponentes peruanos, por su lado, presentaron 12 casos concretos centrados fundamentalmente en centros educativos. Muchos de estos casos habían sido trabajados y discutidos previamente en el Taller de Investigación de la Escuela.

LAS PERSPECTIVAS ACADÉMICAS Y POLÍTICAS

La experiencia del seminario es, en lo personal, motivo de mucha satisfacción. Tanto la participación del público como la calidad de las exposiciones superaron nuestras expectativas. Ha sido, por ello, un momento importante que abre nuevas posibilidades y nos invita a continuar ampliando cada vez más el campo de la investigación sobre la institución escolar.

En un país en el que se es fácilmente receloso del trabajo del otro y en el que no solemos confiar en nuestra propia capacidad, es motivo de alegría constatar el compromiso de muchos por hacer de este evento un éxito. Problemas personales de salud me decidieron a entregar la posta de la coordinación del proyecto a Luis Sime, a quien agradezco por la responsabilidad con la cual asumió esa tarea. Los logros del seminario se deben, sin duda, a la buena voluntad y el entusiasmo demostrados por cada uno de los miembros del equipo gestor y de los conferencistas y ponentes, así como al apoyo incondicional recibido por las autoridades de nuestra institución y al buen funcionamiento de cada una de sus instancias pertinentes. En ese marco, ha sido particularmente decisiva la manera eficiente y amable cómo Ana María Villacorta se hizo cargo de la coordinación logística del programa en su conjunto. Ha sido para nosotros la oportunidad de potenciar nuestras fuerzas y de estrechar vínculos en todo sentido.

En una perspectiva de largo plazo, un evento como este muestra cómo podemos servir de nexo articulador entre la comunidad científica internacional, los investigadores de campo del país y la propia población interesada. Nuestra opción por centrar el seminario en la escuela pública, que representa el 85% de la educación primaria y secundaria en el Perú es, ciertamente, una indicación de que nos interesa poner nuestro trabajo al servicio de los más pobres y olvidados, pero en ese campo todavía nos falta mucho por hacer. Queda pendiente, en particular, nuestro compromiso de trabajar más con las regiones y estar al servicio del trabajo de la descentralización en educación.

Aun cuando estamos convencidos de que el trabajo académico –que vincula docencia e investigación– no va a resolver de por sí los enormes problemas de la educación, participamos de un proyecto que busca poner en evidencia la importancia de la investigación para la toma de decisiones. El conocimiento profundo de la lógica de la escuela es, en sí mismo, un objetivo valioso, pero su sentido profundo no se agota en

el deleite por el descubrimiento de una realidad social concreta, sino apunta, más allá de los claustros académicos, a proporcionar bases sólidas para una transformación algo más racional de nuestras sociedades.

Al reunirnos en esta oportunidad, hemos puesto nuestro grano de arena para conocer esta realidad que necesitamos transformar. Hemos demostrado también cuán bien podemos trabajar entre disciplinas y facultades. Este es ya el producto de un trabajo lento y constante, pero espero que solo sea un hito que nos fortalezca para seguir avanzando, juntándonos, interactuando con otras especialidades y otras entradas. Ciertamente el estudio de casos desde una entrada cualitativa predomina en el material presentado. El lector podrá apreciar la riqueza de ese material. Pero tendremos que insistir en el futuro para articular estos resultados con los obtenidos de metodologías cuantitativas. La perspectiva es entonces la de un trabajo colectivo. Hace falta reunirnos, confrontar estudios, formar y consolidar redes, para llegar en un futuro próximo a reformular nuestra visión de la escuela.

Hace un tiempo, cuando iniciamos el trabajo con Michèle Garant y Michel Bonami y ellos me invitaron a ir a Santiago para hablar sobre la descentralización en el Perú, me encontré frente a un problema serio pues, a diferencia de todos los demás países presentes, lo único que había en el Perú era un conjunto de intentos frustrados. Contábamos, y contamos, con muy buenos técnicos, gran capacidad de innovación, experiencias muy interesantes, pero no tenemos una política de Estado que haya ido afirmando las líneas maestras del trabajo en educación. Pese a todas sus contradicciones y dificultades, el momento político actual es distinto. Ofrece nuevas posibilidades y grandes retos para políticas descentralizadoras y para la renovación de la institución escolar en crisis. En ese contexto, los trabajos que presentamos en el presente libro pueden ser muy valiosos para quienes tengan que realizar los cambios y también para los estudiantes e investigadores jóvenes que quieran incursionar en la investigación de la educación.

Juan Ansión

CONFERENCIAS MAGISTRALES

DINÁMICAS SOCIALES Y CONTEXTO INSTITUCIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Vincent Dupriez

ME SIENTO MUY COMPLACIDO de estar aquí y de poder contribuir a esta reflexión colectiva sobre el futuro de la escuela pública peruana. Espero que a través de estas propuestas e investigaciones podamos, y puedan especialmente ustedes, avanzar hacia una escuela pública más firme, más democrática y más solidaria.

Mi contribución la planteo especialmente desde el ángulo de las políticas educativas —ángulo de análisis que más he trabajado en relación con la escuela en mi país—, pero tomando en cuenta también la situación de los países europeos. Cuando se trata de análisis de políticas educativas hay diversos objetos de estudio; podríamos hablar de cómo se elabora el currículo en un sistema escolar o de cómo se distribuyen los recursos entre los centros educativos. Para dar un pequeño ejemplo: hace algunos meses en mi país se decidió que, contrariamente a lo que se hacía desde tiempo atrás, cada alumno no iba a beneficiarse de la misma cantidad de recursos. Las escuelas con alumnos de sectores desfavorecidos van a recibir mayor cantidad de recursos por cada uno de ellos. Es lo que llamamos una política de subvención diferenciada.

Hablar de políticas educativas también es hablar de evaluación: cómo se evalúa el sistema, cómo se evalúan los centros educativos, cómo se evalúan los aprendizajes de los alumnos. Todos estos son elementos de análisis cuando hablamos de políticas educativas, pero en esta ocasión me referiré específicamente al contexto institucional y a las estructuras organizacionales del sistema escolar; términos que se van a ir aclarando a lo largo de mi exposición.

Básicamente, lo que estoy investigando es cómo se está pensando en el sistema escolar la coordinación entre las personas, la coordinación entre la administración y los docentes, entre las familias y los centros educativos, entre los docentes y los alumnos... Hay muchas formas de pensar estas estructuras y, desde luego, muchas formas de coordinación en los sistemas. Para avanzar en esta reflexión voy a tratar de

ilustrarla con elementos empíricos, hablando de la evolución de la situación en varios países europeos; también me referiré a las dinámicas sociales en los centros educativos.

Para este análisis me serviré de algunas herramientas teóricas, útiles porque permiten el diálogo entre las personas. Yo puedo comunicarme de manera más eficaz con otro docente, con otro director de escuela, con otro investigador, entender su realidad mucho más fácilmente, si manejamos conceptos comunes y compartimos las formas de cualificar y de identificar los fenómenos. Desde luego, en este tipo de seminarios, hay mucho interés en aclarar los conceptos con los cuales estamos trabajando.

1. LA REGULACIÓN DE LOS SISTEMAS ESCOLARES EN EUROPA

En lo que respecta a las políticas educativas en Europa es bastante fácil decir que hay varias tendencias comunes que de alguna forma encontramos también en el norte de América. En los innumerables documentos provenientes de los ministerios de educación y de las universidades podemos observar la evidente importancia del centro educativo, mucho más hoy que hace 15 ó 20 años. Se considera que cada escuela, cada colegio, tiene que ser un lugar donde, a través de un trabajo colectivo, a través de una movilización de los maestros con el jefe de escuela, se construya un proyecto pedagógico específico que corresponda al público y al entorno de la escuela. No se trata solamente de replicar en cada centro lo que se pensó en el Ministerio de Educación; hay que buscar formas locales de adaptación de los proyectos educativos nacionales. Este énfasis sobre los centros educativos es una primera característica.

La segunda característica, que acompaña a la primera, es que en muchos países podemos observar una transformación del rol del Estado en la regulación de los sistemas escolares. ¿Qué significa eso? Como lo planteó Neave (1988), el rol del Estado en los sistemas escolares se orienta hacia la figura del Estado evaluador. En este proceso, el Estado tiende a adjudicarse el control estratégico sobre las disposiciones de conjunto del sistema, definiendo las misiones, los objetivos y los criterios de operacionalización de los resultados de éste, mientras que la gestión de los recursos depende cada vez más de instancias periféricas. El Estado evaluador es percibido entonces como una alternativa al Estado burocrático y a los sistemas educativos centralizados, y como la puesta en marcha de un mayor control central en los sistemas descentralizados.

Lo que quiero señalar a continuación es que más allá de estas tendencias comunes hay todavía muchas diferencias entre los sistemas de los países europeos en lo que respecta a los contextos institucionales. Y estas diferencias tienen muchas implicaciones en cuanto al tipo de relaciones entre maestros, entre maestros y directores y también en cuanto a las relaciones con las familias en cada uno de los centros educativos. Para ilustrar estas diferencias me referiré brevemente a tres países: Fran-

cia, Inglaterra y Bélgica. Y al hablar de Bélgica, trataré especialmente de la parte francófona de mi país. Este análisis es resumido en la figura 1.

2. LA SITUACIÓN EN FRANCIA, INGLATERRA Y BÉLGICA

Si miramos el devenir y las grandes tendencias de la historia institucional acerca del sistema escolar en Francia, ¿qué podemos observar? Históricamente, un Estado fuerte, un Estado centralizado donde, desde la capital, se define la mayoría de pautas sobre lo que debe ser la educación: decisiones acerca de la formación inicial de los maestros, acerca de los contenidos de los cursos, acerca de la evaluación, acerca de los manuales que se pueden utilizar... Todas estas decisiones son tomadas en el Ministerio de Educación y se imponen a todos los centros del país.

Figura 1
EL CONTEXTO INSTITUCIONAL EN FRANCIA, INGLATERRA Y BÉLGICA

| | Historia | Evolución |
|---------------|--|---|
| Francia | <ul style="list-style-type: none"> • Estado «fuerte» • Escuela republicana | <ul style="list-style-type: none"> • Descentralización |
| Inglaterra | <ul style="list-style-type: none"> • Descentralización • Autonomía de las autoridades públicas locales | <ul style="list-style-type: none"> • Elección de la escuela (cuasi-mercado) • Currículo nacional y evaluación externa |
| Bélgica (fr.) | <ul style="list-style-type: none"> • Libertad de educación • Coexistencia de la educación laica y católica | <ul style="list-style-type: none"> • Restricción de la libertad (objetivos comunes, reglas comunes) |

En muchos casos se habla del proyecto escolar francés como de un proyecto de escuela republicana (Derouet 1992). Pienso que es un término interesante porque incorpora a la vez dos elementos presentes en este tipo de funcionamiento. En primer lugar, la *estandarización* que acompaña tal forma de gobernar. Los maestros y responsables educativos tienen que referirse a la norma nacional. Eso no impide una amplia libertad en cada salón de clase, pero sin embargo obliga a cada trabajador de la escuela a tomar en cuenta los objetivos y los recursos definidos a nivel del país.

Pero si muchas decisiones se toman en París para todos los alumnos del país, es también porque hay una preocupación para que cada uno de ellos, en cualquier escuela, en cualquier pueblo, se encuentre con las mismas oportunidades, con las mismas condiciones de enseñanza que cualquier otro niño de Francia. Eso revela la significación política de tal sistema: la voluntad de ofrecer a cada alumno *igualdad de condiciones*; lo que constituye el segundo elemento. Como lo dice Derouet (1992), durante la primera parte del siglo XX existía en Francia un principio superior, el de la

igualdad de oportunidades, que orientó lo esencial de las políticas educativas y los debates acerca de la escuela.

Hablando de tendencias recientes, en Francia esta evolución hacia el Estado evaluador se traduce en una orientación hacia la descentralización. Por ejemplo, amplias instancias relacionadas con la construcción y renovación de los edificios escolares ya no dependen directamente del Ministerio de Educación, sino de las autoridades políticas locales o regionales. A la vez, desde el año 1989, cada escuela tiene que construir su propio proyecto educativo, a través de una negociación entre los maestros y los padres de familia.

Desde un punto de vista histórico, la situación en Inglaterra es muy distinta. El sistema escolar es descentralizado y las autoridades municipales pueden tomar decisiones acerca de la contratación de docentes, de la definición de programas, de los métodos pedagógicos... para las escuelas que dependen de su autoridad. La evolución que podemos observar en Inglaterra desde unos 15 años atrás pasó por un cambio muy importante en 1988. En esa época, bajo el gobierno de Margaret Thatcher, se tomó la decisión de abandonar la llamada carta escolar o política de sectorización. ¿Qué es eso? En Inglaterra existía, y en Francia todavía existe, una regla que impide a las familias escoger la escuela para sus hijos, por lo menos si se trata de la escuela pública. En función de su residencia, cada familia tiene que ir a la escuela que corresponde a su calle, a su barrio o a su municipio. La decisión de 1988 en Inglaterra fue levantar esta política de carta escolar. Esto se acompaña de lo que los economistas llaman un cuasi-mercado escolar.

Un cuasi-mercado escolar es un sistema en el cual el financiamiento de la escuela sigue viniendo de las autoridades públicas pero, a la vez, existe una variedad de propuestas escolares (cada escuela puede proponer un proyecto específico) y los usuarios pueden escoger entre ellas. Desde luego, los centros están en competencia para atraer público y el financiamiento de cada escuela depende de cuantos niños alcance a atraer a su seno.

¿Cuál es la idea detrás de esto? En un sistema de planificación pública, donde la gente no escoge su escuela, la presión sobre la calidad viene desde arriba, desde el Ministerio de Educación, y sabemos que ello no es siempre fácil. La idea de los que defienden los cuasi-mercados puede resumirse así: es mejor dar un voto de confianza a las familias y pensar que la presión de estas será más fuerte que la de la administración escolar. Se supone entonces que hay una presión por parte de los usuarios que va a permitir el incremento de la calidad de las escuelas. Desde luego, las escuelas que no sean capaces de atraer «clientes» perderán sus alumnos y tendrán que cerrar.

Pero en Inglaterra, en 1988, fueron adoptadas otras dos decisiones. Primero, imponer a las escuelas y a los maestros un currículo nacional y, segundo, establecer una evaluación externa de los alumnos y de los centros educativos. De alguna forma, como un contrapeso a los riesgos de diferenciación que implica el retiro de la política de sectorización. Cada escuela puede proponer un proyecto propio, pero a la vez

debe tomar en cuenta los objetivos definidos a través del currículo nacional, en referencia al cual serán evaluados los alumnos.

Este doble cambio fue muy mal recibido por parte de los maestros que perdieron mucha autonomía y mucha de la libertad que tenían antes, en la ausencia de control nacional. A la vez, en el contexto de mercado escolar, el Estado decide hacer públicos los resultados de las pruebas externas. A través de la prensa, los padres de familias reciben indicadores de la calidad de las escuelas lo que, supuestamente, les permite escoger, con mayor información, una escuela para sus hijos.

Bélgica es un sistema que desde el nacimiento del país, en 1830, se ha caracterizado por una gran libertad de educación reconocida a cada una de las autoridades escolares (el Ministerio de Educación a las escuelas que dependen directamente de él, los municipios a las escuelas municipales y las autoridades religiosas a las escuelas católicas). Bélgica es probablemente uno de los sistemas escolares con mayor libertad otorgada a cada unidad descentralizada. Libertad en la contratación de los maestros, libertad en los programas, en los métodos educativos, en la evaluación de los alumnos, entre otras cosas. Lo que hay que añadir es que esta libertad de educación en ningún momento fue pensada como una característica para organizar la competencia en un mercado escolar, como se hizo en Inglaterra o en Nueva Zelanda.

¿Por qué hay en Bélgica tal libertad de educación? Sencillamente porque existen conflictos históricos entre la comunidad católica y la comunidad laica y el ámbito escolar fue uno de los campos de batalla para tales conflictos. Históricamente esta libertad es de orden filosófico y apunta a legitimar las iniciativas religiosas en materia de educación, al mismo tiempo que reconoce el derecho de los padres a elegir entre una escuela confesional y una no confesional.

Fundamentalmente, la libertad escolar en Bélgica tenía que permitir la cohabitación entre, por un lado, la escuela pública y laica y, por otro lado, la escuela católica. Lo que estamos observando desde hace unos 15 años es que la gente se da cuenta de que tanta libertad también es un problema y se acompaña de mucha desigualdad. Quizás ustedes sepan que en las pruebas internacionales estandarizadas de evaluación de estudiantes (OCDE 2001), la región en la cual hay las mayores diferencias de resultados entre los alumnos es la parte francófona de Bélgica; más altas que en Brasil o en México, donde sabemos que las diferencias sociales son mucho más amplias. Ello es interpretado por mucha gente como una consecuencia de tanta libertad y tantas diferencias entre los centros educativos. Desde luego, hay una tendencia a fortalecer objetivos y reglas comunes para todas las escuelas, sean católicas o públicas.

Lo que estoy mostrando aquí es que los contextos institucionales son diferentes a pesar de tendencias comunes. La idea subyacente es que si nos interesamos en los centros educativos tenemos que tomar en cuenta también las diferencias en los contextos institucionales. Y el trabajo local de movilización o de liderazgo pedagógico, con toda seguridad, se relaciona —es decir, se apoya y se aleja a la vez— con los recursos concebidos por las autoridades institucionales.

3. HERRAMIENTAS TEÓRICAS

Pero para hacer observaciones y análisis, tenemos que darnos herramientas de análisis. El trabajo que estoy desarrollando con colegas en la universidad de Lovaina (Maroy y Dupriez 2000, Dupriez y Maroy 2000) se centra en torno al concepto de regulación. Primero, tenemos que aclarar el sentido que damos a tal concepto. Cuando economistas y politólogos usan la palabra regulación se refieren comúnmente a las decisiones tomadas por las autoridades políticas, educativas o sociales. En esta perspectiva, hablar de regulación implica interesarse específicamente en las decisiones y conductas adoptadas por parte de las autoridades.

Otro tipo de perspectiva, más sociológica, implica ir más allá del análisis de los decretos, de las leyes y de las estructuras para tomar en cuenta lo que la gente hace con las reglas, y cómo construyen otras reglas. Desde luego, para entender cómo se construye la acción concreta en un sistema escolar –o en una parte de este– se trata de ir a los colegios y a las aulas para observar qué hacen los maestros y los alumnos con las pautas, los documentos y las reglas emitidos por el Ministerio de Educación.

En esta perspectiva más amplia, definimos la regulación como *el proceso de construcción de reglas y de orientación de las conductas de los actores*. Hablamos entonces de una doble perspectiva en el análisis de la regulación: por una parte análisis del contexto institucional y, por otra parte, análisis a nivel local de los juegos de los actores o de la micropolítica local (Ball 1987), para captar cómo van los actores construyendo sus propias reglas. Es algo que voy a tratar de aclarar más adelante.

Empezando por un análisis a nivel institucional, podemos tratar de diferenciar las formas de coordinación (Hollingsworth y Boyer 1997) que corresponden a *arreglos institucionales que permiten resolver problemas de interdependencia entre los actores*. Para desarrollar, producir o distribuir bienes y servicios, se establece un conjunto de relaciones entre las personas con el objetivo de resolver problemas como, por ejemplo, encontrar recursos, distribuirlos, definir precios y salarios, informar a los usuarios o consumidores... En otro texto (Dupriez y Maroy 2000) hemos mostrado el interés de tal concepto y de la tipología de Hollingsworth y Boyer para un análisis estructural del campo educativo. Recordaremos aquí que estos autores diferencian seis formas de coordinación sabiendo que, usualmente, los sistemas escolares o sociales son mixtos y se apoyan conjuntamente sobre varias de ellas. Estas formas son el Estado (o la ley), el mercado, la comunidad, la red, la asociación y la organización.

Podemos tratar de ejemplificar algunas de estas formas en relación con los sistemas escolares mencionados más arriba. En esta perspectiva, Francia representa un buen ejemplo del peso del Estado como forma de coordinación. A pesar del proceso de descentralización y de un llamado a la movilización local, gran número de problemas de coordinación son tratados a nivel nacional en el Ministerio de Educación, que envía orientaciones y reglas a las entidades locales o regionales. Otra forma de coordinación, hoy día muy presente en Inglaterra y en Nueva Zelanda, es la coordi-

nación por el mercado, o más precisamente por un cuasi-mercado: donde el financiamiento público se mantiene, pero las escuelas están en competencia para captar alumnos y recursos.

Otra forma de coordinación, mencionada también por Joao Barroso (2000), es la que recae sobre el sentido de pertenencia a una comunidad. Corresponde a la idea de que escuelas, o grupos de escuelas, se fundamentan sobre una relación estrecha con una comunidad local, regional o nacional. Las relaciones entre las personas se apoyan sobre relaciones de confianza, de reciprocidad y en los intereses comunes del grupo. De alguna forma es lo que encontramos a nivel histórico en Bélgica, específicamente como fuente de estabilidad y de movilización en las escuelas católicas.

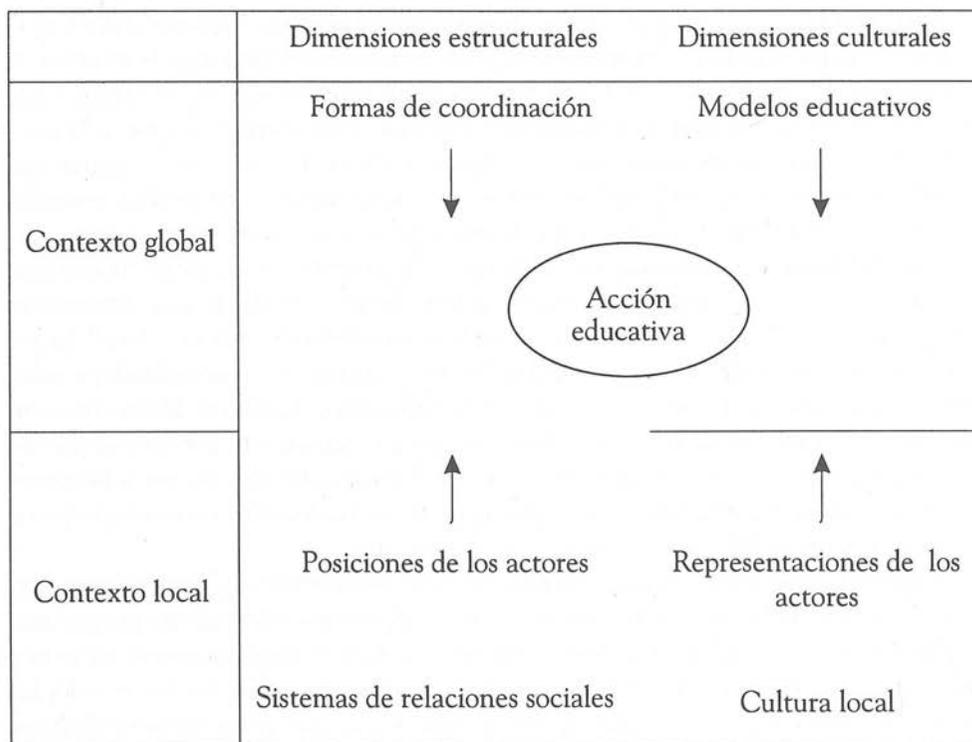
Pero tal forma de coordinación fundamentada en una relación estrecha con una comunidad puede también estructurarse a nivel local a través de una interacción fuerte entre la escuela, las familias y otros representantes del entorno local. La escuela tiene que ser abierta a la comunidad y es en función de especificidades y valores locales que se define el proyecto del centro educativo. La fuerza de la educación católica en un país como Bélgica probablemente se explica a este doble nivel: pertenencia de cada escuela a un proyecto nacional de promoción de una escuela humanista-cristiana y, a la vez, apertura amplia a la comunidad local con una adaptación a las características del entorno inmediato de la escuela.

La figura 2 pone en evidencia que para un análisis del entorno global no basta con la observación de las formas de coordinación. También nos interesan las propuestas, las filosofías y los modelos educativos (presentes explícita o implícitamente en leyes y reformas) que influyen sobre las maneras de pensar la educación. En fin, consideramos que a este nivel del conjunto de un sistema escolar hay dimensiones culturales que influyen sobre las *representaciones de los actores, es decir las estructuras cognitivas y la manera de pensar la acción educativa*.

Pero también hay dimensiones estructurales que afectan las *posiciones* de los actores. Como ejemplo de esta última influencia podemos considerar la relación entre el director de la escuela y los padres de familia. Es evidente que cualquiera que sea el pensamiento del director, según se encuentre en un sistema de carta escolar (coordinación por el Estado) donde sabe que el padre de familia no puede escoger su escuela, o en un sistema con libre elección para las familias (coordinación por el mercado), ello repercutirá en la relación que va a tener con los padres de familia. Obviamente, esta relación será distinta en un contexto de mercado donde en cualquier momento el padre de familia puede decirle: «No, el año entrante me voy de su escuela con mis tres hijos y a mis amigos y vecinos les voy a decir lo que pasó con usted, y que no estoy contento de lo que pasa en esta escuela».

Esa es la idea: que las formas de coordinación, independientemente de la filosofía y de las opciones de las personas, influyen en función de la posición atribuida a cada actor en el sistema.

Figura 2
EL ANÁLISIS DE LA REGULACIÓN EN LOS SISTEMAS ESCOLARES



La figura 2 trata de resumir esta concepción sociológica de la regulación. También hace aparecer la complementariedad entre una entrada por el entorno global y una entrada por el nivel local (sea un colegio, un aula, un grupo de colegios...). En una forma simétrica, propongo tomar también en cuenta a nivel local las dimensiones estructurales y culturales que afectan la acción educativa. Para captar las dimensiones estructurales a este nivel, me apoyo sobre el concepto de *sistema de relaciones sociales* propuesto por Francfort et al. (1995); es decir, *la modalidad dominante según la cual se resuelven los problemas de cooperación entre los actores*. Entre los varios sistemas de relaciones sociales, estos autores distinguen básicamente las lógicas de consenso (orientaciones compartidas), de negociación (intensa actividad política) o de desacuerdo (enfrentamiento entre los actores) que pueden caracterizar las dinámicas sociales en una organización (ver también Dupriez y Maroy 2000).

Fundamentalmente, se trata de entender los procesos locales de regulación tal como aparecen a través de las relaciones sociales más o menos estabilizadas en los centros educativos. Pero, a nivel local, tenemos también que observar las dimensio-

nes culturales que caracterizan una forma de pensar, de actuar y de asumir la acción educativa. Tal propósito se acerca al concepto de cultura organizacional, tal como lo propone, entre otros, Schein (1985):

A partir de estos conceptos centrales –formas de coordinación, sistema de relaciones sociales, modelos educativos y «cultura local»–, proponemos un modelo de análisis que le otorgue reconocimiento a las varias fuentes de coordinación de la acción local. En una perspectiva socioconstructivista se trata de tomar en cuenta a la vez el contexto global y el trabajo de los actores en un entorno local específico. Pero el contexto global no es tanto una limitación para los actores, es fundamentalmente un recurso movilizado en las interacciones sociales (Giddens 1979).

Apoyándonos en este marco de análisis, tenemos por ejemplo que ser prudentes en el uso de los resultados de investigación que analizan situaciones similares en contextos diferentes. Al empezar mi exposición, mencionaba que en varios países se valora trabajo colectivo y liderazgo pedagógico en los centros educativos (ver también Dupriez 2003). Podemos observar que las monografías realizadas sobre escuelas de Francia, estudiando la capacidad de movilización de los equipos educativos, ponen en evidencia la gran dificultad de liderar un centro educativo en esta vía.

Entre otros, los trabajos de Jean-Louis Derouet e Yves Dutercq (1997) muestran que en los colegios franceses, a pesar del discurso sobre la autonomía local, a pesar de la reforma de 1989 en torno a los proyectos de cada centro educativo, la capacidad de los equipos educativos de construir un proyecto común a través de un trabajo colectivo es sumamente débil. Derouet (2000) considera que hoy día no se encuentra en ninguna escuela secundaria el trabajo colectivo y los procesos de participación decretados por el Ministerio de Educación. Quizás los hubo, considera Derouet, en los años inmediatamente posteriores a la reforma, pero en la actualidad tal forma de cooperación no se observa ni en los colegios ni en los liceos.

En Bélgica tenemos índices (ver, entre otros, Garant 2000) de la presencia de un trabajo colectivo más importante, de la participación de varios actores en la definición de un proyecto educativo para escuelas y colegios y de un liderazgo pedagógico por parte de la dirección. Aunque el modelo de la «escuela movilizadora» (Dupriez 2003) también encuentre dificultades en este país, la mayor presencia de cooperación entre docentes se puede explicar, parcialmente por lo menos, por las diferencias en los contextos institucionales.

La fuerte descentralización del sistema escolar y la cercanía con la comunidad local, especialmente en las escuelas católicas, es un factor favorable a procesos de coordinación entre maestros más implicantes que una estricta división burocrática del trabajo. Así vemos que el análisis de la coordinación local en los centros educativos no puede recaer únicamente sobre las especificidades locales o las características individuales de los maestros. Porque tales dinámicas también se relacionan y se apoyan sobre el contexto institucional más global.

CONCLUSIONES

Lo que quisiera rescatar de esta comunicación es precisamente la importancia de analizar las dinámicas sociales en los centros educativos en relación con el contexto institucional. Las herramientas teóricas presentadas aquí pueden representar un apoyo para tal proceso de investigación. Insistí mucho sobre los contextos nacionales, pero a veces hay también importantes diferencias entre los contextos regionales. Cuando se organice de manera definitiva la descentralización en Perú, seguramente van a observar diferencias regionales que habrá que tomar en cuenta para entender la evolución del sistema educativo.

En relación con las tendencias mostradas a partir de Bélgica, Francia e Inglaterra, pienso que las preguntas políticas y académicas más importantes, y sumamente complejas, tienen que ver con la manera de aumentar el nivel de movilización en un contexto de planificación pública, tal como el sistema escolar en Francia. Pero, a la vez, pienso que los datos que tenemos sobre Bélgica y sobre Inglaterra muestran que la libertad escolar y el cuasi-mercado tampoco son soluciones ideales.

En Bélgica, considerando la ausencia de un currículo nacional, observamos gran diversidad de proyectos y concepciones de la educación que se acompañan con una muy importante desigualdad de resultados entre los alumnos del mismo grado. En Inglaterra, la presión del cuasi-mercado sí está acompañada de una movilización en las escuelas, pero tal movilización (Gewirtz *et al.* 1995) apunta en particular hacia un buen puntaje en las tablas de clasificación, en referencia con la medición externa de los aprendizajes. Y eso tiene un efecto perverso que los sociólogos (Thrupp 1999) están mostrando: cada escuela trata de seleccionar su público, sabiendo que es más fácil lograr buenos resultados con alumnos de la clase alta que con otros de sectores populares. Desde luego, la pregunta mayor en relación con esos sistemas sería: ¿cómo disminuir las desigualdades en los sistemas que se apoyan sobre la libertad de las familias?

BIBLIOGRAFÍA

BALL, S.

1987 *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. Londres: Methuen.

BARROSO, J.

2000 «Autonomie et mode de régulation dans le système éducatif». *Revue Française de Pédagogie*, n.º 130, pp. 57-71.

DEROUET, J.-L.

1992 *Ecole et justice*. París: Métailié.

2000 *L'école dans plusieurs mondes*. París: Bruxelles de Boeck & Larcier S. A.

DEROUET, J.-L. y Y. DUTERCO

1997 *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. París: INRP y ESF éditeurs.

DUPRIEZ, V.

2003 «De l'isolement des enseignants au travail en équipe: les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements». *Cahiers de Recherche du Girsef*, n.º 23.

DUPRIEZ, V. y C. MAROY

2000 «El sistema escolar como montaje híbrido: ¿qué redefinición del establecimiento?». *Revista de Tecnología Educativa*, vol. XIV, n.º 1-2, pp. 149-176.

FRANCFORT, I., F. OSTY, R. SAINSAULIEU y M. UHALDE

1995 *Les mondes sociaux de l'entreprise*. París: Desclée de Brouwer.

GARANT, M.

2000 «La dirección del establecimiento escolar público en un contexto de reforma». *Revista de Tecnología Educativa*, vol. XIV, n.º 1-2, pp. 205-227.

GEWIRTZ, S., S. BALL y R. BOWE

1995 *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Philadelphia, Open University Press.

GIDDENS, A.

1979 *Central problems in social theory*. Londres: Macmillan.

HOLLINGSWORTH, J.R. y R. BOYER

1997 *Contemporary Capitalism: the Embeddedness of Institutions*. Cambridge: Cambridge University Press.

MAROY, C. y V. DUPRIEZ

2000 «La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone». *Revue Française de Pédagogie*, n.º 130, pp. 73-87.

NEAVE, G.

1988 «On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988». *European Journal of Education*, vol. 23, n.º 1-2, pp. 7-23.

OCDE

2001 *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*. París: OCDE.

SCHEIN, E.

1985 *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

THRUPP, M.

1999 *Schools making a difference. Let's be realistic*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

LA GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: ¿ADMINISTRAR O LIDERAR?¹

Michèle Garant

LA PRIMERA REFLEXIÓN que presentaré se articula en torno a la toma de conciencia sobre el rol de la gestión, particularmente la gestión de recursos humanos como función específica esencial en el sector público hoy en día. En un segundo momento, presentaré la gestión en términos sistémicos de análisis y de toma de decisiones en relación con las tensiones entre polos opuestos. Luego situaré la gestión de proyectos y de aprendizajes en el corazón de la función en un contexto de cambios. Finalmente, pondré en evidencia algunas competencias necesarias en los equipos directivos y el rol del Estado en la profesionalización de los «ejecutivos» de la educación.

1. LA ADMINISTRACIÓN Y LA GESTIÓN COMO UN OFICIO ESPECÍFICO EN EL SECTOR PÚBLICO

La administración y la gestión constituyen un oficio específico: el oficio de hacer trabajar, de acompañar la labor de aquellos que se desempeñan en equipo y que buscan alcanzar un objetivo compartido. No realizaremos aquí un análisis comparativo de estos dos términos, solo es necesario precisar que «administración» hace referencia a una lógica más jurídica que da cuenta de leyes y directivas; en cambio «gestión» hace referencia principalmente a una lógica empresarial. Sin embargo es necesario saber también que, según las lenguas y según los sectores de actividad, uno u otro término puede ser utilizado indistintamente para una misma situación. Así definida, la administración de organizaciones no está reservada a las empresas privadas: concierne a

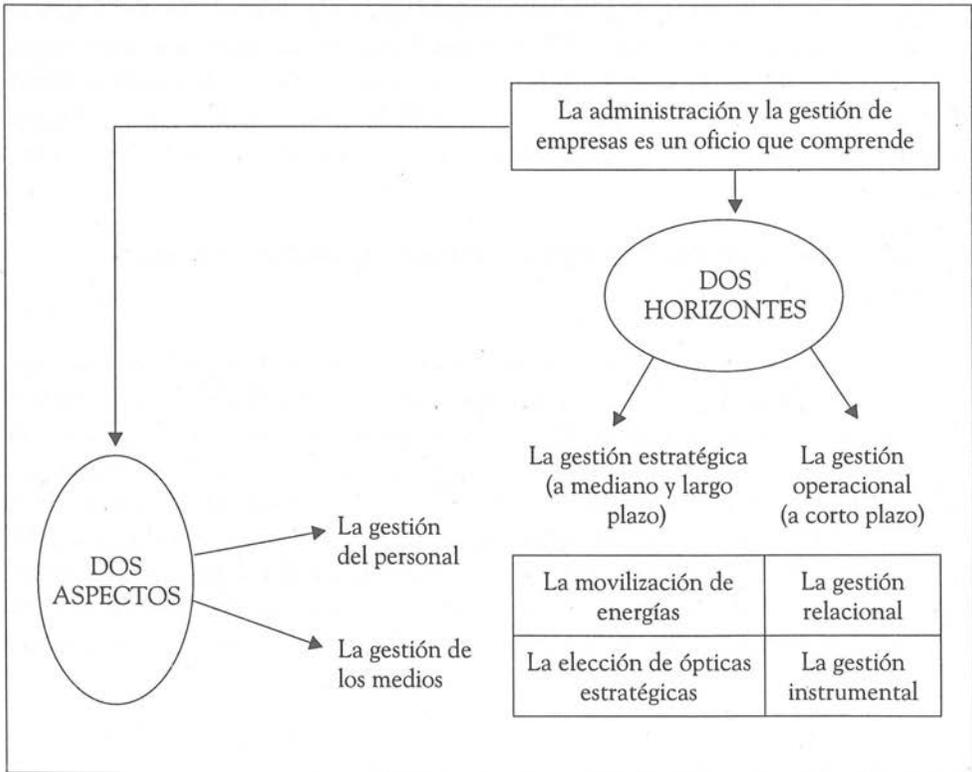
1. Quisiera agradecer especialmente a Rosa Gaete (Magíster en Sociología UCL) por el trabajo minucioso y preciso de traducción del presente artículo.

todas las organizaciones en las cuales trabajan hombres y mujeres, incluso al servicio público. Además, no es exclusiva de algunas personas, sino que concierne al conjunto de todos aquellos que tienen a cargo un equipo, es decir que cumplen roles de ejecutivos operacionales (Alecian y Foucher 1994).

Los ejecutivos del servicio público (no más que aquellos del sector privado hace una veintena de años) no fueron formados para ejercer funciones de administración y de gestión. Por ende tienden a veces a refugiarse en la técnica (lo que es fuente de seguridad en todos los casos) y a justificarlo afirmando que la administración y la gestión no están adaptadas al servicio público (sin poder explicar por qué).

Revisaremos la obra de varios autores y describiremos la administración y la gestión de organizaciones como un oficio que comprende dos horizontes –uno a mediano y largo plazo, y otro a corto plazo– y dos aspectos, uno dirigido desde las personas, otro dirigido desde los medios (recursos metodológicos y técnicos). La figura 1 ilustra esta reflexión.

Figura 1
LOS CUATRO SECTORES DE LA GESTIÓN Y LA ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS



La gestión consiste entonces en una combinación de actividades estratégicas y operacionales que pueden ser repartidas en cuatro sectores, distintos pero interdependientes.

Considerando la gestión estratégica en el largo plazo:

- Si miramos la gestión del personal, definiremos el sector de *movilización de energías*, la gestión de la transformación y del cambio, el papel de los responsables. Por ejemplo, aquí encontramos el «agente de cambio».
- Si miramos la gestión de los medios, definiremos el sector de *la elección de ópticas estratégicas*, la gestión estratégica a partir de objetivos claros y de prioridades, el papel de los responsables. Aquí encontramos, por ejemplo, el arquitecto «socio-estratégico» cuyo rol es anticipar y dar coherencia en el tiempo.

Considerando la gestión operacional en el corto plazo:

- Si miramos la gestión del personal, determinaremos el sector de *la gestión relacional*, la toma en cuenta de las personas dentro de la organización, el papel de los responsables. Encontramos aquí la gestión humana del hombre en el trabajo.
- Si miramos la gestión de los medios, subrayaremos el sector de *la gestión instrumental*, de la administración y de la estandarización del trabajo y de sus condiciones de realización, el papel de los responsables. Como ejemplo podemos mencionar el «desarrollar herramientas eficaces, inteligentes».

Por supuesto estos sectores no son independientes, y el trabajo de administración y de gestión consiste también en integrar, articular y entrelazar lo que se desarrolle en estos cuatro sectores. La gestión y administración constituye entonces una actividad compleja cuya calidad dependerá de la coherencia que cada ejecutivo sepa establecer entre estos diferentes componentes.

2. UNA GESTIÓN SISTÉMICA EN RELACIÓN CON LAS TENSIONES

Gran parte de la literatura confirma la importancia, en situación de crisis y de cambios, de una gestión eficaz a nivel del establecimiento escolar. Una de las corrientes de investigación examinó las características de una gestión eficaz poniendo en evidencia la necesidad de un liderazgo realista y compartido, basado en un reconocimiento de la complejidad de los problemas y de las tensiones (llamadas también dilemas o paradojas) entre valores, posiciones y roles diferentes de los responsables. El reconocimiento de dicha complejidad y de esas tensiones se manifiesta igualmente en relación con las finalidades, estructuras y procesos de funcionamiento de la escuela, así como en relación con la gestión de los recursos humanos, con la enseñanza y el aprendizaje, y con los recursos disponibles (Dimmock 1996: capítulo 4).

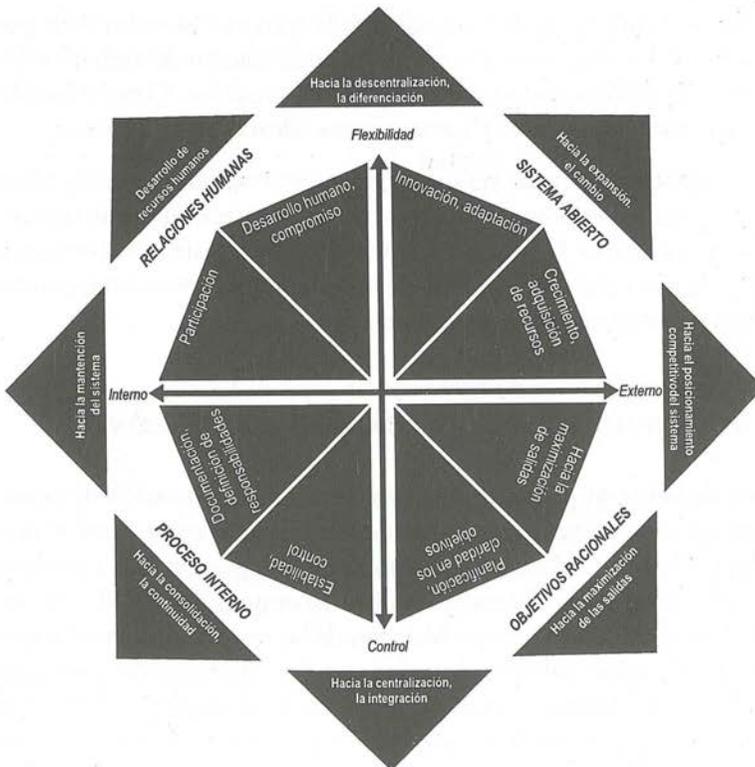
En dicho marco, y específicamente en relación con la gestión de recursos humanos, presentaremos una reflexión de Quinn (1996) sobre la administración. Para ilustrar este tema, Quinn plantea un esquema de dos dimensiones (ver figura 2).

La primera dimensión opone y pone en tensión lo *interno* y lo *externo*: por un lado, trabajar hacia el exterior, pilotear, hacer el sistema competitivo y, por el otro, trabajar hacia el interior, estabilizar los funcionamientos, hacerlos reproducibles, mantener el sistema.

La segunda dimensión pone en tensión dos polos de administración también fundamentales, ya que actúan sobre la vida de la organización permitiendo el desarrollo y la innovación de proyectos: la *flexibilidad* conducente a la descentralización y a la diferenciación, y el *control*, conducente a la centralización y a la integración.

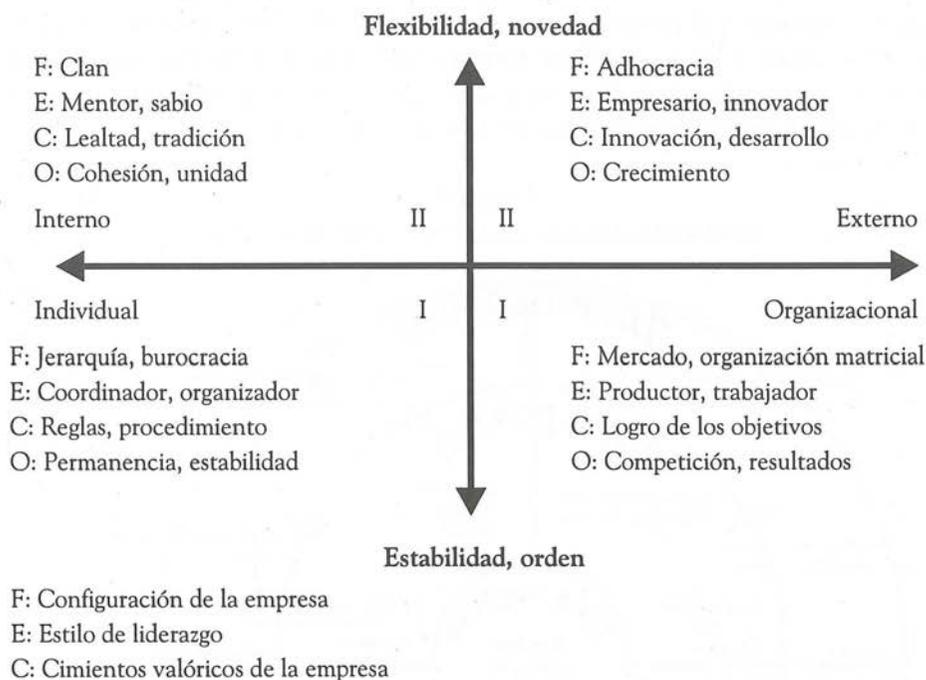
Estas dimensiones se encuentran, dosificadas de manera diferente, en todos los sistemas y, si una de ellas falla, el sistema no se desarrolla correctamente.

Figura 2
OCHO ORIENTACIONES GENERALES EN EL MARCO DE LOS VALORES



La localización y determinación de dichos polos no entrega al responsable la respuesta correcta o «buena solución» para las decisiones a tomar; sin embargo, le permitirá definir una «gama de pertinencias» en cuyo marco tomará sus decisiones, sabiendo que quedarse en el centro del blanco significa centrarse en valores confusos o contradictorios y que, por el contrario, quedarse permanentemente en los polos extremos significa conducir, por exceso, a un desequilibrio de la acción. Esta gama de pertinencias es representada en la figura 3.

Figura 3
TIPOS DE CULTURAS DE EMPRESAS



Traducción de Besseyre des Horts, 1987.

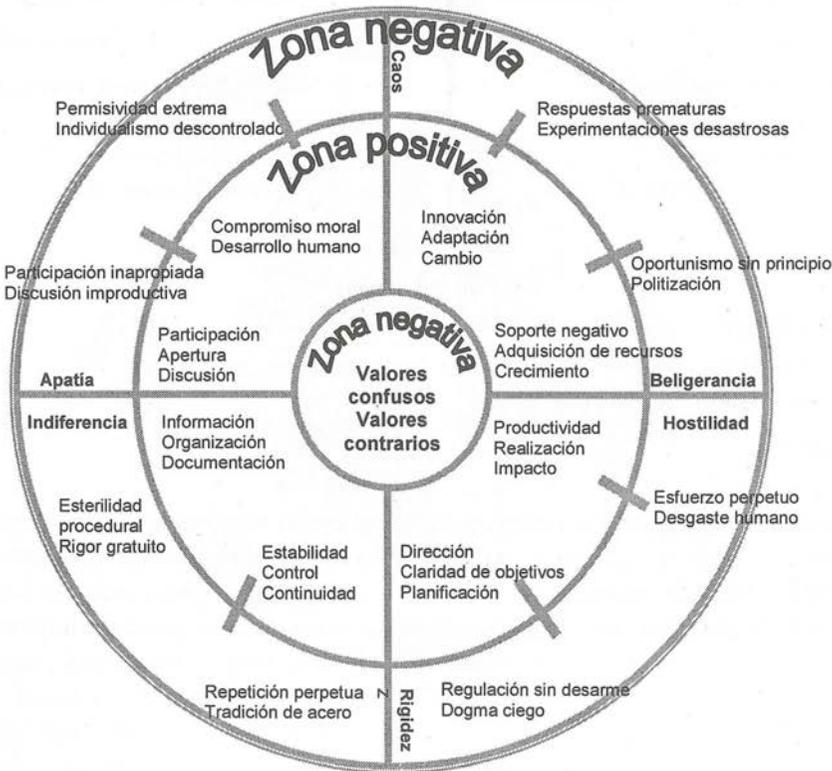
Podríamos igualmente caracterizar «culturas empresariales» distintas según el cuadrante en el que se realizan y concentran las opciones de gestión (Besseyre des Horts 1987: 149-155). Si se encuentran en el cuadrante noroeste, definido básicamente por la flexibilidad y la concentración en lo interno, entonces nos referiremos a un modo de gestión centrado principalmente en las relaciones humanas, el «clan», la búsqueda de cohesión, de espíritu de familia y de fidelidad a la tradición. Desde otra óptica, si nos concentramos en el cuadrante noreste, definido por la flexibilidad y la relación al medio externo, nos referiremos a un modo de gestión en términos de sis-

tema abierto que busca la innovación y el desarrollo a través del ajustamiento mutuo de los actores.

Si consideramos el cuadrante sudeste, definido por la relación con lo externo y la estabilidad, nos referiremos a un modo de gestión fundado en objetivos racionales y de búsqueda de resultados en términos de mercado y de competitividad. Si nos situamos en el cuadrante sudoeste, caracterizado por la estabilidad y la relación hacia lo interno, nos referiremos a un modo de gestión centrado en la estandarización de reglas y de procedimientos internos, en la burocracia, la clarificación y la jerarquización de tareas y de funciones.

La gestión tradicional en el sector público se desarrollaba, sin duda, en el cuadrante sudoeste de la burocracia y de lógicas administrativas y jurídicas. Sin embargo, y en referencia al punto 1 de esta exposición, podríamos subrayar que la modernización de los servicios públicos pone en evidencia, hoy en día, un modo de gestión que responde más bien a lógicas de gestión organizacional que toma en cuenta el medio externo y el desarrollo y la innovación de proyectos.

Figura 4
ZONAS EN LA EFICACIA ORGANIZACIONAL



3. LA GESTIÓN DE PROYECTOS Y DE APRENDIZAJES

Luego de decenios de estabilidad con un modelo escolar en donde el espacio, el tiempo y los contenidos estaban codificados con precisión en el seno de un medio inmutable, la escuela es cuestionada y se cuestiona.

Hoy en día es conducida a definirse más claramente, tanto para sí misma como para sus asociados; es conducida a precisar sus finalidades así como sus objetivos; es conducida a movilizar los recursos humanos de que dispone, a implicar a sus asociados, a alentarlos a formular prioridades comunes, a implantar y gestionar dichas prioridades.

Surge entonces la idea de proyectos. Idea que flota en los aires del tiempo, cargada de esperanza y de ambigüedades. En un medio que cambia, con múltiples socios que no comparten necesariamente las mismas representaciones de las cosas; a partir también de motivaciones diversas sobre la base de las cuales somos llevados a escoger, el proyecto se ha vuelto hoy en día una necesidad vital para aquel que no puede contentarse con ser un espectador o un ejecutante, sino que quiere tener control sobre su acción.

La acción en términos de proyecto toma en cuenta la actualización de potencialidades, la realización colectiva y creativa y el hecho de que, en su acción, la persona no puede comprenderlo todo por un análisis *a priori*, tampoco puede preverlo ni programarlo todo.

Tres acepciones principales se desprenden de la palabra proyecto (Ardoino 1977):

- La primera es la *imagen*, la *visión* de una situación, de un estado que se piensa lograr; dicho de otro modo, lo que se tiene la intención de hacer (refiriéndose a finalidades, a valores de existencia).
- La segunda es el *trabajo*, el *programa*, la redacción preparatoria, sea en una primera instancia o el estudio completo de un plan que debe realizarse (refiriéndose a los elementos técnicos, ligados a la exactitud y el rigor de su realización).
- La tercera es la *realización*, la *acción*, que de todas maneras será diferente de lo que se ha establecido en el programa (el avance del proyecto debe hacerse por aproximaciones sucesivas, por idas y venidas y por reajustes entre lo objetivo y el programa, entre el corto y el largo plazo). Requiere, por lo tanto, de un modo de pilotaje y de coordinación que tome en cuenta una cierta búsqueda, una cierta inestabilidad, una exigencia a construir con grupos y con individuos inscritos en una institución, más que de la ejecución de consignas fijadas desde el comienzo.

En este contexto, el desafío es el de desarrollar en el establecimiento escolar un cambio duradero; no solamente establecer reacciones a situaciones particulares en el

corto plazo sino poder comprometerse en un proceso permanente de innovación. Para ello los miembros del establecimiento deben poder analizar tanto sus éxitos como sus fracasos, anticipar las amenazas posibles y construirse a partir de su experiencia una representación del futuro que mantenga las dinámicas de dicho establecimiento.

Aquí, siguiendo a Argyris y Schön (1996), retomaremos el concepto de *aprendizaje organizacional*, centrado en un aprendizaje que va más allá de aquel en «simple círculo» (*simple loop learning*), que busca un cambio de resultado, un cambio de gesto o de la tarea. Por el contrario, el aprendizaje organizacional busca un cambio en «doble círculo» (*double loop learning*) tomando en cuenta el análisis del medio, de los valores y de las intenciones de la acción, las estrategias.

Se trata, en efecto, de aprender a aprender, de relacionar el aprendizaje personal con el aprendizaje organizacional. Para ello hay ciertas condiciones organizacionales que son necesarias, tales como la institucionalización del derecho a la palabra y al debate, la búsqueda de hechos objetivos, la investigación interna y la verificación; dicho de otro modo, un trabajo compartido de definición de tareas y del control del medio.

4. COMPETENCIAS NECESARIAS EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

Para realizar las tareas de lanzamiento y acompañamiento de proyectos y de aprendizajes existen ciertas características específicas de liderazgo que deberían encontrarse en los dirigentes educativos.

Frecuentemente se hace la distinción entre el dirigente que administra y el líder. Los dos aspectos son, obviamente, necesarios en la administración y la gestión de una organización. Aquel que administra es el que en principio planifica y decide —ya sea a propósito de la mejora de la calidad de la acción, como de la mejora de la calidad de las competencias de los profesionales— teniendo en cuenta los equilibrios y los compromisos. El líder es aquel que en principio guía, orienta, convence, ofrece nuevas alternativas, motiva e inspira.

Hoy en día se habla frecuentemente de liderazgo transformador (Bennis y Nanus 1985, Bass 1998). El liderazgo consiste en influenciar a las personas de manera tal que estas sigan y se comprometan en la realización de un objetivo común. Tal como lo plantea W. Bennis en su descripción del liderazgo transformador, «el liderazgo es lo que confiere a una organización su visión y la capacidad de traducir dicha visión en realidad».

Los autores de la corriente del liderazgo transformador han observado cómo, en situaciones de cambio, el líder que, en conjunto con su equipo, llega a cambiar una situación:

- Confiere, gracias a su visión, significaciones claras a la gestión y a la comunicación.
- Transmite dicha visión en una interpretación compartida y en una gestión de la atención dirigida hasta el sentido del resultado.
- Gana la confianza gracias a su constancia, su coherencia y su sentido de mediación, de traducción.
- Toma en cuenta el desarrollo personal fundado en una autoimagen positiva, conociendo y utilizando sus aptitudes en el marco de sus límites (como una imagen positiva del interlocutor).

Todo esto se refiere también al registro de la inteligencia emocional, de la habilidad para procesar las emociones, y a partir de eso producir otros conocimientos y adaptarse a un fin de manera específica.

5. PAPEL DEL ESTADO EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS «EJECUTIVOS EDUCATIVOS»

El trabajo del personal de dirección ha evolucionado notablemente desde hace 20 años, y debe seguirlo haciendo. Desde entonces se ha presentado inevitablemente la cuestión de las modalidades de gestión del recurso humano constituido por los ejecutivos educativos; y la adaptación de los apoderados, así como de los estados, regiones o municipalidades, al rol esperado de dicho personal en el sistema de educación, particularmente en situación de reforma.

En la actualidad es ampliamente reconocido que la dirección del establecimiento escolar no puede ser ejercida sobre la única base de la experiencia y de las capacidades naturales de quienes conforman el equipo a cargo. Naturalmente ello nos enfrenta a la pregunta sobre la eficacia de las diferentes etapas en la administración del personal educativo: población de reclutamiento y modos de acceso a sus funciones, contenido y modalidades de su formación, misión y estatus, reglas y condiciones de sus puestos de trabajo, acompañamiento, seguimiento y evaluación, peso de su «palabra» en los dispositivos de consulta y de toma de decisión.

Desarrollaremos a continuación, en forma muy breve, algunas reflexiones relativas a este punto (Garant 2000: 205-225).

La selección y los acuerdos de partida

Si deseamos que el responsable educativo, piloto o acompañador de los cambios, actúe como profesional, es conveniente que su situación estatutaria y el «contrato social» que lo relaciona a quienes lo nombran sean claramente precisados en esa línea. En un comienzo, y aún hoy en día en algunos países (no obstante, cada vez menos

numerosos), el director de un establecimiento o el acompañador pedagógico es considerado únicamente como profesional docente, sin que su relación con la gestión de una empresa educativa y/o de un servicio público educativo sea precisada rigurosamente.

Un estatus de profesional dirigente debería articular suficiente autonomía de acción para el establecimiento y sus directivos, además de una responsabilización y una evaluación de la acción llevada a cabo. Dicho estatus, igualmente, determina con precisión las misiones de los diferentes agentes y ejecutivos que intervienen (supervisores, verificadores, animadores pedagógicos, coordinadores...), así como los territorios y los dispositivos de evaluación de las acciones comunes.

La formación de base y la formación continua

En el marco de sus acciones, los directores necesitan poner en práctica conocimientos, capacidades y competencias de un orden diferente a los meros conocimientos y saberes académicos. Numerosas encuestas demuestran, como si fuera aún necesario hacerlo, hasta dónde los métodos tradicionales de formación, alejados del trabajo de terreno y poco operacionalizables, no son pertinentes a ojos de los directores del establecimiento escolar, además de no facilitar ni los procedimientos de multirreferencialidad ni de reencuadre que permitan la integración y la transferencia. Podríamos citar, como ejemplo, el aprendizaje por situaciones problema, o el aprendizaje pro intercambios y constitución de redes profesionales.

En lo que concierne a los contenidos, la definición de estos pasa, particularmente, por una nueva lectura social, especialmente de los asuntos de poder y de fraccionamiento de las sociedades: las influencias sociales y culturales sobre la educación, los procesos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación de las mejoras, los estudios organizacionales en términos sistémicos y en términos de análisis de las políticas, el estudio de modos de liderazgo y de procesos de gestión, el estudio de sistemas y de políticas educativas, el análisis en términos de ética y de las dimensiones morales de la educación, las relaciones con la comunidad, el manejo de los conflictos, la aceptación a vivir con las contradicciones inherentes a la complejidad.

Es imperativo que los diversos formadores, acompañadores e interventores en el proceso de cambio sean también instruidos sobre esas dimensiones y unan, de manera integrada, los conocimientos teóricos, las capacidades modeladoras, la experiencia de terreno y las competencias de formación de adultos necesarios para favorecer tales desarrollos profesionales. La coordinación de la formación, además de la implementación de formaciones parcialmente conjuntas de diversas categorías de responsables, nos parece ser un elemento determinante en la coherencia y eficacia de los sistemas educativos.

La evaluación

La autonomía relativa concedida a los establecimientos no los desliga de las instituciones de la cual son parte constituyente, ni de su responsabilidad administrativa. Para asumir dicha responsabilidad sin quitarle autonomía a la escuela, los sistemas educativos deben desarrollar dispositivos complejos de evaluación y de control de las prácticas y de los contenidos.

En ese contexto se encuentra la evaluación del proceso de pilotaje —en términos de eficacia, de eficiencia, de equidad— realizado por los «maestros de obra», es decir por los directores, comprometidos frecuentemente en la construcción del establecimiento, en tanto actor colectivo, y en la coordinación de un proyecto de establecimiento en el marco de su mandato.

En lo que concierne a la evaluación del director mismo, se observa cómo la complejidad de la tarea conduce a la no-pertinencia de una evaluación realizada únicamente en términos de indicadores «objetivos», lo que atomizaría el rol desprovéyendolo de su complejidad, tal como ocurrió con la evaluación intentada en Gran Bretaña con la introducción de la *National Professional Qualification for Headship* (Bush 1998). Una evaluación formativa, en relación con el desarrollo profesional y con el apoyo acordado a ella, parece más eficaz, a condición, agregaremos, de que las misiones y los roles esperados sean claramente especificados en el marco de las «*governances*» reestructuradas, tal como ellas se presentan hoy en día.

CONCLUSIONES

Hemos mostrado las tareas concernientes a la gestión y a la administración en un servicio público considerándolas como una función específica a dicho espacio, en el marco de la cual la gestión de los recursos humanos requiere ser tomada en consideración en tanto tal.

Dicha gestión de recursos humanos no consiste en una serie de reglas o de recetas factibles de ser aplicadas. Por el contrario ella se funda, primeramente, en un análisis de las organizaciones educativas y de sus contextos y, en el seno de la organización en sí misma, en la localización de las tensiones significativas con relación a las cuales el debate —que fundamenta la toma de decisiones pertinentes para los actores de la organización— podría desarrollarse.

En un contexto de reformas y de cambios, hemos destacado en particular el corazón de la función, la relación con los proyectos y con los aprendizajes, en particular con el aprendizaje organizacional.

Todo cambio sustentable pasa ineludiblemente por el juego de los actores y de los modos de gestión. Así los responsables educativos tendrán que desarrollar tanto competencias de administradores y de gestores, como también competencias de líde-

res «transformadores» capaces de referirse a una visión y de mantener el rumbo en el largo plazo, entretejiendo esta visión en la cotidianeidad del trabajo en equipo. En efecto, en esta movilización de energías, los dirigentes ejercen un rol privilegiado: la articulación de lo personal y de lo social, de lo interno y de lo externo, de la apertura y de la protección.

Finalmente, hemos puesto en evidencia la importancia de la selección, de la formación y de la evaluación de los responsables educativos en una escuela perteneciente al servicio público. Para ello, dispositivos específicos diferentes de las reglamentaciones administrativas clásicas deben ser previstos por las autoridades.

En este artículo hemos considerado particularmente los marcos educativos de proximidad, los marcos intermediarios de los sistemas educativos. No obstante, quisiéramos finalmente agregar que para que las reflexiones desarrolladas en este artículo puedan operacionalizarse duraderamente, nos parece importante que los dirigentes ubicados en la cumbre del sistema trabajen igualmente en este espíritu. Pero ello merecería otro coloquio.

BIBLIOGRAFÍA

ALECIAN, S. y D. FOUCHER

1994 *Guide du management dans le service public*. París: Les éditions d'organisation.

ARDOINO, J.

1977 *Education et politique*. París: Gauthier-Villars.

ARGYRIS, C. y D. SCHÖN

1996 *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. Addison-Wesley.

BASS, B.M.

1998 *Transformational leadership: Industrial, military and educational impact*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

BENNIS, W. y B. NANUS

1985 *Diriger. Les secrets des meilleurs leaders*. París: Inter-Éditions.

BESSEYRE DES HORTS, Ch.-H.

1987 «Typologie des pratiques de gestion des ressources humaines». *Revue française de gestion*, pp. 149-155. París.

BUSH, T.

1998 «The National Professional Qualification for Headship: the key to effective school leadership?». *School Leadership & Management*, vol. 18, n.º 3.

BUSH, T.

1998 «The National Professional Qualification for Headship: the key to effective school leadership?». *School Leadership & Management*, vol. 18, n.º 3.

DIMMOCK, C.

1996 «Dilemmas for School Leaders and Administrators in Restructuring» (Cap. 4). Leithwood et al., *International Handbook of Educational Leadership and Administration*.

GARANT, M.

2000 «La dirección del establecimiento escolar público en un contexto de reforma». *Revista de Tecnología educativa*, vol. XIV, n.º 1-2, pp. 205-225. Santiago.

QUINN, R. et al.

1996 *Becoming a master manager*. Nueva York: Wiley & Son.

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA

Ana María Cerda

LA CRISIS DE LA ESCUELA PÚBLICA

La educación pública es aquella dirigida por el Estado, con fondos públicos, abierta a todos los niños, niñas y jóvenes de todos los sectores de la población que quieran acceder a ella sin discriminación de ningún tipo y cuya función primordial es brindar una educación de calidad a todos los alumnos para que logren aprendizajes relevantes que les permitan desarrollarse como personas plenas. Esta función no se está cumpliendo, especialmente en los sectores sociales de mayor vulnerabilidad socioeconómica.

Esta crisis de la educación pública en Chile, y que también se reconoce en otros países, se debe a diversos factores de carácter social, económico y cultural. Uno de estos es la introducción de la lógica de mercado en la educación que ha generado un gravísimo problema, una competencia desigual entre las escuelas privadas —que tienen más recursos, seleccionan y expulsan a alumnos, pueden ofrecer mejores condiciones de empleo y trabajo a los docentes, entre algunos elementos a mencionar— y las escuelas municipales que solo dependen del subsidio estatal.

Otro factor que ha acentuado la crisis es la masificación de la enseñanza, lo que no solo ha transformado las relaciones pedagógicas y los vínculos del sistema con su entorno, sino que también ha transformado profundamente el enlace entre calificaciones escolares y calificaciones sociales. La selección ya no se juega tanto en el acceso al sistema sino que se realiza en el flujo de los recorridos escolares. La competencia se acentúa y se pide más en densidad y abstracción de conocimientos. La nueva forma de selección es a través del fracaso escolar. Por estos mecanismos se perdió la idea de una educación pública que apoyara la igualdad. Ahora la educación masiva es la que produce en su interior la injusticia (Dubet y Martucelli 1996).

Esto pone en evidencia el agotamiento de una cultura escolar y de una organización escolar consideradas por largo tiempo el camino para un desarrollo más justo de la sociedad, con un mayor progreso de los individuos y un desarrollo cultural más expansivo y masivo para todos y todas.

Las grandes transformaciones de la sociedad, la alta competitividad en la sociedad de mercado, la incertidumbre que se vive en relación al futuro, los cambios vertiginosos, junto con la masificación de la enseñanza escolar, han transformado las relaciones pedagógicas y los vínculos del sistema con su entorno, lo que obliga a repensar el rol de la escuela.

La organización pedagógica se encuentra desestabilizada, especialmente en sectores populares donde existen escuelas con graves problemas como el ausentismo docente, la alta deserción escolar, la pérdida de sentido del trabajo que se está desarrollando, la violencia, el conflicto entre cultura escolar y cultura juvenil, la falta de expectativas de docentes y alumnos.

En los sectores sociales más vulnerables el conflicto inherente entre la cultura escolar y la cultura juvenil se produce con más intensidad, por cuanto las significaciones y experiencias que los alumnos portan son consideradas por el sistema educativo como secundarias y/o perjudiciales, en cuanto dificultan los procesos de homogeneización que se quiere producir con la escolarización de los jóvenes. Es decir, el reconocimiento de las diferencias de intereses, de expectativas y de experiencias es un aspecto que las instituciones escolares no han incorporado aún (Cerdea y Assaél 1998: 629-644, Cerdea y Toledo 2000, Cerdea *et al.* 2000).

Además, en escuelas y liceos son vividas experiencias de maltrato social –formas de violencia que generalmente no son conceptualizadas como tales–. Se vive cotidianamente prácticas de discriminación social de etnia, de género, entre alumnos, entre docentes y directivos o entre alumnos y docentes, que se expresan de diversas maneras: burlas, agresiones verbales, abusos de poder, aislamiento, etc., que provocan en los discriminados inseguridad, pérdida de autoestima y desesperanza. Por otra parte, las frustraciones de los jóvenes por la falta de expectativas de futuro, el sinsentido que muchas veces le ven a sus estudios y la sensación de que la enseñanza académica y técnica que se les entrega es insuficiente, los llena de rabia e impotencia.

La escuela pública necesita re-encontrar el sentido de su hacer entregando una educación que permita el encuentro de estos dos mundos –alumnos y docentes– para que a través de un diálogo permanente, y cada uno desde su lugar en la institución, se brinde oportunidad para conocerse a sí mismos, construyan una identidad más fortalecida que les permita enfrentar el mundo cambiante y adverso y, en el caso de los alumnos y alumnas, aprendan los conocimientos relevantes para desenvolverse en el mundo actual.

LA RELEVANCIA DEL CLIMA ESCOLAR Y DE LAS EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE

Diversas investigaciones dan cuenta de la importancia de una gestión centrada en la satisfacción de los sujetos y en la construcción de climas favorables para lograr aprendizajes y cambios en las instituciones. Respecto de la gestión, elementos tales como trabajo cooperativo, buen trato, comunicación efectiva, liderazgo y metas claras, han sido identificados como cruciales para todo tipo de organización que tiene capacidad para realizar cambios, como las escuelas (Lee, Bryk y Smith 1993, citados en Sammons *et al.* 1995: 8).

El mejoramiento del clima institucional escolar juega un rol en la consecución de logros superiores de aprendizaje, en la medida en que crea condiciones para facilitar la motivación e involucramiento en las tareas a enfrentar, como también en los procesos específicos de aprendizaje, ya que cuando existen trabajos colaborativos entre pares, relaciones pedagógicas de confianza y de respeto mutuo, se potencian estos procesos (Carretero 1994).

La calidad de las interacciones entre los adultos de una escuela, así como la calidad de las interacciones entre los adultos y los niños, es el espacio emotivo que determina el clima de la escuela y el clima del aula. El Primer Estudio Comparativo de Factores Asociados al Rendimiento en Lenguaje y Matemática (Casassus 2000) realizado por el laboratorio de calidad de UNESCO muestra que el clima emocional del aula, por sí mismo, explica más las variaciones de rendimiento entre las escuelas que el conjunto de los otros factores –internos y externos a la escuela– reunidos. En este estudio se plantea que el buen clima emocional en el aula permite la construcción de espacios de respeto por el trabajo individual y colectivo, la concentración en la tarea y las relaciones de colaboración.

Las relaciones de confianza mutua, respeto y confirmación de la experiencia del otro producen vínculos que permiten, a los que aprenden, abrirse a la experiencia de aprendizaje y entregar autoridad a quien enseña. La construcción de espacios de tranquilidad, de sentidos compartidos permite concentrarse en la tarea. La motivación para aprender y la perseverancia están relacionadas con factores afectivos tales como la autoestima y la confianza, entre otros.

Los estudios sobre escuelas efectivas señalan que la disciplina y las expectativas respecto de los alumnos son aspectos que influyen fuertemente en el logro (o no) de mejores aprendizajes. Plantean que cuando la disciplina escolar promueve la integración y la participación se propicia un clima mucho más adecuado para lograr aprendizajes (Wayson *et al.* 1988, citados en Sammons *et al.* 1995: 19) que cuando la disciplina está solamente asentada en controles externos a los mismos alumnos.

Otro elemento que se menciona como un factor relevante en el mejoramiento de los aprendizajes es el hecho de que los alumnos se hagan responsables de sus propios

procesos de aprendizaje.¹ Para ello, una convivencia centrada en el diálogo, en la confianza, en el reconocimiento del otro —el alumno en este caso—, potencia los procesos de autonomía y de apropiación de los conocimientos.

Las investigaciones en distintos dominios, que van desde la neurología a las ciencias cognitivas, la sociología, la psicología y la antropología, demuestran que el aprendizaje está fuertemente influenciado por las emociones. El hecho de que las emociones afecten en forma determinante a los procesos y a las personas en el ámbito escolar, plantea la necesidad de preparar a los docentes para que puedan conocer y tener conciencia de ellas en sí mismos y en los otros, así como también para que puedan conocer las emociones involucradas en los distintos procesos, y poder así regularlas y transformarlas, en la medida de lo posible, en aquella dirección que facilite la construcción de buenos climas y facilite los procesos de aprendizaje.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL: UN CAMINO PARA PRODUCIR ALGUNOS QUIEBRES EN LA CULTURA ESCOLAR Y RECUPERAR EL SENTIDO DEL TRABAJO EN LA ESCUELA

Para que el cambio educativo se realice desde dentro, es necesario que comprometa el mundo interior de los actores educativos. Al incorporar la dimensión emocional al proceso de transformación de la escuela, se torna posible la ampliación de la capacidad de conciencia y atención frente a las propias percepciones, las creencias sobre sí mismo, su cultura y el mundo. La vinculación del docente consigo mismo, con su subjetividad, en el contexto de su comunidad docente, se presenta como el espacio único en que se puede lograr el descondicionamiento de las prácticas tradicionales y la apertura a lo nuevo.

Un proceso de desalienación emocional, que permita la presencia de un profesor consciente, posibilita la re-configuración del rol docente y, por ende también, la transformación de la escuela en un sentido positivo, tanto respecto del aprendizaje de la convivencia social, como de la calidad de los aprendizajes cognitivos.

El cuerpo, las emociones, los afectos y los estados de ánimo son una parte esencial e incuestionable de la experiencia humana. Estamos inmersos en una cultura que ha confiado en la razón por sobre la emoción y que ha olvidado el cuerpo, lo que nos ha distanciado del mundo emocional, especialmente en el ámbito de la educación y el

1. Un hallazgo común de la investigación sobre escuelas efectivas es que puede haber un aumento sustancial en la efectividad cuando es incrementada la autoestima de los alumnos, cuando ellos tienen un rol activo en la vida de la escuela y cuando son responsables de su propio aprendizaje (Wayson *et al.*, citados en Sammons *et al.* 1995: 21).

trabajo.² Dicha brecha se ha hecho evidente, lo que progresivamente está llevando a reconocer la importancia de incorporar, de modo consciente y activo, estos aspectos tan soslayados de la experiencia humana.

Existe evidencia suficiente en la teoría y en las técnicas de la psicología actual de que la toma de conciencia de las emociones en el cuerpo, el reconocimiento de las circunstancias que las desencadenan y la generación de distinciones en el lenguaje permiten un proceso de transformación de las emociones que facilita el manejo de estas en lo personal y lo interpersonal. Junto con ello posibilita tener mayor conciencia de sí, lo que le permite al individuo elegir mejor, saber qué hacer y ser más autónomo.

Si analizamos la escuela desde esta perspectiva, podemos tener una mirada más amplia que se refiera a la institución escolar y los estados afectivos asociados a ella, a las emociones y las relaciones interpersonales y, finalmente, a las emociones y los efectos en los procesos de aprendizaje. Es evidente que cada uno de estos niveles interactúa con los otros. La escuela y las transformaciones que se necesitan en ella solo serán posibles dentro de determinados estados de ánimo o emociones. Es la emoción la que determina la acción; en la base de toda acción hay emoción. Entonces, ¿cómo producir esos estados de ánimo y desactivar los que impiden el cambio?

Esta línea de trabajo, de desarrollo profesional docente, es una urgencia que se hace cada vez más evidente frente a las dificultades ya descritas que enfrenta la escuela pública en el mundo de hoy. Los docentes están sobrepasados por diversas demandas externas e internas que se hacen a la educación y a la escuela y entrampados en una cultura escolar que conlleva un conjunto de prácticas que fueron desarrolladas para responder a otras demandas.

Frente a ello, los profesores y profesoras tienden tanto a protegerse en el encuadre escolar determinado por relaciones jerárquicas y verticalistas, como a refugiarse en las prácticas docentes producto de una construcción social de años, que va dificultando aún más el encuentro entre los distintos sujetos, la posibilidad de transformar los climas institucionales y de brindar una educación de mejor calidad a los alumnos.

La calidad de la educación está determinada por el grado de convicción y compromiso que tengan los/las docentes y por la seguridad de que lo que realizan tiene sentido; desde ahí se logra el compromiso que adquieren con su tarea educativa y que se sitúa en el plano de las emociones.

Por lo tanto, es necesario que los profesores y profesoras puedan recuperar el sentido de su trabajo mediante una mejor comprensión de su propio mundo emocional y del papel que tienen las emociones y los estados de ánimo en sus propios aprendizajes y en el de los alumnos. Es preciso por ello desarrollar la capacidad de comprensión

2. Como dice Gimeno Sacristán (2001: 117): «La dimensión sentimental del ser humano ha dejado de ser objetivo visible de la educación bajo el imperio del intelectualismo y del pragmatismo [...]».

emocional de los docentes con relación a sí mismos y a sus alumnos, especialmente en los sectores de mayor vulnerabilidad sociocultural, donde la crisis de la educación pública se hace cada vez más evidente en términos de brindar a los alumnos determinados aprendizajes que les permitan integrarse dignamente a la sociedad.

La ejecución de una política educativa debe necesariamente pasar por las interacciones de los profesores con sus directores y alumnos. Este espacio de interacciones debe ser considerado como un eslabón crítico en la política educativa, y no como algo supuesto y resuelto *a priori*. La calidad del espacio de interacciones se expresa en el plano emotivo: en los afectos y desafectos, en el entusiasmo o en la desmotivación, en la adhesión o en la ruptura.

UNA NUEVA PERSPECTIVA: LA ESCUELA COMO FLUJO DE INTERACCIONES ENTRE SUJETOS

Por todo lo anteriormente dicho, la incorporación de la dimensión emocional en la escuela, tanto a nivel de la gestión como de las prácticas pedagógicas, es una alternativa que tiene relación con un cambio paradigmático que puede favorecer transformaciones significativas en la cultura escolar y en el rol de los docentes. Permite pensar en intervenciones donde los sujetos se hagan cargo de sus procesos de transformación y de la construcción de sentidos compartidos.

En ese marco hemos conceptualizado la escuela como flujo de interacciones entre personas (Casassus 2002, I: 26-34), lo que permite centrar la mirada en las interacciones, pero además tener una nueva comprensión de la institución. Es decir, lo fundamental en esta noción de escuela es que las personas interactúan en un tipo de flujo particular que está modelado por un conjunto de normas, cultura y pautas que le dan coherencia al flujo y unidad e identidad a la escuela.

Siguiendo a Francisco Varela, Casassus (2002) plantea: «El fenómeno “escuela” emerge del patrón de las interacciones humanas. El modo de existir de la escuela es el de un patrón de interacciones entre sujetos. Una escuela concebida así es lo que en el campo de las ciencias cognitivas se considera un “fenómeno emergente”» (Varela 2000).

En el nivel de la escuela interactúan las personas que forman la comunidad educativa. A nivel del aula sucede algo similar. El aula emerge como fenómeno cuando un sujeto asume el rol de profesor y otros el de alumnos/as guiados por un patrón de interacción que son los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta mirada a la institucionalidad enfatiza la interacción intersubjetiva entre los actores, privilegiando una mirada integral del sujeto, con cuerpo, emoción y lenguaje, superando el paradigma racional tecnocrático, desde una visión holística que se sustenta en la interacción comunicacional y en las visiones compartidas.

EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA³

En el ámbito de la gestión de la reforma educacional se aprecia la implementación de políticas que enfatizan los resultados (evaluaciones, indicadores) y los incentivos. Junto con ello, se instala un currículo con objetivos mínimos obligatorios, elaborado con la participación tangencial del profesorado, y que se postula como instrumento para elevar la calidad de los aprendizajes. Esto permite afirmar que existe una visión, aunque no monolítica, de que los cambios en la educación se pueden lograr a partir de diseños que se expresan en un doble movimiento: «de arriba hacia abajo» y «de afuera hacia adentro».

Esta lógica de política educativa puede explicar el que, a pesar de los esfuerzos que ha realizado el Ministerio de Educación por mejorar la calidad y la equidad de la educación de nuestro país, exista la percepción de que la institucionalidad educativa ha sido altamente impermeable a los cambios impuestos desde afuera.

Algunos de los elementos que apoyan esta percepción son: los insuficientes resultados obtenidos por Chile en los estudios de medición internacional (TIMMS) y en las mediciones realizadas por el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Junto con ello se aprecia que la brecha social en cuanto a niveles de rendimiento no se ha reducido. Además, existe un estado de insatisfacción laboral manifestado por los docentes y por los llamados a valorar la profesión docente. Los docentes no se oponen a las medidas de la política educativa, pero no se sienten suficientemente identificados ni motivados con ella.

Por otra parte, en el ámbito de la pedagogía, si bien el Ministerio de Educación ha promovido cambios en las prácticas de enseñanza enfatizando el desarrollo de otras habilidades y competencias –además de la memorización y de habilidades analíticas– como la capacidad comunicativa, la capacidad de entrar en relación con otro, la capacidad de extraer la información relevante, de trabajar en equipo, la capacidad creativa, de tolerar la incertidumbre, de regular las emociones, de saber elegir, entre otras, en las prácticas cotidianas de escuelas y liceos no se ha conseguido transformaciones importantes en este sentido.

Estos resultados han llevado a algunos sectores autocríticos del Ministerio de Educación a plantearse la necesidad de redefinir el mejoramiento educativo como un cambio cultural en el que tanto docentes como directivos se apropien del proceso

3. Este proyecto se ha desarrollado por UNESCO, financiado con algunos aportes de la Fundación Andes y la colaboración del CPEIP. El equipo está compuesto por Juan Casassus (coordinador del proyecto), Nadja Antonievic, Marcela Araneda, Aldo Calcagni, Ana María Cerda, María Teresa Rodas y Sergio Saldivia.

de transformación y construyan su propio sentido de los cambios propuestos, en un enfoque de «abajo hacia arriba» (Lemaitre 1999).

Una de las propuestas para abordar este cambio cultural es la de construir un Programa de Educación Emocional que sumado a este enfoque de «abajo hacia arriba» considere, también, el movimiento «de adentro hacia fuera». El propósito del programa es potenciar las capacidades de los docentes en su trabajo de maestros, así como potenciar las capacidades de los alumnos para aprender. En este marco se está desarrollando un proyecto piloto de educación emocional en dos escuelas básicas y dos liceos municipales de Santiago que atienden a niños y jóvenes de gran vulnerabilidad.⁴

Este proyecto está orientado a capacitar a los docentes directivos y de aula en la comprensión y manejo emocional en las prácticas educativas, con la finalidad de potenciar sus capacidades para diseñar climas educativos favorables al aprendizaje. Se trata de formar a los participantes en el desarrollo de la conciencia y de la comprensión emocional, así como en el descubrimiento de recursos de transformación y de ampliación de posibilidades de acción aplicables en la actividad pedagógica.

La modalidad de trabajo es fundamentalmente experiencial y en ella se intenta lograr una coherencia e integración entre el lenguaje, la emoción y el cuerpo que creemos básica para cualquier aprendizaje significativo.

La primera parte del curso, en el primer año, está dedicada al desarrollo de la conciencia emocional⁵ para abrir espacios de trabajo que inviten a la persona al descubrimiento de los condicionamientos que limitan su experiencia emocional. El trabajo se orienta primero a la autoobservación: de posturas, movimientos, sensaciones corporales. Luego, a las emociones y sus distintas formas de expresión a través del cuerpo, tomando conciencia de los condicionamientos que aparezcan.

Paralelamente, se invita al profesor participante a explorar su propia experiencia emocional como docente en la escuela en que trabaja y a identificar algunos elementos que rodean y condicionan la misma. Así también, se pretende que el docente se ponga en contacto con las distintas emociones con las que se encuentra en los distintos roles que va asumiendo en su experiencia como educador.

En el segundo año se enfatiza el contacto reflexivo con la experiencia inmediata y primordialmente con el mundo emocional, para enfrentar de mejor manera el quehacer pedagógico y las múltiples tareas que la escuela impone al docente. Se le

4. Uno de los requisitos para participar en el proyecto era que el equipo directivo completo y al menos un 70% de los profesores y profesoras del establecimiento educacional aceptara comprometerse en el trabajo por dos años asistiendo a cuatro jornadas intensivas de capacitación de tres o cuatro días y a reuniones quincenales en el establecimiento.

5. Algunos de los temas tratados fueron: importancia del cuerpo en la experiencia emocional; los estados de ánimo y el cambio; las emociones básicas: la tristeza, la rabia, el miedo, la alegría y la capacidad de contención de estas; el cuidado del otro; los actos del habla; los juicios: temporalidad y fundamento; la persona y el rol; emociones asociadas a la enseñanza y el aprendizaje; enseñanza y poder.

propone que se relacione con sus colegas y sus alumnos desde el contacto consigo mismo, con sus emociones y no desde el deber ser. Así se va posibilitando la creación de vínculos significativos entre profesores y alumnos en las escuelas. Además, el trabajo está centrado en contactar a los docentes con los recursos básicos que necesitan manejar para crear ambientes emocionales favorables al aprendizaje.⁶

El programa contempla sesiones de acompañamiento quincenales que se realizan en los establecimientos educacionales, enfocadas por una parte a compartir y reforzar el trabajo personal que los docentes realizan de contactarse con su mundo corporal y emocional y, por otra, a compartir como unidad educativa la forma de integrar la dimensión emocional a la tarea pedagógica. Este espacio es un dispositivo de trabajo docente indispensable para apoyar los procesos de transformación.

Dentro de los objetivos del programa también se espera que los participantes desarrollen algunas actividades fuera de las jornadas y las sesiones de acompañamiento. Entre estas, el trabajo individual que cada docente realiza observándose y observando la manera cómo se relaciona con las personas que le rodean cotidianamente, orientándose a descubrir patrones de acción condicionados e intentando el descubrimiento de nuevas posibilidades de acción. Estas observaciones son guiadas mediante pautas entregadas periódicamente a los docentes.

LA MIRADA DE LOS PARTICIPANTES

Para comprender el impacto que está teniendo el proyecto en la vida cotidiana del establecimiento se han realizado entrevistas, conversaciones y *focus group* con los docentes directivos y de aula. En esta sistematización evaluativa pudimos constatar que, debido al enfoque del programa, vinculado a la toma de conciencia emocional y corporal de los docentes, este afectó de manera diferenciada a cada persona y a cada unidad educativa.

Desde el discurso de los sujetos pueden categorizarse cambios de tres tipos:

1. Cambios personales que influyen en la vida de los docentes y en el trato con los alumnos y alumnas.
2. Cambios en el flujo de las interacciones que tienen efectos en los climas institucionales, en las relaciones entre docentes y de los profesores con los alumnos y alumnas, pero no son percibidos como cambios institucionales.
3. Cambios en la institución, que tienen relación con una acción concertada entre los sujetos.

6. En el segundo año fueron abordados los siguientes temas: el aprendizaje desde el malestar y el bienestar en la escuela y el aula, la identidad del profesor en la escuela, los estereotipos en la relación con el alumno, el rol docente en la relación pedagógica, relaciones de poder en el aula, la estructura y el vínculo en la relación pedagógica, la cultura juvenil, el miedo a la apertura.

Cambios personales

Un gran porcentaje de los profesores participantes afirma que el proyecto ha tenido un alto impacto en su autoconocimiento personal, traducido en la autovaloración y autoafirmación de sí. En algunos casos, destacan el reconocimiento de sus necesidades y afirmación de sus puntos de vista y, en otros, la adquisición de una apertura para escuchar a los demás. Entre los docentes ha aumentado notoriamente la capacidad de observarse a sí mismos, sin miedo, así como de exponerse ante sus colegas cuando lo consideran pertinente. Profesores que antes no hablaban en las reuniones lo están haciendo. Como plantea una profesora:

Lo primero que me ha ocurrido es tomar contacto con cosas que no había tomado contacto. Tomar conciencia de cosas más. Y ha sido super importante para mi labor pedagógica, porque en definitiva, uno al actuar inconscientemente no te das cuenta como tú dañas o como tu actuar tiene consecuencias en otras personas, en tu entorno familiar, pero sobre todo con niños chicos, porque uno puede hacer una marca enorme sobre un niño. El hecho de tomar contacto y el hecho de empezar a darme cuenta en qué estoy bien y en qué estoy mal, me hace empezar a cambiar, y ese cambio beneficia a los niños principalmente. Además, en términos metodológicos, me ha ayudado mucho, porque he aplicado muchas de las cosas que ustedes nos han hecho y de verdad que produce transformaciones en los niños [...] Yo no me había dado cuenta por qué producía transformaciones, hasta que empecé a analizar que estaba habiendo un cambio con respecto a cómo yo «engancho» con los niños [...] Me di cuenta de que la respuesta es el grado de verdad que empieza a haber en mí, o sea, al conectarme yo con lo que de verdad a mí me gusta, o con lo que de verdad a mí me hace sentido, logro que los niños se conecten con ese sentido [...].

Otra profesora señala: «[...] el hecho de andar descalzos, de sentirnos libres, de sentirnos personas, todo eso ayuda a que una pueda estar mejor, segura de lo que es y de lo que puede proyectar. Entonces una se para en la vida distinto [...]».

La incorporación del mundo emocional en la mirada es otro cambio personal que afecta también a las interacciones. Ha habido una apertura de algunos docentes a mirar lo que hay y las personas con las que se relacionan. Comienza a aparecer una conexión con la cotidianidad que permite estar más atento a lo que ocurre, volver a tener la capacidad de asombro y distanciarse del deber ser institucional que ha perdido sentido. Se han comprometido en su quehacer docente, con una mirada más amplia de lo que ocurre en los espacios educativos.

A partir de esto, en dos de los establecimientos con los que estamos trabajando se tomó conciencia de la importancia de otros actores en la labor educativa; descubrimiento, por ejemplo, del poder de los co-docentes en la creación de ambientes gratos o espacios de no escucha.

Cambios en el flujo de las interacciones

Estos cambios personales han redundado en un cambio en las relaciones con otros, mayor apertura a escuchar y a acoger las necesidades de otros, en establecer relaciones de mayor confianza y de menor tensión, lo que permite ir transformando el clima escolar, las relaciones y las prácticas institucionales. Lo curioso es que los docentes no los conceptualizan como cambios institucionales, aunque describen que están percibiendo algunos fenómenos que antes no sucedían en el establecimiento.

En la relación con los alumnos y alumnas esto ha significado estar más abiertos a intentar comprenderlos, entender sus actitudes, lo que ha permitido mejorar las relaciones con ellos. En una escuela los docentes se perciben más abiertos para tomar en cuenta las necesidades de los alumnos y reportan una baja en la deserción escolar. En otro liceo se expresa la disminución significativa de las derivaciones de alumnos a la psicóloga por problemas de conducta, debido a que hay mayor contención de los jóvenes en el aula. En un establecimiento, el director y el inspector general reportan una disminución en la agresividad de los alumnos y que han requisado menos objetos catalogados como armas en su alumnado. En uno de los liceos se comenta que las clases más relajadas permiten avanzar más en los procesos de enseñanza. Junto con ello, señalan que hay mayor calidez en las relaciones entre profesores y entre profesores y alumnos.

Una profesora expresa:

[...] (la relación con los alumnos) [...] ha cambiado, me he vuelto más sensible, más capaz de ponerme en el lugar de ellos, de poder mirarlos a los ojos, lo que antes para mí era un número, o era una masa, un curso que tenía que cumplir y pasar materia y llenar fichas y llenar planificaciones. Ahora me doy el tiempo para compartir con ellos y estar más tiempo con ellos, en lo posible. Si ellos necesitan más tiempo para terminar un trabajo, yo les doy ese tiempo [...] Este año, en especial, he recibido más satisfacciones con ellos. Pienso que están dispuestos a dar más que a recibir de mí, los he sentido también dispuestos a entregar más, a escucharme, a entenderme, a valorarme y a decírmelo [...].

A nivel de adultos, han mejorado las relaciones entre docentes y se están construyendo espacios de confianza que han permitido el reconocimiento de conflictos latentes, lo cual ha llevado a la escuela a ver y a enfrentar problemas que antes no se veían como tales en términos de la gestión. En otros establecimientos, los problemas con la dirección aparecen, se hacen más evidentes ciertos conflictos y se empiezan a enfrentar lentamente. En otro establecimiento se observa mayor apoyo en lo personal y en lo pedagógico entre los docentes. En un liceo el subdirector informa que hay menos licencias médicas entre los docentes que participan en el curso.

Una docente directiva expresa lo siguiente:

Estos dos últimos días ha sido la revelación en lo personal. La verdad es que yo me abrí [...] antes yo decía que los otros no se abrían, pero ahora me doy cuenta que era yo la que no permitía, no confiaba. En estos dos días empezamos a conversar, queremos conversar de verdad y vamos a empezar a cambiár el liceo. Esta semilla está floreciendo, en la medida que como personas adultas podemos trabajar juntas, esto va a avanzar. Era yo la que no las dejaba acercarsè. Por fin pude entender el misterio de lo que pasa en las relaciones. Las cosas parten de uno. Es uno la que deja entrar o no.

Un profesor dice: «[...] (los colegas) [...] han cambiado, se han abierto, tienen una apertura un poco más al cambio y una apertura también a recibir distintas opiniones. Yo era de las personas que no opino mucho, que escuchaba más que nada, pero veía que todo se daba por la minoría que implantaba normas, implantaba ideas y creo que ahora somos capaces de escuchar y de entendernos y de coordinar mejor y llegar a un consenso más unánime de todos [...]».

Cambios en las instituciones

Estos tienen relación con la realización de ciertas modificaciones de prácticas, acordadas por el conjunto de los docentes. En una escuela se han abierto mayores espacios de participación para los alumnos/as en instancias formales. También han realizado algunos cambios, aparentemente menores, que propician climas emocionales distintos, como decidir que al inicio del día los docentes estén en las salas de clases antes de que lleguen los alumnos para recibirlos; estos ya no entran a la sala vacía.

En otro liceo se ha comenzado a dar un clima de mayor optimismo en cuanto a la posibilidad de cambiar el ambiente emocional del establecimiento y los mismos profesores han empezado a proponer ideas para actuar en este tema.

OBSTÁCULOS

Los obstáculos para el cambio son diversos. Algunos están más vinculados a la organización escolar y otros a los sujetos.

Uno de los obstáculos mayores que plantean los docentes, relativos a la organización y normativa escolar, es la falta de espacios institucionales con tiempo asignado para poder realizar las sesiones de acompañamiento y algunas reuniones de reflexión acerca de sus prácticas docentes.

Como lo expresa un docente: «(es una falencia) [...] yo creo que del sistema y de todos, incluso de nosotros de pedir una instancia para que se nos dé acá en el liceo la posibilidad de cambiar a veces la actividad, de poder entrar a esto y dar el resultado que esperamos [...]».

Otro aspecto que ha sido dificultoso es que los docentes directivos, y más aún los directores, se sienten amenazados en su autoridad al abrirse emocionalmente frente a los docentes que dirigen. Tienen actitudes ambivalentes porque valoran el programa y lo ven como un espacio relevante para mejorar climas y aprendizajes, pero a la vez sienten temor de perder «la autoridad» al mostrarse.

Otro obstáculo es el hecho de que cuando los docentes se abren nuevamente a mirar empáticamente a sus alumnos, se conectan con dolores, sufrimientos, angustias. Ante esto, generalmente reaccionan con una mayor comprensión, modificando reacciones, pero tienden a involucrarse emocionalmente, no sabiendo poner límites y muchas veces asumiendo roles maternos o paternos. Este es un aspecto que se está abordando en esta etapa.

Este proceso en las escuelas recién comienza y creemos que, en la medida en que se pueda derrumbar las desconfianzas que hacen parecer imposible otra manera de vivir, podremos abrir procesos de transformación más significativos. Ello requiere de más tiempo, de que estas nuevas formas de aproximarse al fenómeno educativo se vayan legitimando, que las autoridades ministeriales comprendan que los cambios se hacen con los sujetos involucrados, desde abajo y desde dentro.

Ese pareciera ser un camino que apoya una gestión centrada en crear condiciones para el aprendizaje que van desde la posibilidad de transformar la escuela pública a nivel de la vida cotidiana hasta la recuperación de los sentidos de los sujetos y la instalación de comunidades comprometidas con su misión, capaces de brindar una educación de calidad a cada alumno o alumna, preparándolos para enfrentar el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

CARRETERO, M.

1994 *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique Editores.

CASASSUS, J.

2000 «La escuela tiene algo que decir». *Docencia*, n.º 11, septiembre. Santiago, Chile.

2002 «Una escuela reflexiva y desigualdad educativa». Congreso brasileiro de qualidade na educação. Formación de profesores, vol. I. Brasilia.

CERDA, A.M. y J. ASSAÉL

1998 «Normatividad escolar y construcción de valores en la vida cotidiana del liceo». *Perspectiva*. UNESCO, diciembre.

CERDA, A.M. e I. Toledo

2000 «La discriminación en la escuela: la visión de los estudiantes». *Cuando a uno lo molestan...: Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. A. Madgenzo y P. Donoso (eds.). Santiago de Chile: LOM-PIIE.

CERDA, A.M. et al.

2000 *Joven y alumno: ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en liceos de sector popular*. Santiago de Chile: LOM-PIIE.

DUBET, F. y D. MARTUCELLI

1996 *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. París: Editions de Seuil.

LEMAITRE, M.J.

1999 «El paso desde mejoramiento a reforma educación media en Chile, 1991-2001». *La reforma educacional chilena*. Juan Eduardo García Huidobro (ed.). Madrid: Editorial Popular.

SACRISTÁN, G.

2001 *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Edit. Morata.

SAMMONS, P., J. HILLMAN y P. MORTIMORE (eds.)

1995 *Key Characteristics of Effective Schools. A review of school effectiveness research*. Londres: Institute of Education, University of London.

VARELA, F.

2000 *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen.

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 favorecería 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

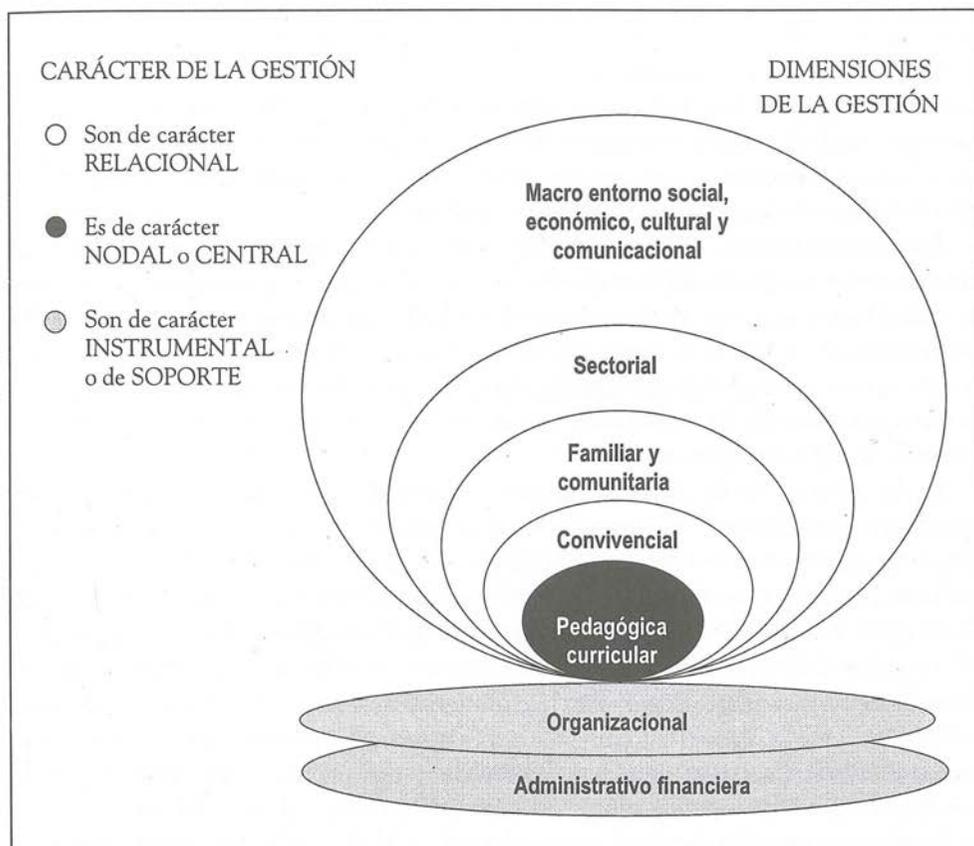
Con fines de análisis, hemos identificado distintos ámbitos o dimensiones de la gestión escolar que dan cuenta de la complejidad de las interrelaciones que allí se establecen. Hemos considerado que las distintas dimensiones de la gestión no tienen ni el mismo peso ni el mismo carácter. Una de ellas, 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>

EL DIFÍCIL CAMBIO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ESCUELAS VULNERABLES CHILENAS

Marcela Román

PRESENTACIÓN

Han transcurrido más de 11 años desde que en Chile se iniciara un proceso de cambio, gradual y profundo, que buscaba aportar calidad y equidad al sistema escolar del país, mejorando el acceso, las condiciones y oportunidades educativas de los segmentos más pobres de la población, los cuales, al inicio de los noventa, exhibían escasos o bajos logros de aprendizaje, tasas menores de cobertura y aprobación y altos índices de fracaso escolar, respecto del promedio nacional.

Al acercarnos a la primera década de implementación de la reforma educativa se incrementaron los estudios y sistematizaciones que analizaban y evaluaban, desde diferentes matrices y miradas, el resultado alcanzado en ella y en cada uno de sus componentes. Así por ejemplo, es posible señalar recuentos y balances realizados por quienes fueron gestores e impulsores claves de este proceso innovador, como también desde aquellos organismos internacionales que han sido actores relevantes en los procesos de reformas sociales en Latinoamérica, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).¹

Con el mismo propósito, pero desde otro referente, se ubican los estudios provenientes de organismos técnicos (nacionales e internacionales), centros de investigación y universidades, como por ejemplo la OEA, UNICEF, el Programa de Educación para América Latina (PREAL), el Centro de Investigación y Desarrollo de la

1. Ver por ejemplo: García Huidobro 1999, Arellano 2000, Bellei 2001 y Cox 2001.

Educación (CIDE), CEPAL y UNESCO, entre otros.² Todo ello ha permitido disponer de una documentada y profunda mirada analítica respecto del nivel y calidad de los logros alcanzados, así como de las dificultades y desafíos pendientes.

El texto a continuación busca profundizar y problematizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en la sala de clase, dimensión que desde las primeras intervenciones y evaluaciones realizadas es señalada como uno de los principales obstáculos para elevar y fortalecer la calidad del sistema educativo en general y desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes más carentes y vulnerables en particular. En efecto, es en las «prácticas pedagógicas», esto es, en la dinámica de interacción socioafectiva, cognitiva y pedagógica que ocurre entre el docente y el grupo curso en el aula escolar, donde estaría la mayor debilidad de la reforma educativa, cuya gravedad se manifiesta en lo mucho invertido y lo poco avanzado en el cambio e innovación de dichas prácticas en más de una década.

La propuesta es realizar una «relectura» de este diagnóstico, cambiando el referente teórico o conceptual del análisis, a fin de encontrar algunas pistas o señales que nos permitan entender por qué ha sido tan difícil la innovación y el cambio del quehacer docente en establecimientos cuya población escolar pertenece a los sectores más pobres y vulnerables del país, a pesar de todo los recursos y estrategias que se han llevado a cabo y destinado para favorecer dicho cambio.

Solo habiendo aclarado lo anterior, será posible avanzar en comprender cuál debiera ser el tipo de práctica pedagógica que haga posible la promoción, el desarrollo y la instalación de procesos de aprendizaje pertinentes, relevantes y efectivos en dichos contextos educativos y sociales.

El artículo trabaja sobre un conjunto de estudios cualitativos realizados en establecimientos vulnerables urbano-marginales y rurales, para describir y analizar la *efectividad de la práctica pedagógica* desarrollada por los docentes en la sala de clase, en relación a las *representaciones sociales* que ellos construyen sobre sus alumnos y alumnas. En este contexto, se analiza y discute factores y variables referidos al universo simbólico de los docentes, que están mediando y afectando la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que profesores y profesoras conducen e instalan en el aula escolar en dichos contextos.

La hipótesis que guía esta reflexión sostiene que la práctica pedagógica de los docentes de escuelas vulnerables está fuertemente asociada a los modelos e imágenes que ellos construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos y alumnas, generándose formas estables e inefectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reflejadas principalmente en la dinámica que se establece en el aula escolar.

2. En todas estas y en otras entidades similares, se han realizado intervenciones, investigaciones y/o evaluaciones de los distintos programas y componentes de la reforma, en distintos momentos a lo largo de su implementación, ya sea por iniciativa propia, o respondiendo a peticiones o demandas desde el propio Ministerio de Educación.

EL DIAGNÓSTICO

Tal como señalábamos en la presentación de este artículo, el proceso de reforma en el sector educativo chileno ha completado más de diez años de continuidad, liderado y conducido por los gobiernos democráticos de la década de los noventa, quienes asumiendo los desafíos y demandas de la propuesta de «educación para todos» (Jomtiem, Tailandia, 1990), pusieron el acento y los esfuerzos en dotar de calidad y equidad al sistema educativo nacional. Las expectativas puestas en dicho proceso son y han sido muy grandes, lo que explica en parte los crecientes niveles de frustración en los distintos actores del campo educativo y de la sociedad en su conjunto al evaluar sus resultados.

En este contexto, surgen válidas interrogantes respecto de la relación entre los niveles de inversión, acciones efectuadas y costos asumidos, en función de lo realmente avanzado. Específicamente, se busca y exige una respuesta técnica y social respecto a la dimensión del impacto que dicha reforma ha tenido en las oportunidades de aprendizaje de los niños y jóvenes chilenos, particularmente de aquellos cuyas familias pertenecen a los sectores más pobres y marginados de nuestro país.

No forma parte de los objetivos de este texto el dar cuenta o sistematizar los logros o los problemas detectados y abordados en el gran número de estudios y evaluaciones realizados desde los distintos marcos y lugares político-sociales, a los que nos referimos en la presentación del documento. Sin embargo, y con el propósito de mostrar la relevancia de la mirada que proponemos, es necesario destacar que los juicios y opiniones entre los investigadores y expertos en el tema difieren bastante unos de otros al ubicar logros y dificultades en este proceso de reforma. A pesar de ello, es posible identificar –tanto para logros y obstáculos– ámbitos de unanimidad importantes.

Así, y desde los logros, hay un amplio consenso en reconocer avances notables y significativos en el acceso, cobertura y condiciones del proceso educativo (oferta educativa, ingreso al sistema escolar, infraestructura, equipamiento, material didáctico, recursos humanos entre otros aspectos).

Desde los problemas, se comparte el diagnóstico respecto de las serias dificultades para modificar la distribución social de resultados, expresada en la enorme segmentación que muestran los estándares de los logros alcanzados por los estudiantes dependiendo de su nivel socioeconómico, así como de las profundas desigualdades en los procesos de enseñanza- aprendizaje, dentro de los cuales se reconocen enormes dificultades para modificar la práctica de los docentes,³ constituyéndose la sala de clases en el espacio de mayor resistencia a los procesos de renovación e innovación curricular y metodológica de la actual reforma.

3. Para mayores detalles se recomienda revisar García Huidobro 1999, 2000, 2001; Bellei 2001; Cox 2001; CASEN 1998, 2000; CEPAL 2000; PREAL 2001 y UNESCO 2001.

En efecto, pese a que la renovación de la práctica pedagógica en los contextos educativos más desfavorables ha sido uno de los ejes centrales de la reforma educativa, es en dichos espacios donde se aprecian las mayores dificultades y resistencias en el logro de la innovación y el cambio necesario para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad para sus estudiantes. En la actualidad, la práctica pedagógica sigue siendo altamente inefectiva en las escuelas más vulnerables o críticas⁴ de nuestra sociedad, constituyéndose en uno de los principales factores explicativos de la baja calidad de los aprendizajes que alcanzan los alumnos que concurren a dichos establecimientos. La interacción social y pedagógica que ocurre en la sala de clases, entre profesor y alumnos, sigue siendo determinante.

De este modo, la permanencia, trayectoria y resultados alcanzados siguen siendo muy desiguales entre quienes provienen de familias de mayores y menores ingresos y recursos socioculturales, no obstante las mejores condiciones (materiales y humanas) en las que ocurre hoy el aprendizaje y el acceso mayoritario y sin diferencias significativas respecto del género, situación socioeconómica y/o ubicación geográfica del sistema educativo. En otras palabras, la educación chilena sigue siendo fuerte y porfiadamente inequitativa, pero esta inequidad radica y se expresa hoy día en la trayectoria y el egreso del sistema y no en el ingreso a él.

Algunos datos para ilustrar tal situación. De acuerdo con la información proporcionada por la última encuesta CASEN (2000), el 72,7% del universo de desertores pertenece a estratos socioeconómicos bajos, específicamente al primer y segundo quintil de menores ingresos, que corresponde al 40% más pobre del país. Tres de cada cuatro jóvenes de entre 14 y 17 años que no asisten a la escuela o liceo, pertenecen a los sectores más pobres de nuestra sociedad.

Desde otra mirada, el fracaso escolar, expresado fundamentalmente en bajo rendimiento, repitencia y sobre-edad de los alumnos respecto de su curso, afecta en mayor medida a los niños y adolescentes que viven en condiciones de pobreza o exclusión social y en zonas rurales, quienes tienen las mayores probabilidades de fracasar en su paso por la escuela. Así se constata en la evaluación de los aprendizajes efectuada a través de la prueba SIMCE,⁵ cuyos resultados evidencian la enorme distancia que aún persiste entre el nivel de logros alcanzado por los alumnos de escuelas públicas (municipales y particulares subvencionadas) y particulares pagadas en Chile (46 puntos entre unos y otros resultados en el año 1999).

4. La condición de vulnerabilidad (crítica) se establece a partir de un conjunto de indicadores, entre ellos bajo rendimiento en pruebas SIMCE, repitencia elevada, alta tasa de retiro de estudiantes, alto índice de vulnerabilidad JUNAEB (reúne indicadores económicos, sociales y biomédicos).

5. SIMCE: Sistema Nacional de Medición de Calidad Educativa, consistente en un conjunto de pruebas estandarizadas para medir logros mínimos en distintos subsectores de aprendizaje en los niveles de cuarto, octavo básico y segundo medio.

LAS «PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS» EN EL PROCESO EDUCATIVO: LAS RAZONES DEL DIFÍCIL CAMBIO EN ELLAS

Los procesos formativos se constituyen fundamentalmente por una interacción dialógica en la que intervienen dos componentes fundamentales: el primero tiene que ver con la acción que desarrolla el docente o mediador encargado de favorecer la clarificación y apropiación de conocimientos en los alumnos, acción que se realiza especialmente mediante lo que se llama enseñanza. El segundo componente está referido a la actividad que debe conducir al alumno(a) a asimilar y apropiarse de conocimientos que adquieren significatividad para él (ella), actividad que se desarrolla mediante acciones individuales o desde lo colectivo y que indiscutiblemente está en íntima relación con la autopercepción que mediatiza los procesos intra e interpersonales (Montero 1991). De esta manera, es una interacción que *pone en juego y requiere de aspectos cognitivos, valóricos y socioafectivos tanto del que enseña como del que aprende*.

Desde esta perspectiva, y considerando que el propósito esencial de la política educativa busca mejorar la calidad de los aprendizajes y la equidad de su distribución, de manera de ampliar las oportunidades sociales de los niños y jóvenes de los sectores más pobres, era y es indispensable la transformación de las prácticas pedagógicas con las que los profesores deben lograr dichos aprendizajes en sus estudiantes. Ellas requieren una flexibilización y diferenciación del proceso mediador, del uso de los recursos y de las condiciones necesarias para dicho fin. Son estos los factores que colocan la interacción profesor-alumnos dentro del aula escolar en el centro y corazón de la reforma y hacen que —a pesar de lo mucho avanzado— estemos aún muy lejos de sentirnos satisfechos y/u orgullosos de nuestro sistema educativo.

En efecto, no hay dos opiniones al respecto: se asume y reconoce que ha habido importantes dificultades, desde la política educativa y sus programas, para abordar aquellas dimensiones y factores culturales que afectan la calidad de los aprendizajes y procesos educativos. Así, por ejemplo, tanto en el ámbito de las prácticas pedagógicas como respecto de la atención de la diversidad cultural existe mucho camino por recorrer, sobre todo cuando se las concibe asociadas a la repitencia y deserción escolar.

En esta dimensión, estudios recientes (PUC-CIDE 1997, Sun 1999, Mineduc 2000, CIDE 2001) señalan que el cambio de los docentes hacia prácticas pedagógicas más centradas en el logro de aprendizajes de los alumnos sigue siendo un problema difícil de comprender y solucionar. Los profesores encuentran todavía importantes dificultades curriculares y metodológicas para plasmar en la sala de clases teorías y prácticas difundidas a través de los programas de mejoramiento educativo y de la reforma curricular impulsada por el Ministerio de Educación.

La práctica pedagógica es el resultado de una compleja articulación e interrelación entre la comunicación profesor-alumno, la orientación hacia el aprendizaje que dicha comunicación tenga, el tipo de conocimientos y capacidades que están siendo

puestas en juego, el uso de recursos de información y trabajo (como son los materiales educativos, los textos y los computadores, por ejemplo), y las reglas de evaluación que se apliquen.

En este contexto, el modo tradicional de hacer clases tiene profundas raíces en la cultura escolar y la rutina docente (Bellei 2001), lo que explica en parte las grandes dificultades para su cambio. Así, es posible constatar cómo en numerosos sectores urbano-marginales y rurales no hay señales de renovación de la práctica docente a pesar del alto número de profesores que ha permanecido en el sistema y ha accedido a distintas instancias de perfeccionamiento desde el inicio de la reforma. En dichos espacios subsiste un marcado predominio de metodologías de enseñanza poco pertinentes e ineficaces (Román 2000a, 2002a; Román *et al.* 2002, CIDE 2002a).

Parte de la explicación se puede encontrar al mirar la estrategia y contenidos de los variados y sistemáticos *programas de perfeccionamiento docente* diseñados y puestos en marcha desde el Ministerio de Educación, durante estos once años. A pesar de que se articulan en el propósito de cambiar las prácticas pedagógicas de los profesores, estos programas no trabajan, y ni siquiera los han incorporado, con los factores más duros de la cultura escolar, entre los cuales se encuentran las expectativas, juicios y opiniones de los docentes respecto de su labor, el alumno, la familia y la escuela. De esta manera solo han colaborado en la reconstrucción y reproducción de modos de proceder ya validados y arraigados, con las consecuencias político- sociales que ya hemos señalado (Román *et al.* 2002).

Por otra parte, la formación inicial impartida desde las universidades ha reaccionado tardíamente a este fenómeno. Pero aun suponiendo una oferta de formación inicial acorde y pertinente a la reforma, y por tanto capaz de incorporar al sistema docentes conscientes de su papel, competentes y preparados para ejercerlo, el problema no queda del todo resuelto.

Los profesores aislados y por sí mismos no logran provocar el cambio que se busca cuando entran al sistema escolar. Lo que ocurre más bien es que la cultura al interior de los establecimientos tiende a absorberlos y a hacerlos funcionales a sus prácticas. De tal manera que la formación continua tendrá que seguir buscando la inclusión de miradas críticas, de experimentación, de alternativas de análisis sobre lo que sustenta la práctica, para asegurar el camino hacia los cambios necesarios y deseados (Cardemil 2001).

REPRESENTACIÓN SOCIAL Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Nuestra propuesta indaga y profundiza en las representaciones sociales que los docentes de escuelas vulnerables tienen sobre sus alumnos en tanto modelos interpretativos y comunicativos de la realidad y, simultáneamente, marco orientador y regulador de actitudes y conductas relativas al fenómeno o realidad reelaborada y

significada. Desde esta perspectiva, la acción e intencionalidad pedagógica de los profesores aparece como una necesaria consecuencia de la forma en que ellos construyen y validan la imagen de los alumnos.

Para efectos analíticos, se trabaja con las representaciones en tanto uno de los sistemas simbólicos que configuran la cultura. Asumiendo en ello la mirada conceptual de C. Geertz, para quien la cultura refiere al contexto de significaciones interrelacionadas en el cual se mueven los sujetos y que han sido «tejidas» por ellos. Esta perspectiva (semiótica) permite acceder al mundo conceptual en el cual viven los sujetos estudiados, haciendo posible una efectiva conversación con ellos (Geertz 2000).

D. Jodelet acentúa el carácter integrador de lo psicológico y lo social del concepto de representación social, al considerarlo como *proceso y producto de la actividad psicológica y social de la realidad*, en cuya construcción intervienen lo individual y lo colectivo, las experiencias compartidas, el contexto, las relaciones entre los sujetos, las posiciones sociales y las características culturales del individuo y del grupo del cual forman parte. Ellas emergen como un tipo de conocimiento que se convierte en un sistema de significados a través del cual los sujetos se comunican y construyen socialmente lo que consideran válido y legítimo en una situación particular.

En esta misma línea, S. Moscovici señala que las representaciones constituyen un conocimiento práctico socialmente elaborado que se adquiere a través de experiencias comunes, la educación y la comunicación social. Este conocimiento otorga sentido y contribuye a interpretar hechos y actos que son compartidos.⁶ Así, en toda representación tiene lugar un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orientará los comportamientos.

¿Cómo nace y se sostiene una representación social?

Para P. Bourdieu las representaciones sociales forman parte de un habitus, de una mentalidad *producida y productora* de prácticas sociales, resultante del capital cultural de las familias y los grupos. Desde esta conceptualización, el sujeto es portador de determinaciones sociales y como tal basa su actividad representativa en la *reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, es decir, de visiones estructuradas por ideologías dominantes*. Bourdieu señala que son estas condiciones de existencia comunes a todos los miembros de un grupo las que estructuran ciertos principios compartidos, los que —en definitiva— facilitan la formación de percepciones y representaciones sociales respecto de un objeto social o de una práctica social de aquellas personas que comparten un habitus específico (Bourdieu 1980).

El habitus es estructurado por el conjunto de condiciones de existencia propias de una clase o grupo, las que en definitiva son las estructuras mentales a través de las

6. Ver por ejemplo: Codol 1970, Abric 1976 y Moscovici 1976.

cuales los sujetos *aprehenden* el mundo social. Esta particular clase de condiciones de existencia propias de un grupo corresponde a lo habitual y compartido en las vidas de los sujetos que son parte de dicho grupo, campo e interacción, que produciría un sistema subjetivo, no individual, de esquemas de pensamiento y percepción internalizada, en torno del cual los sujetos validan y orientan su conducta. En palabras de Bourdieu (1975): «el lenguaje y los hechos de significación no son independientes de las relaciones de poder y del contexto social y económico en el cual se desenvuelven los sujetos».

De esta forma, el *habitus* es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de dichas prácticas. En consecuencia, el *habitus* «produce prácticas y representaciones que están disponibles pero no son inmediatamente percibidas como tales, salvo por los agentes que poseen el código, esto es, que poseen los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social» (Bourdieu 1988a: 134).

Este autor distingue dos tipos de *habitus*: primario y secundario. El primero corresponde a las disposiciones aprendidas en la familia o en el círculo de socialización temprana y está marcado por la posición social de la familia, mientras que los *habitus* secundarios son adquiridos en contextos más especializados, como la escuela. Es en este campo donde debemos identificar, comprender e interpretar las representaciones de los docentes, a través de la recolección y análisis del discurso de los profesores.

La forma peculiar en que las representaciones sobre la formación del «otro» se materializan constituye lo que se denomina el «discurso pedagógico», en tanto soporte y fundamento de los intercambios referidos a contenidos y habilidades a desarrollar y a los principios y normas de comportamiento deseables para los alumnos. La modalidad en la que los educadores se apropian de lo que para ellos es la opción «correcta» de formación, tiende a crear los «estilos pedagógicos», que inevitablemente se incorporarán en las historias escolares. Dichos estilos se sustentan en el orden de significados que la escuela impone a través de los controles que realiza sobre la organización, distribución y la evaluación del conocimiento. Este orden se incorpora, válida y legítima en el discurso pedagógico propio de la escuela y en especial en el realizado por los profesores en la sala de clases (Bernstein 1990).

En el discurso pedagógico se integra el *discurso instructivo* (actividades y organización de la clase para que los niños puedan aprender los conocimientos y las prácticas relacionadas con el saber formal) con el *discurso regulativo*, constituido en especial por las reglas y normas de disciplina que organizan a su vez las relaciones profesor-alumno y entre alumnos. De esta manera, el discurso regulativo viabilizará los principios de enmarcamiento que la escuela y el profesor quieren inculcar en los niños. Al interior de este discurso los individuos son posicionados según sus características y tal posicionamiento determina la forma de relación que se establecerá con ellos (inclusión/exclusión), dando cuenta del «qué» y el «cómo» del aprendizaje social (Bernstein 1988).

LA IMPORTANCIA DE LA MIRADA CUALITATIVA PARA COMPRENDER LAS RAÍCES MÁS PROFUNDAS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

En nuestro sistema educativo (básico y medio) coexisten distintos estilos pedagógicos, cuya eficacia es también disímil. En efecto, en el reducido espacio de una sala de clases y a través de la interacción social y pedagógica que ahí ocurre, se instala una cultura pedagógica y educativa que permite o limita la construcción de los aprendizajes, la incorporación de la experiencia de lo cotidiano de los sujetos, la utilidad de lo tratado y la significación de lo aprendido. En fin, se construye, de mejor o peor manera, la dinámica comunicativa que debe conducir a hacer de los alumnos, sujetos capaces, éticos y competentes social y culturalmente.

Lamentablemente y por la naturaleza misma del objeto de análisis (la práctica pedagógica debe ser observada durante su ocurrencia en la sala de clases), no se dispone de estudios representativos a nivel nacional que permitan calcular la magnitud de la ocurrencia de uno u otro tipo de práctica pedagógica. Sin embargo, a partir de algunas investigaciones y evaluaciones que han considerado diversos aspectos referidos a la práctica pedagógica, se ha podido constatar la existencia de estilos pedagógicos tradicionales (tipo directivo), innovadores (tipo interactivo) y un tercer estilo definido como «transición», por considerarlo entre los dos primeros (CIDE 1999, 2001 y 2002b).

A partir de la experiencia, y como una forma de poder elaborar una tipología para las prácticas pedagógicas observadas, un equipo de profesionales del Centro de Investigaciones de la Educación (CIDE) las analizó en función de dos ejes fundamentales: según el *tipo de objetivo de aprendizaje a que esta se orienta* y según el *tipo de relación profesor-alumno que se establece*. Cada extremo de los ejes queda definido por un atributo con distinta valoración (positiva-negativa), según lo deseable (+) y lo no deseable (-), conformándose un campo de *prácticas pedagógicas*, al combinarse dichos ejes y sus valoraciones.⁷ Cada sector de dicho campo define un tipo de práctica o estilo pedagógico, según se acerque o aleje de los extremos de ambos ejes.

Los valores positivos para los extremos de cada eje se han definido en función de la instalación de procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, cuyo foco es la apropiación y manejo de contenidos y procedimientos que favorecen en los estudiantes el desarrollo de competencias y habilidades superiores. Así, el eje referido al «tipo de objetivo de aprendizaje al que se orienta» se constituye a partir de la polaridad *competencias teóricas superiores-competencias teóricas básicas*. Siendo las superiores las deseadas y por tanto marcadas con el signo +.

Por su parte, el eje correspondiente al «tipo de relación que se da entre el profesor y los alumnos en la sala de clases» queda contenido entre los polos *relación centrada*

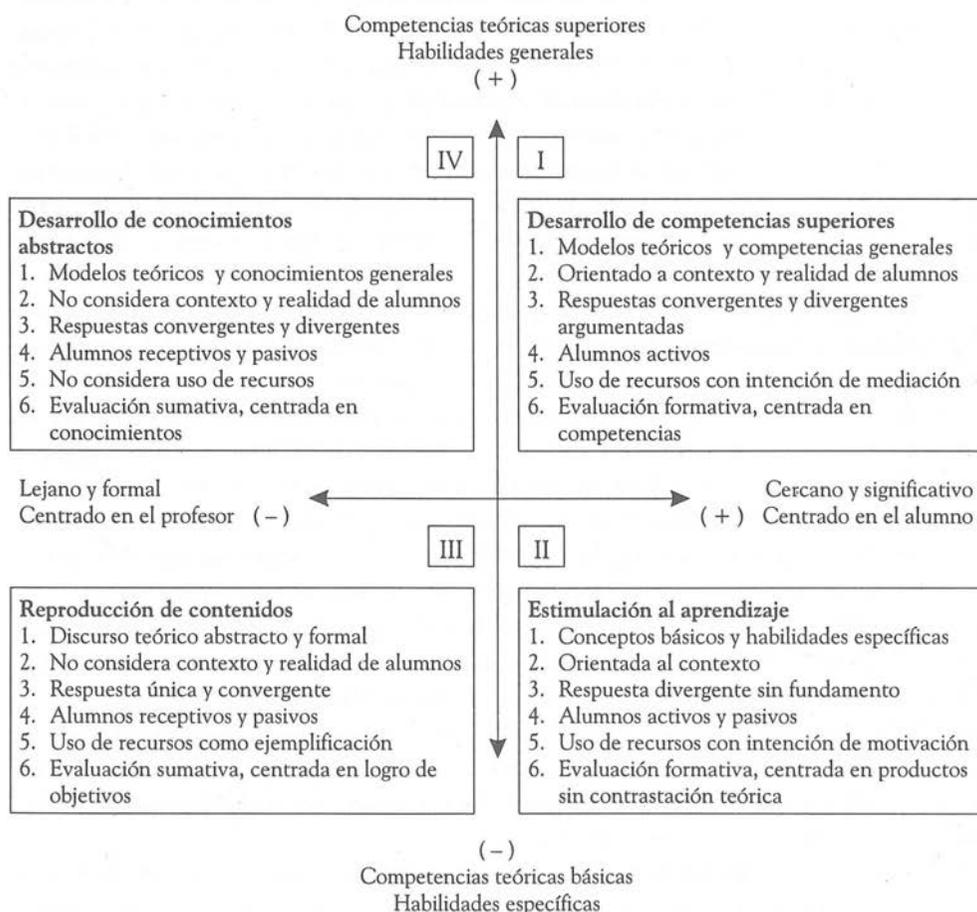
7. Para mayor información revisar CIDE 1999 y Bellei 2001.

en el alumno-relación centrada en el profesor. La relación cuyo centro es el alumno es el atributo deseado y por tanto se señala como positivo (+).

Por último, las dimensiones consideradas en cada eje y que permiten la clasificación de una práctica pedagógica dentro de algún sector de este campo, fueron: orientación de la enseñanza, orientación al contexto, uso de recursos pedagógicos, formas de evaluación: tipo de relación profesor-alumno, rol de los alumnos y expectativas de aprendizajes.

El esquema a continuación muestra los estilos de práctica pedagógica posibles de observar siguiendo el razonamiento anterior:

ESTILOS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS*



Fuente: Reelaboración a partir de «Esquema de Prácticas Pedagógicas. Evaluación Intermedia del Programa MECE-Media», Informe Final, CIDE, junio de 1999.

De acuerdo con esta tipología es posible identificar y caracterizar cuatro «tipos de práctica pedagógica», según su ubicación en los cuatro sectores o cuadrantes:

TIPOS DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

| <i>Estilos pedagógicos</i> | <i>Caracterización</i> |
|---|--|
| I (+, +) Desarrollo de competencias superiores en los alumnos | Modelos teóricos y competencias generales Orientado a contexto y realidad de alumnos Respuestas convergentes y divergentes argumentadas Alumnos activos Uso de recursos con intención de mediación Evaluación formativa centrada en competencias |
| II (+, -) Orientada hacia la estimulación del aprendizaje de los alumnos | Conceptos básicos y habilidades específicas Orientada al contexto Respuesta divergente sin fundamento Alumnos activos y pasivos Uso de recursos con intención de motivación Evaluación formativa, centrada en productos sin contrastación teórica |
| III (-, -) Induce a la reproducción de contenidos por parte de los alumnos | Discurso teórico abstracto y formal No considera contexto y realidad de alumnos Respuesta única y convergente Alumnos receptivos y pasivos Uso de recursos como ejemplificación Evaluación sumativa, centrada en logro de objetivos |
| IV (-, +) Desarrollo de conocimientos abstractos, estimulación de la memoria | Modelos teóricos y conocimientos generales No considera contexto y realidad de alumnos Respuestas convergentes y divergentes Alumnos receptivos y pasivos No considera uso de recursos Evaluación sumativa, centrada en conocimientos |

¿PRÁCTICAS TRADICIONALES-PRÁCTICAS INNOVADORAS?

Siguiendo este esquema, el conjunto de prácticas que se ubica en el cuadrante III (valor negativo en los dos ejes) corresponde al tipo tradicional. Se caracterizan por la reproducción mecánica de los contenidos tratados por el profesor en la clase y la utilización preferente del dictado y la copia de lo que realiza el profesor en el pizarrón. Este conjunto de prácticas resulta ser altamente ineficiente para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Por el contrario, las prácticas del cuadrante I (valor positivo en ambos ejes) se consideran innovadoras, por cuanto se orientan hacia el desarrollo de competencias superiores en los alumnos. Se observa el uso de recursos didácticos con finalidad pedagógica al servicio de los objetivos del aprendizaje y competencias de nivel superior (por ejemplo contextualización-trabajo cooperativo). Estas prácticas aparecen como las más adecuadas y eficientes para lograr procesos de enseñanza de calidad.

En relación con la efectividad de las prácticas pedagógicas, se estima que las ubicadas en el cuadrante II se encuentran en una situación de transición, es decir intermedia respecto de las dos anteriores. Para los investigadores del CIDE estas serían prácticas que están cambiando desde un estilo tradicional a otro innovador. En ellas se aprecia innovación solo en la relación pedagógica, pero no ha habido cambio en la intencionalidad educativa; aunque se orienta a la estimulación del aprendizaje en los alumnos y es posible apreciar el uso de variados materiales didácticos, su fin es meramente motivacional o lúdico. Se promueve el trabajo en grupo, pero el producto casi siempre es individual (CIDE 1999, 2000, 2001, 2002).

Por último y siguiendo el mismo razonamiento, las prácticas posibles de ubicar en el cuadrante IV serían también del tipo transición, pero de muy difícil ocurrencia en espacios escolares. De acuerdo con sus focos, corresponden más bien a un estilo más cercano a la enseñanza superior.

La importancia del rol mediador del profesor para el proceso pedagógico en el aula

Nuestra experiencia en escuelas vulnerables muestra y enfatiza, cada vez con mayor fuerza, que la calidad del proceso pedagógico que se instala en la sala escolar queda fuertemente determinada por el *tipo de mediación* que realice el docente. Aspecto que alude a la articulación e integración entre el *habitus* primario (propio del niño/a y su familia) y el *habitus* secundario (propio de la escuela y sus docentes), en función de desarrollar aquellas competencias y habilidades que permitan a cada niño y niña alcanzar aprendizajes significativos y perdurables.

Refiere así a la intencionalidad explícita y planificada del docente para disponer y ofrecer las condiciones y recursos que permitan a todos y cada uno de sus alumnos la apropiación y manejo de conocimientos para alcanzar los objetivos de aprendizaje buscados. Partiendo de este eje, el docente debe hacerse cargo de la diversidad cultural del grupo curso y de las diferencias individuales de los sujetos que aprenden.

Desde esta perspectiva, y cuando la mediación se realiza efectivamente, el docente se pone a disposición del aprendizaje de los niños y niñas como un recurso más. Así, orienta, dosifica, pregunta, pone señales, construye y reconstruye con los alumnos, evalúa y se autoevalúa de manera permanente, señala dónde está el error, pide al alumno que lo descubra, revisa el avance de manera explícita o implícita e incor-

pora los recursos didácticos en función de la apropiación y utilización de las nuevas informaciones; por tanto, de un aprendizaje que conduce a otros nuevos.⁸

La importancia de la mediación hace necesario que esta sea considerada como *un tercer eje para definir y clasificar las prácticas pedagógicas*. Al incorporar esta nueva dimensión, el acento se pone en la capacidad pedagógica del docente para manejar la heterogeneidad cultural del grupo curso al que debe conducir hacia una meta común, pero a través de caminos y en tiempos diferentes. Desde esta perspectiva, las clases que se orientan al desarrollo de competencias y habilidades superiores solo hablarán de procesos pedagógicos efectivos cuando se realice la mediación, desde y en el sentido descrito.

Algunos elementos que permitirían reconocer una clase con mediación pedagógica pertinente y efectiva son:⁹

- Sostenerse en una planificación y organización orientadas a la apropiación de conocimientos.
- Incorporación de la aplicación del conocimiento y lo aprendido a nuevas situaciones y contextos. Planificación y ejecución de actividades que implican aplicación y transferencia a una nueva situación.
- Clases con secuencia y coherencia intra y extra clase.
- Apoyo y supervisión del profesor orientadores del camino a la respuesta adecuada.
- Conducción por un docente que guía de manera colectiva y particular la marcha del aprendizaje en todos sus alumnos. (Apoyo a quienes presentan más dificultades, en función del aprendizaje esperado para todos).
- Retroalimentación a los niños en función de sus capacidades y exigencias de mejores logros.
- Espacios para el desarrollo de la expresión oral y la argumentación de los niños.
- Actitud de colaboración del docente con los alumnos.
- Clima de trabajo intenso y concentrado por parte de niños y niñas.
- Uso pertinente y variado de los materiales educativos. Materiales que cumplan con su papel de mediadores entre la información, la experiencia y la acción.

En tales clases, el trabajo desarrollado por los profesores implica el manejo de un currículo, metodologías, estrategias y formas de organización apropiadas al proceso

8. Entre los años 2000 y 2002, en diversos estudios en escuelas rurales y urbano-marginales, fue posible constatar cómo la mediación ejercida por el docente posibilita o no procesos de aprendizaje significativos para los alumnos (Román y Cardemil *et al.* 2000, 2001, 2002).

9. Sistematización a partir de diversos estudios realizados por equipos de investigadores CIDE, durante la década de los noventa y principios del 2000.

que se quiere desarrollar. Por consiguiente, dichos profesores desempeñan un rol de mediadores efectivos entre el orden de significados que busca transmitir la escuela y el código de que disponen los niños para deconstruirlo, incorporarlo, reelaborarlo y significarlo. Proceso en el cual es aceptado este código o conjunto de disposiciones por el docente, y desde ahí se fortalecen e incorporan nuevos elementos necesarios para la apropiación del conocimiento y aprendizaje deseados. En consecuencia, estos profesores tienden a valorizar y profesionalizar su trabajo, porque implica suplir carencias, guiar y acompañar a sus estudiantes en la apropiación y resignificación de los nuevos elementos. Cuando esto se logra, hay un autorreconocimiento y valoración de los docentes de su rol y responsabilidad, dado que los perciben –simultáneamente– como efectivos y necesarios (Román 2000b).

¿CÓMO SON Y QUÉ DISTINGUE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESCUELAS VULNERABLES?

De acuerdo con la tipología señalada, es posible suponer que en los procesos de enseñanza- aprendizaje que se instalan en el aula de las escuelas básicas más vulnerables del país, predominan prácticas pedagógicas de los tipos III y IV. Lo anterior ha sido constatado en diversos estudios cualitativos de tipo etnográfico que se han podido desarrollar, desde el CIDE, a partir de evaluaciones y/o investigaciones mayores. En ellos se constata la poca efectividad para que los alumnos se apropien de aprendizajes significativos y desarrollen competencias de niveles superiores.¹⁰ Desde la mediación establecida, estaríamos casi en ausencia de un rol mediador del formador.

A pesar de las limitaciones metodológicas propias de las observaciones de aula, que dificultan extrapolar los hallazgos sobre «práctica pedagógica» al sistema en general, las constantes encontradas cuando se trata de escuelas pobres y marginadas hacen posible sostener que estamos frente a un «estilo de práctica pedagógica» en dichos contextos. Así, ya sea en escuelas urbano-marginales, rurales, de extrema ruralidad o en establecimientos que atienden fundamentalmente población étnica, los estudios cualitativos muestran mayoritariamente procesos pedagógicos inefectivos (los que obviamente se ven reflejados en los bajos logros escolares de los alumnos), que pueden caracterizarse como sigue:¹¹

10. Para mayor información se recomienda revisar una sistematización de prácticas pedagógicas en escuelas subvencionadas, de fines de los ochenta hasta el año 2001, realizada por Cecilia Cardemil, experta en formación continua y perfeccionamiento docente. Documento de Circulación Interna CIDE, 2001.

11. A partir de: CIDE 2000, 2002, 2002b.

- Clases con finalidad de aprendizaje reproductivo.
- Rol del profesor: a) Da las indicaciones para realizar la actividad, entrega el material y supervisa (controla) su puesta en marcha y ejecución; b) No propone relaciones con otras situaciones de aprendizaje ya efectuadas; c) No introduce la situación de aprendizaje ni la función del material en ella.
- No se corrige errores en función del aprendizaje.
- Los alumnos no saben qué se espera de ellos. Se van de la clase sin saber de sus habilidades, capacidades puestas en juego, de sus dificultades y sus logros.
- Si se usa materiales didácticos, estos pierden su potencial de apoyo a la comprensión de conceptos, procedimientos y técnicas para enfrentar situaciones diversas y estimular el desarrollo de capacidades y competencias. Quedan relegados a un rol de manipulación o juego.
- La organización en grupos no garantiza un trabajo diferenciado según las necesidades de los alumnos.
- Habitualmente los alumnos y alumnas están distribuidos en grupos, los que pueden ejecutar actividades diferentes o la misma. En ambas disposiciones lo que se organiza es un trabajo individual.
- Por lo general los niños con mayor dificultad trabajan en grupo aparte del resto y en actividades aún más reproductivas de contenidos.

¿CUÁL ES EL TIPO DE REPRESENTACIÓN SOCIAL ASOCIADA A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE ESCUELAS POBRES Y MARGINADAS?

Para poder acercarnos a identificar los elementos más profundos que al interior de las representaciones sociales de los profesores hacen muy difícil la renovación de las prácticas pedagógicas, debemos analizar profunda y detenidamente los elementos de estas representaciones. Para ello es necesario considerar una técnica de análisis que así lo permita, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Solo es posible comprender la producción de significados en el uso social del lenguaje.
- Las representaciones sociales no aparecen en un vacío sociolingüístico sino que, por el contrario, adquieren sentido y se estructuran dentro de un discurso social.¹²

Así, y mediante el análisis de los discursos construidos, es posible comprender el proceso y estructura de la *visión subjetiva* y el *comportamiento objetivo* del grupo cultural al que pertenecen los individuos que producen dichos discursos sociales (Ibáñez

12. De acuerdo a J. Ibáñez (comunicación personal) el discurso social refiere a los textos producidos por los sujetos.

1986). En otras palabras, las representaciones sociales se reflejan y estructuran en los discursos, y es en ellos donde se deben recoger y analizar. El acceso a los fundamentos culturales de los modelos que orientan la conducta requiere de una técnica que los haga emerger.

Para estudiar las representaciones que organizan la práctica docente en contextos vulnerables, resulta adecuado el análisis estructural. Es un método de inspiración lingüística que tiene por objeto la descripción e interpretación de los principios simbólicos y reglas de composición que subyacen en el habla producida por los sujetos.¹³ Este procedimiento de análisis consiste en reconstruir la lógica del grupo cultural que subyace a las opiniones de los sujetos particulares. El resultado final de este tipo de análisis es la definición de estructuras simbólicas y de las reglas presentes dentro de un sistema interpretativo o lógica cultural (Hiernaux 1972, Martinic 1995).

En otras palabras, este método ha sido elaborado para comprender el efecto de lo cultural en la práctica de los sujetos, a la vez que permitir la descripción de la lógica propia de lo cultural presente en estos y su actuar cotidiano. Para ello reconstruye la lógica del pensamiento de los sujetos a partir de categorías de oposiciones dicotómicas que, ubicadas e integradas lógicamente sobre ejes de sentido, constituyen la representación de la totalidad analizada. Su propósito es revelar las estructuras típicas subyacentes a todo discurso, a través de su «modelización».

UNA APROXIMACIÓN A LA REPRESENTACIÓN DE LOS DOCENTES DE ESCUELAS VULNERABLES

A continuación se presenta el resultado de un estudio sobre las representaciones sociales de docentes de escuelas críticas de la Región Metropolitana.¹⁴ El acceso a las representaciones sociales de los docentes fue posible mediante la realización de grupos focales con la totalidad de los profesores del primer ciclo básico de cada escuela considerada, para lo cual se elaboró una pauta guía que recoge los discursos y percepciones de los docentes respecto a las características atribuidas a los niños y niñas.

A partir de la elección del tema (potencialidades académicas de los alumnos) se seleccionó las citas (textuales) del discurso de los actores hablantes que aludían a dicho tema. Luego, y a través de un proceso de condensación, se extrajo los términos centrales que en los discursos contribuyen a calificar y dar sentido al tema identificado, en todos sus aspectos. Finalmente se construyeron las oposiciones que los constituyen y los completan, para descubrir el «núcleo central de su representación».

13. Para una lectura descriptiva del método de análisis estructural, ver Martinic 1992.

14. Estos resultados forman parte de un cuerpo mayor, que comparaba representaciones de profesores de distintas escuelas (Román 2000b).

Los ejes de sentido en la representación

Seis son las principales dimensiones que configuran la organización de las representaciones de los docentes de las escuelas estudiadas, respecto de sus alumnos. Cuatro de ellas referidas a aspectos propios de los niños y niñas, en tanto sujetos que aprenden, y dos que aluden a las familias de dichos niños, en tanto condiciones y posibilidades de desarrollar sus capacidades. Así, los docentes sustentan la representación sobre el alumno en dos ejes mayores o ejes semánticos, en cuyo interior es posible identificar un conjunto de dimensiones que los estructuran: capacidades cognitivas y expresivas del niño/a y características estructurales y culturales de las familias.

Capacidades cognitivas y expresivas de los niños

Este eje incluye las condiciones y disposiciones biológicas, mentales, sociales y motivacionales que, de acuerdo con los profesores, poseen los alumnos en menor y mayor grado y que les permiten conocer y aprender. El análisis realizado permitió identificar una serie de dimensiones (códigos de base) que lo configuran en su totalidad. Entre ellas sobresalen la *capacidad y velocidad para aprender* o 'inteligencia'; la *disposición y actitud hacia el aprendizaje*; las *habilidades sociales* (autonomía escolar, comportamiento y valores); *desarrollo psicológico* (madurez y concepto de sí mismos) y las *expectativas de escolaridad* (horizonte de posibilidades educativas).

Características estructurales y culturales de las familias

Este eje se constituye con aspectos relativos a la estructura familiar y el tipo de relaciones y de ambiente familiar en que se desarrollan los niños y niñas. Reúne un conjunto de dimensiones tales como *la escolaridad de los padres, tipo de familia (presencia/ausencia de los progenitores), el grado de vulnerabilidad social (recursos disponibles y presencia de factores de riesgo), la valoración por la educación y la escuela, la interacción al interior de las familias (forma de relación y normas predominantes) y el tipo de códigos culturales manejados por ellas (actitudes, acciones y expectativas sobre sus hijos)*. *Las características que se consignan definen y posicionan a las familias en un determinado estatus sociocultural que condiciona las posibilidades que tendrán sus hijos*.

Cada extremo de los ejes queda definido por un atributo con distinta valoración (positiva-negativa) según lo deseable (+) y lo no deseable (-) por los docentes, conformándose un 'campo de representaciones sociales', al combinarse dichos ejes y sus valoraciones. Cada sector de dicho campo define un tipo de representación o imagen sobre los alumnos, según se acerque o aleje de los extremos de ambos ejes.

Los valores positivos para los extremos de cada eje se han definido en función de la capacidad y condiciones con que cuentan los alumnos para desarrollar procesos de aprendizajes de calidad.

Así, el eje correspondiente a las *capacidades cognitivas y expresivas del niño/a* se constituye a partir de la polaridad *capacidades cognitivas superiores-capacidades cognitivas básicas*. Siendo las superiores las deseadas y por tanto marcadas con el signo +.

El eje referido a las *características estructurales y culturales de las familias* queda contenido entre los polos *familias sin riesgo social-familias con riesgo social*. El tipo de familia sin riesgo social (no vulnerable) es el atributo deseado y por tanto se señala como positivo (+).

El esquema a continuación muestra los tipos de representación social posibles y sus principales características.

TIPOS DE REPRESENTACIÓN SOCIAL DE DOCENTES



LA REPRESENTACIÓN ENCONTRADA

Respecto de las capacidades cognitivas y expresivas, los profesores de estas escuelas estiman que la generalidad de sus alumnos muestra *condiciones iniciales insuficientes, bajo nivel de aprendizaje, escasa motivación por aprender y falta de concentración*. Todo lo anterior los hace ser *lentos en la adquisición de conceptos y procedimientos*. Estas limitaciones concebidas como factores externos no son, a juicio de los profesores, superables o modificables por su trabajo pedagógico, con lo cual serán siempre alumnos con desventajas frente a otros que cuentan con la estimulación social y familiar adecuada. Solo ven en sus alumnos algunas habilidades artísticas que se manifiestan en el interés por actuar y dibujar.

En cuanto a sus habilidades sociales, les reconocen capacidad para cumplir con ciertas actividades sin la supervisión del profesor y *consideran que no son persistentes para enfrentar y superar dificultades*. No obstante destacan y valoran la capacidad de supervivencia en el medio social, lo que los ha llevado a adoptar roles de adulto dentro del ámbito familiar y a constituirse en sujetos aptos y eficientes en su medio.

En cuanto al desarrollo psicológico destacan la *carencia de una autoestima positiva en la generalidad de sus alumnos* y los describen como *inseguros e influenciables por terceros*.

Respecto de las expectativas de escolaridad, sus alumnos *difícilmente terminarán la enseñanza media dada la necesidad de trabajo remunerado y su falta de interés por los estudios y la educación en sí misma*. En consecuencia, los profesores declaran que ellos tratan de orientar su quehacer a hacerles agradable el tránsito por la escuela, al aprendizaje de ciertas normas de comportamiento social y a mejorar la imagen de sí mismos.

Desde la socialización y dinámica familiar *no ven a los padres ni interesados ni comprometidos con el proceso educativo de sus hijos*, más bien afirman que la familia utiliza la escuela como un medio de suplir carencias materiales y usufructuar de sus beneficios. *Los niños carecen de hábitos sociales básicos ya que estos no les son transmitidos al interior de las familias por contar con otros códigos que las rigen*. Por otra parte señalan que la interacción en el hogar se caracteriza por *violencia en distintas formas y escasa comunicación con los hijos*.

Respecto a las características estructurales, *las familias son descritas con padres con baja escolaridad, incapaces de apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos*, con escasos recursos económicos, ausencia fundamentalmente del padre y delegación del rol de crianza y educación en la madre. Además consignan en dichas familias *la presencia de factores de riesgo y vulnerabilidad social*. A su juicio el entorno social y comunitario es igualmente deficitario y conflictivo, lo que sumado a las características de las familias condiciona y determina una escasa estimulación y motivación hacia el aprendizaje en los niños y explica los bajos rendimientos logrados.

Desde la teoría de la representación, para estos profesores *el núcleo duro o central de ella es el conjunto de condiciones y características del sector social al que pertenecen los*

niños y sus familias. Tales condiciones invisibilizan al alumno como sujeto de aprendizaje y de interacciones sociales potenciadoras de un desarrollo adecuado y eficiente. En la periferia de esta representación se encuentran las potencialidades y capacidades que reconocen en los niños, que a su vez son también percibidas como limitadas e insuficientes para iniciar y desarrollar un proceso de escolarización exitoso.

En consecuencia, es posible postular que en las relaciones pedagógicas que ellos establecen con sus alumnos no les ofrecerán las posibilidades cognitivas y sociales para remontar y superar las carencias y lograr así un proceso escolar exitoso, puesto que no distinguen ni valoran las diferentes potencialidades y capacidades en los niños y niñas de sus cursos, sino que los construyen y tratan como un todo deficitario homogéneo.

Para los docentes de estas escuelas, los niños son consecuencia del medio y la familia, y su genuina individualidad no tiene un peso determinante para constituirse en sujetos susceptibles de aprender. Por tanto estas desventajas no pueden ser revertidas por la acción pedagógica de la escuela y su futuro queda aún más limitado respecto de las posibilidades de alcanzar mayores niveles de escolaridad y lograr un buen desempeño social y laboral.

Se hace visible, y de manera dramática, la tensión que se produce entre los códigos culturales familiares y los códigos culturales escolares. *En el juego de poder y control, el código escolar descalifica y/o ignora el código manejado por el niño pobre, dificultando y contradiciendo su propia misión.*

COMENTARIOS FINALES

Tal como es posible apreciar, el problema es muy complejo y, por su naturaleza, de difícil solución. En el sistema escolar, y fundamentalmente en las escuelas más pobres del país, tendríamos un cuerpo profesional de educadores que «siente» y cree que no es posible lograr calidad educativa con los niños y niñas que ahí se educan. Ellos, con total transparencia, señalan que hagan lo que hagan y así se esfuercen al máximo, no lograrán mejores resultados escolares, porque el «obstáculo» no son ellos ni sus prácticas, sino los niños, sus familias y el entorno.

Estos esquemas de percepción y construcción del otro (el alumno pobre y vulnerable) estructuran la *representación social de los profesores* y como tal se valida y legitima cada vez que un docente comparte sus experiencias con otros, y cada vez que nuevo profesor o profesora se incorpora a uno de estos establecimientos.

Así, y mientras no ocurra un cambio significativo en el ámbito de las representaciones, difícilmente podremos ver instalados en las aulas de escuelas vulnerables procesos de enseñanza de calidad y, por ende, niños y niñas con buenos estándares en su rendimiento y un desarrollo integral de sus capacidades y competencia de niveles superiores.

De esta manera, y formando parte de esta representación social, se observa un tipo de acción pedagógica que se limita a ofrecer a sus alumnos algunos elementos de socialización y regulación de la conducta. En otras palabras, *las interacciones sociales y pedagógicas que estos docentes instalan en el aula son pobres y están destinadas a una socialización mínima de carácter regulativo*. Dicha acción no considera la mediación propia del docente, por cuanto se parte del supuesto, legitimado socialmente, de que los niños igualmente no lograrán procesos cognitivos superiores.

Desde tal referente, rara vez habrá –de parte de sus profesores– desafíos cognitivos y sociales para los niños y niñas en estas clases, ya que el horizonte de posibilidades académicas es pequeño y casi restringido a que ‘egresen’ del sistema escolar. En consecuencia, los profesores orientan su quehacer hacia aspectos relacionales y actitudinales: mejorar la imagen de sí mismos, hacerles agradable el tránsito por la escuela y establecer en ellos el aprendizaje de ciertas normas de comportamiento social.

La pregunta entonces no es cómo cambiar las prácticas docentes en escuelas vulnerables o críticas para que estas sean efectivas sino cómo se cambian las representaciones sociales de los docentes en estos contextos. Pregunta que siendo muy válida requiere de un sustento anterior: conocer y comprender profundamente la estructura e implicancias de las representaciones de los profesores de escuelas vulnerables. Llegar al núcleo de ellas, recorrer el proceso mediante el cual se produce el anclaje que las integra y arraiga poderosamente en los sistemas interpretativos y orientadores del hacer y sentir de los profesores, en tanto individuos y por cierto en tanto colectivo.

Solo a partir de ello tendrá sentido reevaluar o revisar si los recursos de que disponen estos docentes son los más adecuados, o si la capacitación debe versar sobre materiales educativos o sobre el currículo. Todo ello es por cierto relevante, pero cae en un terreno infértil, mirado desde la efectividad del proceso educativo, si no se trabaja previamente en identificar y proporcionar los recursos y condiciones que permitan la «innovación» de la *representación social del alumno pobre y excluido*.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIC, J.C.

1976 «Jeux, conflits et représentations». Thèse d'état. Aix-en-Provence.

ARELLANO, J.P.

2000 *Reforma educacional y prioridad que se consolida*. Santiago: Editorial Los Andes.

BARTHES, R.

1971 «Significado y significativo». *Elementos de semiología*. Madrid: A. Corazón, Comunicación.

BELLEÍ, C.

- 2001 *¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?* Universidad de Stanford, BID, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay.

BERNSTEIN, B.

- 1988 *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE Ediciones.
- 1990 *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Editorial El Griot.

BOURDIEU, P.

- 1975 «Le langage autorisé». *Actes de recherche en sciences sociales*. París.
- 1980 *Clases, reproducción cultural y transmisión escolar*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- 1988a *Cosas dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- 1988b *La distinción*. Editorial Taurus.

CARDEMIL, C.

- 2001 *Prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de enseñanza básica: Una cuenta pendiente de la reforma educativa en Chile*. Santiago: CIDE.

CIDE

- 1999 «Informe final. Evaluación Intermedia Programa Mece Media».
- 2000 «Evaluación. Escuelas focalizadas con bajo rendimiento escolar».
- 2001 «Evaluación. Factores asociados al bajo rendimiento escolar en escuelas focalizadas».
- 2002a «Asistencia técnica escuelas críticas. Región Metropolitana».
- 2002b «Estudio. Acceso y uso de materiales educativos, Programa Básico Rural 2001-2002».

CODOL, J.P.

- 1970 «Influence de la representation d'autrui sur l'activité des membres d'un groupe expérimental». *L'Année Psychologique*.

COX, C.

- 2001 *El esfuerzo de reforma del sistema educativo escolar: Siete puntos para una reflexión docente*. Santiago: MINEDUC.

GARCÍA HUIDOBRO, J.E.

- 1999 *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.

GEERTZ, C.

- 2000 *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

GREIMAS, A.

- 1986 *Sémantique structurale*. París: PUF.

HIERNAUX, J.-P.

1972 *L'institution culturelle. Systématisation théorique méthodologique*. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain.

1994 *Analyse structurale de contenus et modèles culturels. Comment traiter des matériaux volumineux*. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain.

IBÁÑEZ, J.

1986 *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

JODELET, D.

1986 «La representación social: Fenómenos, concepto y teoría». *Psicología social*. Barcelona: Paidós.

MARTINIC, S.

1992 *Análisis estructural: Presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*. Santiago: CIDE.

1995 «Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural». *Pensamiento Educativo*, vol. 16, pp. 313-340. Santiago: Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.

MONTERO, P.

1991 *Autopercepciones académicas y calidad de la educación*. Santiago: Editorial EDU.

MOSCOVICI, S.

1976 *La psychanalyse, son image et son public*. París: PUF.

1986 *Psicología social*. Barcelona: Paidós.

REMY, J. y L. VOYÉ

1980 *¿Produire ou reproduire? Une sociologie de la vie quotidienne*. Bruselas: Ed. Vie Ouvrière.

ROMÁN, M.

2000a «Escuelas focalizadas con bajo rendimiento». Santiago: MINEDUC.

2000b «Impacto de las representaciones sociales de los docentes en el rendimiento escolar». Tesis para obtener el grado de Magíster en Antropología y Desarrollo. Universidad de Chile.

2001 *Análisis de discurso y análisis estructural. Dos ejemplos para su aplicación*. Documento de Trabajo. Serie Apoyo a la docencia. Santiago: CIDE.

2002a *Estrategias sistémicas de atención a la repitencia, la deserción y la sobre-edad en contextos desfavorables. El caso Chile*. Buenos Aires: OEA.

2002b *Política educativa para grupos vulnerables. Chile 1990-2000*. Santiago: CIDE.

ROMÁN, M. et al.

2002 *Estudio, uso y distribución de recursos pedagógicos. Programa Básico Rural*. Santiago: MINEDUC.

SWOPE, J. (ed.)

1997 *Escuela, mercado y nuevas identidades pedagógicas. Basil Bernstein. Documento de Trabajo n.º 13.* Santiago: CIDE.

LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES DE LA REFORMA CHILENA. REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA

Claudia Córdoba

LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES

Acuerdos internacionales destacan la necesidad de que el sistema educativo incorpore dentro de su quehacer cotidiano el desarrollo de habilidades personales, sociales y afectivas en sus alumnos y alumnas. De esta forma lo que actualmente se promueve es un cambio en la orientación del proceso educativo, asumiendo que las políticas educacionales exitosas son aquellas en que «el sistema educativo se hace parte en la formación de valores, estimula el desarrollo del carácter, enseña a trabajar en equipo y a usar la iniciativa personal, y crea las bases para una convivencia responsable y disciplinada, y no se preocupa solo del desarrollo cognitivo de los alumnos» (Presidencia de la República 1995).

La reforma educativa chilena asume como desafío central *contribuir a la formación integral de niños y niñas*, entendiendo que la escuela y el liceo deben preparar a los y las alumnas para actuar en situaciones de la vida real, fortaleciendo en ellos y ellas competencias y capacidades personales y sociales que contribuyan al desarrollo de una sociedad democrática. Así, se busca que aprendan a relacionarse y convivir con otros a partir de valores como el respeto, la responsabilidad social y personal, la tolerancia, la justicia, el diálogo, entre otros.

La relevancia otorgada a estos criterios fomenta un cambio en la orientación y la práctica de la educación, en el sentido de que «más allá de enseñar contenidos deben desarrollarse capacidades y destrezas para el aprendizaje, y más que formar a los y las estudiantes en ciertos valores se debe fomentar la capacidad para discernir entre estos» (García-Huidobro y Cox 1999: 13).

Desde este espíritu, la reforma educacional define una serie de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) para la Educación General Básica (decreto 240/99) y

para la Educación Media (decreto 220/98), los cuales se introducen por primera vez en el currículo escolar. Dichos objetivos hacen referencia a «las finalidades generales de la educación, vale decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social» (Ministerio de Educación 1998: 19). La implementación de los OFT es una tarea que los establecimientos educacionales de todo el país deben asumir, integrándolos en las diversas instancias de la vida escolar (Ministerio de Educación 1998: 24-26).

Que el sistema educativo se plantee como desafío la formación social y moral de sus estudiantes no es un asunto reciente. De hecho esta preocupación aparece en el decreto ley de Educación Primaria Obligatoria de 1929: «La educación dada en las escuelas primarias tendrá por objeto favorecer el desarrollo físico, intelectual y moral del niño de acuerdo a las necesidades sociales y cívicas del país» (Castro 1996: 336).

Sin embargo, los OFT, definidos desde la reforma educacional actual, se introducen por primera vez en el currículo escolar y buscan constituirse en el eje central desde el cual se articulen las actividades desarrolladas en el proceso educacional. Otra novedad de los OFT radica en que deben ser planificados y evaluados. Lo anterior se contrapone con una de las tendencias más fuertemente observadas en las escuelas: considerar que este tipo de trabajo siempre se ha hecho, sin tener en cuenta la diferencia que implica efectuar un esfuerzo sistemático, planificado y con objetivos claros.

Por otra parte, si bien los OFT involucran la formación ética, también incorporan otros ámbitos como el crecimiento y autoafirmación personal, la relación entre la persona y su entorno, el desarrollo del pensamiento. También esto se contrapone con la tendencia observada por parte de los docentes en cuanto a asumir que los OFT son sinónimo de valores, reduciendo el campo de desafíos a los cuales se busca responder.

La propuesta señala que los OFT pueden y deben ser abordados tanto a nivel del currículo explícito como del implícito. A nivel del primero, pueden desarrollarse distintas actividades, tanto dentro como fuera del aula, de manera que los aprendizajes y experiencias escolares fortalezcan en todos sus espacios los valores y actitudes definidos desde la concepción filosófica que sustenta los OFT. A nivel del segundo, es fundamental entender que la implementación de estos objetivos hace partícipes a directivos y directivas, profesores y profesoras, personal administrativo, padres y madres, alumnos y alumnas, y a la comunidad en general. La formación social de los y las estudiantes pasa necesariamente por mirar las relaciones humanas que se establecen al interior de una escuela, los estilos de convivencia que allí predominan, las normas que la comunidad asume, etc. En ese sentido, el ejemplo cotidiano de los adultos de la comunidad educativa debería ser coherente con aquellas actitudes que son fomentadas en los y las estudiantes.

Sin dudas, la implementación plena de los OFT en las comunidades educativas apela a un cambio a nivel de la cultura y las prácticas de la convivencia escolar. Incorporar efectivamente los OFT pasa por analizar de qué manera se establecen las relaciones al interior de la escuela, cuáles son las reglas implícitas de estas y con qué aspectos se relacionan. Esto otorga un nivel de complejidad considerable a la implementación de OFT, en la medida en que se hace necesario promover y asegurar procesos permanentes de reflexión y crítica.

EL PROGRAMA «EN LA ESCUELA APRENDEMOS A CONVIVIR»

Como una forma de contribuir a la implementación de los OFT a nivel de la educación básica, a partir del año 1998 un equipo del CIDE comenzó a desarrollar el programa «En la escuela aprendemos a convivir». Esta iniciativa se planteó como principal desafío la elaboración de herramientas concretas que facilitaran el trabajo en torno a los OFT en las comunidades educativas; por ello el núcleo del trabajo estaba dado por la elaboración y validación de un conjunto de materiales educativos que abordaban el tema de la formación social y moral de niños y niñas, junto con ofrecer actividades complementarias para trabajar con padres, madres y apoderados a fin de fortalecer la relación de colaboración entre familia-escuela en este ámbito.

La propuesta entendía los espacios curriculares de consejo de curso y orientación como los apropiados para la utilización de los materiales educativos con niños y niñas (por su parte, el material destinado a las familias sería utilizado en reuniones de apoderados). La elección de dichos espacios curriculares se relaciona con el lugar que la reforma educacional ha asignado a cada uno de ellos.

Por un lado, el sentido del consejo de curso se centra en «cumplir un decisivo papel en el proceso formativo de los alumnos, como un espacio de reflexión y debate de las necesidades, problemas y expectativas de los alumnos y de planificación compartida de los trabajos a realizar para satisfacer dicha demanda» (decreto 40/96). Por su parte, el subsector de orientación es entendido como un espacio que permite ofrecer a niños y niñas oportunidades para trabajar en forma participativa aspectos específicos de su formación afectiva, social y académica, incorporando elementos tales como el desarrollo equilibrado y armónico de su personalidad, la conformación progresiva de su proyecto de vida, y la convivencia del curso como grupo humano.¹

Esta elección se basó en un proceso de diagnóstico que señalaba que usualmente ambos espacios curriculares eran utilizados de manera estereotipada, o bien se trabajaba sin planificación; también se observó la utilización de estas horas para el desa-

1. Ministerio de Educación. «Programa de Estudio Orientación». Planes y Programas Educación Básica. En <www.mineduc.cl>.

rollo de otras tareas (desde labores administrativas de los docentes hasta completación de horas de otras asignaturas).

Con toda la información recolectada el equipo se centró en el desarrollo de actividades educativas que se caracterizan por facilitar el trabajo en equipo, la conversación y reflexión grupal. Una vez elaborados los materiales educativos, estos fueron validados en diferentes comunidades educativas.

La experiencia acumulada hasta ese momento fue abriendo nuevas interrogantes y desafíos, puesto que fue posible constatar que un mismo material educativo puede funcionar de diferente manera en diferentes contextos. Se observó que la utilización que se hacía de este difería entre un docente y otro, aun cuando pertenecieran a la misma comunidad educativa.

Este hallazgo hizo visible la necesidad de fomentar *procesos de reflexión conjunta* entre los miembros adultos de la comunidad educativa, de construir criterios y un lenguaje común y de observar las incoherencias y/o distancias existentes entre el «discurso oficial» y lo que efectivamente se enseña a los estudiantes en el ámbito de la formación social y moral cotidianamente. Todo aquello en virtud de potenciar que la comunidad educativa, de manera conjunta, lograra hacerse cargo de este aspecto del desarrollo de niños y niñas.

En relación a estos desafíos, en marzo del año 2000 se dio inicio a un nuevo proyecto, el cual se planteó como objetivo central proporcionar a los y las docentes de educación general básica de escuelas municipales, un espacio de actualización, reflexión profesional y experimentación acerca del proceso de enseñar y aprender los OFT y su vinculación con el fortalecimiento de la convivencia escolar. Esto se concretaría a través del desarrollo de un *curso de capacitación* centrado en el tema de la convivencia escolar y la utilización de los materiales educativos del programa, junto con el desarrollo de un *proceso de acompañamiento* a los y las docentes participantes en la puesta en práctica de estos con sus respectivos cursos.

EVALUACIÓN DEL CURSO DE CAPACITACIÓN

Se trabajó con docentes y directivos durante todo un año, en sesiones quincenales de trabajo. Los aspectos más relevantes que surgieron al efectuar la evaluación fueron:

- A nivel de los contenidos, los y las docentes destacaron que a través del curso de capacitación lograron una mayor comprensión del sentido, la implicancia y los desafíos de la incorporación de los OFT en su trabajo cotidiano; señalaron que estos pueden ser abordados en diversos espacios curriculares, que el trabajo que se desarrolle respecto de ellos debe ser integrado a los contenidos de los subsectores, que es necesario efectuar planificaciones e intencionar las acciones educativas.

Desde nuestra perspectiva, este hallazgo se constituye como un logro de gran importancia en la medida en que uno de los aspectos observados a través de la experiencia de trabajo en esta temática es la fuerte tendencia a entender los OFT como «algo que siempre se hace y que forma parte del trabajo cotidiano del profesor», sin que exista claridad suficiente acerca de las implicancias conceptuales y prácticas de la nueva propuesta.

- Junto a ello, los y las docentes destacaron que el curso de capacitación se constituyó en una instancia para conocer y probar una metodología concreta para abordar los OFT en el aula, aludiendo con ello a los materiales del programa «En la escuela aprendemos a convivir». Aquello es valorado en la medida que les proporciona una herramienta de utilidad para poner en práctica aspectos que, hasta antes de la capacitación, permanecían más bien en el plano de las declaraciones de intención, sin lograr constituirse en parte de su quehacer pedagógico.
- Finalmente, varios docentes señalaron que la relación que establecían con sus estudiantes se enriqueció a partir del abordaje de los temas propuestos, que el curso y el trabajo con los alumnos les permitió comprender en mayor medida la importancia de escuchar y conocer más profundamente a los niños y las niñas.

REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

Constatación de confusiones conceptuales y prácticas

Primera confusión

Los OFT consignan la importancia de conceptos o ideales que se asumen como socialmente compartidos, como democracia o justicia. No obstante, estos adquieren muy diversos significados para diferentes personas y comunidades educativas.

No bastaría con definir o señalar el sentido de estos conceptos, puesto que el terreno en el que se sitúan está en disputa, poniéndose en juego elementos que sobrepasan con mucho lo meramente conceptual. Es así como, por ejemplo, aun cuando se consigne claramente que las comunidades educativas deben facilitar el establecimiento de relaciones democráticas entre sus miembros, aquello no va a ocurrir «por decreto», puesto que en ese proceso influyen otras variables de gran relevancia, como las relaciones de poder al interior de la escuela, y entre esta y otras instancias (familias, municipio, ministerio, etc.).

Segunda confusión

Se observa que la escuela reduce el concepto de OFT, y sus alcances, al considerarlos como sinónimo de «valores» o «educación en valores»; desconociéndose de esta manera la relación que existe entre dichos objetivos y el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y personales.

Esta parcelación del concepto tiene consecuencias prácticas pues, desde la mirada que entiende a los OFT como educación en valores, se considera que únicamente los y las estudiantes serían sujetos de enseñanza, quedando los adultos al margen de lo que se propone. En cambio, desde nuestra perspectiva, un trabajo serio y coherente en OFT implica que todos los miembros de la comunidad educativa sean entendidos como sujetos de aprendizaje; siendo necesario que los adultos tomen conciencia del tipo de relación que establecen entre sí y con los estudiantes y de cuáles son los aprendizajes que facilitan a través del currículo implícito.

La apuesta a la base de los OFT implica un cambio en la medida que busca involucrar a los diferentes actores de la comunidad educativa. Es así como, desde esa perspectiva, los estudiantes dejan de ser los únicos depositarios de códigos o normas, estableciéndose la idea de que adultos y estudiantes se relacionan de manera interdependiente; en tanto, las características de la vida escolar pasarían a ser una responsabilidad colectiva. Junto a ello, se entiende que las enseñanzas en estos ámbitos deben tener una significación para los estudiantes y no ser «recibidas» como un bloque, reconociéndose la posibilidad de que existan diferentes lecturas acerca de dichas enseñanzas. Coherentemente con ello, se propone la incorporación de mecanismos de construcción colectiva a través de los cuales se asuma la importancia de abrir espacios para construir en conjunto con otros.

Todo lo anterior coincide con las nuevas teorías del aprendizaje que señalan la relevancia de aspectos tales como significatividad, autonomía y autorregulación.

En ese sentido, se observa la intención –al menos a nivel conceptual– de entender el desarrollo social y moral de las personas como un proceso de largo aliento en el que juegan un rol diversas variables. Desde diferentes corrientes se ha hecho alusión a la necesidad de que los adultos tomen conciencia del tipo de relación que establecen entre sí y con los estudiantes y de cuáles son los aprendizajes que facilitan a través del currículo implícito.

Sin embargo, la experiencia desarrollada con las escuelas muestra que existe una distancia entre esas ideas y lo que ocurre en la práctica. Es así como se observó una fuerte tendencia a entender que los únicos sujetos de aprendizaje en el ámbito de los OFT y la convivencia escolar eran los y las estudiantes, a quienes incluso se les responsabilizaba de manera exclusiva de algunos conflictos o dificultades constatados en la comunidad escolar. De esta forma, los miembros adultos se automarginaban de este proceso, invisibilizando el rol que juegan en este.

Tercera confusión

La propuesta de OFT también resulta compleja en cuanto a cómo ponerla en práctica. Si bien se ha indicado que los OFT deben estar presentes en todos los espacios curriculares, a la hora de trabajar alrededor de ellos, la transversalidad resulta ser un desafío difícil de afrontar. De hecho, también para nuestro equipo ha habido confusiones y clarificaciones, avances y retrocesos en la comprensión sobre cómo desarrollar los OFT en el aula.

Sin duda, el trabajo se inició en base a una concepción acerca de OFT distinta de la que se tiene actualmente. Es así como, por ejemplo, al comenzar el proyecto se pretendía que los materiales educativos fueran utilizados en espacios curriculares bien específicos: orientación y consejo de curso.

No obstante, el mismo desarrollo del trabajo con las comunidades educativas fue posibilitando una comprensión más profunda del sentido de la propuesta de OFT, haciéndose evidente que esa alternativa no promovía efectivamente la idea de transversalidad. Por otro lado, el especificar esos espacios como los adecuados para trabajar los materiales educativos elaborados para abordar los OFT limitaba y, aún más, relegaba su uso a espacios curriculares usualmente desvalorizados, a los cuales no se destina recursos específicos, como tiempo de planificación o evaluación.

Estas constataciones llevaron al equipo a realizar un esfuerzo por construir —en conjunto con los docentes— relaciones, puentes, conexiones, entre el material educativo elaborado y los contenidos mínimos definidos desde los programas educativos de los diferentes sectores y subsectores de aprendizaje de cada nivel.

LA ESCUELA: SU LUGAR Y CONTEXTO

Primero

Un aspecto sobre el cual es necesario detenerse se relaciona con el lugar que ocupa la escuela —en especial en lo relativo a las formas de transmisión de modelos de comportamiento o a la formación integral de los niños— dentro del conjunto de la sociedad.

En ese sentido, se constata que en la actualidad la escuela ya no es el espacio predominante de influencia o de aprendizaje para niños, niñas y jóvenes. Más bien comparte estas funciones con otras instancias, como los medios de comunicación. A través de esta afirmación se está indicando un hecho y no implica de ninguna forma un juicio de valor respecto de esta nueva situación; se trata de un señalamiento acerca de una realidad observada.

Asimismo, se aprecian cambios a nivel de los modelos de autoridad, cierto relajamiento de las formas autoritarias tradicionales vinculado con la irrupción social de

otras subjetividades, lo que generaría cambios en cuanto al relevamiento de temas tales como el respeto de los derechos de los otros, la consolidación de los derechos humanos, las ideas de integración como contrapunto a la discriminación, la incorporación de la noción de salud mental, etc. Desde este contexto, el peso de la disciplina ya no es, y no puede ser, el eje de la creación de figuras de autoridad. Actualmente estas tenderían a configurarse alrededor de otras actitudes y características, tales como consistencia, coherencia, respeto mutuo, etc.

Este cambio se observa no solo en el ámbito educativo, sino en otros espacios de la vida social y —de alguna manera— dan cuenta de cierta crisis; crisis en el sentido de imposibilidad de seguir haciendo las cosas como se hacían antes, sin que se tenga claridad respecto del camino a seguir. De hecho, es probable que muchos de los «problemas» que identifican los docentes y directivos en sus escuelas se vinculen con que aún no se acepta que la sociedad, las relaciones entre las personas y niños, niñas y jóvenes han cambiado y que las formas disciplinarias anteriores ya no dan resultado ni cuentan con legitimidad.

Paralelamente, la constatación de la crisis ha implicado ciertas presiones para la escuela. Se espera que esta se constituya en una institución capaz de orientar, de alguna forma, a la sociedad en la resolución de dicha crisis. Existe una demanda e incluso una exigencia desde las esferas política, familiar, de salud, económica, de que la escuela pueda «ordenar» el nuevo estado de cosas, verificándose una sensación de desbordamiento.

Más allá de que esto sea un anhelo legítimo, lo que se constata en la cotidianidad de las escuelas es que estas se ven presionadas a responder y hacerse cargo de crisis o problemáticas que las superan ampliamente.

Segundo

Cabe también efectuar algunos señalamientos respecto del contexto actual de la escuela, de las características del espacio en que se pretende desarrollar iniciativas como la implementación de OFT. Tales aspectos tienden a ser invisibilizados en diferentes discursos.

- *La organización del sistema educativo y las demandas a las cuales las escuelas deben responder* marcan o delimitan estilos de relación al interior de estas. Sin duda, las condiciones en las cuales funciona la escuela otorgan un marco desde el cual se facilitan ciertos aprendizajes y se debilitan otros. El trabajo en el terreno permite constatar que actualmente las escuelas se encuentran sobrepasadas de nuevas tareas. En el contexto del proceso de modernización de la educación surgen exigencias nuevas tales como el desarrollo de proyectos, iniciativas de descentralización de la escuela, implementación de la jornada escolar completa, nuevas formas de financiamiento, etc. Todo esto va influyendo en el funcionamiento de las escuelas y, especialmente, en las condicio-

nes laborales y sociales en las que los docentes y directivos desarrollan su quehacer.

- Junto a ello, cada vez en mayor medida, las escuelas son presionadas a obtener resultados. Los instrumentos de medición de la calidad de la educación a nivel nacional han sido utilizados de diversas formas, lo que ha incidido en que las escuelas se vean presionadas a alcanzar ciertos niveles de rendimiento. De este modo, la formación de actitudes o habilidades centradas en el desarrollo personal, la relación con otros, con el medio, pierde peso, pasando a entenderse incluso como una «pérdida de tiempo» frente a los requerimientos que desde otra parte del sistema se plantean.

En ese sentido, cabe cuestionar el contexto en el cual se pretende que las escuelas fomenten el aprendizaje de habilidades para el crecimiento personal, la relación con los otros y el medio, etc. Esto porque en el contacto cotidiano con comunidades educativas es posible constatar que las propuestas guardan una distancia importante con lo que ocurre efectivamente en las escuelas.

Si lo que se pretende es formar estudiantes democráticos, lo que se observa es que las escuelas funcionan de manera fuertemente jerarquizada y autoritaria; si lo que se busca es que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo, en las escuelas el trabajo de los docentes se desarrolla en solitario; si lo que se plantea es que el trabajo tenga sentido para quienes lo realizan, lo que se observa es que las escuelas están sobrepasadas de tareas y, más que desarrollar una iniciativa, reaccionan ante esta.

Se solicita a las escuelas que enseñen y muestren a sus estudiantes criterios para fomentar el establecimiento de relaciones sociales de mejor calidad, en un contexto donde —en lo concreto— aquello no ocurre. Por el contrario, pareciera que cada vez existen menos espacios para la colaboración o el encuentro al interior de las comunidades educativas.

Se constata igualmente que la puesta en práctica de cualquier programa en las escuelas presenta ciertas dificultades, ligadas a la escasez de tiempo, la cantidad de iniciativas que las escuelas se ven compelidas a promover, la débil relación que se logra establecer entre estas, etc. Esto adquiere un nivel de complejidad mayor en el caso de propuestas que pretenden fomentar un cambio cultural en las escuelas.

Son varias las investigaciones y estudios que señalan que para asentar una experiencia diferente al interior de las comunidades educativas, en la línea de promover cambios a nivel cultural, es necesario otorgar tiempos concretos para la gestión de las experiencias y el desarrollo de procesos de aprendizaje que permitan a sus miembros comprender en mayor medida la propuesta, darle un matiz único e incorporarlas a su quehacer cotidiano, superando la tendencia a entender este tipo de iniciativas como una tarea más a la cual es necesario responder operativamente.

LAS POSIBILIDADES DE TRABAJO EN TORNO A LOS OFT

A partir del desarrollo del programa en las escuelas, se han efectuado aprendizajes en cuanto a las posibilidades de trabajar esta temática; posibilidades que han surgido —muchas veces— del reconocimiento de errores o falencias del enfoque y la estrategia diseñados originalmente.

Un elemento de contexto que es necesario recordar es la petición que informalmente formula la sociedad a la escuela en cuanto a contribuir a una convivencia sana y a la formación integral de niños y niñas. Esto es importante, pues esta expectativa pasa por alto el hecho de que la escuela se caracteriza por ser un espacio que, usualmente, funciona de manera autoritaria, predominando este estilo de relación entre los miembros de la comunidad educativa: entre directivos y docentes, entre colegas y entre profesores y alumnos.

En ese sentido, para trabajar el tema de los OFT y la convivencia escolar de manera más sólida y consistente *es necesario que las comunidades educativas estén dispuestas a involucrarse en el desafío de mirarse a sí mismas de manera más crítica*, abriendo la posibilidad de hacer visibles contradicciones y dificultades, de observar qué tipo de relaciones se establecen entre los adultos, de qué forma se vinculan los estudiantes y docentes o directivos. En suma, hacerse cargo de que la convivencia se construye entre todos de manera cotidiana y que esta no es responsabilidad solo de un actor del sistema.

El desafío es doble al asumir que los contextos actuales son diferentes a los del pasado y que esto incluye la tarea de encontrar y construir nuevos estilos de relación.

Otro desafío implicado en el trabajo alrededor de los OFT apunta a la necesidad de la creación de acuerdos respecto de lo que la comunidad educativa enseñará a sus estudiantes en este ámbito. El proceso de creación de criterios comunes reviste gran complejidad en la medida en que cada miembro de la comunidad educativa puede tener ideas diferentes respecto de lo que significa y debería significar la formación social y moral. Esto adquiere otro matiz al considerar que en las escuelas municipalizadas conviven profesionales de diferentes formaciones, edades y orientaciones valóricas, lo que lógicamente aporta un nivel de complejidad aún mayor a este proceso.

En esa misma línea, uno de los aspectos más conflictivos observados se relaciona con la disciplina escolar; mientras algunos docentes plantean la necesidad de establecer criterios claros, rígidos y elaborados desde el mundo de los adultos, otros enfatizan la importancia de comprender los comportamientos de los estudiantes y aplicar las normas en relación a este análisis.

A través de la experiencia de trabajo con los docentes, se constata que la disciplina de los estudiantes es un aspecto que les preocupa de manera importante, estableciéndose —en muchos casos— como la variable a partir de la cual se define la relación con ellos y ellas. Es así como el proceso de capacitación —centrado en proporcionar herramientas metodológicas para trabajar los OFT en el aula— muchas

veces se vio sobrepasado por la demanda de parte de algunos docentes por obtener orientaciones específicas para enfrentar los «casos» de alumnos que mostraban problemas conductuales o de disciplina.

Es decir, el curso de capacitación ofrecía un instrumento para promover el aprendizaje de ciertas actitudes o habilidades en los estudiantes, junto con fortalecer la relación entre estos y su profesor jefe, pero estaba lejos de constituirse en una instancia para que los docentes aprendieran a resolver situaciones de conflicto o manejar problemas conductuales serios.

En esa línea, uno de los aprendizajes efectuados ha sido que es altamente probable que en los espacios escolares existan conflictos en relación a estas temáticas y, en tanto, resulta indispensable contar con mecanismos específicos para abordarlos, independientemente de las herramientas pedagógicas que se les pueda ofrecer a los docentes. De ahí la necesidad de fomentar y fortalecer relaciones de colaboración con otras instituciones capaces de otorgar apoyo a las escuelas, promoviendo un enfoque de trabajo interdisciplinario.

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA FUTURAS INICIATIVAS

A través de la estrategia utilizada en la capacitación y la experiencia derivada de dicho proceso se han realizado ciertas constataciones, a partir de las cuales se derivan también algunas sugerencias:

- En la medida en que se constatan confusiones, ambigüedades o desacuerdos en el ámbito de los OFT y la convivencia escolar, surge la necesidad de promover espacios de reflexión y discusión sobre estos temas, en la perspectiva de contrastar y consensuar criterios comunes básicos. Esto implica que la escuela pueda disponer de tiempos específicos para desarrollar este proceso, aún más si lo que se pretende es fomentar cambios culturales a nivel de la comunidad educativa.
- Se observa que en las escuelas, el trabajo en OFT tiende a hacerse de manera espontánea, es decir, sin una intención planificada, dificultando así la posibilidad de evaluar el proceso llevado a cabo. Los docentes generalmente no planifican su trabajo en este ámbito pues consideran que eso «es parte de su labor y se hace todos los días de manera natural».

La capacitación desarrollada y el seguimiento de las actividades del programa implementadas por los docentes han permitido verificar que es posible incorporar la idea de planificar y diseñar el trabajo de OFT en la medida en que se hace visible el alcance de esta propuesta y se toma conciencia de lo ventajoso de plantearse objetivos específicos y de diseñar actividades acordes a ellos. Eso indica la necesidad de incorporar la noción de didáctica de OFT en la enseñanza.

- Se evidencia la tendencia a separar el espacio en que se trabajan los OFT del espacio en que se abordan los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV). Ello podría relacionarse con la escasa comprensión acerca del sentido de la propuesta de OFT, sumada a la carencia de instrucciones y material educativo que permitan orientar su puesta en práctica. Estos aspectos inciden en que los docentes continúen reproduciendo sus esquemas conceptuales y prácticos previos.

En ese sentido, se constata que cuando se articulan estos dos tipos de objetivos mediante una propuesta de material educativo pertinente, se facilita la comprensión de los OFT por parte del docente y, a la vez, su abordaje en el aula. Por tanto, es necesario que los profesores cuenten con sugerencias concretas y, mejor aún, con instrumentos educativos adecuados.

- A través de las discusiones y las observaciones realizadas durante la capacitación y aplicación de actividades se evidencia que, en muchos casos, los requerimientos para abordar los OFT superan los planteamientos técnicos y pedagógicos propuestos por el programa.

Se constata que, por una parte, las relaciones debilitadas entre los diferentes actores de la escuela afectan el clima escolar y desmotivan a los docentes, dificultándose el trabajo en torno a OFT en este contexto. Asimismo se aprecia la dificultad de docentes y directivos para manejar situaciones de conflicto, o bien para efectuar un adecuado manejo de niños con trastornos de conducta. De ello se deriva la necesidad de abordar los OFT en el marco de un enfoque multidisciplinario, contando así con apoyo psicoterapéutico o asesoría especializada que permita trabajar las situaciones conflictivas en las que pueden estar involucrados tanto estudiantes, como docentes y directivos.

- La experiencia constata que los materiales educativos desarrollados para abordar los OFT en el aula son una herramienta útil para los docentes. Sin embargo, se observa que su uso y efectividad se relaciona centralmente con las capacidades o habilidades de mediación del docente.

Esto pone de relieve la importancia de potenciar dichas habilidades en el proceso de capacitación, y advierte que lo meramente técnico no garantiza un resultado determinado, sino que está supeditado a la capacidad y motivación profesional.

- Junto a ello el trabajo de los OFT no implica únicamente el conocimiento de estrategias metodológicas puesto que esto *se ve influido por los estilos de ejercicio de autoridad, organización y relaciones* que se dan en las comunidades educativas.

Los comentarios de docentes y directivos, así como las observaciones de aula realizadas, revelan que en la escuela la autoridad se sigue ejerciendo de manera vertical, esperando que los alumnos asuman sin reparos las normas establecidas por los adultos. Asimismo, tal forma de ejercicio de autoridad alcanza

a otros actores de la comunidad educativa (profesores, apoderados). Esta modalidad de ejercicio del poder no contribuye —en realidad dificulta— aun trabajo efectivo en torno al mejoramiento de la convivencia escolar y al desarrollo de los OFT.

Esto lleva a plantear la necesidad de generar una reflexión profunda y abierta en el seno de la comunidad educativa que permita ir instalando cambios en el tipo de relaciones y ejercicio de autoridad que allí se establece.

BIBLIOGRAFÍA

CASTRO, E.

1996 «Modernización del currículum de la escuela chilena y educación en valores». *Pensamiento Educativo*, vol. 18. «Educación en valores». Santiago: Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. y C. COX

1999 «La reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto». *La reforma educacional chilena*. Juan Eduardo García-Huidobro (ed.). España: Editorial Popular.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE

1998 «Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media», mayo.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE CHILE

1995 «Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación». Santiago: Editorial Universitaria.

CASOS DE INVESTIGACIÓN

LA GESTIÓN CURRICULAR DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Ángela Iturria

*Al final del milenio, la educación deberá ser intercultural o no será educación.
(García-Sípido 1998:1)*

LA ESCUELA EN EL PERÚ, sea pública o privada, se encuentra enclavada en un contexto condicionado por un sinnúmero de desafíos, producto de las demandas nacionales y mundiales. Y si bien no es la llamada a resolver la problemática que aqueja a la sociedad tampoco puede ser indiferente, pues cada alumno trae al aula sus conflictos y recursos.

Ante este panorama, la escuela encuentra en la investigación una aproximación a la realidad donde se enmarca. Por ello, antes de presentar el estudio realizado sobre una de las crisis que agobia a la escuela, trazamos nuestra postura frente a la investigación.

Así, consideramos a la investigación como una alternativa de recrear en educación, para lo cual se presentan distintas entradas:

- La labor pedagógica, indagando en el quehacer diario acerca de los cómo y los porqué del aprendizaje para plantear innovaciones que promuevan un mejoramiento de la calidad educativa.
- La concepción de paradigmas, al contrastar y reflexionar en qué medida los modelos educativos aplicados están respondiendo a las exigencias de la sociedad.
- El desempeño gerencial, al potencializar el desarrollo de estilos de gestión acordes con una administración exitosa de la escuela.
- La planificación, la evaluación –siempre tan controvertida– y otros espacios que demanden logros cada vez más óptimos.

Por tanto concebimos que la investigación permite un acercamiento a las demandas de la sociedad, permitiendo así responder desde los alcances y posibilidades de la educación.

En la actualidad son muchas las respuestas que se esperan de la escuela. Una de ellas es la apuesta por la interculturalidad, que supone una relación de interacción respetuosa entre culturas que se aceptan y apuestan por un proyecto común. La interculturalidad implica el conocimiento de la cultura ajena, el reconocimiento de la cultura propia, la eliminación de los prejuicios, ser capaz de empatizar, saber metacomunicarse y establecer las bases para el intercambio cultural dentro de la mayor equidad posible.

Interculturalidad significa «diálogo respetuoso entre culturas» (Godenzzi 1996: 14) y está considerada como la tendencia más progresiva de las relaciones que se establecen entre ellas. Muñoz Sedano (1997: 119) sostiene que «es una noción polémica cargada de afectividad y caracterizada por su elasticidad semántica». Hace referencia a un proceso dinámico: por un lado implica reciprocidad e intercambio de perspectivas y por otro refiere a separación, es decir diferencia entre culturas. Por tanto, como diría Godenzzi (1994: 172), la interculturalidad es interacción entre diferentes culturas, no yuxtaposición de contenidos ya hechos.

Esta postura encuentra eco en Sales (1997: 20), quien afirma que la interculturalidad parte de un concepto que permite el intercambio entre grupos culturales y su mutuo enriquecimiento. Plantea la continua reflexión crítica, teniendo como punto de partida los elementos de la propia cultura, para luego realizarla sobre otras culturas. De esta manera se ayudaría a eliminar aquellas posiciones que entran en conflicto con los valores humanos.

Ubicándonos en este contexto, la escuela puede ser un espacio privilegiado donde se encuentran diversos techos culturales y desde donde se puede trabajar la educación intercultural.

La demanda por la interculturalidad va tomando más fuerza y vigencia a raíz de las migraciones internas y externas en nuestro país. Por tanto debe considerarse que, hoy en día, los enfoques educativos que no sean realmente interculturales, es decir, que no superen la herencia del marco teórico de una educación tradicional serán considerados anacrónicos.

Así la educación intercultural se ubica como una respuesta innovadora en el ámbito educacional y, según dice Galino (1995: 19), «como una de las más prometedoras posibilidades que revisten las relaciones entre culturas». Por ello coincidimos con Rodríguez Vargas (1996: 45) cuando afirma que la educación intercultural es, en teoría, una alternativa formativo-educativa que hace coincidir los ejes cognitivo y afectivo de un modelo educativo con las características de la realidad sociocultural de los individuos y las necesidades de su desarrollo individual y social.

Por ello diremos con Rizzi (1996: 181) que la educación intercultural será funcional si busca los nuevos equilibrios de justicia para todos los hombres, tomando en

cuenta las «semejanzas pertinentes y las relativas diferencias». Completa esta reflexión la propuesta de Galino (1995: 144) cuando afirma que la educación intercultural ha de intentar adaptarse a la situación concreta, conociendo la cultura de origen de los alumnos y estableciendo estrategias pedagógicas, entre otras.

Así también coincidimos con la visión prospectiva de Rodríguez Vargas (1996: 47) cuando postula que paulatinamente la dimensión educativa se ampliará hacia la interculturalidad, entendida esta como una perspectiva que se encuentra presente en la relaciones humanas en general. Así lo intercultural es incluido en la educación con la finalidad de propiciar un diálogo horizontal entre la cultura del alumno y el modelo educativo de hoy.

Por tanto, como dice Capella (1993: 33): «la educación intercultural no debe ser una modalidad especial de la educación de centros escolares que atienden a poblaciones bilingües o inmigrantes, sino una cualidad deseable de todo centro educativo en la sociedad actual». Se considera, pues, como el tipo de educación más conveniente para la época en que vivimos.

UN ESTUDIO DE CASO

Nuestro trabajo de investigación se realizó en un centro educativo privado que tiene como misión brindar a los alumnos una educación católica con carácter humanista e intercultural, sobre la base de un servicio educativo de calidad que los prepare para la vida.

Partiendo de esta finalidad e inspirándose en una concepción educativa que postula la formación integral del alumno tomando en cuenta variables culturales, religiosas, étnicas e intelectuales que en nuestro país confluyen, se esbozan los tres principios generales, rectores del centro:

- Espíritu cristiano.
- Excelencia académica.
- Integración etnocultural.

El colegio en estudio es bicultural (cultura mestiza peruana y cultura de descendientes de inmigrantes asiáticos), terminología con la que se expresa su particular condición como punto de encuentro e integración de etnias y culturas diferentes, en un clima de convivencia donde priman, según su axiología, los valores de tolerancia, respeto, integración y apertura, base del diálogo entre las culturas. El centro fue fundado precisamente para que los hijos de los descendientes de los inmigrantes tuvieran un espacio donde educarse manteniendo su cultura.

La institución reconoce esta diversidad cultural como riqueza. Acepta la responsabilidad de fomentar y desarrollar la comunión entre culturas diversas, ofreciendo a sus educandos el acercamiento a una «identidad bicultural para el enriquecimiento personal y social, moral y cultural».

A los inmigrantes se les «acoge» en su diversidad y se les «acompaña» en su proceso de adaptación al nuevo sistema educativo y social. Así, según sus lineamientos, el centro plantea un proceso educativo integrador, enriqueciéndose con los valores humanos y culturales diferentes que ellos aportan.

De esta manera se asume la interculturalidad antes que como concepto, como un desafío vital; una actitud mental que coloca uno frente al otro, con la voluntad de comprenderlo sin ponerle condiciones, posibilitando que la empatía y la comunicación fluyan. En este sentido la interculturalidad se concibe como una apuesta por el respeto a la pluralidad de racionalidades, a la heterogeneidad de formas de vida y al establecimiento de vínculos horizontales.

El título de la investigación que presentamos es «Gestión del diseño y programación curricular desde una perspectiva intercultural», para cuyos efectos daremos una visión del estudio diagnóstico del centro educativo y los lineamientos generales propuestos.

Esta investigación de tipo cualitativo es un estudio de caso de alcance descriptivo que analiza en qué medida la integración etnocultural se consolida como cultura institucional impregnando los distintos escenarios de la institución, en especial el de la gestión curricular.

Como vector orientador del estudio hemos utilizado una matriz de trabajo general que considera las dos variables de la investigación: perspectiva intercultural y gestión curricular. Cada una de las variables presenta indicadores y subindicadores 1 y 2, para mayor especificación de los puntos de observación; supone además los ítems correspondientes, con los cuales se recoge la información, y por último el instrumento a aplicar.

Dicha matriz permitió seguir una directriz y mantener la unidad de estudio en todas sus facetas, de acuerdo al detalle siguiente:

- Construcción de instrumentos.
- Triangulación de datos por categorías.
- Informes de los análisis.
- Síntesis diagnóstica.
- Lineamientos generales.

Para el acopio de información *se aplicaron dos instrumentos*: el análisis documental y la entrevista semiestructurada. Veamos cada uno de ellos.

EL ANÁLISIS DOCUMENTARIO

Uno de los pilares importantes de la gestión curricular está constituido por la documentación que se maneja a nivel institucional.

En los documentos se encuentran los lineamientos directrices para el trabajo curricular. Se percibe además la resonancia de los postulados axiológicos del centro en el proceso de concreción: desde el ideario hasta las unidades de aprendizaje. La revisión de la documentación aporta además la percepción intercultural de los actores responsables de su elaboración en la toma de decisiones.

Así el acceso a ellos brinda información de primera mano para elaborar el perfil de la gestión curricular desde la perspectiva intercultural. El criterio en su selección fue la presencia de elementos relacionados con la gestión curricular.

Los documentos que se consideraron pertinentes para la recopilación de datos fueron siete: el ideario, el proyecto educativo, el proyecto curricular del centro, el plan anual, el cartel de alcances y secuencias, el programa anual y las unidades de aprendizaje.

LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Siendo la población de actores responsables de la gestión curricular de quince personas, tomamos una muestra para desarrollar las entrevistas.

Se consideró como criterios de selección la diversidad en cuanto a identidad cultural, grado de estudios a su cargo, puesto que desempeñaba en la organización de la institución, así como la antigüedad laboral en el centro.

La muestra se conformó de nueve personas, cuatro de ellas pertenecientes al personal docente y las otras cinco al personal jerárquico. Esta gama permitió contrastar y complementar las distintas perspectivas que manejan los responsables de la gestión curricular desde la dimensión intercultural.

EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para el procesamiento de los datos recogidos se usó la *triangulación por categorías* con un doble cruce: por fuentes de información y entre instrumentos, lo que permitió confrontar las versiones de los actores frente a los documentos de gestión.

Los *informes* obtenidos como resultado de la reflexión por fuentes de información fueron el análisis general de las entrevistas al personal docente y al personal jerárquico y el análisis documentario.

El cruce de información realizado entre los dos instrumentos dio lugar a la *síntesis diagnóstica*. En este análisis, desde la visión intercultural, encontramos tanto coincidencias como discrepancias y vacíos entre las versiones dadas por el personal docente y jerárquico y los documentos de gestión curricular.

¿QUÉ SE HA ENCONTRADO EN EL ANÁLISIS DOCUMENTARIO Y EN LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS?

Una fortaleza relevante

El personal, en general, muestra una favorable disponibilidad para ejecutar y responder a una comunidad educativa que demanda un tratamiento intercultural por su condición bicultural.

Un aspecto positivo de esta disponibilidad es el clima de apertura y colaboración mutua entre los responsables de la elaboración de la programación curricular. Por ello se demandan mayores espacios que permitan la comunicación y el intercambio de experiencias entre los distintos grados, áreas de aprendizaje y culturas: peruana y asiática. Lo que permitiría contextualizar la programación curricular desde el punto de vista intercultural.

Hay una actitud de apertura y también de preocupación por parte de los actores frente a la propuesta intercultural del centro, pues el personal docente asume la cuota de responsabilidad que tiene frente a la situación en que se encuentra la institución y demanda del personal jerárquico responsable de la línea académica de la institución asumir el ideario y el proyecto educativo, orientándolos efectivamente hacia una educación intercultural.

La política intercultural está desplazada por otros pilares

Para desarrollar este punto conviene observar las relaciones más típicas que se pueden establecer entre las identidades culturales que se encuentran en un mismo territorio. La intersección cultural se da en distintos grados y formas; al respecto Galino (1995: 126-127) asegura que toda cultura se compone de una diversidad de elementos con distinta cohesión entre sí, de modo que las culturas generalmente no entran directamente en contacto en toda su extensión, sino solo en ciertas zonas y entre determinados sujetos.

Según lo percibe Eddine (1997: 12), el problema esencial de toda cultura que entra en relación con otra es el del «reconocimiento». Este reconocimiento se sitúa en el cruce de tres potencias: el deseo, el poder y la lengua. El deseo se refiere a la necesidad que tiene toda cultura de sentirse identificada dentro de sus características particulares. El poder es la exigencia de una cultura de imponer su presencia para ser reconocida por la otra. La lengua es la que expresa la intención de deseo y de poder, encierra la capacidad de «ser» de toda cultura y le asegura la vigencia de su reconocimiento por sus manifestaciones.

Las actitudes que pueden adoptarse ante realidades culturales diferentes son múltiples y variadas. A continuación seguimos la selección de las tres actitudes pro-

totípicas que propone el Colectivo Amani (1996: 135-137): el etnocentrismo, el relativismo cultural y el interculturalismo.

El etnocentrismo: Consiste en aproximarse a una cultura y pretender analizarla desde patrones culturales ajenos a ella. La cultura del observador se coloca como medida de todas las demás culturas. Se cierran las posibilidades de diálogo y se favorece las condiciones para un conflicto cultural.

El relativismo cultural: Es la actitud que se orienta hacia el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores. Propugna la igualdad entre ellas. Evita la valoración y propicia una actitud de respeto ante las diferentes manifestaciones culturales. La gran debilidad de esta postura es que se queda en el respeto y la tolerancia sin buscar el encuentro entre culturas.

El interculturalismo: Es la actitud que parte del respeto a otras culturas, supera las carencias del relativismo cultural y añade al respeto por otras culturas la búsqueda de un encuentro de igualdad. Promueve un análisis de las otras culturas desde sus propios patrones. Considera el contacto como riqueza para ambas culturas. Promueve una visión crítica de la cultura, rechazando y luchando contra algunas de sus costumbres o prácticas que atenten contra los derechos humanos.

Mostradas estas tres actitudes prototípicas que pueden ser asumidas en espacios donde conviven distintas realidades culturales, vemos que desde sus inicios el centro educativo en estudio manejó una política institucional marcada por una definida orientación hacia la educación intercultural.

En el ideario se encuentran las bases y principios axiológicos de una educación intercultural. Postula el planteamiento institucional desde una perspectiva cristiana y una definida orientación hacia la educación intercultural: cultura mestiza peruana y cultura de descendientes de inmigrantes asiáticos. La diversidad cultural es considerada como riqueza.

La institución asume el reto de crear las condiciones favorables para el encuentro e integración bicultural en un clima de convivencia donde los educandos se beneficien en forma especial al recibir los servicios de una escuela intercultural.

La propuesta axiológica que promueve el ideario para la convivencia se sustenta en el respeto, la tolerancia, la apertura e integración.

Sin embargo hoy la escuela repite los mismos esquemas etnocéntricos de la sociedad. La política intercultural muestra un débil acento y es escasamente percibida en los documentos de gestión institucional que derivan del ideario y que no recogen en la vida cotidiana la visión intercultural propuesta. La interculturalidad pasa a un segundo plano, desplazada por los otros principios de la institución y por la prioridad de otros aspectos.

La institución muestra dos situaciones gravitantes que desvirtúan su orientación intercultural:

- Un desfase en los documentos directrices al no guardar relación en cuanto a la perspectiva intercultural que persigue el centro.
- El proyecto educativo recoge esta idea, considerando en la misión el carácter intercultural como perspectiva de servicio. Sin embargo, el proyecto curricular reduce la misión, omitiendo precisamente el componente intercultural. Similar situación ocurre con la visión.

En el marco situacional FODA, en el núcleo etnográfico, la relación entre las culturas peruana y asiática, así como la interculturalidad, no son consideradas. Y en otro apartado, la cultura asiática se diluye bajo la denominación de «grupos migratorios».

Así también en la programación anual de segundo ciclo se retoma el planteamiento institucional del ideario —que se orienta a buscar la formación física, intelectual, emocional, moral, espiritual y cívico-social de la persona, contextualizada en la realidad del centro educativo, a la luz de la espiritualidad franciscana—, pero no aborda la realidad bicultural del alumnado.

Por tanto vemos cómo en la sucesión de documentos que van derivándose del ideario, la perspectiva intercultural, como eje vector en el planteamiento institucional, va desvaneciéndose.

- Una contradicción institucional. La axiología del centro postula una educación intercultural, mientras que la gestión curricular del centro, en lo que se refiere a la toma de decisiones, se encuentra ajena a la presencia bicultural. Igualmente las actividades educativas que permitirían un trabajo intercultural son escasas, aisladas y programadas en el último momento. Existe una intención de mostrar y explicitar la diversidad cultural del centro mediante la ejemplificación de algunos elementos de la cultura oriental durante una semana en el año, situación que corre el riesgo de caer en el etnocentrismo a través de la simplificación de la cultura o folklorismo y no ver la cultura en su totalidad y riqueza.

Por consiguiente la mayoría de alumnos no siente que se encuentra y pertenece a un colegio bicultural. Los hijos descendientes de inmigrantes asiáticos no perciben que la institución apueste por su cultura como tampoco que valore la presencia bicultural. La cultura inmigrante asiática no encuentra un posicionamiento que le permita colocarse a la par de la cultura mestiza peruana y establecer relaciones de interculturalidad, lo que podría estar provocando una incoherencia cultural a nivel de gestión institucional.

El personal jerárquico se considera responsable de no abordar la realidad bicultural de los alumnos desde una gestión curricular con perspectiva intercultural. Y el personal docente asume su escaso interés al no proponer iniciativas con visión intercultural, pues hasta el momento no se ha realizado un trabajo sistemático hacia este fin.

De esta manera, tanto el personal docente como el personal jerárquico, al asumir sus limitaciones con respecto al conocimiento de la cultura inmigrante y de la educa-

ción intercultural, solicitan canales de implementación que les permitan involucrarse en la educación intercultural para atender la identidad bicultural de los alumnos.

Sin embargo las entrevistas refieren que los niños peruanos e hijos de descendientes de inmigrantes asiáticos mantienen una relación cordial, de respeto y ayuda mutua, lo que sería el resultado de una planificación pedagógica ajena a la educación intercultural. Afirmamos esto porque no encontramos evidencias en los documentos de gestión curricular ni en las entrevistas de un trabajo que sustenten un resultado de convivencia intercultural.

La política intercultural del centro requeriría una profunda revisión. Para ello se recomienda un replanteamiento de la planificación estratégica acompañado de una gestión estratégica. Las abordamos por separado sin dejar de considerar que tienen una vinculación de concetricidad (Capella 2000). Veamos cada una de ellas:

El centro educativo cuenta con una *planificación estratégica* que no rescata la dimensión intercultural. Por tanto sugerimos su replanteamiento aprovechando todos sus recursos y beneficios, pues la consideramos una efectiva y oportuna herramienta de diagnóstico, análisis, reflexión y, sobre todo, de toma de decisiones corporativas entre los actores de la educación sobre el quehacer actual de la institución y su proyección a futuro, en cuanto a la calidad educativa que se desea ofrecer desde la perspectiva intercultural.

Vista así la *planificación estratégica*, encuentra en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) el recurso teórico metodológico (Astudillo 1995) para lograr una identidad colectiva, reconocimiento y valoración, no solo de la comunidad educativa bicultural, sino también en relación con las otras instituciones de su entorno. Por ello convendría que los actores responsables de la gestión institucional del centro tomaran decisiones acerca de la perspectiva intercultural que debe plasmarse en el PEI, pues a partir de sus planteamientos se esbozarían los lineamientos del proyecto curricular.

El PEI que actualmente se maneja puede brindar alcances mejor adaptados a la realidad histórico-cultural del centro, es decir el análisis FODA debe llevar hacia una contextualización de la acción educativa dentro de la realidad bicultural de los alumnos.

Se precisa por tanto que el análisis FODA (Capella 2000) advierta las potencialidades, los desafíos, los riesgos y las limitaciones de la institución con respecto a su política institucional desde la perspectiva intercultural para plantear sus objetivos estratégicos.

Sugerimos la *gestión estratégica* por considerarla el complemento de la planificación estratégica y especialmente pertinente para la situación actual del centro, pues al abarcar y comprender la dimensión situacional de la institución, se proyecta hacia una dimensión transformacional, en base a un mejoramiento continuo de la calidad de la educación desde una perspectiva intercultural.

Se recomienda asimismo ubicar la política intercultural como parte de la calidad del servicio educativo que ofrece la institución. Esta debe ser asumida, en una primera instancia, por el personal jerárquico para orientar la gestión institucional, y por ende curricular, hacia los objetivos interculturales de la institución.

Por tanto, el proyecto educativo y el proyecto curricular deben buscar principalmente reflejar el discurso pedagógico intercultural del ideario, es decir la interculturalidad como propuesta para un modo de acción educativa. Por ello la interculturalidad debe ser clave en el pensamiento y en el quehacer de los actores responsables de la gestión curricular que buscan formular e implementar acciones basadas en ideales de diálogo, comprensión, tolerancia y democracia.

Considerando el carácter bicultural de la institución debería trabajarse la interculturalidad en dos planos:

- *Plano temporal*, como un objetivo permanente durante todo el año que implique a los elementos y procesos de todo el sistema educativo.
- *Plano gerencial*, requiriéndose la participación protagónica en la apuesta por la interculturalidad desde el nivel directivo hasta el nivel docente, para lo cual se precisa un complemento y correspondencia de las funciones entre los actores ante la educación intercultural.

La visión intercultural ajena a las tomas de decisiones

Los diferentes actores responsables de la gestión curricular orientan su labor pedagógica a intereses ajenos a la interculturalidad.

No se percibe objetivos interculturales comunes que orienten la gestión curricular, detectándose ciertos desfases entre documentos y desencuentros entre los actores responsables. Esta situación va postergando la creación de un clima favorable para un encuentro intercultural.

La política intercultural del colegio es asumida intuitivamente. No se maneja en la organización ni en los documentos que orientan la gestión del centro como el ideario y, tangencialmente, el proyecto educativo. Así también son vagos los conocimientos sobre la cultura inmigrante, evidenciando cierta indiferencia ante ella; por tanto hay tendencia a la formación de estereotipos. La educación intercultural es más ajena aún.

No encontramos una reflexión sobre el discurso intercultural del ideario a nivel de gestión curricular que se exprese en un planteamiento curricular. Así vemos que el proyecto educativo recoge en forma imperceptible la perspectiva intercultural del ideario para trazar las pistas de respuesta ante el FODA. Por su lado, el proyecto curricular centraliza en un eje, «formación humano-cristiana», la orientación que debe seguir el planteamiento curricular de la institución.

Para su logro, este eje curricular presenta seis componentes que deben considerarse en todos los documentos de la gestión curricular. No percibimos que dichos componentes guarden relación entre sí. Se encuentran yuxtapuestos, pues tres de ellos son tomados de los documentos del ministerio y los otros se enuncian como los tres pilares de la institución. La educación intercultural es tomada en cuenta, pero no se extiende en la gestión curricular a otros documentos de ejecución, pasando inadvertida.

Como ejemplo, veamos el planteamiento curricular al interior de un área de aprendizaje: comunicación integral, que en el proyecto curricular se presenta orientada hacia la realidad bicultural del centro y esboza una educación intercultural. Sin embargo, reparemos en algunas contradicciones que impiden alcanzar este objetivo:

- Se hace referencia solo al español como la primera lengua del alumno, sin considerar que para un sector del alumnado compuesto por descendientes de inmigrantes asiáticos es otro idioma.
- Se considera como extranjero al idioma asiático. En el plan anual, la propuesta curricular del área destinada al alumno tiene una orientación monocultural.
- En los documentos, esta área académica, que se deriva del proyecto curricular, no sigue la perspectiva intercultural planteada, oscilando entre el compromiso y la indiferencia.

Por tanto las decisiones son tomadas desde una palestra neutra que no se compromete con la perspectiva intercultural promovida en el ideario.

Los actores responsables de la gestión curricular deben replantear el PEI para precisar qué aspectos de la educación intercultural del centro son prioritarios y urgentes a corto y mediano plazo, para lo cual es conveniente tener en cuenta las posibilidades reales y viables.

Esto exige una reflexión profunda y toma de decisiones por parte de los actores de la comunidad educativa sobre el ámbito de la interculturalidad que se quiere para la institución. Por tanto debe precisarse el tipo de integración deseada, el grado de interacción y compromiso social al que se compromete la institución y el alcance del cultivo del idioma asiático en el centro.

Correspondería entonces una observación acerca de los objetivos generales del centro desde la perspectiva de educación intercultural, poniendo especial esmero en potenciar la convivencia armónica entre los alumnos, teniendo en cuenta los referentes culturales peruano y chino.

Discrepancias en la concepción de educación intercultural

El personal docente y jerárquico muestra un conocimiento insuficiente sobre la política intercultural de la institución debido, entre otros factores, al escaso manejo de

los documentos que de alguna forma orientan la gestión del centro desde la perspectiva intercultural –lo que deriva en suposiciones no siempre acertadas con respecto a la política intercultural– y al limitado conocimiento sobre la cultura asiática y la educación intercultural.

Esta situación da lugar a concepciones erradas sobre la esencia de la educación intercultural creando controversias:

- Dentro del personal jerárquico hay quienes asumen que interculturalidad es considerar al hijo descendiente del inmigrante asiático «como un peruano más». Esta afirmación encuentra discrepancia entre los miembros del personal docente, quienes sostienen que los alumnos, hijos de descendientes de inmigrantes, deben conocer, identificarse y sentir aprecio por la cultura de sus ancestros, y que las diferencias entre culturas deben llegar a un complemento y enriquecimiento personal y social.
- La pronunciación característica de los hijos de descendientes de inmigrantes es considerada igualmente como gran dificultad para su integración con sus compañeros. Esta supuesta minusvalía subestima la capacidad y riqueza comunicativa de los alumnos asiáticos.

Todo esto deviene en la carencia de un planteamiento base que permita plasmar la reflexión pedagógica del perfil intercultural del alumno que se propone en el ideario en la acción educativa.

Diversas actitudes del personal docente y jerárquico frente a la propuesta curricular desde el punto de vista intercultural

El ideario presenta, desde la perspectiva intercultural, el perfil del profesor del colegio. Considera que su rol mediador debe estar orientado hacia la apertura, respeto y valoración de la diversidad cultural que le permita entablar una relación con sentido de complementariedad y solidaridad intercultural. Y de esta manera acompañar al alumno en su proceso de desarrollo y adaptación de su identidad.

Sin embargo, ante el manejo de una concepción corporativa insuficiente sobre el perfil del profesor desde el punto de vista intercultural, existen distintas posturas por parte de los actores. Pareciera que el perfil descrito aún no trasciende hacia el profesor. Por ello el personal docente y el personal jerárquico se polarizan en dos posturas frente a la interculturalidad. Veamos cada una de ellas:

a) La postura positiva

Es asumida por el personal jerárquico y docente que muestra apertura hacia la perspectiva intercultural del centro. Son distintas las motivaciones que acercan a los profesores hacia esta postura. Así vemos:

- Quienes asumen su identidad como descendientes de inmigrantes consideran esta condición como ventaja hacia un trabajo educativo intercultural.
- Otros profesores con cierta antigüedad de trabajo en la institución están identificados con sus principios axiológicos.
- Algunos profesores que han tenido la oportunidad de estar en el país de origen de los inmigrantes se sienten compenetrados con esta cultura.
- Finalmente hay profesores que tienen esta apertura por convicción e iniciativa personal, mostrando interés por todos sus alumnos, sean inmigrantes o peruanos. Ellos buscan las orientaciones por iniciativa personal. Tienen una actitud favorable hacia ambas culturas.

Todos ellos sobreponiéndose a las carencias organizacionales intentan, en alguna medida y en forma espontánea, sensibilizar a los alumnos sobre la presencia de las dos culturas y crear un ambiente de convivencia fraterna, procurando que los alumnos asiáticos se integren satisfactoriamente.

b) La postura neutra

Es asumida por la mayoría de los profesores, quienes actúan como si el colegio tuviera una sola cultura. Se orientan hacia esta postura:

- Aquellos profesores que no tienen vinculación con la colonia inmigrante ni su cultura.
- Los que siendo hijos de inmigrantes muestran actitudes de indiferencia ante su cultura, provocada tal vez por las características propias de esta de no intervención, pese a que tienen por herencia elementos de su cultura.

Ni unos ni otros se sienten preparados para una educación intercultural. Optan por ser espectadores dentro de la realidad educativa bicultural del centro.

Cabe destacar que en ambas posturas el rol del profesor es considerado como el eje para la formación de una conciencia intercultural. La percepción del profesor acerca de la cultura y de la interculturalidad influirá en la percepción del alumno.

Considerando que concierne a la política intercultural preparar a los responsables de la gestión curricular para la educación intercultural, se precisa una planificación efectiva y sostenida durante el año escolar que implique una capacitación que responda a las demandas del profesorado sobre la educación intercultural.

Al apuntar a la capacitación del profesorado habría que tener en cuenta las siguientes dimensiones planteadas por G. Gay (citado por Jordan 1994: 116).

COMPETENCIA COGNITIVA

El personal docente y jerárquico necesita familiarizarse con el marco teórico de la educación intercultural; conviene que logre manejar un concepto básico de educación intercultural.

CONOCIMIENTO Y COMPROMISO DE UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El personal docente y jerárquico precisa reflexionar sobre la existencia de valores, creencias y supuestos de las diferentes conceptualizaciones de la educación intercultural, por tanto es necesario que conozca las diferentes ideologías interculturales y a partir de la propuesta de la institución esclarezca y elabore coherentemente su propia filosofía al respecto.

ADECUADO CONOCIMIENTO DE LAS CULTURAS PRESENTES

Es una demanda del personal docente y jerárquico conocer más acerca de la cultura inmigrante. Por tanto se trataría de conocer sus valores centrales, sus modelos de socialización, sus estilos de aprendizaje y relación, su lengua, su historia, sus costumbres y riqueza ancestral en las artes, filosofía, etc. Conviene igualmente que interioricen los motivos y condiciones por los cuales inmigraron al Perú y su proceso de aculturación.

Lo ideal sería sobrepasar el simple conocimiento aséptico de la cultura asiática hasta llegar a empatizar con sus elementos esenciales; de esta manera, se puede esquivar el peligro de que la mera información pueda contribuir a generar actitudes etnocéntricas o al menos estereotipadas respecto de la cultura inmigrante.

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

Conviene proporcionar a los responsables de la gestión curricular un bagaje de estrategias para orientar la programación curricular hacia una perspectiva intercultural.

CONCLUSIONES

La investigación que hemos realizado nos lleva a las siguientes conclusiones y sugerencias:

1. El centro educativo cuenta con las bases axiológicas y la buena disposición del personal jerárquico y docente para realizar una gestión curricular desde una perspectiva intercultural.

2. La institución ha ido creciendo y fortaleciéndose como centro educativo bicultural con especial acento en dos de sus principios rectores: excelencia académica y espíritu cristiano; con descuido del principio de integración etnocultural.

3. La política intercultural de la institución, aún en proceso, afecta decididamente la implicancia de la perspectiva intercultural en la gestión curricular.

4. La débil perspectiva intercultural que presenta la gestión curricular en la institución se debe a dos causas fundamentales:

- Los documentos directrices en la línea académica no guardan relación con la perspectiva intercultural que propone la axiología.
- Los roles de los actores responsables de la gestión curricular no se encuentran definidos ni delimitados, por tanto nadie asume la responsabilidad de considerar la perspectiva intercultural.

5. Sugerimos introducir paulatinamente lineamientos de tratamiento intercultural para que la gestión curricular sea coherente con la axiología de la institución.

Por último queremos dejar como perspectivas a futuro desde la visión intercultural las siguientes líneas a investigar:

- Gestión institucional.
- Clima institucional.
- Estrategias metodológicas de enseñanza.
- La tutoría en la diversidad.
- El aprendizaje del castellano como segunda lengua.
- La integración entre las familias.

BIBLIOGRAFÍA

ASTUDILLO, E.

1995 «Proyecto Educativo Institucional y gestión escolar en un contexto descentralizado». *Pensamiento*. Revista de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

CAPELLA, J.

1993 «Educación e interculturalidad». *Allpanchis*, n.º 42. Lima.

2000 *Planificación de la educación*. Documento de Trabajo. Lima: PUCP.

COLECTIVO AMANI

1996 *Educación intercultural*. Madrid: Popular.

1. El centro educativo cuenta con las bases axiológicas y la buena disposición del personal jerárquico y docente para realizar una gestión curricular desde una perspectiva intercultural.

2. La institución ha ido creciendo y fortaleciéndose como centro educativo bicultural con especial acento en dos de sus principios rectores: excelencia académica y espíritu cristiano; con descuido del principio de integración etnocultural.

3. La política intercultural de la institución, aún en proceso, afecta decididamente la implicancia de la perspectiva intercultural en la gestión curricular.

4. La débil perspectiva intercultural que presenta la gestión curricular en la institución se debe a dos causas fundamentales:

- Los documentos directrices en la línea académica no guardan relación con la perspectiva intercultural que propone la axiología.
- Los roles de los actores responsables de la gestión curricular no se encuentran definidos ni delimitados, por tanto nadie asume la responsabilidad de considerar la perspectiva intercultural.

5. Sugerimos introducir paulatinamente lineamientos de tratamiento intercultural para que la gestión curricular sea coherente con la axiología de la institución.

Por último queremos dejar como perspectivas a futuro desde la visión intercultural las siguientes líneas a investigar:

- Gestión institucional.
- Clima institucional.
- Estrategias metodológicas de enseñanza.
- La tutoría en la diversidad.
- El aprendizaje del castellano como segunda lengua.
- La integración entre las familias.

BIBLIOGRAFÍA

ASTUDILLO, E.

1995 «Proyecto Educativo Institucional y gestión escolar en un contexto descentralizado». *Pensamiento*. Revista de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

CAPELLA, J.

1993 «Educación e interculturalidad». *Allpanchis*, n.º 42. Lima.

2000 *Planificación de la educación*. Documento de Trabajo. Lima: PUCP.

COLECTIVO AMANI

1996 *Educación intercultural*. Madrid: Popular.

EDDINE, M.

1997 «Lo intercultural o el señuelo de la identidad». *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, n.º 36. «Espais de la interculturalitat». En <<http://www.cidob.es/Catalan/Publicaciones/Afers/eddine.html>>.

GALINO, A.

1995 «Interculturalidad». Ponencia al IV seminario sobre análisis y perspectivas de la educación en el Perú. Lima: Facultad de Educación, PUCP.

GARCÍA-SÍPIDO, M.J.

1998 «Palabras del acto inaugural» a las Segundas jornadas iberoamericanas de educación intercultural bilingüe para altas autoridades y destacados periodistas. Antigua.

GODENZZI, J.C.

1994 «Hacia una educación bilingüe intercultural en el surandino peruano».

1996 *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: CERA «Bartolomé de las Casas».

JORDAN, J.A.

1994 *La escuela multicultural*. Barcelona: Paidós.

MUÑOZ SEDANO, A.

1997 *Educación intercultural*. Madrid: Escuela Española.

RIZZI, J.

1996 «Interculturalidad y formación docente». Ponencia al IV seminario sobre análisis y perspectivas de la educación en el Perú. Lima: Facultad de Educación, PUCP.

RODRÍGUEZ VARGAS, M.

1996 *Educación intercultural*. Lima: CAAP.

SALES, A.

1997 *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

LIDERAZGO QUE PROMUEVE LIDERAZGOS

Alina Anglas

PRESENTACIÓN

Liderazgo que promueve liderazgos es uno de los hallazgos de investigación que forma parte del análisis cualitativo hecho sobre el modelo de organización y gestión de Fe y Alegría, que intenta mirar en forma holística la organización escolar desde la percepción de los actores, caracterizando el modelo y su respectivo funcionamiento.

Para ello ingresamos a una de las escuelas del movimiento, ubicada en un distrito populoso de Lima. Dicho centro educativo fue creado en 1985 y tiene una población escolar de 1.750 alumnos y alumnas en los tres niveles: inicial, primaria y secundaria. Las observaciones participantes, los grupos focales y las entrevistas recogieron los testimonios de los diferentes actores de la escuela y del movimiento.

El tema del liderazgo asumido por diversas instancias y personas aparece en forma resaltante al caracterizar el modelo, pero como un *liderazgo que promueve otros liderazgos* en la escuela.

La directora es la persona central que propicia la participación activa de los miembros de la comunidad educativa y su liderazgo de la directora es predominante en la institución estudiada. Su preocupación central es formar un equipo de trabajo que la apoye y que ejerza liderazgos en otros espacios del colegio con la visión y lineamientos de Fe y Alegría, y propicie una acción sinérgica dentro de la comunidad educativa que posibilite el logro de los objetivos institucionales.

El presente artículo consta de dos partes: una primera se contextualiza abordando el capítulo de Fe y Alegría en la educación del Perú, definiéndola, caracterizando su rol, así como delineando su modelo de organización y gestión. En un segundo capítulo se desarrolla el tema del liderazgo en Fe y Alegría, analizando el caso de una escuela, donde se hace una mirada rápida del contexto, un esbozo del modelo de organización y gestión, los actores y los liderazgos que ellos asumen en el ámbito educativo.

Fe y Alegría del Perú, como asociación sin fines de lucro, en sus más de 35 años de servicio a la educación peruana ha ofrecido al país una propuesta educativa alternativa en beneficio de los sectores menos favorecidos de la educación pública. A lo largo de su trayectoria, su aporte fundamental lo constituye la construcción de modelos innovadores de gestión educativa que ameritan ser investigados y conocidos, por su innegable valor para el mejoramiento de la calidad de la educación en nuestro país. En el marco de esa tarea va mi compromiso.

1. FE Y ALEGRÍA EN LA EDUCACIÓN DEL PERÚ

¿Qué es Fe y Alegría?

Fe y Alegría se autodefine como un «movimiento de educación popular integral y promoción social», cuya acción se dirige a los sectores empobrecidos y excluidos a fin de potenciar su desarrollo personal y participación social. Tiene una *propuesta educativa con una visión cristiana* de la persona humana y de la sociedad.

Es un *movimiento* porque agrupa a personas en actitud de crecimiento, búsqueda y autocrítica constante, de forma que su trabajo y estructuras organizativas vayan respondiendo de un modo dinámico a las exigencias y retos que les plantean las necesidades humanas.

Es de *educación* porque busca la formación de hombres y mujeres nuevos, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que les rodea, abiertos a la trascendencia, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo.

Es *popular* porque no solo opta por los sectores más desfavorecidos sino que asume la educación como propuesta pedagógica y política de transformación desde y con las comunidades para formar auténticas personas y ciudadanos democráticos, capaces de construir calidad de vida.

Es *integral* porque entiende la educación en su sentido más amplio, abarcando a la persona en todas sus dimensiones, posibilidades, capacidades y necesidades.

Es de *promoción social* porque ante situaciones de injusticia y necesidades de sujetos concretos se compromete en la búsqueda de caminos para su superación y, desde allí, en la construcción de una sociedad justa, fraterna, democrática, participativa, humana y humanizadora.

Su ideario la define como:

- Una institución católica que parte de la fe en Cristo y en la fraternidad de todos los hombres por ser hijos de un mismo Padre.
- Trabaja con los más pobres siguiendo el ejemplo de Jesucristo.
- Aspira a formar hombres nuevos que sean agentes de cambio capaces de construir un mundo más justo y fraterno.

- Asume su labor pastoral situándose en el campo educativo, porque lo considera lugar privilegiado para forjar «hombres libres», con capacidad de crítica y comprometidos con su comunidad y con el Perú.
- Quiere estar presente en medio del pueblo para compartir sus penas y sus esperanzas, y valorar su cultura y sus experiencias.

Fe y Alegría del Perú es una asociación civil sin fines de lucro, integrante del Movimiento Latinoamericano de Educación Popular fundado a mediados de 1965 por el padre José María Vélaz e impulsado por la orden religiosa Compañía de Jesús con el apoyo de diversas congregaciones religiosas, cuyo propósito es continuar con la obra iniciada en Venezuela: «centros educativos que transformen a las personas y las comunidades en auténticos gestores de su desarrollo», adecuándola íntegramente a la identidad peruana. Luego de Venezuela siguieron Ecuador, Panamá, Perú, Bolivia, El Salvador, Colombia, Nicaragua, Guatemala y Brasil, totalizando diez países en los cuales se concreta esta labor educativa.

¿Cuál es su rol?

En la actualidad la educación peruana atiende aproximadamente a 8 millones de niños y adolescentes en edad escolar. El 85% de ellos está a cargo de la escuela pública y el resto del sector privado.

Fe y Alegría es un proyecto que surge desde la Iglesia a través de un conjunto de congregaciones que, en convenio con el Estado, su aliado estratégico, *están brindando con mística de servicio, desde hace más de 35 años, una educación integral de calidad, en forma masiva y gratuita, a sectores empobrecidos del país, participando de esta manera de la educación pública a través de una gestión privada* (ver gráfico 1).

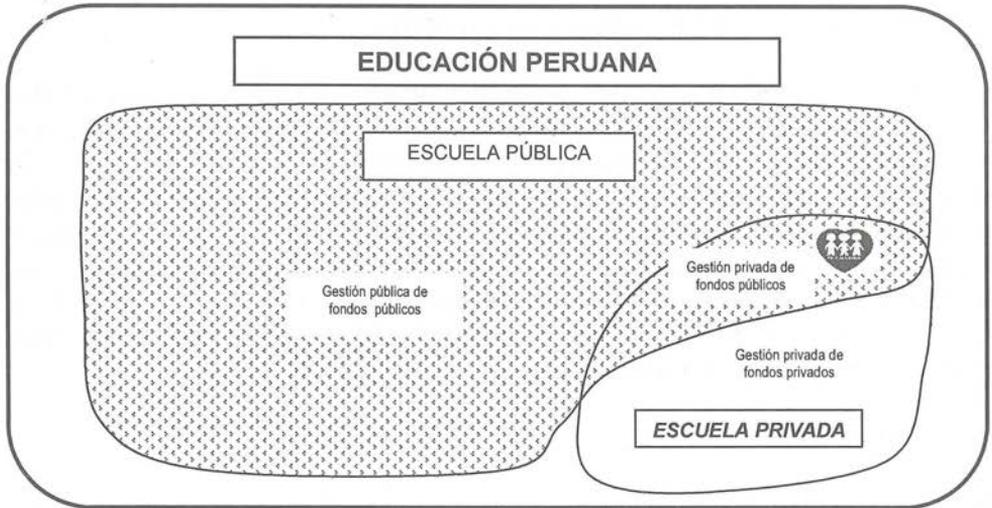
[...] es una *entidad privada*, una asociación civil sin fines de lucro que *junto con el Estado damos educación pública* (DG-MOV. prf. 13).

[...] *educación integral entonces por lo tanto de calidad, ¿dónde está la calidad? en la integralidad* (DG-MOV. prf. 15).

[...] *una propuesta a todo un conjunto de congregaciones de iglesia, con la finalidad de crear un movimiento motivado por una mística de servicio [...]* (Provincial de la Compañía de Jesús en el Perú. Acto académico por los 35 años, 29 de junio del 2001).

[...] *somos educación pública [...] un modelo de gestión privada de los fondos públicos* (Ex DG-MOV. prf. 39).

Gráfico 1
PRESENCIA DE FE Y ALEGRÍA EN LA EDUCACIÓN PERUANA



El Ministerio de Educación, por resolución suprema N° 186-2001-ED del 12 de julio del 2001, la reconoce como una asociación a nivel nacional vinculada al sector Educación del Estado, valorando su aporte.

Al cumplir 35 años de funcionamiento en el Perú (2001), Fe y Alegría da cuenta de que atiende a 68.000 alumnos en 57 centros educativos, 85 escuelas rurales asociadas a cuatro redes, tres mil educadores, 200 religiosas y religiosos de 33 congregaciones, 12 CEO y 186 talleres de educación técnica.

Todo este trabajo siempre ha sido acompañado de la participación activa y decidida por parte de los pobladores y de los padres de familia así como del Estado, a través del Ministerio de Educación. Muchos peruanos apoyaron, y continúan haciéndolo, en la construcción de los centros educativos que, después de conseguir terrenos adecuados, se inicia con el levantamiento de aulas, primero con esteras y luego con material noble, financiadas a través de actividades realizadas por los propios lugareños y padres de familia.

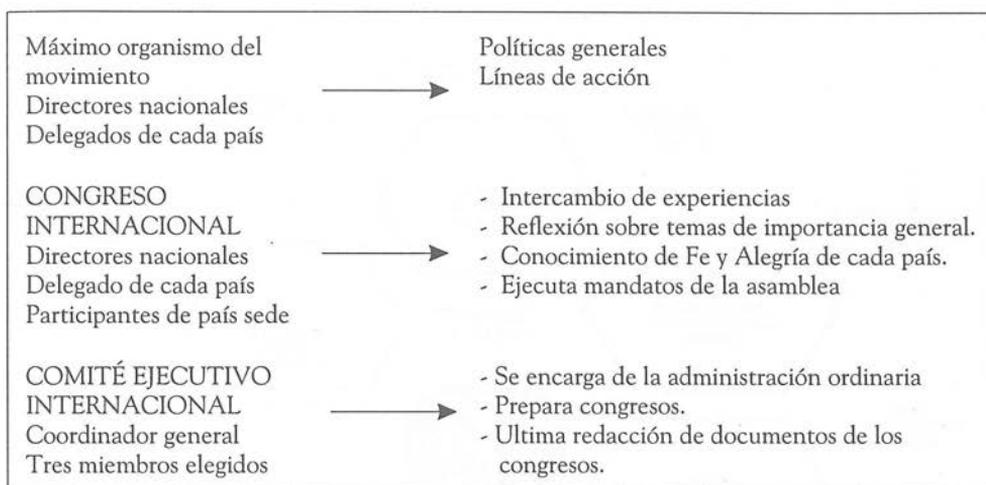
Los esfuerzos son apoyados asimismo mediante la respuesta a campañas como la Telemaratón que se organizaba en años anteriores y, actualmente, la rifa nacional anual. Poco a poco y con mucha paciencia se logró formular un convenio con el Ministerio de Educación para el nombramiento y pago de los profesores. No menos importantes son las donaciones que se reciben desde España, Alemania, Holanda, Italia y la Unión Europea.

¿Cómo es su organización y gestión?

A medida que iban incrementándose los centros educativos en diferentes países, Fe y Alegría se tornó en un movimiento internacional que exigía una mínima organización, que se fue creando poco a poco. Los criterios para dicha organización se encuentran expresados en el ideario y en siguiente esquema:

Gráfico 2
ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL MOVIMIENTO DE
FE Y ALEGRÍA INTERNACIONAL

ASAMBLEA GENERAL



En el Perú, el movimiento cuenta con la oficina central que es una instancia de gestión conformada por la asamblea de socios, el director general, el consejo directivo y los diversos departamentos. Uno de los que mantiene mayor cercanía con las escuelas es el departamento pedagógico, vinculado con los centros educativos a través de directores, subdirectores, responsables de educación técnica y responsables del área de pastoral. La conducción de cada colegio es autónoma teniendo en cuenta el ideario y los lineamientos comunes del movimiento.

2. EL LIDERAZGO DE FE Y ALEGRÍA: CASO DE UNA ESCUELA

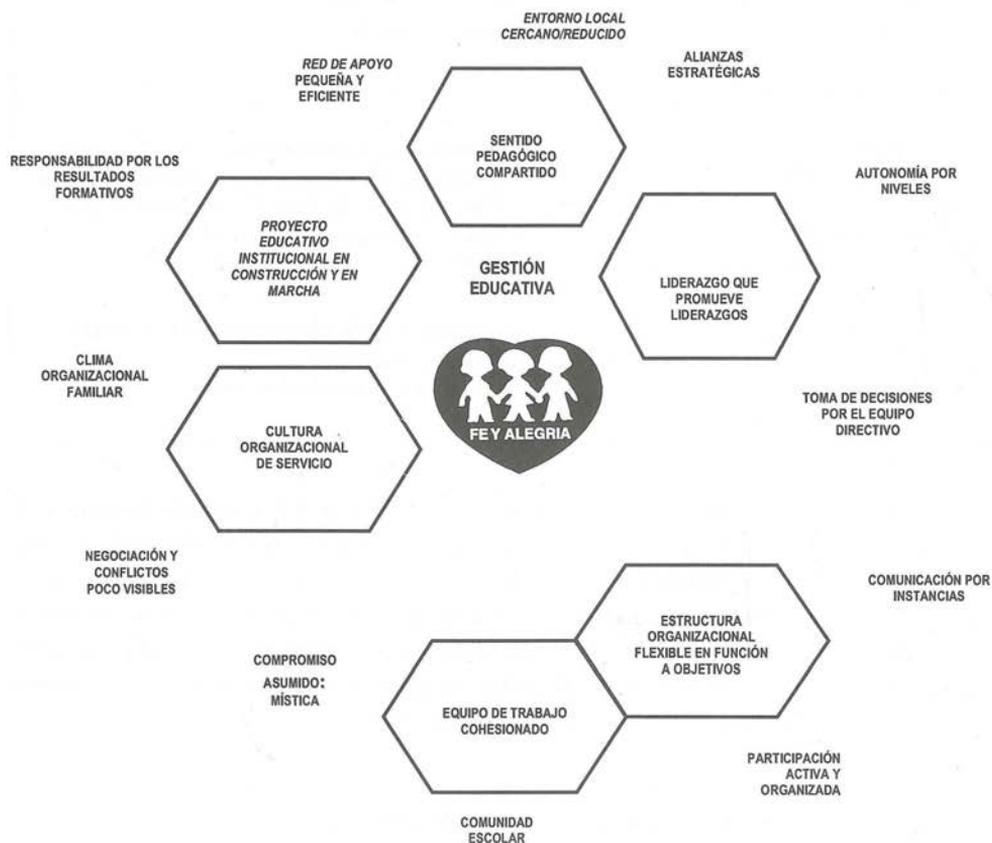
Contexto geográfico: La escuela está ubicada en un centro poblado de un distrito de Lima. La mayoría de sus 40 mil habitantes proviene de la reubicación de invasiones y

es propietaria de su terreno. Las construcciones son de material noble, esteras o triplay y cuentan con los servicios básicos de agua, desagüe y luz.

Contexto socioeconómico: La población es predominantemente joven (el 64% tiene de 0 a 25 años), su nivel educativo es variado con poco analfabetismo. La mayoría de ellos vive en condiciones de pobreza y extrema pobreza.

Contexto institucional: La escuela tiene aproximadamente 17 años de funcionamiento. Actualmente atiende a 1.750 alumnos y alumnas en los tres niveles: inicial, primaria y secundaria.

Gráfico 3
MODELO DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN



El esquema anterior representa los elementos del modelo de organización y gestión escolar, que fue caracterizado sobre la base de las entrevistas y observaciones realizadas.

Este modelo responde a una organización misionera, donde el estilo religioso de conducción es predominante y se expresa en la estructura, cultura y clima organizacional, así como en otros elementos que se traducen en su proyecto educativo institucional.

Actores

Los actores de la escuela, unidad de estudio, están constituidos por:

- Una directora que es religiosa y que se mantiene desde su fundación.
- Una subdirectora para el nivel primario.
- Una coordinadora para el nivel secundario.
- Dos auxiliares.
- Una secretaria.
- Maestros y maestras.
- Un responsable de OBE, que conforma la plana docente.
- Un responsable del área de pastoral, que es auxiliar de educación.
- Dos guardianes.
- 1.750 alumnos y alumnas.
- 7 ex alumnos que apoyan en el trabajo administrativo y pedagógico del colegio.
- Padres de familia.

En el siguiente cuadro se describen las características, roles y funciones de los actores de la escuela, desde sus propias percepciones.

CASOS DE INVESTIGACIÓN

| ACTORES | CARACTERÍSTICAS, ROLES Y FUNCIONES | TESTIMONIOS |
|---------------|--|---|
| DIRECTORA | <p>La persona que asume el liderazgo de la organización, con una propuesta educativa innovadora. Dedicar la mayor parte de su tiempo a la atención de profesores y al trabajo de pastoral con los mismos maestros y alumnos. Adicionalmente realiza las funciones administrativas del cargo.</p> | <p>«[...] la perspectiva distinta educativa que tenía y la impresión mayor no solamente sentirlo en ella sino cómo ella se había encargado de contagiarlo a un grupo de profesores [...]». (AUX. prf. 20)</p> <p>«Mi tiempo está muy, muy dirigido a la atención de profesores y todas las tardes a las reuniones de CVXs de jóvenes y el resto con prioridad a los profesores [...] el resto es a padres de familia [...] profesores y padres de familia son una gran parte de mi tiempo [...] luego documentos de administración, reuniones en la departamental que siempre son inesperadas, te llaman así de la noche a la mañana, la coordinación con Fe y Alegría». (DIR. Prf. 43)</p> |
| MAESTROS | <p>Son personas muy cercanas a los alumnos, considerados por ellos como sus mejores amigos o sus segundos padres, que se preocupan y están pendientes de ellos en todo lo relacionado con su desarrollo personal.</p> | <p>«[...] eran los mejores amigos de nosotros, la relación que teníamos era de amistad, o sea nunca era que alumno y maestro y solamente en ese nivel, los profesores eran nuestros mejores amigos, eran bien cercanos a nosotros y estaban pendientes de todo lo que nosotros vivíamos, a veces sin necesidad de que se lo comentemos, no sé cómo, pero ellos sabían todo lo que nosotros hacíamos acá y fuera del colegio, era algo que a nosotros siempre nos dejaba sorprendidos». (Ex A. prf. 22)</p> |
| SUBDIRECTORAS | <p>Se encargan del trabajo administrativo y pedagógico del colegio, así como de mantener las buenas relaciones interpersonales entre sus miembros.</p> | <p>«[...] una subdirectora de primaria y de secundaria en toda la parte de documentación y de pedagogía pero también me ayudan mucho en la parte de buenas relaciones con los profesores, muy buena relación». (DIR.-COL. prf 46)</p> <p>«[...] como subdirectora, no solamente estoy con mi carpeta pedagógica, no, también están viniendo el hablar mal de los chicos, que hay un problema de profesores, que mi esposo me dejó, tal, que mi hijo se enfermó, o ya viene la rifa de Fe y Alegría». (SDS. prf. 29)</p> |

continúa...

| ACTORES | CARACTERÍSTICAS, ROLES Y FUNCIONES | TESTIMONIOS |
|------------|--|---|
| ALUMNOS | <p>Son personas con carencias materiales pero afectuosas, participativas y solidarias con sus demás compañeros.</p> <p>Se comprometen con la realización de actividades del colegio.</p> | <p>«[...] los niños con la <i>carencia que tienen</i>, ellos <i>te pueden invitar</i>, los profesores dicen mira: los niños a veces no tienen, pero lo mínimo que traen te invitan, y yo veía eso y a mí me gustaba mucho». (SD-P. prf. 26)</p> |
| AUXILIARES | <p>Se encargan de la disciplina del colegio pero son personas cercanas y amigables y uno de ellos es parte del equipo directivo.</p> | <p>«[...] nos llamaban la atención, no podíamos jugar con agua hacer algo o conversar porque ya nos estaba llamando la atención. Cuando conocí (al otro auxiliar) empezamos a conversar, nos hicimos patas[...]». (Ex O. prf. 48)</p> |
| SECRETARIA | <p>Una persona acogedora y trabajadora que apoya mucho el trabajo del colegio. Coordina y facilita el trabajo del colegio.</p> | <p>«[...] secretaria que vale muchísimo, que apoyó en un montón de cosas [...]». (DIR-C. prf. 46)</p> <p>«[...] la primera persona que me recibió fue la señorita que ahorita acaba de salir y lo que siempre recuerdo y me ha quedado grabado y que nunca voy a olvidar es su manera de recibirme, me recibió como si me conociera de años [...]». (MO-P. prf. 17)</p> |
| GUARDIÁN | <p>Fue padre de familia fundador del colegio, es una persona estricta, responsable, trabajadora. Toma iniciativa en el cuidado del jardín del colegio.</p> | <p>«[...] el guardián también colabora un montón en todo». (DIR-C. prf. 50)</p> |

Liderazgo en la escuela

Una característica significativa del colegio es que el liderazgo es asumido por diversas instancias y personas, y se va construyendo para a su vez promover liderazgos, existiendo por tanto diferentes tipos:

El liderazgo de la directora

El liderazgo de la directora y de su equipo directivo es predominante en la institución, siendo reconocida y valorada como la cabeza de la institución, la que le da direccionalidad y quien se ha encargado de entusiasmar, de motivar, de transmitir una propuesta educativa distinta a un grupo de maestros que inicialmente impulsaron el colegio desde su fundación y que han contribuido a concretarla.

[...] me impresionaron mucho fue la *energía de la directora* [...] *la vitalidad que ponía en las cosas, la perspectiva distinta educativa* que tenía y la impresión mayor no solamente sentirlo en ella sino cómo ella se había encargado de contagiarlo a un grupo de profesores, no a todos, no puedo decir todos, pero un buen grupo de profesores se contagió, se ilusionó, vivían de esta vocación de educar, ¿no? (AUX. prf. 20)

[...] *Creo que el liderazgo de la directora, la capacidad de motivación, de entusiasmo, es básico.* (DDP-MOV. prf. 81)

El liderazgo de la directora está definido por características personales de la religiosa, cuyo estilo de conducción es una línea del movimiento; por ejemplo la congregación que asume la conducción del centro educativo vive en la zona, teniendo una cercanía permanente a la comunidad educativa con la que trabaja, contribuye a ejercer un liderazgo que trasciende el ámbito profesional de las personas que están involucradas, sobre todo de docentes y alumnos.

Mucho depende de la capacidad de liderazgo, la capacidad de querer a las personas, la capacidad de atender a las personas que tienen los religiosos, pero yo creo que una de las cosas que también es un factor fundamental aquí es la relación cercana, ir como de acompañante del crecimiento integral de cada uno de los docentes que hay, no solamente una relación profesional. (DDP-MOV. prf. 82)

Uno de los éxitos de lograr también de Fe y Alegría es que los religiosos vivan en la zona, conozcan la realidad, los profesores los vean compartiendo la vida a la directora [...]. (DDP-MOV. prf. 82)

Cuando uno toma contacto con ella, se la percibe una persona muy ejecutiva, amable, que ha desarrollado capacidades de gestión. Los actores de la escuela admirarán la energía, la vitalidad, la fuerza que pone en impulsar, motivar, contagiar a los maestros, alumnos y padres de familia su entusiasmo por los proyectos de innovación que emprende el colegio.

La directora se preocupa mucho en formar un equipo de trabajo que la apoye y que ejerza otros liderazgos en otros espacios del colegio con la visión y lineamientos de Fe y Alegría. Con esta perspectiva ella conforma un equipo de personas cercanas con amplia disponibilidad, de modo que gradualmente pueda ir delegando funciones y responsabilidades que luego supervisará muy de cerca. Los actores del colegio la perciben como una madre y no solo porque sea religiosa, sino porque está junto a ellos. El equipo directivo goza de su amplia confianza y tiene un acompañamiento cercano de parte de ella en su crecimiento personal y profesional.

Ha formado personas, claro y eso es clave, yo creo que los subdirectores son personas de confianza, sí son capaces y con mucha responsabilidad. (DDP-MOV. prf. 96)

[...] leyendo el ideario, los principios yo pienso que *[la directora] refleja ese hacer diario, el trato horizontal, yo nunca me he sentido como que yo tengo a una jefa*, cuando yo voy a reuniones me dicen mi jefa, mi jefa, qué feo, o sino le dicen señora, señorita tal, la ver-

dad que este colegio [la directora] no, la tuteamos no sé, es como no sé, *la vemos como una madre*, más que porque sea religiosa ¿no?, sino por lo que ella nos infunde, pero le decimos madre como un término [...]. (SDS. prf. 23)

[...] [el liderazgo de la directora] *es buena hay delegación de funciones*, hay responsabilidad, tiene claro todo lo que es la visión de Fe y Alegría, la visión, misión, y va caminando hacia eso, yo creo que es buena y *es buena por el clima organizacional que va a generar*, yo creo que no pierde tiempo en lo que es administrativo, en todo lo que es burocrático, es ágil, tiene una forma muy ágil, pero delega, luego después solamente supervisa, la capacidad de liderazgo de la directora apoya mucho. (DDP-MOV. prf. 95)

Cabe resaltar que la influencia del liderazgo de la directora no es solo en maestros y alumnos, sino en padres de familia, quienes reconocen su autoridad. Muestra mucha habilidad para motivar e involucrar a los padres de familia en el logro de objetivos institucionales, tales como la construcción y mantenimiento del colegio.

[...] [la directora] *tiene mucha muñeca para jugar con los padres* en ese sentido o sea, *nos organizamos bien y el colegio va a estar mejor*, si nos organizamos bien sus hijos tendrán un colegio mejor, sí, claro con el juego este, el colegio rápidamente creció porque los padres, pues vaciaron ese cerro, el cerro que tenemos enfrente. (AUX. prf. 46)

El liderazgo del equipo directivo

El equipo directivo lo constituyen las personas de confianza de la directora: las dos subdirectoras, el responsable de pastoral y el responsable de técnica. Son personas que tienen una formación cristiana bastante sólida, involucradas directa o indirectamente en la pastoral del colegio. Ellos se han encargado esencialmente de la elaboración del proyecto de desarrollo institucional y de animar y motivar a los maestros y alumnos en una relación cercana.

Los profesores, las *dos subdirectoras* son también muy buenas, las dos [...] una subdirectora de primaria y de secundaria en toda la parte de documentación y de pedagogía, pero también me ayudan mucho en la parte de buenas relaciones con los profesores, muy buena relación [...]. (DIR. prf. 45 y 46)

El liderazgo de los maestros

Los maestros son reconocidos como el cuerpo de la institución, sin ellos no sería posible la concreción de la propuesta educativa. Juegan un rol preponderante en el trabajo con los alumnos, ejerciendo liderazgo como maestros, amigos y segundos padres, que no solo se preocupan por el desempeño académico sino por la formación integral de sus alumnos.

[...] *se debe a la dirección y a los profesores*, a los dos lados, si no no funciona o sea, *hay una propuesta construida, hay un convencimiento total de los profesores*, no solo de la di-

rectora y entonces eso ha construido una propuesta y esa propuesta sí es normativa [...]. (DG-MOV. prf. 75)

[...] *tiene una cabeza de hecho, pero esa cabeza no sería nada si el cuerpo no estuviera contagiado*, no hubiera despertado, no sería nada de verdad, yo esto sí lo reconozco un montón, lo que más se ha logrado en el colegio. (AUX. prf. 23)

El liderazgo de los alumnos y ex alumnos

Este liderazgo es asumido por un determinado número de adolescentes que surge a partir del trabajo de pastoral (CVX), quienes como parte de la acción social que desempeñan realizan actividades de solidaridad con sus compañeros de grados inferiores, haciéndoles nivelación de los cursos, enseñándoles catequesis infantil, etc. También estos adolescentes realizan trabajo comunitario, con tareas de rehabilitación a niños Dawn, cine club, teatro o catequesis juvenil en la parroquia de la comunidad.

En las actividades que desarrollan siempre están acompañados por un adulto, que en la mayoría de los casos es miembro del equipo directivo o profesor del colegio.

Otros directores están preocupados por lo académico, y *este colegio* también está preocupado por lo académico, lo que pasa es que *está integrado todo* y se aprovechan los espacios y los tiempos libres, dando formación de personalidades, es cierto que en otros colegios tú ves muchachos y muchachas con gran [actividad], pero acá esto es muy consciente, muy logrados y esta integralidad. (Ex DG-MOV. prf. 60)

3. ALGUNAS CONCLUSIONES

- Fe y Alegría es una organización misionera cuyo objetivo central es la formación integral de la persona, con énfasis en los valores cristianos.
- La directora, reconocida y valorada como la cabeza de la institución, imprime su estilo religioso en la gestión del centro educativo, siendo una de las principales protagonistas del proyecto educativo.
- Liderazgos asumidos por la directora y su equipo directivo son predominantes en la institución pero, a su vez, generan liderazgos en los profesores, alumnos y ex alumnos.
- El equipo directivo lo constituyen las personas de confianza de la directora, quienes participan en la toma de decisiones del colegio y están encargadas de animar y motivar a los maestros y alumnos, en una relación cercana.
- Los maestros son reconocidos como el cuerpo de la institución. Ellos juegan un rol preponderante en el trabajo con los alumnos, ejerciendo liderazgo como maestros y segundos padres, preocupándose por su formación integral.
- El liderazgo de los alumnos y/o ex alumnos es asumido por un determinado número de adolescentes que surge a partir del trabajo de pastoral (CVX) quie-

nes, como parte de la acción social que desempeñan, realizan actividades de solidaridad y de proyección comunitaria con sus compañeros de otros grados.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE BAZTÁN, A.

1995 *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.

ANSIÓN, J., A. LAZARTE y S. MATOS *et al.*

1998 *Educación: La mejor herencia*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

BASTOS, A.

1981 *El pensamiento de José María Vélaz S.J.* Caracas: Fe y Alegría.

CADE XXXVIII

2001 «Perú: ¿en qué país queremos vivir? La apuesta por la educación y la cultura». Lima: IPAE.

CODINA, G., S.J.

1997 *Tendencias educativas actuales significativas para la educación popular de Fe y Alegría*. Roma.

FE Y ALEGRÍA, ASOCIACIÓN

1995 *Fe y Alegría: 40 años de educación popular*. Madrid.

FE Y ALEGRÍA INTERNACIONAL, FEDERACIÓN

1999 *De la chispa al incendio. La historia y las historias de Fe y Alegría*. Caracas.

FE Y ALEGRÍA, PERÚ

s.f. *Planificación estratégica 2000 al 2005*. Lima.

1997 *Historia de Fe y Alegría: 31 años en el Perú*. Lima.

FE Y ALEGRÍA, VENEZUELA

1999 *Las religiosas en Fe y Alegría*. Caracas.

FLORES GARCÍA RADA, J.

1998 *El comportamiento en las organizaciones*. Lima: Universidad del Pacífico.

GÓMEZ DACAL, G.

1996 *Curso de organización escolar y general*. Madrid: Escuela Española.

GREGORIO, A. de, J. Elzo *et al.*

1997 *Educación en valores*. Madrid: PPC.

- HERAS MONTOYA, L.
1997 *Comprender el espacio educativo*. Madrid: Aljibe.
- IGUÍÑIZ, M. y C. DUEÑAS
1998 *Dos miradas a la gestión de la escuela pública*. Lima: Tarea.
- IVANCEVICH, J., P. LORENZI, S. SKINNER y P. CROSBY
1996 *Gestión, calidad y competitividad*, tomos I y II. Madrid: Irwin.
- KOTH DE PAREDES, M.
1996 *Estrategias para la gestión educativa*. Lima: Fondo de Desarrollo Editorial de la Universidad de Lima.
- MARQUÍNEZ, I., S.J.
1987 *¿Cómo nació Fe y Alegría? 1955-1980*. Caracas: Fe y Alegría.
- NARCEA, Ediciones
1995 *Educación en valores: Diseño de un eje transversal*. Madrid: Narcea.
- ORDÓÑEZ ORDÓÑEZ, M.
1995 *La nueva gestión de recursos humanos*. Barcelona: Gestión 2000.
- PETRICK, J.A. y D. FURR
1996 *Calidad total en la dirección de recursos humanos*. Barcelona: Gestión 2000-AEDIPE.
- RIVERO, J.
2000 *Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempos de globalización*. Lima: Tarea-CIPAE.
- SÁNCHEZ MORENO, G. y H. DÍAZ
1997 *Gestión educativa*. Lima: Foro Educativo.
- SERVAT POBLETE, B.
1995 *Gestión de recursos humanos en centros educativos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- SWOPE, L., S.J. y M. LATORRE G.
1998 *Comunidades educativas donde termina el asfalto: Escuelas Fe y Alegría en América Latina*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- TORRE, S. de la.
1998 *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- WERTHER, W. y K. DAVIS
1991 *Administración de personal y recursos humanos*. México: McGraw Hill.

¿DESERCIÓN O EXCLUSIÓN? EL CASO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN TEMPRANA *

Rosa Moscoso

EL CONCEPTO DE INTERVENCIÓN TEMPRANA Y SUS ANTECEDENTES

La «intervención temprana» es un término general que involucra una gama de tratamientos educativos o terapéuticos para la atención del niño de alto riesgo y su familia, con la finalidad de prevenir o mejorar posibles alteraciones o reducir los efectos de las discapacidades. Dicha intervención tiene sus fundamentos fisiológicos y psicológicos. Son diversos los estudios realizados que han demostrado que el cerebro continúa madurando después del nacimiento y por lo tanto tiene facultades de compensarse funcionalmente frente a una lesión. El fundamento psicológico propone que quien realice el trabajo de intervención debe involucrar a los padres puesto que se afirma que el niño de primera infancia aprende mejor cuanto más estrecho es el vínculo afectivo que lo liga a aquel de quien aprende.

Heward cita a McConnell (1984: 526) para afirmar que «la intervención temprana se puede definir como una reunión poco estructurada de programas públicos y privados, realizados en el aula o en el hogar, que proporciona (1) servicios complementarios o preventivos para niños con riesgo de sufrir problemas de aprendizaje y de conducta en etapas posteriores, y (2) programas de intervención para los problemas o déficits ya existentes».

* La información utilizada en el presente artículo forma parte de la tesis «La deserción en un Programa de Intervención Temprana en Educación Especial (PRITE) desde el enfoque de la gestión educativa: análisis y tentativas de solución», ganadora del Premio a la Investigación PUCP 2002 en la categoría Tesis de Maestría.

Los programas de intervención temprana no son aplicables en forma rígida y uniforme. Hay diferentes modalidades. Los modelos encontrados por Heward (1998) son de cuatro tipos:

- Los programas hospitalarios.
- Los programas desarrollados en el hogar.
- Los programas desarrollados en los centros educativos.
- Los programas combinados entre el hogar y los centros.

Los equipos de profesionales que atienden en los programas de intervención temprana tienen una composición bastante diversificada en los distintos países que brindan este servicio, pero todos toman en cuenta las necesidades del niño y su familia. En estos equipos se puede hallar profesionales de disciplinas completamente distintas. Soriano (1999) encontró que en los países de Europa los profesionales que integran los equipos pertenecen a cuatro sectores: médico y paramédico, psicológico, educativo y social. Estos cuatro campos pretenden cubrir los diferentes aspectos del desarrollo del ser humano.

La historia del nacimiento de la educación desde edades tempranas probablemente comenzó en el siglo XIX. Se tiene conocimiento de trabajos realizados por Johan Heinrich Pestalozzi en Suiza desde 1801, a quien le siguieron muchos otros como el educador franconés Johan Baptist Graver en 1843, quien recomendaba a las madres de niños sordos de primera infancia la educación temprana del habla. Recién en los años 50 del siglo XX, la estimulación temprana de los niños discapacitados comenzó a practicarse en forma relativamente masiva. En América Latina, específicamente en Uruguay, en 1963, a iniciativa de García Echegoyen, se creó la primera clínica oficial de diagnóstico, orientación y ayuda en el hogar para niños preescolares con retardo mental, estableciendo sus funciones en las líneas de diagnóstico, información, orientación individual y familiar y evaluación.

LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN TEMPRANA EN EL PERÚ

En el Perú, los Programas de Intervención Temprana que pertenecen al Ministerio de Educación son entidades no escolarizadas que están incluidas en la modalidad de Educación Especial. Fueron creados en el año 1990 como una de las estrategias encaminadas a ampliar la cobertura del servicio educativo del «Plan de Desarrollo de la Educación Especial 1985-1990». Se les conoce como «PRITEs».

Hasta el año 2001 funcionaban 41 PRITEs, de los cuales 17 están ubicados en Lima y el resto en provincias. Gracias a los nuevos lineamientos de política del ministerio, se han creado 16 más en diversas localidades del interior del país que se encuentran en proceso de organización e implementación.

Los PRITEs se encuentran bajo la jurisdicción política de la Unidad de Educación Especial, Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria del Ministerio de Educación, en consecuencia están regidos por la base legal que da la Constitución del Perú, la Ley General de Educación 23384 y otros instrumentos que norman su creación, organización y funcionamiento. Si bien cada PRITE ha elaborado sus objetivos individuales, estos deben ser coherentes con los formulados por la Unidad de Educación Especial para todos los programas:

- Garantizar una educación oportuna, adecuada e integral a los niños de alto riesgo o riesgo establecido entre 0 a 6 años de edad.
- Asegurar la capacitación de los padres de familia para su participación activa en la atención de su hijo tanto en el PRITE como en el hogar.
- Impulsar la integración temprana de los niños a los centros regulares tanto de educación inicial como de educación primaria.
- Orientar a la comunidad en aspectos preventivos difundiendo la importancia y alcances de la intervención temprana.

Según la guía para la organización y funcionamiento de los PRITEs de 1987, el equipo profesional debe estar conformado por un docente de educación especial quien ejercerá la coordinación, un psicólogo y un fisioterapeuta, pudiendo ampliarse el personal de acuerdo a la estrategia que asuma cada programa.

La información sobre la cantidad de niños, patologías, derivaciones, egresos, etc., que atienden los PRITEs a nivel nacional no se consigna debido a que, en el año 2001, la Unidad de Estadística del Ministerio de Educación no pudo proporcionarnos dichos datos por motivos que desconocemos.

LA UNIDAD DE INVESTIGACIÓN: UN PRITE VINCULADO AL SECTOR SALUD

El Programa de Intervención Temprana, unidad de nuestra investigación, se encuentra ubicado en un distrito populoso de Lima y tiene como jurisdicción escolar seis distritos aledaños, puesto que es el único en la zona. Ha establecido vínculos, como muchos otros PRITEs, con una institución que pertenece al Ministerio de Salud por lo cual los niños cuyo diagnóstico médico es de riesgo son derivados al programa para su evaluación y tratamiento. Adicionalmente, y cada año en mayor número, se inscriben niños que llegan por iniciativa de sus padres. Esto hace que el programa no necesite realizar campañas de captación. La cantidad de usuarios que atiende anualmente es superior a la de muchos PRITEs, hecho que lo califica como uno de los más exitosos. En los últimos años registró una población de:

CASOS DE INVESTIGACIÓN

| Año | Cantidad |
|------|----------|
| 1997 | 154 |
| 1998 | 125 |
| 1999 | 165 |
| 2000 | 172 |

En los años indicados en la tabla anterior, los niños de alto riesgo probable que han sido atendidos en el programa han presentado como antecedentes de riesgo: prematuridad y bajo peso, asfixia severa, hiperbilirrubinemia, hipoglicemia sintomática, sepsis neonatal, meningoencefalitis, defectos posturales, ictericia, sífilis congénita, depresión moderada, hipotonía y desnutrición calórica.

Los niños de riesgo biológico establecido han sido diagnosticados con: síndromes convulsivos (Down, West), sordera, hipoacusia neurosensorial, parálisis cerebral infantil, malformaciones congénitas, quiste aracnoideo, ceguera, retinopatía, autismo infantil, microcefalia, hidrocefalia, traumas encéfalo-craneanos, cardiopatía congénita, leucemia mieloide crónica, albinismo y lesión cerebral.

Entre las causas de alto riesgo ambiental, se registraron: problemas de lenguaje, falta de estimulación y antecedentes postnatales.

La atención al niño se realiza de lunes a viernes, en el turno de la mañana, de la siguiente manera:

- En forma individualizada y ambulatoria, es decir se atiende a cada niño en horarios de 30 ó 45 minutos, semanal, quincenal, mensual o de control (cada dos meses o a criterio de la especialista que lo tiene a cargo).
- En pequeños grupos, como en el área de terapia física en donde cada especialista atiende a una pareja de niños pequeños con la participación activa de la madre.
- En grupos, mediante talleres de psicomotricidad y expresión socioemocional, según los requisitos que se detallan más adelante, y con una frecuencia semanal, tres semanas al mes.

El período anual de trabajo es de febrero a diciembre, programado de la siguiente manera:

- Febrero: Captación y evaluaciones a niños nuevos. Inscripción de niños antiguos, control de avances o reevaluación cuando lo requieren.
- Marzo: Evaluaciones de niños nuevos o antiguos y trabajo administrativo (planificación, elaboración de planes de trabajo, etc.).
- Abril a junio y primera semana de julio: Tratamiento y evaluaciones a los niños.
- Segunda y tercera semanas de julio: Confección y entrega de recomendaciones.
- Fines de julio hasta mediados de agosto: Vacaciones.
- Desde mediados de agosto a noviembre: Tratamiento y evaluaciones.

- Diciembre: Confección y entrega de recomendaciones, actividades de cierre de año, elaboración de documentos administrativos (informes anuales de áreas, informes de egreso de los niños, etc.).

El tiempo que el niño recibe tratamiento directo de las especialistas es de aproximadamente 7 meses cada año escolar. Este sistema debería ser cambiado próximamente, si se cumple el decreto supremo 007-2001-DE del 12 de febrero del 2001, el que indica que en los Programas de Intervención Temprana (PRITEs) se atenderá durante los 12 meses del año. Sin embargo, ello no puede concretarse debido a las políticas laborales del Ministerio de Educación que autorizan la contratación de personal solo para períodos de abril a diciembre.

Cuenta con un equipo profesional multidisciplinario conformado por profesoras de educación especial con especialidad en retardo mental y en audición y lenguaje, psicóloga, terapeutas físicos y asistente social. Adicionalmente hay dos auxiliares de educación que realizan labores administrativas y un personal para actividades de cocina, lavandería y limpieza.

La condición laboral del personal que trabaja en el PRITE es la siguiente:

- 27% es nombrado.
- 18% es nombrado en otro centro educativo y trabaja en el programa en calidad de «destaque».
- 55% es contratado.

De acuerdo a lo descrito en el reglamento interno de la institución, el equipo profesional mencionado anteriormente brinda servicios a través de las áreas de:

- *Pedagogía especial*: Atiende a los niños que requieren estimulación integral en el aspecto pedagógico y, según la especialidad, pone énfasis en el retardo del desarrollo y problemas de audición y lenguaje, realizando terapias encaminadas al desarrollo integral.
- *Psicología*: Atiende a los niños que requieren una estimulación integral, poniendo énfasis en los problemas socioemocionales que alteran la conducta del niño y su familia. Realiza terapias encaminadas a la formación de la personalidad infantil.
- *Terapia física y rehabilitación*: Atiende a los niños cuidando el buen desarrollo neuromotor de los primeros meses y años; problemas físico-posturales y ortopédicos, realizando terapias encaminadas a su mejor desarrollo.
- *Servicio social*: Estudia la situación socioeconómica familiar y brinda apoyo social de acuerdo a las necesidades y disponibilidad del programa. Obtiene material de difusión para la prevención de la salud del niño y familia. Gestiona ante el Estado, a través del Programa Nacional de Alimentación (PRONAA), la donación de alimentos que son preparados en el PRITE para los niños. Lleva el control de peso y talla de todos los niños inscritos para determinar ca-

sos de desnutrición crónica. Tramita la inclusión en el seguro escolar para los niños que les corresponde. Realiza visitas a hogares que el equipo determine, informándole posteriormente los resultados. Orienta al padre de familia para que pueda acceder a servicios sociales de salud, justicia, educación, etc.

- *Talleres de psicomotricidad y expresión socioemocional*: Se brinda una vez a la semana durante tres semanas al mes, trabajando con grupos de niños mayores de dos años, que cumplan los requisitos de tener desplazamiento independiente, no estar integrados a escolaridad y obedecer consignas.

En todas las áreas se realiza evaluación y diagnóstico inicial, de proceso y de egreso. Cabe señalar que el área de servicio social, adicionalmente a las funciones específicas en beneficio del niño, realiza otras tales como: simulacro de acciones de defensa civil, gestión de todo tipo de donaciones (medicinas, vestuario, juguetes, etc.), visita a los niños que se encuentran internados en el hospital, gestión ante el área de servicio social del hospital de la exoneración o descuento de los derechos hospitalarios, compra (conjuntamente con la coordinadora) de los materiales que el programa requiera y otras actividades más. Todo ello en un horario menor que el de los demás miembros del equipo, en virtud de que su nombramiento cubre solo veinticuatro horas de trabajo a la semana, por lo cual su labor se ve bastante recargada con las consecuentes dificultades que ello conlleva.

La atención al niño se brinda dentro de un proceso que comienza con la captación y termina con la entrega del informe de egreso, el que detallamos a continuación:

a) Captación

Cuando un padre de familia llega al PRITE, derivado por alguna de las áreas del centro de salud, por una entidad externa o por iniciativa propia, se realiza la captación, la misma que consiste en:

- Informar al padre de familia sobre los servicios que brinda el programa.
- Llenar la *Ficha de captación* con los datos del niño o niña y de los padres.
- Solicitar la historia clínica del niño a fin de registrar en la ficha de captación la información que se estime necesaria.

b) Inscripción

Si el padre decide que su hijo ingrese al programa, se procede a llenar una *Ficha de inscripción* que contendrá los datos generales del niño, motivo de derivación e información básica (nombre de la persona que lo inscribe, dirección, teléfono, número de historia clínica, etc.). Esta ficha permanecerá en el expediente del niño durante todos los años que él o ella permanezca en el programa y en la cual se irá renovando la inscripción anual. En el momento de la inscripción, el padre abona la cuota anual de inscripción y recibe:

b.1) Carta de compromiso

Los padres firman un cargo en el cual se deja constancia de que han recibido la carta de compromiso. Este documento contiene normas y recomendaciones que los padres deben cumplir, entre las que figuran:

- Todo ingreso al programa es previa inscripción (pagar un monto determinado que corresponde al año de inscripción). Si el niño es retirado del programa sin justificación, deberá ser reinscrito (pagar una multa) si desea reingresar.
- Si no asiste a una cita de evaluación, la siguiente cita deberá ser abonada como si fuera una sesión de tratamiento.
- Toda inasistencia deberá ser justificada personalmente o por otro familiar. La justificación será antes de ocurrida la falta y/o traer documento probatorio (de lo contrario se considera falta injustificada).
- El niño será retirado del horario de tratamiento:
 - En caso de tratamiento semanal y quincenal: con dos inasistencias injustificadas.
 - En caso de tratamiento mensual: con una inasistencia injustificada.
- El niño recibe tratamiento dentro del horario asignado. En caso de tardanza, tendrá una tolerancia de 5 minutos después de los cuales la especialista decidirá si lo atiende o no.
- La asistencia a la escuela de padres es obligatoria y se registrará en la tarjeta entregada al momento de la inscripción. La inasistencia y las tardanzas son sancionadas con multas. Igualmente serán sancionados con una multa los padres que se retiren antes de concluir la reunión.
- (Los padres) deberán participar en las actividades (económicas o sociales) que se realicen con el comité de apoyo y/o con el programa.

b.2) Tarjeta de asistencia a la escuela de padres

La escuela de padres se realiza una vez al mes y, como se especifica en la carta de compromiso, la asistencia es obligatoria.

b.3) Cronograma de citas para evaluación de ingreso

El niño deberá asistir a las diferentes áreas en las que atiende el programa para ser evaluado. Asimismo, el padre, madre o tutor será entrevistado para recabar datos socioeconómicos y de anamnesis.

c) Evaluación de ingreso

Si el niño es menor de cuatro meses será evaluado solo por el área de terapia física y recibirá tratamiento en dicha área hasta que alcance cuatro meses de edad neuroló-

gica. Si es mayor de cuatro meses, será evaluado en las áreas de psicología, terapia física y pedagogía especial. Si tiene más de tres años y evidencia problemas de audición y/o lenguaje, será evaluado también en esa área. Adicionalmente el padre, madre o tutor será(n) entrevistados por un miembro del equipo profesional para llenar la *Ficha de historia clínica y anamnesis psicológica* y por la asistente social para elaborar la *Ficha social*.

d) Discusión de casos

Es realizada por el equipo interdisciplinario cuando el niño ha concluido sus evaluaciones. El expediente pasa a ser revisado en una reunión en la que participa todo el equipo profesional y en la que cada uno de sus miembros presenta el diagnóstico de acuerdo a la evaluación realizada. Estos diagnósticos y el resultado de la discusión son anotados en una *Ficha de evolución*. En ella se especifica en qué áreas y con qué frecuencia será atendido el niño o niña, así como otras recomendaciones referidas al uso de ortopedia, ingreso a taller de psicomotricidad, orientación a padres, etc. Por último, se registra la edad en que deberá ser reevaluado.

e) Registro de los resultados de la evaluación en la historia clínica

Los resultados de la evaluación son registrados en la historia clínica que el niño o niña tiene en el centro de salud (en el caso de que la tenga). Los datos relacionados a su salud que la especialista encuentre en la historia clínica, y que estime pertinentes, son registrados en el expediente que el niño tiene en el PRITE. Es decir, se intercambia información.

f) Entrega de horario de atención

Las especialistas que brindarán tratamiento al niño elaboran un «Horario de atención del área de...» en el que figura el área en que será atendido, el nombre de la especialista, los días, horas y frecuencia (semanal, quincenal o mensual), así como el material que necesitará. Este documento se deriva a recepción para que, a su vez, sea entregado al padre cuando se apersona a preguntar por el mismo.

g) Entrega del informe de evaluación

Después de la discusión del caso, una de las especialistas que lo tendrá en tratamiento elabora un *Informe de evaluación* con los resultados. Este informe será entregado al padre de familia en la primera cita de tratamiento.

h) Reevaluación integral

La reevaluación se realiza después de un año de tratamiento y en el informe de evolución figura la edad del niño en que deberá realizarse. El proceso se repite nuevamente tal como lo hemos detallado desde el ítem b3) entrega del cronograma de citas de evaluación hasta el ítem g) entrega del informe de evaluación. Queda entendido que la reevaluación tiene por finalidad que el equipo profesional evalúe en forma conjunta los progresos del niño y se actualicen los datos de la ficha social y la anamnesis.

i) Evaluación de egreso

Se realiza al final del año en que el niño cumple 5 años. Al igual que en la reevaluación integral el proceso se repite desde el ítem b3) hasta el ítem g). La diferencia es que en este caso el informe de evaluación de egreso es un documento más elaborado, en el cual figura un consolidado del diagnóstico de todas las áreas, la evaluación de la participación del padre de familia en el tratamiento y las recomendaciones y sugerencias para el tratamiento que deberá continuar en otra institución o en su escolaridad.

j) Otras acciones relacionadas con la atención al niño

Todas las actividades que se realizan en el programa están orientadas a mejorar la calidad de vida de los niños, por lo cual, en cuanto se observa en ellos alguna sospecha que pudiera sugerir un problema en su normal desarrollo (por ejemplo sordera, hipoacusia, visión subnormal, ambiente familiar de riesgo, etc.), se procede a:

-Solicitud de interconsulta: Para su atención en alguna de las áreas del centro de salud.

-Solicitud de derivación: Para enviar a los niños a otro PRITE más cercano a su domicilio; para enviar a otra institución a niños sin antecedentes de alto riesgo; para enviar a los niños y/o padres a que reciban tratamiento paralelo en otras áreas del centro de salud (psicología, planificación familiar, etc.).

El trabajo con los padres de familia se pudo observar en tres categorías: la participación, la cooperación y la atención.

La *participación* de los padres es de tres tipos:

- *Consultiva*: Puesto que se da un intercambio de información entre especialistas y padres de familia sobre el progreso del niño.
- *Participativa*: Bastante activa puesto que es el padre quien aprende cómo debe realizar en casa las actividades de estimulación, elabora material que le solicita la especialista o acompaña al niño o niña en las actividades que el PRITE programa (excursiones, desfiles, etc.).

- *Administrativa*: Cuando el padre pertenece al comité de apoyo de padres de familia.

Los padres *cooperan* desde las funciones de *información* sobre los problemas de sus hijos y de *asistencia*, ayudando a los profesionales en el proceso de rehabilitación.

Se brinda *atención* a los padres cubriendo áreas de:

- *Información* sobre la situación del desarrollo del niño, de acuerdo a la evaluación realizada.
- *Asistencia y orientación* que abarca tres campos de acción: asistencia psicológica, pedagógica, social y técnica.
- *Formación* sistematizada a través de la escuela de padres.

El financiamiento de las actividades que realiza el PRITE es asumido con recursos económicos de diferentes fuentes:

Del Estado: A través del Ministerio de Educación, que abona los sueldos del personal, algunos materiales de oficina y limpieza, así como las eventuales capacitaciones del personal.

Del centro de salud: Que proporciona algunos servicios generales (gasfitería, imprenta, teléfono, fax, infraestructura, etc.).

De los padres de familia: Que aportan económicamente por el servicio en los rubros:

a) *Inscripción anual*: Por dicho concepto el padre abona la suma equivalente al 7,3% de un sueldo mínimo.

b) *Tratamiento*: Se paga una «colaboración» de un nuevo sol para cada tratamiento.

c) *Multas*: Impuestas con aprobación de los padres en sesiones abiertas, por los siguientes motivos:

-Tardanzas a la escuela de padres o retiro antes de finalizar la sesión.

-Inasistencia injustificada a la escuela de padres.

-Inasistencia injustificada a evaluación.

-Reingreso al tratamiento por retiro injustificado (si el reingreso se da en el mismo año de inscripción).

d) *Actividad económica anual*: Organizada por el comité de apoyo de padres de familia y monitoreada por la coordinadora. Los fondos que se recaudan son destinados para la implementación del PRITE. Solo se realiza una actividad anual.

Donaciones: Son de diversa índole tales como: víveres, juguetes navideños, materiales didácticos, equipo de oficina, medicamentos, etc.

En nuestra observación hemos podido apreciar que algunos aspectos de la organización del programa han sido adaptados a la institución del sector salud con la que mantiene vínculo, y en otros se rige en forma similar a una institución educativa, por lo cual consideramos que es un programa educativo con cultura hospitalaria.

Como indicamos anteriormente, el programa es considerado exitoso; sin embargo presenta altos índices de deserción, lo que nos llevó a preguntarnos: ¿por qué los padres dejan de llevar a sus niños al tratamiento escolar?, ¿lo abandonan por libre voluntad o el sistema los excluye?

LA DESERCIÓN O EXCLUSIÓN: UN PROBLEMA COMPLEJO

En el seminario internacional de intercambio de experiencias sobre deserción escolar, realizado en Argentina en 1975, se llegó al «consenso unánime en la definición operacional de deserción escolar como el conjunto de individuos que abandonan las actividades escolares de un tipo de educación, sin completar el ciclo o nivel [...]» (Ministerio de Educación y Cultura Argentina 1975: 35). Doublier (1982) sostiene que el fenómeno desertivo, según lo establecen diferentes estudios, se caracteriza por ser un síntoma de tipo multicausal, necesario de abordar desde distintas disciplinas y desde los distintos aspectos que presenta (currículo, docentes, alumno, familia, comunidad, etc.). Asimismo, afirma que la permanencia productiva del niño en la escuela está íntimamente relacionada con la eficiencia interna del sistema.

Barral (1994) considera que el concepto de «deserción escolar» es inapropiado ya que el término es prestado del léxico militar, no pedagógico, con el significado de «abandono». Cree necesario construir otro concepto que refleje objetivamente la problemática del niño «desertor» quien, según su criterio, no abandona la escuela voluntariamente, sino que es rechazado por la escuela y la sociedad. Por lo tanto, el concepto de «exclusión escolar» refleja con mayor objetividad la situación problemática de los niños que ingresaron a la escuela y están ahora fuera de ella.

El Departamento de Desarrollo Sostenible del Banco Interamericano de Desarrollo (2001: 1) conceptualiza la «exclusión social» como «una dificultad que sostienen ciertos individuos o grupos sociales de acceder a servicios sociales de calidad [...] está ligado al de pobreza [...] y otros indicadores de desarrollo humano, tales como acceso a educación, salud y protección social [...]». Magendzo y Toledo (2001) afirman que la deserción es un fenómeno psicosocial y, como tal, es complejo.

Siendo la organización que nos ocupa un programa que atiende niños desde 0 a 5 años, queda entendido que el tratamiento pedagógico se realiza en interacción con el padre, madre o tutor del niño, por lo cual son ellos quienes desertan o son excluidos.

También nos parece propio tomar en consideración que la institución es un programa de educación especial al que asisten niños con riesgo establecido (que evidencian problemas en su desarrollo, como los niños con síndrome de Down) y otros con riesgo probable (que no evidencian sus problemas o que todavía no presentan problemas); por lo tanto nos podríamos encontrar ante el probable temor de los padres (especialmente los de niños con riesgo probable) de que sus hijos sean desacreditados y estigmatizados por asistir a una institución de ese tipo.

Goffman (1995) afirma que el medio social establece las categorías de las personas que en él se pueden encontrar. Cuando las personas se encuentran frente a otra que tiene un atributo menos agradable, dejan de verlo como una persona común y corriente para reducirlo a un ser menospreciado por su defecto, falla o desventaja. Esto lo convierte en una persona estigmatizada, desacreditándola puesto que la presenta en un nivel inferior a los demás.

En las investigaciones que el autor ha realizado ha podido confirmar que un niño con un estigma puede encubrirse de un modo especial. Los padres, conocedores de su condición, lo encapsulan dentro de la aceptación doméstica y lo mantienen en la ignorancia de aquello en lo que indefectiblemente se convertirá. Cuando se aventura fuera del hogar, lo hace hasta donde su estigma no es inmediatamente detectable. Esta teoría justificaría la afirmación de que existe una real deserción de los padres de familia de un sistema que ellos consideran perjudicial y desacreditador para su niño.

Para el estudio de investigación se consideró como «desertor» a todo niño que, habiéndose inscrito al PRITE en un período de año escolar, deja de asistir a sus evaluaciones de ingreso; termina su evaluación y no regresa a recoger los resultados; o cuando el niño es retirado del tratamiento por cualquiera de las causas relacionadas con la asistencia (tipificadas en la carta de compromiso) y no regresa a reinscribirse durante el transcurso del año escolar.

LA PROBLEMÁTICA DE DESERCIÓN EN EL PRITE

Durante los últimos tiempos, se observó en el programa que cada fin de año se presentaba un significativo índice de deserción, especialmente de los niños más pequeños. Conocer las causas fue el objetivo central de la investigación que inspiró este artículo.

No hemos encontrado estudios sobre deserción en el nivel inicial que nos sirvieran como referente comparativo, por lo cual tomamos de la investigación cuantitativa sobre deserción en la República del Perú realizada por Alarcón (1995) los índices del nivel más cercano, el de primaria (niños entre seis y 14 años). Los resultados arrojan:

- La tasa de deserción acumulada promedio a nivel de toda la república es de 9,55%.
- Hay una tasa ligeramente más alta en la zona rural: 12,52%.
- Entre Lima y Callao, la tasa más alta se registra en el Callao con 9,97%.
- La mayor tasa de deserción acumulada entre todos los distritos del Perú se encuentra en Bellavista, departamento de San Martín, que registra 24,03%.

Todos estos índices son inferiores a los que registra el PRITE en el año 2000, cuando se encontró que el 25% de los niños inscritos había abandonado el trata-

miento, es decir la cuarta parte de la población escolar del programa. De dicho índice, el 8,14% estuvo conformado por niños entre cero y seis meses y el 7,50% de seis meses a un año, lo que da un total de 15,64%. En resumen, del total de niños que no continuaron el tratamiento durante ese año, más de la mitad eran niños entre recién nacidos y un año de edad.

Antes de continuar debemos recordar que en el caso de los niños con alto riesgo probable, cuando recién nacen y durante sus primeros meses de vida no evidencian los problemas que tienen o estos todavía no se presentan. Por tal motivo, y siguiendo lo observado empíricamente por la coordinadora del programa, buscamos las tasas de desertión según el alto riesgo, habiendo encontrado lo siguiente:

| Año | Inscritos | Total | Desertaron | | | | | |
|------|-----------|-------|------------|------|--------|-------|--------|------|
| | | | R.B.E. | | A.R.P. | | A.R.A. | |
| | | | Cant. | % | Cant. | % | Cant. | % |
| 1997 | 154 | 74 | 7 | 9% | 67 | 91% | - | - |
| 1998 | 125 | 42 | 3 | 7,1% | 38 | 90,5% | 1 | 2,4% |
| 1999 | 165 | 48 | 10 | 21% | 33 | 69% | 5 | 10% |
| 2000 | 172 | 43 | 3 | 7% | 40 | 93% | - | - |

R.B.E. = Riesgo Biológico Establecido

A.R.P. = Alto Riesgo Probable

A.R.A. = Alto Riesgo Ambiental

Los resultados nos podrían llevar a hipotetizar que los padres de niños de alto riesgo probable abandonan el tratamiento al ver que su niño «no tiene nada» y es «tan normal» como cualquier otro niño de su edad. Y de ser así, podría estar muy relacionado con la no aceptación del padre frente al riesgo de su hijo. Esto nos llevó a querer conocer las causas desde las propias fuentes: los padres de familia, sin dejar de lado la percepción del personal que trabaja en el programa.

LAS CAUSAS DE DESERCIÓN QUE EXPRESAN LOS ACTORES

Al iniciar la investigación decidimos que, adicionalmente a conocer las causas de la desertión, también era necesario conocer cómo era la gestión del programa, para ver si esta influía de alguna manera en el problema. Sin embargo, para efectos del presente artículo, solo nos ocuparemos de las causas por las cuales los padres no continúan el tratamiento de sus hijos. Se decidió entrevistar a casi la totalidad del personal del PRITE, así como a una muestra de padres que habían desertado del tratamiento. Dentro del grupo de padres se consideró tanto a aquellos que habían retornado al tratamiento como a los que no lo habían hecho. Por lo tanto, los resultados los dividiremos de la siguiente manera:

- Desde la percepción del equipo de trabajo.
- Desde lo que argumentan los padres:
 - Que abandonaron el tratamiento y no regresaron.
 - Que abandonaron pero posteriormente reingresaron al tratamiento.

a) Causas de deserción desde la percepción del equipo de trabajo

El personal que trabaja en el programa percibe una variedad de causas que procederemos a describir, para lo cual hemos codificado los fragmentos de las entrevistas como sigue:

| | |
|----------|--------------------|
| C | Coordinadora |
| EP + n.º | Equipo profesional |
| PA + n.º | Personal de apoyo |

La salud del niño o niña: Considerada como una de las causas principales.

Como están bebitos todavía [...] [tienen] problemas de enfermedad porque son los niños [de alto riesgo] que más recaen en cuanto a salud [...] un niño grande no es tanto así. C

La salud del padre o persona que lo lleva a tratamiento: Esta causa se presenta, al parecer, en menor cuantía puesto que solo un miembro del equipo la menciona.

Cuando he coordinado con el resto [del personal, para conocer la causa por la que no viene un niño] me dicen [...] la mamá no viene porque está enferma. EP4

Económica, por deudas al programa: En el programa se realiza una actividad económica anual con la finalidad de recaudar fondos. Dicha actividad genera que los padres tengan un compromiso de pago adicional al que se realiza por concepto de inscripción o tratamiento. En algunos casos los padres no cumplen con dicho compromiso y, como consecuencia, desde la percepción del equipo de trabajo, dejan de asistir al tratamiento de su niño.

Me parece que económico [...] a raíz de las actividades que se realizan anuales en el programa [...] durante esa etapa, siempre han habido varios niños que han desertado. PA2

Generalmente las deserciones eran después de una actividad del programa y estas deserciones fueron casualmente debidas a eso, de que no pagaban sus tarjetas, entonces optaban por dejar de ir. EP1

Economía familiar: La crisis que afecta a la mayor parte de la población del país también es una de las causas de que los padres dejen de llevar a sus niños al programa.

Tal vez pensábamos que podría ser la parte económica lo que impedía que el niño fuera porque los padres que tenías [que estaban inscritos en el programa] en aquel en-

tonces, el nivel socioeconómico era medio-bajo y bajo [...] en cambio ahora es que yo recién veo, por ejemplo, que hay padres profesionales [se supone que con mayores ingresos económicos]. EP1

Podría ser el factor económico, a pesar de que acá se les brinda bastantes oportunidades [exoneraciones de pagos] pero muchos padres no logran expresar lo que realmente [...] [sus necesidades]. EP3

Más que todo creo que debe ser el factor económico porque veo a veces padres que no tienen para pagar. PA1

[...] porque a veces uno les pregunta, señora, ¿qué le pasó?, ¿por qué no ha venido? [...] porque no tenía plata, señorita. PA1

Falta concientización por parte de los padres de familia sobre la problemática de alto riesgo del niño: Esta es una causa en la que coincide más de la mitad de los miembros del equipo de trabajo, quienes la atribuyen a que los padres (especialmente los de niños de alto riesgo probable) mientras no observen retrasos significativos que los motive a continuar un tratamiento correctivo y/o preventivo, piensan que su niño no corre ningún riesgo y desvaloran el trabajo de prevención.

[...] como están bebitos, todavía la correctiva del programa no es evidente, entonces el padre se confía y dice, no, no tiene nada. C

[...] yo creo que, en un menor porcentaje, puede ser la concientización en el padre

[...] porque ven que están evolucionando bien aparentemente y entonces no lo consideran necesario el programa y dejan de asistir simplemente. EP1

¿La [causa] principal? [...] Que no [adquieren] conciencia de lo que se está trabajando ahí en el niño, de lo que se está estimulando y qué es lo que se va a conseguir con la estimulación, los beneficios de la prevención. EP2

Irresponsabilidad de los padres: Antes de ingresar al programa se informa al padre de familia todo lo relacionado al trabajo que se realiza en el PRITE y, durante el tratamiento, las especialistas que brindan servicios al niño deben estar en permanente diálogo con ellos a fin de informarles aspectos relacionados con la problemática del niño y/o absolverle cualquier duda. Sin embargo, las entrevistadas piensan que los padres dejan de asistir a pesar de conocer la importancia del trabajo de intervención temprana.

[...] pero el problema mayor para mí es la irresponsabilidad de los padres, el hecho de que se guía ya por su propia cuenta, a pesar de que uno les ha dicho, se les ha informado que el desarrollo no se va a ver aquí [ahora], sino que él decide por su cuenta. Él es el que decide si está bien o está mal su niño. C

Insuficiente información a padres: La información que se proporciona al padre de familia antes de ingresar al programa no se encuentra sistematizada y, por lo general, se realiza la primera vez que el padre se apersona al PRITE con una derivación del

centro hospitalario y es proporcionada por cualesquiera de las profesionales que se encuentran disponibles; pero el tiempo que se dedica para ello y la calidad de la información varía de acuerdo a muchos factores: tiempo disponible de la persona que hace la captación, si tiene o no una guía de los puntos que debe informar, momento de la captación (al inicio o final de la jornada laboral), si se proporciona o no folletos de difusión, experiencia previa en dicho trabajo, conocimiento de las patologías, etc.

[...] con respecto a la captación, se informa al padre pero no sé si será lo suficiente para que el padre no deserte [...] [Se debe] explicar bien. De repente se explica al padre, se le informa, pero no muy bien, no muy detalladamente todo lo que el padre necesita, porque a veces hay padres que no preguntan mucho, entonces uno tendría que decirles, en sí, todo lo que puede producir un antecedente de riesgo en su niño [...] Depende de la persona que capta pero también de la coordinación. Se podría coordinar en equipo que la captación tenga un tiempo mayor o algo así o capacitarnos nosotros un poco más sobre los antecedentes para explicar claramente a los padres. EP2

Gestión: Este aspecto se refiere específicamente a la exigencia que en años anteriores se aplicaba para que los padres cumplieran con sus obligaciones económicas. Esas medidas se han flexibilizado en la actualidad.

Antes era mucho más obligatorio [la cobranza de las deudas de los padres]. Hubo un problema con una niña que fue y se quejó al Ministerio de Educación. La niña faltaba mucho y en ese tiempo le habían dado unas tarjetas [de la actividad anual] [...] la coordinadora, cuando ya regresamos de vacaciones, nos dio la orden de que ya no ingresaran [a tratamiento] los padres que tienen deudas. Entonces la señora se quejó [...] el año pasado ya no se ha exigido [...]. A raíz de eso, al siguiente año [...] ya no se ha exigido. Bueno, han mantenido las deudas y para la nueva inscripción ahí sí tienen que cancelar pero no ya durante el mismo año. PA2

Encontramos también información que se refiere al estilo de gestión de la coordinadora, pero fue proporcionada con mucha cautela, puesto que no se pudo obtener detalles. Sin embargo, a pesar de afirmar que son «casos muy aislados», se presentan.

[...] no sé, pero me aventuro a decir que, tal vez, la forma como organiza el trabajo la coordinación, puede ser, porque han habido casos aislados en que se han retirado niños y nos hemos enterado que ha sido por cierto, el no ver bien, de repente, la actitud que ha asumido muchas veces la coordinación, entonces han optado por irse, pero esos son *casos muy, muy aislados*, pero se han dado. EP1

Frecuentes cambios de profesionales del área de terapia física: Las profesionales de la especialidad de terapia física no cuentan con título pedagógico que les permita acceder a un nombramiento, por lo que siempre se ha requerido la contratación de personal para cubrir dicha plaza. Esto trae como consecuencia que dichas especialistas opten por una mejor oferta laboral. Durante los primeros ocho años de funcionamiento del programa, se cambió cinco veces de fisioterapeutas.

Pienso que en cierta forma puede ser el cambio continuo de terapeuta porque siempre se dice que el área fuerte es el área de terapia física y, justamente en esa área, es que ha habido más cambios [...] EP1

Profesionales muy jóvenes: Adicionalmente al cambio frecuente en el área de terapia física, se suma la juventud de las personas contratadas. En el último contrato, se tomó los servicios de dos señoritas recién licenciadas.

[...] puede influir de alguna manera la juventud de los profesionales en esa área. EP1

Lejanía del domicilio: Otra causa que podría desmotivar a los padres a continuar el tratamiento es la distancia del domicilio, ya que algunos niños viven en distritos lejanos, fuera de la jurisdicción del programa.

[...] como demanda un tiempo, un sacrificio, llevar la bolsa [de pañales], todo eso, puede ser que canse al padre también, porque sé que vive lejos. C

Esta causa no se podría considerar como una de las principales ya que en los resultados de los datos estadísticos analizados se encontró que en los últimos años el porcentaje es mucho más bajo que los de la misma jurisdicción.

Poca cantidad de personal: Es ya sabido que los trámites ante el Ministerio de Educación para la contratación de personal, especialmente si se trata de incremento de plazas, son engorrosos y tienen que realizarse con mucho tiempo de anticipación al inicio del año escolar. Por lo cual, cuando la demanda del servicio crecía, se tenía que «ajustar» los horarios y/o contar con el apoyo de practicantes. Por muchos años, la única docente del área de pedagogía especial ejerció paralelamente el cargo de coordinadora, lo que implicaba que algunos niños vieran reducidos sus horarios de atención.

[...] y también porque teníamos poca cantidad de personal, entonces una terapeuta cogía un montón de niños y le hacía todo en un ratito a cada uno, entonces no le daba lo que realmente necesitaba. C

Poco tiempo de tratamiento: Este problema está asociado al anterior ya que, como consecuencia del poco personal, el tiempo que se brinda para el tratamiento se ve afectado. Después de iniciado el año escolar y cubiertas las vacantes, se restringe el número de sesiones a cada niño (por ejemplo, la frecuencia pasa de semanal a quincenal), con la finalidad de poder atender a la totalidad de niños inscritos. Aunque estos cambios están sujetos al avance del niño y tratando de no perjudicar el seguimiento que debe tener su evolución, estas medidas no son comprendidas por los padres, quienes por lo general solicitan más tiempo de tratamiento para su niño, especialmente si la patología es severa.

De otros años [anteriores] podría ser la demanda alta que hace que el niño tenga pocas sesiones [...] el padre ve que es poco tiempo lo que se le da al niño. C

[...] habían niños que necesitaban más tratamiento, más horas, más tiempo, pero por la demanda no se podía. EP4

[...] cuando es severo [tiene retardo severo en el desarrollo], un bebe que se le vea signos bastante fuertes de retraso, es por eso, porque le parece muy poco [el tiempo que se le da de tratamiento] y va a otro lugar [el padre busca otra institución]. C

Factores inherentes a profesionales: Aunque la coordinadora afirma al inicio que las causas de deserción son externas y no están relacionadas con el personal profesional, posteriormente se refiere a la capacidad que debe tener un terapeuta para utilizar adecuadamente los recursos materiales con que cuenta, sin dejar de lado sus recursos personales, a fin de lograr una relación de confianza, tanto con el niño como con los padres, que los motive a continuar asistiendo al tratamiento. Un recurso importante es conversar con la madre del niño o quien lo lleva al programa, para conocer sus expectativas, necesidades, intereses del niño, etc.

[...] se les ha dado la facilidad de usar los equipos de sonido que, para mí, no debe ser totalmente para todos los días [...] pero si yo voy a poner el cassette, dale que dale, dale que dale, ya pierde su efecto. Entonces hasta qué punto [...] estoy viendo que [el equipo de sonido] está reemplazándolas a ellas [...] Llegan y lo prenden hasta el final del día. ¿Cómo es eso? Entonces si está obstaculizando, de repente, la relación con la madre, conversar. C

Se pone énfasis en la importancia de la relación entre la especialista (sea docente, psicóloga o de otra especialidad) y el padre de familia, la que debe estar basada en una comunicación afectuosa, que logre una buena empatía con las personas a quienes se debe ayudar a superar sus problemas.

[...] y yo creo que también es importante la capacidad del terapeuta para empatar un poco con los padres, con el niño y entonces si es una persona seca, que no motiva a ningún padre a venir, entonces eso también es importante [...] yo tenía una terapeuta muy buena, muy responsable, sabía bastante, manejaba [conocimientos de su especialidad], era muy seriecita [...] eso sí, *no cantaba pero era muy cariñosa con los padres y tenía mucha acogida* y entonces había menos deserción en esa época. C

Trabajo de los padres: Aunque los costos de este programa no son altos, ya que son inferiores a los que se tiene que asumir si se envía a un niño a un colegio del Estado en el nivel primario, requiere de un presupuesto que muchos padres no están en condiciones de cubrir. Por lo tanto, en el caso de parejas conyugales, ambos se ven obligados a buscar trabajo, y en el caso de madres solteras sin apoyo económico, con mayor razón aún. Si a eso se suma el no poder conseguir una persona que pueda llevar al niño al tratamiento, no les quedará otra opción que retirarse del programa.

[...] porque ahora la mayoría de las madres trabajan y no tienen con quién mandar a sus niños a terapia. EP3

Hice algunas visitas para ver [...] por qué razón [dejaban de asistir]. A algunos se les había presentado trabajos. Preferían ellos trabajar a venir acá. EP4

[...] le dijo: «Señora, ¿por qué no ha venido?». «Su papá no me apoya en nada. Yo trabajo. No tengo con quién dejar a mis hijos. No tengo quién lo traiga». PA1

Inconformidad con el tratamiento: Al respecto, un miembro del equipo profesional –sin tener la certeza– piensa que aquellos padres que vienen los primeros días y no regresan más, probablemente lo hagan porque el servicio que reciben no es el que ellos esperan.

Último [hace poco tiempo] recuerdo niños más severos que, no sé si [qué] ellos han pensado. Asistieron una *sola vez* a tratamiento y *después ya no vinieron más*. No sé si ellos habrán buscado otro centro más especializado o no sé cuál es el motivo porque una vez yo los atendí y ya no volvieron a venir. EP2

Prefieren otro programa: En un caso de deserción que fue investigado, debido a que se conocía a la persona que recomendó a la madre, se encontró que la familia del niño había preferido asistir a otra institución en la cual el costo era más alto.

Por ejemplo de los cuatro [casos] que me enteré antes de Julio [uno] era de una madre de familia que prefirió ir a Vigil [Instituto Nacional de Rehabilitación ubicado en la calle Vigil en el Callao] porque decía que era más conocido. Pero ella no me dijo eso sino su amistad [la persona que la recomendó al programa]. Cuando yo pregunté [...]: «no, pero es que ella quiere [...] yo ya le he explicado del programa todo–me dijo la de vacunación– pero ella ha querido irse a Vigil porque como ahí paga piensan de que [...]», o sea ellos piensan que por pagar más van a tener una buena atención. EP4

Desde la percepción de la entrevistada, algunos padres piensan que un servicio que cuesta más es mejor. Es común escuchar que las personas prefieren acudir a un médico particular que a uno de un hospital del Estado ya que el primero, al recibir un honorario más alto, dedicará más tiempo y atención para solucionar el problema de salud de su paciente.

b) Causas de deserción que argumentan los padres de familia

Para conocer las causas de deserción desde las propias fuentes, se entrevistó a padres de familia que habían dejado de asistir al tratamiento escolar y a otro grupo que después de dejar el tratamiento reingresó al programa. En los siguientes esquemas vamos a resumir las causas que ellos argumentan, separándolos en dos grupos con la finalidad de conocer si los motivos que los llevaron a dejar el tratamiento difieren unos de otros.

CASOS DE INVESTIGACIÓN

| MADRES QUE DESERTARON | | | |
|-----------------------|--------------------------|--|---|
| Cód. de Entr. | Motivos de derivación | Causas | Testimonio |
| Md1 | Síndrome de Down | Por enfermedad de la niña. | <i>Ella [su hija] en marzo se enfermó. Me dolió bastante. Yo pienso volver porque de repente en abril mi hija está mejor y puede volver.</i> |
| Md2 | Prematuridad y bajo peso | Por embarazo de la madre y posterior nacimiento de la hermana. | <i>La causa principal que hemos tenido es el nacimiento de nuestra hija. Mi señora tiene embarazos difíciles, había que darle mayor tiempo a ella.</i> |
| | | Por enfermedad de la madre. | <i>Yo con las justas caminaba y yo sola no me atrevo a llevarlo, porque usted sabe que yo convulsiono. Tengo ese problema que en cualquier momento me da.</i> |
| | | No tenía quién lo lleve. | <i>Yo lo quise matricular nuevamente pero me fue imposible. No tenía quién me lo llevara.</i> |
| | | Lo ven completamente normal. | <i>Lo veo desempeñarse y desenvolverse como un niño completamente normal.</i> |
| | | Estar con sus hermanos lo ayuda a superar problemas. | <i>En algunos momentos le he notado algunos parámetros que no ha podido superar pero [...] el estar rodeado de sus hermanos eso lo ha ayudado bastante a superar las trabas que se veía que tenía.</i> |
| | | Está en otra institución. | <i>Lo he metido al programa de crecimiento [del Seguro Social]. Ahorita lo han mandado a salud mental.</i> |
| Md3 | Prematuridad | Porque era una pérdida de tiempo. Tenía que llevarlo temprano y no tenía tiempo. | <i>Es que, como yo le ayudaba a mi mamá, era una per [...] no era una pérdida de tiempo porque era para el bien de mi hijo, pero yo no podía. No podía porque lo tenía que llevar desde tempranito a cierta hora y yo acá tenía que ponerme a cocinar para mi mamá, para mis hermanos, no tenía tiempo para llevarlo.</i> |
| | | No le gustaba ver que iban niños con síndrome de Down. | <i>Yo veía que iban esas criaturas de síndrome de Down. «Ay –dije– no, mejor no voy, ¿no?». No me gustaban.</i> |
| | | La madre piensa que ella puede hacer el mismo tratamiento en casa. | <i>Digo, ¿para qué voy a ir ya si acá yo le puedo hacer?, decía, esos movimientos [ejercicios de terapia física] las piernitas, las manitas [...] Después de ahí ya no, ya me olvidé, ya no le hice.</i> |

continúa...

| MADRES QUE DESERTARON | | | |
|-----------------------|-----------------------|---|---|
| Cód. de Entr. | Motivos de derivación | Causas | Testimonio |
| | | Lo ve bien a su hijo. | <i>Para qué, a mi hijito si lo veo muy bien.</i> |
| | | Estar con otros niños lo ayudará. | <i>Los otros [niños de su misma edad] ya hablan clarito, él ya esta ahí, quiere hablar, a media lengua. Por eso digo, tratando con ellos, hablando, ya me imagino que poco a poco ya [mejorará].</i> |
| Md4 | Problemas de lenguaje | Le dijeron de golpe el problema de su niño. | <i>Fue por una sola razón: la señora nos dijo una palabra que prácticamente nos bajó la moral. «Tiene retraso, retraso mental». Me han dicho de golpe, por eso que a mí me ha afectado.</i> |
| | | No acepta diagnóstico. Piensa que lo han evaluado mal. | <i>A mí entender no lo han evaluado bien. Él colaboró muy poco [en la evaluación porque] no conocía a las personas.</i> |
| | | Piensan que el único problema que tiene es el del lenguaje oral. | <i>El único problema es en su forma de comunicación. No habla bien, porque después corre, salta, juega. Cuando están los [con otros] niños hay intercambio, hay buenas relaciones. Sí entiende y él comprende. Nos ayuda en todo.</i> |
| | | Lo ven que está mejorando. | <i>[Del problema de lenguaje] Está bastante mejor [...] No digamos lo mejor posible pero poco a poco se está desenvolviendo.</i> |
| | | Estar con otros niños lo ayuda a superar sus problemas. | <i>Le ha favorecido el nido, como él está constantemente con sus amiguitos, eso lo ha ayudado bastante.</i> |
| | | No conformes con la exigencia de los horarios. Está en otra institución. | <i>Aparte de eso, los horarios. Se cruzaba mucho [con el CEI]. Era más estricto. [los horarios en el PRITE]. En cambio allá [en Vigil] veo que me dan facilidades.</i> |
| Md5 | Prematuridad | Por enfermedad temporal de la niña. | <i>Ella [la niña] estuvo hospitalizada.</i> |
| | | Después de vacaciones no regresó. | <i>Después de que salieron de vacaciones ya no la regresó a la bebe [para continuar su tratamiento].</i> |

continúa...

CASOS DE INVESTIGACIÓN

| MADRES QUE DESERTARON | | | |
|-----------------------|-----------------------|--|--|
| Cód. de Entr. | Motivos de derivación | Causas | Testimonio |
| | | Ven que la niña está bien. | <i>Ahí está la bebe, pues, tranquilita, inteligente. Es bien hábil, bien viva la bebe. A pesar que es seismesina, es bien viva.</i> |
| Md6 | Síndrome de Down | Por el nacimiento de hermanita. | <i>Nació mi segunda niña y ya era difícil ir sola con los dos hasta el programa.</i> |
| | | Por trabajo. | <i>Mi esposo lo llevaba pero ahora no puede por el trabajo.</i> |
| | | No tiene quién la lleve. | <i>No tengo otra persona que lo pueda llevar.</i> |
| | | Ingresó a una institución que le ofrece más servicios. | <i>Ingresó al Instituto de Rehabilitación. [Esa institución] también tiene atención integral: salud y educación. Tiene piscina de hidroterapia. Recibe terapia de lenguaje. De ahí ingresa al centro educativo [de educación especial que pertenece a la misma institución].</i> |
| | | Por domicilio. | <i>Está más cerca de mi casa [Para ir al programa tenía que tomar dos transportes públicos].</i> |

En el grupo de madres que desertaron del tratamiento y no reingresaron encontramos que, en la mayoría de los casos, se asocian una serie de factores; algunos de ellos son conocidos por el equipo de trabajo, pero también encontramos otros que el equipo parece no percibir, como las vacaciones prolongadas, la exigencia de los horarios y la forma en que se entregan los resultados de la evaluación.

El 50% de los padres tiene a sus hijos en otra institución. De estos, el 33% son niños de alto riesgo probable y las instituciones a las que asisten pertenecen al sector salud, lo que podría indicarnos que ven el problema de su niño como una enfermedad (es decir «curable») y no como una situación que debe ser mejorada a través de programas educativos para, a su vez, evitar una discapacidad o si esta se presenta, mejorar su calidad de vida.

| MADRES QUE DESERTARON | | | |
|-----------------------|--------------------------|--|--|
| Cód. de Entr. | Motivos de derivación | Causas | Testimonio |
| Mr1 | Prematuridad | Por enfermedad del niño faltaba mucho. Terapeuta le dijo que lo retirara hasta el próximo año. | <i>Dejé de venir porque ya mi bebe se enfermaba. La señorita me dijo que preferible lo retirara [...] por muchas faltas. Yo tenía que estar justificando. Ya este año ingresó [nuevamente].</i> |
| | | Nacimiento de otro hijo. | <i>Mi papá trabaja, mi mamá también, mis hermanos trabajan también y entonces yo en ese tiempo vivía sola pues, entonces no podía dejar a mi otro bebe.</i> |
| | | Reingresa para tratar de prevenir problemas posteriores en su niño. | <i>Regresé porque yo sabía que es una terapia de cinco años y de repente si yo lo dejaba de traer se le iba a presentar otros problemas [...] cuando vaya al colegio [...] problemas de lenguaje, para el estudio, para captar las clases, con la conducta [...] y ahí era mi responsabilidad.</i> |
| Mr2 | Sepsis Prematuridad | Por embarazo de otro niño. | <i>[Dejé de venir] porque me embaracé de mi otro hijito.</i> |
| | | La familia paterna se oponía a que continuara tratamiento. | <i>Yo veía que no hablaba mucho [...] Yo le decía a mi esposo para venir [reingresar a tratamiento], su mamá [mi suegra] me decía: «¡Para qué la vas a llevar? Espérate un añito más».</i> |
| | | Reingresa cuando retraso de lenguaje era evidente. | <i>Recién cuando ella tuvo tres años [...] ya como mi suegra también veía que en verdad no hablaba mucho [...]</i> |
| Mr3 | Prematuridad y bajo peso | Por enfermedad de la madre. | <i>Yo estaba enferma y mi mamá también. No había quién lo llevara.</i> |
| | | Por enfermedad del niño. | <i>Lo tuve internado con neumonía.</i> |
| | | Reingresaba para que no dejara «su programa». | <i>Era una falta de un mes [después] cuando tenía un año dejé de ir por lo menos unos dos meses pero sí lo llevaba a su programa [reingresaba].</i> |
| | | Por problemas económicos. | <i>Yo me sentía mal por lo mismo que no tenía solvencia [...] Fui y hablé con la asistente, me dijo: «Tengo medicina», pero no eran [las que tomaba el niño]. No me sirvió la ayuda. A veces no tenía el sol [para el tratamiento]</i> |

continúa...

| MADRES QUE DESERTARON | | | |
|-----------------------|--|---|--|
| Cód. de Entr. | Motivos de derivación | Causas | Testimonio |
| | | Por problemas económicos. | <i>Yo me sentía mal por lo mismo que no tenía solvencia [...] Fui y hablé con la asistente, me dijo: «Tengo medicina», pero no eran [las que tomaba el niño]. No me sirvió la ayuda. A veces no tenía el sol [para el tratamiento]</i> |
| Mr4 | Hiperbilirrubinemia Problemas de lenguaje | El padre se oponía a que lo lleven a tratamiento. | <i>Su papá no estaba de acuerdo [...] me dijo que no era necesario, que así eran los niños, que al principio no hablan bien, todo eso. Tenía problemas con el papá y me decía que no podía llevarlo, que yo viera con quién dejar a los [otros] bebés.</i> |
| | | Por problemas económicos. | <i>Por problemas económicos, también, no lo pude llevar.</i> |
| | | Por trabajo. | <i>Trabajo de diez, diez y media a nueve y media de la noche, a veces las once. Trabajo por campaña.</i> |
| | | Cuando consigue trabajo, no tiene quién lo lleve a tratamiento. | <i>Mi mamá quedó en ayudarme en llevarlo [al tratamiento] al bebe pero no podía por su trabajo, entonces ella se mudó. Mi tía también trabaja. No tenía con quién dejarlos [a sus otros hijos] para que me lo pudiera llevar allá.</i> |
| | | Reingresa porque «sabía que lo necesitaba». | <i>Lo volví a llevar porque ya tenía con quién dejarlos a ellos. Yo no quería que él faltara [a su tratamiento]. Yo sabía que él necesitaba que siga yendo a sus terapias.</i> |

Las causas para dejar el tratamiento son similares a las del grupo que no regresó; así mismo son diversas y se asocian, conforme lo afirman Doublier (1982) y Magendzo y Toledo (1990). El reingreso no siempre va a depender de que el niño o niña evidencie problemas en su desarrollo, lo cual nos hace suponer que la actitud del padre frente al riesgo de su hijo contribuirá a que este opte por dejar o continuar un tratamiento correctivo o preventivo, según sea el caso.

Si bien uno de los padres reingresantes lo hizo porque su hija evidenciaba retraso en su desarrollo, los demás parecen sentir *responsabilidad* de lo que pueda presentar su niño(a) en el futuro.

De algunas opiniones dadas por los padres que no regresaron a tratamiento podríamos emitir la hipótesis de que no aceptan que su niño o niña tenga algún problema que pudiera comprometer su normal desarrollo. Y si reconocen que existe algún retraso, lo califican de leve. Para visualizar mejor esta afirmación, hemos seleccionado fragmentos del discurso de dos madres de familia que abandonaron el tratamiento.

| Cód. de Entr. | Motivos de derivación | Causas | Testimonio |
|---------------|--|---|--|
| Md2 | <i>En algunos momentos le he notado algunos parámetros que no ha podido superar, pero [...].</i> | <i>Lo veo desempeñarse y desenvolverse como un niño completamente normal.</i> | <i>El estar rodeado de sus hermanos eso lo ha ayudado.</i> |
| Md3 | <i>Los otros [primos de su edad] ya hablan clarito. Él ya está ahí, quiere hablar, a media lengua.</i> | <i>Para qué, a mi hijito si lo veo muy bien.</i> | <i>Tratando con ellos [con sus primos], hablando, ya me imagino que poco a poco ya [mejorará].</i> |

Aunque en los discursos se evidencia que los niños aún presentan problemas, las madres los ven «*muy bien*», y hasta «*completamente normal*». Procuran que el niño esté en contacto con otros niños normales a fin de lograr su «normalización». Tienen la esperanza de que el niño tratará de aprender a fin de satisfacer su innato deseo de jugar y comunicarse con sus pares. En todo caso, los padres lo encapsulan dentro de la aceptación doméstica ante el temor de que sea estigmatizado como «diferente» (Goffman 1995).

Yo veía que iban esas criaturas de síndrome de Down. «Ay –dije– no, mejor no voy, ¡no!». No me gustaban.

También se puede apreciar que el factor económico es una causa por la que dejan de asistir los padres, aunque ellos no siempre la admiten en principio sino la ponen como una causa «adicional».

Se ha tenido conocimiento de que, a pesar de que las exigencias para cobrar los compromisos económicos ya no son como en años anteriores, aún se presenta el retiro del tratamiento por no cumplir con los compromisos reiterados de cancelar sus deudas.

Una madre de familia nos refiere que dejó de asistir temporalmente porque, a pesar de tener trabajo, no le alcanzaba para pagar por el tratamiento.

No sé qué me dio decirle que no tenía el sol [para pagar el tratamiento] [...] pedirle que quede el pago pendiente.

Si bien es cierto que los aportes económicos ayudan a que el programa cuente con los recursos para lograr un trabajo más eficiente, no podemos dejar de reconocer que la institución que nos ocupa es de gestión estatal y debe estar al servicio de la población más necesitada. Si se pone como condición el cumplir con los costos establecidos o con los compromisos económicos para que el niño pueda acceder al servicio, entonces se estaría frente a casos de exclusión.

A continuación presentamos un cuadro con el consolidado de las causas argumentadas por todos los actores, con la finalidad de poder visualizar cuáles son las que se presentan con mayor frecuencia en los padres y si estas son percibidas por el equipo de trabajo.

En el cuadro podemos apreciar que:

- El factor económico (ya sea por deudas acumuladas con el programa o por falta de recursos en la economía familiar), percibido por el 71% del personal, es manifestado por solo el 20% de los padres como una causa adicional a otros problemas de mayor importancia para ellos.
- El 40% del total de padres afirma que la enfermedad del niño es una causa de deserción y el 20% afirma que es por enfermedad de ellos. Esto último es percibido solo por un miembro del personal (14%).
- El 50% de los padres que no regresaron al PRITE tiene a su niño en otro programa. Esto es percibido también solo por un miembro del personal.
- Los padres argumentan causas que no son percibidas por el equipo de trabajo como:
 - El embarazo y nacimiento de otro niño en la familia, interrupción de tratamiento por vacaciones o la falta de apoyo familiar al oponerse que lleven al niño a tratamiento.
 - El que el padre vea a su niño «normal» y «estar con otros niños lo ayudará». Al parecer el equipo califica estas actitudes en otro plano: falta de concientización e irresponsabilidad.
 - La forma cómo se da la noticia al padre sobre el problema del niño (cuando no lo conoce), así como la exigencia en el cumplimiento de los horarios.

CONCLUSIONES

De lo analizado anteriormente hemos concluido lo siguiente:

- Los índices de deserción más altos se encuentran entre los niños de menor edad (0 a 1 año) y los de alto riesgo probable, debido a que sus problemas no son evidentes para las personas de su entorno.
- Las causas de deserción manifestadas son múltiples, entre las que encontramos factores sociales, económicos y culturales que, por lo general, se asocian.

| Causas argumentadas | Equipo de trabajo | | | | | | Madres que desertaron | | | | | | Madres que reingresan | | | | |
|--|-------------------|------|------|------|------|------|-----------------------|---|---|---|---|---|-----------------------|---|---|---|---|
| | C | EP 1 | EP 2 | EP 3 | EP 4 | PA 1 | PA 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Enfermedad del niño | x | | | | | | | x | | | | x | | x | | x | |
| Salud de padres (o tutor) | | | | | x | | | | x | | | | | | | x | |
| Económico por deudas al Prog. | | x | | | x | | x | | | | | | | | | | |
| Económico familiar | | x | | x | | x | | | | | | | | | | x | x |
| Falta concientización de PPF | x | x | x | x | | | | | | | | | | | | | |
| Irresponsabilidad PPF | x | | x | | | | x | | | | | | | | | | |
| Insuficiente información a PPF | | | x | x | | | | | | | | | | | | | |
| Gestión | | x | | | | | x | | | | | | | | | | |
| Frecuentes cambios de Prof. | | x | | | | | | | | | | | | | | | |
| Profesionales muy jóvenes | | x | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lejanía del domicilio | x | | | | | | | | | | | | x | | | | |
| Poca cantidad de personal | x | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Poco tiempo de tratamiento | x | | | | x | | | | | | | | | | | | |
| Factores inherentes a Prof. | x | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Trabajo de PPF | | | | x | x | x | | | | | | | x | | | | x |
| Inconformidad con tratamiento | | | | x | | | | | | | | | | | | | |
| Prefieren otro programa | | | | | x | | | | x | | x | | x | | | | |
| Embaraz/Nac. de hermano | | | | | | | | | x | | | | x | x | x | | |
| No tienen quien lo lleve | | | | | | | | | | | | | x | | | | x |
| Por interrupción de tratamiento | | | | | | | | | | | | | x | | | | |
| Padre o familia se opone | | | | | | | | | | | | | | | x | | x |
| Lo ve normal | | | | | | | | | x | x | | x | | | | | |
| Lo ven que mejora | | | | | | | | | | | x | | | | | | |
| Estar con otros niños lo ayuda | | | | | | | | | x | x | x | | | | | | |
| Piensa que es pérdida de tiempo | | | | | | | | | | x | | | | | | | |
| No le gusta ver niños de ARE | | | | | | | | | | x | | | | | | | |
| Puede continuar tto. en casa | | | | | | | | | | x | | | | | | | |
| No acepta diagnóstico | | | | | | | | | | | | x | | | | | |
| Le dijeron de golpe el problema (no le gustó trato). | | | | | | | | | | | | x | | | | | |
| No conforme con exigencia de horarios. | | | | | | | | | | | | x | | | | | |

- Entre las causas más frecuentes se encuentran:
 - La enfermedad del niño.
 - El factor económico, aunque los padres no lo aceptan.
- Los padres no tienen conocimiento del nivel de desarrollo en que se encuentra su niño ni tampoco de cuáles son los probables riesgos a los que está expuesto.
- Hay una tendencia por parte de los padres a negar la posibilidad de riesgo argumentando que lo encuentran normal o, en todo caso, piensan que en la interacción con sus pares superará cualquier dificultad que pudiera presentársele.
- La negación puede estar asociada al temor que los padres sienten de que su niño sea estigmatizado cuando su entorno se entere sobre su asistencia a un programa de educación especial.
- La unidad de estudio es una institución educativa con cultura hospitalaria, cuya organización se encuentra basada en normas a las cuales los padres deben adaptarse. Ello tiene como consecuencia una atención incompleta de las necesidades del niño y su familia.
- Finalmente, podemos afirmar que en el PRITE en estudio el problema de abandono del tratamiento educativo se presenta por:
 - Deserción: Los padres abandonan el programa por no considerarlo necesario o adecuado para sus hijos.
 - Exclusión: Imposibilitados de continuar por no ajustarse a las normas establecidas.

En los programas para la primera infancia, una tarea tan importante como la de lograr progresos del desarrollo es la preparación de las familias para enfrentar el futuro. Las familias [...] deben aprender que la responsabilidad de satisfacer las necesidades de un niño excepcional no es una carrera que hay que correr hasta perder todas las fuerzas. Más bien es como una maratón, en que un ritmo bajo y sostenido otorga la victoria (Weyhing 1983).

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, I.

1983 «Estado de los estudios sobre deserción escolar en el sistema educativo argentino». *Deserción Escolar*, n.º 11. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

AGUIRRE BAZTÁN, A.

1995 *Etnografía. Metodología cualitativa de la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria-Marcombo S.A.

AGUIRRE BAZTÁN, A.

1995 *Etnografía. Metodología cualitativa de la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria-Marcombo S.A.

ALARCÓN GLASINOVICH, W.

1995 *Atraso y deserción escolar en niños y adolescentes*. Lima: Programa Mundial de Alimentos-Instituto Nacional de Estadística e Informática.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO

2001 «¿Sabía usted qué?». *Publicaciones*, octubre 18. Departamento de Desarrollo Sostenible. En <http://www.iadb.org/sds/SOC/publication/gen_2547_2208_s.htm>.

BARRAL ZEGARRA, R.

1994 *Modelos pedagógicos y deserción escolar. ¿Deserción o exclusión escolar?* Bolivia: Hisbol S.R.L.

BRICKER, D.

1991 *Educación temprana de niños en riesgo y disminuidos: de la primera infancia a preescolar*. México D.F.: Editorial Trillas, S.A. de C.V.

CANDEL GIL, I.

1993 *Programa de atención temprana. Intervención en niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo*. Madrid: Editorial CEPE S.L.

DOUBLIER, S.A.

1982 *Deserción Escolar*, Año III, n.º 8, agosto, revista cuatrimestral. Buenos Aires.

EVANS, E.D.

1987 *Educación infantil temprana*. México: Editorial Trillas, S.A. de C.V.

GALARZA IGREDA, N., A. SOTO SÁNCHEZ y L. ORRILLO MONTOYA

1987 *Guía para la organización y funcionamiento de programas de intervención temprana en educación especial*. Lima: Ministerio de Educación.

GARCÍA ECHEGOYEN DE LORENZO, E.

1977 «Uruguay». *La educación especial. Situación actual y tendencia en la investigación*. Salamanca: UNESCO-Ediciones Sígueme.

GOFFMAN, E.

1995 *Estigma. La identidad deteriorada*, sexta edición. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

GOLIN, A.K. y A.J. DUCANIS

1981 *The interdisciplinary team: a handbook for the education of exceptional children*. Rockville, MD.: Aspen System Corp.

HEWARD, W.L.

1998 *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial.* España: Prentice Hall Inc.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEID)

1998 *Guía Estadística 1998.* Lima.

MAGENDZO, S. e I. TOLEDO

1990 *Soledad y deserción. Un estudio psicosocial de la deserción escolar en los sectores populares.* Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario en Investigación en Educación (PIIE).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA ARGENTINA

1974 *Seminario internacional de intercambio de experiencias sobre deserción escolar.* Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación Argentina, Departamento de Asuntos Educativos-O.E.A.

NAZAR MAINETTO, V. et al.

1996 *PRONOEI: ¿Qué aprendimos? Aprendizaje sobre gestión de los Programas no Escolarizados de Educación Inicial en el Perú. Estado de la práctica.* Lima: Ministerio de Educación.

PERALTA ESPINOZA, M.V. y G. FUJIMOTO GÓMEZ

1998 *La atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI.* Santiago de Chile: OEA.

SORIANO, V.

1999 *Intervención temprana en Europa: Organización de servicios y asistencia a los niños y sus familias. Tendencias en 17 países europeos.* España: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. En <<http://www.european-agency.org>>.

STEVENS Jr., J.H. y E.W. KING

1987 *Administración de programas de educación temprana y pre-escolar.* México D.F.: Editorial Trillas S.A. de C.V.

WEYHING, M.C.

1983 «Parental reactions to handicapped children and familial adjustments to routines of care». Mulick & S.M. Pueschele (Ed.) *Parents-professional partnerships in developmental disabilities.* Cambridge, MA.: J.A. Were Press.

¿LA ESCUELA EDUCA PARA LA DEMOCRACIA O PARA EL AUTORITARISMO?

Elizabeth Evans

1. RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LA SOCIEDAD AUTORITARIA Y DE LA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA

Para iniciar, se señala algunos rasgos típicos de sociedades con un fuerte control autoritario, que bordean la dictadura; deducibles de la década pasada vivida en el Perú bajo un régimen que llegó a controlar casi la totalidad de las instituciones del Estado y de la sociedad civil. Se compara tal situación con el proceso de construcción democrática que ahora se está viviendo.

Aunque estas características no se dan de manera estática y categórica en un momento específico, pues se producen marchas y contramarchas, prioritariamente marcan el devenir social y el avance de la sociedad y se van interiorizando en el comportamiento personal y social de los individuos y los grupos.

2. ROL DE LA ESCUELA EN UNA SOCIEDAD EN TRÁNSITO HACIA LA DEMOCRACIA

En una etapa tan determinante de la sociedad peruana como la que nos toca vivir, es importante analizar el rol que cumplen las diferentes instancias e instituciones. En particular nos queremos dedicar a la escuela, cuyo rol es el de formar ciudadanos para contribuir en la vida familiar, en la convivencia social de la comunidad, del barrio, de una localidad distrital y del país, a partir de su trabajo y sus capacidades mentales, sociales y actitudinales, construyendo una sociedad más humana y más plena para sí mismos y para los demás.

| SOCIEDAD AUTORITARIA (Régimen fujimontesinista - Década de los 90) | SOCIEDAD EN CAMINO A LA DEMOCRACIA (Avances en etapa de transición - Desde el 2000) |
|--|---|
| Control del poder en manos de grupo minoritario. Centralismo exagerado. Modelo cultural dominante. Mayoría en situación de exclusión (étnica, cultural, lingüística, de género, etc.) y marginalidad. Control sobre instituciones de la sociedad civil. Falta de responsabilidad en la rendición de cuentas. Corrupción a todo nivel. Descontento civil. Represión/uso de las fuerzas armadas y policiales para aplacar el descontento. Violencia social, política y doméstica. Falta de confianza en los políticos. | Gobierno representativo y responsable ante ciudadanos. Proceso de reconocimiento de autogobierno. Descentralización del poder. Inclusión de las mayorías en la vida social y política a partir de su organización. Transparencia en el uso de recursos del Estado. Respeto por la ley y el orden. Mayor participación de la sociedad civil en las decisiones del Estado. Reconstrucción de la confianza y la esperanza. Búsqueda de canales de expresión, construcción de consensos, acuerdos, pactos, etc. Lucha contra la corrupción. Visión compartida de la sociedad y de su rumbo. |

La sociedad en su conjunto, las instituciones, las empresas, los padres de familia le han otorgado a la escuela el rol de formar los ciudadanos y las ciudadanas que el país requiere y para ello se asigna once años de escolaridad para la educación primaria y secundaria. Se espera que estos años invertidos en la escuela (y el dinero también invertido por las familias, así como por el Estado) produzcan los resultados adecuados en los propios niños, niñas y jóvenes.

Frente a este reto es importante analizar lo que sucede al interior de estas instituciones, tratando de dilucidar la manera en que se cumple con el rol asignado, destacando la coherencia o falta de ella en la realización de esta misión. Es urgente también señalar algunas condiciones que permiten su compromiso con una sociedad en transición hacia la democracia, así como identificar los aspectos que impiden u obstaculizan su avance.

El Acuerdo Nacional por la Educación, luego de la Consulta Nacional «Puertas Abiertas» realizada en marzo del 2001, plantea con mucha claridad la urgencia que siente la sociedad de contar con un sistema educativo que prepare a los estudiantes para ser ciudadanos plenos en una sociedad democrática. Nos propone los siguientes retos:

El fin esencial de la educación es:

- ✓ alcanzar el desarrollo humano pleno
- ✓ acercar a la persona a la sabiduría en el sentido amplio
 - transmitirle los elementos básicos de la cultura
 - asumir sus deberes y ejercitar sus derechos
 - participar en la vida activa, en acciones dirigidas a su crecimiento personal y a la actualización de sus potencialidades

Fuente: Consulta Nacional de Educación «Puertas abiertas», Perú, 2001.

Los aprendizajes deben proveer los medios, hábitos y recursos para:

- ✓ enfrentar con éxito el futuro personal y del país
- ✓ actuar con libertad y entrega a los demás
- ✓ propiciar una formación integral, general y técnica de gran calidad
- ✓ expresar los valores en conductas y hábitos coherentes con una ética y moral universales y con sentido de identidad cultural

Fuente: Consulta Nacional de Educación «Puertas abiertas», Perú, 2001.

El sistema educativo es responsable de lograr que sus estudiantes desarrollen:

- ✓ criterio propio
- ✓ juicio moral autónomo
- ✓ honradez como convicción y práctica cotidiana
- ✓ solidaridad y respeto por las normas de vida
- ✓ convivencia social
- ✓ capacidad de escuchar, entender al otro y al entorno
- ✓ respeto por las diferencias
- ✓ autoestima, seguridad en sí mismos, orgullo de su cultura e identidad
- ✓ sensibilidad artística
- ✓ respeto por las leyes
- ✓ un profundo sentido de responsabilidad social

Fuente: Consulta Nacional de Educación «Puertas abiertas», Perú, 2001.

3. ESTUDIO DE CASO: ESCUELA PÚBLICA MIXTA (PRIMARIA-SECUNDARIA)

La escuela sujeto de la investigación fue seleccionada del universo de escuelas públicas mixtas de educación primaria y secundaria ubicadas en las zonas urbano-marginales de Lima. En concreto, esta escuela es considerada por los padres de familia de la comunidad como una «buena escuela», debido a que cuenta con in-

fraestructura y equipamiento «apropiados», personal docente suficiente para atender todas las aulas y ubicación privilegiada, ya que se encuentra a la entrada de un distrito populoso marginal de Lima, en una localidad que ha alcanzado un desarrollo relativo a lo largo de su evolución. La escuela además, por sus más de 20 años de funcionamiento ha adquirido cierta estabilidad y reconocimiento de parte de la comunidad local.

Se le considera una escuela con mejores condiciones físicas y de organización que las ubicadas en zonas de mayor pobreza.

La agresividad expresada en la estructura física del plantel

El colegio objeto de estudio ofrece una desfavorable primera impresión al visitante que se acerca a él. En el frontis se aprecia un muro alto sin ninguna señal de acogida, tomando en cuenta que es un lugar adonde llegan todos los días 2.460 niños y jóvenes de ambos sexos, entre los seis y los 18 años de edad. El portón de entrada es grande y de color negro, de fierro resistente; una ventanilla pequeña es abierta por el portero para verificar que solo entren las personas autorizadas. Al ingresar impacta el cuadrilátero constituido por un patio grande rodeado en su totalidad por los edificios que contienen las aulas. La dirección está ubicada en un lugar estratégico —en una esquina— para tener la visión general de todo el plantel y poder observar los movimientos del personal docente y de los alumnos/as.

El edificio escolar cuenta con dos pisos. Las paredes interiores están manchadas y descascaradas por el uso, notándose que hace varios años no han sido pintadas, el color no es igual en todos los lados, en uno de ellos aparece la combinación de colores ladrillo y crema, y en los otros celeste o plomo. No hay motivos relativos a la vida o a los intereses de niños y jóvenes o a temáticas escolares y/o recreativas. Tampoco se encuentra ningún periódico mural ni dibujos alusivos al nombre del colegio. En el centro del patio hay dos arcos de fútbol, medio abandonados. Se observa solo algunas señalizaciones con letreros como: biblioteca, sala de laboratorio, dirección, subdirección y sala de profesores. Las ventanas de los salones están sucias y muchas se encuentran rotas, en algunos casos con cinta adhesiva sosteniendo los vidrios. No se aprecia por ningún lado relación alguna con la naturaleza, nada que tenga vida como plantas, arbustos, flores; tampoco existen espacios dedicados a la recreación, la cultura, la música o el deporte.

Cabe mencionar que se nota un descuido y desaseo total en el patio y al interior de las aulas. En un rincón se puede distinguir el cementerio de carpetas donde son arrumadas las piezas del mobiliario que se van rompiendo. Ni qué decir de los servicios higiénicos en mal estado y malolientes.

La infraestructura muestra un ambiente no acogedor ni agradable para el/la estudiante, más bien resulta un lugar donde la estadía se torna difícil y despersonalizada. La disposición de los ambientes de la escuela está diseñada para ejercer el control,

para la eficacia en la conducta y disciplina, mostrando una rigidez y una uniformidad más parecidas a una cárcel o penal que a un lugar atractivo, simpático, amistoso, cálido, como debería ser el espacio del segundo hogar para los estudiantes, así como para los docentes que pasan cinco días de la semana dentro de él.

Estos edificios escolares transmiten un mensaje a los niños y jóvenes que ahí estudian:

Ustedes no merecen algo mejor [...] como son pobres, la educación que reciben también será de pobre calidad; mientras estudien acá en estos edificios fríos y descuidados, tampoco tendrán materiales educativos adecuados, muchos profesores llegan acá de paso hacia otros colegios mejores, mientras tanto, les darán lo que puedan en estas condiciones. Todo estará de acuerdo, puesto que a ustedes tampoco se les va a exigir un rendimiento óptimo.

Los estudiantes interrogados sobre si desearían estar en un lugar distinto responden afirmativamente, pero que no disponen de medios. Frente a esta realidad se crean complejos, temores, desconfianzas, suspicacias; el mensaje es bastante claro respecto de lo que se piensa de ellos. Las actitudes del sistema educativo, de los directivos, de los docentes se encuentran expresadas en las paredes y el entorno. Las condiciones físicas nos ayudan a construir relaciones de cercanía, de comunidad, o nos entorpecen a todos. Nos levantan el espíritu o nos aplastan más.

Relaciones directivos-docentes: ¿modelos a imitar?

La asamblea general de inicio del año escolar

La asamblea de profesores se realiza solamente una vez al año en el mes de marzo, siendo este un escenario ideal para observar la manera en que se desenvuelven las relaciones entre directivos y docentes. A esta reunión estaban convocados todos los profesores de los niveles de primaria y secundaria del colegio, así como todo el personal directivo y administrativo del plantel.

La asamblea se inicia en la sala de profesores, un ambiente oscuro, algo descuidado y desordenado, con la presencia del director y de 80 profesores sentados en sillas de diferentes tamaños. La distribución de la mesa directiva sigue un orden protocolar de jerarquía: el director al centro, a su derecha su secretaria, a la izquierda del director la subdirectora de secundaria y la subdirectora de primaria al otro extremo.

El lenguaje utilizado por todos los profesores y los directivos es bastante formal, a pesar de que la gran mayoría se conoce desde mucho tiempo atrás; para tomar la palabra utilizan protocolos de presentación, como por ejemplo: «Con el permiso del señor director, la subdirectora de secundaria, la subdirectora de primaria, colegas todos...».

El director saluda a los presentes, exponiendo los puntos que se consideran importantes a tomar en cuenta al inicio del año escolar. Con esto abre el debate a los presentes. Los profesores toman la palabra y en vez de tratar temas de fondo utilizan este espacio para expresar las angustias, quejas y preocupaciones que fueron acumulando desde el año anterior.

Aunque no se manifiesta abiertamente, en el ambiente se siente que ha existido un esfuerzo anterior por producir el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el que algunos conocen y otros no. En ningún momento se vio el mencionado documento.

Muchos de los profesores iniciaban su intervención con el tema del PEI, resaltando la necesidad de mayor justicia en el tratamiento del personal, lo que ejemplificaban con los problemas suscitados durante el año anterior en la distribución de tareas entre docentes, participación en actividades como paseos escolares, etc. Esto creó tensión y un buen número de profesores pretendió dar su punto de vista con lo que la situación estuvo a punto de desbordarse (todos hablaban y no había orden). La conducción del debate fue enteramente arbitraria: cuando se presentaron problemas el director no los abrió a mayor análisis y profundización sino los consideró casos escuchados y cerrados.

A lo largo de la reunión, algunos profesores hicieron uso de la palabra pero no fueron escuchados por los demás, propiciándose diálogos y cuchicheos permanentes que distrajeron del tema que se presentaba.

La asamblea tuvo una duración de ocho horas con un intermedio de 40 minutos. En el momento de descanso muchos profesores se retiraron por haber perdido el interés o tener otras ocupaciones. Durante el desarrollo de la asamblea se vio al director salir del salón innumerables veces para atender otros asuntos personales o institucionales, dejando la conducción en manos de la subdirectora de secundaria, regresando luego y sentándose como si nada hubiera ocurrido ni se hubiera perdido ninguna intervención interesante.

El rol del director como líder, conductor y animador de un colectivo de profesionales dedicados a la tarea educativa se pierde en medio de acciones sin sentido y con mucha burocracia. No dialoga ni fomenta el debate y la discusión, no profundiza en el conflicto planteado bajo la excusa de que se tiene que atender la agenda planificada para la asamblea. Por supuesto que acá no se toman decisiones de manera colectiva.

Las asambleas pedagógicas, que tienen que programarse con bastante frecuencia, deben abrir el espacio de intercambio entre docentes, para conocerse y planificar juntos sus actividades, para intercambiar experiencias y para ayudarse en la tarea que ha de ser asumida en conjunto.

Por otro lado, en una reunión de 80 profesores es sumamente difícil que todos puedan dar su opinión acerca de un tema. Muchos levantaban la mano para hablar pero por cuestiones de tiempo no pudieron hacerlo. Se observó también que había un grupo (aunque mínimo) de profesores entusiastas y dispuestos a cambiar y traba-

jar por mejorar la institución. Se ha encontrado este rasgo generalmente en profesores nuevos que recién ingresan al centro educativo y por lo general están en condición de contratados.

Al salir de la asamblea se observó dos tipos de reacciones: unos profesores molestos porque la reunión no colmó sus expectativas. Y otro grupo de profesores indiferentes a la reunión, comentando que «siempre es lo mismo, pero hay que cumplir con venir».

Es conveniente resaltar que estas reuniones en asamblea general pueden ser un espacio de trabajo en equipo, de escucha y apertura a nuevas propuestas, ámbitos en donde se viva el espíritu democrático, lo cual será traducido luego como experiencia cotidiana en los salones de clase; viviéndose de esta manera una unidad de enfoque en el centro escolar, madurando un clima institucional de participación y respeto, aprendiendo a escuchar las opiniones de los demás y a ser tolerantes, a tomar decisiones de manera democrática.

Un grupo humano y, mejor todavía, una comunidad educativa funciona bien si existe confianza y la confianza surge del diálogo; este es un prerrequisito de la democracia.

Para conocer la misión del centro educativo se puede leerla en su PEI. Pero lo que mejor transmite, lo que hace vibrar al centro se descubre en su funcionamiento, en las relaciones humanas, en la manera en que sus integrantes se tratan entre sí y cómo viven los principios e ideales que profesan.

Nos asalta una pregunta clave: con estas vivencias ¿se puede levantar un modelo de participación democrática para nuestros niños/as y jóvenes?

Relaciones docentes-alumnos: ¿relaciones de control o de confianza?

Al interior de un aula: segundo grado de primaria

Otro escenario interesante es el aula de clase, donde se espera que se produzca el conocimiento y la apertura a nuevas experiencias. Es importante resaltar que los salones de clase en el centro educativo estudiado no son lugares ideales para el aprendizaje, la concentración y el intercambio de ideas. El salón no cuenta con ventilación, las ventanas son pequeñas y no se pueden abrir, en meses de intenso calor el ambiente de la clase es casi inaguantable puesto que el lugar es pequeño. Añadido a eso los alumnos no cuentan con carpetas para su edad (las aulas son compartidas entre las clases de primaria en la mañana y secundaria en la tarde).

El aula atiende a 43 niños. El día de la observación, los y las estudiantes se dedicaban al copiado en el aula (unos ejercicios de matemáticas en la pizarra). Los niños se levantaban constantemente porque era difícil ver con nitidez lo escrito en la pizarra.

Se captaba que los alumnos inquietos se distraían con facilidad al tener que levantarse a cada rato para asegurarse de que lo que escribían estaba bien y para verifi-

car lo leído se acercaban a la pizarra y la observaban muy de cerca (tapando la visión de los demás). Muchos se escaparon sin permiso al baño. La auxiliar les gritaba, pero solo algunos hacían caso. Los alumnos más intranquilos solo se sentaron cuando la auxiliar agarró una tabla de madera. Mientras esta permaneció visible los alumnos se mantuvieron en silencio.

Cuando algunos alumnos comenzaban a inquietarse por algo, parándose de sus sitios o hablando en voz alta, la profesora les daba palmadas en el trasero a los que se portaban mal y les ponía sellos de «cara fea» a los que causaban desorden.

La acción que se les pidió a los alumnos durante las dos horas de clase fue copiar la pizarra. Muchos ni siquiera lo lograron. Pasaron las dos horas y la clase terminó.

Una vez más se refuerza la idea de *masificación* y *despersonalización* que ya está presente en todo el clima de la institución. El objetivo de los profesores es obtener conductas estándares tomando como «buenos alumnos» a aquellos que se mantienen en silencio y copian rápido.

Por otro lado en las clases no hay lugar para el diálogo, los docentes no estimulan las preguntas ni hacen esfuerzos por suscitar el conflicto cognitivo, no hay diferencias de estilos de aprendizaje entre alumnos, por lo tanto es difícil que se dé el aprendizaje significativo. ¿Dónde quedó la capacitación docente en pro de una escuela activa, con metodologías más participativas?

Propio de un estado democrático es el respeto de los derechos fundamentales de la persona humana, el poder opinar, la libertad de pensar y ser diferente, de no ser marginado ni maltratado física o psicológicamente. El aula de clase debe ser un espacio de despliegue integral de las capacidades y potencialidades del estudiante, donde este pueda desarrollar y enriquecer todos sus dones y talentos.

En diálogo con alumnos/as de cuarto de secundaria

Los alumnos/as, reunidos en grupos de discusión, comentaron diferentes aspectos de su experiencia con sus profesores, quejándose de su incompetencia y de su falta de dedicación; también expresaron la incomprensión que padecen. Algunos alumnos comentaron que ellos mismos se lo habían dicho a algunos profesores y habían recibido la siguiente respuesta: «Qué quieren, pues, a mí me pagan poco. Si me pagaran más les daría mayor explicación». Después de la respuesta de la profesora uno de los alumnos comentó: «¿Acaso no tenemos derecho a una buena educación a pesar de que la educación es gratuita?».

Con la respuesta de la profesora un grupo explicaba que no se le puede exigir más a los profesores porque son mal pagados. En cambio otro grupo de alumnos expresaba que era su deber enseñar bien pese al bajo sueldo que perciben, ya que al final ellos (los alumnos) eran los perjudicados con su mala enseñanza.

Vemos con claridad que el docente siendo consciente de su mal desempeño se escuda en una causal monetaria, expresando como idea de base que los alumnos no

pueden exigirle al profesor porque este percibe un mal sueldo. Por ende, el alumno debe «contentarse» con lo que recibe. Con esta actitud particular se está dando a entender que no puede existir una *educación de calidad con equidad* para todos.

Y otra vez el asunto de la autoestima y el respeto por uno mismo salta a la palestra; para algunos pareciera que el alumno no tiene derecho a exigir, teniéndose que conformar con algo de baja calidad y pasar el resto de su vida en situación de inferior y «sin derechos».

Las condiciones del centro educativo deben permitir relaciones humanas de respeto hacia los docentes y también hacia los alumnos, porque todos son personas con dignidad y derechos. Se debe buscar que los docentes conozcan a sus alumnos por nombre, que sepan sus intereses, sus necesidades y planteen recursos que respondan a su realidad. En las actuales circunstancias de carga docente, donde un profesor de secundaria imparte clases a 40 alumnos y, por lo general, atiende cuatro, cinco o seis secciones a la semana, con 200 alumnos en total, es sumamente difícil llegar a conocerlos a todos. Generalmente, los que más requieren de la atención y del afecto del docente son los que pasan totalmente inadvertidos, no son tomados en cuenta como personas.

Las actividades que se deben promover en las clases han de fomentar el aprendizaje, pero también formas de ir conociéndose entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes.

La formación. Una voz desde lo alto: «Alumnos... ¡firmes!»

La relación entre profesores y alumnos que se va entretejiendo desde situaciones simples como la entrada al colegio, el saludo, la formación, las clases, la despedida, algunas actividades extraescolares, etc. es uno de los elementos a tomar en cuenta.

Uno de los escenarios importantes para poder observar y describir las relaciones docentes-alumnos es el espacio de la formación: protocolo escolar propio de todos los días lunes, al inicio de cada turno, con la finalidad de ordenar y uniformizar a todos para el funcionamiento regular de la escuela.

Comienza la formación al sonido de un timbre y los alumnos tienen que alinearse por filas correspondientes a sus secciones y años de estudios. Los alumnos y alumnas saben donde les corresponde ubicarse, pero lo hacen con desgano y lentamente.

En la formación del patio hay muy pocos docentes, la mayoría está en la sala de profesores conversando, en lugar de observar y acompañar la formación; en todo caso si están presentes están atrás en una esquina en grupo con otros colegas, sosteniendo una conversación particular.

En el segundo piso (tipo balcón) se encuentran el director, la subdirectora, la auxiliar y algunos profesores. Uno de ellos (auxiliar u otras veces un profesor) están con micrófono en mano y diciendo las mismas palabras: «Alumnos, ¡a formar! ¡Derechos, tomar distancia, firmes, descanso y atención!».

Desde que se inició el año escolar se ha observado la formación que consiste en la marcha de la escolta, integrada por un grupo de alumnos bien uniformados con paso militar y cargando la bandera nacional. Todos entonan el Himno Nacional con muy poco entusiasmo, luego se hace una lectura bíblica y terminan con una oración generalmente a coro, se reza el Padre Nuestro y un Ave María. Después vienen las palabras del director informando por lo común sobre algunas actividades o festividades. También habla la subdirectora explicando las normas y las sanciones del colegio: no olvidar el uniforme, las cintas de color marrón en el cabello de las alumnas y no andar paseando por los baños en lugar de estar en clase. Estas exigencias de disciplina y orden se plantean de manera repetitiva todas las semanas.

La mayoría de las intervenciones de los agentes del segundo piso (balcón) mantienen el contenido y el tono de «no se debe hacer esto».

Algunas veces los alumnos permanecen bajo el sol por espacio de 40 minutos, de pie, con la exigencia de estar atentos y en silencio. Cuando hay fechas especiales, conmemoración de batallas por ejemplo, algún profesor se encarga de presentar una explicación y alusión al tema, intervención con la cual los alumnos de todas las edades llegan a completar aproximadamente 45 minutos de pie bajo el sol y solo escuchando a las voces de lo alto.

La auxiliar que dirige la formación suele gritar para llamar la atención de los/las alumnos/as. Los «conoce» llamándolos por su apellido y regañándolos delante de todo el alumnado.

Los y las estudiantes no toman parte activa en este acto protocolar. Ellos participan de modo restringido, como los que integran la escolta, los que entonan el himno y los que son elegidos para las lecturas bíblicas. La relación siempre es impersonal y los alumnos son tratados como una «masa pasiva» que tiene que cumplir las normas de colegio, impuestas como prioridad para todo el alumnado.

El escenario es planteado de modo significativo, los que tienen el poder están arriba, ellos gritan y hablan todo el tiempo, dan órdenes que tienen significación para ellos mismos; mientras que los alumnos tienen que estar en posición de firmes, en silencio y soportando el cansancio, aguardando pasivamente a que termine el suplicio de la formación de los días lunes.

Los que están «abajo» no tienen posibilidad de hablar ni participar, tienen que estar siempre en una actitud de «obediencia», de sometimiento... o de lo contrario serán castigados, amoldados a estructuras sociales que no toman en cuenta ni respetan las diferencias individuales; no se tolera al que se sale del molde. Por último, los alumnos que son modelo para los demás forman parte de un grupo que imita el comportamiento militar en el desplazamiento en el patio.

Este es un acto que refleja un enfoque autoritario, bastante militarista, de la formación del estudiantado, donde no se toma en cuenta las necesidades, ni menos los sentimientos de los niños y jóvenes y se presume que el orden personal y social se adquiere como una imposición desde afuera.

Relaciones ex aula

Las relaciones de docentes y alumnos no solo se dan de manera significativa dentro del aula de clase, sino también en actividades cotidianas como la salida, el recreo y espacios distintos que ofrece la institución escolar.

Algo importante en este aspecto es observar que los castigos en el colegio son frecuentes, varias veces se ha encontrado a alumnos y alumnas haciendo «ranas» en cucullas en una esquina de la sala de profesores. Generalmente los castigos se deben a que estuvieron haciendo desorden en la formación o se portaron mal en clase (conversar demasiado y no prestar atención). Los alumnos castigados hacen aproximadamente 100 «ranas» y se quedan luego de pie durante una hora.

Otro caso significativo se produjo cuando se observó a un alumno que estuvo esperando a la auxiliar por espacio de dos horas; la misma auxiliar le había ordenado que la esperara en la entrada de la sala de profesores. Mientras el estudiante permanecía en esta ubicación, perdió dos horas de clase de matemática, en tanto la auxiliar se encontraba comiendo en el kiosco del colegio. Después de terminar regresó a la sala de profesores y atendió al alumno, pero sin disculparse; manteniendo más bien la actitud rígida y estricta como un derecho o una costumbre de los superiores para con los alumnos.

Una vez más es necesario enfatizar el «maltrato» y la desconsideración que se vive en la institución en donde los encargados de la disciplina no toman en cuenta las necesidades e inquietudes de los alumnos, dándoles un trato descortés y abusivo.

Además de lo dicho, se añaden los castigos físicos que hacen que los estudiantes adopten determinada actitud solo por temor, perdiéndose de vista el valor de las buenas acciones por sí mismas. Es decir, se fomenta un condicionamiento que motivará a los estudiantes a tener presentes las consecuencias de la acción (castigo), olvidándose de la acción misma. Los alumnos seguirán las normas por «temor al castigo». Por ende, cuando no esté presente el agente que castiga no tendrá sentido hacer caso a la norma.

Algo importante a destacar es que en el fondo con este modo de operar se está educando en una moralidad heterónoma (externa), alejándonos cada vez más de un desarrollo moral autónomo en nuestros estudiantes.

La escuela dentro del proceso de transición hacia la democracia tiene la responsabilidad de formar ciudadanos participativos en el sentido de que actúen, piensen, opinen, tomen decisiones y no sean autoritarios. Porque quien es autoritario, obedece cuando está abajo e impone cuando está arriba. Si somos autoritarios en el aula de clase la batalla se está perdiendo, por lo menos para los próximos 20 años. Esto no quiere decir que la clase se vuelva un caos, que cada cual haga lo que quiera. Participación no es indisciplina, la participación se puede hacer perfectamente con disciplina, pero esta no basta. Cuando la disciplina es el único elemento se llama autoritarismo, porque la base de ese grupo humano, de esa organización, es simplemente recibir órdenes y obedecer (Rubio 2000).

Aprender a ser ciudadano es aprender a participar en las decisiones que le afectan. No se puede sentir ciudadano aquel cuya opinión nunca es tomada en cuenta para las decisiones. No es ciudadano aquel a quien solo se le asigna el rol de colaborador obediente, pasivo, dócil y sumiso a la autoridad.

El modelo de autoridad que se requiere tanto en la sociedad como en el centro escolar debe acercarse más al líder estimulador, con capacidad de empatía, dispuesto siempre a escuchar, atento a las preocupaciones de los que lo observan, preocupado constantemente porque sus discípulos se sientan cómodos, compartiendo con ellos la responsabilidad de los éxitos de la institución, animándolos a participar en la búsqueda de soluciones a los problemas de la comunidad (Guerrero 1997).

4. REFLEXIONES EN TORNO A LAS EXIGENCIAS QUE SE LE PLANTEA A LA ESCUELA DE HOY

Esta realidad descrita y que es considerada como típica de la mayoría de los centros escolares del Perú —a pesar de que el país se plantea en varias instancias la necesidad de contar con una educación que le dé soporte a la formación de ciudadanos libres, justos, con sentido crítico, creativo y propositivo, y que avance hacia una convivencia armoniosa entre los ciudadanos (características de una sociedad democrática)—, nos convoca a una reflexión seria acerca de las opciones que tenemos por delante.

En primer lugar, debemos reconocer que el sistema educativo no está cumpliendo el rol asignado y esperado por la sociedad. Y eso no es culpa únicamente de los docentes.

El abandono de la escuela pública por parte del Estado y de la sociedad en su conjunto demanda poner a la institución educativa a tono con las condiciones y exigencias del mundo de hoy y del país que queremos construir. *Es urgente reinventar, recrear la escuela con el apoyo y la concertación de todas las fuerzas vivas de la sociedad.*

Por una parte, una condición indispensable para desarrollar una sociedad democrática es contar con una escuela pública de calidad que coloque a todos los niños y niñas del país en el mismo partidador para iniciar un recorrido necesario en el desarrollo de las potencialidades de todo ser humano.

Por otro lado, debemos reconocer que la democracia se construye desde la infancia, en la familia, la escuela, el barrio, las instituciones culturales, deportivas, religiosas, las universidades. Todas estas instancias deben coadyuvar en la formación de ciudadanos con derechos y responsabilidades y no preparando súbditos obedientes y sumisos. Un ciudadano verdadero participa, propone, respeta y se hace respetar; es un sujeto con capacidad protagónica y creativa para intervenir en su desarrollo personal y en las tareas del desarrollo social.

Sin embargo, no debemos despreciar la importancia de la escuela: es el lugar privilegiado y destinado a la formación de los niños/as y jóvenes. Los docentes deben ser

preparados para ello y debe exigírseles una dedicación acorde con este fin: el desarrollo del currículo explícito y oculto que promueva una educación para la democracia.

Una de las capacidades que debe desarrollar la conducción de una institución educativa es de acercamiento a los ambientes en que se mueven los alumnos: clubes, academias, barrios, barras bravas, pandillas, etc., y saber establecer alianzas con otros que intervienen en su formación como son los padres y madres de familia, las instituciones que rodean al centro, los clubes, las parroquias, etc. En este esfuerzo todos vamos a salir ganadores porque aprenderemos a ser mejores personas y a convivir con los demás de manera armoniosa y responsable.

Un segundo aspecto a considerar es preguntarnos si es posible construir democracia en situaciones de masa. Un tema a tomar en cuenta es el tamaño y la escala de la escuela. Incluso algunas prisiones y unidades militares no son tan enormes, impersonales y anónimas como muchos centros escolares que atienden niños/as, adolescentes y jóvenes. No solo los estudiantes sufren por esta *despersonalización del trabajo y las relaciones*, sino los adultos también padecen en estas circunstancias. Muy pocos son los que se libran de terminar como espectadores, admiradores o simples números, en vez de ser participantes activos (Meier 1999).

Las instituciones educativas cargan con una parte de responsabilidad porque suelen recibir a todos los alumnos que solicitan matrícula sin tomar en cuenta esta desviación, enfatizando la calidad en vez de la cantidad. En este aspecto también son responsables los padres de familia que exigen vacantes en ciertos centros escolares, dejando de lado estos aspectos.

Hay un tope de alumnos que un profesor puede atender con dedicación durante el año escolar. También existen estudios donde se concluye que los centros educativos que atienden a una población escolar superior a 800 alumnos pierden su relación persona a persona y se limitan a tratarlos como si fueran una masa homogénea. Los vínculos entre docentes también se complejizan y dificultan y es casi imposible hacer una propuesta de visión institucional que aglutine a la mayoría, menos aún a todos, y los anime a trabajar en colectivo por una propuesta en común. En otros países están en marcha esfuerzos interesantes en la disgregación de grandes instituciones educativas, dividiéndolas en unidades de menor tamaño con mayor capacidad para fomentar integración entre sus miembros y sentido de comunidad.

Si a esto se agregan los problemas de directivos sin capacidad de conducción, docentes impagos en el séptimo mes de trabajo, con sueldos de hambre y desmotivados, muy poco es lo que aparentemente se puede hacer por ahora.

Termino afirmando que existe una *necesidad imperiosa de buscar caminos para reinventar la escuela* a partir de experiencias realizadas en centros educativos donde el equipo profesional voluntariamente asuma una conducción de procesos de mayor participación de todos los involucrados.

La respuesta democrática debe venir desde el Estado, desde la sociedad civil y, de manera especial, desde el interior del centro educativo. El Estado debe reconocer

esta cruda realidad y asumir su responsabilidad de normar, colocando la varilla en las metas a alcanzar con la educación, definir los indicadores, crear los instrumentos y agilizar los mecanismos para potenciar las capacidades que existen, movilizar en suma a todos los agentes educativos en la gran cruzada por la redefinición de la escuela que el país y cada región necesita y se merece. Todo esto tiene que lograrse con una gran capacidad creativa para imaginar las formas de solucionar no pocos problemas y, de manera especial, para motivar y estimular a los directivos y docentes que, de manera valerosa, se esfuerzan denodadamente y logran éxitos que deben ser reconocidos y premiados por todos.

La sociedad civil, y en particular, numerosos organismos no gubernamentales también ponen su cuota de imaginación y compromiso al interactuar con las escuelas que deseen entrar en este camino del cambio y ejecutar modificaciones en las formas de gestión, en el currículo, en las relaciones humanas, en los modos de participación de maestros y estudiantes, con el fin de contribuir en la propuesta de educación democrática que el país requiere.

A las instituciones educativas también les corresponde asumir su responsabilidad de convertirse en los centros de formación ciudadana que los/as niños/as y jóvenes y la sociedad entera necesitan, tratando de armonizar los planteamientos de sus miembros y los de todos los involucrados en su entorno social, formulando un proyecto de centro que articule las aspiraciones de los estudiantes, las necesidades de la sociedad local y del país, y, por encima de todo, vivenciando la propuesta de participación democrática que debe vivirse y modelarse a todo nivel, e irse evaluando y mejorando día a día. Solo así lograremos la democracia que tanto anhelamos.

BIBLIOGRAFÍA

- 1998 «Democracia en la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 275, diciembre. Barcelona: Praxis, S.A.
- GUERRERO, L.
1997 «¿Qué significa educar para hacer ciudadanos?». *Educación y ciudadanía: propuestas y experiencias*. Lima: Tarea.
- MEIER, D.
1999 *The Power of their Ideas*. Boston: Beacon Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, PERÚ
2001 *Propuesta para un Acuerdo Nacional por la Educación*. Lima.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
1997 *La democracia en la escuela*. Serie «La escuela nueva frente a los retos de la sociedad contemporánea». Santa Fe de Bogotá.

PÉREZ TAPIAS, J.A.

1996 *Claves humanistas para una educación democrática*. Madrid: Anaya.

RUBIO, M.

2000 *Ciudadanía, democracia y educación cívica*. Lima: Transparencia.

LA TOMA DE DECISIONES EN UNA ESCUELA PÚBLICA EN PROCESO DE CAMBIO

Yolanda Chuye

EL TRABAJO QUE SE PRESENTA a continuación es un intento por conocer en profundidad la escuela estatal como escenario donde se integra un colectivo de personas, cada una con sus propias metas, intereses, necesidades, valores, formas de hacer las cosas, de resolver problemas, etc., que en su conjunto configuran la identidad del centro educativo. El papel que asume el director en esta compleja red de interacciones es fundamental como elemento articulador de estas diferencias y como actor vital para canalizar esfuerzos y hacer que los distintos miembros de la comunidad educativa se involucren en el desarrollo de actividades que conduzcan a la buena marcha del centro educativo.

En esta presentación nos centramos en la figura del director, para analizar cómo se lleva a cabo el proceso de toma de decisiones en una escuela pública. Los datos que aquí se exponen constituyen un referente empírico, producto de un trabajo de investigación etnográfica realizado en un centro educativo estatal ubicado en una zona urbano-marginal del distrito de San Juan de Lurigancho, en la provincia de Lima. La escuela en mención viene trabajando desde 1998 como centro educativo piloto de la nueva propuesta curricular experimental del Ministerio de Educación.

Tratándose de un trabajo cualitativo, la recolección de información se basó fundamentalmente en entrevistas grabadas, interacción con los participantes y observación directa.

En el desarrollo de esta presentación pretendemos dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cómo se toman las decisiones en una escuela pública? ¿Cuál es el grado de participación que tienen los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones? ¿Cuáles son las dificultades de participación que se presentan? ¿Qué estrategias usa el director para influir en los demás? ¿Cómo es entendida la democracia desde el discurso de los actores? Finalmente arribaremos a algunas conclusiones.

1. LA TOMA DE DECISIONES

El proceso de toma de decisiones forma parte del funcionamiento cotidiano de las organizaciones. Más que una actividad puntual y limitada a ciertas personas en la organización, la toma de decisiones atraviesa todas sus funciones y niveles: el liderazgo, las relaciones, la puesta en marcha de los planes y programas educativos, etc.

El estudio de este tema se ha realizado generalmente desde un modelo racionalista, como un procedimiento jerárquico de elección entre varias alternativas, constituyendo un proceso imparcial y lógico, donde los intereses de los grupos y las preferencias no cuentan; así se considera que «la toma de decisiones es un proceso racional donde los sujetos buscan maximizar las posibilidades de conseguir sus objetivos teniendo en cuenta todas las alternativas posibles, explorando todas las consecuencias derivadas de esas alternativas y tomando finalmente una decisión» (Lunenburg y Orstein, citado por San Fabián Moroto en Domínguez y Mesanza 1996: 207).

Ivancevich *et al.* (1996: 175), siguiendo un enfoque sistémico, conciben la toma de decisiones «como una sucesión de pasos que van desde la identificación clara del problema hasta la ejecución y evaluación de acciones pertinentes», lo que implica que se ha recogido información relevante, que se ha tenido en cuenta las opciones alternativas y que se ha entendido las posibles consecuencias de las acciones. Estos autores señalan que siendo la toma de decisiones un proceso enteramente humano, está teñida de complejidades y ambigüedades que reflejan la manera de ser propia de los seres humanos e influenciada por el entorno. La multiplicidad del proceso involucra la razón y la emoción, la incertidumbre y el riesgo, la creatividad y el conocimiento.

Siguiendo los aportes de Stephen Ball, la toma de decisiones no es un proceso racional abstracto que pueda ser expuesto en un gráfico organizativo, sino que es un proceso político (Ball 1989: 41) donde fluyen intereses opuestos e intervienen las habilidades, los recursos y las alianzas entre los participantes. La manera de abordarlos está muy relacionada con el estilo de dirección con el que se conduzca el centro educativo.

2. CÓMO SE TOMAN LAS DECISIONES EN LA ESCUELA

Una de las funciones fundamentales que debe asumir todo director es facilitar el proceso de toma de decisiones, además de velar por el proyecto educativo, y mantener el espíritu de equipo (Pascual y Villa 1991).

Así, la función directiva, que recae como responsabilidad de peso en el director consiste, según él mismo lo manifiesta, en «dirigir los destinos del colegio [...]» YC26DI, acción que implica influir en la conducta de los otros miembros de la comunidad educativa para conseguir determinados propósitos orientados a lograr los fines

que se propone la escuela. Aspectos que tienen que ver con la gestión institucional, la parte administrativa, las funciones del personal, incluso aquellos como el mantenimiento físico de la escuela, son abordados en las reuniones de docentes que se llevan a cabo en el centro educativo, todo con el único propósito de buscar la mejora de este.

La reunión es con carácter de gestión institucional, es con ese carácter, también con carácter informativo, ¿no?, de unas normas que llegan y también darles a conocer, es necesario que estén informados de todo el acontecimiento, y eso también les agrada [a los docentes]; toda clase de reuniones han sido de carácter de gestión institucional [...]. También en estas sesiones se han analizado y se han tomado acuerdos de mejorar de repente el aspecto administrativo en cuanto de las funciones del personal de servicio, ¿no?, y de mantenimiento, esas cositas, y otro de los aspectos es también de la mejora del centro, siempre se toma acuerdos sale así, salen propuestas, ideas, ¿no?, y eso se canaliza y se ejecuta inmediatamente [...]. YC26DI

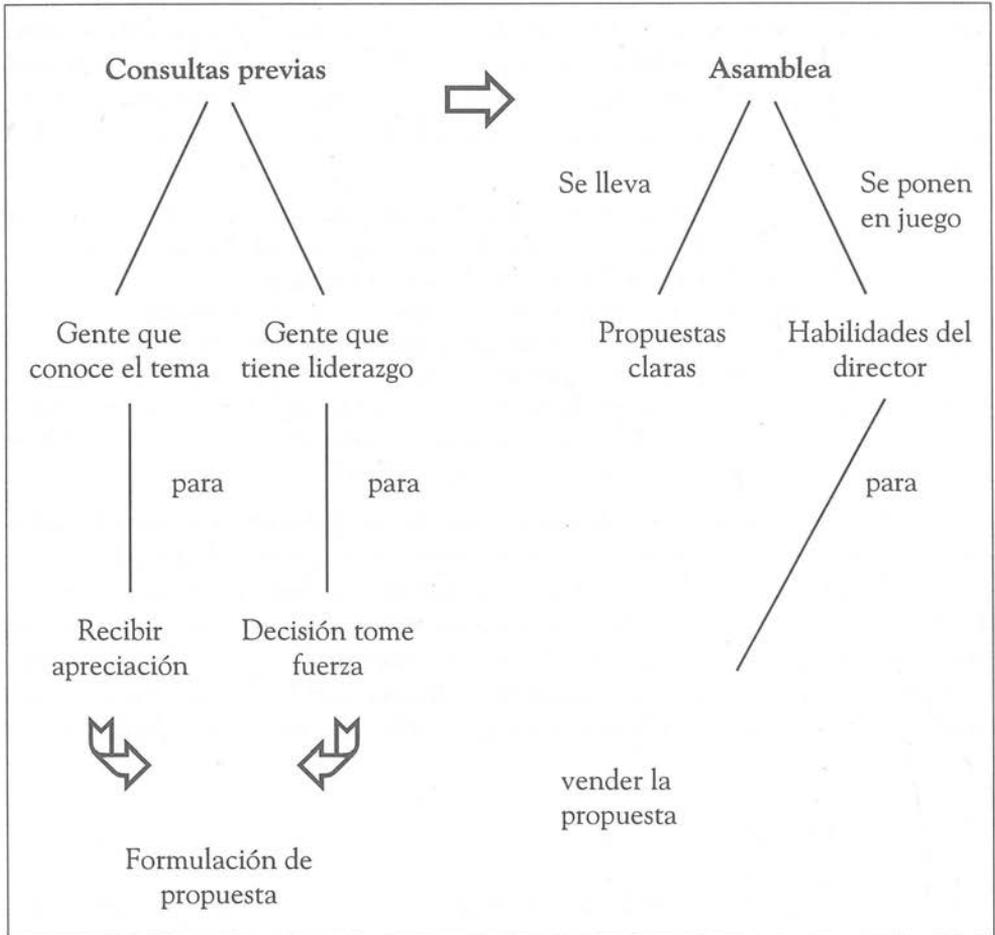
Para llevar a cabo el proceso de toma de decisiones, el director hace uso de ciertos mecanismos que le facilitan o preparan el camino para asegurar el éxito de las decisiones asumidas. El siguiente esquema intenta graficar la dinámica de este complejo proceso, donde se ponen en juego mecanismos internos que van desde una consulta previa a gente de confianza que pertenece al «equipo o «cuadro»¹ de docentes asesores» o en otros casos la consulta a miembros líderes, con lo que se estaría garantizando que la decisión asumida tome fuerza, hasta finalmente llevar la propuesta a la asamblea general.

Consultas previas

Una de las características positivas que se reconocen en el director es la capacidad para tomar decisiones y la «firmeza» que pone en las decisiones asumidas, capacidad que va acompañada de la confianza que deposita en personas a las que consulta para recibir una apreciación sobre el tema «en cuestión» o que le pueden brindar los elementos necesarios para asegurar la certeza de lo que se pretende asumir. Los siguientes testimonios así lo confirman:

[el director tiene] liderazgo, ascendencia, ¿no?, capacidad para tomar decisiones así radicales, fuertes, ¿no?, entusiasmo, mucha energía, compromiso, involucramiento, entonces eso creo que es, ¿no?, mucha firmeza en las decisiones tomadas —caballero, la

1. El equipo de «cuadros» al que se hace referencia es un grupo de docentes capacitados inclinados por emprender proyectos de innovación en el centro educativo. Este grupo está integrado por los coordinadores de área y coordinadores de turno del centro educativo. Como lo describe un docente «son personas que en la escuela encuentran un espacio para su realización personal y profesional [...]» YC02PS.



vida es así, ¿no?-, firmeza, pero también capacidad de autocrítica y confiar más allá de las propias fuerzas, confiar en los demás [...]. YC02PS

[el director] era algo también un poco creativo, porque me parece que él formaba sus coordinadores, entonces primero se reunía con ellos, y les conversaba [...]. En ese entonces, siempre del turno de la mañana uno, del turno de la tarde uno y un coordinador general, con ellos conversaba, entonces de ahí ya traían las propuestas [...]. YC12PS

Otro de los mecanismos internos empleados es *consultar a los líderes* de la escuela, que aunque no pertenecen al equipo de asesores, pueden tener una influencia significativa entre los miembros de la comunidad educativa; con ello se estaría asegurando que la decisión tome fuerza.

[...] antes de una reunión me llamaba y me decía: vamos a tratarlo así, ¿qué te parece?, o decía: mira, estamos pensando en hacer esto, esto, ¿qué te parece?, ah, le decía, cuando era muy bien pues, le decía ¡está excelente!, y ahí conversábamos, qué podemos hacer si pasa esto, ah, muy bien, podría hacer esto, señor director, no sé si a Ud. le parece interesante y sí, él decía, muy bien [...]. YC10PS

Consulta en asamblea

Continuando con la ruta que sigue la toma de decisiones en el centro educativo, corresponde ahora llevar la propuesta o propuestas a la asamblea general donde participarán los docentes o padres de familia según la naturaleza de la agenda a tratar. Si es un tema netamente académico se trabajará con los docentes, raras veces participan los auxiliares de educación (solo se pudo presenciar una reunión en la que ellos intervinieron, fue la primera reunión del año escolar donde se formaría la comisión central de actividades), a quienes se les encomienda el cuidado del orden y la disciplina de los alumnos mientras los maestros permanecen en la asamblea. En el caso de asambleas con padres de familia, estas generalmente se llevan a cabo con el propósito de solicitarles apoyo económico para la adquisición de materiales, equipos o mejoramiento de la infraestructura, o para exponer asuntos relacionados con el manejo de recursos económicos.

Después de realizar las consultas previas, el director lleva a la asamblea propuestas claras «para recoger opiniones», pero virtualmente la decisión ya está tomada. Aquí se pone en juego una serie de habilidades del director para «vender» la propuesta que se lleva o que se canaliza a través del grupo de docentes asesores; en todo caso lo que se hará es recoger opiniones para enriquecer las ideas y explicitar la decisión asumida a través de su aprobación en asamblea. Habilidades del director que son superiores con respecto a las dificultades de participación que manifiestan docentes y padres de familia, tema del que nos ocuparemos más adelante. A continuación algunos testimonios:

[...] *se pensaba en dos caminos diferentes para plantear, entonces ya traíamos todo mojadito, se planteaba en la reunión*, los profesores decían, algunos se callaban, pero ¿las aceptaban?, las aceptaban, entonces eso, ¿no?, me ha parecido a mí bastante loable la parte del director [...]. YC10PS

[...] *sale de la asamblea el acuerdo, la propuesta, entonces ellos [...] bueno, como se está desarrollando el proyecto educativo ellos quieren sacar adelante este proyecto, por eso que llevan ya la propuesta para aprobarla, incluso el proyecto sale por iniciativa del profesor, por el trabajo de grupo de profesores* [del equipo asesor], ellos son los que desarrollaron, en una asamblea nos plantearon que van a elaborar un proyecto pedagógico para el concurso del Ministerio de Educación, entonces en la asamblea, como eran los profesores que dominaban más el nuevo enfoque pedagógico, entonces la asamblea le dio el visto bueno, ahora, y producto de eso se ganó el proyecto innovador, ¿no? [...]. YC08PS

Es importante señalar que si bien la propuesta surge como iniciativa del director, «él es el que maneja las cosas». En otros casos la propuesta parte del equipo de docentes asesores, pero una vez asumida va acompañada de un trabajo posterior de motivación a los maestros para que participen, se involucren en el cumplimiento de la decisión tomada y finalmente se disfrute el éxito como producto de una responsabilidad compartida.

Cuando por ejemplo en marchas o cuando ganábamos competencias o algo por el estilo [...] el director ponía todo el énfasis, porque él se entregaba totalmente al colegio, y no solamente él como dicen, ¿no?, sino todos los docentes, él motivaba, o sea marketeaba un poco, yo digo marketeaba porque motivaba a que los demás nos contagiemos, ¿no?, vivir también el triunfo, ¿no? [...] porque de una u otra manera él era el que manejaba las cosas, ¿no?, él, claro, manejaba pero delegaba trabajos, y los delegaba muy bien organizado y es por eso que me parece que así todo el mundo se contagiaba con eso, ¿no? [...]. YC11PS

Cuando se trata de tomar decisiones con los padres de familia, el director también se anticipa a los disentimientos; para ello resulta útil conversar previamente con docentes que actúan como los «ideólogos» del problema o incluso con algunos padres de familia para «sondear» las reacciones o preparar el terreno antes de llevar la propuesta a asamblea general. Una profesora nos cuenta:

En las asambleas, anticipaba, primero por ejemplo, si tenía un problema, lo planteaba en la sala de profesores, entonces los profesores daban sus opiniones uno y otro en forma de lluvia de ideas, regresaba a su casa [el director], seguramente lo sistematizaba y venía y ya daba planteamientos ya claros y firmes [a los padres de familia en reunión] entonces ya no daba lugar a las discrepancias, opiniones, entonces ya tenía su junta directiva, con ellos trabajaba, ellos también defendían ese hecho o ese problema. [...]

[el director se anticipaba] coordinando, primeramente coordinaba con los profesores, que eran como los ideólogos, se puede decir, ¿no?, del problema, luego ya después los padres de familia coincidían, se puede decir así, con la Apafa, entonces ya recién lanzaban a la masa, sí, porque en la masa siempre hay uno y otro que opina pero a veces su opinión no tiene buena fundamentación, entonces quedaba aplacada [...]. YC12PS

El hecho de llevar la propuesta para consulta en asamblea es valorado por los docentes, quienes se sienten tomados en cuenta al verse «consultados» en las reuniones; se valora la importancia de la consulta para evitar el conflicto y la capacidad del director para saber manejar la situación con el propósito de que la decisión asumida no quede como una decisión impuesta, sino que sea vista como producto de un acuerdo. También resulta importante por parte del director la búsqueda de un equilibrio entre la aprobación de la propuesta que trae, con el interés de buscar el desarrollo y mejora del centro educativo, y la aspiración de diálogo y consenso requeridos por los docentes.

[...] las decisiones es bueno consultar a los docentes para evitar el divisionismo, o para evitar enfrentamientos, ¿no?, es muy bueno que las decisiones sea unánime, entre todos, pero hay en otras cosas sí también tiene que ser un poquito tajante, ¿no?, porque también no sirve ni ser tan democráticos ni ser muy radicales, ¿no?, tiene que ser un término medio para que pueda continuar avanzando el centro educativo pues, porque si somos muy democráticos ya todo el mundo va a querer hacer todo lo que quieren, y si son radicales ya todo [...] entonces hay totalmente una ruptura, ¿no?, entonces para evitar eso tiene que tener un término medio: ni tan democráticos ni tan radicales [...].
YC06PS

Se incide en la habilidad que debe tener el director para buscar el término medio entre ser democrático y ser radical o tajante en las decisiones asumidas; es más, hay una notoria aprobación de la actitud impositiva, porque si se espera que los demás decidan, se correría el riesgo de que las cosas se dispersen y no se haga nada, pues cada uno haría lo que quisiera.

3. PARTICIPACIÓN DE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA TOMA DE DECISIONES

Coincidimos con Ball cuando señala que todo estilo de dirección exige un mayor o menor grado de apoyo mutuo entre el líder y los que dirige. Este apoyo estará dado en los niveles de participación y descentralización de funciones en forma operativa y no tanto en el discurso. Creemos que la participación implica diferentes grados de acceso a la toma de decisiones que tienen los miembros de una organización. En las líneas siguientes se analizará cómo participan los distintos actores de la comunidad educativa en este proceso.

Participación de los docentes

Coordinación a través de áreas

Son destacables los intentos de descentralización que se han generado en el centro educativo, esto se debe a la organización de los docentes por áreas curriculares: matemática, comunicación, ciencia y tecnología, ambiente, etc., exigida por la nueva propuesta pedagógica asumida por el colegio. Por ejemplo, planificar y desarrollar los proyectos pedagógicos implica otorgar a los docentes ciertos niveles de libertad para tomar decisiones, especialmente de tipo académico, en su área, lo que trae consigo la distribución de responsabilidades.

[...] acá todo el tiempo se trabaja en coordinación, no se dispara uno solo sino se reúne, se coordina, se toma una idea como se va a trabajar [...] A veces tomo yo también las decisiones, decisiones de conducta las tomo yo, en cuanto a programas así (se re-

fiere a los programas curriculares) en coordinación con los coordinadores [...]. YC01SD

El trabajo en la comisión central

Un estilo de organización que caracteriza al centro educativo es la formación de una comisión central que se encarga de armar propuestas y distribuir responsabilidades para el desarrollo de actividades de distinta naturaleza: actividades económicas para recaudar fondos y sacar adelante proyectos del colegio, actividades del calendario cívico, actividades de participación del colegio en eventos, entre otras.

[...] quien tenía un criterio para hacer una actividad tenía que como mínimo formar una comisión central que monitoreara todo el trabajo y que se le diera las facultades necesarias a esta comisión para que lo hiciera, ¿no?, porque si estaban pintados lo mismo que no haya nada [...] en las comisiones que al menos que a mí me las han dado yo siempre he puesto eso de [...] como requisito previo para asumirla, que se tenga cierto nivel de decidir, toma de decisión, cierto nivel, ahora tampoco me parece que eso no debe ser de una manera aislada de la dirección, ¿no? [...]. YC24PS

Sin embargo el trabajo de la comisión central parece ser un mecanismo que limita la participación de la mayoría, son tres o cuatro los docentes que organizan todo, los demás solo participan en la ejecución de la actividad. De esta manera se refuerza la idea de que la autoridad piense por todos, que decida por todos, que resuelva por todos. Esa es una concepción que podría estar impidiendo el ejercicio de una verdadera autonomía.

Mira, las decisiones nunca se han tomado, o sea, qué te digo, o sea, si tú llamas por decisión, qué te digo, en una asamblea, miren, podemos hacer esto, ¿aceptamos?, no, en el colegio no ha habido eso, no [...] A ver, las únicas veces que habrán sido pues para cosas mínimas, pero para formar comisión, ¿las formo yo o las forman ustedes?, votamos, no, fórmenla ustedes, en fin, pero para una decisión más importante [...], *no, ha habido ya una decisión y solamente en asamblea comunicarnos para formar las comisiones para hacerlas y listo, ¿no?*, yo no digo que está mal eso, porque yo creo que para llevar una buena dirección, para llevar una buena escuela, hay que tomar decisiones y hay que dárselas a conocer esas decisiones, porque si tú esperas que los demás decidan, nunca logran nada, ¿no? [...] yo creo que lo que el director hace no está mal, pero siempre debe haber un equilibrio, ¿no?, ya, tomo mis decisiones yo, pero a ver, vamos a ver si tú también puedes tomar un día tu decisión [...]. YC03PS

Participación de los padres de familia

A pesar de que los padres de familia tienen «las puertas abiertas» de la escuela para presentarse a la dirección y exponer sus ideas o inquietudes cuando lo requieran, su participación está muy formalizada; sin embargo se reconoce el intento que se hace

por incorporarlos a la dinámica del centro educativo a través de su participación en la escuela de padres, invitando a los miembros de Apafa a una reunión de capacitación para docentes que organizaba el centro educativo, convocándolos a participar en capacitaciones de salud, o capacitándolos en coordinación con la PNP para la formación de brigadas de seguridad, con el propósito de hacer frente al pandillaje.

Los padres y madres de familia no suelen intervenir en cuestiones de fondo sino en cuestiones complementarias: coordinar las cuotas de Apafa, organizarse para trabajar en faenas, que son jornadas de trabajo en las que se realizan tareas básicamente de mejora y mantenimiento físico de la escuela, o recurrir a ellos cuando se necesita su apoyo económico.

[para hacer una asamblea] Nos mandan la citación, los padres o a veces las mamás venimos al colegio, allí el director nos empieza a decir para qué nos ha llamado, luego pide a los padres una opinión y ya un padre habla, participa, ¿no?, y se hace lo que manda la mayoría [¿Qué se les pide a los padres?] Depende, a veces es para hacer actividad, se pide la colaboración [...]. YC31PF

La imagen que se tiene de los padres de familia es desvalorizada, se les considera inexpertos en cuestiones de enseñanza, se dice que «tienen un concepto de escuela tradicional», o un escaso nivel académico para entender los cambios que se están dando en la escuela. Los mismos profesores se encargan de recordarlo:

[los padres de familia] tienen limitaciones en su cultura, en su aprendizaje [...] Porque estos cambios, se les ha explicado como tres, cuatro veces los cambios, que ya no era avanzar en el cuaderno por ejemplo y ellos, no hacen nada porque no está en el cuaderno [...] o sea tienen un concepto de la escuela tradicional de siempre, ¿no?, el profesor es bueno cuanto más avanza el cuaderno, cuanto más llena, ¿no?, entonces un poquito eso, ¿no?, entonces cuando es recto castiga, ¿no?, ellos le llaman bueno, entonces eso es difícil meterlo a los padres de familia [...] Es difícil porque primeramente, por su bajo nivel cultural digamos, de noción, de conocimientos, y porque también este, no tienen, digamos, el tiempo en el cual puedan estar con sus hijos, muchas veces trabajan hasta tarde, o es papá y mamá a la vez [...] las mamás son madres solteras, etc., ¿no?, entonces cuando hay reuniones de padres de familia muchos se limitan solamente a la crítica, ¿no?, a decir acá no enseñan bien o está surgiendo esto, está surgiendo lo otro [...] se juntan los padres de familia a cuchichear, ¿no? y quizás por su misma idiosincrasia [...], tan limitada en su crítica, son bastante subjetivos, ellos ven una cosa y generalizan, ¿no?, si un profesor comete un error y a todos meten en el mismo balde, ¿no?, y, bueno, pues, esa es su mentalidad [...]. YC11PS

Esta percepción tan negativa acerca de los padres de familia da lugar a que sus opiniones no sean consideradas en la planificación de aspectos pedagógicos relacionados con la educación de sus hijos, perdiéndose de vista lo enriquecedoras que podrían resultar sus sugerencias. Si bien no son especialistas, sí pueden saber si sus hijos se sienten respetados, si están motivados, si tienen el deseo de aprender más.

Bien difícil que los padres expongan y difícil que nosotros conversemos en una reunión con todos los profesores [...] lo ideal sería: tener una reunión de padres y que todos los profesores estén y que nosotros expongamos nuestros puntos de vista, nuestras inquietudes, ¿no?, pero, ¿qué pasa?, según dice la ley, no sé, yo desconozco también eso, dice que la ley dice que los profesores son autónomos, que los padres de la Apafa no pueden intervenir, ni mucho menos participar en [...] entonces me parece que no debería ser así, al contrario, nosotros debemos tener más comunicación, porque ahora, si nosotros tenemos comunicación solamente con el que está a cargo del salón, que es el profesor, el tutor, solamente con él, y con los demás profesores qué [...].
YC22PF

Es muy usual la comunicación del padre de familia con el profesor tutor o con un determinado docente, a quien se recurre para averiguar aspectos muy puntuales relacionados con el comportamiento del alumno y sus calificaciones en los diferentes cursos; sin embargo, lo que esta madre de familia revela es la necesidad de tener espacios para coordinar con todos los profesores y compartir aspectos relacionados con la educación que reciben sus hijos. Al parecer la cuestión de fondo es que el docente no da apertura a un espacio que ha delimitado como propio, en el que los padres de familia no pueden intervenir. La apertura de este espacio sería una amenaza a su soberanía en el centro educativo, una amenaza a su poder y a su desempeño profesional; a los padres de familia no se les permite participar en la toma de decisiones por ser competencia de los docentes.

Participación de los alumnos

Tienen municipio escolar pero alcalde una vez elegido se olvida

Se tuvo la oportunidad de observar la etapa electoral para elegir a los representantes del municipio escolar. Eran tres los candidatos aspirantes y se pudo notar el uso de estrategias muy propias de una campaña electoral, como el reparto de volantes de propaganda, la publicación de las listas en los paneles del colegio, el ingreso a las aulas de los integrantes de cada lista para exponer sus planes de trabajo, la organización de un debate público en el patio del colegio entre los candidatos; en el colegio se vivía un ambiente electoral. Había una docente responsable de este proceso. A continuación su testimonio:

[...] conllevamos para las nuevas elecciones a un debate, ¿no?, porque era solicitud de los mismos alumnos, ¿no?, sí, que nosotros elegimos, y al final no cumplen con todo, mejor nuestro voto en blanco, ¿no?, entre broma y serio ellos lo comentan, entonces dijimos, bueno, *que ellos mismos elijan y que sean escuchados mediante un debate, ¿no?, o sea aquí se ha hecho un escenario y se convocó a [...] se inscribieron como tres, cuatro listas, y cada uno según este [...] cada regidor exponía [...] fue una bonita experiencia porque inclusive ganó un alumno porque habló tan bien y tenía este [...] la voz le salía como*

de un conocido político, ¿no?, y todos pues, ¿no? [...] para qué tuvimos bastante, bastante acogida y llegó el día de las elecciones y, bueno, ya más o menos los alumnos se sondeaba quién iba a ser el ganador [...]. YC09PS

El descontento de escuchar promesas que al final no se cumplen es algo muy frecuente, casi normal, en procesos de esta naturaleza; esto desalienta y parece quitarle confianza y legitimidad a tales procesos, lo que hace que no sean asumido por los alumnos con responsabilidad y conciencia democrática. Efectivamente el candidato que en su tono de voz, además de otras características físicas, se aproximaba más a un conocido líder político nacional, fue el ganador. Pero para qué el municipio escolar; veamos la respuesta de un alumno:

El municipio escolar dice, para que los alumnos sus problemas le cuenten a ellos y ellos ya le cuenten a la dirección, pero sí hicieron, años atrás pusieron al baño lunas, hay un espejo grande tanto en el baño de hombres como de mujeres, pusieron esos buzones (para sugerencias) de tarjetas [pero] [...] mira, al alcalde lo eligen y creo que se olvida que es alcalde, es como se dice una finta (apariencia) nomás [...]. YC20AL

El municipio es una apariencia, no tiene legitimidad en la comunidad estudiantil, se convierte en una exigencia que hay que cumplir porque así lo dispone la USE. Definitivamente es un avance de participación, pero faltaría trabajar mejor aspectos de fondo, aparentemente se vuelve a centralizar el apoyo de los alumnos en actividades que permitan el mejoramiento físico del colegio, una cuestión de forma, descuidando lo importante que sería escucharlos para responder a sus necesidades y expectativas, y sobre todo hacerlos sentir que realmente se les está tomando en cuenta.

Elaboración del plan de trabajo

Pon, pon nomás si al final no lo vamos a cumplir

Lo antes descrito respecto a la falta de responsabilidad y conciencia con que los alumnos asumen este proceso tiene mucha relación con la forma en que se elaboran los programas de trabajo. Una profesora nos contó lo siguiente:

[...] me acuerdo que un año, que yo estuve formando parte de lo que era el municipio escolar, hace dos años [...] sextante uno de mis alumnos así, cuando estábamos sentados en grupo para diseñar el plan, ¿no?, para diseñar las actividades, un alumno dijo, *ya, pon, pon nomás, si al final no lo vamos a cumplir, entonces yo le digo, o sea, ¿para qué vamos a trabajar?, ¿para qué nos vamos a perder una, dos horas si siempre va a estar en papel?, pero, profesora, hasta el candidato promete y promete y ¿por qué no nosotros?, imagínate, ¿no?, desde esa perspectiva. Los alumnetos que ahora han sido escogidos: hay dos de primero y los demás son de segundo y de la mañana, yo les digo, ya, ya van a ser su esto [...] profesora, este año nada todavía que ya al fin de año, el otro año de repente; o sea, mira, es municipio escolar sí, pero no todo lo que promete lo cumple, o sea, una que otra cosa, ¿no? [...]. YC03PS*

4. DIFICULTADES DE PARTICIPACIÓN

La actividad organizativa de la escuela se desarrolla en un complejo entramado de interacciones entre las personas que allí se concentran; hay diversidad de miras, de posiciones y de intereses, constituyéndose en un escenario donde lograr el consenso resulta una tarea muy difícil, excepto de manera aparente. Se da en ella una serie de tensiones entre diferentes grupos, personas e ideas. Algunos de esos elementos encontrados que dificultan la participación de los diversos actores de la comunidad educativa se presentan a continuación.

De los profesores

Algunos hablan la mayoría se calla

El quedarse callado o el comentario silencioso podrían demostrar una aparente apatía, pero son estilos a los que recurren los docentes durante las reuniones; en algunos casos —dependiendo de su condición de nombrado o contratado— para defender sus propios intereses. Por ejemplo para no poner en peligro su puesto de trabajo, pues al poner en evidencia su desacuerdo frente a la propuesta corren el riesgo de que se tome una represalia contra ellos; surgen entonces una serie de temores.

El temor a no ser nuevamente contratados: Esta parece ser una razón de peso, de la que se cuidan los docentes. La presencia de un gran porcentaje de contratados en la escuela favorece el cumplimiento de las exigencias que allí se establecen, por eso se puede confirmar que «los contratados se mueven muy bien en esa dinámica, y el director aprovechaba esa situación».

El motivo por qué éramos muy callados; la gran mayoría de este colegio éramos contratados, solamente era un grupo pequeño de nombrados, entonces nosotros teníamos que agachar la cabeza porque [...] yo me acuerdo en el primer año que yo entré, algunas cosas que no me parecían, yo, pues, me manifestaba, ¿no?, y eso no le gustó al director y me marcó más, entonces, en alguna oportunidad él me dijo, bueno, si te gusta te quedas, si no te puedes ir, ¿no?, entonces, ya que te digan eso [...] qué te queda, ¿no?, callarte desgraciadamente y te tienes que morder la lengua, y por eso que la gran mayoría nos quedábamos callados, porque lo que decía el director, sí, ya, ¿no?, así nomás, este año [...] es diferente [...] ahora, pues, podemos manifestarnos, podemos decir, podemos hablar [...]. YC09PS

La forma de ejercer el control, es variada, se usan mecanismos sutiles lindantes con el chantaje a través de expresiones como «si te gusta el trabajo te quedas, si no te puedes ir» o «eso lo estamos tomando en cuenta en la evaluación», entre otras que denotan el ejercicio de una evidente presión sobre los docentes. De alguna manera se configuraban como parte de la cultura del centro: «se había hecho escuela de eso», convirtiéndose además en reforzadoras de una relación asimétrica de poder, del con-

tratado frente al nombrado –al extremo de negarse el derecho a opinar en contra– y del docente frente al director.

[...] cuando llegué a este colegio, era uno de esos colegios de esos donde toda la gente no habla, todos eran sumisos, o sea no es que no proteste sin este [...] pero ni con conveniencia ni sin conveniencia, uno que otro habla pues, porque no quiere venir pero no, no sé por qué [...] aunque el director en cierto modo ha hecho escuela de eso [...] bueno, el que no quiere no viene, no lo evalúa o algo así, no sé es un chantaje muy [...] aunque no, no tan sutil [...]. YC24PS

El temor a «quedar mal» ante el director: Existe en los docentes una notoria preocupación por cuidar una buena imagen frente al director. Un docente nombrado nos contó una experiencia sobre la medida tomada por el director respecto a su inasistencia a una actividad programada para un día domingo; se evidencia una clara inconformidad con dicha actitud, reprimida por el docente por temor a que se construya con respecto a él una imagen negativa: de docente conflictivo o de tener la intención de hacer «caer» al director; entonces prefiere callar con el afán de evitar que se «piense mal de él».

[...] al día siguiente el día lunes puso ahí: «los profesores que han venido, los profesores que no han venido domingo» [...] o sea, ¿qué está demostrando ahí?, para mí, eso no es como se dice, ¿para qué pone día domingo si ha venido o no ha venido?, ¿cuál es su objetivo del director?, yo en ese sentido le discrepo pero hay veces me quedo callado porque, a veces, pues [...] si yo voy a tener roces cada vez, ¿no?, se va a acumular y de repente va a decir pues que yo soy un conflictivo [...] además puede haber, cómo se dice, otras malas interpretaciones, ¿no?, de repente de este, de querer hacer caer, etc., etc., ¿no?, y en ese sentido yo me cuido bastante, ¿no?, inclusive los profesores me dicen, profesor, pero usted ya no habla como antes, porque yo antes siempre hablaba, o sea en todas las asambleas intervenía, decía, daba mi posición y ahora casi ya no [...]. YC07PS

El temor a equivocarse: Otro de los temores que expresan los docentes es el temor a equivocarse en público. Se puede interpretar como una falta de tolerancia frente al error y la vigencia de una concepción muy conservadora sobre el saber/conocimiento del docente, además de una clara inseguridad personal, que se refleja en cuidarse de no quedar mal ante los demás. Existe temor ante las posibles descalificaciones de quienes emiten su opinión sobre lo que se hace. Para protegerse de las críticas, lo mejor es que no se formulen.

[...] es que lo que yo he notado acá es que, este [...] igual que en los salones de clase, ¿qué pasa?, seremos todo al salir de la universidad, del instituto, pero no tenemos esa capacidad, por decir, de aceptar nuestros errores, ¿qué dicen?, si yo opino, hablo, doy un planteamiento, de repente me equivoco y al equivocarme, ¿qué voy a suscitar?, de que el compañero me diga que estoy opinando mal, que tu compañero se burla, que tu compañero no se burlará así pero va a comentar, va a decir, o sea el que dirán, de que por qué yo me he equivocado [...]. YC07PS

Por no tener otra alternativa: Para oponerse a un planteamiento se tiene que pensar en argumentos sólidos o elaborar alternativas, ejercicio que no es realizado por los docentes, quienes se ven involucrados en otro tipo de prioridades. Implicaría más trabajo; por lo tanto, la opción más cómoda es aceptar nomás, no habrá necesidad de pensar, porque tampoco se puede contradecir por contradecir.

[Por qué no dicen nada] Mira, el problema es lo siguiente, ¿no?, dedicarse a resolver un proyecto requiere bastante tiempo, yo he visto que acá los colegas alternan su trabajo, su trabajo como docente con otra actividad, entonces eso hace de que cuando hay alguna decisión que tomar, ya pues tienen que aprobar nomás, aceptar no más, porque si hubiera contradicción tenemos que dar otra alternativa, porque no podemos contradecir por contradecir; y ¿cuál es nuestra alternativa?, ¿cuál es nuestro trabajo? [...] Entonces, para dar una alternativa tendríamos que trabajar, ¿no?, y eso hay veces hace que con el tiempo mismo no surja, ¿no?, eso dentro de la escuela, porque hay profesores que en la mañana salen, ni bien tocan el timbre salen apurados a otro trabajo, ¿no?, eso es lo que he visto, sí, eso es lo que he notado [...]. YC08PS

Ponerse de acuerdo es pérdida de tiempo

Como se precisaba antes, la complejidad de intereses, expectativas y posiciones del colectivo de docentes que participa en la reunión es tan diverso que ponerse de acuerdo exige tiempo, entre otros factores, recurso muy escaso en la escuela. Para simplificar las cosas se deja casi todo en manos de la comisión central, tras un aparente consenso.

[...] la comisión (de actividades) ya decide, porque es pérdida de tiempo, es una pérdida de tiempo, entonces ya teníamos un consenso, una aprobación, ¿no?, en que cualquier comisión de trabajo, ¿no?, los responsables o la comisión de actividades asumen el armado de las comisiones y se publica, y donde alguien esté disconforme, entonces, previo un conversatorio eso también se soluciona, no es cerrada, entonces, eso era el acuerdo [...] Porque eso también decidimos en asamblea de profesores, porque hay otros colegas, por ejemplo, esta comisión, esta comisión, entonces más se tiran para una sola comisión, entonces eso también aburría, o sea, no se determinaba adecuadamente, entonces mejor la comisión de acuerdo a las posibilidades, a las necesidades que armen, ¿no?, las comisiones y asumiendo el nombre de los colegas, así se armaba [...]. YC26DI

Hay un notorio ejercicio unilateral de autoridad que es aprobado por los docentes, quienes consideran que es una buena opción dejar la responsabilidad de organización a la comisión central; ellos esperarán recibir la tarea programada y cumplirla.

Si a la escasez de tiempo para reflexionar y debatir en las reuniones sumamos las condiciones del contexto físico en que se llevan a cabo, que no siempre son las más propicias, vemos que la situación se torna algo difícil. A continuación se ofrece una

descripción de las condiciones en que se realizó una reunión de docentes para elegir la comisión central de actividades:

Como en otras ocasiones la reunión fue programada para las 12:30, una hora antes de finalizar la jornada del turno mañana, se espera que los docentes del turno tarde lleguen una hora antes de su horario habitual para participar de la reunión. El lugar es el laboratorio de ciencias del colegio (a falta de un espacio para reuniones, la sala de profesores es muy pequeña), los docentes empiezan a llegar, van posesionándose en bancos de estructura metálica con base de madera, y ocupando como mesas los lavatorios de mayólica propios de un laboratorio, en la pizarra se ha colocado en un papelógrafo los puntos de la agenda. Se escuchan algunas voces «que se empiece ya». Son las 12:40. El director da inicio a la reunión con 29 asistentes de un total esperado de 45 participantes entre directivos, profesores y auxiliares. Los demás se van integrando a medida que transcurre el tiempo; al final hay 39 asistentes, algunos varones están parados, en la parte final del local. Han transcurrido 60 minutos de reunión, los docentes se muestran impacientes, sus rostros empalidecidos reflejan cansancio, propio después de la jornada de trabajo. Llama la atención la premura y expectativa que tienen los docentes en concluir la asamblea a la brevedad posible, algunos participan, dan su opinión casi siempre los mismos, es fuerte la presión del grupo por abreviar el tiempo, no se brinda el tiempo necesario para reflexionar con profundidad los temas de la agenda, cuanto menos tiempo se utilice para tomar una decisión mejor.

De los padres de familia

No se sienten involucrados con el centro educativo

La falta de involucramiento está relacionada con la percepción negativa que los docentes, directivos e incluso los auxiliares tienen de los padres de familia. Como se ha precisado anteriormente, la participación de estos en el colegio es para aspectos complementarios a la labor educativa, se recurre a ellos para solicitarles apoyo económico, organización de actividades extraescolares, etc.

Según el discurso de un padre de familia el pretexto es que la norma² los considera un organismo autónomo. La Apafa trabaja distanciada, la coordinación es muy limitada con el equipo directivo del colegio.

[...] antes era pues el director asesor de la Apafa, ahora ya no, ahora la Apafa es independiente, ahora con la 016 [...] pero el director puede estar, pues, en una mesa pues, le digo, ¿qué podemos hacer, director?, ¿cómo podemos trabajar?, ayúdeme, para eso está llamado, pero a veces algunos [...] Apafa no sé si sienten celos, no sé, distanciados trabajan [...]. YC21PF

2. En realidad la autonomía a la que hace referencia la norma es respecto al manejo de los recursos económicos recaudados, producto del aporte de los padres de familia.

El hecho de hacer participar a los padres de familia cuando se necesita apoyo económico o de pedirles su colaboración en actividades para el mantenimiento físico del colegio, nunca para discutir o reflexionar sobre cuestiones educativas de fondo –salvo reuniones de tipo informativo sobre el avance en el rendimiento de sus hijos–, actúa como un elemento reforzador de la preocupación prioritaria del padre de familia: el rendimiento de cuentas del dinero aportado.

Presente sí ha estado [el director en la asamblea], dando su plan, sus proyectos, pero más en la asamblea el padre de familia más lo que le interesa es el dinero recaudado, el rendimiento de cuentas, poco se preocupan por la educación de sus hijos, más es por eso, más es por eso, no se preocupan por la educación [...]. YC29PF

Además de lo descrito anteriormente, el asistir a la asamblea no parece ser una actividad tan atractiva para el padre de familia; asiste no tanto por voluntad propia, sino porque hay un condicionamiento: el pago de una multa en caso de inasistencia.

Sí, yo a las asambleas sí iba, yo iba a la asamblea, yo trabajo comunal, este [...] y asamblea general yo no faltaba, porque si yo faltaba tenía que pagar en la asamblea, en comité electoral tengo que pagar 40 soles, y ¿por qué voy a tener que pagar 40 soles?, ah [...] faena cuando no hago, tengo que pagar 10 soles, si no voy en dos, tres faenas [...] tengo que pagar 30 soles, ¿de dónde saco la plata?, no, no hay [...] entonces, yo por eso voy a las faenas, a las asambleas yo me voy pa' que no me pongan multa [...] yo me voy siempre, cada que citan [...]. YC31PF

Presencia mayoritaria de mamás en las asambleas

Se evidencia una clara diferenciación de género en las asambleas, las madres de familia son las que asisten en un número superior con respecto a los padres de familia. Al dialogar con uno de ellos surge un detalle que resulta interesante comentar: los padres de familia piensan que la presencia mayoritaria de madres en las reuniones ocasiona que las *decisiones no se analicen fríamente*, «alzan el voto no más, sin mayor reflexión o crítica». Esta percepción denota una concepción de superioridad del género masculino, mayor capacidad para pensar las cosas, exigir explicaciones, capacidad en la que están en desventaja las madres de familia.

Lo malo es que un colegio cuando los padres no asisten, solamente pues mamás, cuando dicen todos, hay que alzar el voto porque ha manejado mal el dinero, no analizamos fríamente qué es lo que ha pasado, hasta yo mismo estoy [...] no estoy de acuerdo qué es lo que ha pasado [...] le digo [a su esposa], ¿cómo ha quedado la asamblea?, no, lo han botado a tu presidente, me dice, sin peros, porque siempre hay unos motivos [...]. YC21PF

Pocos padres hablan... comentario silencioso

Este hecho puede asociarse a la idea del temor a una represalia por parte del docente, quien no acepta la crítica o pone en cuestionamiento la validez de opinión del padre de familia, pues ellos son los profesionales y los más entendidos en cuestiones educativas.

[...] hay pocos padres que intervienen, pocos son los que reclaman y si hacen comentarios, hacen comentarios así en grupos ahí, pero muy poco es que salgan adelante y digan, no, esto es mi problema o esto está pasando o esto está [...] así, yo quisiera que sea así, ¿no? [...].
YC22PF

5. PODER DE DECISIÓN DEL DIRECTOR

El poder que existe en la escuela tiene distintos ejes estructuradores. Hay en ella una jerarquía institucional (director, profesores, alumnos), académica (docentes más capacitados vs. docentes con menos capacitación), experiencial (docentes antiguos vs. docentes nuevos). Las diferentes tramas jerárquicas se entremezclan en la vida cotidiana de los centros dando lugar a una red de relaciones impregnadas de autoridad/sumisión.

El director interviene en los procesos de decisión mediante diferentes mecanismos de influencia. Hoyle sostiene que «la influencia difiere de la autoridad en que tiene varias fuentes en la organización, en que está insertada en las relaciones reales entre los grupos, no situada en ninguna fuente legal abstracta, y en que no es “fija” sino variable y opera mediante negociaciones, manipulación, intercambio, etc.» (citado por Ball 1989: 38).

Estos mecanismos de influencia, muchas veces indirectos, se relacionan con diversas fuentes de poder. En este sentido «los mecanismos de poder se instalan en la cultura de la organización y de ella reciben sentido y significado a través de las creencias, los ritos, las costumbres, los símbolos y las rutinas» (Santos Guerra 2001).

La forma como se asuma el poder dependerá del estilo de liderazgo que imprima el director en la gestión de la escuela. Los actores intervienen y pueden hacerlo activamente o asumir el papel de receptores. El poder es legitimado y respetado por los miembros del centro educativo. A continuación se analizan algunas fuentes de poder del director:

Autoridad formal

Es la máxima autoridad de la escuela, su situación legal en el cargo sustenta su legitimidad.

Control de recursos

El director es el encargado de la administración presupuestaria de los recursos propios del colegio. Veamos su testimonio:

[...] por ejemplo a nivel de sindicato me miraban muy bien porque [...] observan cómo es mi gestión tanto administrativa, pedagógica y también en el aspecto de los recursos propios del colegio, saben cómo gastamos, en qué lo utilizamos, ¿no?, o sea transparente las cosas, incluso el profesor [dirigente sindical] ha sido uno que me ha apoyado mucho en la digitación, y él sabía todo el movimiento, y ha observado de cerca cómo es el manejo de los recursos y él ha pasado las dificultades que se pasó cuando necesitamos para una y otra cosa [...] es una realidad, pero subjetivamente a veces alguien puede pensar que hay mucho dinero o que el dinero se malgasta, esa es la realidad, ¿no? [...]. YC26DI

Recurrencia a la norma

El conocimiento de las normas y el recurrir a ellas para argumentar un planteamiento o comunicar una decisión asumida es una poderosa arma para manejar la situación, recurso muy bien utilizado por el director.

Cuando por ejemplo, hay una norma de la USE, ¿no?, que manda el trabajo, manda de arriba, digamos, manda a la dirección, y la dirección tiene que acatar, tiene que decir, saben qué, profesores, tiene que hacerse esto, esto [...] porque dice la USE, lo tenemos que acatar, ¿no?, por consenso, ¿no?, ya se distribuye lo que vamos a hacer, ya se distribuye a la coordinación, y la coordinación ya lo distribuye a nosotros, el director a la cabeza manda, ya lo organiza, ahí sí ya hay consenso [...] se parte de arriba, tenemos que obedecer o sea de la USE misma [...] supongamos va a haber la semana del Sida por ejemplo, el año pasado, va a haber esto y se organiza el colegio, entonces, hazlo, ¿no?, no nos queda otra y ya se tiene que organizar el colegio, por mucho que ¡no!, reclamemos, ¡no, que no han avisado!, tenemos que hacerlo, viene el ministerio, viene a supervisar y tenemos que hacerlo o sea no nos queda otra, entonces, eso digamos viene de arriba y toma de decisiones, por eso el director tiene que hacerlo y muchos de los casos [...] se toman las decisiones de frente [...]. YC11PS

Capacidad para captar mejores ideas

Esta es una habilidad que caracteriza al director, le da buenos resultados porque con la misma habilidad que abstrae las ideas más adecuadas para incorporarlas a su planteamiento, se encarga de proponerlas con mucho tino, convenciendo a los demás de que es lo más conveniente para el colegio.

Primero tienes que ser muy inteligente en abstraer los planteamientos y de repente en los planteamientos que te puedan dar los docentes, el grupo, seleccionar con mucho

cuidado cuál es lo más correcto, en ese mismo momento para tomar decisiones, pero esas decisiones tienen que ser coherentes, precisas, que no se centren a la intención de uno sino que se centren a la intención de todos, eso es lo más saludable [...]. YC26DI

Poder de convencimiento

Este poder de convencimiento se ejercita a través de un buen manejo de las relaciones interpersonales: saber tratar a los docentes, saber hablar para «vender» la propuesta asumida. Una estrategia a la que se recurre con frecuencia es elevar la autoestima de los maestros.

[...] el director sabía llegar a los profesores, yo lo he notado [...] O sea nos levantaba la autoestima, ustedes son buenos, y por ahí planteaba algo, saben qué, colegas, el día sábado tenemos capacitación, yo sé que ustedes van a estar ahí [...] que su capacidad, hay que enfrentar el reto, o sea, ¿no?, es una [...] cómo te puedo decir, una manera de convencimiento, ¿no?, y esa era la estrategia [...]. YC08PS

[¿que sucedía con aquellas personas que no estaban de acuerdo?] Los convencía porque realmente él lo demostraba haciendo, y vamos, y todo el mundo se embarcaba en el carro, ¿no? [...] Aunque muchos no querían, tenían que embarcarse, ¿no?, porque el director marketeaba, yo digo marketeaba porque lo sabía vender el producto, eso es marketear, ¿no?, sabía vender el producto en el sentido de que, miren este es para mejora de ustedes, mejora del alumno y mejora de la institución, ¿no? [...]. YC11PS

Asume el control de la reunión

Asumir la conducción de las asambleas le permite manejar oportunamente ciertos mecanismos: *hacer callar*, o *usted ya habló*. El propósito de fondo es «librarse» de aquellas opiniones que pueden constituirse en dificultades para perder de vista el «planteamiento» que se ha llevado a la asamblea, y que se supone es el que mejor conviene asumir.

[...] a veces en reuniones es demasiado impositivo también, no escucha o quiere hacer callar al profesor, a veces sí se le ha escuchado, o cuando uno persiste dice, ya, profesor, profesor, usted ya habló, y sabe que el resto no va a hablar, entonces pues, ya, corta, corta, un poco que corta, ese es un defecto también de él, y bueno, pues, como director maneja bien porque llega, o sea como sea, como sea pero [...] ah, ya está, y eso es bueno, pues, porque un jefe, lo que sea, la cosa es lograrlo, ¿no?, como sea ya está [...]. YC05PS

Control de la organización informal

La autonomía para tomar la decisión otorgada a la comisión de actividades es muy relativa; mantener al director informado de todo evitaría conflicto. Veamos el siguiente testimonio:

Por ejemplo yo cualquier cosa [...] yo he tenido comisiones grandes en el colegio [...] pero yo siempre las coordino anteladamente voy, yo más o menos tengo [...] en la cabeza tengo qué voy a hacer y le digo, ¿sabe qué, director?, me parece que esto debería ser así, así, así. ¿Usted qué piensa, le parece o me estoy extralimitando?, entonces el director lo sopesa y [...] sí, me parece que sí y hazlo [...] y más de una vez me dijo, ¿no?, lo que me gusta de tu trabajo es que me consultas antes, yo sé qué estás haciendo, entonces, de repente por eso, ¿no?, pero en este tiempo hasta ahora nunca, no es por vanagloriarme, pero nunca he tenido un enfrentamiento de boca con el director [...]. YC24PS

Finalmente ellos son los que deciden

Antes de tomar la decisión se solicita opiniones, información o ideas de los docentes, incluso se da oportunidad para opinar sobre causas y alternativas posibles, pero finalmente ellos (la dirección) son los que deciden.

[...] pienso que la dirección lo hace [consulta] un poco como de búsqueda de información, ¿no?, mas no que uno va a tener la decisión, ¿no? porque *finalmente ellos son los que deciden* [...]. YC24PS

6. CONCEPTO DE DEMOCRACIA

La escuela pública es el espacio institucional en el que el sujeto encuentra su posibilidad de afirmación en la interacción del conocimiento formal, la expresión comunicativa de la experiencia y el reconocimiento de las identidades y las diferencias. Se dice que la escuela debe convertirse en una comunidad de vida democrática. Toda la experiencia descrita en las secciones anteriores nos lleva a plantearnos que con todas estas limitaciones de participación de los diversos actores de la comunidad educativa en la gestión del colegio, es muy difícil que la escuela esté promoviendo experiencias democráticas en los alumnos y alumnas, docentes, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa; sin embargo, vale reconocer los esfuerzos que se hacen en el intento de ir cambiando esta situación.

Las prescripciones ideales de lo que debe ser un proceso de autentica participación democrática se manejan muy bien en el discurso, pero la práctica descubre una gran incongruencia respecto a lo que se dice. En medio de un contexto escolar con estas características ¿cómo es entendida la democracia? Del desarrollo de esta interrogante nos ocuparemos a continuación.

Los docentes entienden la democracia desde distintos puntos de vista, que se han agrupado de la siguiente manera:

Democracia como voluntad de la mayoría

La voluntad de la mayoría se materializa por votación, entonces se hace lo que la mayoría manda.

Para mí yo la entiendo la democracia sabes qué, es dar cada uno su opinión y que se respete la opinión de la mayoría, ¿no?, si esto, bueno, damos un concepto, que se proponga y que se respete, bueno, la mayoría, por ejemplo llamamos a votación, entonces que se haga, pero sin ningún, ninguna presión de nadie, que cada uno tenga su propio concepto, ¿no?, y eso es lo que debe ser una democracia [...]. YC17AX

[...] para mí la democracia sería pues escucharnos, ¿no?, y tomar o sea un acuerdo [...] pero que también es difícil, es difícil de que, de 40 aquí votemos por mayoría, democrático pues es democrático y se acepta eso, ¿no?, sería el respeto en nuestras opiniones, en nuestras sugerencias, en nuestras ideas y el saber aceptar también pues lo contrario, ¿no?, saber aceptar, bien, tengo mi idea pues, si a la mayoría no les parece, entonces acepto, saber aceptar, eso sería, ¿no? [...]. YC05PS

Libertad de expresión

La libertad de expresión se concreta en «dar cada uno su opinión» y aceptar las opiniones de los otros.

[...] expresarnos libremente, y decidir qué es lo que queremos y qué es lo que no queremos, ¿no?, y para mí la democracia nos lleva a un aspecto positivo [...]. YC06PS

De entenderla con la participación de todos, o sea tratar de opinar, decir, y aceptar pues, ¿no?, la opinión de los demás, yo creo que esa es la democracia que se debe de practicar, porque tampoco no podemos decir democracia cuando hay una imposición y cuando hay una forma indirecta de tener que hacer las cosas en forma personal o por grupos, ¿no?, tampoco se puede dar eso [...]. YC27PS

Libertad de acción

La libertad de poder hacer la propia voluntad sin hacer daño a nadie, vale recordar que en esta definición es en la que menos inciden los docentes.

[...] libertad de poder hacer lo que tú quieras sin hacer daño a nadie [...] el respeto a lo que tú digas, de repente yo no esté de acuerdo contigo pero tengo que respetar, es tu idea, y si lo llevamos [...] digamos, en una reunión la idea que yo tengo y de ahí otras propuestas, esas ideas tienen que llevarse [...] ser llevada a votación y que sea todo un

grupo que decida, no solamente yo llevarla por el hecho de tener un cargo y decir, no, esto está bien y esto no, ¿te das cuenta?, porque a las finales se trabaja pero regañando o de mala gana, ¿no? [...]. YC30AX

CONCLUSIONES

1. La cultura de participación en la escuela pública es insuficiente, sin embargo se reconocen los intentos para ir avanzando en este proceso. Para lograrla se requiere procedimientos graduales de participación e ir creando condiciones para la promoción de una cultura participativa, de tal forma que la participación sea «real» y no formal. Esto implicaría flexibilidad, diálogo, descentralización, responsabilidad, tolerancia, derecho a discernir y respeto a los demás para que, promovida desde el equipo directivo, la participación se vaya extendiendo hacia todos los miembros de la comunidad educativa.

2. La escuela es una comunidad de vida donde las experiencias vividas permiten que sus distintos miembros encuentren la posibilidad de reafirmar sus propios esquemas. En nuestra sociedad están muy enraizados los modelos autocráticos, que se reproducen casi de manera irreflexiva en la cotidianidad de la escuela, a través de sus distintos niveles de organización.

3. Los padres y madres de familia participan en la escuela, generalmente en aspectos instrumentales: colaboración económica, organizarse para trabajar en faenas, realización de actividades extraescolares, etc. No suelen intervenir en cuestiones de fondo, lo cual está en relación directa con la negativa percepción que se tiene de ellos; se pierde de vista lo enriquecedoras que resultarían sus sugerencias, pues si bien no son especialistas pueden aportar en aspectos relacionados con la educación que sus hijos reciben de la escuela.

4. La mayoría de los docentes participa fundamentalmente en la ejecución de actividades. En la escuela se destinan tiempos, aunque muy breves, para la planificación, muchos se dedican a la acción y muy pocos a la reflexión sobre la acción. Hay una actitud desfavorable de «esperar siempre que otros lo planifiquen y organicen todo»; esto hace que muy pocas veces surjan de su propia iniciativa propuestas de cambio en la escuela.

5. La participación de los alumnos en la conducción de la escuela es muy limitada, es notorio el poco aprecio del municipio escolar en la toma de decisiones de la escuela, limitándose a aspectos puntuales relacionados con el mejoramiento físico del colegio, sin participar en aspectos de fondo, como por ejemplo el establecimiento de medidas disciplinarias.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE BAZTÁN, A.

1995 *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.

ANDERSON, G.L.

1989 «Critical ethnography in education: origins, current status, and new directions». *Review of educational research*, vol. 59, n.º 3, pp. 249-270.

ANSIÓN, J., A. DIEZ y L. MUJICA (eds.)

2000 *Autoridad en espacios locales. Una mirada desde la antropología*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

ANSIÓN, J. et al.

1998 *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

BALL, S.J.

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

DOMÍNGUEZ, G. y J. MEZANZA (coords.)

1996 *Manual de organización de las instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.

ENCINAS, I.

1994 «El modelo etnográfico en la investigación educativa». *Educación*, vol. 3, n.º 5, pp. 43-57, Facultad de Educación de la PUC.

GARCÍA REQUENA, F.

1994 *Organización escolar y general*. Madrid: Escuela Española.

GENTO, S.

1994 *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Editorial Santillana.

GUBER, R.

2001 *La etnografía, método de campo y reflexibilidad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

HAMMERSLEY, M. y P. ATKINSON

1994 *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

HERAS MONTOYA, L.

1997 *Comprender el espacio educativo*. Madrid: Aljibe.

IGUÍÑIZ, M. y C. DUEÑAS

1998 *Dos miradas a la gestión de la escuela pública*. Lima: Tarea.

IVANCEVICH, J., P. LORENZI, S. SKINNER y P. CROSBY

1996 *Calidad y competitividad*, tomos I y II. Madrid: Irwin.

MARTÍNEZ, J.

1995 «Cultura democrática y escuela pública. Una hipótesis de trabajo». *Investigación en la Escuela*, n.º 26, pp. 55-68.

McLAREN, P.

1995 *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI Editores.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, PERÚ

D.S. N.º 007-2001-ED.

R.M. N.º 016-1996-ED.

Lineamientos de Política Educativa 2001-2006

MUÑOZ, F.

1992 «Observando el aula: la etnografía y la investigación educativa». *Debates en Sociología*, n.º 17, pp. 83-115. Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP.

NICASTRO, S.

1997 *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*. Buenos Aires: Paidós.

PASCUAL, R. y A. VILLA

1991 *La dirección de centros docentes: Un enigma sin resolver*. Bilbao.

PÉREZ, A.

1995 «La escuela, encrucijada de culturas». *Investigación en la Escuela*, n.º 26, pp. 7-24.

ROMERO, F.

1997 «La cultura organizativa y la gestión administrativa en los centros educativos». *Educación*, vol. 1, n.º 21, pp. 69-76.

SANTOS GUERRA, M.

1997 *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.

2001 *La escuela que aprende*, segunda edición. Madrid: Ediciones Morata.

TEDESCO, J.

1995 *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

TORRE, S. de la

1998 *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.

VELASCO MAILLO, H. y A. DÍAZ DE RADA

1997 *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Editorial Trotta.

VELASCO MAILLO, H. et al.

1993 *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.

VERHOVEN, M.

1998 *Escuela y socialización: encuentros y desencuentros. Una mirada desde la sociología*. Lima: Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP-CISEPA.

WOLCOTT, H.F.

1993 «Sobre la intención etnográfica». En Velasco Maillo et al. 1993, pp. 127-144.

LA MIRADA DIFERENTE DE LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA ACERCA DEL ROL DE LA CUNA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

María Amalia Pesantes

INTRODUCCIÓN

En el año 1999 realicé junto con María Teresa Oneto (en ese entonces estudiante de últimos ciclos de la facultad de Educación de la PUCP) un estudio interdisciplinario en el asentamiento humano Matazango, ubicado en el distrito de La Molina.

El objetivo de ese estudio era diseñar pautas para profesores y padres de familia orientadas a disminuir las conductas agresivas identificadas en los niños de dos a tres años que estaban en el salón de María Teresa.

El estudio complementaba registros anecdóticos en clase con entrevistas en profundidad a padres y madres de familia. Dichas entrevistas estaban orientadas a conocer no solo el sistema de premios y castigos utilizados por los padres/madres de familia en el hogar, sino también a conocer un poco más el entorno familiar e identificar los puntos de apoyo entre el sistema educativo impartido en la cuna y el impartido en el hogar.

Para nosotras era muy importante no promover las distancias ni los antagonismos entre las normas del espacio familiar y las del espacio educativo formal. Por ello era fundamental conocer también la percepción que tenían los padres y madres de familia en relación con el rol de la cuna, de modo que pudiéramos hacer propuestas acordes con sus visiones de la cuna.

Las entrevistas recogían asimismo la frecuencia y duración de los encuentros entre los padres y madres y el niño/a, identificando las principales actividades desarrolladas cuando pasaban tiempo juntos. Este era un componente para plantear pautas de disminución de conductas agresivas coherentes con la disponibilidad temporal de los padres y la carga laboral diaria que ambos debían cumplir.

Este artículo presenta y analiza las formas en que los padres y madres de familia percibían el rol de la cuna en la educación de sus hijos/as. Las diferentes miradas ob-

tenidas fueron un resultado no previsto por nosotras y motivaron una reflexión más profunda con respecto a la tendencia a asumir a los «padres de familia» (aludiendo a padres y madres) como un bloque homogéneo y a preguntarnos en qué medida se toma en cuenta estas diferencias cuando se plantea propuestas orientadas a modificar ciertas conductas en los alumnos que requieren un trabajo conjunto de padres y profesores.

LA MIRADA DIFERENTE DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA EN TORNO AL ROL DE LA CUNA

Los padres y madres de familia entrevistados eran relativamente jóvenes puesto que sus edades fluctuaban entre los 22 y 35 años. Por lo general ambos trabajaban, por lo que no podían dejar a sus niños solos en casa. Precisamente es en este punto en que se encontró una coincidencia entre los padres y madres de familia sobre la cuna: para ambos constituía un lugar «seguro» en donde podían dejar a sus hijos mientras trabajaban. Si bien es cierto que por lo general vivían con otros familiares (generalmente los abuelos), preferían que sus niños estuvieran en la cuna porque entendían que a esa edad (dos-tres años) los niños y niñas son «movidos» y los abuelos y tíos pierden la paciencia fácilmente.

Las diferencias con respecto a la cuna radicaban sobre todo en su percepción como un centro educativo. Para las madres la cuna era —además de un sitio seguro— un lugar en el que los niños(as) se desarrollan intelectual y moralmente, es decir, en el que las profesoras les enseñan no solo los colores, su nombre completo o algunas canciones, sino en donde aprenden a «pedir» para ir al baño e incluso en donde les enseñan pautas de conducta que ellas valoran.

Los padres, por su parte, minimizaban la función educativa de la cuna, limitándola a la de una guardería. En ese sentido no ponían mayor interés en conocer y/o relacionarse con las profesoras de sus niños(as) y a veces tampoco participaban en las reuniones a las que eran invitados para intercambiar ideas con las profesoras y los demás padres y madres de familia.

LA RELACIÓN CON LAS PROFESORAS

La diferente percepción de la cuna por los padres y madres de familia tenía repercusiones en otros aspectos de la formación de los niños y niñas que —para efectos de la investigación que realizábamos— eran claves.

Si bien es bastante común oír la queja de parte de profesores y profesoras acerca de la reducida participación de los padres en las escuelas para padres o en las asambleas de padres/madres de familia, en este caso tuvimos la oportunidad de acercarnos a una posible explicación.

Encontramos que los padres de familia mantenían una relación distante, reducida (en términos de frecuencia) y poco relevante con las profesoras de sus hijos(as). Las madres por su lado tenían una relación frecuente, bastante cercana y muy importante con estas. Siempre estaban buscando la oportunidad de hablar con ellas, ya sea para quejarse sobre el comportamiento de sus niños(as) o para pedirles consejo. En este sentido se creaba una relación de dependencia bastante fuerte que tampoco era percibida como conveniente por parte de las profesoras.

Rosario Páñez plantea que esta relación de dependencia es común entre la gente de sectores populares y la define como: «un complejo actitudinal que lleva a las personas a esperar, más allá de lo debido, apoyo psicológico y material de parte de los otros y un menoscabo de la puesta en marcha de sus potencialidades para actuar por sí solos» (Zuloaga *et al.* 1992).

Sin embargo, esta actitud no es tan común entre los varones, tal vez porque —como lo planteaba Ana María Cerda— los hombres de sectores populares siempre han tenido un rol mayor de resistencia. Esto se ve reflejado en su actitud frente a los «consejos» de las profesoras de sus hijos a quienes —en este caso— identificaban como ajenas a la problemática de los sectores pobres.

En muchas de las entrevistas, cuando les preguntábamos: ¿qué consejos les darían a otros padres en la educación de sus hijos?, los padres de familia respondían que «cada padre cría como mejor le parece a su hijo». Para los padres de familia la crianza de los niños es percibida como un proceso «natural»: «[...] cada uno tiene su modo de educar a sus hijos y no se puede decir: edúcale así, estás mal [...]» (Entrevista a padre de familia).

En cambio las madres sí manifiestan una mayor inseguridad con respecto a cómo educar a sus hijos. Constantemente buscan orientación y apoyo en la profesoras e incluso les transfieren ciertas responsabilidades: «Tú haz que mi hijo no se porte así». Para Ana María Cerda, las mujeres tienden a establecer relaciones de dependencia (afectiva, moral, etc.) que se estarían evidenciando en esta investigación. Por ello era un reto para nosotras fortalecer la seguridad de las madres en su capacidad para tomar decisiones correctas con respecto a la crianza de sus niños.

CONSECUENCIAS DE LAS DIFERENTES MIRADAS EN EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

Hemos visto que la mirada diferente respecto a la cuna está íntimamente vinculada con el tipo de relación que establecen los padres y las madres de familia con la profesora de sus hijos(as). Este es un punto importante en la medida en que cuando las madres establecen vínculos muy fuertes con las educadoras y las vuelven su principal apoyo en la crianza de los niños, se inicia un proceso de marginación del cónyuge en la educación y crianza de estos.

De alguna manera los aportes de los padres no se consideran «adecuados» frente a las propuestas planteadas por las maestras. Esto genera que muchas veces los padres no se enteren de ciertos problemas de los niños y de los esfuerzos que se viene haciendo por superarlos.

Como se explicó al inicio del artículo, esta investigación estaba orientada a reducir las conductas agresivas entre los niños de dos a tres años, pero si se plantea una estrategia para reducir estas conductas sin que el padre se entere o se involucre los resultados no serán los esperados. Por otro lado, es importante que padres, madres y profesoras estén de acuerdo en calificar la conducta identificada como algo «negativo» que debe cambiarse. En este sentido el conocimiento del medio social y cultural es clave.

Por ejemplo, acciones como empujarse, quitarse los juguetes o incluso decir malas palabras suelen ser promovidas entre los niños varones por parte de sus padres como actitudes propias de un «hombrecito».

En este sentido podría interpretarse que el padre está haciendo cosas contraproducentes frente a los objetivos establecidos por la profesora y la madre, como en este caso concreto: reducir las conductas agresivas. El padre podría aparecer como una figura «negativa» en torno a la crianza de sus hijos y esto tampoco es lo que se busca y debe evitarse.

Es así que planteamos que cualquier estrategia educativa que implique la modificación de conductas no solo debe contar con el conocimiento y aprobación de padres y madres de familia, sino que el problema debe ser entendido dentro del contexto económico, social y cultural del niño. En este caso se identificó lo importante que era para los padres y madres de familia formar individuos independientes que sean capaces de enfrentarse a los grandes obstáculos que la pobreza les iba a poner por delante. En ese sentido la reducción de las conductas agresivas debía ser negociada y conversada con los padres de manera que los tres (padres, madres y profesoras) estuvieran de acuerdo en que era importante cambiar eso en los niños(as) y las pautas adecuadas para hacerlo.

REFLEXIONES FINALES

En la medida en que la mirada diferente de padres y madres de familia en torno al rol de la cuna no era el objetivo central de la investigación sino un descubrimiento fortuito durante su ejecución, ello nos suscita algunas interrogantes y reflexiones antes que conclusiones.

A nivel metodológico: ¿Cómo asegurarnos de recoger las diferencias entre la mirada de los padres y de las madres de familia sobre el rol de la cuna (o cualquier otro centro educativo)?

Muchas veces se asume que los «padres de familia» son un bloque homogéneo. Cuando se identifican diferencias muchas veces estas se hallan más relacionadas con el grado de involucramiento de uno frente a otro en la educación de sus hijos. Sin embargo las diferencias de género no siempre se registran adecuadamente por lo que podrían estarse perdiendo sutilezas importantes para la relación y el apoyo que padres y madres de familia pueden brindar a los profesores(as) en temas relacionados con la educación de sus hijos(as).

A nivel de identificación del problema: Frente a la identificación de un problema desde los docentes, ¿cómo compartir la inquietud con padres y madres de familia de manera que se recoja su posición frente al problema?

En la medida en que padres, madres y profesores(as) conciban que algo es un problema en o para los alumnos, será más fácil trabajar en conjunto e idear estrategias coherentes que permitan «atacar» el problema identificado.

A nivel de intervención: ¿Cómo incorporar las diferentes posiciones de padres y madres de familia y negociar con ellas cuándo se debe plantear estrategias conjuntas para reducir una determinada conducta?

Si se establece claramente que padres y madres de familia tienen una posición y una mirada diferente frente al rol de la cuna (o centro educativo) y que también tienen una relación diferente con los profesores(as) de sus hijos(as), es importante idear distintas formas de aproximarse a ellos y ellas para plantear estrategias y ponerlas en práctica.

BIBLIOGRAFÍA

PIMENTEL, C.

1988 *Familia y violencia en las barriadas*. Lima: Tipacom.

SORIA TORRES, L.

1993 «Pautas y prácticas de crianza en niños de tres a cinco años: caso de Villa el Salvador». Tesis PUCP. Lima.

ZULOAGA, E., A. ROSSEL y L. SORIA

1992 *Los niños del Perú: Pautas y prácticas de crianza*. Lima: DESCO-UNICEF.

LOS CONFLICTOS EN EL ESPACIO ESCOLAR: REPRESENTACIONES MEDIÁTICAS Y PERCEPCIÓN DE LOS IMPLICADOS

Rocío Trinidad

1. EL INVESTIGADOR Y LA INVESTIGACIÓN

¿Por qué estudiar la comunidad educativa desde los medios de comunicación? Porque es «por medio de uno mismo como se llega a conocer el mundo. Y a la inversa, los descubrimientos que hacemos revierten sobre nuestra persona, que vuelve a reflejarlos en la investigación» (Woods 1998: 15). Voy a comenzar haciendo referencia de cómo mi experiencia personal con los medios generó mi interés en investigar el tema.

Durante mis visitas a la ciudad de Ayacucho, entre los años 2001 y 2002, tuve la oportunidad de leer y escuchar las noticias que sobre la comunidad educativa se propagaban a través de la prensa radial y escrita. Por las mañanas, como de costumbre, solía sintonizar la radio para terminar de despertar con las últimas noticias, alternando entre CPN (Cadena Peruana de Noticias) y RPP (Radio Programas del Perú). Mientras buscaba mis programas de siempre, hacía un *tour* por las emisoras locales del dial. Me sorprendió sobremanera un programa comúnmente conocido como «¡Mamallay mama!», que puede traducirse como «¡Ayayay mamá!», interjección frecuentemente utilizada por el locutor que lo conduce en quechua y castellano. Si bien no entendía lo que él decía, el tono dramático de su discurso, la entonación y el énfasis que le daba a cada una de sus palabras me hizo más de una vez detenerme fundamentalmente a sentirlo y escucharlo más que simplemente oírlo.

Recuerdo también que durante alguna caminata por las calles de la ciudad, al pasar por los puestos de periódicos, me detenía con ansiedad para enterarme de las noticias capitalinas. En esas oportunidades me percaté de la existencia de diarios y semanarios locales que inicialmente me generaron curiosidad pero no concitaron mi atención, sino hasta la ocurrencia de un desafortunado hecho que se convirtió en

una triste noticia que remeció a los ayacuchanos: el horrible asesinato de un joven estudiante de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCB) a manos de un grupo de pandilleros.

Fue a partir de entonces que empecé a comprar el diario *La Calle*, al menos esporádicamente durante mi estadía en Ayacucho. Instalada ya nuevamente en Lima, encargaba a un amigo que se movilizaba frecuentemente entre ambas ciudades que me trajera algunos ejemplares. Finalmente, la necesidad de mantenerme informada de lo que sucedía en Ayacucho, además del curioso enfoque de la noticia por los medios locales, me motivaron a suscribirme al diario.

Debido a que gran parte de mi interés se centra en el tema educativo, estaba muy atenta a las noticias sobre ese campo, cuya problemática se ventilaba con bastante frecuencia en *La Calle*. Llamaron mi atención el estilo periodístico manifestado al abordar la noticia –crítico y mordaz–, su contenido y la cantidad de notas sensacionalistas referidas a la comunidad educativa ayacuchana, incluidas denuncias de corrupción, huelgas, violación, acoso sexual, entre otras, que a simple vista construían una imagen caótica.

Me sorprendía que rara vez que dejaran de publicarse noticias referidas a este rubro, incluso en época de vacaciones. Los contenidos reafirmaban los sentidos comunes y manejaban estereotipos sobre los docentes.¹ La mayoría de las noticias presentaba a la comunidad educativa de dos maneras: en conflicto y en crisis. Así llegué a preguntarme: ¿por qué el interés en el campo educativo?, ¿por qué ese tipo de noticias? Surgieron también muchas dudas: ¿hasta qué punto eran ciertas?, ¿hasta qué punto especulaciones?, ¿hasta qué punto construcciones basadas en sentidos comunes?

Tras varios meses de coleccionar y leer el diario, viajar a la ciudad y conversar de las noticias con los ayacuchanos que conocía, llegué a visitar el local del diario *La Calle*, en cuyas instalaciones funciona también la emisora radial Estación Wari, para consultar su archivo periodístico, con motivo de conseguir información para una investigación que me hallaba realizando. En esa oportunidad, mientras revisaba los grandes tomos de ediciones pasadas del periódico con la ayuda de un amigo,² fui testigo de un día en la vida cotidiana del medio de prensa más organizado de la localidad. Pude observar cómo se construía la noticia, los despachos de los corresponsales hacia Lima, los programas de entrevista, las emociones de la cabina de transmisión, entre otros hechos. Todo ello me motivó a realizar un trabajo más profundo con los propios implicados, los docentes de la localidad y, aprovechando la oportunidad que me dio el Taller Interdisciplinario de Educación, lo hice.

1. A lo largo de este artículo utilizamos el genérico masculino por razones prácticas pero, cuando sea necesario, la diferencia se especificará.

2. Hugo Rodríguez, quien colaboró como asistente en la investigación «El espacio escolar y las memorias de la guerra», durante el año 2001.

El trabajo tuvo las siguientes etapas: seleccioné como medio a analizar el diario *La Calle*, por ser el de más *continuidad* y *tiraje* en Ayacucho; luego definí el *corpus* de noticias que sobre el campo educativo revisaría, fijándolo en las ediciones del periódico de enero a octubre del año 2001; asimismo realicé una sistematización de tales noticias, organizándolas, clasificándolas y cuantificándolas. Posteriormente, organicé el taller³ «Representaciones mediáticas de la comunidad educativa en Ayacucho», con 10 docentes (6 hombres y 4 mujeres), cuyo objetivo fue analizar y describir cómo se construyen las imágenes de la comunidad educativa a través de los medios de comunicación en general, pero especialmente a través del diario *La Calle*.

Este artículo tiene tres objetivos fundamentales: primero, presentar las reacciones que los docentes manifiestan frente a la forma como el diario *La Calle* representa y construye a la comunidad educativa ayacuchana; segundo, demostrar cómo los medios de comunicación social en la ciudad de Ayacucho se han convertido en medios de presión informales que sirven para acoger las quejas y denuncias que sobre las instituciones públicas presenta la población —específicamente, en el caso que nos ocupa, cómo estos medios han servido para canalizar las quejas sobre las irregularidades en el manejo de las instituciones públicas educativas—; tercero, poner de manifiesto que si bien el medio en estudio tiene una orientación sensacionalista y manipuladora de las noticias sobre la comunidad educativa, los temas son concretos y cotidianos.

Esto es significativo en tanto los docentes, como veremos más adelante, ensayan como explicación que la imagen que tienen en los medios es producto del desprestigio de su profesión. Para finalizar, presentaré una breve explicación del proceso histórico que da cuenta de este fenómeno. En términos generales, nuestra intención es transmitir a los lectores que, en este caso específico, las noticias periodísticas que se publican son construcciones sociales que están fundamentadas en afirmaciones de sentido común y estereotipos, por lo que lejos de producir una imagen totalmente diferente de lo que sucede en la realidad, se basan en el conocimiento popular del desprestigio de la profesión docente y de la ineficiencia de las instituciones educativas para frenarlo.

2. LOS DOCENTES Y LOS MEDIOS

Durante el taller se planteó inicialmente a los docentes trabajar sobre medios de comunicación escritos; pero la mayoría de los presentes prefirió hacerlo sobre la radio.

3. Conté con la invaluable colaboración de Hugo Reynaga, docente ayacuchano que me ayudó en la convocatoria a los docentes; de Ricardo Caro, Javier Torres y Raquel Reynoso, quienes me facilitaron el local del SER en Ayacucho para el desarrollo del taller; de Hugo Rodríguez, quien me dio interesantes sugerencias para la elaboración del texto, y de su familia, que me acogió durante mi estadía en la ciudad.

Ello nos dio luces para indagar cuáles eran los medios más utilizados por los docentes y por qué, encontrando que estos son en primer lugar la radio, luego la televisión y finalmente la prensa escrita. A continuación la explicación de esta preferencia.

En Ayacucho se cuenta con diversos espacios noticiosos y de actualidad, dado el gran número de emisoras radiales y la aceptación que tienen los programas de crítica y denuncia. Los que cuentan con mayor audiencia y, por tanto, tienen mayor poder de presión son los noticieros del mediodía en Radio Melody y Estación Wari. La radio es el medio más utilizado por los docentes ayacuchanos, ya que la mayoría cuenta con un radioreceptor en su hogar; les permite realizar diversas actividades al mismo tiempo, como preparar sus clases y escuchar música o noticias, y es económico, les resulta más barato escuchar la radio que comprar un diario, aunque este cueste 50 céntimos, como es el caso del diario *La Calle*.

Es verdad que más preferimos la radio o la televisión, acá en el periódico hay una demanda de costo económico, lo que no sucede en la radio. Tú tienes tu radio, lo prendes, lo escuchas; quieres un periódico, necesariamente tienes que sacar unos centavos del bolsillo. Imagínese, qué diario compramos, a pesar de que cuesta 50 céntimos creo que no se puede, es difícil, eso es una de las dificultades para poder leer el periódico. Más se recurre a periódicos a *full color* lo que no es así en diario *La Calle*, es en blanco y negro y rojo, más se va por el impacto de los colores. Si uno se acerca a los lugares donde se vende el periódico, se ve que compran *La Calle* personas, casi abogados, o si esa noticia le interesa a esa persona, por ejemplo, si salió una noticia en contra de mi centro educativo, o si algo se ha hablado de mi centro educativo recién yo compro ese diario, pero si no encuentro de mi centro educativo no lo compro, prefiero comprarme un *Líbero*, un *Popular*, un *Tío*, *Ajá*, compran eso cuando quizá se debería dar más importancia al diario local. (Juan Antonio)

Los docentes prefieren oír emisoras de alcance nacional, por lo que se inclinan a sintonizar en su gran mayoría Radio Programas del Perú y pocas veces estaciones locales. ¿Por qué la escasa convocatoria de las radios y diarios locales? En opinión de los docentes, esto se debe a que los mencionados medios tienen artículos y programas «criticones» —que no es lo mismo que críticos—, sus contenidos son «sensacionistas», no acceden a ellos «por salud mental», consideran que los periodistas radiales de los medios locales «no están preparados», porque «no les gustan los comentaristas, la voz autoritaria, el estilo rajón».

En el caso mío, por salud mental me he alejado de las noticias. Noticiero no, no escucho ya muchos meses, lo único radio que escucho es Radio Programas, el único radio. Hablando de medios escritos yo no compro, pero tengo a la mano una organización que tengo para leer, yo también siempre abro y leo las partes generales, porque lo que está adentro ya se sabe cómo va a ser, conociendo más o menos cómo piensan los periodistas de Huamanga. Y la TV también escucho, es lo que escucho con más frecuencia. (Pedro)

En segundo lugar, los docentes prefieren la televisión. En este caso, al igual que en el anterior, se inclinan por la programación nacional, especialmente los noticiosos, para informarse. En Ayacucho se transmiten dos programas de noticias locales por televisión: uno de ellos se emite por Televisión Nacional del Perú, *Confirmado Regional*, todos los días a las 6 de la tarde, y el otro a través del canal local CTV, *Tiempo de Noticias*, a la misma hora. En términos generales, la preferencia no solo es por la programación televisiva nacional sino también por la internacional, ya que el acceso al cable se ha popularizado en Ayacucho y muchos de los docentes cuentan con el servicio en casa, pues su costo mensual puede ser solventado por ellos. Señalan que la programación internacional es más atractiva y entretenida.

En el tercer lugar de preferencia se encuentran los diarios. El principal es el diario *La Calle*, con una orientación un tanto regionalista y de crítica frente a la actuación de las instituciones públicas locales. Es el más vendido de la ciudad y constituye un referente en las conversaciones de actualidad local. Las demás publicaciones periódicas, *La Voz*, *Línea Roja*, *Verdad*, *Destape Periodístico*, *En la Mira*, etc., son de edición esporádica.

La lectura de los diarios no es la primera opción de los docentes, mucho menos los locales. Solo los leen cuando se presenta una noticia relacionada con el centro educativo en el cual laboran, cuando se trata de un colega o un conocido y especialmente cuando sale publicada alguna noticia negativa. ¿Por qué, en términos generales, no se leen los diarios locales? En primer lugar se debe tomar en cuenta el costo pues, como hemos visto ya, 50 céntimos puede resultar excesivo para una magra economía como la de los docentes y, aun así, de decidir gastar esta cantidad en prensa escrita, prefieren los diarios nacionales de ese precio, como los deportivos y los llamados diarios chicha, más coloridos y atractivos que los monocromáticos diarios locales.

Señalan asimismo que no leen los periódicos locales porque no les parecen veraces ni producto de una investigación periodística seria. Aunque reconocen que muchas de las noticias presentadas parten de hechos concretos, afirman que son tergiversadas y manipuladas, mediante exageraciones, con la intención de causar un efecto sensacionalista.

Las noticias casi no son verdaderas, no hay un periodismo investigado, lo que sucede en otros diarios como *El Comercio* no sucede. Como dice aquí el amigo, es verdad, se prestan a ciertas artimañas de preguntar a alguien y se inventan una noticia. Que es lo que ha sucedido en mi centro educativo: según dice la radio ayer salió que el director está haciendo campaña electoral y está repartiendo volantes. Quizá un candidato haya venido a visitar un rato y ya el otro lo interpreta como si hubiese venido a conversar para hacer una campaña, lo cual no es cierto. Se le dice, dónde encontré las fuentes de información, porque alguien le dijo, porque alguien ha murmurado, que posiblemente hay eso, entonces lo demás lo agrandan y no es verídico, más aún si lo agrandan uno va a empezar a renegar, porque no es nuestra realidad. Qué interesante

sería un periodismo investigado, con base, entonces tú lo lees, te agrada, pero cuando tú empiezas a leerlo ves que no es así y simplemente vas a renegar, mejor es no leerlo, prefiero escuchar Radio Programas, más que todo me parece que falta un periodismo investigado y la credibilidad. (José Luis)

Otra de las razones por las que no compran el diario *La Calle* es que este y radio Estación Wari pertenecen a la misma empresa; así, las noticias emitidas por la radio sirven de fuente de información al diario, lo que a su entender configura un refrito periodístico, por lo que prefieren escuchar la radio solamente. Adicionalmente, un aspecto diferente a los mencionados, que no fue manifestado expresamente por los docentes pero que también podría influir en que no compren los diarios, es la carencia de hábitos de lectura, lo que haría que prefieran medios auditivos y visuales.

Reacciones: ¡Así no somos!

Durante el taller se repartió entre los docentes un material que contenía los titulares del año 2001, distribuidos por meses, entre el 1º de enero y el 15 de octubre. La idea era que los maestros los leyeran en grupo y emitieran sus comentarios utilizando las preguntas guías:

- ¿Cuáles son las situaciones que más salen a la luz pública a través de las noticias? (identificación).
- ¿Quiénes son los personajes e instituciones más representados y cuáles son los hechos que se les atribuye? (clasificación).
- ¿Cómo son presentadas esas situaciones por los medios? (descripción).

A partir de ello se buscaba responder finalmente a la pregunta: ¿cuál es la imagen de la comunidad educativa que se transmite a través de los medios de comunicación?

En total se presentaron 186 noticias referentes al campo educativo publicadas en el diario *La Calle* en el período mencionado. Si consideramos que este tiene un promedio de ocho páginas, se puede decir que es considerable la atención que se le presta al tema. En el siguiente cuadro se observa la distribución de noticias por mes. Los meses bajos de noticias corresponden al período de vacaciones escolares, entre enero y marzo. A partir de abril, el número de noticias referidas al campo de nuestro interés se incrementa, alcanzando su punto más alto en julio.

Distribución mensual de las noticias publicadas en el diario *La Calle*
Enero a octubre del año 2002

| Meses | Noticias |
|------------|-----------------|
| Enero | 2 |
| Febrero | 0 |
| Marzo | 6 |
| Abril | 25 |
| Mayo | 35 |
| Junio | 26 |
| Julio | 38 |
| Agosto | 20 |
| Septiembre | 23 |
| Octubre | 11 ⁴ |
| 10 meses | 186 |

Clasificación de las principales noticias publicadas en el diario *La Calle*
Enero a octubre del año 2002

Denuncias

De corrupción en la DREA.

Contra funcionarios de la USE.

Contra directores de centros educativos.

Por inasistencia de docentes.

Por carencia o deterioro de infraestructura.

Construcción de infraestructura y equipamiento.

Por «malos manejos» económicos en colegios y Apafas.

Por maltratos y protesta por gastos escolares.

Por abuso y acoso sexual.

Editoriales sobre la profesión docente

Capacitaciones, encuentros y talleres.

Problemas laborales: asignación de plazas docentes.

Paralizaciones y huelgas.

Actividades de ONGs educativas.

Aniversario de colegios.

4. Este número corresponde solo a la primera quincena de octubre. Haciendo una proyección, a fin de mes el número podría haber sido similar al de septiembre.

Información sobre defensorías y consejos escolares.
Protestas contra nueva secundaria.
Cambios, ceses y renunciaciones de autoridades educativas.
Deportes.

Muchos de los docentes participantes quedaron impresionados porque no se imaginaron la cantidad de noticias sobre el campo educativo que se publicaba por mes; otros se quedaron ingratamente sorprendidos con los titulares y contenido de estas, y porque a través de ellas se enteraron de situaciones embarazosas y desagradables. Las noticias que más sobresalieron y que pusieron en evidencia el malestar de los docentes fueron las referidas a la corrupción, seguidas por las demandas laborales, resaltando las de acoso sexual y las de violación (este es un tema interesante que desarrollaremos detenidamente más adelante), y a continuación la crítica situación en que se encuentra la infraestructura de los centros educativos. Presentamos una muestra de algunos de los titulares:

Denuncias de corrupción en la DREA

«En conferencia de prensa, el Director Regional de Educación denuncia robos ocurridos entre 1988 y 1999. Desviando cuentas de la DREA se apropiaron de cerca de 680 mil soles» (página central, 19/4/2002).

«Plan Huascarán con preferencias. Defensoría del Pueblo investiga irregularidades» (22/4/2002).

Denuncias contra funcionarios de la USE

«San Miguel-La Mar. Denuncian al director de la USE» (27/4/2002).

«Denuncian a director de USE y subprefecto por irrogar atribuciones que no les competen. Habían propuesto al ex director de la DREA para el cargo de presidente del CTAR Ayacucho» (27/7/2002).

Denuncias contra directores

«Director del CEN^o 38587 de Caruaschocce abandona el plantel» (30/8/2002).

«Huacahuara. Cuestionado director del colegio Túpac Amaru solicita su cese» (2/5/2002).

Denuncias por inasistencia de docentes

«Cinco meses y no hay clases. Comunidad de Huayllapampa reclama docentes» (27/8/2002).

«Vilcashuamán: Niños del CE 38245 de Palccacancha sin docente. “Es por irresponsabilidad del director”, indican los padres de familia» (31/7/2002).

Denuncias por carencia o deterioro de infraestructura

«Carmen Alto desde 1997 ha sido declarado en emergencia: Local del CE N° 38022 a punto de colapsar» (20/4/2002).

«En la misma capital de distrito de Pacaicasa. Niños estudian al aire libre, su local está a punto de desplomarse» (11/5/2002).

Denuncias por abuso y acoso sexual

«Docente denuncia a director de la USE de Vilcashuamán: “Por no acostarme con director de la USE, me sacaron del trabajo”» (22/6/2002).

«Denuncian a docente por abuso sexual» (25/6/2002).

Editoriales sobre la profesión docente

«Educación... Espejo al desaliento» (23/5/2002).

«Palabra de maestro. Revalorar al docente para mejorar la educación» (2/9/2002).

En general los docentes coincidieron en señalar que el diario:

«Presenta críticas negativas».

«No rescata lo positivo».

«Es sensacionalista».

«Exagera la realidad».

«Denigra a las personas, el caso más notorio es el de los directores regionales».

«A las autoridades educativas no se les reconocía sus actividades buenas sino lo malo».

«Se presta más atención de un colegio sobre otro, por ejemplo, las grandes unidades sobre los colegios nuevos y chicos».

«Trata de hablar mal de algunos colegios, por ejemplo de los particulares y de las instituciones no gubernamentales que están a cargo de la educación».

«Trata mal a los directores».

«Se habla más de los colegios de las zonas urbanas que de las rurales y en caso de hacerlas se les presenta negativamente, que los profesores abandonan a sus alumnos, que no están preparados, que se ausentan [...]».

A partir de lo mencionado, ¿qué imagen de la comunidad educativa están construyendo los medios? Según señalan los docentes, el diario trata de desprestigiarla. Así, por ejemplo, el diario trabaja con los «sentidos comunes» y los «estereotipos» que circulan sobre los docentes. Una profesora participante del taller, que trabajaba en una zona rural, se sintió mortificada al leer el titular «Profesores de miércoles», de un editorial que presentaba a los profesores de las zonas rurales como inasistentes:

Carmen: En mi caso yo trabajo en zona rural.

Rocío: ¿En qué parte trabaja?

Carmen: Una hora de Ayacucho. Generalmente nos marginan a los de la zona rural, nos hacen quedar mal en todo sentido. Pienso que por uno o unos cuantos profesores todos los de la zona rural pagamos el pato como se dice.

Rocío: ¿Qué se dice?

Carmen: Que hay mucho ausentismo de los docentes, que los docentes no vamos a trabajar, que vamos a trabajar de lunes a miércoles, jueves y viernes ya no laboramos.

Rocío: ¡Profesores de miércoles!

Silvia: Se les dice profesores de miércoles porque viajan los martes, dictan los miércoles y se vuelven los jueves.

Rocío: Eso no es en todos los casos [...]

Carmen: Yo estoy hablando de mi realidad, yo laboro ahí y generalmente no soy una profesora de miércoles. Yo voy a mi trabajo todos los días, estoy a una hora y subo y bajo y generalmente en mi zona, yo pertenezco a Vinchos, y me conozco con todos los docentes, siempre estoy en mi trabajo y nos duele, a mí personalmente me afecta, me duele que se expresen de esa manera cuando de repente lo hayan, yo no he visto, en mi caso, de mi zona, no sé [...].

La conocida ausencia de los docentes a las clases ha originado la elaboración de bromas. Es así que en algunas comunidades rurales los profesores son conocidos como «profesores de miércoles» porque, como dice la profesora, llegan tarde a sus clases y se retiran temprano. Este curioso apelativo y esta cotidiana situación han sido recogidos en el titular del mencionado diario.

Este aspecto es significativo especialmente en las zonas rurales. El estudio de Montero *et al.* (2001: 72), en una muestra de escuelas de la costa, sierra y selva, indica que si bien los niños deberían recibir un total de 22 horas con 30 minutos de clase por semana –aun descontando una hora y 30 minutos correspondientes a la clase de educación física, lo que hace un total de 21 horas–, estas no se llegan a cumplir. En el mejor de los casos, en las escuelas estudiadas se llegó a cumplir el dictado de 19 horas y 42 minutos en una semana. Una de las causas de este ínfimo resultado

son las frecuentes ausencias de los docentes del colegio, quienes por realizar tareas administrativas, asistir a capacitaciones, atender asuntos personales, entre otros motivos, dejan de asistir a las clases. Comparativamente hablando, las escuelas ubicadas en la región de la costa y de la selva se hallan en mejor situación que las de la sierra. Montero encontró que en la costa se pierde más de un tercio del tiempo, mientras que en la sierra no se alcanza ni el 50% (2001: 73).

Retomando las preguntas iniciales: ¿por qué ese tipo de noticias?, ¿es eso cierto?, ¿hasta qué punto es especulación? ¿hasta qué punto es invención? Un sector de docentes tiene al respecto una posición firme y clara, a partir de la cual pueden afirmar que los medios de comunicación, en especial el diario *La Calle*, están construyendo una imagen deformada de la profesión, del sistema educativo y de la comunidad educativa en general. Otros docentes por el contrario están ubicados en una zona gris, en un terreno pantanoso, desde donde no pueden decir que la imagen presentada no es del todo cierta. Les transmitimos nuestra inquietud y si bien en un inicio señalaron rotundamente que los medios de comunicación locales estaban construyendo una imagen negativa que los perjudicaba, posteriormente manifestaron que en parte las noticias presentadas:

«Tienen algo de verdad [...]».

«Es cierto hasta cierto punto. Hay corrupción».

«La corrupción en la DREA es real».

«Los colegios están que se caen».

«Es cierto que hay profesores rurales que no asisten a clase».

«Sí se han fraguado documentos para el examen para las plazas».

Sin embargo, también coincidieron en señalar que en la vida cotidiana del ámbito educativo se presentan otros temas que no son abordados usualmente por los diarios. Entre ellos destacan el de las violaciones a estudiantes y el acoso sexual que sufren las docentes. Si bien el primero tuvo gran cobertura en la prensa escrita, radial y televisiva nacional en las semanas anteriores a la realización de nuestro taller, en nuestro *corpus* de noticias locales solo lo encontramos mencionado una vez, ocurriendo lo mismo en el segundo caso.

El tema de acoso sexual fue rescatado sobre todo por las docentes, quienes señalaron que ellas eran las víctimas potenciales de este tipo de actos configurados como una forma de extorsión que algunos docentes, directores y autoridades educativas masculinas ejercían para que ellas pudieran acceder a plazas docentes. Sin embargo, el tema de la violación no generó mayores comentarios. En ambos casos estos temas no son publicitados, sino que son tratados en el ámbito privado de la escuela. A continuación presentamos los dos únicos titulares al respecto:

- *«Docente denuncia a director de la USE de Vilcashuamán: "Por no acostarme con director de la USE, me sacaron del trabajo"»*

Cuando había transcurrido dos días de la recepción del memorándum y al promediar las siete de la noche de cualquier día, el director [...] llegó a mi habitación que está ubicada en Uchuiupata, para preguntarme: «¿Cómo me vas a agradecer por el memorándum, o sea por el trabajo?», dijo la profesora [...] Enseguida y sin mostrar delicadeza solicitó quedarse a dormir con ella, lo que generó la reacción de la docente, considerando que era una propuesta que ella jamás permitiría. «[...] le dije que yo no [soy] de aquellas personas que tenían que rebajarse para conseguir un trabajo», acotó la denunciante. (22/6/2002, p. 5)

- *«Denuncian a docente por abuso sexual»*

De acuerdo a la denuncia, el pasado 17 de los corrientes el docente [...] citó a la alumna al salón del sexto grado, con el pretexto de coordinar su participación en los juegos deportivos escolares. Al llegar la menor, el profesor indicó a los alumnos del sexto grado que salgan al patio para hacer prácticas deportivas, quedándose a solas con la menor, ocasión en la que habría cometido el delito contra el pudor. (25/6/2002, p. 7)

Al respecto nos preguntamos: si es que este medio se presenta como fiscalizador, como un canal de denuncia ¿por qué no pone en evidencia situaciones como las mencionadas, que suceden en la vida cotidiana de la escuela, y más bien se reitera y se solaza en describir situaciones por lo demás conocidas? Eso nos llevó a explorar el tema de la función social que cumplen los medios de comunicación en la ciudad de Ayacucho. Al respecto resulta muy pertinente hacer alusión a un estudio que elaboró Hugo Rodríguez (2002) sobre la función de los mecanismos de presión en dicha ciudad.

3. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO MEDIOS DE PRESIÓN

De acuerdo con el mencionado autor, las vías que asumen los pobladores ayacuchanos a la hora de canalizar sus quejas y denuncias pueden ser clasificadas en formales e informales. Las primeras forman parte del aparato estatal, contándose entre ellas el Ministerio Público, la Defensoría del Pueblo, la prefectura y las oficinas de control de las propias instituciones. Las segundas son ajenas a la maquinaria del Estado, tal el caso de los medios de comunicación que, como hemos visto en relación con los medios escritos y radiales, juegan en Ayacucho un papel importante.

En cuanto a medios de presión formal, el Ministerio Público es la institución estatal a la que pueden acudir los ciudadanos con el fin de denunciar los actos que configuran delitos. Es conocida comúnmente como Fiscalía, la que luego de realizadas las investigaciones pertinentes y recolectadas las pruebas necesarias, se encargará de elevar la denuncia al Poder Judicial, en el caso de que se haya llegado a la conclusión de la existencia de un delito. Esta institución del Estado, a diferencia de otras, puede entablar denuncias de oficio, es decir sin necesidad de que exista una previa denuncia de parte. Sin embargo, de acuerdo con Rodríguez, la población no acude mayoritariamente al Ministerio Público por varias razones, entre las que destacan algunas de las que detallamos a continuación.

- La desconfianza en las instituciones, basada en la poca efectividad que han demostrado a la hora de responder a las expectativas de quienes acuden a ellas.
- La corrupción existente en la mencionada institución pública, que restringe sus resultados. Rodríguez señala que ha habido casos en los que los funcionarios del Ministerio Público se han negado a acoger denuncias, o incluso han pospuesto su aceptación para evitar poner en peligro la estabilidad de una autoridad o del funcionario denunciado.
- Quien presenta la denuncia tiene que responsabilizarse de la carga de la prueba, lo que genera que mucha gente se inhiba. Para no asumir tal compromiso acuden a otros medios, como la radio e incluso la prensa escrita.

Por su parte la Defensoría del Pueblo cumple un papel diferente. Desde su creación en 1997 es un mecanismo de presión bastante usado por los ayacuchanos para conseguir la efectividad deseada en los servicios que prestan las instituciones públicas de la localidad y que no son satisfactorios para los usuarios a causa de su prestación morosa, defectuosa, irregular o abusiva.

Rodríguez realizó un análisis de las quejas presentadas a la mencionada institución y encontró que en los informes elaborados por la representación defensorial en Ayacucho para los períodos abril de 1998-abril de 1999 y abril de 1999-abril del 2000, de las tres áreas en las que la Defensoría divide su trabajo —administración estatal, derechos humanos y administración de justicia, servicios públicos—, la mayor cantidad de quejas correspondía a la primera, siendo la institución más quejada la Dirección Regional de Educación de Ayacucho, seguida de cerca por la Municipalidad Provincial de Huamanga. La mayor parte de las quejas se relacionaba con los contratos de los profesores, realizados a propuesta de los directores de los centros educativos, lo cual se prestaba a actos de corrupción como la entrega de dinero o, incluso, de favores sexuales.

Cuando los organismos de presión formal no cumplen cabalmente su rol o no satisfacen las expectativas —o incluso antes de hacer su reclamo ante la institución formal—, la población acude a los canales informales, como los medios de comunica-

ción, por considerar que a través de ellos va a obtener un resultado más rápido. La presión ejercida por estos medios es de tal envergadura que se han dado casos de aceleración de trámites en las instituciones públicas debido a su influencia.

Es muy interesante poner énfasis en la forma como los pobladores realizan sus denuncias ante los medios de comunicación. La mayor cantidad de estas se efectúa por teléfono, durante los programas noticiosos radiales. Ello se debe a que quien utiliza este medio puede realizar denuncias en forma anónima. Las llamadas de este tipo son aceptadas por los periodistas aduciendo que quienes se comunican de esta manera son trabajadores de instituciones públicas que se protegen así de posibles represalias.

Las llamadas telefónicas a los medios radiales son una salida usualmente utilizada para hacer denuncias de todo tipo sobre el campo educativo. Algunos medios son poco serios al momento de recoger las denuncias, las toman como hechos ciertos y no pasibles de una investigación, por lo que muchas veces se convierten en meros retransmisores de rumores. Los docentes son testigos de ello y manifiestan su rechazo a lo que consideran denuncias irresponsables, casi siempre sin pruebas y fomentadas por los locutores para «hacer tiempo» durante sus programas radiales y para llenar el contenido de los diarios:

Es cierto que noticias verdades hay pero también hay noticias que no tienen credibilidad, en este caso muchas veces para llenar el periódico muchas veces se improvisa, se llega a la improvisación o si el noticiero tiene una hora, quizá tiene noticia certera para media hora, pero el resto tiene que improvisar, no sabe qué noticias sacar, ¿qué pasa?, de pronto llamó alguien por teléfono y empezó a criticar a alguien, como tiene tiempo y no sabe qué material utilizar, hace tiempo con eso, eso sería uno. También se juegan a ciertos intereses, depende qué persona le caiga bien y qué persona le caiga mal. (Jon)

Yo también estoy de acuerdo a lo que han dicho los profesores en cuanto a la radio. La radio de un tiempo a esta parte se ha vuelto un medio de comunicación muy negativo acá en Ayacucho, todo el mundo se ha acostumbrado para denunciar cosas y realmente no hay un buen noticiero que cuente con seriedad por parte del público, ya la gente prefiere no escuchar, realmente la gente prefiere no escuchar, porque como se dice se dedican a rajar, a atacar, a sacar asuntos que ni siquiera están bien enterados, una simple llamada telefónica les sirve para tergiversar las cosas, para destruir personas, más que nada, cabezas de instituciones, por eso es que yo, personalmente, no escucho radio, siempre lo digo, incluso en mi colegio, a veces yo llego y me dicen, oye, has escuchado tal cosa, le han rajado a tal persona, no escucho radio, prefiero poner TV o Radio Programas [...]. (Silvia)

Ahora bien, de acuerdo con Rodríguez, en relación con cuáles son los actos más denunciados en la radio, independientemente de su veracidad, el primer lugar lo ocupan los actos de abuso de autoridad, la mayoritaria retención o la falta de pago de remuneraciones, seguidos de lejos por la malversación de fondos en el sector público, la estafa en la ejecución de obras y el sobredimensionamiento de costos. Las institu-

ciones respecto de las cuales se formula la mayor cantidad de quejas son las mismas que en el caso de la Defensoría del Pueblo: la Dirección Regional de Educación y la Municipalidad Provincial de Huamanga; también se presentan quejas respecto al CTAR, aunque en menor número.

En conclusión, para Rodríguez, la percepción mayoritaria de las personas ligadas a los medios de comunicación es que los mecanismos de control del propio Estado no funcionan o funcionan mal. Entonces, frente a esta percepción se considera que el ejercicio periodístico constituye la última alternativa de presión contra los posibles abusos de funcionarios y autoridades. Es evidente que esto ya forma parte de la cultura cotidiana en Ayacucho, donde abundan los espacios radiales noticiosos, de actualidad y crítica. Queda fuera de duda la fuerza que ha adquirido en los últimos años esta manera de presionar, tanto así que muchos de los periodistas y locutores se han convertido, o los han convertido, en las grandes figuras fiscalizadoras en Ayacucho.

4. ¿POR QUÉ SOMOS ASÍ?: EL DESPRESTIGIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Los resultados del estudio realizado por Rodríguez nos llevan a preguntarnos: ¿los medios de comunicación buscan desprestigiar a la profesión docente o esta se halla ya desprestigiada? Al respecto, nótese que en un inicio los docentes, al leer las noticias periodísticas y comentar las noticias radiales que les presentaron, tuvieron una actitud defensiva señalando que los medios de comunicación manipulaban las noticias y daban una imagen negativa de la profesión docente, de las instituciones educativas y de la comunidad educativa en general.

Al realizar una deconstrucción de estas afirmaciones iniciales, en un segundo momento los docentes pasaron de una etapa de rechazo a otra de reflexión; dejando de lado la resistencia inicial empezaron a reconocer que no todo lo que se decía en los medios estaba fuera de la realidad, sino que había situaciones descritas que realmente sucedían.

En un tercer momento, cuando se compartió con ellos los resultados del estudio de Rodríguez y se mostró con evidencia empírica que la institución más quejada tanto en la Defensoría del Pueblo como en los medios radiales y escritos era la Dirección Regional de Educación de Ayacucho, así como también que la mayoría de denuncias se refería al ámbito educativo, coincidieron en reconocer que la profesión docente estaba desprestigiada. Resulta más que evidente esta afirmación que hacen los docentes:

¿Qué has estudiado? ¿Dónde trabajas? ¡¡Ahh, profesorita!! Imagínate que en otros países los profesores son los mejores, se sacan el sombrero, pero acá en el Perú no. ¿Por qué? Porque sale este tipo de slogan o noticia, pero que se hable de ese aspecto cultural, que el profesor escribió tal libro, o una literatura, esas cosas no se ven, por eso es

que no valoran a los profesores, incluso en un tiempo me dijeron que estudiar educación era muy lindo y ahora estudian por ocasión y no por vocación [...] (Rosa)

Rocío: *¿Cómo les dicen en la facultad de educación?*

Lucha: Burros.

Rocío: *¿Qué más?*

Lucha: Edocación.

Rocío: *¡Educashon!!*

P2: Para mí, si les dicen burros a los estudiantes de educación, para mí, porque muchos estudiantes no responden, muchos profesores no están capacitados siquiera y eso lo quiero decir, porque hay que ser claros en eso. Profesores que no saben siquiera hablar, escribir, los exámenes, particularmente yo he visto, en la facultad de educación, no en el instituto, he visto peores cosas.

¿Cuál es la causa de este desprestigio? Para conocerlo haremos un breve recorrido por el proceso histórico peruano. Una de las características del siglo XX ha sido la fuerte expansión de la cobertura educativa, implicando el crecimiento vertiginoso del número de locales escolares, docentes primarios y secundarios, alumnos matriculados y centros de formación docente a nivel nacional. Como afirma Contreras (1996), después de mediados de siglo, la escuela se hizo presente ya no solo en las capitales distritales y pueblos grandes, sino en los más remotos caseríos. Muchos eran los poblados donde no existía policía, médicos ni jueces, pero sí maestros. Asimismo, el autor refiere que, para el caso de la sierra, hacia fines de los sesenta:

los maestros ya no eran principalmente gentes de la costa «destacados» a prestar servicio en regiones desconocidas. Como fruto de la multiplicación de las normales en las provincias y el programa de Valcárcel y Encinas para fomentar la presencia de maestros cuyo idioma natal fuera el quechua, eran ahora gentes serranas, salidas de un medio similar al de sus alumnos y frecuentemente de la misma provincia o de alguna vecina. Algunos eran inclusive del mismo pueblo. La profesión de normalista era una manera de regresar al lugar de origen con un mejor estatus. (Contreras 1996: 28)

Los cuadros que a continuación se presentan ejemplifican el proceso de expansión educativa en cuanto a la evolución en el número de alumnos matriculados y de docentes a nivel nacional.

Como se observa en los cuadros, el crecimiento del número de maestros es explosivo: los existentes en 1950 se multiplican por 13 para el año 2000, una proporción mucho mayor que la del crecimiento poblacional del país, que en ese mismo período se multiplicó por 3,4, pasando de aproximadamente 7.600.000 habitantes en 1950 a alrededor de 25.939.000 en el año 2000 (página web del Instituto Nacional de Estadística e Información).

Los años sesenta constituyen un período en el que la expansión de la cobertura educativa empieza a alcanzar niveles dramáticos. Así, el incremento de la población escolar entre 1958 y 1968 fue del 78,2%. El incremento de la población escolar de se-

PERÚ - POBLACIÓN MATRICULADA
(1977-2000)

| Año | Alumnos matriculados |
|------------------------|----------------------|
| 1977 | 4.855.600 |
| 1978 | 5.043.560 |
| 1979 | 4.800.000 |
| 1980 (Datos parciales) | 5.227.299 (Aprox.) |
| 1990 | 7.214.360 |
| 2000 | 8.435.879 |

Cuadro elaborado con datos proporcionados por Tovar (1988: 27) para el período 1977-1980, y datos de la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación para el período 1990-2000.

DOCENTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO PERUANO
(1950-2000)

| Año | Total de docentes |
|------|-------------------|
| 1950 | 29.910 |
| 1960 | 57.012 |
| 1970 | 122.952 |
| 1980 | 154.737 |
| 1990 | 301.948 |
| 2000 | 396.121 |

Cuadro elaborado con datos proporcionados por IPP (1993: 53) para el período 1950-1990, y datos de la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación para el año 2000.

cundaria en ese período fue del 16%. La población universitaria, por su parte, aumentó en un 280,9% entre los mismos años de 1958 y 1968. Por su lado, las escuelas primarias aumentaron de 13.433 en 1960 a 20.040 en 1968 y los colegios secundarios aumentaron en dicho período de 662 a 1.805 (Pezo *et al.* 1981: 43).

Es importante destacar que la ampliación de la cobertura educativa fue una respuesta estatal a la creciente demanda social por educación de las últimas décadas. Cabe aclarar que la población no se movilizó por el contenido de la enseñanza, pero sí por el acceso a la misma. Sin embargo, el proceso de expansión fue de la mano con un deterioro de las condiciones de enseñanza. Este deterioro se dio en dos niveles: en el del contenido mismo y en el de las condiciones materiales (Tovar 1988: 47).

¿Cómo explicar esta relación entre crecimiento de la cobertura educativa y deterioro de la calidad de la enseñanza? Una respuesta se puede hallar en el monto de los recursos estatales asignados al sector educación: el proceso de masificación de la educación no estuvo acompañado por un incremento en el gasto fiscal en educación al mismo ritmo, como nos lo indican Saavedra y Suárez:

Entre 1970 y el 2000, la matrícula pública se expandió a una tasa promedio de 3,04%. A pesar de esta acelerada expansión, mayor que el crecimiento de la población en edad escolar, los recursos financieros reales destinados a la educación pública se mantuvieron constantes, aunque con fluctuaciones ligadas al ciclo económico y político. La inestabilidad macroeconómica y la imposibilidad de financiar el gasto público debido a ineficiencias institucionales y a la falta de un crecimiento sostenido de la economía determinaron que no fuera posible aumentar de manera significativa los recursos destinados a la educación. Esto, junto a una creciente presión social por incrementar la tasa de matrícula (demanda que sí fue satisfecha por el Estado), implicó una clara reducción de largo plazo en el gasto por alumno. (Saavedra y Suárez 2002:11)

Así mientras más profesores están trabajando en el sistema educativo nacional, menos dinero hay para pagarles decorosamente y menos recursos para formar a las nuevas promociones de maestros; hay más alumnos matriculados, pero menos recursos para invertir en infraestructura, en mobiliario y en materiales. La masificación del servicio educativo sin el acompañamiento de un significativo aumento de la inversión pública en educación conlleva entonces inevitablemente el deterioro de la calidad de la enseñanza.

Un indicador de este deterioro lo constituye el desmedro de la calidad de vida de los maestros. El bajo nivel remunerativo de los docentes, a decir de Miranda Blanco (2000: 12), es uno de los mayores problemas de la educación peruana y aun de todos los países en desarrollo, lo que resulta un obstáculo a cualquier intento de mejorar la calidad de la educación escolar. De acuerdo con el autor, la situación económica que viven los maestros los obliga a destinar las horas que deberían dedicar a la preparación de clases y/o capacitación, a buscar opciones laborales que les permitan financiar la parte de la canasta familiar que no cubre el salario magisterial (Miranda Blanco 2000).

Al respecto, Saavedra refiere que en 1980 el 20% de los maestros a nivel nacional tenía una segunda actividad para generar ingresos. En el ámbito de Lima Metropolitana, en un estudio hecho en 1998, el 57% de los maestros varones y el 33% de las docentes de colegios públicos tenía una actividad complementaria. Los porcentajes en los colegios privados eran similares (Díaz y Saavedra 2000: 36).

Sin embargo, esto no siempre ha sido así. Hubo momentos en la historia del magisterio en que sus sueldos fueron significativos para el promedio de haberes del sector público, llegando a su pico más alto en 1965, año en que el sueldo promedio del docente equivalía a US\$ 918 del año 2000, de acuerdo con Miranda Blanco.

Al respecto, Angell (1982: 8) afirma que el belaudismo buscó movilizar la influencia de los maestros sobre el electorado. Así, mediante la ley 15215 se dispuso un aumento del 100% para los maestros, el mismo que se llevaría a cabo en cuatro años, a razón de 25% anual. No obstante, como esta ley no estaba financiada solo se cumplió con los dos primeros aumentos y en diciembre de 1966 se promulgó una ley congelando los haberes del magisterio (Pezo *et al.* 1981: 46-47). La medida le había costado al Estado aumentar en un 40% los gastos del gobierno central en 1965 y 1966, los dos años en que el incremento fue cubierto.

Las razones que ensaya Angell para explicar por qué el gobierno decidió dar la ley 15215 son, en primer lugar, la percepción de los maestros como poseedores de poder político, pues los supone líderes comunales sobre otros electores; en segundo lugar, porque la educación ocupa un lugar preferente entre los valores que para los peruanos tienen un significado de avance social; y en tercer lugar, por un factor ideológico: para reformistas como Belaunde, el camino a la modernización política vía el desarrollo educativo debía mostrarse atractivo (Angell 1982: 8).

Por su parte, según un informe del Instituto de Pedagogía Popular, en 1965 el maestro promedio tenía un poder adquisitivo equivalente al triple del que tenía en 1942. Para agosto del 2002, el docente solamente podía adquirir el 50% de lo que compraba en 1942, es decir, la sexta parte de lo que podía adquirir en 1965. En los últimos 60 años, lejos de mejorar, el promedio de los maestros se hizo más pobre. Desde 1975 y con todos los gobiernos de turno el magisterio fue perdiendo rápidamente su capacidad de compra, como se grafica en el siguiente cuadro:

EVOLUCIÓN DEL PODER ADQUISITIVO DEL DOCENTE PERUANO
ENTRE 1942 Y EL 2000
(1942= 100.00)

| Año | Poder adquisitivo |
|--------------|-------------------|
| 1942 | 100.00 |
| 1950 | 134.21 |
| 1960 | 205.91 |
| 1965 | 330.67 |
| 1970 | 152.23 |
| 1975 | 196.35 |
| 1980 (julio) | 132.56 |
| 1985 (julio) | 86.82 |
| 1990 (julio) | 73.13 |
| 1995 (julio) | 43.71 |
| 2000 (julio) | 50.22 |

Fuente: IPP, Informe N° 01-2002: Remuneraciones docentes, setiembre 2002, p. 2.

En consecuencia, el progresivo deterioro de sus salarios hizo que el estatus social de los maestros perdiera prestancia (Contreras 1996: 30). Ya no constituye el docente típico un miembro de una clase media acomodada, sino más bien parte de los sectores populares, con una escasa capacidad económica y una deficiente calidad académica. Contreras afirma que la rápida masificación de la educación implicó recurrir a maestros sin la preparación necesaria. Él señala que en un estudio realizado en los departamentos de la región sur (Apuřímac, Ayacucho, Arequipa, Cuzco, Madre de Dios, Moquegua, Puno y Tacna) en 1957, se halló que mientras en las provincias costeñas el 58% de los maestros era de primera categoría (con título profesional en pedagogía), en las serranas el porcentaje era solo de 24%. Aun cuando una floreciente red de escuelas normales iba tendiendo a mejorar este aspecto, resultaba evidente que la formación ofrecida en ellas era mediocre (Contreras 1996: 29). Así pues, y ya desde décadas atrás, la carrera magisterial constituía una de las consideradas menos exigentes en cuanto a las calificaciones para acceder a ella.

Ahora bien, con este panorama de un magisterio público pauperizado, desprestigiado socialmente y de escaso nivel académico, podría pensarse que la carrera pedagógica no es la más requerida por las nuevas generaciones como una opción laboral. Pero no es así: actualmente, las facultades con mayor número de alumnos matriculados en todas las universidades a nivel nacional son las de Educación: 38.428 alumnos matriculados el año 2000 y 39.295 el año 2001, conformando en ambos casos el 9,02% de la población estudiantil universitaria total (Fuente: Asamblea Nacional de Rectores, s/f, cifras preliminares).

Adicionalmente, al 30 de junio del 2002, la carrera profesional más ofertada en el conjunto de las universidades del país fue la de Educación, con un total de 122, sumando Educación Secundaria (49), Educación Primaria (38) y Educación Inicial (35), frente a las 54 de Administración y 51 de Contabilidad, que son las siguientes carreras en el ranking (Fuente: Asamblea Nacional de Rectores, s/f). Ello sin contar con los institutos pedagógicos funcionando a lo largo y ancho de todo el país: 130 públicos y 195 privados en 1998 (Díaz y Saavedra 2000: 8).

¿Cómo interpretar esto? Fiona Wilson ensaya como explicación de este fenómeno que, a pesar del deterioro, la carrera magisterial sigue siendo una opción mayoritaria para un amplio sector que, por su deficiente formación escolar, opta por una carrera en la que el puntaje para el ingreso es mínimo, que es además una carrera barata y porque siempre se requiere de profesores, dada la expansión de la cobertura del servicio educativo (Entrevista con Fiona Wilson, 2002). En el caso de la educación pública, el magisterio «es la única ocupación que goza de estabilidad laboral en el Perú» (Díaz y Saavedra 2000: 3).

Ahora bien, no todos los maestros son calificados. Existen quienes ejercen el magisterio, sobre todo en zonas rurales, solo con secundaria completa. ¿Qué lleva a estas personas a elegir esta opción? Básicamente dos cosas: es una profesión que genera

ingresos, aunque mínimos, sin necesidad de haber estudiado la carrera en una universidad, y hay opciones de calificación durante las vacaciones.

Frente a los hechos concretos, los sentidos comunes que circulan sobre el desprestigio de la profesión docente y el desencanto que significa para muchos docentes ejercer el magisterio en el país, se reflejan también en los titulares del diario estudiado, con su peculiar estilo:

Docencia con decencia

(Editorial)

Hoy es el Día del Maestro, la máxima mención honorífica que quisieran alcanzar todos los profesores, pedagogos o docentes en el lugar y en el tiempo en que estén desempeñándose como educadores profesionales: ¡ser maestro!

Curiosamente, sin embargo, ser maestro en el Perú, sigue siendo una manera objetiva de trabajar aplastado por los dos extremos de una misma sociedad: el desprecio de los gobiernos de turno y los ministros de Educación, por un lado; pero la admiración, la consideración y el amor de los niños, los jóvenes, los padres de familia y los ciudadanos conscientes del país por otro lado.

[...] el aspecto de la docencia decente, el ejercicio ejemplar del magisterio, la honradez, la responsabilidad, la sensibilidad y el humanismo de los hombres dedicados a esta profesión, muy por encima de la mera capacidad de acumular conocimientos y transmitirlos a diario a sus alumnos, lo que queremos destacar en este Día.

¿Saben porqué? Pues, en una sociedad plagada de trampas y carente de vocaciones dignas, donde cualquiera pueda llegar a ser profesor —sea por necesidad o por casualidad— merced a los negociantes de los títulos, por lo que uno se encuentra con gente convertida en profesores, de la noche a la mañana, blandiendo títulos, sabe Dios conseguidos a qué precio; la verdadera calidad de los maestros está demostrada en el nivel de decencia de los profesores. (6/7/2002, p. 2)

Como puede apreciarse, las representaciones mediáticas que se construyen y se transmiten están basadas en hechos concretos, en sentidos comunes, estereotipos y generalizaciones que se manejan sobre la comunidad educativa, que inciden en la ya desprestigiada profesión docente. Lamentablemente, en muchos de los casos, es el propio maestro como actor social el que contribuye a la construcción de esa imagen crítica y conflictiva, que no está nada lejos de lo que sucede en la vida cotidiana. Podemos decir, en conclusión, que el contenido de los artículos pone de manifiesto un discurso en base a un conocimiento construido por la experiencia. El siguiente fragmento es una significativa síntesis de ese sentir:

Educación... ¿Espejo al desaliento?

Configurar el tema de la calidad educativa necesariamente es también configurar REALIDADES del sector educación, es mirarnos al espejo de la realidad sin maquillajes estatistas afrontando desalientos con roles y actitudes que realmente dejen huella

en ese espectro educativo que continúa siendo la «cenicienta peruana» [...] Y NO es que la pluma, la imagen o el micrófono del periodismo actual corra una suerte de pesimismo [...] es sencillamente NO CALLAR, no silenciar, una verdad irrefutable que desalienta al maestro peruano [...]es sencillamente tener la capacidad de enfrentar una demanda que por generaciones nos insta a la solución de la problemática magisterial de nuestra nación. (Luis Ledesma, Periscopio Político, 23/5/2002, p. 2)

BIBLIOGRAFÍA

ANGELL, A.

«Classroom maoists: The politics of peruvian schoolteachers under military government». *Bulletin of Latin American Research*, vol. 1, n.º 2.

ASAMBLEA NACIONAL DE RECTORES

En <<http://www.anr.edu.pe>>.

CONTRERAS, C.

1996 *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Documento de Trabajo n.º 80. Serie Historia n.º 16. Lima: IEP.

DÍAZ, H. y J. SAAVEDRA

2000 *La carrera del maestro en el Perú. Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Documento de Trabajo n.º 32. Lima: GRADE.

INSTITUTO DE PEDAGOGÍA POPULAR

1993 *Procesos pedagógicos, remuneraciones y condiciones de trabajo del docente*. Documento de Trabajo. Lima: IPP.

2002 «Informes sobre remuneraciones docentes de 2002: septiembre y octubre». Lima: IPP.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

En <www.inei.gob.pe>.

MIRANDA BLANCO, A.

2000 «Elementos para entender el presupuesto de Educación». *Jornada Pedagógica*, año XI, n.º 73, diciembre. Lima.

MONTERO, C. et al.

2001 *La modalidad rural: Modalidades y prioridades de intervención*. Documento de Trabajo. MECEP.

PEZO, C., E. BALLÓN y L. PEIRANO

1981 *El magisterio y sus luchas 1885-1978*, segunda edición. Lima: DESCO.

RODRÍGUEZ, V.H.

2002 «Los medios de presión social en Ayacucho» (mimeo.).

SAAVEDRA, J. y P. SUÁREZ

2002 *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Documento de Trabajo n.º 38. Lima: GRADE.

TOVAR, T.

1988 *Reforma de la educación: balance y perspectivas*, segunda edición. Lima: DESCO.

WOODS, P.

1998 *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS DEL MAESTRO FUERA DE LA ESCUELA¹

Félix Anchi

PRESENTACIÓN

Este trabajo de campo es el resultado de una investigación realizada entre el año 2000 y el 2001, en el distrito limeño de San Juan de Lurigancho. La escuela Ychma de este distrito fue un referente para iniciar esta investigación –con un grupo de 10 docentes de aula– que responde a una pregunta básica: ¿qué hacen los maestros fuera de la escuela?

Las respuestas nos fueron conduciendo a descubrir complejas realidades de la vida de los maestros. Las actividades cotidianas que estos realizan fuera de la escuela constituyen espacios dramáticos, llenos de conflictos, contradicciones, fatigas y entrapamientos, pero también de éxitos y de oportunidades que complementan su andadura. El maestro como sujeto social de la educación peruana vive una contradicción que no siempre empata: la calidad educativa que busca la población con la calidad de vida del maestro como persona, condición de la que pocos toman conciencia.

La realidad del docente se mueve en varios ámbitos dentro y fuera de la escuela. Dentro de esta, la experiencia pedagógica oscila entre lo tradicional y las propuestas de cambio. Pero son las actividades diarias que realiza fuera de la escuela las que forman parte del proceso de construcción de su identidad y es allí donde va enfrentando retos, creando escenarios inéditos para aliviar su pobreza y construir una nueva imagen. La acción como docente tiene sus propias lógicas y puede correr el riesgo de desfigurarse su labor como tal.

1. Esta ponencia es parte de un trabajo más amplio de investigación: «El maestro: sus actividades cotidianas dentro, fuera de la escuela y el *otro trabajo*: una estrategia de sobrevivencia».

La investigación pretende ser una mirada desde las actividades cotidianas de los maestros, es decir de las formas de percibir la vida, las vivencias, los comportamientos, las actitudes, los valores, las creencias, los sueños y visiones. De este modo se quiere conocer sus perspectivas de vida y trabajo desde su rutina. El maestro en estos escenarios construye su imagen, en tanto se relaciona dentro y fuera de la escuela, con su familia, con la vecindad y en la comunidad.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación recoge los elementos necesarios relacionados con las actividades que realiza en su vida diaria el maestro de aula de la escuela pública ubicada en las zonas urbano-marginales de Lima, sin perder la perspectiva del papel que desempeña en la escuela y sus actividades pedagógicas en el aula. Intenta comprender cómo viene construyéndose la nueva imagen del maestro en el ejercicio de su profesión, en la interacción social con sus alumnos, colegas, padres y madres de familia, la administración y la comunidad donde trabaja y vive, profundizando el conocimiento de las formas como se enfrenta a los problemas de sobrevivencia (económicos, sociales, políticos, morales y de valores) en una sociedad en crisis.

Por esta razón, mirar las formas de vida del maestro y la maestra fuera de la escuela es un intento de responder algunas interrogantes sobre su vida personal y profesional: *¿qué actividades realizan fuera de la escuela?, ¿cómo distribuyen el tiempo en los diferentes espacios?, ¿cuáles son sus limitaciones para ser protagonistas?, ¿por qué tienen dificultades para identificarse con las propuestas «oficiales» de cambios e innovaciones?, ¿tienen los maestros la sensación de exclusión?*

También se procura responder a preguntas preliminares como: *¿cuánto influyen en la vida del maestro los éxitos y fracasos de su carrera profesional?, ¿cómo es la vivencia del maestro fuera de la escuela?, ¿qué problemas o dificultades afronta en su vida diaria?, ¿cuánto ha influido en su vida su saber o conocimiento?, ¿qué papel tiene con relación a la comunidad?, ¿qué significan para él los cambios e innovaciones en la escuela?* Dar respuesta a estas y otras interrogantes no solo es enfatizar la individualidad o la enseñanza que realiza el maestro, sino es buscar la integración de los aspectos teóricos y metodológicos en el proceso de la investigación.

Una mirada a las formas de vida del maestro y la maestra de aula, a través de sus actividades, creencias, comportamientos y vivencias, nos ha permitido intentar de algún modo conocer sus perspectivas de vida y trabajo. El maestro busca encontrar el significado de estas actividades tratando de descifrar ese mundo no visible de éxitos, frustraciones y alegrías en las diferentes etapas de su vida, los imaginarios y sobrevivencias; el análisis de estos hechos nos ha de llevar a la comprensión y comparación de la cotidianidad del maestro con el sistema educativo cada vez más excluyente de sus derechos y que le niega la participación en las decisiones como profesional de la educación.

Esta investigación empírica tiene por finalidad entender las diversas actividades que realiza el maestro fuera de la escuela como expresiones culturales y sociales y explicar las estrategias de sobrevivencia en los diferentes espacios y contextos de su vida diaria para poder alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Conocer, a partir de la vida cotidiana del maestro y la maestra, *sus actividades* en los diferentes espacios de vida y trabajo, y contrastar cómo estas influyen en su condición de maestro.
- Explicar cómo el hecho de tener *otras actividades* influye en las formas y modos que adoptan frente a sus alumnos, ante las propuestas de los «cambios oficiales» y ante los nuevos enfoques pedagógicos.
- Establecer el significado de los hechos más relevantes en la vida del maestro, indagando acerca de *las condiciones de vida fuera de la escuela*, que son las menos comprendidas y explicadas dentro de su reivindicación profesional, social, económica y política.
- Descubrir la *imagen y figura* del maestro a partir de su cotidianidad, conocer su realidad en un contexto social, observando los diferentes problemas, dificultades, fracasos, éxitos y perspectivas que afronta hoy.
- Entender cuáles son los aspectos que motivan y manifiestan su *alegría de ser maestro y maestra* en este contexto.

LA ESCUELA EN ZONA URBANO-MARGINAL

Las escuelas en las zonas urbano-marginales de Lima construyen sus propios espacios de vida académica y social y hoy están mucho más integrados por los medios de comunicación que hace cinco años, obedeciendo a la alta tecnología disponible.

En estas zonas de marginalidad, la escuela es una institución representativa del Estado, permanentemente presente y vinculada con la población adulta, niños y jóvenes como instancia de «modernización» que genera expectativas —«progreso» y «superación»— en la población, frente a sus necesidades primarias.

Para la mayoría de la población la escuela es sinónimo de progreso y de acceso a la cultura de las ciudades, en especial en el mundo urbano. Por eso cada pueblo o comunidad ha exigido su presencia como aplicación del derecho a la educación. La escuela es un mito porque en el pasado la población rural peruana era analfabeta en su mayoría y no «progresaba» porque no tenía educación. Era la artificialidad de un proyecto de escuela pública que de ninguna manera pudo responder a las expectativas de la población; por el contrario, la llegada de ese «progreso» estaba asociada con patrones culturales extraños y ajenos al idioma, a las costumbres, a las creencias y a la religión de la población, en especial en el mundo de los migrantes y en el mundo andino.

Durante los últimos 20 años, el país se ha visto convulsionado como resultado de la violencia, agudizándose la migración de la población rural a las capitales de provincias y departamentos, en especial a la capital del Perú (Lima), formando los grandes bolsones de población migrante de las diferentes partes del país, en cuya mente permanece la idea de escuela como sinónimo de «progreso»:

El rápido crecimiento de la población no constituye un problema en sí mismo; los problemas se originan por el desequilibrio entre el crecimiento demográfico y la capacidad del sistema social para atender las demandas del empleo, alimentación, salud, vivienda y educación que plantea una población cada vez más numerosa.

El crecimiento de las ciudades en nuestro medio se debe casi en partes iguales a la migración, y al crecimiento vegetativo de la propia población urbana [...] el patrón de crecimiento desordenado, carencia de infraestructura urbana básica, formación de barrios marginales, contaminación ecológica y congestión urbana son atribuibles en parte al rápido crecimiento de las ciudades. (Aramburú *et al.* 1983: 104-105)

La escuela pública en estas zonas va configurando otro ambiente y entorno, su población le da acento provinciano y en muchas localidades o comunidades el maestro forma parte de este espectacular desplazamiento masivo, que genera vivencias originales en cada zona urbano-marginal de la ciudad de Lima y en los diferentes distritos. Estos nuevos detalles de la escuela no han sido percibidos por los planificadores o por los que dirigen la escuela pública, por eso han sido descuidados en la dinámica de la población escolar de estas zonas.

La población migrante crea nuevos escenarios de vida y exigencias a los gobiernos locales en la solución a los problemas básicos pendientes hasta la fecha.

APROXIMACIONES A LA REALIDAD SOCIAL DEL MAESTRO DE AULA

El Estado no toma con seriedad y profundidad los acontecimientos más importantes e inverosímiles del trajinar del maestro y la maestra de aula, en especial en el nivel primario, considerado como la base de la educación nacional. El docente, con todas sus dificultades, es la persona que permanentemente se desenvuelve dentro de una dinámica de cambios, épocas, estilos y paradigmas; quien va hilvanando con su presencia la imagen y estatus que le da la sociedad.

Esa figura lo mantiene, de manera preferencial, como modelo frente a sus alumnos, después del hogar o la familia de los niños. Es además poseedor de saberes y su conocimiento tiene vigencia al interior de la escuela al margen de los acontecimientos externos. Todo esto se institucionaliza de manera a veces inconsciente en la escuela porque es el personaje que afronta los problemas invariable y permanentemente: en el aula, la escuela, con los padres y con la comunidad.

Cuando finaliza su jornada de trabajo o el «horario de clases», sale a otra realidad con ritmos, normas y formas diferentes de relación social, se incorpora al mundo de

la ciudad que marcha a otro compás, en una población abierta con contrastes muy marcados.

Sin embargo es importante ingresar a la escuela para acercarnos a la realidad de los maestros y maestras de aula en estas zonas periféricas de la gran ciudad de Lima. Al ser la escuela el lugar principal de su trabajo, y donde pasa la mayor parte de su juventud y adultez, el maestro resulta siendo el que mejor conoce la realidad de la comunidad de su escuela y del sistema educativo. Por esta razón hemos tratado de acercarnos más a la persona y conocer su mundo fuera de este escenario principal.

REFERENCIAS PUNTUALES DEL MAESTRO

En la escuela, el maestro y maestra mantienen cierto estatus, existe jerarquización entre ellos (maestros titulados, sin título, contratados, nombrados, número de años de servicio), tienen prestigio como líderes en la comunidad o la zona donde laboran y, dentro de la escuela, cada líder tiene sus grupos allegados; esto significa indudablemente tener poder en las decisiones sobre la marcha de la institución escolar, al margen o en coordinación con la administración de la escuela.

En sus inicios, los maestros han participado en la construcción de sus aulas juntamente con los padres y madres de familia, jornadas en las que estuvieron más integrados a la comunidad realizando, por ejemplo, gestiones o demandas al Estado para que se interesara en dotar de indispensables comodidades a la escuela y para su funcionamiento «oficial». Hoy en la mayoría de las escuelas de estas zonas populares el problema no es la infraestructura o las faenas para construir aulas, de esa generación de maestros y maestras quedan muy pocos.

Gran parte de la población docente actual es joven y un apreciable porcentaje ha ejercido su profesión durante la etapa de violencia que sufrió el país y durante la década del deplorable gobierno pasado; sin embargo ha quedado cierto respeto, prestigio y poder en ese maestro ilustrado que trabaja en la escuela del barrio.

Existen maestros y maestras que se dedican con mucha pasión y profesionalismo a la tarea de la enseñanza por encima de sus dificultades; otros probablemente hacen más evidentes su preocupación, su angustia y su desgano, tanto por las condiciones de su vida como por las condiciones de su trabajo en la escuela, viviendo una situación interior dramática que termina muchas veces deformando su identidad profesional.

Estos hechos se pueden percibir claramente al interior de la escuela y fuera de ella, lo complejo es encontrar el punto más importante en la visión del maestro y la maestra, por tratarse de la persona más ilustrada y con formación académica dentro de una población que precisamente busca en la escuela y en el maestro una posibilidad para cambiar sus condiciones de vida, una expectativa —como ya se ha dicho— presente en la comunidad, en los padres y en los niños.

El maestro no es ajeno a la realidad de los problemas nacionales, por el contrario se vincula directa o indirectamente con ellos, resultando afectado en lo valorativo, en lo social, en lo económico y en lo político, sobre todo en la última década. Esta investigación se ha realizado en tres momentos coyunturales de la política nacional: el gobierno pasado (agosto de 2000), el gobierno de transición (noviembre de 2000 a julio de 2001) y el actual gobierno, tres maneras de hacer política de Estado frente a la educación y los problemas nacionales.

Tenemos que señalar las demandas y expectativas de los padres a la escuela y a los maestros que enseñan a sus hijos. Sobre todo por la campaña de la «modernidad educativa» y la exigencia de «calidad educativa» en escuelas sin recursos y con docentes que afrontan día a día problemas profundos. Este punto es importante porque se trata de dos formas de entender la «calidad educativa» en los sujetos de la educación, los motivos de su exigencia social y los que la planifican.

No es nada gratuito que en estos últimos 30 años los diferentes gobiernos hayan ignorado la realidad y demandas de los maestros en los aspectos profesional y económico, habiendo sido excluidos en la toma de decisiones de la política educativa del país, de tal manera que los cambios y propuestas siempre han llegado directamente desde arriba, por decretos y normas diseñados y organizados por la burocracia que no conoce cabalmente la realidad de la escuela y de los maestros de aula. Por tanto, los maestros no solo se ven afectados en los aspectos económico y profesional, a pesar de ser los más importantes, sino también soportan —en tanto personas humanas— la escasa comprensión y entendimiento por parte de la sociedad y del Estado.

Este hecho de no encontrar solución a sus reclamos ha creado en los maestros un sentimiento de desconfianza, duda y disgusto en el ejercicio de su profesión, reaccionando unas veces con el enfrentamiento frontal y el intento de romper ese círculo vicioso, y otras veces manteniéndose o viviendo en la «queja», como un medio de exigencia a las autoridades; mostrando asimismo resistencia ante las propuestas de cambio.

Lo que sucede es que a medida que el maestro se integra a la sociedad deja de ser hijo de familia y se convierte a su vez en cabeza de familia, presentándosele muy pronto otras facetas y otras necesidades prioritarias de vivencia y sobrevivencia; se percata entonces de que sus oportunidades de salir de este círculo son pocas, porque no existe una relación coherente entre las condiciones de vida que afronta y el sueldo que le paga el Estado.

Por esta razón, a la vez que tiene que «recursearse» para sobrevivir, se resiste a dejar la escuela como su centro de trabajo. Aquí están presentes dos realidades: la del profesional ilustrado, lleno de conflictos, que trabaja en una zona popular, y la sobrevivencia de su familia, porque el sueldo que le paga el Estado por su trabajo como docente no cubre ni sus necesidades prioritarias ni sus expectativas, como vienen reafirmando los investigadores:

Lo cierto es que la profesión de maestro ha venido perdiendo su nivel de ingresos relativos y su prestigio. Con la formación de maestros el sistema recurrió a uno de sus muchos engaños colectivos. (Ballón *et al.* 1974: 63)

El maestro que llega y trabaja en las zonas urbano-marginales vive la frustración de ver incumplidas sus expectativas de satisfacer sus necesidades materiales. Deteriora su nivel social y trabaja básicamente para sobrevivir. El nivel bajo de sus remuneraciones no le permite acceder plenamente a servicios como los de vivienda, movilidad y cultura, viéndose empujado a trabajar en otras ocupaciones para obtener un ingreso adicional. (Tovar *et al.* 1989: 149)

Hoy las condiciones de estatus del maestro están cambiando, ya no es el «apóstol» de la educación de las décadas pasadas. Durante la historia del magisterio, desde sus organizaciones mutualistas hasta el sindicato actual, SUTEP,² el maestro en el Perú ha cambiado la clase social que tenía el privilegio de conocer la escritura y hablar castellano, en comparación con aquellos que solo hablan los idiomas nativos (quechua y aimara).

[...] la situación económica del maestro es objetivamente inferior a la de los otros profesionales. Él se justifica en términos de las más variadas racionalizaciones. La racionalización tradicional consistía en definir al maestro como apóstol, un sacerdote de la cultura, un entregado y sacrificado a la educación [...] por este camino el maestro autobloqueaba sus posibilidades de demandar mejores condiciones.

Hoy la cosa ha cambiado. Los maestros se descubren seres de carne y hueso, con necesidades concretas, reales, materiales.³

Los maestros tienen un largo recorrido en la historia peruana, ubicados estratégicamente en los diferentes lugares del país, desde las más humildes escuelas hasta las más acomodadas, vinculados con la enseñanza a una población que aspira a cambiar su vida y llegar al «progreso» a través de sus hijos, sin vislumbrar el esfuerzo que esto significa para el maestro, lo que genera en él una frustración social y desconfianza en la población.

En este recorrido también encontramos ciertas igualdades: por ejemplo, antes la enseñanza estaba exclusivamente en manos de los maestros varones; sin embargo en

2. «[...] el SUTEP es el fenómeno organizativo más importante que se produce, en los últimos diez años, en el magisterio nacional [...] por la riqueza de la información y a fin de hacer más inteligible el análisis nos muestra la dinámica desarrollada por el SUTEP a lo largo de su existencia, a través de distintos puntos referidos a los aspectos más saltantes de la gestión y la acción del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana» (p. 159). «El Congreso del Cuzco, realizado del 2 al 6 de julio del 1972 (*fundación del SUTEP*) con la asistencia de más de 600 delegados, significa la culminación de un largo proceso de lucha por la unificación y la organización del magisterio en un solo sindicato, desterrando la antigua división por niveles educativos[...]» (p. 162). Pezo del Pino *et al.* 1978.

3. *Cuadernos Desco*. Lima: DESCO, 1974, p. 68.

esta época la tendencia se inclina a la «feminización» de la educación. En el nivel inicial y primario encontramos en su mayoría a la «señorita» profesora con más posibilidades de acceso a la enseñanza y comprensión maternal en esa etapa de la niñez.

Otro de los conflictos que afrontan los maestros son las «directivas» o «normas» que vienen de fuera y que nada tienen que ver con la realidad de la escuela y con las actividades diarias programadas en sus aulas; pero deben cumplirse porque vienen del Ministerio de Educación, de las direcciones departamentales o regionales, de las USE's e incluso de la misma dirección de la escuela.

La vida del maestro se hace cada vez más compleja, inmerso en un círculo vicioso: los problemas internos de la escuela ubicada en una zona de pobreza o de extrema pobreza y un desnivel abismal con la calidad de vida de la población. «La difícil situación que vive el maestro afecta directamente su dedicación a la enseñanza, sus propios proyectos de vida. La imposibilidad de mejorar su situación en la carrera está, en muchos casos, ligada a la perspectiva de dejar la profesión» (Aramburú *et al.* 1983: 259).

En esta trama de vicisitudes se incluye la llamada «modernidad educativa»: innovaciones pedagógicas, nuevos enfoques, cambios metodológicos, el trabajo en grupo, acompañando a la globalización del mundo moderno.

Estas experiencias adversas, negativas le van a permitir al maestro generar y desarrollar estrategias de sobrevivencia, como respuesta a la carencia de soluciones a las necesidades básicas no resueltas en su vida familiar. Solo su vocación es el eje central para seguir resistiendo y dar pelea por su escuela, el contexto social donde vive y trabaja.

LA ZONA DE TRABAJO DE CAMPO

1. El distrito de San Juan de Lurigancho

Es el distrito limeño más poblado, ubicado al noroeste de la ciudad de Lima. Identificado mayormente por los centros penitenciarios Castro Castro y Lurigancho, este distrito tiene sin embargo un gran movimiento económico y social, precisamente accionado por grandes bolsones de poblaciones migrantes de las zonas rurales que se dedican al comercio. Existen pequeños talleres de producción que son trabajados por grupos familiares, como las pequeñas industrias de calzado, madera, confecciones, metal mecánica, hostales, mercados, tiendas comerciales y de abarrotes, academias, parroquias, centros educativos. Recientemente se han incorporado empresas de gran escala como los supermercados y establecimientos de comida rápida.

La mayoría de las casas está en construcción, en la parte baja del lugar están trazadas las calles, las avenidas y algunos parques; en la parte alta, en los cerros —de escasa forestación— puede verse precarias casas levantadas con esteras. Aunque las pis-

tas están descuidadas, circula todo tipo de transporte, especialmente mototaxis. Hay escuelas privadas, parroquiales, las de Fe y Alegría, en sus diferentes niveles, programas y modalidades. En este trabajo el objeto de estudio es el maestro y maestra de aula de la escuela pública del estado. La institución elegida es la escuela Ychma.

2. La escuela Ychma ⁴

Depende administrativamente de la Unidad de Servicios Educativos (USE) 05 de la Dirección de Educación de Lima Metropolitana del Ministerio de Educación. Su población es de 2.436 alumnos y alumnas en sus tres turnos, con un total de 75 docentes. El nivel primario funciona en el turno de la mañana con 28 secciones del primer al quinto grado y en la tarde con cuatro secciones del sexto grado juntamente con la secundaria. En este nivel trabajan 32 maestros de los cuales 25 son mujeres, la edad promedio está entre los 23 y los 45 años.

CAMINOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

1. La investigación en la educación

La elección de los sujetos de investigación se focalizó en el maestro y maestra de aula de la escuela Ychma. De una población de 32 maestros se seleccionó una muestra de 10 docentes, siete de ellos mujeres. Esta investigación se realizó entre agosto-diciembre del 2000 y marzo-julio del 2001.

La técnica de investigación estuvo fundamentada en dos procedimientos: observación participante y la entrevista en profundidad, en la que cada uno de ellos fue registrado en diferentes fechas y horarios. El proceso final de este análisis, con las dificultades de construcción y reconstrucción de hechos reales e ideales en la vida de los maestros y maestras, adquiere un significado relevante desde la mirada de la antropología educativa de nuestro medio, permitiéndonos visualizar, ampliar y mejorar la posibilidad de aproximarnos a los fenómenos culturales y sociales en la educación. Aproximarnos a la escuela, y en especial a sus actores, abordando sus relaciones con la comunidad, la escuela y el aula.

Nuestra preocupación en la actual investigación es encontrar nuevas formas de conocer la realidad educativa en general y en las escuelas públicas en particular, especialmente las que están enclavadas en las zonas urbano-marginales de la ciudad de Lima.

4. Ychma: Nombre de uno de los señores principales del valle de Luringuancho (dios venerado en Pachacamac). «[...] Luringuancho pertenecía al Señor de Ychma que tenía su centro en Pachacamac» (Poloni 1987: 49).

2. Qué me ha motivado a realizar este trabajo

El hecho de haber trabajado en el sector educativo es una gran ventaja, pues de algún modo me ha permitido conocer la realidad de la educación. Encontrarle una explicación dentro de una totalidad a las dificultades profesionales, sociales, políticas, económicas y sindicales, resulta complejo. Sumado a ello, la falta de familiaridad con los instrumentos de investigación cualitativa por un lado y, por otro, la falta de tiempo y de presupuesto para realizarla.

Salí del colegio con mis dudas, resentimientos, preocupaciones e interrogantes frente a los diferentes gobiernos que ofrecían reformas y mejoras salariales y no cumplían sus promesas. Cinco gobiernos en el poder a lo largo de 30 años y los maestros con los mismos problemas. Sentía que los intentos de reformar la educación quedaban siempre inconclusos cuando terminaba la gestión de un determinado partido en el poder, y que el gremio en el que muchos maestros y maestras militamos mantenía las mismas plataformas de dos décadas atrás y seguía atrapado con el problema del magisterio y sus demandas.

Al acercarme esta vez a esa realidad educativa para intentar responder las inquietudes pendientes escogí centrarme en el maestro de aula como uno de los protagonistas de la educación, sin que esto redujera la trascendental importancia de los alumnos. Si hoy no se da una mirada al maestro como persona seguirá teniendo las mismas incertidumbres y vacíos de siempre.

Mis dudas y preocupaciones se daban cuando veía las grandes diferencias en el trabajo que realizan los maestros: unos se dedican a su profesión, otros la descuidan; unos se preocupan por ser puntuales y respetuosos, otros no lo hacen; unos cumplen con sus obligaciones, con sus tareas educativas, otros sencillamente las descuidan. Esta relación de contraste en el mundo de la educación es un desafío presente, porque las causas no han sido todavía comprendidas o no están claras y, si lo están, falta mejorar sus explicaciones para los sujetos sociales en la educación, la sociedad peruana y el Estado.

Los aspectos pragmáticos son los que a veces encauzan a estas instituciones: al Estado le interesa que la escuela esté bien pintada y marche de acuerdo con las «normas», los aspectos legalistas y burocráticos hacen que no profundice mejor su política. Las escuelas cumplen con el «plan anual», con el «proyecto educativo», tienen todos los documentos de acuerdo con las normas; sin embargo hay deserción, bajo rendimiento, problemas de materiales educativos, desmantelamiento de los talleres, bibliotecas vacías, laboratorios sin funcionar. A los padres les preocupa que los maestros enseñen bien y dejen «tareas» a sus hijos. A la dirección del plantel que el colegio gane gallardetes, tenga muchas secciones y cumpla con las normas. Y a los maestros que les paguen bien. Con todo este esquema descrito se está intentando insertar a las escuelas en la modernidad, con exigencias de calidad de la educación.

Estas vivencias y miradas han sido motivos para indagar sobre las actividades en la escuela y en particular sobre los actores sociales en la educación: el maestro y la maestra de aula. Esta vez de repente ya no tendría la misma mirada de antes, a pesar de tratarse de los mismos problemas y de los mismos maestros y maestras de aula. Desde la antropología existe la posibilidad de construir una realidad educativa con una nueva mirada. Esta disciplina afín a la educación tiene en común con ella su interés por el aprendizaje, la cultura y el estudio del hombre desde las sociedades tradicionales hasta la enseñanza y aprendizaje en la modernidad. Nos da la oportunidad de comprender y darle un nuevo significado a la educación dentro de la preocupación por los maestros de aula y por la mejora de la enseñanza, especialmente en estas zonas periféricas.

En esta oportunidad mi trabajo ya no era entonces con los maestros a quienes conocí, sino con extraños a los que nunca había visto; incluso la escuela se ubicaba en una zona que no me era nada familiar. Por eso, al inicio, encontrarme con los «otros», tratar de describirlos, reflexionar y acercarme a su realidad fue difícil. Con los nuevos recursos académicos e instrumentos provenientes de la antropología, este trabajo de investigación en el campo y su realización en una zona urbano-marginal se convirtió en un proyecto de grandes posibilidades.

Presentarme a una escuela con todas mis motivaciones emocionales y los argumentos pertinentes para realizar una investigación sobre los maestros de aula, así de simple, no tuvo buenos resultados. Fue necesaria toda una estrategia para lograr primero el permiso para ingresar y luego la confianza de los maestros con los que íbamos a trabajar.

3. Trabajo de campo

En este trabajo hemos considerado como espacio referencial a la escuela. En ella, el entorno y la actividad principal del maestro son los motivos para desarrollar esta investigación en su etapa de recojo de la información.

En un período tan corto es imposible conocer la vida real del maestro y la maestra, sobre todo porque son inevitables las dudas y suspicacias frente al investigador; los maestros se ponen «saltones», ya que la índole de la investigación era conocida por toda la escuela, y muchas veces uno resultaba siendo interrogado por ellos. Ganar su confianza fue un proceso lento y se trabajó con un universo pequeño de maestros y maestras del nivel primario del turno de la mañana. En este panorama de la escuela por dentro comencé *el trabajo de campo*.⁵

Los problemas empezaron a surgir no de los maestros y maestras con quienes iba a trabajar, sino de mi condición de antropólogo, un conflicto subjetivo entre la persona como docente y como investigador. La mirada y la formación académicas han hecho mantener esa distancia entre la persona que va a investigar y el «otro» que era un colega docente. A medida que avanzaba con las entrevistas y las observaciones en

la escuela, se hacía más complicado salir de este espacio escolar y poder acercarme al objetivo real de la investigación: indagar sobre las actividades, la vida diaria del maestro y maestra fuera de la escuela. La pregunta era una sola: ¿qué hacen los maestros y maestras fuera de la escuela?

ESTUDIO DE CASOS

El modelo de trabajo que presentamos se realizó con maestros de primaria, con una carga de trabajo de 30 horas pedagógicas semanales de lunes a viernes. La jornada laboral es en el turno de mañana desde las 7:45 hasta las 12:45. Esto quiere decir que el maestro permanece en la escuela cinco horas cronológicas de trabajo durante cinco días a la semana.

Cada maestro tiene a su cargo una sección mixta de 40 a 45 alumnos, durante el horario señalado. Por esta razón cuando hablamos o trabajamos con los maestros y maestras de primaria, estamos señalando bloques o turnos de mañana, tarde y noche. En nuestro caso los maestros se desplazan de la siguiente manera:

- El maestro que sale de su casa a la escuela y regresa a su casa.
- El maestro que sale de su casa a la escuela, se dirige a realizar otras actividades y después regresa a su casa.
- El maestro que sale de su casa a realizar otra actividad, de esta va a la escuela, luego se dirige a su casa.

Estos tres modelos de desplazamiento son constantes durante el año escolar, variando esta cotidianidad los días sábados, domingos, feriados, en las vacaciones de medio año (julio- agosto) y en las vacaciones de fin de año.

1. Las actividades cotidianas del maestro ¿Qué hacen los maestros durante el día?

Para responder a esta interrogante hemos tratado de recoger información por diferentes medios, en algunos casos reconstruyendo los hechos. He aquí algunos testimonios:

MARÍA

«A la hora de la salida estoy yendo hacia otro trabajo».

Siempre se despierta muy temprano, lo hace más o menos a las 5:45 de la mañana. Se dirige del dormitorio a la cocina y lo primero que hace es poner a hervir una tetera con agua, ordena el ambiente, lava los platos, junta la basura, limpia una mesa pequeña preparándola para el desayuno. Alrededor de la 6:15 entra a la ducha; a esta

hora sus dos hijas ya están dando vueltas en el ambiente conversando entre ellas y escuchando radio.

La maestra María toma su desayuno y alista su maletín, hace un espacio para colocar su refrigerio del mediodía que le sirve de almuerzo. Antes de salir se despide de sus hijas y de su esposo; ella es la primera en salir a trabajar, luego salen sus hijas a estudiar y su esposo igualmente a trabajar.

Está en el paradero aproximadamente a las 6:45, el recorrido de su viaje dura casi tres cuartos de hora. Cuando logra sentarse va revisando algunos papeles que saca de su maletín y de vez en cuando levanta la cabeza o al momento de pagar su pasaje. Faltando una cuadra para llegar a su paradero se levanta y le avisa al cobrador que va a bajar. Siempre lo hace en el mercado que está a una cuadra de la escuela.

Llega a la escuela a las 7:45, a veces a las ocho. Lo primero que hace es firmar su ingreso como todos los maestros y maestras. María, además de enseñar, tiene a su cargo la coordinación de la Defensoría del Niño y la Niña. Entra a su clase y trabaja toda la mañana hasta la hora de la salida. Aproximadamente entre la 1:30 y las dos de la tarde se encamina a la escuela particular donde apoya en la administración.

[...] estoy yendo hacia otro trabajo que desempeño por la tarde; y luego alrededor de ocho a 8:30 estoy llegando a casa. Ya encuentro a mi familia allí; bueno, converso un poquito, veo un poquito de televisión, veo qué ha pasado en casa, organizo un poquito la casa, y alrededor de las 10 me estoy acostando, eso es de lunes a viernes porque sábado y domingo son diferentes.

YOLANDA

«Y cuando se me presenta un trabajo extra en las tardes lo hago».

Se levanta a las cinco de la mañana, siempre tiene que preparar el almuerzo y alistar las loncheras de sus niños; al mismo tiempo prepara el desayuno y entra a la ducha. Deja listo su vestido para cambiarse al momento de salir, los niños entran al baño, toman su desayuno entre conversaciones y protestas. Mientras tanto Yolanda rápidamente arregla y ordena los ambientes de su casa dejándola lista para su regreso. Toda esta tarea debe terminar a las 7:45, hora de salir de la casa con los niños, su última tarea de la mañana es dejarlos en la escuela, luego se dirige a pie a su trabajo.

En la escuela permanece toda la mañana hasta la hora de la salida y tiene que ir a recoger a sus hijos a la escuela donde estudian, luego juntos se dirigen a su casa para almorzar. Cuando terminan, Yolanda nuevamente hace la limpieza y ordena la casa. En las tardes realiza trabajos extras, asiste a un curso de capacitación, adicionalmente da clases particulares y siempre está ayudando en las tareas a sus hijos. Cuando tiene actividades fuera de su hogar regresa en la noche para la cena, que no es más que un calentado del almuerzo, a veces no hay y toman un lonche sencillo. Se

acuesta aproximadamente a las once de la noche, dándose tiempo para preparar sus clases del día siguiente.

[...] la hora de salida, recojo a mis niños les doy de almorzar; almorzamos juntos, eh... sigo con las tareas de la casa, y cuando se me presenta un trabajo extra en las tardes, como tengo libre, lo hago; salgo o de lo contrario hay capacitaciones, voy a las capacitaciones.

FRANCISCO

«Descansamos una media hora y nos dedicamos a otro trabajo».

Al levantarse lo primero que hace es entrar al baño, se alista para el desayuno que está preparando su esposa. En este caso ambos son maestros, por esta razón son puntuales en la mañana y bastante disciplinados en sus tareas del hogar. En la casa viven con su hija de un primer compromiso, también la niña va a la escuela. Ahora su compañera está esperando un niño; ella, la mayoría de las veces deja preparado el almuerzo.

Llegan a la escuela a las ocho, siempre van a pie porque su casa está cerca. Cuando termina la jornada de trabajo regresan a su hogar para almorzar y se dan un tiempo para descansar. En otras oportunidades, Francisco al salir de la escuela continúa trabajando en la tarde como administrador del mercado que se halla a diez minutos de la escuela en mototaxi. Cuando su trabajo es recargado almuerza en el mismo mercado, cumpliendo las tareas de este proyecto en el que la mayoría de los que allí trabajan son sus familiares; ellos están relacionados con el negocio de productos para el hogar y en la noche el ambiente sirve como cochera, significando un ingreso más.

Al mediodía estamos saliendo con los niños, nos dirigimos a casa, tomamos los alimentos, descansamos una media hora y nos dedicamos a otro trabajo. En la noche un poco de televisión, cena y descansamos.

JUANITA

«Mi esposo llega a las siete de la noche y le atiendo».

A las seis de la mañana ya está preparando el desayuno para su hijo y para su esposo, que sale a trabajar media hora después; su hijo es el último en levantarse. Mientras, ella prepara rápidamente el almuerzo, como ganando tiempo. En este caso el almuerzo puede ser una sopa de verduras y el segundo un guiso de carne con arroz.

Alista a su hijo y lo deja encargado a su vecina (quien luego lo llevará a una escuela inicial). Sale de su casa a las 7:45, va a la escuela caminando, si le ha ganado la hora utiliza el servicio del mototaxi y está en la escuela a las ocho de la mañana.

Llegando a la escuela firma la asistencia diaria, luego se dirige a su aula donde sus alumnos la están esperando en la puerta, en el salón conversa con ellos para entrar al tema de la mañana. Después de la jornada, casi por reflejo, los niños se alistan porque se acerca la salida, la maestra guarda sus materiales de trabajo en su armario, ya los niños se alborotan para salir del salón formados junto con ella hasta la puerta donde los despide uno por uno.

Al salir de la escuela se dirige a recoger a su hijo, ambos regresan a su casa y almuerzan juntos. Pasan también juntos el resto del día, ella después del almuerzo revisa la mochila de su hijo para ver qué tareas tiene para el día siguiente. Mientras su hijo las hace, ella limpia la cocina, lava el servicio y lo deja listo para la tarde, es un ama de casa tradicional.

En la noche sus actividades son más recreativas, su esposo llega del trabajo aproximadamente a las siete de la noche. Mientras padre e hijo juegan y conversan, Juanita calienta lo que quedó del almuerzo para los tres, después miran televisión y están acostándose a las 10 de la noche. Entre la tarde y una parte de la noche Juanita prepara su clase del día siguiente, los sábados asiste a un curso de capacitación sobre medio ambiente y se da tiempo para asistir a las reuniones de su organización sindical (es delegada de la escuela ante el gremio de los maestros).

[...] recojo a mi niño, eh... estamos con él, nos ponemos a hacer sus tareas, le oriento sus tareas, estoy con él, limpio la casa, a las tres y cuatro de la tarde hago un repaso con mi niño, luego él descansa, yo también hago mis cosas, más o menos hasta las siete de la noche, algo referente al estudio, ¿no? Las clases a mi cargo, ¿no? Eh... mi esposo llega a las siete de la noche y le atiendo, siete y treinta cenamos, eh... conversamos, y a las nueve ya nos vamos a descansar, descansamos a las 10 de la noche, así hasta el día siguiente.

RITA

«Es que siempre he pensado que los niños deben entrar contentos e irse contentos de la escuela».

Sin ninguna dificultad se levanta entre las seis y las 6:30 de la mañana. Rita es una maestra excepcional y privilegiada por varias razones, vive con sus padres y un hermano, la casa es cómoda y propiedad de sus padres, es la familia ideal en una zona tan complicada y difícil.

Su mamá es la encargada de preparar el desayuno, mientras se levantan sus hijos o están en la ducha. Rita, al levantarse, prende siempre su radio para informarse de los acontecimientos del mundo y del país, al mismo tiempo se va alistando para salir a trabajar. Baja de su dormitorio a tomar el desayuno con su familia, ella sale primero, después su hermano; sus padres se quedan en la casa.

Se dirige a la escuela a pie porque está cerca de su casa. En el camino se encuentra con alumnos, algunos le pasan la voz y otros se acercan a saludarla con mucha alegría; del mismo modo lo hacen las madres y padres de familia, los conoce y responde con un gesto de aceptación y sonrisa. En este recorrido demora unos 10 minutos, en la escuela está a las ocho de la mañana, entrando junto con los alumnos y colegas. A las 12:45 o una de la tarde sale de la escuela y regresa a su casa a pie, a veces la acompañan sus colegas del turno de la mañana, otras veces sale con sus alumnos.

[...] trato siempre de que al concluir mi clase, los niños se vayan contentos a casa, es por eso que antes de concluir la clase siempre procuro que canten una canción o les cuento o les dejo algo, para que me muestren su sonrisa, o les hago alguna broma, el hecho es que siempre he pensado que los niños deben entrar contentos e irse contentos de la escuela.

Almuerza con sus padres, en las tardes está estudiando inglés, computación y además está aprendiendo a manejar automóvil, estas actividades las realiza por encontrarse en descanso en esta temporada del año, porque normalmente realiza otras bastante rentables como la capacitación de docentes a través de una ONG.

Al regresar a su casa, entre las seis y ocho de la noche, si tiene trabajos pendientes o tareas de los estudios que realiza, se da tiempo para cumplirlas. El mundo de la maestra Rita es la excepcionalidad en la vida de los maestros de aula, está mucho más liberada que sus colegas de los problemas domésticos y de las dificultades que afrontan en su vida diaria, como son la vivienda, alimentación, salud y educación de los hijos. Ella es consciente de las dificultades por las que pasan sus colegas.

[...] antes de cenar veo un rato televisión, porque no hay mucho que ver, por lo menos en los canales nacionales, veo un poco de cable una hora, media hora, depende del tiempo, después voy a cenar con mi familia, conversamos un rato; de ahí le ayudo a mi mamá a dejar todo en orden, ordeno nuevamente todo lo que tengo que ordenar, porque uno siempre está sacando una cosa, otra cosa, y antes de dormir me gusta leer un poco, entonces estoy leyendo por lo menos una media hora o una hora, depende de mi ritmo de trabajo, cuando tengo un ritmo calmado leo hasta una hora, pero cuando tengo un ritmo de trabajo bastante agitado leo menos.

SANTIAGO

«Siempre leo la Biblia antes de acostarme».

Santiago es un maestro carismático, su vida ha cambiado como persona y maestro. Él pertenece hoy a la iglesia evangélica Dios de la Profecía. Ahora es bastante disciplinado y correcto en su trato con todas las personas, siempre está atento a lo que uno le conversa. Se levanta a las seis de la mañana, lo primero que realiza es la oración que dura de 20 a 30 minutos. Después se va al baño para asearse, este gesto lo comparte con su familia, con la cual desayuna luego dando gracias por los alimentos que hay en

la mesa. Santiago tiene dos hijos que salen a estudiar y su esposa es maestra pero se queda en la casa porque en realidad sus trabajos son eventuales (cubrir licencias en la escuela). Cuando no tiene trabajo en educación ayuda a vender ropa en el puesto de su cuñada.

Santiago está saliendo de su casa a las 7:40 de la mañana, en el camino se encuentra con los vecinos, alumnos y padres de familia a quienes saluda atentamente. Hay días que usa su bicicleta, una de esas antiguas de aros grandes. Vive cerca de la escuela y llega en cinco a 10 minutos.

Normalmente está saliendo de la escuela a la una de la tarde. Con su amigo Francisco comparten muchas bromas y momentos de buen humor en la escuela. Santiago es un maestro muy conocido en el barrio y todos lo respetan.

En la tarde tiene varias actividades que cumplir: ayudar en la venta de ropa a su hermana, en las noches de siete a nueve da clases particulares en la casa de dos familias, este apoyo es permanente hasta el final del año.

2. Dos grandes espacios de actividades

La educación camina gracias al rol que se le ha asignado al maestro para que se desempeñe como agente modelador y formador de los niños. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿por qué, siendo tan importante para el país, no se le atribuye a su capacidad creativa la dinámica de su saber, de su riqueza académica?

Dentro de nuestro sistema educativo, el maestro no es tomado en cuenta en las reformas estratégicas, en los cambios e innovaciones. El maestro realiza sus actividades diarias regulado por «normas», de arriba para abajo, de afuera hacia dentro de la escuela, como cumplimiento de un mandato ajeno, sin hacer nunca suyas las propuestas, sencillamente «no camina».

El interés académico por su trabajo docente se ve disminuido a causa del tiempo destinado a las diferentes actividades que realiza fuera de la escuela. Estas impiden y dificultan su preparación, dedicación y participación en el proceso educativo.

Hoy el maestro vive en dos espacios bien demarcados que a veces son opuestos y contradictorios: por un lado hace esfuerzos para poder «cumplir» con su desempeño docente en la escuela y con la exigencia de la «calidad educativa»; por otro lado tiene necesidades como persona humana, que lo llevan a olvidar su papel de docente para dedicarse a actividades más rentables que van a ejercer decisiva influencia en su desempeño académico.

En las actividades cotidianas del maestro durante el año escolar hemos considerado los dos grandes espacios donde las realiza, dentro y fuera de la escuela.

Las actividades dentro de la escuela

Su actividad principal es su profesión de educador, para ejercer la cual el maestro o la maestra ha tenido que estudiar durante cinco años en una universidad nacional o particular o en un instituto superior pedagógico, luego graduarse como bachiller y licenciado en educación, en el nivel inicial, primario o secundario en una determinada especialidad o asignatura. Solamente con este título o grado el maestro puede ingresar al sistema educativo en condición de contratado o nombrado. Los maestros se inician en el primer nivel magisterial, lo que significa un sueldo promedio de 738,13 nuevos soles para los que trabajan en secundaria (24 horas) y de 774,30 nuevos soles por 30 horas en el nivel primario.⁶

En la escuela permanece cinco horas diarias de lunes a viernes, en el turno de la mañana, tarde o noche. La mayoría de los maestros seleccionados para este estudio trabaja en el turno de la mañana y en el nivel primario.

Las actividades fuera de la escuela

Estas pueden ser de dos tipos: una segunda jornada de trabajo en centros educativos particulares, academias, institutos superiores tecnológicos o pedagógicos, y el «otro trabajo», una actividad adicional, ajena a la docencia, generalmente en el ámbito informal: ambulante, bodeguero, taxista, comerciante, administrador, vigilante, costurera, cosmetóloga, vendedora de productos de belleza, artesano, vendedor de golosinas, trabajador en el mercado, mecánico. Existen casos en los cuales los maestros realizan hasta tres jornadas de trabajo, dependiendo del turno que cumplan en la escuela pública. Los que trabajan en el turno de la noche tienen la posibilidad de realizar actividades durante el día.

De esa y otras maneras los maestros tratan de solucionar las dificultades que les acarrea la crisis, procurando incrementar su economía familiar para satisfacer las necesidades básicas de sus hogares. Sin embargo, esta constante tensión motiva un gran malestar en su vida personal, dando como resultado el agotamiento, el cansancio o la fatiga en su quehacer diario. Estas actividades fuera de la escuela pública son

6. La escala de haberes para los docentes varía de acuerdo al nivel magisterial. Por ejemplo el sueldo de 774,30 nuevos soles corresponde al nivel I, maestro primario con una jornada laboral de treinta horas semanales de lunes a viernes. En los niveles I a V están los que poseen título pedagógico o son licenciados en educación. Los maestros que no tienen título se agrupan en una clasificación de A-E: son los egresados de educación, ingenieros, abogados, con estudios pedagógicos no concluidos en institutos de educación superior y universitarios, egresados de carreras técnicas, con estudios concluidos de educación secundaria, estudios de capacitación y otros. Existen otras bonificaciones por zona rural, por cargo como de director o subdirector. A pesar de que la ley señala los requisitos para los ascensos a cada nivel, esta sencillamente no se cumple (Fuente: Perú - Ministerio de Educación. *Lineamientos generales de política educativa*. Lima, 2001, p. 17: «Escala de haberes para el docente»).

una costumbre y una rutina casi natural en la vida de cada uno de los maestros; sin embargo no constituyen soluciones. Por el contrario, sus consecuencias son graves en la medida en que deterioran cada vez más y más a su persona y a su familia.

3. ¿Qué hacen los maestros fuera de la escuela?

Planteamos esta pregunta a los maestros y maestras entrevistados, en relación con las actividades que realizan sus colegas fuera de la escuela y tuvimos los siguientes resultados:

Algunos trabajan. Otros se desempeñan, si son mujeres, como amas de casa, los varones como padres de familia o siguen siendo docentes en la tarde, en la noche (María).

En general tengo alguna idea: que trabajan en otro centro, ¿no? Y algunos siguen los trabajos de casa, no tengo otra idea más (Yolanda).

No podría opinar porque el resto del trabajo se termina cuando salimos de acá, nos vamos y cada cual tiene su actividad particular, tengo vinculación con algunos colegas pero no llegamos a conversar a excepción de que ellos hablen de lo que yo hago (Francisco).

¡Ah, de mi colegio! Hay distintas actividades harán, pues, hay otra maestra que enseña en otro centro educativo, se va muy rápidamente, hay otros que se dedican en distintas actividades, yo por ejemplo, este... yo por ejemplo personalmente, yo enseño aquí, en la tarde rapidito voy y hago las actividades de mi cocina y todo eso y después ya me pongo a trabajar, yo coso, y abro mi tallercito. Ya me pongo a coser en la tarde hasta las ocho y nueve de la noche, ya después, ya me dedico a las tareas de mi colegio también (Angélica).

En real... eh, no, supongo que algunos trabajan, otros se dedican a sus quehaceres de su casa, sí, más que todo se dedican a sus quehaceres de su casa (Juanita).

Mire, de todos no puedo saber [...] el que se va de aquí, ya ¡chau!, ya no sabemos, son cosas personales, otros se van a su casa, otros se van a sus centros de trabajo si tienen, otros van a estudiar (Carmen).

No, la verdad no, o sea, sé, bueno, unos que van apurados, porque tienen otro trabajo, otros porque tienen hijos pequeños, ¿no?, otros que van a descansar, otro que he escuchado así, no voy a descansar o que la novela está interesante, otra que van a [...] así, que están estudiando no han terminado creo esta carrera, o están siguiendo otra cosa, algo así (Nora).

Algunos trabajan en colegios particulares, otros dictan clases de recuperación, otros se dedican de repente a algún tipo de negocio, así por el estilo, y otros en su hogar (Rita).

Estas opiniones nos dan una idea de que la mayoría de los docentes realiza diversas actividades fuera de la escuela, entre ellas:

- Si son mujeres siguen los trabajos como amas de casa.
- Cada cual tiene su actividad particular.
- Algunos trabajan en colegios particulares.
- Se dedican a los quehaceres de su casa.
- Se van a su casa.
- Se van a sus centros de trabajo.
- Van a estudiar.
- Se van apurados porque tienen otro trabajo.
- Tienen hijos pequeños.
- Se van a descansar o... a ver telenovelas.
- Están estudiando, no han terminado la carrera.
- Están siguiendo otra cosa.
- Dictan clases de recuperación.
- Se dedican a algún tipo de negocios.
- Se dedican a su hogar.

Para contrastar esta información, hemos recogido de otra fuente (la administración de la escuela) las actividades fuera de la escuela de los 32 maestros y maestras del mismo turno y del nivel primario. Estas son:

- Ama de casa (12 maestras).
- Turismo.
- Clases particulares, nivelación.
- Ama de casa y actividad sindical.
- Enseña en un centro educativo particular.
- Vende ropa y pertenece a la iglesia evangélica.
- Comerciante, negocio de pollos.
- Educadora social, trabaja en el penal.
- Sicóloga, trabaja en una ONG.
- Ama de casa y administra los bienes de sus padres.
- CEP parroquial, apoya en la administración.
- Administra un mercadillo.
- Negocio de vinos.
- Taller de sastrería.
- Fotógrafo.
- Taxi.
- Venta de fantasías de oro.
- Venta de cosméticos.
- Negocio de ropas.
- Venta de zapatos que traen de Trujillo.
- Presta servicios de computación.

De los 32 maestros, el 78,0% son maestras y el 22,0% maestros. Con relación a las maestras, de las 25, 12 son consideradas como «amas de casa» y su condición civil varía: son casadas, con pareja, separadas con hijos o convivientes.

Clasificación de las actividades de los maestros

a. Actividades dentro del hogar

La mayoría de las maestras de esta escuela se considera «ama de casa», por realizar actividades domésticas dentro de su hogar (muy desvaloradas en nuestro medio), como por ejemplo: cocinar, limpiar, lavar, planchar la ropa, dar de comer a sus hijos, atender a su esposo (además estas actividades no son remunerables). También es su responsabilidad organizar y administrar la economía familiar, pagos por consumo de agua, luz, teléfono y otros. Algunas maestras realizan pequeños trabajos adicionales: dictar clases de nivelación en su casa o en la del alumno, de dos a tres veces a la semana.

b. Actividades en las organizaciones

Casi no existen instituciones que puedan considerarse como agentes de participación para los maestros. A pesar de ello, algunos dedican una parte de su tiempo a organizaciones sociales, religiosas, deportivas, políticas y sindicales.

Por razones obvias, pocos son los maestros que invierten en estudiar para perfeccionar su formación como docentes; si lo hacen estudian preferentemente otras carreras como derecho, administración, psicología o contabilidad. La docencia se convierte así en una estrategia de trabajo para conseguir mejorar sus condiciones de vida.

En los cursos de verano para docentes se ha observado que quienes asisten provienen mayoritariamente de provincias, mostrándose preocupados por su formación y atentos a los cambios educativos.

c. Actividades en el área docente

Existen docentes que trabajan en centros educativos particulares, parroquiales, y un sector que trabaja cubriendo licencias en escuelas del Estado. Asimismo en academias, institutos superiores, CEOs, universidades, nivelación a domicilio y en instituciones de capacitación a docentes (ONGs, círculos de docentes).

d. El «otro trabajo»

Hemos considerado como el «otro trabajo» a las actividades ajenas a la carrera de docente. Sin embargo, la formación profesional que han recibido los maestros y la experiencia que tienen en la enseñanza son útiles para su desenvolvimiento en ellas.

Tienen más visión y empeño, por eso tienen éxito en algunas actividades en las que incursionan y muchas veces el magisterio se vuelve una ocupación complementaria.

Estas actividades que hemos denominado como el «otro trabajo» resultan a larga las predominantes, causando nuevos impactos en la vida y en el trabajo del maestro y la maestra, por dos razones: generan ingresos económicos que alivian de algún modo las necesidades de su hogar, frente al deterioro de su sueldo de maestro de escuela pública, pero pueden llegar a convertirse en su actividad principal, afectando su desempeño docente.

4. Dos jornadas de trabajo y dos fuentes de ingreso

Los maestros que trabajan en la escuela pública

Los maestros estudian durante cinco años para ser educadores, lo cual constituye la actividad principal en su carrera como docentes. El título obtenido les permite ejercer su profesión en una escuela del Estado. Este trabajo, sin embargo, no les proporciona lo suficiente para satisfacer sus necesidades sociales, económicas ni culturales, por lo que se ven obligados a conseguir otros ingresos económicos.

El sueldo y las necesidades de los maestros son uno de los aspectos que influyen para generar una estrategia de sobrevivencia. La remuneración promedio del docente de escuela pública (como ya se ha dicho, de 738,13 a 774,30 nuevos soles, equivalentes a un poco más de 200 dólares) le alcanza para cubrir únicamente los gastos básicos de su alimentación (aproximadamente 23,5 nuevos soles diarios y 705,00 nuevos soles mensuales), no disponiendo de presupuesto para pagar los consumos de agua, luz y teléfono por ejemplo.

Este hecho se convierte en un círculo vicioso para los maestros y su familia. Su esfuerzo está concentrado en cómo salir de su realidad concreta, en especial para quienes tienen personas que dependen de ellos económicamente.

Las condiciones de vida contemporánea implican mayores exigencias. Por la particularidad de su actividad como educadores, los maestros y las maestras deben ser los primeros en tener acceso a bienes culturales y una economía que los dignifique como personas; sin embargo los maestros tampoco tienen acceso a la tecnología en el campo de la educación.

Actividades laborales fuera de la escuela

La mayoría de actividades que realizan los maestros fuera de la escuela está relacionada con la producción por lo que muchas veces se convierten en la fuente de ingresos más importante para ellos. En el transcurso del trabajo pudimos recoger algunos testimonios al respecto:

Sí, trabajo en otra escuela, como apoyo en la administración en otro colegio (María).

A veces, dar clases particulares a niños o en ventas, realizo ventas también, producto de belleza o de cualquier producto. Ya [...] en cuanto a ventas de productos de maquillaje el horario es a elección de uno, ¿no? Lo adecúa el horario que tiene tiempo y trata pues de salir y ofrecer de conocido en conocido, o de amigo a amigo, o de casa en casa, si es posible y colocar esos productos. Luego hace la cobranza, luego cancela la boleta y eso es la [...] el ciclo, ¿no? (Yolanda).

Cuando ingresé al magisterio supe que la economía no me iba a dar ninguna posibilidad de bienestar, entonces siempre me he preocupado por eh... aprender otras cositas y actualmente tengo otros trabajos en el turno de la tarde (Francisco).

Bueno, cuando... no tengo cursos de capacitación, este, ¿no?, seminarios, eh... me dejo... me quedo en mi casa, no realizo otras actividades, estoy dedicada a mi hijo, a mi... hogar, sí (Juanita).

No, como le digo a veces doy clases cuando me solicitan. Yo salgo a dar clases particulares de lo que me necesitan (Nora).

Ya yo trabajo en otros colegios particulares, haciendo asesoría psicológica y también estoy ahorita, eh... en contacto con una ONG que me llama eventualmente para hacer capacitación, no en forma permanente (Rita).

[...] salgo a visitar a una familia donde doy un curso de nivelaciones a tres niños de segundo, cuarto y sexto grado de primaria, un promedio de una hora y media a dos horas los días lunes, martes jueves y sábados, en otras oportunidades, leo la Biblia una hora de vez en cuando (Santiago).

[...] yo administro tierras de mis padres, de cultivo, entonces referente a ese mantenimiento de las chacras saco mi porcentaje (Carmen).

[...] yo, por ejemplo, personalmente, yo enseño aquí, en la tarde rapidito voy y hago las actividades de mi cocina y todo eso y después ya me pongo a trabajar, yo coso, y abro mi tallercito, ya me pongo a coser en la tarde hasta las ocho o nueve (Angélica).

Frente a esta realidad de las actividades que realizan los maestros fuera de la escuela surge una nueva interrogante: *¿cómo influyen en su desempeño docente?*

Con los maestros seleccionados para este trabajo de investigación hemos podido percibir con claridad el impacto de estas actividades que requieren de nuevos espacios que antes les eran desconocidos y tienen relación con la manera como llevan su vida diaria: por un lado hay un deterioro en su capacidad adquisitiva y por otro lado no tienen acceso a los avances de la ciencia y la tecnología en la educación.

Estos problemas o dificultades constituyen para la mayoría de ellos una realidad tramposa y viciosa, frente a la cual se limitan a guardar las apariencias para preservar «su imagen» en el aula, en la escuela y en la comunidad. En todo caso estas circunstancias hacen que pierdan su naturalidad para convertirse en una artificialidad o enmascaramiento cultural, que requiere mayor atención de las diversas instituciones y organismos educativos.

La necesidad de recurrir a estas actividades complementarias, fatigosas y extenuantes, es un modificador que está ocasionando agotamiento físico y mental en los maestros, lo que se puede notar en su conducta y en sus actitudes.

A lo largo de este trabajo, los maestros y maestras han contribuido para construir su realidad fuera de las aulas, llevándonos a la reflexión, comprensión y análisis de uno de los aspectos de esta realidad: las diversas actividades que se ven obligados a realizar fuera de la escuela, muchas veces ajenas a su quehacer educativo. Queda pendiente un tema que precisa ser investigado y que planteamos como hipótesis de trabajo: ¿Las diversas actividades que realiza el maestro fuera de la escuela tienen significado y trascendencia en su vida cotidiana como docente dentro de la escuela?

CONCLUSIONES

Nuestra investigación está vinculada con las actividades diarias del maestro y la maestra de aula de una escuela pública del Estado, del nivel primario, turno de la mañana. La escuela Ychma está ubicada en una zona urbano-marginal del distrito de San Juan de Lurigancho de Lima y pertenece a la USE-05 de Lima.

Se ha tratado de indagar a lo largo del trabajo de campo sobre la realidad del maestro como persona y profesional de la educación, focalizando el interés en sus actividades diarias fuera de la escuela, encontrando puntos importantes en su dimensión como persona humana y en la de su familia. La escuela ha sido un referente importante en este trabajo.

La información fue recogida, analizada y evaluada desde un enfoque etnográfico, a través de la observación participante en la escuela y fuera de ella, así como de entrevistas. En sus actividades cotidianas dentro y fuera de la escuela se usó predominantemente la segunda técnica. Durante esta vivencia con los docentes en los diferentes espacios de su vida, tratamos de construir desde su realidad la importancia y el significado de su labor docente en la educación y las implicancias de los resultados de esta en la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos, con las responsabilidades que afronta en su vida pública y privada, en una realidad socioeconómica muy compleja y de sobrevivencia en esta zona marginal.

Además de las actividades diarias del maestro de aula, los nuevos impactos políticos, sociales, económicos y culturales de la globalización dejan huellas profundas y, en lo pedagógico, las capacitaciones no han podido conquistar sus conciencias y por el contrario agobian su labor diaria. Estas huellas históricas son hoy los puntos no resueltos que significarían la mejora o la solución de la calidad de vida del maestro y maestra y de su familia, determinan su desempeño en la tarea principal que es la enseñanza y de alguna forma influyen para bien o para mal en la optimización dentro del proceso educativo.

Con todas estas referencias podemos apuntar algunas conclusiones finales de este trabajo de investigación desde la visión de la antropología, como un aporte de esta disciplina en un campo tan importante como es la educación en el país.

1. Los maestros y maestras de aula realizan múltiples actividades fuera de la escuela, muchas veces ajenas a la docencia; en la investigación las hemos considerado como actividades complementarias o el «otro trabajo».

2. El «otro trabajo» le genera al maestro un ingreso económico suplementario al sueldo que le paga el Estado. Esta actividad complementaria requiere una jornada de trabajo adicional que puede durar de seis a diez horas diarias, causándole fatiga y agotamiento físico y mental.

Muchas veces esta actividad complementaria se convierte en la principal, mientras que la tarea docente deviene en estrategia de vida. La actividad complementaria no le permite dedicarse a su profesión de manera integral y, en algunos casos, influye negativamente en su labor e imagen de docente.

3. La mayoría de docentes que trabaja en las zonas urbano-marginales no encuentra solución a los problemas sociales y económicos de su vida familiar. Sus niveles de vida se deterioran frente a una crisis agobiante, sin tener las mínimas comodidades, ni seguridad, limitados a la sobrevivencia dentro de la zona donde trabajan y viven. El docente es un poblador más, pues a pesar de tener formación profesional y conocimiento, queda atrapado en el círculo vicioso de la pobreza. (Sus opciones han sido integrarse a las iglesias cristianas o evangélicas de esta zona popular o incorporarse a organizaciones políticas o sindicales).

4. Hoy el maestro no se diferencia del poblador de la zona urbano-marginal; ya no es el «extraño» que trabajaba en la escuela del barrio y después de su jornada escolar se retiraba, porque vivía en una zona residencial. Hoy el maestro es el vecino que vive en la comunidad, al que se puede ver en el mercado, comprando en una tienda, comiendo un cebiche, tomando en una cantina, cargando la bolsa del mercado, comprando el periódico, lo escuchan conversar, tiene deudas en la tienda de la esquina. Su imagen posee, pues, otra valoración en relación con el maestro «extraño».

5. Sin embargo los maestros y maestras que trabajan y viven en estas zonas urbano-marginales no han perdido la visión de la escuela soñada ni la esperanza de un cambio; para ellos está pendiente la mejora de su realidad y han mentalizado una curiosa forma de sobrevivir frente a las dificultades de su familia y de sus alumnos. Muchos de ellos han logrado mantener el gusto de seguir enseñando y viviendo en esta zona marginal de Lima, donde nada está terminado.

BIBLIOGRAFÍA

- ANCHI AGUADO, F.
1999 «Vida cotidiana en la escuela. Colegio Nacional "Callao"». Documento de trabajo para el diagnóstico de la escuela pública. Callao: Ediciones Sallqa/Runa.
- ANDERSON, G. L.
1989 «Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions». *Review of Educational Research*, vol. 59, n.º 3. University of New Mexico.
- ANSIÓN, J. M.
1995 «Del mito de la educación al proyecto educativo». *El Perú frente al siglo XXI*. G. Portocarrero y M. Valcárcel (eds.). Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- ARAMBURÚ LÓPEZ DE ROMAÑA, C.E., P.F. BRITO QUINTANA, H. FERNÁNDEZ, J. GONZÁLEZ-VIGIL y C. WENDORFF MONTENEGRO
1983 *Población y políticas de desarrollo en el Perú*. Lima: Instituto Andino de Estudios en Población y Desarrollo (Inandep).
- BALLÓN, E., G. RIOFRÍO y R. RONCAGLILO
197 «El maestro en la escuela de hoy». *Cuadernos Desco*. Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO), abril (mimeo.).
- BOCCO, R. y M. VILLASANTE
1989 «Algunas reflexiones sobre la producción etnográfica: Malinowski, Crapanzano y Rabinov». *Antropológica*, vol. VII, n.º 7, Lima: Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP.
- CHIROQUE CHUNGA, S.
1982 *Aspecto socio-profesionales de la situación actual del docente peruano*. Lima: Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) del Ministerio de Educación.
1990 *Mapa de la pobreza educativa en el Perú*. Serie Aula de Cristal n.º 1. Lima: Instituto de Pedagogía Popular (IPP).
- DÍAZ, H. y J. SAAVEDRA
2000 *La carrera de maestro en el Perú. Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Documento de Trabajo n.º 32. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- DURKHEIM, E.
1972 *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Pléyade.
- FERNÁNDEZ VALLE, J.
1997 *Historia del distrito de San Juan de Lurigancho*. Lima.

GIROUX, A.H.

1997 *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno.

GUBER, R.

2001 *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

GYSLING C., J.

1992 *Profesores. Análisis de su identidad social*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

HAMMERSLEY, M. y P. ATKINSON

1994 *Etnografía: Método de investigación*. Barcelona: Paidós.

IGUÍÑIZ, M. y C. DUEÑAS

1998 *Dos miradas a la gestión de la escuela pública*. Lima: Tarea.

LÓPEZ, G., Y. ASSAEL y E. NEUMAN

1991 *La cultura escolar ¿responsable del fracaso? Estudio etnográfico en dos escuelas urbano-populares*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).

MARIÁTEGUI, J.C.

1968 *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Biblioteca Amauta.

1973 *Temas de educación*. Ediciones populares 14. Lima: Biblioteca Amauta.

MCLAREN, P.

1995 *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo Veintiuno.

MOTTE, D.

1995 *Enseñar en el Perú. ¿Un pacto cultural o un trueque mercantil? El ejemplo de los docentes del Cuzco*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos «Bartolomé de Las Casas».

MUÑOZ C., F.

1992 «Observando el aula: la etnografía y la investigación educativa». *Debates en Sociología*, n.º 17. Lima: Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP.

PALACIOS GONZÁLEZ, J.

1984 *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.

PEZO DEL PINO, C., E. BALLÓN ECHEGARAY y L. PEIRANO FALCONÍ

1978 *El magisterio y sus luchas 1885-1978*. Lima: DESCO.

POLONI, J.

1987 *San Juan de Luringancho: Su historia y su gente. Un distrito popular de Lima.* Lima: Centro de Estudios y Publicaciones (CEP).

PORTOCARRERO, G. y P. OLIART

1989 *El Perú desde la escuela.* Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

RIVERO HERRERA, J.

1999 *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización.* Lima: Tarea.

ROCKELL, E.

1999 *Occidente, los otros y la construcción de un nuevo espacio público.* México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados de México.

TOVAR, T., L. GORRITI y E. MORILLO

1989 *Ser maestro: Condiciones del trabajo docente en Perú.* Santiago: UNESCO/OREALC.

VERHOEVEN, M.

1998 *Escuela y socialización: encuentros y desencuentros. Una mirada desde la sociología.* Lima: Departamento de Ciencias Sociales-CISEPA de la PUCP.

WOODS, P.

1989 *La escuela por dentro.* Barcelona: Paidós.

GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL CLIMA ORGANIZACIONAL

Óscar Silva

EL CLIMA ESCOLAR, reflejo de la identidad institucional y de la calidad de las interacciones personales, configura en gran medida los procesos y resultados del centro educativo; por ello, cada vez más, su estudio y análisis vienen adquiriendo mayor importancia en la búsqueda de la eficiencia de las instituciones educativas como paso necesario para afrontar con éxito los nuevos retos de la educación.

Pese a la importancia del tema, que permite conocer las relaciones interpersonales que se dan en las instituciones educativas y que configuran su «personalidad» o clima, este no ha tenido aún el suficiente énfasis en las investigaciones educacionales en nuestro país.

Esta investigación, realizada entre los años 1999 y 2000, enfoca el estudio comparativo de las características del clima escolar u organizacional en los centros educativos secundarios de la jurisdicción del centro poblado de Cajamarca, pertenecientes a la Dirección Subregional de Educación IV. Constituye en este proceso un análisis de las características de las conductas tanto del director como de la comunidad docente. Así este estudio nos aproxima al conocimiento del clima escolar existente en los centros educativos referidos.

Se ha utilizado el Cuestionario Descriptivo del Clima Organizacional (CDCO) de Andrew Halpin, instrumento traducido, adecuado y validado en Chile a través de un estudio realizado por profesores de la Universidad Católica de Valparaíso.

La información obtenida en este estudio ha permitido identificar y comparar los climas que presentan los diferentes centros educativos estudiados, así como la descripción de las conductas, tanto de profesores como de los directores, y que configuran los climas hallados.

Por otra parte, los resultados de este estudio enriquecen la reflexión de académicos, directivos y comunidad educativa en general sobre la importancia del clima organizacional y harán posibles, además, nuevas investigaciones que relacionen el

clima con otras variables asociadas a la eficiencia y eficacia de los centros educativos. Servirán también para proponer y ejecutar mejoras en la gestión del clima organizacional en las instituciones educativas.

1. LA GESTIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La gestión en los centros educativos se concibe como la tarea de conducción de los procesos, orientada a conseguir que las experiencias de aprendizaje de los alumnos se realicen con el mayor nivel de logro.

En una forma más amplia, la idea de gestión hace referencia «[...] a la previsión de acciones que permiten que una institución cumpla con los objetivos que se propone» (Kremenchutzky *et al.* 1994).

La responsabilidad de la gestión recae en la función directiva. La tarea fundamental de la dirección consiste en conseguir que los diferentes actores o elementos que intervienen en el proceso administrativo y pedagógico lleven a cabo sus tareas para que este se realice satisfactoriamente. Por ello la gestión exitosa de una institución educativa depende en gran medida de la forma en que se ejerza la dirección. Así, «la eficacia de un grupo de personas para sus metas es directamente proporcional a la eficacia con que un grupo es dirigido. La dirección es, para el proceso administrativo, lo que la administración lo es para un sistema cualquiera, esto es, el elemento latente o impulsor» (Seage Mariño *et al.* 1984).

La gestión de los centros educativos debe tener como perspectiva fundamental la búsqueda de la eficacia y la eficiencia, y tiene que ver con «[...] las características de un producto, de un proceso del servicio que presta la escuela, conjunto que refleja el grado en que estos satisfacen las necesidades de quienes los demandan o reciben, es decir, de los beneficiarios de la escuela» (Replad 1994).

Las formas del ejercicio de la dirección han ido variando en una especie de evolución, orientadas frecuentemente por los estudios y teorías organizacionales y específicamente por aquellos que se refieren a la función directiva:

De hecho esta función se ha ejercido siempre que ha existido un esfuerzo corporativo para alcanzar una meta. Pero su naturaleza y forma de realizarse han variado enormemente [...] La idea de coacción o imposición ha ido dando paso a la de integración y cooperación, al mismo tiempo que las rígidas líneas jerárquicas son sustituidas por el concepto de equipo. La orientación, la motivación y el liderazgo están hoy íntimamente ligados al proceso de dirección (Seage Mariño *et al.* 1984).

2. EL CLIMA ORGANIZACIONAL

Conceptualización

En los estudios organizacionales ha cobrado gran importancia el clima organizacional, el cual describe cómo se desarrollan los procesos y las características de las estructuras organizativas, de las funciones y, en general, de todos los elementos que interaccionan en la escuela.

Hoy y Hannum (1997: 291) consideran que el clima escolar es un conjunto de características que distingue una escuela de otra e influye en el comportamiento de sus miembros. En términos más específicos, el clima escolar es la relativa pero estable propiedad del medio ambiente escolar que es experimentada por sus participantes, que afecta sus comportamientos y que está basada en sus percepciones colectivas de comportamiento y conducta en la escuela.

El concepto de clima organizacional resulta de una perspectiva totalizadora de la escuela, de la necesidad de considerar como un todo el resultado de la interacción de los elementos intervinientes en su gestión y responde además al enfoque «sistémico» de la educación, considerando que los distintos elementos educativos interactuantes han de ser considerados «no simplemente aislados, ni siquiera solamente en las relaciones que unos tienen con otros, sino como componentes de un todo en el cual se desenvuelve la actividad colegial [...]» (García Hoz 1986).

Álvaro Valenzuela y Luis Onetto (1994) opinan que el clima está constituido por el conjunto de transacciones e interacciones que se generan en la tarea educativa, en una situación espacio-temporal determinada. Precisan que el clima no es la suma de los elementos actuantes en el campo, sino que representa más bien la resultante explícita, percibida por los sujetos que son producto del conjunto de la interacción entre ellos, además de las interacciones entre ellos mismos y el medio físico.

Sin embargo, contrariamente a la idea de Valenzuela y Onetto de incluir el medio físico como un elemento más, los estudios sobre el clima organizacional en las escuelas se orientan a considerar que este constituye:

- un ambiente humano
- un ambiente psicológico
- un ambiente moral
- un ambiente social

El clima se forma entonces con las interacciones de quienes integran la comunidad educativa y por lo tanto no es producto de las condiciones materiales del centro, sino de las actitudes y relaciones personales que en él se establecen (García Hoz 1986).

Por tanto el concepto de clima se orienta a «[...] un conjunto de características psicosociales del centro educativo que configuran tanto el nivel de satisfacción de

los diferentes colectivos con las condiciones, procesos y resultados del centro educativo, como la calidad de las relaciones personales entre los distintos miembros de la comunidad» (Muñoz Repiso *et al.* 1995).

La conceptualización acerca del clima a veces no es tan sencilla de determinar y, tal como lo expresa García Hoz, aun cuando no sea fácil decir con precisión en qué consiste tal ambiente o clima psicológico, no es difícil apreciar algunas de sus manifestaciones. Asimismo, presenta unos conceptos que ayudan a entender y a valorar el clima del centro:

- Orden frente a alboroto.
- Disciplina aceptada, interna, frente a disciplina impuesta, externa.
- Distensión y sosiego frente a tensión.
- Comunicación frente a aislamiento.
- Trabajo placentero frente a trabajo penoso.

Rice James (1970) opina, refiriéndose al clima universitario, que este alude a:

[...] una cualidad o atmósfera muy especial que impregna a la institución. Es una substancia formada por muchos elementos que se influyen recíprocamente. Es una cualidad que no se puede definir ni identificar fácilmente, pero que es muy real. Existe en todos los ambientes y posee una forma singular de influencia muy vigorosa y persuasiva sobre la educación de los estudiantes.

Esta atmósfera o cualidad especial a la que hace referencia James, tiene el mismo sentido para Schmuck cuando afirma que:

para un observador desprevenido, las escuelas son solo escuelas. La diferencia entre escuelas con frecuencia no es considerada, ni siquiera notada. Sin embargo, para la gente que trabaja y juega dentro de la escuela —los estudiantes, los profesores, los directivos y los padres que se preocupan— las escuelas son diferentes unas de otras. Cada escuela tiene sus propias vibraciones, su propia alma; cada escuela tiene sus propios tonos de sentimientos que son a la vez importantes y discernibles unos de otros. Estas vibraciones que emanan de las relaciones interpersonales en la escuela componen la «cultura humana» y la escuela. Nosotros denominamos «clima» a estas vibraciones o sentires de una escuela. (Schmuck 1984).

Enfoques en la medición del clima escolar

Desde los años sesenta se han desarrollado varios instrumentos que permiten medir las características del clima escolar (Halpin y Croft 1963, Hoy y Clover 1986, Hoy *et al.* 1991, Hoy, Hoffman, Sabo y Bliss 1996, Pace y Stern 1958, Stern 1970). La mayor parte de ellos participa de uno de los dos enfoques o metáforas desde los que se analiza en la actualidad el tema del clima: «personalidad» y «salud» escolar.

El trabajo de Halpin y Croft (1963), basado en la metáfora de «personalidad» de la escuela –utilizada en esta investigación– es uno de los primeros en presentar un instrumento de medición del clima a través del Cuestionario Descriptivo del Clima Organizacional (CDCO), que permite conocer el nivel de apertura del clima escolar, que va desde abierto hasta cerrado.

Desde otra perspectiva, «salud» escolar es la metáfora que permite examinar el clima en la idea de que las relaciones positivas y saludables en una organización fomentan los resultados eficaces de esta. Miles (1969: 378) define a una organización sana como una que «sobreviva no solamente en su ambiente, sino que compite adecuadamente y continuamente desarrolla y amplía sus capacidades». ¹ Implícita en esta definición está la idea de que las organizaciones saludables se manejan exitosamente frente a fuerzas exteriores quebrantadoras, mientras que con eficacia dirigen sus energías hacia su misión y sus objetivos. Las operaciones en un día dado pueden ser eficaces o ineficaces, pero el pronóstico a largo plazo es favorable en una organización sana. En esta perspectiva, el Inventario de Salud Organizacional (OHI) mide el bienestar o la salud del clima de la escuela.

El marco teórico que fundamenta la metáfora de «salud» escolar y ha servido para la investigación de Hoy y Hannum (1997) ha sido desarrollado principalmente por Parsons, Bales y Shils (1953) y por Hoy y sus colegas (Hoy y Clover 1986, Hoy y Forsyth 1986, Hoy y Feldman 1987, Hoy y Miskel 1991). En este enfoque se sustenta que todos los sistemas sociales, incluyendo escuelas, deben solucionar tres problemas básicos: sobrevivir, crecer, y prosperar. Parsons (1967) considera que para solucionarlos las escuelas tienen tres niveles específicos de control sobre las actividades: el técnico, el directivo y el institucional.

El nivel técnico se refiere a la misión primaria de la escuela: la enseñanza y el aprendizaje, cuyos problemas tienen que ser solucionados por los profesores y los supervisores. El nivel directivo o administrativo controla la coordinación interna de la escuela: los directores deben asignar recursos y coordinar el esfuerzo del trabajo, encontrar maneras de desarrollar la lealtad, la confianza, el compromiso y la motivación del profesor. Finalmente, el nivel institucional conecta la escuela con la comunidad, pues ambas se necesitan mutuamente.

Los profesores y los administradores se encargan de evaluar si deben realizar sus funciones respectivas de una manera armoniosa sin la presión indebida de individuos y de grupos fuera de la escuela. Hoy y Hannum postulan que las escuelas saludables y exitosas se adaptan eficazmente a sus ambientes, alcanzan sus metas e infunden solidaridad y valores comunes en el grupo de trabajo del profesor.

Según Parsons, una escuela saludable es aquella en la que los niveles técnico, directivo-administrativo e institucional están en armonía y la escuela resuelve sus ne-

1. Citado en Hoy y Hannum (1997:292).

cesidades básicas mientras que hace frente con éxito a las fuerzas externas quebradoras y dirige sus energías hacia su misión. En escuelas saludables, los estudiantes, los profesores, los administradores y las comunidades trabajan juntos cooperativa y constructivamente. El clima de la escuela fue conceptualizado como las opiniones colectivas de profesores sobre las relaciones entre profesores y estudiantes, entre profesores y administradores, y entre escuela y comunidad (Hoy, Barnes y Sabo 1995, Hoy y Feldman 1987, Hoy y Tarter 1997).

Seis dimensiones del clima definen la salud y el bienestar general de las relaciones interpersonales en las escuelas: dos de ellas conciernen al comportamiento del profesor y del estudiante, afiliación del profesor y énfasis académico, en el nivel técnico; otras tres se refieren a la dirección del comportamiento de liderazgo escolar, recursos disponibles y las principales influencias que afectan el nivel administrativo en el nivel directivo; y una última enfoca la relación de escuela-ambiente e integridad institucional.

Importancia del clima organizacional

El clima de trabajo en los sistemas organizativos dedicados a la educación tiene una gran implicancia en el logro de los objetivos institucionales, y por tanto en las características de calidad que el servicio ofrece.

Según investigaciones realizadas al respecto, estos dos elementos generales —las características psicosociales del centro educativo y el nivel de satisfacción con las condiciones, procesos y resultados— parecen tener una gran relación con los resultados individuales de los alumnos y con la eficacia de la organización (Muñoz Repiso *et al.* 1995).

Impacto en los resultados educativos

Una de las principales reflexiones en torno al clima organizacional es la que centra su preocupación en los impactos de este sobre la educación misma de los alumnos; entendiendo educación en su sentido amplio y completo, como un proceso de desarrollo integral.

Los investigadores del clima escolar consideran que este es un aspecto importante en la efectividad de la escuela. En este sentido, se ha intentado conceptualizar y medir las relaciones del clima escolar con los rendimientos y logros de los alumnos. Más aún, según lo anota Hoy (Hoy y Hannum 1997: 292), los investigadores creen que el clima escolar produce diferencias en el medio ambiente de aprendizaje en las escuelas y en la realización de los estudiantes (Bossert 1988, Brookover, Beady, Flood, Schweitzer y Wisenbaker 1979, Purkey y Smith 1983, Stedman 1987). De otra parte, existen evidencias empíricas que confirman la relación entre el clima escolar y las escuelas efectivas e inefectivas (Armor *et al.* 1976, Brookover *et al.* 1979, Bossert 1988).

En relación con esto, «un cuerpo sustancial de investigaciones recientes ha tomado la forma de observaciones minuciosas de clases y escuelas y ha logrado destacados hallazgos anejos: a) que la motivación y los logros de cada estudiante se hallan profundamente afectados por la cultura o el clima peculiar de cada escuela [...]» (OCDE 1991).

Las organizaciones de enseñanza tienen como tarea fundamental brindar experiencias educativas a quienes participan como educandos en sus procesos, no solamente aprendiendo, a nivel cognoscitivo, contenidos de diversas áreas del conocimiento, sino también adquiriendo y desarrollando esquemas mentales, actitudes, destrezas en diferentes áreas y en general una cosmovisión, es decir, una forma de ver la vida y actuar en la realidad.

Las características psicosociales del clima organizacional de las escuelas transmiten formas de comportamiento que implican una serie de actitudes con respecto tanto al trabajo mismo como a las interacciones personales que se producen entre los actores de la educación. Estas formas de comportamiento son asimiladas y aprendidas por imitación y casi siempre en forma inconsciente por los educandos, quienes reproducirán muchas de ellas en sus vidas.

El Informe Delors (1996) pone énfasis en cuatro pilares de la educación: *aprender a conocer*, para adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás; y *aprender a ser*, un proceso que abarca los tres anteriores.

Aprender a vivir juntos implica ir «desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz».

Aprender a ser, para que florezca mejor la personalidad: «[...] la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad [...] es a la vez un proceso extremadamente individualizado y una estructuración social interactiva».

El informe recalca con claridad la responsabilidad e importancia de la influencia de la conducta de los profesores en el desarrollo de destrezas interpersonales de los alumnos: «[...] pero al olvidar que son modelos para los jóvenes, su actitud puede atentar de manera permanente contra la capacidad de sus alumnos de aceptar la alteridad y hacer frente a las inevitables tensiones entre seres humanos [...]».

Los procesos educativos se desarrollan por tanto en un clima que tiene una repercusión —en lo que respecta al tema organizacional— en el *aprender a vivir juntos* y en el *aprender a ser*, por lo que su importancia es relevante y merece se le conceda cuidado especial en la práctica de la gestión educacional. En este sentido,

debe corregirse la tendencia histórica a tener factores negativos de las personalidades como elementos de la cotidianidad de la gestión educativa. Es así como los valores

vinculados con la chismografía, con las envidias, las bajas pasiones tienen que ser desvinculados del sistema educativo, ya que esa formación en antivalores no solamente incide en el clima de trabajo, sino que son elementos que van a formar parte del acto educativo. Al participar los educadores de un inadecuado clima de trabajo, con antivalores educativos, de nada vale predicar otra cosa en el aula, ya que se educa en muchos casos con el ejemplo.

Los estudios sobre el clima organizacional son necesarios para las escuelas, pues revelan información valiosa para conocer la calidad de las interacciones personales y adoptar cambios tendientes a superar deficiencias, lograr un clima armonioso y tener así un impacto positivo en los logros de aprendizaje de los alumnos.

La preocupación por la relación causal entre el clima y los resultados educativos ha llevado a realizar investigaciones sobre el tema, mediante las que se ha llegado a determinar indicadores objetivos del «clima» de la escuela. Los resultados de las investigaciones concluyen que el clima:

[...] es una variable fundamental para diferenciar las escuelas en términos de rendimiento del alumno. Entre tales indicadores figuran los resultados de los exámenes, las tasas de retención y las ausencias injustificadas, faltas del profesor, índices de delincuencia entre el alumnado, actividades al margen del currículo y vínculos con la comunidad. En la autoevaluación figuran el análisis del clima escolar y del centro en términos de que este resulte acogedor u hostil, democrático o burocrático, organizado o caótico, estimulante o inhibitor, atrayente o momético. Por lo común, no se hace intento alguno de medir estos rasgos pero pueden constituir un modo útil de estimular a los enseñantes a reflexionar sobre su propia escuela como un primer paso hacia la adopción de cambios positivos. (OCDE 1991)

Impacto en el desempeño laboral

El clima organizacional también tiene un impacto en la realización de la tarea, y por lo tanto en todo el desempeño laboral. Tal como ya se anotó anteriormente, Muñoz Repiso (1995) dice que las investigaciones realizadas al respecto indican la existencia de una relación entre: a) las características psicosociales del centro educativo y el nivel de satisfacción respecto de las condiciones, procesos y resultados, y b) la eficacia de la organización.

La continuidad de una organización educativa depende de que las personas que la constituyen, al desarrollar sus roles, puedan alcanzar los objetivos organizacionales, al mismo tiempo que vean cumplidos sus objetivos propios. Esta doble perspectiva implica que todos los miembros del centro acepten como suyos los fundamentos doctrinales y finalidades generales, lo que se pudiera llamar espíritu del colegio, y acomoden a él sus objetivos particulares.

3. UNIVERSO Y MUESTRA

El universo está conformado por 11 centros educativos secundarios pertenecientes al ámbito del centro poblado de Cajamarca (subregión IV de Educación), del que se ha tomado una muestra conformada por 10 colegios, que equivalen al 90,9% del universo.

4. VARIABLES DE ESTUDIO

Las variables investigadas son ocho, cuatro corresponden a las conductas de los profesores y cuatro a las conductas del director. Estas variables han sido medidas como subtests del Cuestionario Descriptivo del Clima Organizacional (CDCO).

Definición de las conductas de los subtests

Conductas del profesor

- *Desunión*: Indica que los profesores no trabajan bien en común. Se percibe una falta de criterio o acuerdo común. Cada uno sigue su propia línea educativa. Con frecuencia chocan y discuten por pequeñeces entre ellos.
- *Interferencia*: Se refiere a que los profesores sienten que el colegio los recarga con deberes de rutina, los convoca a menudo a reuniones y los llama para otras tareas que ellos consideran trabajos administrativos innecesarios.
- *Entusiasmo*: Se refiere a la «mística» del grupo. Los profesores sienten que, junto con estar satisfechas sus necesidades sociales, están disfrutando de una sensación de realización en el desempeño de su trabajo profesional.
- *Amistad*: Se refiere a que los profesores disfrutan de relaciones amistosas y cordiales entre ellos.

Conductas del director

- *Distanciamiento*: Se refiere a la conducta del director que se caracteriza por ser formal e impersonal. Se guía por el reglamento y prefiere ceñirse a lo prescrito en su trato con los profesores, en lugar de enfrentar las situaciones cara a cara, de un modo informal.
- *Énfasis en el rendimiento*: Se refiere a aquella conducta del director orientada a la supervisión estrecha y constante del personal docente. En su desempeño, el director es principalmente directivo, centrando su preocupación en el trabajo y en el rendimiento.

- *Ejemplaridad*: Se refiere a aquella conducta del director caracterizada no solo por la supervisión estricta, sino por el afán de motivar a los profesores mediante el ejemplo que él personalmente demuestra. No pide nada que él mismo no pueda hacer. Su conducta, aunque centrada enteramente en el rendimiento es, sin embargo, considerada favorablemente por los profesores.
- *Consideración*: Se refiere a la conducta del director que se caracteriza por una tendencia a tratar a los profesores humanamente, demostrando, a través de pequeños gestos, su interés por ellos como personas.

5. INSTRUMENTO

Para la recolección de la información se utilizó el Cuestionario Descriptivo del Clima Organizacional (CDCO) de Andrew Halpin, instrumento que describe las características de las interacciones personales o clima en los centros educativos.

El cuestionario está conformado por un conjunto de 64 afirmaciones relativas a las conductas del director y de los profesores, en tanto tales y dentro del contexto escolar. Ninguna de ellas aborda aspectos religiosos, políticos o directamente éticos. En este sentido no contiene aspectos confidenciales. Mide ocho variables o subtests: cuatro describen las conductas de los profesores (desunión, interferencia, entusiasmo y amistad) y cuatro describen las conductas del director (distanciamiento, énfasis en el rendimiento, consideración y ejemplaridad), anteriormente descritas como variables de estudio. Estas características o variables, pesadas y ponderadas, dan pie a una *tipología de seis climas*: abierto, autónomo, controlado, familiar, paternal y cerrado.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para realizar el estudio de correlación se presentan en el siguiente cuadro los puntajes estándar para cada subtest en los colegios estudiados. Estos se correlacionarán con los puntajes para cada uno de los subtests de los seis escenarios que presenta Halpin para los distintos climas: abierto, autónomo, controlado, familiar, paternal y cerrado.

Cuadro 1
TABLAS DE PUNTAJES ESTÁNDAR PROMEDIO

| Colegios | | Subtests | | | | | | | |
|---|-----|----------|----|----|----|----|----|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1 | | 48 | 38 | 58 | 51 | 50 | 48 | 58 | 55 |
| 2 | | 48 | 49 | 56 | 57 | 50 | 59 | 50 | 48 |
| 3 | | 59 | 49 | 38 | 45 | 51 | 41 | 31 | 37 |
| 4 | | 67 | 54 | 40 | 41 | 53 | 44 | 31 | 38 |
| 5 | | 65 | 54 | 38 | 43 | 57 | 41 | 30 | 34 |
| 6 | | 57 | 50 | 56 | 53 | 53 | 57 | 41 | 46 |
| 7 | | 67 | 52 | 42 | 45 | 57 | 41 | 30 | 36 |
| 8 | | 65 | 52 | 34 | 41 | 51 | 33 | 23 | 31 |
| 9 | | 67 | 52 | 34 | 43 | 51 | 39 | 30 | 37 |
| 10 | | 63 | 52 | 44 | 43 | 61 | 56 | 41 | 37 |
| Perfiles del escenario Halpin para los seis climas | I | 43 | 43 | 63 | 50 | 42 | 43 | 61 | 55 |
| | II | 40 | 41 | 55 | 62 | 61 | 39 | 53 | 50 |
| | III | 38 | 57 | 54 | 40 | 55 | 63 | 51 | 45 |
| | IV | 60 | 42 | 50 | 58 | 44 | 37 | 52 | 59 |
| | V | 65 | 46 | 45 | 46 | 38 | 55 | 51 | 55 |
| | VI | 62 | 53 | 38 | 54 | 55 | 54 | 41 | 44 |

Climas

- | | |
|-----|------------|
| I | Abierto |
| II | Autónomo |
| III | Controlado |
| IV | Familiar |
| V | Paternal |
| VI | Cerrado |

Cuadro 2
INTERPRETACIÓN ESTADÍSTICA DE LAS CORRELACIONES

| Colegio | Perfil más relacionado | Valor de «r» | Interpretación de la correlación |
|---------|------------------------|--------------|----------------------------------|
| (1) | I (Abierto) | 0,83 | Muy alta correlación |
| (2) | III (Controlado) | 0,34 | Alguna correlación |
| (3) | VI (Cerrado) | 0,88 | Muy alta correlación |
| (4) | VI (Cerrado) | 0,82 | Muy alta correlación |
| (5) | VI (Cerrado) | 0,84 | Muy alta correlación |
| (6) | VI (Cerrado) | 0,52 | Sustancial correlación |
| (7) | VI (Cerrado) | 0,81 | Muy alta correlación |
| (8) | VI (Cerrado) | 0,81 | Muy alta correlación |
| (9) | VI (Cerrado) | 0,87 | Muy alta correlación |
| (10) | VI (Cerrado) | 0,79 | Sustancial correlación |

A continuación se presenta la definición de los tres climas hallados en los colegios estudiados:

Clima abierto

Describe una organización de carácter dinámico y vivo, que se moviliza en función de metas y que proporciona satisfacción a las necesidades sociales de sus miembros. El liderazgo emerge fácil y apropiadamente, tanto del grupo como del líder.

Los miembros del grupo no están demasiado preocupados ni por la productividad, ni por la satisfacción de las necesidades sociales. La satisfacción en estos dos frentes se da casi naturalmente. La principal característica de este clima es la autenticidad de la conducta del grupo.

Clima controlado

Se puede definir como impersonal y muy orientado al rendimiento. La conducta del grupo está fundamentalmente encaminada a la productividad, en tanto que se concede menor cabida a las conductas que se relacionan con la satisfacción de necesidades sociales. El entusiasmo es alto, pero refleja una realización a costa de dicha satisfacción. Este clima carece de autenticidad de conducta y de apertura porque el grupo está desproporcionadamente preocupado por el rendimiento de su labor.

Clima cerrado

Se caracteriza por un alto grado de apatía en todos los miembros de la organización. No se va a ninguna parte. Existe un bajo nivel de entusiasmo porque los miembros

del grupo no obtienen satisfacción social ni profesional cuando se cumple eficientemente una tarea. La conducta de los miembros puede conceptualizarse como inauténtica. La organización parece estancada.

7. Resultados

Comparación e interpretación de puntajes estándar por variable

En el siguiente cuadro se presentan los puntajes estándar obtenidos en cada colegio y la interpretación de estos puntajes en rango.

Cuadro 3
RANGOS DE INTERPRETACIÓN DE PUNTAJES ESTÁNDAR
POR VARIABLES Y COLEGIOS

| Coleg. | CLIMAS | Conductas profesores | | | | Conductas director | | | |
|--------|------------|----------------------|------------|------------|------------|--------------------|------------|----------|------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| | | Desun. | Interfer. | Entusias. | Amist. | Distanc. | Énf. Rend. | Ejempl. | Consid. |
| 1 | Abierto | Prom. Bajo | Muy Bajo | Alto | Prom. Alto | Promedio | Prom. Bajo | Alto | Alto |
| 2 | Controlado | Prom. Bajo | Prom. Bajo | Prom. Alto | Alto | Promedio | Alto | Promedio | Prom. Bajo |
| 3 | Cerrado | Alto | Prom. Bajo | Bajo | Prom. Bajo | Prom. Alto | Bajo | Muy Bajo | Muy Bajo |
| 4 | Cerrado | Muy Alto | Prom. Alto | Bajo | Bajo | Prom. Alto | Prom. Bajo | Muy Bajo | Muy Bajo |
| 5 | Cerrado | Muy Alto | Prom. Alto | Bajo | Prom. Bajo | Alto | Bajo | Muy Bajo | Muy Bajo |
| 6 | Cerrado | Prom. Alto | Promedio | Prom. Alto | Prom. Alto | Prom. Alto | Alto | Bajo | Prom. Bajo |
| 7 | Cerrado | Muy Alto | Prom. Alto | Bajo | Prom. Bajo | Alto | Bajo | Muy Bajo | Muy Bajo |
| 8 | Cerrado | Muy Alto | Prom. Alto | Muy Bajo | Bajo | Prom. Alto | Muy Bajo | Muy Bajo | Muy Bajo |
| 9 | Cerrado | Muy Alto | Prom. Alto | Muy Bajo | Prom. Bajo | Prom. Alto | Bajo | Muy Bajo | Muy Bajo |
| 10 | Cerrado | Alto | Prom. Alto | Prom. Bajo | Prom. Bajo | Alto | Prom. Alto | Bajo | Muy Bajo |

A) Variables que establecen diferencias entre colegios según rangos

Cuadro 4
COMPARACIÓN DE RANGOS DE INTERPRETACIÓN DE PUNTAJES
ESTÁNDAR ENTRE UN COLEGIO DE CLIMA ABIERTO Y UNO DE
CLIMA CERRADO

| COLEGIO | CLIMA | Conductas profesores | | | | Conductas director | | | |
|---------|---------|----------------------|---------------------|------------|---------------------|---------------------|---------------------|-------------------|-------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| | | Desun. | Interfer. | Entusias. | Amist. | Distanc. | Énf. Ren. | Ejemp. | Consid. |
| (1) | Abierto | 48 Prom. Bajo | 38 Muy Bajo | 58 Alto | 51 Prom. Alto | 50 Promedio | 48 Prom. Bajo | 58 Alto | 55 Alto |
| (3) | Cerrado | 59 Alto | 49 Prom. Bajo | 38 Bajo | 45 Prom. Bajo | 51 Prom. Alto | 41 Bajo | 31 Muy Bajo | 37 Muy Bajo |

Del análisis de este cuadro podemos precisar que:

Si comparamos el colegio 1 que tiene un clima abierto con uno de clima cerrado de muy alta correlación (0,88) como el colegio 3, podemos ver que las variables que establecen mayores diferencias entre los colegios son:

- Ejemplaridad: Diferencia de 27 puntos (58 a 31).
- Entusiasmo: Diferencia de 20 puntos (58 a 38).
- Consideración: Diferencia de 18 puntos (56 a 37)
- Desunión: Diferencia de 11 puntos (48 a 49).
- Interferencia: Diferencia de 11 puntos (38 a 49).

B) Comparación de climas por tamaño de colegios

Esto permite ampliar y profundizar al análisis comparativo de los climas en los colegios estudiados, determinando si existe además una relación entre el tamaño de los mismos y el clima que en ellos se configura.

Cuadro 5
COLEGIOS POR CLIMAS Y FRECUENCIAS
EN ESTRATOS DE MATRÍCULA

| Matrícula | Colegios | Nº de alumnos | Clima |
|------------|----------|---------------|------------|
| Alta | (10) | 1824 | Cerrado |
| | (9) | 1803 | Cerrado |
| Media alta | | | |
| Media | (3) | 774 | Cerrado |
| | (8) | 765 | Cerrado |
| Media baja | (6) | 622 | Cerrado |
| | (4) | 598 | Cerrado |
| | (5) | 556 | Cerrado |
| Baja | (7) | 266 | Cerrado |
| | (2) | 94 | Controlado |
| | (1) | 40 | Abierto |

En este cuadro podemos apreciar que los colegios con menos problemas en su clima organizacional son los que tienen matrícula baja como el colegio 1 (40 alumnos), cuyo clima es abierto y es el colegio más pequeño. Luego está el colegio 2 (94 alumnos) que tiene un clima controlado.

En el rango de matrícula baja también está el colegio 7, pero con una sustancial diferencia en la cantidad de alumnos con respecto a los dos anteriores (266 alumnos), presentando un clima cerrado.

Los colegios en los rangos de media baja, media y alta tienen todos ellos clima cerrado.

8. CONCLUSIONES

1. De los diez colegios estudiados, ocho presentan clima cerrado, uno clima abierto y uno controlado. Los colegios de clima cerrado representan el 80% de la muestra, lo que permite concluir que tienen, mayoritariamente, problemas de interrelación personal docentes-directores.

Aunque el estudio no permite establecer y determinar el hecho de causa-efecto respecto a la conducta del director y a la conducta de los profesores, sí se puede afirmar que existe una relación entre ambas conductas y que ello configura el clima de cada colegio.

2. La mayoría de los colegios (ocho de 10) estudiados tiene problemas de interrelación entre sus docentes, como alta *desunión*, bajo *entusiasmo* y baja *amistad*.

Los datos indican que es muy probable que no exista una mística de innovación y de hacer las cosas cada vez mejor. No hay una orientación hacia la mejora de la calidad del servicio. Esto parece ser una constante en todos los colegios de la muestra.

3. La conducta que presenta una constante de bajo rango (negativo) es *ejemplaridad*, la cual si se combina con un rango alto en la conducta, *énfasis en el rendimiento* y alto *distanciamiento*, configura un liderazgo autoritario, tal como ocurre en el colegio 10.

En la mayoría de los casos de clima cerrado (seis colegios), la variable *ejemplaridad* en la conducta del director, que presenta un rango *muy bajo*, siempre aparece con la variable *énfasis en el rendimiento* con un rango *bajo* y, en un caso, *muy bajo*.

Se aprecia que en la variable *énfasis en el rendimiento*, todos los colegios tienen rangos menores al rango del perfil Halpin para cada clima, lo que podría significar que los directores no supervisan el desempeño del trabajo docente en un contexto de búsqueda de rendimientos óptimos o por lo menos de resultados esperados a nivel medio.

Es importante precisar que el rango bajo en la variable *énfasis en el rendimiento* no siempre significa una deficiencia en la conducta del director. Su interpretación debe realizarse en un contexto situacional (liderazgo situacional de Hersey y Blanchard). En este sentido debe tenerse en cuenta que el rango para esta conducta en el escenario Halpin para el clima abierto es *bajo*, pero con muy alta *ejemplaridad* (director) y muy alto *entusiasmo* (profesores).

4. Según los datos obtenidos existe una relación entre el tamaño de los colegios y el clima organizacional.

Los colegios con matrícula baja tienen clima *abierto* (40 alumnos) o *controlado* (94 alumnos), con la excepción de un colegio que presenta clima *cerrado*, pero con una mayor cantidad de alumnos (266).

Teniendo en cuenta los colegios de menor a mayor número de matrícula, se observa una tendencia a incrementar los puntajes para las conductas: *desunión*, *interferencia* y *distanciamiento*. Y a disminuir sus puntajes en las conductas: *entusiasmo*, *amistad*, *énfasis en el rendimiento*, *ejemplaridad* y *consideración*. Si tenemos en cuenta los colegios de mayor a menor, se nota una tendencia inversa.

Sin embargo, el estudio muestra que el puntaje estándar para las conductas (variables) no aumenta o disminuye necesariamente en relación al tamaño del colegio; es decir que no se puede afirmar que a mayor número de matrícula, mayor aumento o disminución de su puntaje estándar para las conductas (variables), o mayores problemas en su clima organizacional.

5. Asimismo, y en forma contradictoria, se observa un considerable nivel de interferencia, es decir que los directivos no brindan facilidades para el trabajo pedagógico; por el contrario, recargan a los docentes con reuniones o tareas administrativas innecesarias, que ocupan el tiempo que debería ser dedicado a la enseñanza.

6. Las conductas que establecen mayores diferencias entre un colegio de clima abierto y uno de clima cerrado son: *ejemplaridad*, *entusiasmo*, *consideración*, *desunión* e *interferencia* (en ese orden).

Esto nos permite afirmar que los mayores problemas en el clima organizacional tienen que ver con: a) un comportamiento directivo caracterizado por carecer de un liderazgo basado en el ejemplo (*ejemplaridad*), falta de trato y acercamiento personal a los docentes (*consideración*) y el no facilitar el trabajo de los docentes en cuanto a disponibilidad adecuada de recursos para el trabajo pedagógico y de tiempo (*interferencia*); y por otra parte, la ausencia de una «mística» de trabajo (*entusiasmo*) y la dificultad para trabajar conjuntamente (*desunión*).

9. RECOMENDACIONES

1. Para los colegios de los rangos de matrícula *media baja*, *media*, *media alta* y *alta*, en los que predomina el clima *cerrado*, se recomienda que se ponga en marcha un programa de gestión de recursos humanos orientado fundamentalmente hacia la mejora de las interrelaciones personales, sobre todo de las conductas: *desunión*, *amistad* y *entusiasmo*.

2. Los directores debe procurar poner énfasis en dos de las tareas importantes de la función directiva: a) La definición de *estructuras* y *procesos* que se refiere a la consolidación de un bien definido *modelo de organización*, canales de comunicación y procedimientos o métodos de actividad. Un centro educativo, como toda organización, debe tener bien definidos tanto sus estructuras como sus procesos y ejercer un liderazgo orientado a la realización del trabajo. b) La *consideración personal* que se refiere a la preocupación por las relaciones de amistad, respeto mutuo y cordialidad entre los miembros que integran la organización.

3. Desarrollar un liderazgo eficaz, aclarando la *trayectoria*, para ayudar a que sus seguidores pasen de donde están hasta el logro de sus metas de trabajo; para ello tienen que proporcionar las instrucciones y el apoyo necesarios.

4. Siguiendo a House, es recomendable que los directivos asuman cuatro comportamientos de liderazgo:

- *Directivo*, comunicando las expectativas que tienen sobre el desempeño de los profesores, programando el trabajo que se va a realizar y dando instrucciones específicas de la manera en que se debe ejecutar las tareas.
- *Apoyador*, siendo amigable y mostrando preocupación por las necesidades de sus subordinados.
- *Participativo*, consultando con sus subordinados y utilizando sus sugerencias antes de tomar una decisión (similar al modelo Líder Participación de Víctor Vroom y Phillip Yetton).

- *Orientado a la realización*, fijando metas desafiantes y esperando que los subordinados se desempeñen a su nivel más alto.

De manera complementaria se requiere que los directores asuman un liderazgo no solo transaccional, determinando lo que deben hacer los docentes para alcanzar las metas organizacionales y sus metas personales, sino además un liderazgo transformador que inspire a la comunidad docente al trabajo innovador y creativo, trascendiendo sus intereses personales para bien de la organización. Un liderazgo que además muestre, como ya se mencionó, una preocupación por la parte personal de quienes laboran en las instituciones educativas.

5. Crear, con el aporte de la comunidad educativa, las bases de una cultura organizacional compartida por todos, que pueda establecerse y trabajarse en la elaboración o revisión del proyecto educativo del colegio y que guarde coherencia con la misión y visión trazadas.

En los colegios que presenten un clima cerrado, como una condición para revertir esta situación, se requiere lograr la voluntad de cambio en el director y profesores, lo que debe ser la primera prioridad para lograr un clima más armonioso y una institución que brinde un mejor servicio educativo.

6. Es importante que se profundice y se extienda la investigación sobre el clima organizacional en las instituciones educativas, por ser un tema de gran importancia para optimizar o, en todo caso, mejorar la gestión de estas instituciones. Dado que el clima organizacional tiene —como ya se ha precisado— repercusión en varios aspectos del desempeño y resultados educacionales, se recomienda que estudios futuros indaguen sobre su relación con la calidad de los aprendizajes y con el nivel de satisfacción laboral, entre otras variables.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, C.S.

1982 «The search for school climate: A review of the research». *Educational Research*, n.º 52, pp. 368-420.

CHÁVEZ, P.

1995 *Gestión para instituciones educativas*. Caracas: Cinterplan.

DRUCKER, P.F.

1995 *La gerencia. Tareas, responsabilidades y prácticas*. Buenos Aires: El Ateneo.

GARCÍA HOZ, V.

1986 *Organización y gobierno de centros educativos*. Madrid: Rialp.

GUARAMUZ, L.

1986 *Desarrollo humano, administrativo*. PNUD.

HALPIN, A.W. y D. CROFT

1963 *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.

HOY, W. y J. HANNUM

1997 «Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement». *Educational Administration Quarterly*, vol. 33, n.º 3, agosto, pp. 290-311.

JAMES, Rice

1970 *El clima universitario: una advertencia*. Buenos Aires: El Ateneo.

KOTTER, J.P.

1990 «What leaders really do». *Harvard Business Review*, mayo-junio.

KREMENCHUTZKY, S. et al.

1994 *Gestión institucional*. Ministerio de Cultura y Educación.

MEDINA REVILLA, A. et al.

1995 *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.

MUÑOZ-REPISO, M. et al.

1995 *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.

OCDE

1991 «Escuelas y calidad de la enseñanza». Informe internacional. Barcelona: Paidós.

REPLAD

1994 *Modelo de gestión Geseduca*. Chile: UNESCO-OREALC.

ROBBINS, S.

1996 *Comportamiento organizacional*, séptima edición. México: Prentice Hall.

SEAGE MARIÑO, J. et al.

1984 *La administración educativa como proceso*. Material utilizado en el curso-taller multinacional de planificación y supervisión de la educación. Lima: Ministerio de Educación-OEA.

STONER, J. et al.

1996 *Administración*, sexta edición. México: Prentice Hall.

CASOS DE INVESTIGACIÓN

UNESCO

1993 *Estructuras formales y participación*. Elaborado en colaboración con Manuel Tavares Emidio.

1996 *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

VALENZUELA F. y L. ONETTO

1994 *Estudio ecológico de la actividad educativa, a partir del desempeño del director y del clima organizacional*. Chile.

LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES DE LA ESCUELA ACERCA DE LA NUEVA PROPUESTA EDUCATIVA

Maritza Macavilca

PRESENTACIÓN

En los últimos años se ha hecho evidente la necesidad de cambiar de paradigma educativo: de un enfoque tradicional a uno nuevo. La finalidad de esta propuesta pedagógica innovadora es desarrollar en el estudiante capacidades de aprendizaje a partir de un proceso de construcción interactiva con el entorno, promovido y conducido por el docente. Este cambio se fundamenta en las transformaciones aceleradas que actualmente vive la humanidad e implica una radical modificación en el concepto del rol del docente, por lo cual ya no se puede permanecer indiferente.

Las estrategias que el docente ha ido adquiriendo a través de la experiencia y la práctica no bastan. Ahora resulta de imperiosa necesidad que se involucre en procesos de reformas permanentes hacia innovaciones educativas; es decir, una renovación para mejorar o transformar su tarea pedagógica. Pero al docente le cuesta trabajo mover esquemas de acción de la práctica pedagógica que le han dado seguridad, cuyos caminos ya están transitados y cuyos conocimientos son sabidos. Lo nuevo le provoca ansiedad y temor.

El trabajo que presento a continuación es una aproximación a un centro educativo público ubicado en el distrito de San Juan de Lurigancho, donde se analiza la percepción global que el docente de la escuela tiene de este cambio de enfoque en el trabajo pedagógico, los elementos que incorpora en su tarea, los que parecen ser mal entendidos y los que considera como obstáculos en esta nueva propuesta.

1. LA NUEVA PROPUESTA PEDAGÓGICA

La percepción de los docentes de este proceso de cambio ha hecho que se enfrenten a una nueva concepción de aprendizaje y, por tanto, a una nueva concepción de la acción pedagógica; lo cual ha llevado a que el paradigma tradicional y la moderna propuesta entren en crisis, así como su práctica pedagógica.

En este proceso de cambio, los docentes enfrentan situaciones de confusión, produciéndose una incómoda tensión entre lo tradicional, la renovación y la innovación en su práctica pedagógica; así como sentimientos de inquietud e incertidumbre por el deseo de conocer qué consecuencias concretas producirá el cambio y cómo lograrlo.

El marco de la acción pedagógica del y la docente se centra ahora en la atención al alumno como protagonista de su propio aprendizaje. Esto les plantea serios retos a su rol, pues tienen que asumir procesos de formación y autoformación para adquirir y desarrollar competencias que les permitan superar la práctica educativa tradicional.

Los docentes entrevistados asociaron los términos de confusión, preocupación, ansiedad y frustración a la nueva propuesta pedagógica. La mirada de este paradigma fue difícil para muchos de ellos, en parte por las limitaciones existentes en su formación o en la rutina misma del trabajo en el aula.

[...] Bueno, creo que era algo experimental al inicio, *para mí fue bastante frustrante, creo que en esa etapa hemos sido los primeros profesores que nos hemos capacitado, porque tuvimos un shock en el sentido de que nos sentíamos desubicados*, personalmente yo, por ejemplo, terminaba la capacitación y estaba mucho más desorientada que al principio, y busqué por mi persona, por mis medios, la manera de encontrar claridad, lo hice a través de otros instrumentos que conseguí, separatas, averigüé con personas hasta que logre captar la luz y *empecé a agarrar el hilo para poder empezar a desarrollar la metodología dentro de mi centro educativo y de mi aula* [...] MM23PP

[...] a inicios ha costado es cierto adecuarnos a la nueva propuesta metodológica, *tal vez exigía bastante el desprendimiento de uno para poder dedicarle más tiempo a la aplicación de esta metodología* [...] MM08PS

[...] inicialmente los maestros *no entendían, o sea iban solamente porque era algo, lo habían tomado como algo impositivo*, decían, yo voy, bueno, porque es un mandato que viene *del ministerio* o del ente intermedio, en este caso que es *de la USE*, que llegaba la orden, llegaba el oficio. Y los maestros teníamos que asistir, pero con el pasar de los tiempos, o sea conforme *hemos ido avanzando* [...] *logramos algunos cambios* [...] MM02PP

Aunque el proceso de cambio en la práctica pedagógica de los docentes es lento—según referencias de los entrevistados—, las capacitaciones recibidas les han facilitado la apropiación de esta nueva propuesta pedagógica que les proporciona elementos estratégicos para guiar el trabajo en el aula.

En la actualidad, ellos conciben de una manera simplificada el nuevo modelo educativo como el desarrollo de capacidades de aprendizaje a partir de un proceso de construcción interactiva del alumno con el entorno, promovido y conducido por el docente.

[...] las capacitaciones que ha habido cada año han servido para mejorar la práctica pedagógica de los docentes en su aula [...] MM01DI

[...] La educación no solamente es una [...] en el aspecto metodológico de la educación como nosotros tradicionalmente lo concebíamos, ya no es una sola dirección sino ya cada uno tiene múltiples direcciones y apunta en diferentes sentidos y eso enriquece bastante en la medida que nosotros tengamos la apertura de cambios y de enriquecer nuestra práctica pedagógica constantemente [...] MM08PS

[...] *Pero esta nueva metodología es diferente [...] hoy no es tanto el conocimiento, sino varios tipos de aspectos actitudinal, procedimental, y aparte conocimiento. Entonces, nosotros veíamos que en conocimiento habíamos avanzado poco y nos desesperábamos porque llevábamos el contenido a la programación y era poquísimo lo que se había avanzado, y si comparábamos con otros chicos de otros colegios que no estaban en Plancad [Plan de Capacitación a Docentes], pues era bastante la diferencia y eso nos desesperaba. Y nos llegó en un tiempo como que inclusive retrocedimos, ¿no?, pero los profesores que éramos conscientes en este aspecto sabíamos que teníamos que cambiar, que no podíamos enseñar como habíamos enseñado antes de la capacitación [...]* MM11PS

Algunos docentes son conscientes de que se suscitaron cambios en su labor pedagógica, debido a las capacitaciones, a intereses personales y colectivos por mejorar y transformar su práctica pedagógica diaria, a asesorías, acompañamiento y supervisiones de agentes externos, a intercambios pedagógicos, a ciertos reconocimientos sociales; todo esto de una u otra manera ha influido para que ellos asuman de un modo parcial esta nueva propuesta y se encuentre inmersa en su labor diaria.

[...] La propuesta, particularmente *para mí, ha significado bastante porque la visión de la matemática ya no es igual [...] sino abre una puerta donde el docente es más creativo [...]* MM08PS

[...] de hecho que *Plancad los ha marcado porque les da otro enfoque, les da otra realidad y formación, realidad educativa, ¿no?, entonces de todas maneras es una información más innovado, más amplio sus conocimientos [...]* MM01DI

[...] Se empezó a trabajar como un experimento. Luego, *con la voluntad que teníamos se amplió a toda la escuela* en el año 99 y 2000 que se hizo las dos capacitaciones de Plancad, toda la escuela, docentes, directora [...] MM03PS

[...] En cuanto a la parte pedagógica los maestros *hemos entrado en un sistema distinto, diferente de trabajo, antes nosotros trabajábamos con el sistema anterior de trabajo educativo, o sea nos dedicábamos a dictar, dictar, explicar primero y a dictar a los chicos, los chicos eran normalmente receptores de los aprendizajes [...]* MM02PP

El centro educativo vive un proceso de renovación e innovación en el aspecto pedagógico, aunque algunos docentes aún se resisten a adoptar este nuevo modelo en su práctica pedagógica por miedo a lo desconocido, temor al fracaso, falta de información, información incorrecta y la nula percepción de utilidad del cambio; lo que demuestra que lo han sentido como una amenaza a su seguridad personal y profesional.

[...] El año pasado de que las nuevas metodologías y es más habían programaciones con metodología [...] se escuchaba, y total para qué si ya yo no lo hago, o sea, *se cumplía por cumplir con la programación de los proyectos.*

Pero luego tú *pasabas por aula* por ejemplo –yo soy coordinadora– *pasabas por el aula y veías lo mismo de siempre ejercicios en el cuaderno, enormes, todo era dado por el docente no había nada que indagaba, preguntaba o construía. O sea no trabajaba como se había planificado* [...] MM09PP

[...] *Sinceramente, a veces con un poquito de problemas porque el nuevo enfoque, un poquito que no encaja en nuestra realidad,* porque los alumnos no están en el nivel para poder practicar el nuevo enfoque, que es muy diferente en otros sectores donde los hijos tienen el apoyo de papá y mamá y de repente los padres tienen un poquito de nivel cultural más alto donde por medio de la conversación en casa los puedan estar innovando nuevos saberes [...] pero acá no, acá la mayoría de los padres se dedica a trabajar, deja al hijo en la mañana durmiendo, vuelve en la noche nuevamente durmiendo, y el niño a veces para poder trabajar lo que es el nuevo enfoque de los saberes previos es muy limitado [...] MM13PS

[...] *hay una pequeña resistencia de cambio, pero tenemos que cambiar para mejorar [...] nos faltaba un poco de comprender este cambio* [...] nuestro principal problema de no tener el personal estable, la gran mayoría ha sido personal contratado, entonces ellos capacitados o no, su principal problema de persona era de no tener seguridad, pero ya a partir de los dos años, prácticamente tenemos casi todo el personal nombrado, entonces tenemos la posibilidades de mejorar, de estar de acuerdo a todas las directivas del Ministerio de Educación [...] MM28PP

Otros docentes en cambio van adquiriendo interés por un enfoque nuevo, por el cambio, el desarrollo, la innovación, la búsqueda de nuevas y mejores maneras de enseñar y a la vez reconocen la necesidad de comprender el proceso de aprendizaje de los estudiantes; son docentes que tienen una buena predisposición para aprender y aplicar lo aprendido.

[...] cambio de la educación que se le ha dado, ya no en ese sentido de repente orientados solamente a contenidos cognoscitivos a cosas mecánicas, *sino a desarrollar más los procesos de pensamiento de los alumnos,* a desarrollar esos aspectos que casi ya nadie confiaba en ellos y lo hacían muy de frente la parte mecánica, la parte repetitiva entonces un poco que ya *ha reparado en la manera de cómo llegar al alumno y también valiéndonos de actividades significativas* [...] MM01DI

[...] Cuesta trabajo estar en ese campo *pero es satisfactorio cuando uno ve una gama de posibilidades de cómo entablar y cómo aplicar ciertas estrategias*, cuando uno mismo tiene los recursos sobre todo de aplicación y estrategia y formación que ha tenido de la investigación que uno ha realizado y eso es bastante meritorio [...] MM08PS

2. LA ACTITUD DE LOS DOCENTES FRENTE A LA NUEVA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Aunque la mayoría de docentes se muestra aún reacia a asumir una práctica pedagógica diferente o novedosa frente a lo rutinario, su perspectiva ha ido cambiando: a favor o en contra, conformes o inconformes, con buenas o malas expectativas. Este cambio de enfoque trajo consigo un cambio de actitud. Ahora los docentes se percatan de que ya no pueden permanecer indiferentes ante la nueva propuesta pedagógica.

[...] Hay una *actitud de adecuación todavía en cierto grado*, hay todavía *algunos profesores que mantienen su descontento*, no lo niego, *descontento en el sentido de que esto implica mayor sacrificio, mayor trabajo*.

Pero pienso que esto *debe ser un ejercicio de nuestra labor docente*, un ejercicio que significa que nuestro esfuerzo que nosotros hagamos *posteriormente se traduzca a efectividad en nuestra práctica y sobre todo al desarrollo de competencias de nuestros alumnos* y eso es la línea que nosotros debemos seguir [...] MM08PS

[...] El proceso es que cada uno del personal docente que trabaja en el C.E. *han ido cambiando sus actitudes frente a los cambios educativos* que ha ido dando en las capacitaciones [...] Muchas veces *depende de las características, de la capacidad que el docente tenga para cambiar* [...] MM24PP

[...] Al principio [...] hubo dificultad porque no era fácil, toda la vida hemos sido tradicionalistas realmente, conductistas, *el maestro se sentía el dueño del saber pero en el nuevo enfoque cambió totalmente el trabajo del docente* [...] y por lo tanto, los docentes también demostraron cierta resistencia al principio. Pero poco a poco [...] hemos venido trabajando desde el comienzo y *el personal ha cambiado bastante* [...] MM04SD

A través de las capacitaciones los docentes adquirieron conocimientos del nuevo enfoque pedagógico con la finalidad de lograr una práctica crítica, novedosa, consciente de los cambios y adecuada al nivel de desarrollo de los estudiantes, así como a la realidad en la que se encuentra inmersa la escuela. Para algunos docentes las capacitaciones no respondieron a sus expectativas:

[...] La capacitación nos da una dosis de una propuesta, una sugerencia de cómo deberíamos mejorar nuestra práctica dentro del centro educativo [...] MM08PS

El aporte de las capacitaciones ha sido sustancial en la medida que nosotros hemos analizado la aplicación que debe de tener en nuestro centro educativo y estamos tratando de probar esa línea de análisis y de crítica en los maestros [...] MM08PS

[...] al inicio cuando hablaron de una capacitación tipo Plancad, se veía un poco de expectativa de aprender algo nuevo, pero más con la expectativa de aprender conocimientos relacionados a sus cursos, no iban con el hecho de cambiar las estrategias metodológicas a trabajar en aula, pues se supone que el profesor de área manejaba sus cursos, es decir, los contenidos conceptuales de sus cursos, y en la medida que se suponía que el profesor manejaba eso, las capacitaciones era para cambiar las estrategias de cómo hacer para que el alumno aprenda.

Entonces, el problema se dio cuando las capacitaciones solo era de cómo enseñar mejor, cómo hacer una clase mejor, cómo hacer para que el alumno aprenda mejor, entonces ellos dijeron, qué cosa me están enseñando en la capacitación, pensaban que al profesor de historia le enseñen historia, la segunda guerra mundial y cómo hacer una clase de la segunda guerra mundial, por ejemplo, ¿no? [...] MM03PS

La aplicación de esta nueva propuesta en el aula, sumada a la experiencia de trabajo y nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje no bastan para los docentes. Ellos requieren apropiarse —como lo explicitan y se ha logrado identificar— de otros elementos que ayudarían a mejorar, cambiar o transformar su práctica pedagógica y que a continuación presentamos:

Búsqueda de nuevos horizontes

Enfrentarse a algo nuevo, en especial para los docentes, genera temor e inseguridad, pero cuando existe un trabajo común con mucho esfuerzo y es evidente que es positivo, se suscita una actitud de compromiso personal que es trasladada a la acción misma para seguir experimentando, ensayando y produciendo tareas pedagógicas nuevas. Estas novedades conllevan a los docentes a mejorar e innovar su trabajo diario en la escuela con los estudiantes.

[...] Bueno, estamos en ese proceso, yo pienso que a veces cuando nosotros empezamos a investigar abrimos la puerta, estamos ya inmersos, ya tenemos conocimiento de algo. Y se abre otra puerta más y así sucesivamente estamos en ese cambio, en ese proceso pero haciendo una mirada hacia atrás nos damos cuenta que hemos avanzado en cierto grado lo suficiente como para darnos cuenta que hay mucho campo por seguir avanzando.

[...] tenemos que ir cambiando la apreciación, la visión metodológica pero siempre dentro del marco que nosotros estamos construyendo como marco constructivista en donde uno debe aprender haciendo; pero sí hay profesores que están en un nivel bastante competitivo para nosotros poder ver cuáles son las formas para nosotros llegar a nuestros alumnos dentro del contexto que nosotros ya conocemos [...] MM08PS

[...] Entonces, *pues sumamos esfuerzos y seguimos construyendo (la nueva propuesta) en la escuela*, haciendo proyectos a nivel de toda la escuela, a nivel de las áreas curriculares, viendo la planificación, por ejemplo, que los proyectos de investigación se realicen, se ejecuten, se evalúen [...] MM03PS

[...] *Buscar también ellos, por ellos mismos, algunos cambios que se puede hacer en la metodología a lo que han trabajado, de repente eso, buscar también otros horizontes, buscar otras ideas de cómo mejorar* y más que nada estamos tratando como escuela de crear como quién dice ese proceso en la parte del conflicto cognitivo a los profesores [...] MM01DI

En todo este proceso de cambio hacia un nuevo enfoque educativo, los docentes señalan que su papel se diversifica en dos funciones específicas: (1) facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje; (2) planificar y diseñar actividades significativas necesarias para la adquisición de aprendizajes, así como definir los espacios y recursos adecuados para su logro. En suma, el encontrarse consigo mismos como docentes en su nuevo rol, entendiendo el aprendizaje-enseñanza como un proceso activo y no pasivo, ha traído como consecuencia la búsqueda de algunas estrategias participativas en el quehacer del aula.

Es una búsqueda y esfuerzo por gestionar el cambio y conseguir mejoras en el trabajo pedagógico a nivel personal y en conjunto.

[...] *Hay maestros que sí realmente aplican como corresponde las estrategias metodológicas para que los chicos aprendan*, incluso *innovando*, no solo parametrándonos en los cinco momentos didácticos que da el ministerio en las actividades de aprendizaje, sino en las áreas. Como es el caso en mi área, en CTA, necesariamente yo tengo que partir desde la observación de muchos fenómenos para poder consolidar en un aspecto teórico o práctico y pasar a lo teórico o viceversa, y terminar en una evaluación, pero del proceso de cómo se aprende [...] MM03PS

[...] *Pero conforme fuimos trabajando los proyectos ya se dieron cuenta de que fue bueno, que era bueno el trabajar de esa manera porque les facilita incluso el trabajo a ellos, el de poder trabajar con otra área, bueno, aperturaba más el trabajo, y eso como que les gustó, y todo el mundo trabajó al final sin decir nada y logramos muchas cosas* [...] MM2PP

[...] Bueno, claro, *siempre el colegio ha tomado o ha partido de un problema general* [...] evaluamos nuestro trabajo académico, y luego buscábamos en qué hemos fallado, qué es lo que hay [...] el año pasado, por ejemplo, se vio como contenido transversal «Alumnos del centro educativo desarrollándose en un ambiente poco saludable» [...] *eso era el punto de partida para nosotros para trabajar en diferentes áreas, para hacer nuestras programaciones, nuestros proyectos, nuestros reglamentos, hasta inclusive tiene que estar concatenado al reglamento interno, al plan anual con dirección* [...] a ese tema transversal [...] MM04SD

A través de las entrevistas nos parece que los docentes, al hablar de la nueva propuesta, ponen en evidencia los elementos de tipo formativo y afectivo más que los elementos estrictamente académicos; esto se debe a que a través de las capacitaciones han ido entendiendo el nuevo rol del maestro de impulsar el desarrollo personal de sus estudiantes. Y, por ende, esta situación se convierte en un reto clave para los docentes de cómo lograr un óptimo aprendizaje en un grupo de estudiantes.

Aquí les presentamos algunos discursos:

[...] como te decía hace un momento, *veíamos las necesidades de que los alumnos conocieran normas de aseo*, muchos de ellos no las conocen y no las manejan en la casa [...] por lo que hay necesidad de agua, hay algunos que viven de estanques, tanques o viven todavía de cilindros de agua [...] *pero si les enseñamos a utilizar el uso al reciclado de agua [...] al aprovechamiento general de todo eso, tal vez podamos mejorar su calidad de vida*, pero como te digo, *nosotros cuando planteamos un proyecto planteamos problemas a solucionar* y a veces mejorar algunas [...] pero no completamente solucionar [...] MM09PP

[...] En los chicos se ha visto *trabajo en equipo, ha resaltado el compañerismo, la solidaridad*, se les da más oportunidades de desenvolverse, de desarrollarse, también, por lo menos en esa parte sí les tocó un poquito a ellos de aprender, pero esa parte hay que trabajarlo bastante y bien, me gustaría que todos fueran líderes, todos [...] *la cuestión es hacerles sentir bien a todos* [...] MM01DI

[...] el proyecto inicial que habíamos trabajado [los docentes] era de cómo *repercutía intensamente ciertas actitudes de los alumnos con respecto a la prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazo precoz* que hace dos o tres años se dio casos [...] y que con fuerza se impulsó ese proyecto y a través de todas las áreas y que a la actualidad hemos visto con bastante satisfacción que a comparación de los casos que se dieron años atrás [...] no hay casos que se den [...] MM08PS

La parte actitudinal de los alumnos se vislumbra cuando se conversa con ellos, se nota que *hay más interacción entre ellos* [...] que sus *acciones son más activas* y ellos ya han alcanzado un nivel en el cual con los maestros se da una comunicación más horizontal [...] eso es un logro muy significativo en el colegio [...] MM15PS

Interés en manejar el mismo lenguaje

Los docentes han demostrado capacidad para cambiar sus métodos de enseñanza como resultado de experiencias positivas. Dicha evidencia manifiesta su interés por encontrar vías para gestionar una tarea ardua y compleja como es conseguir un aprendizaje significativo en grupos amplios de alumnos con evidentes diferencias de ritmos y estilos de aprendizaje. Por ello, es importante para los docentes unificar criterios comunes en la nueva propuesta pedagógica.

[...] por ejemplo el área de matemática ha sido tan difícil para entender el trabajo de matemática, pero luego nos hemos dado cuenta de que también es habilidad a nivel del docente [...] sacar a los alumnos y hacerlos pasear alrededor de todo el colegio y luego pedir de qué tipo de figuras, por lo menos qué tipo de áreas ellos han observado, a partir de allí hemos ingresado por ejemplo a trabajar lo que es áreas en matemáticas; entonces yo diría *en conclusión todos tenemos que manejar de repente el mismo lenguaje, ¿no?, apuntando qué es lo que hay que hacer dentro del nuevo enfoque pedagógico* [...] MM04SD

[...] lo que *nos falta es formular un solo pensamiento, un solo credo, de repente pedagógico*, pueda ser que sea difícil, pero no imposible, lo digo por experiencia del otro lado (escuela alternativa) [...] MM09PP

Algunos docentes opinan que para lograr un alto nivel de comprensión compartida de ideas, proyectos y metas —no solo en el aspecto pedagógico— es importante e imprescindible la comunicación. Pero una comunicación horizontal, fluida y clara que ayude a verificar las informaciones, para no hacer prejuicios malintencionados ni extraer conclusiones apresuradas.

[...] la plana docente espera de la dirección *que haya una comunicación más directa*, es cierto que la dirección tiene ciertas responsabilidades, ciertos compromisos con diversas instituciones, con la USE, con el ministerio y *a veces no entablamos una información directa y oportuna, tal vez previa una reunión* [...] MM08PS

Aceptación limitada de la nueva propuesta en su quehacer educativo

A través de su participación en las capacitaciones, intercambio de experiencias, trabajos individuales y grupales los docentes de una u otra manera van comprendiendo, internalizando la responsabilidad de desarrollar sus potencialidades para que puedan ir consolidando un desarrollo integral que les permita enfrentar nuevas propuestas.

Pero aún existe en ellos un trance entre lo tradicional y lo novedoso, por lo cual el cambio de trabajo pedagógico es lento y limitado. Porque los docentes conciben la nueva propuesta pedagógica como un reto, un cambio en la cultura de su quehacer pedagógico, que indudablemente les exige habilidades adicionales y diferentes de las requeridas en el proceso educativo tradicional. Mientras propicia que el estudiante se convierta en responsable de su propio aprendizaje, el nuevo enfoque establece para el docente nuevas estrategias de enseñanza que han de guiar su trabajo en el aula.

Con todo este panorama, los docentes del centro educativo se han ido involucrando en esta nueva propuesta, asumiendo tal vez un cambio en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, y con una clara convicción de «que falta mucho por hacer», razón por la cual aún no asumen en su totalidad dicha propuesta.

[...] Mira, *ha sido todo un proceso* [...] *fue una comprensión bastante lenta*, porque todavía no lo aceptaban, que eso también es importante, no lo aceptaban en general, porque

sus razones era que esto era una propuesta que ya se habían dado en otros países y que ya inclusive los estaban ya dejando, y que el Perú como siempre copiaba, entonces eso era su crítica, no necesariamente de esta escuela, sino era las críticas generales y que evidentemente influía en todos los maestros. MM29AE

[...] (nuevo enfoque pedagógico) es ya *parte del quehacer ya pedagógico*, ya no es que me están imponiendo, sino que el maestro que por ejemplo se va de vacaciones busca la forma de llevar un curso o de actualizarse en algo, porque *él cree ya necesario de mantenerse preparado para todo lo que puede encontrar en el colegio, y las reformas que vienen viniendo a diario* [...] MM02PP

[...] El mismo hecho de generar proyectos hizo que se generara cambios en nosotros porque estamos en un proceso de innovación pedagógica de cambios, pero aún falta condiciones y cosas por realizar [...] MM13PS

3. PERCEPCIÓN DE LOS LOGROS CON LA NUEVA PROPUESTA

El trabajo pedagógico realizado por los docentes en la nueva propuesta les ha brindado ciertos logros, que para ellos son importantes en la dinámica del centro educativo.

Mediante el diálogo con los docentes se puede apreciar cómo han ido incorporando algunos elementos de la nueva propuesta, por ejemplo: (1) la organización del trabajo en equipos (niveles, ciclos y áreas) ha ido desencadenando necesidades para mejorar su práctica pedagógica y así poder responder con mayor eficacia a las expectativas, intereses y necesidades de los estudiantes; (2) el reflejo sobre el actual rol del docente como guía que respalda y apoya a los estudiantes en desarrollar sus propios conocimientos y, por ende, capacidades; (3) el diseño de actividades de aprendizaje relacionadas con la comunidad local. A continuación detallamos cada uno de estos elementos.

Trabajo en equipo

La experiencia de conformar equipos de trabajo docente era imprescindible para enfrentar y conocer la nueva propuesta. Los docentes asumían que se requería de ciertas condiciones: tiempo, motivación, ganas de aprender, búsqueda de nuevos conocimientos y colaboración en el desarrollo de la nueva metodología. Este estilo de trabajo ayudó a intercambiar información, compartir experiencias e iniciativas y mantener una comunicación más fluida.

Para la mayoría de docentes la experiencia de trabajar en equipo significó un proceso de reflexión y construcción colectiva; es decir, se llegó a fomentar un espacio de participación para reorganizar y dar sentido al quehacer educativo.

El trabajo en equipo dio resultados positivos: uno de ellos fue aprovechar de forma efectiva las habilidades, opiniones, propuestas, ideas opuestas de los docentes. Este proceso ayudó a asumir responsabilidades en el centro educativo a través de la cooperación en la planificación de las correspondientes actividades de aprendizaje que se desarrollarían en el aula, llegando a ser un ingrediente cotidiano de la labor pedagógica de cada docente involucrado en la nueva propuesta del centro educativo.

[...] Era con compromiso, quizás todos en ese momento nos entregábamos a lo que era y a poner en práctica eso, pero yo recuerdo mucho que veía a mis compañeros, yo mismo también, *integrémonos un poquito para empezar. Había de repente esa necesidad de empezar juntos [...] el tiempo apremiaba, pues entonces qué pasa, de que de repente ya teníamos que presentar el programa y llegaba la fecha y no presentábamos, entonces, como se dice, teníamos que de todas maneras empezar pero al comienzo sí lo sentíamos un poquito fastidioso para empezar [...] MM28PS*

[...] A nivel de *docentes [...] Ellos en equipo aprendieron a innovar, a mejorar ¿no?, porque han vivido dos tipos de educación, lo que ellos recibieron más lo que aprendieron [...] MM01DI*

[...] *Claro, ahora trabajamos en equipo, cada área por ejemplo tiene su coordinador, entonces para las programaciones de cada trimestre, para cada programación nos reunimos, qué vamos a hacer, a qué vamos a llegar, qué temas vamos a desarrollar, eso lo hacemos por áreas [...] MM13PS*

[...] *Sí, trabajamos en equipo para hacer las programaciones, me acuerdo mucho que [...] como se hizo cargo el coordinador del área, entonces para qué, recibíamos bastante apoyo y había integración del área, quizás de repente era una de las áreas más organizadas porque nos quedábamos después de la hora de clase y era más constante [...] MM15EPS*

[...] *Entonces es bastante meritorio que el trabajo en equipo que se está haciendo a través de profesores tratando de descentralizar la gestión ardua que tiene la dirección está obteniendo frutos y esto va a permitir que los demás docentes se sientan comprometidos y que se unan a ese esfuerzo y a esa línea en el cual el centro educativo se ha orientado [...] MM08PS*

Además, los docentes mencionan con entusiasmo haber logrado en el aula el desarrollo de interacciones entre pares, una comunicación favorable y el trabajo en equipo. Y a través de la observación directa se puede evaluar la práctica de algunos valores.

[...] *En los chicos se ha visto trabajo en equipo, ha resaltado el compañerismo, la solidaridad, despejarse un poquito más, parece que les da más oportunidades de desenvolverse, de desarrollarse, también, por lo menos en esa parte sí les tocó un poquito a ellos aprender [...] MM01DI*

[...] Entonces, cuando se le dice al chico: trabajar en grupo, *sabe por qué se trabaja en grupo*, o sea, porque no solo va a sentir que es una presión del profesor, *¿no?*, sino porque *es una forma de vivir y de compartir en la escuela* [...] MM03PS

[...] *han aprendido a organizarse en equipos*, y [...] también hemos encontrado líderes en secundaria [...] MM04SD

Desarrollo de capacidades

Desde la mirada de los docentes el cambio de paradigma orientado principalmente a lograr que el estudiante sea responsable de su propio aprendizaje ha conllevado a una transformación en el perfil del estudiante, así como en el trabajo pedagógico en el aula.

Los docentes manifiestan que la nueva propuesta pedagógica se caracteriza por considerar necesario que los estudiantes aprendan a aprender, aprendan a hacer, aprendan a ser y a convivir, como medios para aprender durante toda su vida.

En consecuencia, los docentes, según el discurso que manejan y a través de sus programaciones a corto plazo, promueven en el estudiante: (1) desarrollar capacidades como observar, comparar, analizar, sintetizar y evaluar según la evolución bio-psico-social del estudiante, canales y ritmos de aprendizaje; (2) fortalecer su creatividad y aplicar sus aprendizajes a la práctica y (3) mejorar su autoestima a través de los valores.

En el centro educativo se ha podido identificar algunos rasgos característicos que asume el estudiante en su proceso de aprendizaje a través de actividades que le permiten exponer e intercambiar ideas, aportaciones, opiniones y experiencias.

[...] se ha visto ya en los chicos *desarrollar diferentes situaciones de aprendizaje*, *¿no?*, *salir a proponer o opinar, intercambiar experiencias*, yo creo que esto ha permitido en los padres [...] la importancia de apoyar a los docentes en el aprendizaje de sus hijos [...] MM04SD

En la secundaria, los cambios en el aspecto personal del alumno: tal vez podría decir que se ha vuelto *más reflexivo, más analítico*; pero con respecto a su contexto, *pareciera que las actividades de aprendizaje que realizaba con sus profesores, lo han enriquecido más para ver su contexto, sus problemas, el problema social*; casi han atacado más el problema social [...] MM01DI

Relación con el contexto para el trabajo pedagógico

La percepción de los docentes sobre el diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje significativo es que estas constituyen una estrategia adecuada dentro de la nueva propuesta, siempre y cuando se relacionen de manera sustantiva y no arbitraria con la realidad de la comunidad local.

[...] En la escuela los *proyectos de aprendizaje están ligados a la problemática*, nosotros hacemos un árbol causal al inicio del año, y ese árbol causal nos permite detectar cuál es el problema en la escuela, en la comunidad, y *nosotros lo trabajamos vía proyectos de aprendizaje o proyectos de investigación, dependiendo de la magnitud del problema, pero nosotros lo trabajamos desde nuestras áreas* [...] MM02PP

[...] Pero, sin embargo, incorporando este tema social en el trabajo pedagógico ese año encontramos buenos resultados donde *los chicos fueron tomando conciencia del problema que los afectaba y ponían de su parte, pero entendiendo y comprendiendo el por qué del problema* [...] MM02PP

4. DIFICULTADES PARA EL DESARROLLO DE LA NUEVA PROPUESTA

Combinación híbrida del enfoque tradicional con la nueva propuesta

Sin embargo, para los docentes que trabajan basándose en la nueva propuesta pedagógica, las cosas no parecen ser claras, a pesar de los elementos positivamente integrados. En todo caso, hemos recogido varios testimonios de docentes que parecen establecer una continuidad –casi una identidad– entre los dos enfoques, sosteniendo que «solo el nombre ha cambiado», que era «el mismo que antes pero con un título mejor», o que «en el fondo, no importa tanto el cambio de método sino la voluntad de la gente», versiones que traen confusiones en la práctica pedagógica.

Estos discursos pueden parecer anecdóticos, pero pensamos que revelan una apropiación bastante superficial del cambio de paradigma y de lo que implica como reestructuración profunda del esquema de trabajo en el aula.

En este marco, no es extraño que varios de los docentes hayan decidido hacer un «combinado» o un «mixto» entre los dos enfoques, conservando los elementos que les convencen y descartando aquellos con los que no están de acuerdo.

Este tipo de comentarios revela una comprensión bastante superficial de los enfoques, ya que cada uno debe tener una coherencia propia que, por supuesto, se pierde si se combina con otro, en este caso, con la nueva propuesta pedagógica.

[...] Y el problema está en cómo lo asumen, algunos asumen la postura por ejemplo de tener la planificación hecho en papel y *cuando uno va al aula mezcla lo tradicional con el nuevo enfoque pedagógico*, y entonces, esa es una postura, y la postura extrema es no hacer nada. Pero, ese bloque de profesores un poco que ha ido cediendo a planificar por proyectos, entonces podemos decir hay un hilo dialéctico, una oposición constante pero para renovar [...] MM03PS

[...] *Sabíamos que teníamos que cambiar algo, porque el chico se aburría, venía a mirar, nos miraba, algunos se aburrían; pues sabíamos que teníamos que cambiar, pero tampoco aceptar la nueva metodología al 100 por ciento* [...] sino que decidimos hacer una especie de una mezcla, o sea, hicimos una mixtura, algo ya, prácticamente un invento

de nosotros porque tuvimos que incorporar cosas nuevas [...] se nos apareció nuevas ideas y fuimos mezclando, o sea que no enseñábamos como antes enseñábamos ni tampoco estábamos enseñando al 100 por ciento de lo que nos han enseñado [...] MM11PS

Deficiente comprensión de cómo aplicar la metodología y la evaluación del aprendizaje en la nueva propuesta pedagógica

Aplicar la metodología activa en la nueva propuesta es para los docentes una situación complicada por diferentes causas: (1) carencia de aplicación de técnicas participativas y recursos didácticos; (2) necesidad de crear situaciones de aprendizaje realmente significativas, que respondan a las inquietudes de los estudiantes.

[...] si fuera en una zona diferente a la nuestra, o sea es un poco más difícil en este tipo de zonas, *porque tenemos las dificultades de que los niños, muchas veces los más pequeñitos vienen sin inicial, entonces cómo le enseñas a ese niño que ni siquiera sabe manejar el lápiz, a un cambio tan radical como es el nuevo sistema*, entonces acá se tiene un poco de mayor dificultad que en otros lugares, que se podría hacer con mayor facilidad el trabajo, pero se hace el cambio, se hace el esfuerzo [...] MM24PP

[...] De repente el mismo hecho de vivir a principios de la metodología activa, *porque es un trabajo arduo, es un trabajo muy fuerte, que no es como la tradicional, que tú ya tenías preparado unas guías y ya, tienes que prepararte mucho ahora para brindarles el conocimiento a los alumnos y eso implica una inversión de tiempo y dinero*, y aquí la situación es muy difícil económicamente, tú sabes que en materiales, en esas cosas, restringen también un poco las facilidades del trabajo y esas son nuestras limitaciones también, porque hay muchos profesores que trabajan en otros colegios [...] MM22PS

[...] Mira, yo te soy honesto, el 50 por ciento de los docentes, *hasta 25 por ciento hace algo del método activo, la mayoría no lo hace*, yo particularmente diría en ciertos temas de filosofía no puedo hacer método activo completo, pero así como trabajar sí puedo haciendo actividades, guiándolos porque es parte de ellos, ¿no?, entonces, yo procuro que el chico no debe ser somnoliento, aburrido, o debe estar pues más lúcido para poder obtener las cosas, ¿no?, y creo que cuando está más lúcido capta mejor las cosas, ¿no?, si usted ve la apreciación de los elementos mejor, ¿no? [...] MM14PS

Para los docentes aún es difícil abordar el tema de evaluación de los aprendizajes dentro del marco de un currículo por competencia, ya que no existen criterios claros ni indicadores precisos para esta evaluación. En el centro educativo, los docentes que trabajan en el marco del nuevo enfoque manejan el tema con propuestas propias, según sus experiencias o como ellos lo comprenden.

[...] Mira, yo creo que el gran reto es el *entender bien la parte de evaluación*, ahí como que un poco patinamos muchos, digo patinamos porque con todos los cambios que la USE nos da y todos los que la propuesta tiene, a veces no logran coincidir, y eso es un poco como que nos desestabiliza a los maestros [...] MM02PP

Creo que hemos logrado manejar unos conceptos que deberían ser importantes, porque se ha llegado a un nivel en el cual nosotros le damos más importancia a lo que es la práctica, pero sin entender la parte conceptual de algunos términos que es la parte inicial para poder entender luego qué es lo que queremos hacer. Por ejemplo: ahora en las últimas reuniones que estamos trabajando en el colegio, estamos hablando sobre el aspecto de evaluación; *el aspecto de evaluación es un término bastante controversial porque de repente no hay mucho, o no hemos participado o no ha habido un aporte, una información de repente sustentable por parte del ministerio para poder nosotros aplicarlo desde la escuela [...]* MM08PS

Tiempo limitado para elaborar y desarrollar las programaciones

Un tema de discusión en el centro educativo es la falta de tiempo para desarrollar las actividades de aprendizaje. Los docentes tratan de reajustar sus programaciones en función del interés por el tema y del desarrollo de competencias que se quiere lograr. Lo importante ya no es el tiempo previsto sino el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla a partir de allí.

[...] Dentro de lo que es *programación*, como se dispone de poco tiempo para la programación, a veces hay que dejar a los alumnos en clase y salir a programar en un rinconcito del centro educativo, ¿no?, *no se acaba muy pronto la programación porque mientras buscamos los problemas, buscamos causas, seleccionamos las capacidades*, el año pasado se hizo muy difícil eso, ¿no?, y peor aún en el caso de quinto y sexto que estamos separado mayormente de cada ciclo, hay que tomarlo junto para la clasificación de capacidades y competencias; el año pasado fue así y tuvimos varias altos y bajos, ¿no?, lo que es la programación y como te vuelvo a reiterar lo que es el aula, la aplicación de esta programación o sea la metodología, todavía no se imparte al 100 por ciento la metodología por proyecto, llámese por la nueva propuesta pedagógica [...] MM09PP

[...] *El tiempo es enemigo de todos*. En la primaria es más manejable a mi parecer, ya que hemos aprendido a trabajar interrelacionando las áreas, es por eso muy importante hacer la planificación previa para saber qué es lo que tenemos que hacer, es decir qué actividad de aprendizaje debemos desarrollar y en qué tiempo. *Según la actividad que propongamos a veces nos alcanza el tiempo*, pero en otras nos falta, es por eso que reprogramamos algunas actividades. Si perdemos clases por algún motivo, estamos hechas, allí nos falta el tiempo. *Si los alumnos no tienen los saberes previos para empezar una nueva clase también nos demoramos porque tenemos, al momento, tratar de realizar una situación de aprendizaje para todos partir de allí. Si no, es una pérdida de tiempo después repetir todo [...]* MM02PP

EL ROL DE LOS ACTORES DE LA ESCUELA PÚBLICA FRENTE A LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Ana María Villacorta

1. PRESENTACIÓN

Alrededor de 1996, luego de la construcción masiva de escuelas, se inicia, primero solo en primaria, un proceso piloto de capacitación a docentes con el objetivo de mejorar la calidad educativa una vez generalizado el acceso a la escuela. En 1997 empieza el Planged¹ (directores) y el 98 el Plancad² para secundaria.

Se comienza a hablar de la intencionalidad de autonomía de los centros educativos en la conducción de su propio desarrollo, aparece el término de gestión de la escuela y en algunos documentos oficiales se menciona inclusive al director como el gerente.

Entre setiembre de 2001 y setiembre de 2002, la Universidad Católica del Perú, con el apoyo del CONCYTEC, realizó una investigación titulada: «Los actores de la escuela pública: estudio etnográfico para una gestión eficaz y democrática - Fase 1», cuyo tema central fue conocer el rol de los actores de la escuela en una gestión «exitosa».

La estrategia principal para la selección y clasificación de las tres escuelas exitosas con las que se realizaría esta investigación fue la coordinación con una ONG de amplia trayectoria de trabajo con las escuelas públicas en el distrito de San Juan de Lurigancho. Los indicadores de éxito señalados por esta institución fueron los siguientes:

- La participación masiva de sus maestros en las capacitaciones.
- Que la escuela tuviera interés en que las cosas en su interior fueran diferentes.

1. Plan de capacitación en gestión educativa para directores.

2. Plan de capacitación a docentes.

- Que sus productos fueran bastante buenos (PDI, PCC, etc.).
- Que el centro educativo hubiera tenido un gran cambio positivo a partir de 1999.

En este avance de investigación será desarrollado un solo tema en uno de los tres centros educativos estudiados: las opiniones y expectativas de sí mismos y de los demás que tienen los miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos y padres de familia) en lo concerniente a las actividades que cada uno realiza o debería realizar para el buen funcionamiento de su centro educativo; poniendo énfasis en las relaciones que se establecen entre ellos y la influencia que ejercen estas sobre la gestión de la escuela.

2. EL ROL DE LOS ACTORES DE LA ESCUELA PÚBLICA

El desarrollo del PDI (actualmente PEI) plantea integrar como objetivo institucional aquellos problemas del entorno sobre los cuales pueda intervenir desde una mirada educativa, principio que será clave en la organización de la escuela porque no solo posibilitará su acercamiento a su entorno social, sino que empezará a diluir la relación macro entre este y las responsabilidades del Estado, terminando la escuela —y sus actores— por asumir muchas veces múltiples y hasta demasiados roles. De cómo fuerzas externas los empujan a hacer frente a una serie de cambios sin mayores instrumentos, desde recursos económicos hasta afectivos y emocionales, pasando por una pobre formación académica que no les permite analizar completamente la situación en la que se hallan.

[...] Ya estamos atacando, identificando cuáles son los problemas. El año pasado el director había tabulado una escala y cuadros estadísticos de desaprobados por año; repitencia que nos ayudó a pensar en cuáles son los problemas que ocasionan esto. Se encontró varios factores pero lo que correspondía a lo pedagógico podíamos solucionarlo, se habló, se aclaró eso y creo que estamos en camino. No podemos solucionar lo que corresponde a la alimentación de los chicos, aunque habíamos pensado en un comedor, pero ahorita todavía no se da porque hubo necesidad de construir aulas, de repente para los años que vienen, pero sí está planificado un comedor. Ahí ayudaríamos bastante a los chicos porque tenemos bastante alumnado con bajo nivel nutritivo, se encuentran algunos que están con las justas, todo amarillo [...] AM23SD

Frente a la dura realidad y a las múltiples necesidades de la población del entorno, la pregunta sobre cuál es la tarea que le corresponde a la escuela es importante pero difícil de responder. Menos sencillo aún es precisar cómo hacerla.

Por eso veremos las opiniones y expectativas que los diferentes miembros de la comunidad educativa tienen de sí mismos y de los demás, en relación con las actividades que realizan o deberían realizar para el buen funcionamiento del colegio, es decir la gestión, de manera de cumplir con el rol que tienen en la sociedad.

2.1. El director

Uno de los centros educativos estudiados nos sorprende por la gran cantidad de actividades que se ejecutan y el empuje y creatividad con que son administradas. Veamos alguna de ellas, según el testimonio de su director:

[...] proyecto de gestión organizado por EDUCA y la USE, con participación de los directores de tres distritos: La Victoria, distrito San Luis y nuestro distrito San Juan de Lurigancho. Primer lugar: premio económico, pizarra acrílica y no sé qué más [...]AM07DI

[...] 1999: Edu-feria cultural [...] trabajos que hacen a nivel centros educativos en identidad, preparación de trajes típicos, danza, proyectos con los chicos, etc. [...] como siempre, hemos ocupado los primeros lugares en varias áreas como matemáticas, comunicación [...]AM07DI

[...] 2000: Edu-feria cultural, Edu-intercambio, campaña de salud en donde los alumnos se presentaron y ganaron varios premios, entre ellos podemos destacar, guitarra, zampoña, cajones para el taller de música [...] AM07DI

[...] Edu-olimpiadas, campeonato magisterial organizado por USE y EDUCA en voleibol, fulbito, ajedrez, danza, canción y también en eso siempre hemos ganado, en atletismo [...] AM07DI

[...] 2001: Edu-feria cultural, segundo en danzas. Premio un scanner y un mini componente [...] AM07DI

[...] 2001: Concurso de proyectos de innovación de los cuales se clasificaron dos proyectos de innovación de secundaria, un proyecto de aprendizaje de primaria y uno de comunicación con secundaria [...] AM07DI

[...] Exposición de trabajos de innovación pedagógica. Pasaron a la fase nacional cuatro, dos proyectos de innovación y dos proyectos de aprendizaje [...] AM07DI

[...] Concurso nacional en gestión institucional y pedagógica, con el tema de desarrollo de habilidades sociales en alumnos pandilleros: «Chicos AHS» (Adolescentes con Habilidades Sociales). Ganó. Premio S/. 500.00 para reposición de gastos, pizarras acrílicas y colchonetas [...] AM07DI

[...] Proyecto «Dando vida a la vida», como trabajo de salud ambiental auspiciado por el propietario del fundo Santa Rosa. Por el avance en los andenes: 100 metros de manguera, dos carretillas, 10 rastrillos, 10 picos, 10 palas, 10 juegos de jardinería y cinco tijeras de podar. «Nos dio árboles frutales y nos ayudó en el mantenimiento» [...] AM07DI

[...] Concurso del Ministerio de Educación para los centros educativos buscando innovación, lo que era un proyecto pedagógico lo hemos convertido en institucional [...] nos presentamos el año pasado, en octubre y el resultado ya nos anunciaron informalmente en diciembre del 2001, pero este año ya nos oficializan en el mes de abril. Son \$ 4.000 para ejecutar el proyecto, hay varios talleres que realizar y vamos a invertir en compra de equipo, materiales, máquinas [...] AM07DI

[...] 2002: Participación en el concurso nacional organizado por el Banco Mundial sobre proyectos productivos, «hacer un taller de maletines, mochilas, darle un poco de mentalidad empresarial, formar chicos con problemas sociales, de aprendizaje, con una mentalidad empresarial, que conozca de mercado, de estudio de mercado, un poco de marketing, que conozca un poco de administración de empresa, una serie de cosas. Queremos en otras palabras formar chicos problemas y convertirlos en chicos pequeños empresarios, que salgan con esa mentalidad, ya no con esa mentalidad que tienen actual [...] Vamos a tener un grupo de chicos organizado que vean el problema de la pandilla y líderes, que van a encabezar, van a dirigir a sus compañeros para mejorar el centro educativo» [...] AM07DI

[...] Para el año 2002 ó 2003, vamos a formalizar un equipo de investigación porque también hay problemas en los centros educativos que requieren investigación un poco más profunda, por ejemplo, hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos. Yo he hecho una estadística pero ahora hay que averiguar por qué el bajo rendimiento [...] AM07DI

[...] hay que investigar por qué los alumnos no mejoran su aprendizaje, averiguar si es problema de alumnos, es problema de la escuela, de docentes; si es de alumnos, quizás la desnutrición o la situación familiar en casa [...] AM07DI

Desde el punto de vista del director

La figura y el rol del director en la escuela pública es muy importante. Legalmente es señalado como el responsable de todas las decisiones y actividades que ocurran al interior y como consecuencia de su gestión; sin embargo existen diferencias entre la manera de comprender y esperar lo que haga un director.

El propio director dice de sí mismo que sus tareas son:

Construir un clima institucional favorable

Es decir propiciar la condiciones internas en el centro educativo para evitar y/o resolver los conflictos entre el personal docente y administrativo.

[...] Cuando llegué acá me enteré que era un colegio donde había un conflicto a nivel de padres. Padres divididos en dos grupos, a favor del director y en contra del director; los profesores lo mismo a favor del director y en contra del director, ¿no?, uno por uno, averiguando también qué profesores son los que mueven. Hay gente clave que mueve, ¿no?, y con ellos abordando uno por uno, invitándoles gaseosa, hasta una cerveza. Así es, así, se conversó con algunos que encabezaban a los docentes, entre ellos estaba el profesor que era la pieza clave [...] AM07DI

Encabezar la planificación y administrar la organización de la escuela

[...] La tarea del director: Pienso que una buena planificación, pero una planificación no solo del director, sino de toda la comunidad escolar, llámese docentes, directivos,

hasta quizás con la participación de los docentes administrativos. Se planifica, luego se organiza [...] a los profesores y los profesores que a su vez organizan a sus alumnos, a los padres de familia. Luego, después de organizar, se empieza la etapa de la ejecución [...] y a la vez evaluamos constantemente, si se encuentran errores, lo van tratando de buscar alguna alternativa o solución, una solución, y si hay salones quizás un poco difíciles, entonces tratamos de coordinar, directivo-docentes, quizás también padres de familia. Después de la ejecución se debe dar una evaluación constante [...] hasta generar instrumentos de control, de seguimiento [...] este proyecto que hemos ganado nos ha enseñado a hacer una serie de fichas, este año parece que lo vamos a llenar el colegio de fichas, fichas, quizás en una forma exagerada, pero creo que es necesario una evaluación constante de todas las actividades que se ejecutan en el colegio, para informar a la comunidad educativa y también tomar quizás los correctivos para lo sucesivo [...] Si se hace todo esto, me parece que estamos un poco avanzando en lo que es gestión [...] AM07DI

Esta exposición revela la claridad con que el director ve su propio trabajo, reconociendo la importancia de la participación de toda la comunidad educativa, al igual que el liderazgo que debe mantener en la ejecución de las acciones. Sin embargo las diferencias de percepción de los roles dentro de la gestión de un centro educativo son expresadas claramente cuando dice:

[...] Pero también a la vez significa que el director tenga que ausentarse y al ausentarse a veces los profesores piensan que el director no esta en el colegio, «no para en el colegio, qué hace, dónde está», comentarios. Ahora nosotros para eso, para lo que es control de USE, tenemos un cuadro de desplazamiento, entonces el director cuando sale siempre pone en el cuadernito adónde va y si me olvido yo, la secretaria debe anotar adónde salió, a qué hora salió y con quién salió. Ese es el control, y por supuesto de eso no se enteran los profesores, y ahora estoy pensando en una pizarrita acá dentro de la sala de las oficinas de salida, una pizarrita para comunicar al personal, dejar avisos: el director salió a tal hora y por tal motivo, para evitar problemas, todavía no lo estoy aplicando [...] AM07DI

Relacionarse con otras instituciones

[...] Además [...] a nivel de dirección la gestión no solamente es del centro educativo, también es con las instituciones educativas, con las instituciones de la comunidad y otras, quizás de otros municipios, de los ministerios [...] al final redunda en que el colegio tenga una buena gestión, de vanguardia [...] AM07DI

Adecuar la infraestructura a las necesidades de la escuela

El dicho de que todo director de escuela pública lleva en el alma un constructor parece ser cierto y tal vez esté fuertemente relacionado con una demanda siempre en aumento; sin embargo, esta tendencia puede convertirse en una de las principales fuentes de distracción y desconcentración de la gestión, al centrarse principalmente en las ampliaciones físicas del espacio antes que en la mejora de la calidad de la labor

pedagógica, desviando igualmente la responsabilidad de las instancias públicas para lo uno y lo otro.

Veamos lo que nos dice el mismo director:

[...] ¡El director tiene que estar construyendo la ampliación de su local? Considero que es responsabilidad del organismo del Estado, en este caso INFES o el Ministerio de la Presidencia o de Educación. Pero el Ministerio de Educación da una cierta cantidad de presupuesto a las USEs y las USEs tienen para mantenimientos y mejora de las construcciones en los centros educativos y los directores que sabemos que hay presupuesto pues acudimos a las USEs para que nos apoyen en la construcción de ambientes. Pero como [...] hay una demanda de matrícula y no podemos abastecer a toda la población, y se debe abastecer la demanda educativa del asentamiento José Carlos Mariátegui, nosotros nos vemos un poco incapacitados, entonces qué hacemos, coordinamos con la Apafa para donar un aporte de los padres de familia, cada año, y ese aporte lo planifican, en un plan operativo anual, ellos tienen un plan operativo anual y en coordinación con el director, realizan obras [...] AM07DI

Es así que el centro educativo se convierte en el receptor de la demanda y las protestas de la población quienes sienten que depende de la escuela, y de su director, el conseguir la matrícula deseada.

[...] Este año por ejemplo hay demanda de matrícula y no tenemos aulas, entonces en el primer punto hemos considerado la construcción de las tres aulas, pero su recurso solo alcanzó para las paredes, el tarrajeo, veredas, pizarra, piso, hasta ahí. Entonces ya se veían imposibles de cubrir los gastos del techado, entonces ya, en una primera oportunidad los de la Apafa fueron a la USE a hacer su gestión y el señor encargado de hacer este tipo de mantenimiento en los colegios, prácticamente lo botó al representante de Apafa porque ha ido muy agresivo, fue insolente. Entonces, le dijo, a partir de ahora nunca lo voy a atender a usted y toda la gestión la debe hacer el director [...] *En conclusión*, creo que el director no solo, como decían antes, debe hacer gestión dentro de la escuela, quizá con la intención de mejorar el proceso de aprendizaje, de la calidad de enseñanza; también tiene que ver la parte de infraestructura, mejorar los talleres, mejorar todo el equipamiento de la dirección, de las oficinas y también mejorar en cuanto a lo que es construcciones. Por eso es que nos lanzamos a eso de ampliación de parques, de canchas de fútbol, una serie de cosas [...] AM07DI

Lo que opinan y esperan los docentes del director

Ahora veamos las opiniones de los docentes acerca del rol del director, lo que consideran que es su labor, señalando también lo que un buen director no debería hacer, permitiendo deducir la noción de gestión que manejan así como encontrar las diferencias y similitudes con las opiniones del director.

Para los docentes un director debe encargarse de:

Organización y planificación

A pesar de que se menciona una visión aparentemente horizontal entre la labor del director y la de los docentes, se puede leer una fuerte separación de roles que impediría la intervención natural, espontánea y no conflictiva de los docentes hacia la responsabilidad del director.

[...] nosotros los profesores, a pesar de que estamos en el campo y que hacemos casi todo el trabajo, pero todo viene por la organización y la planificación de la dirección y entonces esos planes, esos proyectos, esas organizaciones que vienen, ya vienen planificados y considero que nosotros también somos parte de esas funciones porque nosotros somos los entes ejecutores, mientras ellos son los entes organizadores [...] hay una paridad entre ellos y nosotros, porque nosotros somos de campo y ellos de oficina [...] pero siempre nos complementamos [...] AM12PP

Motor y responsable de todo

Si bien la ley educativa establece la responsabilidad máxima en la figura del director, esto puede ser utilizado como el argumento para mantener y establecer dependencias y/o actitudes posibles de calificar como pasivas.

[...] Yo pienso que lo que tiene más peso es la dirección. Si sabe encaminar, guiar, yo pienso que todo, desde ahí va todo bien, si es una dirección que es justa, que es humana, es creativa [...] también tiene, orden y disciplina [...] AM14PS

[...] El director es el responsable de todo, si yo me comporto mal, y me comporté mal en el aula y alguien descubrió eso, pone denuncia, el documento llega a él, la sanción, por no haberme controlado, por no haberme visto. De ahí el director por intermedio de él, recién soy sancionada yo [...] AM21PP

Mantiene la armonía identificando capacidades

[...] ¿rol del director? Su rol es que haya unidad porque es el centro educativo, por ejemplo, cuando tenemos una reunión importante, con primaria y secundaria, todos juntos ahí, todos, se promueve de que haya unidad, porque, no es pues, por acá por allá, si un centro educativo, es una familia [...] AM16PS

[...] el director nos mantiene en una armonía única, es decir que nos respeta nuestras ideas, nuestras discrepancias, pero al momento de trabajar nos ubica y nunca él se pone en el sentido de que es tajante o autoritario [...] por favor, pueden hacerlo o hagan un esfuerzo, nos convence [...] por ejemplo, dice: usted es hábil en el curso de matemáticas, nos ubica en lo mejor que somos hábiles; nos ubica de tal manera que no nos deja en el aire ni estamos en un lugar que no queremos [...] AM27PP

Estímulo y reconocimiento constante

[...] Necesitamos un poco de motivación del líder que nos dirige a nosotros, porque nosotros en la institución trabajamos [...] no porque el director nos da resoluciones, sino trabajamos porque nos identificamos con nuestro colegio [...] AM10PS

[...] principalmente yo creo que es de la cabeza, porque mucho depende como de un jefe de casa, porque detecta problema, es el que va a llevar adelante a sus hijos; los padres planifican y si ven que algo anda mal, dan sus soluciones ellos y tratan de buscar la solución [...] que motive para salir adelante [...] dando ideas [...] si hay un dialogo entre docente y director, van a haber muchas ideas porque hay profesores muy buenos, que tienen buenas ideas, buenos planes para el futuro, son de vocación y se entregan prácticamente a su carrera [...] AM23SD

Defender a su gente sobre todas las cosas

[...] hay colegas que les han descontado porque ellos trabajaron el mes de abril y no se les reconoció, se les dio para el día del maestro y se les ha quitado, y eso, me han informado los colegas que es porque el director no hace los trámites correspondientes oportunamente [...] en vez de haber motivación en esa parte no hay tampoco. Entonces ¿cuál es el estímulo? [...] muchas veces se descuida de esa parte y por ver o cumplir con otros trámites, hay un poco de descuido al respecto.

Si de repente pide el cuaderno de un alumno y si el alumno tenía el cuaderno mal hecho, ya, es culpa del profesor y no necesariamente es así [...] El problema básicamente aquí es que el director si bien es creativo, pero son los docentes los que lo hacen, pero quien se lleva todas las, digamos, las felicitaciones, no son los docentes [...] AM14PS

Una madre de familia fue mucho más explícita en la descripción del director ideal. Dijo que tiene que ser «como el papá».

[...] el director tiene que ordenar y ver todo más que ordenarlo. Él lo que dice y deshace, él lo que tiene que ser papá acá, el director y subdirector [...] AM17MF

Lo que no debe ser o hacer

Así como existe la clara idea de las cualidades y actitudes que debería tener un buen director, los docentes también opinan sobre lo que no esperarían de él:

Influenciable por otros

Según el testimonio esto significaría desarrollar una opinión y mantenerla sin opción a ningún cambio en ninguna circunstancia, porque con esto dejaría de beneficiar a algunos en contra de los otros. Es decir que la actitud del director será calificada de positiva o negativa dependiendo del lado en que se encuentre el entrevistado.

[...] acá el gran problema es que el director algunas veces, lo que él dice de acuerdo a su criterio y cambia: unas veces es de un color, otras veces de otro color, dependiendo de si es de su amistad o no es de su amistad [...] todo viene desde la gestión del director; le hemos dicho, le hemos conversado, yo inclusive ya he perdido cierta confianza con él, porque yo pensaba que era cierta persona con la que uno se podía acercar, conversar y que podía tener en cuenta tu propuesta, pero cuando uno le dice, a veces se molesta y hace que uno pues ya no confía. Es más, muchas veces me ha mentido y cuando una persona te miente permanentemente le pierdes confianza y cómo podría comunicarme con él y decirle lo que estás pensando, lo que estás sintiendo, y cuando lo haces, rechaza, no acepta o conversamos muchas cosas, por eso muchos profesores no se acercan, no le conversan, no le dicen, porque necesitan una apertura [...] AM14PS

Centralizar

[...] el defecto del director anterior, centralizaba, todo centralizaba, no daba funciones; se tenía que hacer los que él decía, ese era el defecto de él. Pero no digo con eso malo, era bueno también [...] AM01SD

Olvidar que ha sido docente

La siguiente cita pareciera indicar que los intereses de directores y docentes van en direcciones opuestas, por lo que cualquier docente que llegue a ser director corre el riesgo de olvidarse de sus intereses anteriores al cargo o que, efectivamente, cualquier cuota de poder produce un cambio de actitudes que no favorece, en última instancia, que la escuela cumpla con su misión formadora.

[...] Un director no debe olvidar nunca que él también ha sido docente y la problemática que tienen, porque desde arriba se pueden ver otras cosas, pero desde el aula misma [...] hay que comprender esas cosas, dialogarlas, pensarlas [...] AM14PS

Ser impositivo y aplicar memorandos

[...] que actúan a puro documento, por decir, una acción negativa, de frente un memorando o algún documento [...] que a veces bajan la autoestima del docente o que generan el conflicto [...] AM06SD

Ausente

[...] el director nunca habló con nosotros, siempre estaba cerrado en la dirección, nunca dirigía la formación, era un director de nombre [...] AM10PAS

Pasivo y sin carácter

[...] pero el error es que es muy humanista, muy pasivo. Con el otro director no, te llamaba la atención, claro, sin herirte, para que reaccionaras y ya no volvías a llegar

tarde, él es muy pasivo [...] en el colegio comenzó a fomentarse la indisciplina [...] AM10PS

2.2. Las subdirecciones

De las entrevistas a dos subdirectoras y un subdirector se puede reconstruir como sus principales actividades las siguientes:

Encargada del aspecto pedagógico

[...] estar supervisando, estar verificando y trabajar netamente con los profesores en el aula [...] si un profesor falta, la subdirectora tiene que asumir esa aula, atienda las consultas de los docentes sobre sus actividades pedagógicas.

[...] revisar todas las planificaciones que los docentes realizan. Eso se coordina en el mes de marzo, se hacen los equipos de trabajo y se pone, por decir, todos los documentos que se van a presentar a lo largo del año, entonces, se ve todo el trabajo pedagógico, en tanto se revisan los materiales, los documentos y también se elaboran fichas de un plan de supervisión y se monitorean las aulas, para ver cómo los docentes están trabajando en cuanto al currículo [...] por ejemplo, la observación al docente, cómo es el clima en el aula, si el docente toma en cuenta el clima del aula, qué hace el profesor para promover el aprendizaje de los niños, cómo es la evaluación después, cuáles son las cosas que cumplen [...] si el material es adecuado para los nuevos aprendizajes, elaborado con material reciclable. Todos los indicadores ya están elaborados [...]

[...] la función del subdirector es netamente pedagógico, hacer seguimiento a los docentes [...] dando oportunidades para que se organicen, más tiempo a ellos (profesores) [...] Normal, conversar con ellos, dialogar [...] económicamente no es rentable, no se puede dedicarse a otras actividades, no puede tener un segundo trabajo [...] AM01SD

Trabajo en la administración

[...] a veces más que el pedagógico [...] que la USE viene, por ejemplo, las nóminas, estadísticas, algún documento que tienes que informar [...] las asistencias, mensualmente informar, las tardanzas, igualmente [...] estar viendo si los profesores están viendo [...]

[...] Cuando digo compromiso con la institución me refiero de que uno tiene que cumplir sin estar mirando la hora, tiene que cumplir sus funciones en beneficio de los alumnos, en beneficio de los padres; estar coordinando con el director, con la subdirectora; qué puede hacer para mejorar, no simplemente venir acá a sentarse, ver la hora de entrada y salida; promover un cambio [...] AM01SD

Diálogo con los docentes y carácter frente al director

Esta fue la respuesta a la pregunta de las expectativas frente a la labor de los y/o las subdirectoras, lo que estaría señalando una vez más la distancia que se siente respecto del rol del director, frente al cual necesitan de un intermediario con suficiente carácter y seguridad para enfrentarse.

[...] En la subdirección yo prefiero a xx porque tiene más carácter y se le puede oponer al director y no se va a dejar manejar, porque el director tiende [...] a querer imponer algunas cosas y siempre debe haber un poco de contradicción, para llegar a un acuerdo no tanto como dividirse [...] AM10PS

2.3. Los docentes: maestros pluriactivos

Asumir aulas sobrepobladas

Con 43 y hasta 45 alumnos en espacios con infraestructura inadecuada y/o insuficiente. El centro educativo fue originalmente construido como escuela primaria, pero la demanda obligó a acondicionar los mismos espacios para secundaria, divididos en turnos. Es así que los alumnos de secundaria utilizan los mismos espacios y mobiliario destinado a niños pequeños.

Sobretiempos sin límite de horario

Muchos docentes manifiestan que trabajan más allá del horario establecido, lo que fue mucho más evidente antes del concurso y nombramiento de profesores el año 2002, a partir de lo cual se ha reducido la disponibilidad de los docentes para trabajar o estar en la escuela, fuera del horario establecido, lo cual indicaría que había una fuerte relación entre inestabilidad laboral y sobretiempos.

[...] teníamos que venir un sábado o un domingo, nadie dice que no, mi sábado, mi domingo o de repente algún feriado [...] AM16PS

[...] ahora los profesores de secundaria vienen en las mañanas a hacer recuperación o se quedan después de la seis, voluntariamente, nadie les reconoce ni les pagan [...] vienen sábados, domingos; igual los profesores de primaria. Los que trabajan en el turno de la mañana se quedan en la tarde, los del turno de la tarde a veces vienen en las mañanas [...] AM01SD

[...] prácticamente trabajamos tarde y mañana, estamos regresando a la casa a las seis, siete de la noche, aunque nunca nos han valorado. Participamos en los concursos [...] y para todo eso es el trabajo, hay que trabajar para participar [...] a veces se nos cruza y se nos amontona los trabajos [...] en mi ciclo se ha sacado plata del bolsillo para poder trabajar, igualar y hacer nuestras áreas verdes atrás del pabellón, del tercer pabellón [...] La desventaja es que nos cansa en el trabajo, que tenemos que trabajar tarde y

mañana, porque no podemos a veces robar las horas de clase porque pierdes clase y ya no tienes cuándo igualar [...] AM21PP

Obtener recursos para sus proyectos pedagógicos

Si bien la realización del Proyecto de Desarrollo Institucional ha permitido un mayor contacto de las escuelas con su entorno, el costo fue una sobrecarga en el trabajo de los profesores, no tanto por el tiempo eventualmente más largo dedicado a la escuela (el mismo que pudo ser compensado por un mejor ambiente de trabajo), sino sobre todo por el mayor uso de recursos económicos y el desgaste en energía desplegado para el cumplimiento de las propuestas de innovación para las cuales los profesores no siempre están preparados.

[...] El año pasado por ejemplo varios profesores [...] nos pusimos de acuerdo e hicimos una actividad para comprar nuestros libros, nuestro armario e intentar sacar adelante, trabajar con los alumnos talento [...] porque los papás no tienen mucha solvencia económica como para apoyar a sus chicos [...] AM23SD

[...] ellos (profesores) hicieron una actividad, la venta de la pachamanca [...] con el fin de que la dirección no gaste todo lo que se gasta, porque en esos concursos todo es gasto [...] Lo ideal sería que los docentes no gasten, participen nada más y apoyarles en todo los recursos que ellos necesitan [...] de los ingresos propios del colegio, sí, del colegio, y quizás pedir y hacer gestión a otras instituciones que también nos apoyan a solventar esos gastos o a hacer otras actividades [...] la participación exige que uno tenga que invertir dinero en el trabajo que va a realizar [...] por ejemplo el anteaño pasado que participamos [...] Cada uno pusimos dinero, una cuota y tuvimos recursos [...] AM06SD

Participar en comisiones de trabajo

[...] todos los años, al iniciar el año se forman comisiones de trabajo: la comisión de PDI, la comisión de plan anual de trabajo, del reglamento interno, hay como 20 comisión en el centro educativo, cada uno cumple de acuerdo a como está programado [...] Entonces de los 70 y tanto profesores que hay, se hacen un listado de comisiones para ver quiénes voluntariamente se inscriben en esas comisiones y quiénes no participan, no levantan ni la mano, ni abren la boca, entonces ya se le complementa, se rellena [...] Cada comisión tienen un coordinador y ese coordinador es la que dirige los trabajos [...] AM07DI

De la disciplina

Aquí hay una fuerte distinción entre primaria y secundaria; mientras en la primera la intervención del docente es completa, en la segunda la disciplina es relativa en tanto

que es una tarea destinada casi exclusivamente al responsable de OBE, quien dirige a los tres auxiliares de educación en secundaria.

[...] en primaria tenemos cuatro profesores de turno para la semana; cada semana se cambia otro profesor de turno. Los cuatro profesores de turno son los que mantienen la disciplina, la entrada, la formación, el hora de recreo [...] En la puerta el profesor se encarga, el profesor de aula hace formar en su puerta [...] AM21PP

[...] ¿disciplina? Sí, también, pero el de jerarquía es el de OBE, pero nosotros tenemos que ver y revisar si los chicos vienen con sus chompas, sin zapato de colegio, vemos que de repente viene con un pantalón de color, tenemos que informar [...] AM10PS

[...] Del auxiliar lo que es cuestión de disciplina [...] Porque si por ejemplo si se rompió una luna, el auxiliar es culpable porque no está cuidando esa luna, si el alumno se salió por la puerta, el auxiliar es culpable; si el alumno está fuera de su aula, estando el profesor adentro, por qué el auxiliar no actúa, por qué no lo pasa adentro. O sea el auxiliar es el que tiene que hacer acá todo [...] AM19AX

Segundos padres y madres

[...] El tutor es como un padre, como un amigo, para poder este solucionar a veces problemas sociales también [...] AM16PS

[...] segundos padres porque ellos (los maestros) normalmente [...] los orientan, les dicen que son como el segundo hogar, que es toda una familia, entonces, ellos son como hermanos, y sí les guían, sobre todo cuando se trabaja el tema de la familia, la familia escolar, en el mes de mayo, por ahí lo trabajan [...] AM06SD

Limpieza del aula y mantenimiento de mobiliario

La autonomía también lleva a pensar que el centro educativo es responsable de agenciarse todos los recursos que necesita, en caso contrario se recurre al personal docente, llegando inclusive a responsabilizarlo del desgaste y mantenimiento del mobiliario.

[...] la que limpian son los profesores, los alumnos. Por ejemplo yo trabajo con pequeños, yo el año pasado he trabajado con niños de siete, ocho añitos, ¿se puede hacer limpiar con ellos el aula?, es imposible [...] entonces yo coordino, me organizo con los padres para que los padres vengan a limpiar, pero ellos no lo cumplen [...] entonces yo les digo a mis padres que paguen, mensual pagan un sol y se paga al padre para que limpie todos los días [...] AM21PP

[...] mantenimiento, limpieza, pintura, reparación de cosas. Eso lo hace el profesor tutor juntamente con sus alumnos [...] al inicio de año hacemos el comité de aula [...] conversamos con los papás, cuanto dinero se va a requerir y con los alumnos también venimos un sábado y empezamos a pintar, los alumnos con el tutor, si hay carpetas rotas en un aula es porque no se han preocupado [...] AM14PS

[...] de no ser así, quién [...] el mantenimiento del centro educativo sería, es tarea de la dirección, USE no, claro, directamente pero cuando no se hace [...] AM08PP

[...] cuando comenzamos las clases, los profesores se organizan con su comité de aula para hacer el pintado tanto de las sillas, carpetas, como paredes [...] AM11PP

2.4. Los alumnos

Si tratáramos de describir las principales características de los alumnos de la escuela, se podría decir que:

Participan con gusto en los proyectos pedagógicos

[...] los alumnos a veces no quieren irse, y los auxiliares tienen que estar sacándolos de las aulas [...] no quieren irse y los auxiliares tienen que estar sacándolos del salón [...] A ellos les gusta tener su agüita, todo limpio, la competencia les gusta, «el otro salón lo tiene así» [...] AM18PS

[...] estos jardines, son por ellos mismos; tanto es así que los días sábados prefieren venir a regar su jardín que estar en sus casas [...] los sábados arreglan su jardín y hasta traen agua de la calle, después se van a jugar pelota un rato a las doce y después se van. Hay otros que vienen a limpiar los salones, le echan su cera, están conversando acá [...] AM27PP

Participan en la limpieza del aula

[...] A la hora de la entrada si encontramos sucios recogemos todos los papeles y a la hora de salida igual, para los que le toca mañana [...] AM31AL

[...] La limpieza permanente es también con los alumnos, los organizamos, en equipos de a tres, el año pasado también los organizamos en equipos de tres y unos durante la semana les toca barrer, unos tienen que llevar al reciclaje, otros tienen que estar barriendo así, o sea dentro de la organización hacen de todo para la limpieza [...] AM14PS

Enfrentan problemas comunes

Familias desestructuradas y violentas

[...] ellos (padres) trabajan de noche, otros trabajan de día y a veces hogares irregulares, por problemas que no vive la pareja junta y a veces con el papá, a veces con la mamá, a veces ni con papá ni mamá, solamente con los abuelos y los abuelos no están en nada, parece que el hogar [...] AM12PP

[...] antes yo vivía con mi tía y después como mi papá vivía por acá con otra mujer, yo vivía con mi papá y mi mamá, y por eso me trajeron acá para vivir con mi papá [...] Mi mamá está en Trujillo [...] Con mi mamá tengo dos, no, tres hermanitos [...] con mi papá dos [...] con ellos vivo, pero aparte somos hermanos de padre y madre, un hombre mayor que yo [...] en total siete [...] a los hermanos que están en Trujillo no los conozco bien, pero sé que son tres [...] AM30AL

[...] Hay tantas cosas que a los chicos les duele de sus padres que no saben expresar [...] entonces de ahí viene el conflicto, y hay padres también que se cierran y yo digo una cosa y esto es así, punto, tú me haces caso, tú mi hijo, y se acabó [...] AM14PS

Chicos que trabajan

[...] Los alumnos de quinto son jóvenes que ya algunos estudian valiéndose por sus propios medios, los que trabajan, cada uno tenía distintas formas de vida [...] son muy pocos los que tenían familias constituidas, trabajaban de cobrador, en el mercado, en el taller [...] AM16PS

[...] sí trabajan, los sábados y domingos todo, la mayoría de los alumnos trabajan y a pesar de eso hay buenos alumnos que responden en las áreas, pero hay otros alumnos chicos que se dedican más al trabajo ya no se dan tiempo para estudiar [...] AM25PA

Tienen hambre y hay desnutrición

[...] vienen cansados, algunos no almuerzan en sus casas, están ahí mirándonos con hambre [...] Hay algunos que prefieren no decir sus problemas y hay algunos que se quedan callados [...] AM31AL

[...] trabajan, no comen [...] lo que yo a veces siempre he hecho es [...] me iba y les sacaba pan y les daba leche; unos siempre decían, profesor, leche, ya, les decía, sí hay, vamos [...] un alumno de primaria hacía trabajos de cerámica y vendía a los profesores, un día vino y me quiso vender porque su mamá no había cocinado [...] AM19AX

Hay una alta probabilidad de que abandonen la escuela

[...] Las causas de la deserción es la cuestión económica, porque hay muchos padres que tienen varios hijos y no pueden solventar los gastos; algunos chicos ellos mismos dicen, mejor me dedico a trabajar, también puede ser por la desintegración familiar [...]AM01SD

[...] porque mayormente los chicos que han egresado en primaria a la edad de 11, 12, 13 años en promedio, y [...] se convierten en padres jóvenes, madres jóvenes por un lado [...] o quieren vestirse de una manera distinta, igual que el resto, imitando al resto, pero como no tienen ese recurso entonces desertan, quieren trabajar o no quieren estar en el colegio [...] con la repitencia [...] AM01SD

[...] el nivel académico es pobre, tenemos un ponderado de 11, por aula, de cada salón repetirán tres y el porcentaje de desaprobados de 40, llevarán cursos de cargo en cada salón 13 [...] AM15PS

2.5. Los padres de familia

Cuando preguntamos a los docentes sobre los padres de familia, la respuesta casi unánime fue muy crítica, en un testimonio se dice que «[...] son gente comerciantes que maneja su tiempo [...] cómo puede decir que no tiene tiempo para sus hijos [...] esta gente no está concientizada de cuál es su rol de papá y mamá [...]». Otra fue muy gráfica al señalar que los padres de familia «son el talón de Aquiles».

Las características señaladas por los docentes son:

Esperan que les resuelvan el problema con sus hijos

[...] Esperan que les resuelvan el problema, pero todo viene de cadena, ellos también han sido formados así, y mientras no haya ayuda [...] AM14PS

[...] porque de la casa vienen así como unos salvajitos, como animalitos, que no saben nada de compostura [...] AM13PP

[...] El problema es que los padres mismos no ponen un poco de orden y respeto a ellos mismos [...] en una reunión se insultan, estando sus hijos ahí, se gritan, se dicen ajos, cebollas, todo se dicen estando sus hijos, imagínese si acá uno le enseña al chico a respetar, a no hablar esto, aquello y el papá mismo lo dice, el problema viene desde la casa [...] la gran mayoría, de este sector es así [...]AM27PP

No participan, no se comprometen con la escuela

[...] Parecemos una isla dentro de esta comunidad, el colegio está bonito, la gente no nos ayuda, la cultura de los papás de los chicos no nos ayuda al trabajo que hacemos aquí en la escuela [...] porque los papás no nos apoyan, porque si trabajáramos en forma conjunta sería tan distintas las cosas [...] Pareciera que los papás mandarían a los chicos al colegio porque tienen que ir, porque tiene que hacer su secundaria, pero no les interesa [...] Entonces el apoyo no se siente, es nulo prácticamente, sobre todo en secundaria, en primaria las cosas son diferentes, pero en secundaria es terrible [...] AM15PS

[...] en una reunión de 54 alumnos, yo tendría seis, siete, hasta 10 asistentes de padres, o sea no se puede dialogar con todos. Pero para reclamar están primeros, ellos son los primeros [...] AM16PS

[...] Nosotros organizamos talleres de escuela de padres para que los padres asistan a esas reuniones y orientarlos, pero vemos que a esos talleres asisten solamente los padres responsables, de los chicos que están bien, y no así de los chicos que tienen problemas [...] AM06SD

No aportan económicamente

[...] no es que no tengan plata, sí tienen, a mí me parece que serán muy pocos los casos que en esta zona de verdad, que estén en extrema pobreza, notoria [...] Aquí la gente es comerciante, tampoco es que estén llenos de plata, pero yo creo que tendrían como para poder, por lo menos, aportar lo que deberían acá en el colegio. Lo que es una falta de valor, de cariño, de estima que le tienen a la escuela, para otras cosas sacan muy bien su plata [...] han estado acostumbrados a recibir todo y por eso no quieren dar [...] AM15PS

[...] yo también pensaba que los padres tienen bajos recursos, pero acá los padres tienen dinero, no digamos dinero así, pero manejan dinero, lo que pasa es que ser padres es (sinónimo de) ser pobre [...] AM10PS

[...] Más que todo pienso que es por cuestión económica, porque tienen que trabajar, otros porque están mal formados, para qué voy a ir al colegio, para qué voy a dar cuota [...] AM01SD

[...] la mayoría de padres de familia [...] no querían pagar la matrícula, no tenían dinero, porque salió en esa época Fujimori diciendo que la matrícula era gratuita, bueno, bastantes padres se apegaron a eso y acá no le aceptaban [...] en este tiempo estaba más que a 12 soles, les daba un mes, les daba dos semanas, a algunos los exoneraba pero con la condición de ver en la realidad que no tenían con qué [...] AM27PP

Falta conciencia de su rol de padres

[...] cuando hablamos de que no apoyaban los papás en las tareas, ellos dicen, no tengo tiempo, porque dicen que papá y mamá trabajan, y aun así no tienen plata, paran todo el día en la calle y los chicos quedan abandonados en la casa [...] esta gente no está concientizada de cuál es su rol de papá y mamá [...] AM15PS

[...] a diferencia de primaria en donde están más pendientes por el hecho que son más niños, en secundaria un poco que se alejan y dejan de que el chico así haga. Eso me parece incorrecto porque no todos tienen esa capacidad de madurez, responsabilidad de hacer sus cosas por sí mismos, por eso creo que hay mucha repitencia [...] AM23SD

Fiscalizadores, sospechan de la escuela

[...] ellos están al pendiente de todo, es que siempre hay padres que de repente no tienen nada que hacer y están siempre acá en el colegio [...] ellos querrán que el profesor esté aquí como un robot, infaltable [...] AM16PS

[...] hay padres que también vienen y están en la hora de entrada y en la hora de la salida, sí y están en la puerta. Ellos están vigilando a qué hora salen [...] nos sentimos como que estuviéramos así observados [...] a veces no sabemos en el fondo por qué viene; tal vez de repente la falta de confianza, tal vez quieren asegurar a sus hijos y qué otras razones también tendrá en su mente, ¿no? [...] AM12PP

Aspectos positivos de los padres de familia

Algunos están mejorando

[...] en estos dos años, tres años, lo veo un poco más asequible al padre, más respetuoso, viene, te conversa [...] Aunque siempre debe existir un poquito así la diferencia para que siempre haya el respeto. Es que a veces cuando uno se siente muy amigo, identificado con el padre, el padre dice, ese profesor es mi amigo, y por lo tanto [...] lo mando a llamar y no viene, porque dice que el profesor es su amigo [...] AM12PP

[...] Los padres están ahí en el contorno, cuidan la fachada del colegio, no dejan que las pinten lo que pintarrajean los pandilleros, ellos son los que cuidan en la noche, por eso en la pared no tiene nada de pintas. Se identifican, la comunidad se identifica con el centro educativo [...] AM13PP

3. LAS RELACIONES ENTRE LOS ACTORES DE LA ESCUELA

3.1. Director – docentes

Los cambios internos sufridos en la escuela han sido importantes y no necesariamente fáciles para todos. Para muchos docentes la capacitación recibida significó realizar grandes esfuerzos materiales e intelectuales. No extraña entonces que en la visión de gestión quede en evidencia la diferente mirada del director y los docentes. Estos últimos con muchas preocupaciones por satisfacer necesidades en la línea de lo personal/subjetivo, a diferencia del director, cuya actitud está mucho más dirigida hacia las grandes metas de intervenir en los problemas y necesidades sociales de su entorno, relacionados con el aprendizaje de sus alumnos.

[...] El colegio ya es grande y debe haber subdirección administrativa, eso depende de la gestión del director también. Él tiene que gestionar, como el colegio crece, es grande, si él realmente quiere mejorar pedagógicamente el centro educativo con los alumnos y los docentes, entonces pedir un apoyo de dirección administrativo, acá no más en la 152, Mariátegui, hay director administrativo, había pedagógico y administrativo, entonces ya el trabajo se balancea; todo lo que es administrativo va allá y todo lo que es pedagógico se dedica la subdirección [...] AM21PP

Lo que resulta es que el director termina empujando a sus docentes hacia el modelo de gestión que él maneja, presionándolos hacia actividades muchas veces fuera de horario, sin que esto signifique ninguna mejora laboral inmediata.

Aquí queda claro cómo la escuela termina asumiendo tareas frente a situaciones sociales externas que empujan a los docentes a hacerles frente y adecuarse a las exigencias muchas veces sin mayores instrumentos, desde recursos económicos hasta afectivos y emocionales, pasando por la débil formación académica para muchos, que no les permite comprender ni analizar todo el torbellino.

3.2. Docentes – padres/madres de familia

Entre profesores y padres/madres de familia existe una situación de competencia en la que los profesores tienden a colocarse «por encima» y utilizar su puesto para ganar prestigio, estatus. Manejan un lenguaje corporal de superioridad, que es respondido en forma inversa por la actitud humilde y de supuesta ignorancia de los padres/madres de familia. Sin embargo existe temor de los docentes frente al poder de movilización y protesta de los padres de familia. Muestra de esta relación ambigua es la manera de hablar del maestro (su retórica que busca impresionar y, en todo caso, distanciarse, aunque de manera inconsciente).

Aunque compartan mucho con los padres/madres de familia, la mayoría de los profesores se diferencia porque –por lo menos en el discurso– busca renovar la educación y lograr que sirva para la vida y para el desarrollo de valores y capacidades. Para muchos padres/madres de familia, en cambio, lo importante es que sus hijos lleguen a la universidad y sean profesionales.

El padre vigila porque siente que la escuela no necesariamente está cumpliendo con su rol de preparar a sus hijos para la universidad y/o hasta se convierte en factor desestabilizador del orden y disciplina en su hogar cuando los profesores dejan tareas para hacerlas en grupo, lo que proporciona a los hijos un pretexto para salir de casa indiscriminadamente; llegando a exigir a los profesores que cambien de metodología y regresen al sistema anterior repetitivo e individual, pero más seguro en un entorno de violencia y pandillaje.

En el proceso actual, para muchos profesores parece existir confusión sobre la responsabilidad del Estado con respecto a la educación: aunque se mantenga con claridad el discurso sobre la gratuidad de la educación, muchos profesores aceptan la idea de que los padres/madres de familia deben contribuir en la medida de sus posibilidades al financiamiento del centro educativo, ya que el Estado no está en condiciones de hacerlo, creándose una tensión entre una escuela que exige dinero y los padres que reclaman gratuidad. Esta tensión conduce a menudo a situaciones conflictivas dentro de la misma Apafa al crearse fracciones a favor y en contra de las demandas de la escuela.

Todo lo anterior nos llevaría a concluir que el antiguo pacto social entre profesores y padres/madres de familia se ha resquebrajado sin que aparezca con nitidez la posibilidad de su renovación.

3.3. El director y los padres de familia – La Apafa

Siempre hay roces al momento de definir el aporte obligatorio de la matrícula, hay allí un claro enfrentamiento de intereses; sin embargo la relación entre el director y la Apafa ha mejorado a partir del éxito de este como agente gestor de fondos externos que complementan perfectamente el aporte de Apafa: haber logrado in-

cluir al centro educativo como beneficiario de fondos del programa «A trabajar» y obtener interesantes recursos como ganadores del concurso de proyectos innovadores del Ministerio de Educación fueron importantes indicadores y puntos a favor para su gestión.

3.4. Director – alumnos

A pesar de lo manifestado por el director, existe una completa identificación con la misión educativa de la escuela. La relación entre estos actores responde todavía a los estilos tradicionales, sobre todo para los alumnos que ven aún al director como ángulo máximo de un triángulo jerárquico. Una alumna de secundaria me dijo que en un encuentro de líderes se había dado cuenta de que sí se podía hablar con el director, lo que indica la vigencia de la figura autoritaria e inalcanzable del director.

3.5. Docentes – alumnos

Acá existe una situación igualmente interesante porque es a la vez una relación de afecto y de identificación frente a situaciones de múltiples carencias, en el compromiso con su tarea educativa y formadora, pero también persiste una encubierta tendencia a imponer, a «colocarse por encima».

El maestro continúa con la actitud de tener «el deber» de saber todas las respuestas, haciendo poco posible desarrollar una actitud crítica a su labor pedagógica, darse el beneficio de la duda sobre su calidad profesional y necesidades de capacitación, desarrollando más bien argumentos conciliadores y justificadores a su quehacer como docente, corriendo el enorme riesgo de reproducir mediocridad.

La utilización de las propuestas constructivistas supone y exige no solamente el dominio de las técnicas metodológicas sino también tener una sólida formación académica; en caso contrario las debilidades son mucho mayores que las fortalezas, en abierta desventaja para los alumnos.

3.6. Padres – alumnos

Ya hemos visto las consecuencias de la situación de desempleo y crisis económica en las familias. En relación con la escuela, existe la demanda de los profesores por una mayor participación de los padres y madres en la educación de sus hijos. La pregunta es: ¿qué tanto efectivamente se puede pedir esto y qué tanto modificaría el resultado en la educación de los chicos y chicas, más que el desarrollo de capacidades de los propios docentes?

A MANERA DE CONCLUSIONES

Como señala Sonia Lavín, la idea de gestión es un término relativamente nuevo en el escenario educativo, normalmente es más utilizada en el campo empresarial. Su inclusión en el contexto de los centros educativos la liga al manejo de asuntos administrativos y a las actividades que realiza la dirección. Sin embargo es un término que aún no se ha definido «oficialmente» y por lo tanto es interesante constatar cómo es percibido desde la práctica en función de las necesidades consideradas prioritarias.

Las situaciones descritas tienden a generar muchos conflictos internos, que son frecuentemente interpretados por los actores en términos de relaciones personales, sin que aparezcan claramente los problemas estructurales. Ello no ayuda a que se aprenda del conflicto para su resolución o transformación en forma positiva para la institución. A ello se añade el hecho de que, en general, los profesores tienden a negar los conflictos por considerarlos negativos. Si bien se ha comenzado a manejar algunas teorías y técnicas de resolución de conflictos, aún no se ha llegado a la convicción de que todo conflicto es una oportunidad y menos aún a encontrar las formas de llegar a ello.

Los desencuentros mencionados no son irracionales y, más allá de los prejuicios existentes, tienen también sus buenas razones: profesores mal pagados y muchas veces mal formados, capacitadores de ONGs que no siempre están a la altura de lo que se espera de ellos (y que a lo mejor no son capaces de aportar más, dadas las circunstancias), falta de una política clara y continuada del Estado en relación con el profesorado. Esta situación negativa se ve sin embargo contrarrestada muy positivamente por el empuje de muchos profesores y por la voluntad de los padres/madres de familia de educar a sus hijos de manera integral.

Muchas veces, frente a una responsabilidad tan grande, no solo se pierde de vista las instancias administrativas mayores, sino que se tiende a asumirlas en perjuicio del propio desarrollo personal y profesional que contradice el objetivo original de mejorar la calidad de la enseñanza; por eso se deja en tan segundo plano y hasta se omite mencionar la preparación de clases como una actividad importante del quehacer docente.

COMENTARIOS A LAS EXPOSICIONES

CARMEN DÍAZ

Bueno, ha resultado bastante difícil hacer una síntesis de las cuatro presentaciones, así que en una primera parte voy a presentar muy rápidamente algunas ideas claves de cada una de ellas, para poder contextualizar mis comentarios; luego voy a tratar de recuperar lo que estas investigaciones nos enseñan y a partir de ello plantear problemas que pueden ser puntos de investigación para continuar con el debate académico y la reflexión sobre la escuela pública.

En el grupo uno Ángela Iturria nos presentó el tema de gestión curricular desde una perspectiva intercultural a través de un estudio de caso cualitativo realizado en una escuela peruano-china, donde se describe cómo el colegio encara el reto de incorporar el tema intercultural, que aunque está presente en su ideario no es asumido luego como una práctica en el currículo, priorizándose más bien otras líneas de trabajo del colegio como la excelencia académica y el espíritu cristiano.

Iturriaga dio cuenta también de los procesos de exclusión que afectan a la cultura débil, en este caso la cultura china, frente a la cultura peruana y las diferentes percepciones sobre el concepto de interculturalidad en los diversos sujetos. El análisis es eminentemente cualitativo a través de entrevistas estructuradas y comparación documental del ideario y del currículo.

El trabajo de Elizabeth Evans, otro estudio de caso de corte cualitativo, sobre la escuela democrática y la escuela autoritaria parte de una pregunta muy sugerente: ¿la escuela de hoy ayuda a consolidar una sociedad autoritaria o democrática? Ella nos hizo una descripción muy detallada de una escuela pública, examinando tres de sus elementos: la estructura física, las relaciones entre directivos y docentes y las relaciones entre docentes y alumnos.

A partir de estos tres aspectos Evans da cuenta de la imagen de control, vigilancia y autoritarismo que ejerce la escuela, a pesar de que en su discurso y en sus fines están planteados temas como la formación de la conciencia ciudadana o el compromiso por una sociedad más democrática.

En el segundo día se presentó un trabajo etnográfico de Maritza Macavilca, realizado en tres centros educativos de San Juan de Lurigancho, acerca de la percepción de los docentes sobre la nueva propuesta pedagógica planteada por el Ministerio de Educación. ¿Cómo valoran los docentes los logros del trabajo en equipo o el desarrollo de sus capacidades? ¿Cuáles son las dificultades que ellos perciben vinculadas con la comprensión de esta nueva metodología y la evaluación de los aprendizajes? Macavilca resalta situaciones de temor, de inseguridad y de aceptación parcial de la propuesta.

Aquí es interesante observar cómo los docentes llegan a realizar una combinación que Macavilca llama híbrida, ya que manejan tanto aspectos de la propuesta tradicional como del nuevo enfoque pedagógico. Esta combinación que podría ser concebida como una oportunidad, en cuanto recoge lo positivo de lo tradicional, es vista por los docentes más bien como una dificultad, al no cumplir con lo que se está esperando de la escuela.

Finalmente, Rocío Trinidad, que a diferencia de las tres educadoras anteriores es antropóloga, analiza desde su perspectiva profesional cómo se construye la imagen de la comunidad educativa a partir de lo que proyectan los medios de comunicación sobre la escuela y sobre los maestros. Esta investigación fue realizada en Ayacucho centralizando su interés en el análisis de las noticias sobre temas educativos publicadas en un periódico de circulación local muy leído por los docentes, el diario *La Calle*. De la observación de los resultados puede deducirse que este medio de comunicación presenta lo más negativo de la comunidad educativa, pues 40% de las noticias se refiere a casos de corrupción, violación, abuso sexual, etc. El trabajo buscó analizar si los docentes se sentían representados en la imagen proyectada por el diario, calificada por ellos mismos como un desprestigio a su comunidad profesional.

Como dije al principio, esta rápida síntesis busca contextualizar las ideas que voy a presentar a continuación y que espero puedan ser futuras líneas de investigación que nos permitan seguir buscando elementos para poder comprender la escuela.

Estos trabajos nos permiten mirar a la escuela desde diversos ángulos, lo cual nos confirma su complejidad y las muchas formas de abordar su sentido. Podemos hacerlo desde sus lados visibles, desde los más evidentes, como cuando Evans hacía el análisis físico de la escuela o cuando se examina el currículo explícito; pero también hay enfoques centrados en el lado oculto de la escuela, desde las imágenes proyectadas, desde las percepciones, desde las representaciones de los sujetos.

La complejidad de la escuela radica también en el hecho de que podemos analizarla desde las emociones, los temores y las frustraciones —recordando la presentación de Ana María Cerda del primer día— o desde las racionalidades; yo creo que no hay nadie que pueda proponer actualmente una teoría explicativa de todo, absolutamente todo lo que pasa en la escuela. Esta complejidad no debe de ser vista como un problema o como un obstáculo para estudiarla y comprenderla, sino más bien como una posibilidad de diálogo entre diversas miradas y perspectivas de investigación.

Lo interesante de estos trabajos es que no se han limitado a un análisis de la escuela en sus aspectos funcionales —de roles, de normas o de estructuras—, a un análisis de la escuela por decreto, sino que lo han hecho desde la cotidianidad, tomando aspectos de Ball acerca de la micropolítica de la escuela, de lo vivido en el día a día, desde lo cotidiano de las interacciones, de los acuerdos, de las prácticas y de las representaciones. En este sentido, los estudios de casos, más allá del análisis de las estructuras, han recogido la dimensión cultural de la escuela que da cuenta, siguiendo

a Greenfield, de que las organizaciones escolares no están sujetas a leyes universales sino que son artefactos culturales, una realidad social que depende del significado y de las intenciones de las personas que están dentro de ella.

Los cuatro estudios de casos presentados se han centrado en los actores sociales como los protagonistas de la escuela y en el modo cómo estos definen, interpretan y manejan las diferentes situaciones con las que se enfrentan. En el caso de Iturria, por ejemplo, cómo los docentes viven el reto de la interculturalidad; en el caso de Evans el reto de la democracia; en Macavilca el reto de la práctica del nuevo enfoque pedagógico o cómo el docente observa estas imágenes en los diarios, en la investigación de Trinidad.

En síntesis, cómo los actores de la escuela se representan, cómo construyen sus proyectos y sus orientaciones culturales, cómo caracterizan a la escuela, a la organización escolar y a las relaciones pedagógicas. Sin embargo, en estos estudios de casos ha estado ausente el análisis desde la perspectiva del alumno. Hay investigaciones donde el objeto central no es la escuela misma sino que se la entiende como el lugar en el que se desarrolla la experiencia del alumno y, por lo tanto, este tendría algo que decir sobre ella también.

Son otras posibles entradas para mirar la escuela, pistas interesantes de investigación y esperemos que los alumnos no perciban a la escuela como en el último libro de García Márquez *Vivir para contarla* donde, citando a Bernard Shaw en relación con este tema dice: «Desde muy niño tuve que interrumpir mi educación para ir a la escuela». Esperemos que nuestros niños no lleguen a estas conclusiones.

Por lo dicho hasta ahora –lo cotidiano, la representación de los actores, etc.–, los estudios de casos se han centrado en la parte subjetiva de la escuela, en la manera como los actores se representan y construyen este sistema; en ese sentido no existe una única forma de escuela, sino que ella dependerá del tipo de experiencia e historia que cada una tenga. Entonces aquí se plantea una pregunta: ¿podemos hablar de la escuela o sería mejor hablar de las escuelas?

Como señala Santos Guerra, cada escuela es diferente de otra y las escuelas como grupo son diferentes de otro tipo de organizaciones. A veces se analiza la escuela como si fuera una empresa o una organización comercial y no desde la escuela misma. Hipertrofiar una de estas dos dimensiones puede distorsionar la comprensión de las escuelas: pensar que todas son iguales hace que se unifique la forma de entenderlas y de organizarlas; pensar que toda escuela es irrepetible impide reconocer la incidencia de los factores que la identifican como institución social. Entonces la escuela, además de compleja, aparece como una organización original, como una institución problemática multifuncional.

Los cuatro casos consideran a la escuela en una relación abierta y en diálogo con el contexto, ya sea como un contexto que demanda a la escuela cumplir con las funciones y las tareas de educar, o como un contexto que construye las imágenes de la escuela. Aquí retomo la investigación de Rocío Trinidad cuando se pregunta: ¿la es-

cuela se construye desde la imagen proyectada por los medios de comunicación? Y ampliando esta pregunta: ¿la escuela se construye desde la imagen proyectada por la sociedad?, ¿o la sociedad proyecta la imagen deseada o la imagen vivida por la escuela?

Pienso que se da aquí una relación dialéctica entre escuela y contexto; en este sentido las relaciones con el exterior, con el contexto, no son solamente una simple adaptación mecánica, ya que la escuela dispone de una identidad que se apropia de los elementos exteriores, los reinterpreta y los reformula. Pero esta posibilidad de reinterpretación y de reformulación se concretará en la medida en que se tengan los espacios de diálogo y discusión al interior de la escuela (lo que planteaba ayer Silvia del Solar).

Los casos han hecho evidentes las tensiones inherentes a las diversas funciones que se espera de la escuela y lo que ocurre en la realidad. Por ejemplo, se espera que la escuela forme al alumno en un pensamiento independiente, crítico y autónomo, pero por otro lado se le exige que obedezca normas, reglamentos y leyes; es heterónoma en cuanto sigue las prescripciones del exterior, el nuevo enfoque pedagógico, aunque pretende educar en la autonomía; posee estructuras jerárquicas, pero promueve la participación y la democracia; tiene en cuenta el principio de igualdad de los alumnos y a la vez busca el respeto a las diferencias; quiere educar en valores y sin embargo es presentada como corrupta.

Nuevamente vemos aquí la complejidad de la escuela, no solamente de los discursos o de los diferentes enfoques con los cuales mirarla, sino desde la tensión entre el discurso y la práctica. E inclusive la tensión que habría entre los mismos discursos, porque se pueden dar acuerdos, creemos que los hay, pero si buscamos más atrás o más allá, de repente nos damos con la sorpresa de que no es así.

Si bien los casos no han recogido explícitamente la historia de las escuelas (aquí retomo lo que planteaba Silvia del Solar ayer), me parece que indirectamente se rescatan algunos rasgos de ella, aunque en un sentido negativo, como una historia negada. Macavilca explicaba cómo se genera una crisis en la práctica pedagógica cuando se plantea el nuevo enfoque frente al enfoque tradicional y cómo los docentes terminan realizando una práctica híbrida. Pareciera que esta relectura, esta reinterpretación de la práctica no es vista por los docentes como positiva —porque podría ser interesante recuperar la tradición e incorporarla al nuevo enfoque—, sino como una dificultad para el cambio. No hay un reconocimiento de la historia y de lo positivo de ella, como se ve por ejemplo en la exposición fotográfica que nos está presentando Fe y Alegría y que nos testimonia justamente una historia vivida y construida desde los mismos sujetos.

Estos casos nos dejan abiertas muchas líneas de investigación y muchas líneas de reflexión para poder comprender la escuela pública. Yo creo que lo interesante es que se han superado los análisis estructurales o funcionalistas de la escuela para adentrarse más bien en el análisis de su dimensión cultural, por lo menos en estos

cuatro caso específicos. Nos queda el reto de continuar investigando en esta línea y además avanzar en el análisis de las dimensiones políticas y éticas de la escuela.

Particularmente estoy trabajando mi tesis de doctorado con relación a la escuela desde la dimensión ética, así que si hay un segundo seminario internacional el próximo año presentaré algunos de los avances de mi investigación. Los casos presentados nos han permitido comprender un poco más, desde diferentes miradas, lo que es la escuela en sí misma.

LUIS SIME

A mi me tocó moderar el grupo dos, un grupo también muy interesante, que presentó cuatro ponencias. La primera fue planteada por Alina Anglas, licenciada en educación y egresada de la maestría en gestión de la educación de esta universidad. Ella nos ayudó a comprender su tema de liderazgo que promueve liderazgos, a partir de un estudio de caso del colegio Fe y Alegría. Luego Yolanda Chuye, que también es licenciada en educación y egresada de la misma maestría, analizó la toma de decisiones en escuelas públicas en el proceso de cambio.

El día de ayer tuvimos la presentación de otro licenciado en educación, pero egresado de la maestría de antropología de esta universidad, Félix Anchi, quien trató sobre las actividades cotidianas del maestro fuera de la escuela. Finalmente, Ana María Villacorta, egresada de la facultad de Ciencias Sociales de esta universidad, expuso sobre el rol de los actores de la escuela pública frente a la innovación pedagógica.

Quisiera hacer un primer comentario acerca de los investigadores, por eso me he tomado el tiempo de contarles que tres de ellos son licenciados en educación. Es decir, son educadores que investigan su propio campo profesional, son educadores formados en el ámbito propiamente de la pedagogía, que han trabajado de manera explícita en el campo de la educación, que han hecho estudios de maestrías y que ahora, luego de varios años de haber egresado, están dándonos avances de sus investigaciones. Yo quería resaltar el hecho de que son educadores que investigan la educación y esto me parece muy importante para nuestro país. También me parece interesante el aporte de otros especialistas y este evento ha tratado de dar cuenta de cómo también desde las ciencias sociales nos dan luces para comprender la escuela pública, pero quería singularizar el caso de estos tres colegas en todo lo que ha significado el esfuerzo de años y de opciones para poder investigar su propio campo de trabajo. Eso nos está dando una muestra de que para nuestro desarrollo profesional como educadores necesitamos cada vez más asumir la dimensión investigativa y no percibirnos únicamente como agentes operadores de currículos preestablecidos. Ojalá esta presentación nos aliente a hacer otras investigaciones, con diferentes esti-

los, temas, enfoques, en diversos niveles, pero que nos ayuden a potenciar la dimensión reflexiva y autorreflexiva de nuestras prácticas escolares.

Sabemos que en el Perú, a diferencia de otros países, cuesta muchísimo investigar en educación. Tener una tesis de maestría en este país es y representa un trabajo extraordinario de asesores, de facultades, de escuela de graduados y, por supuesto, del alumno y su familia (recordando el tema de lo que hace el docente fuera de la escuela). Creo que el mensaje implícito en estos testimonios es que cuesta mucho investigar nuestro campo y si los educadores no lo hacemos, vamos a tener un serio déficit para poder comprender mejor la escuela desde sus actores.

En segundo lugar, creo que estos acercamientos nos han ayudado mucho a enriquecer nuestra imagen de la escuela y sus actores, al reencontrarnos con esta desde ópticas distintas para poder sopesar mejor las crisis que la aquejan y cuáles son sus posibilidades, que es el tema justamente que da título a este seminario.

Las cuatro ponencias son aportes que buscan recoger y dar cuenta de la complejidad estructural de la escuela pública peruana, como organización de nuestra sociedad. Complejidad estructural porque en la escuela pública peruana se articulan diversas prácticas sociales y culturales y diversas expectativas de grupos sociales, de generaciones, de grupos locales. La escuela es entonces un punto de encuentro de estas prácticas y expectativas de la sociedad y en sociedades como las nuestras, donde hay déficit de desarrollo y tejido institucional, es un trabajo muy desafiante el dar cuenta de esta complejidad estructural.

Quisiera reiterar que estas ponencias son avances de investigaciones empíricas sobre el fenómeno escuela pública, desde una metodología cualitativa, muy similar a lo hecho en el grupo que Carmen Díaz ha reseñado. Esta metodología es de corte etnográfico y se basa en el estudio de casos que destacan por su singularidad. Sabemos que en el estudio de casos lo importante no es la cantidad, sino la ejemplaridad, cuán representativos sean de experiencias escolares que nos ayuden a documentar dichos casos, algo muy significativo en el campo de la investigación; es decir, recoger evidencias, construir certezas de carácter público y para eso tiene sentido este evento, para difundir aquello que se ha ido recogiendo parcialmente.

Estos avances tienen diferentes niveles de descripción y de interpretación de la experiencia escolar; son investigaciones que todavía no han concluido y que nos han dejado una sensación de ese tipo, de estar en proceso. Hemos visto el esfuerzo que sus expositores han hecho por comunicarnos sus indagaciones, cómo han ido categorizando las entrevistas realizadas, cómo han ido ensayando conceptualizaciones, respuestas a sus preguntas iniciales de investigación. Son avances también sobre escuelas públicas de Lima en sectores populares pero con diferentes regímenes e historias. Se ha estudiado, por ejemplo, uno de los colegios de Fe y Alegría, un caso singular con una historia distinta.

Parfraseando a una de las ponentes, y ampliando un poco el significado de lo que manifestó, pienso que estas cuatro ponencias confirman que *comprender es construir*

miradas desde adentro. La comprensión nos exige entender los fenómenos, los actores y sus percepciones desde adentro, es decir desde sus lógicas cotidianas, desde sus dinámicas propias, para refrescar nuestra imagen de lo que es el actor y de lo que es la escuela. Esto no se opone, pero sí es distinto a otro tipo de miradas desde afuera de la escuela, miradas tal vez muy estandarizadas que se dan generalmente cuando hay evaluaciones externas donde se clasifica a las escuelas como mejores, peores, mediocres, etc. Aquí se nos ha mostrado otra forma de aproximarnos a la escuela, con lo cual no digo que de vez en cuando no sea necesario aplicar miradas estandarizadas desde afuera, pero esto enriquece nuestro análisis y nos ayuda a profundizar en el examen de nuestra imagen. Creo que en este construir una mirada desde adentro hay tres dimensiones en cuyo ámbito podemos cruzar las cuatro ponencias.

Una primera es que las ponencias nos hablan de *los actores de la escuela*. En el caso de la ponencia de Anchi, es muy clara su preocupación por investigar al actor maestro, pero nos da una imagen mucho más amplia. Realmente para mí ha sido un desafío entender al docente más allá del aula, más allá de la escuela y al docente en la sociedad. Lo hemos visto llegando apurado a la escuela porque viene de cumplir otras actividades económicas para compensar su salario, lo que nos ha brindado un panorama bastante interesante de cómo dar cuenta de las interacciones del docente en tanto sujeto que tiene varios empleos, varias maneras de enfrentar los retos económicos.

Surgieron muchas preguntas a partir de esto. Si es que el docente está demasiado disperso laboralmente por esta necesidad económica ¿no sería una salida la jornada completa, por ejemplo?, ¿que el docente estuviera todo el día en la escuela y que el Estado asumiera ese costo? Fueron interesantes las reacciones y las apreciaciones respecto a este punto desde las experiencias de Chile, representadas por Silvia del Solar, que nos ayudaron a complejizar este problema y plantear si era esa la salida o si más bien, con jornada completa, el docente pierde lo que está ganando en otras actividades económicas. Quedan pues abiertas las alternativas frente al tema de la dispersión laboral del docente y cuánto influye realmente en el detrimento de la calidad educativa, de la calidad de su docencia o es solo un factor que no necesariamente lo tenemos que ver en forma negativa en relación con dicha calidad.

Otra dimensión importante a través de la cual podemos cruzar las ponencias es la categoría de *procesos*. Para comprender a la escuela desde adentro no solamente hay una mirada de los actores, sino que los actores se hallan insertos en procesos diversos. Las ponencias de Yolanda Chuye y Ana María Villacorta nos ayudan a dar cuenta de cómo los actores participan en procesos, cómo no quieren participar en ellos o cómo se resisten a participar en determinados procesos. Por ejemplo, cómo el director va configurando una serie de dinámicas para tomar decisiones y para poder enfrentar rutinas e innovaciones.

En una de las ponencias se nos hablaba de los temores a la participación tanto por parte de los actores docentes y estudiantes, como de los padres. Eso nos abre una pista

para tratar de comprender al docente y a los otros actores como sujetos que en la participación tienen que enfrentar diversos escenarios. No es lo mismo participar en una jornada que en un momento de definición del PDI o interactuar con los padres de familia o con los municipios escolares; es decir, en cada uno de esos escenarios hay diferentes lenguajes, protocolos de participación y en ese sentido hay diferentes condiciones. No es lo mismo el profesor contratado versus el profesor nombrado, el profesor titulado y el profesor que no lo está. ¿Cuánto arriesga cada actor en cada escenario para participar? ¿Hasta dónde se arriesga y se puede arriesgar cada actor en su participación desde su condición específica, tanto laboral, de género o de generación? Esta y otras conforman una serie de interrogantes sobre la participación.

También hay procesos de innovación, para entenderlos nos ha ayudado la ponencia de Villacorta. No hay que considerarlos solo en su repercusión hacia el aula y hacia la escuela sino también fuera de la escuela. Hay procesos de innovación que van a afectar inclusive lógicas familiares y esa comprensión más holística, más amplia es muy importante para comprender que las consecuencias pueden llegar a ser contraproducentes fuera de la escuela; positivas dentro de ella pero no necesariamente positivas afuera, en el plano de la familia, porque van a alterar algunas cosas. Nos ponía algún ejemplo sobre lo que significaba, en este nuevo enfoque pedagógico, el promover reuniones grupales de los alumnos fuera de la escuela. Esto va a alterar la rutina familiar y los alumnos pueden usar el pretexto del trabajo de grupo para otro tipo de actividades, generándose entonces todo un conflicto: «¿dónde has estado?», «¿con quién has estado?», «¿por qué no has hecho la tarea?».

Conviene tener en cuenta, además, que los procesos se dan al interior de ciertas *culturas organizacionales*, que tienen su singularidad y un alto grado de contextualización. Una cultura institucional puede diferir muchísimo de otra, estando un colegio al frente del otro o simplemente a dos cuadras; el tema no es la distancia geográfica sino la manera cómo se han construido valores, cómo se han permeado determinadas formas de ver lo que es normal y lo que es posible en cada escuela, cómo se han normalizado conductas, pautas y miradas. Por ejemplo, en la ponencia de Alina Anglas es muy interesante, y muy polémico dicho sea de paso, todo este tema de los recursos simbólicos utilizados por las organizaciones para facilitar su gestión, metáforas como *la familia*. La escuela como familia es un recurso simbólico que puede ayudar a canalizar conflictos, pero en realidad estamos utilizando como metáfora a otra institución, estamos hablando de la familia, no estamos hablando de la escuela.

¿Por qué utilizar la metáfora de la familia como un recurso para facilitar la gestión, para canalizar posibles conflictos? Uno puede entrar ahí en un tema polémico: hasta qué punto esto puede neutralizar conflictos latentes, porque sabemos que en la familia hay toda una lógica para ello. Los recursos simbólicos construidos por las instituciones pueden ser muy respetables pero en el campo académico los ponemos en debate. Nuevamente ¿por qué utilizar la metáfora de familia para la fluidez de la gestión? Podría haber otras.

¿Qué elementos están detrás de esta metáfora de la familia, donde todos nos tratamos con afecto, donde va a haber un padre, una madre, etc.? Empezamos entonces a trasladar elementos de afectividad a las interacciones. Y sabemos que en la casa cada uno tiene que medir algunas reacciones frente al padre o frente a la madre. Todo este tema de la afectividad y la manera cómo se traslada el componente afectivo es muy interesante y amerita seguirlo problematizando.

Quisiera entonces resumir que las ponencias nos han proporcionado miradas para poder refrescar nuestra imagen de la escuela desde la lógica de los actores, los procesos que estos viven, hasta dónde se arriesgan; y desde las culturas, desde los recursos simbólicos que estas emplean para normalizar sus prácticas. En ese sentido, esperamos que de aquí a un par de años ya no sean solo avances sino investigaciones que hayan por lo menos concluido en función a sus preguntas iniciales.

ANA MARÍA CERDA

Una cosa que es relevante para nosotros es este espacio que se construye aquí en esta universidad, como una instancia para pensar y reconceptualizar el rol de la escuela pública, a través de distintos aportes teóricos y conceptuales, investigaciones empíricas y experiencias, y que tenga la mirada de personas de otros países, además de las propias. Ojalá pudiéramos tener en nuestro país una iniciativa similar porque nos parece que tener experiencias de otras realidades permite pensar y reflexionar más críticamente.

El otro punto, que ya tocó Carmen Díaz, es el de la diversidad de temas de entrada a la escuela. Este seminario ha abordado la escuela pública desde muy distintas perspectivas, faltando efectivamente la de los alumnos, lo que resulta una tendencia general ya que también en Chile hay pocas investigaciones sobre lo que pasa con niños y jóvenes en la escuela.

Otro aspecto, también mencionado por Díaz, es que la gran mayoría de las investigaciones presentadas aquí es de carácter cualitativo, de carácter etnográfico, análisis de percepciones; y aquí yo me quiero detener un poquito en términos de la importancia de un espacio como esta universidad que apoya estos procesos de construcción. Como decía Luis Sime, son importantes en el sentido de que permiten, por una parte, ir construyendo conocimiento y evidencia de lo que pasa, y también son una posibilidad de abrir la mirada que se tiene de la realidad. Este tipo de investigaciones, muchas veces muy descriptivas, posibilitan ciertos hallazgos que pueden irse acumulando entre una y otra investigación. Estos estudios iniciales dan cuenta de cosas que están pasando en la realidad, dan cuenta de prácticas sociales en la institución escolar, dan cuenta de tendencias y cuando se tiene la posibilidad de hacer un estudio un poquito mayor, analizando diez o quince escuelas, estos hallazgos se irán confirmando.

En ese sentido, estos hallazgos permiten muchas veces tomar decisiones de política y cambios en los ejes de las intervenciones. Doy el ejemplo de un trabajo presentado en este seminario, el de Marcela Román, en el que constatamos cuán fundamental es el tema de las representaciones de los profesores para provocar cambios y mejorar los aprendizajes de los niños; un tema que inevitablemente tendrá que abordarse en relación con el desarrollo profesional docente. No es que esa sea la única mirada, pero nos da elementos desde una perspectiva. Cuento un caso en Chile: cuando nosotros hicimos una investigación sobre los jóvenes en el liceo nos dimos cuenta de algo aparentemente banal. Necesitábamos precisar cuáles eran los valores de los jóvenes en los dieciséis liceos que estábamos estudiando y cuando yo le pregunté al grupo de ayudantes de investigación: «¿Y qué está pasando con los jóvenes?», se quedaron todos callados. Habían estado yendo a los liceos por semanas y semanas y todos en silencio. Les dije: «¿Pero, que pasa aquí, es que no hay jóvenes en el liceo?». «O sea, no hay jóvenes, están los alumnos». Empezamos a indagar sobre qué pasaba entonces con los jóvenes en el liceo y cómo se homogeneizaba y se trataba de borrar la diversidad.

A partir de ese hallazgo, que fue muy fuerte para nosotros en Chile, y por otros motivos que después voy a explicar, se levantó toda una línea de trabajo con los liceos para recuperar la cultura juvenil escolar. Entonces, es relevante la importancia de este tipo de investigaciones que mucha gente descalifica porque son microcasos, porque no son de muestras masivas.

Otro aspecto trascendental de este tipo de investigaciones que parten de la mirada al mundo de la vida cotidiana en la escuela y de los procesos y las percepciones de los sujetos, es la posibilidad de ir levantando modelos de intervención, como en la presentación que hizo el equipo de Silvia del Solar, mostrando que, desde un trabajo, se puede después levantar un proceso de intervención en la línea de gestión.

Quiero resaltar entonces la importancia de este tipo de investigación. Se va creando un pensamiento crítico y ello tiene que ver con la posibilidad de reflexionar y de poder mirar lo que a veces es evidente y se ha naturalizado en nosotros; creemos que es lógico que sea así cuando puede haber otras alternativas y ahí empezamos a construir y reflexionar. Obviamente para los que hacemos docencia es fundamental que tengamos la posibilidad de investigar en la medida de lo posible, porque eso nos permite mayores aperturas, tener nuevas perspectivas, etc.

En ese plano, y con eso dije algo nuevo a Chile, quería explicar que las personas que estamos aquí presentes venimos de dos instituciones que durante la dictadura fueron de resistencia y donde se construyó investigación. Investigación que permitió posteriormente, con la asunción del gobierno de la concertación en Chile, que muchos de los profesionales de ahí pasaran al ministerio y fueran los que elaboraron las políticas educativas.

Entonces, a lo mejor para ustedes nuestra mirada ha sido demasiado crítica frente a las políticas que hemos explicado, frente a lo que está pasando en la realidad, pero

tiene que ver con las grandes expectativas de transformación que teníamos, con que las cosas no son tan rápidas como se quiere, con que existen dificultades, pero hay que seguir avanzando. Esta es nuestra experiencia y eso es lo que queríamos decirles a ustedes que están haciendo en Perú un proceso de transformación: esta es nuestra mirada desde una historia, no somos cualquier persona chilena que viene a presentar la mirada de la realidad.

Otra cosa que hemos observado en las presentaciones y en las discusiones posteriores es el énfasis en que el cambio pasa por los sujetos y cambia a los sujetos organizados; o sea, por el tipo de orientación de la investigación, por los modelos de gestión que se han presentado, etc. se ve que lo fundamental tiene que ver con la posibilidad de cambio de los actores de la escuela pública, la recuperación de sentido, liderazgos que permitan la participación y el desarrollo de las personas. El cambio obviamente no pasa por más computadoras, ni por más texto, ni por pruebas de medición que, obviamente, influyen en el sistema, pero si no se acompaña de sujetos comprometidos que sepan hacia dónde van, que tengan un sentido de la calidad de la educación, que busquen desarrollar ciudadanos íntegros, no hay otras posibilidades.

Por último, desde nuestra mirada chilena, nos hizo falta una presentación del sistema educativo peruano (hubo una chileno-belga), extrañamos un poquito más de información, de saber qué estaba pasando aquí, quizá en pláticas informales, porque lo fuimos como recogiendo a través de las presentaciones micros.

Hay un tema final que consideramos amerita seguir siendo trabajado, el de la gestión vinculada al aprendizaje, que aquí se ha tratado y que adolece también de carencias en Chile. ¿Cómo ir construyendo un conocimiento mayor de la gestión para el aprendizaje? A nosotros nos falta muchísimo en esa perspectiva, que es como dejar de exportar modelos que vienen desde otras disciplinas para construir algo más propio.

VINCENT DUPRIEZ

Me gustaría recordar que este seminario es una etapa para explicar lo que pasa en las escuelas y en los sistemas escolares. Quiero poner en evidencia algunas preguntas que han quedado pendientes y que vale la pena enfrentar para seguir en el camino de investigación acerca de la escuela. La primera pregunta es de tipo epistemológico-metodológico y de alguna forma ya ha sido en parte comentada por las intervenciones de Díaz y de Sime.

¿Cómo se produce conocimiento en educación? Es una pregunta obviamente fundamental para cualquier investigador en este campo y, a la vez, es una pregunta que no asumimos plenamente porque estamos frente a un objeto de investigación y trabajamos con lo que nos es posible encontrar: las escuelas donde nos aceptan, las personas que logramos entrevistar, las situaciones que podemos observar, y lo hacemos a veces también con los métodos que están a nuestro alcance.

Algunos se sienten bien con trabajos cuantitativos, estadísticos y otros se sienten mejor con estudios de casos, monografías, observaciones o investigación-acción. Pienso que en muchos casos los expositores, con quienes pudimos tener varias discusiones, tienen las respuestas a estas preguntas. ¿Cómo están produciendo conocimiento en educación? ¿Cuál es el estatuto del conocimiento en educación? Pero a mi parecer a veces quedó quizás demasiado implícito en los trabajos. Voy a recordar algunas características de las investigaciones, ya señaladas por Sime y con la mayoría de las cuales he coincidido.

En lo que pudimos entender, aparece como algo bastante evidente que muchos casos escogen trabajar desde adentro, con métodos cualitativos antes que cuantitativos, analizando procesos más que resultados o productos; eso se me hace sumamente interesante y muy rico para producir conocimiento. Pero me parece que valdría la pena explicitar un poco más por qué se escoge tal método y si estamos interesados en procesos de cambio, en apropiación de reformas pedagógicas. Con seguridad es sumamente interesante trabajar desde adentro y con métodos cualitativos, pero también resultaría interesante trabajar con otros métodos. Pienso que tenemos que seguir fortaleciendo esta discusión sobre los métodos de investigación.

Algo muy común en investigación en educación es el interrogarnos sobre cómo podemos pasar del estudio de caso de tal escuela que nos comentaron, de tal aspecto de la reforma que estudiaron, hasta un conocimiento más general; cómo podemos generalizar a partir de un estudio de casos o de los varios estudios de casos que se han presentado. Pienso que son preguntas fundamentales y, en el momento, por razones históricas, es mucho más complejo encontrarle una respuesta trabajando con métodos cualitativos en lugar de métodos cuantitativos. Desde luego pienso que este es un reto que tenemos que asumir.

La siguiente pregunta es de alguna forma más política: ¿qué hacemos con los resultados de nuestras investigaciones?, en relación con las interacciones entre el mundo de la investigación y el mundo de la acción. ¿Qué hacemos con los resultados en relación con los actores? ¿Qué tipo de recursos, de estrategias nos damos para que la gente que trabaja en educación conozca lo que estamos haciendo? Y para que las conclusiones que sacamos de nuestras investigaciones sean útiles para los actores.

Cuando hablo de utilidad, no significa que tenemos que construir relaciones de causalidad, diciéndole a la gente: «Si usted trabaja de tal forma tendrá tal resultado». Sabemos que este tipo de relaciones en educación por lo general es sumamente débil, pero a veces se puede hacer y tenemos datos que lo permiten. Aunque no se observa en muchos casos es esencial informarle a la gente de la documentación que estamos construyendo, de los modelos de interpretación que muchos de ustedes construyeron y presentaron aquí.

Cuando pregunto qué hacer con los resultados, no solamente estoy pensando en una comunicación y un trabajo hacia los actores; también estoy pensando en comunicación con el mundo científico. Con Michèle Garant hemos quedado bastante im-

presionados por la calidad de las observaciones hechas, por la calidad del análisis sobre temas de gestión educativa, de innovaciones y otros que se han mencionado. Y realmente pensamos que muchos de los datos conseguidos tienen que darse a conocer al mundo científico, son datos que nos interesaría poder leer en revistas internacionales. Hay que darse también estas estrategias: además de acumular datos de investigación es primordial darlos a conocer no solamente dentro del país, sino también en el exterior.

¿Cómo articular o cómo capitalizar los resultados? A veces tengo la impresión —como en este coloquio que solamente une un aspecto del trabajo de investigación en educación aquí en el país—, que nos encontramos con una cantidad de trabajos, pero que cada uno de ellos se presenta por sí mismo y no explicita lo suficiente las relaciones con otros trabajos de investigación, con otros estudios de casos, con marcos conceptuales nacionales o internacionales. Eso quizás nos deje en la situación de acumular documentación —me gustó mucho la expresión de Sime—, pero nos falta construir los lazos entre los documentos, me parece que es una problemática sumamente importante. Ustedes están acumulando trabajos de calidad, pero si queremos en algún momento plantear conclusiones, modelos de interpretación, necesitamos —como lo dijo Díaz— «construir líneas de investigación» o programas de investigación, como yo lo anoté.

¿Qué es una línea de investigación? Es una problemática central, uno o varios marcos conceptuales que permiten identificar, cualificar el problema, ponerse de acuerdo sobre términos, conceptos (para poner un nombre), sobre los fenómenos que vamos a observar y ello también implica metodologías de trabajo. Pienso que una problemática gana cuando trabaja con varias metodologías. Entonces esta discusión y este pensamiento son nuestra contribución para el futuro. Tenemos que tratar de avanzar hacia líneas de investigación con algunas problemáticas, marcos conceptuales y metodologías.

Termino con algo quizás un poco personal y reductor, frente a todo lo que se ha dicho en el coloquio. Hay dos temáticas en relación con las cuales me impresionó el material que ustedes han podido reunir en estos dos países: la gestión educativa y las innovaciones pedagógicas y educativas. Saliendo ayer de esta sala, me quedé muy pensativo y estimulado con las dos comunicaciones centrales expuestas, con los planteamientos de Garant acerca de cómo podemos analizar la gestión y con la charla de Del Solar sobre la propuesta que hay en su país de planificación de la gestión, de «planificación estratégica», si no recuerdo mal. Pero cuando vamos al terreno aparecen los problemas y a pesar del trabajo de planificación hay un déficit de significación, un déficit de sentido alrededor de la propuesta.

Me parece que vale la pena contrastar los datos empíricos, como los que mencionó Silvia, con muchos otros datos que se han presentado de doble gestión; hay ya una línea de trabajo muy nutrida alrededor de eso. También hubo muchas comunicaciones en torno a innovaciones pedagógicas, apropiación de cambios, reformas en

varios países; mucho material que ustedes tienen que juntar, en un trabajo como el que Román presentó esta tarde, para alimentar el conocimiento nacional e internacional acerca de las reformas educativas. Quiero reiterar algo que mencioné en uno de los talleres: trabajando en un centro de investigación interdisciplinario, varias veces compartí con mis colegas reflexiones en el sentido siguiente:

Aquí en la facultad de educación, según entiendo, hay básicamente educadores y pedagogos; yo tengo casi que diría la suerte de trabajar en un centro de investigaciones interdisciplinario y pienso que es un aporte reflexionar sobre la innovación pedagógica y sobre la apropiación de reformas pedagógicas en los sistemas escolares, pero si queremos entender por qué en muchos casos las innovaciones pedagógicas no pasan como uno quisiera que pasen, tenemos que mirar y analizar otras variables distintas a la variable pedagógica.

En muchos casos cuando hay un problema con la innovación pedagógica, a lo mejor no se explica tanto por la metodología pedagógica, se puede entender por la representación de los docentes, como lo decía Marcela Román, por el contexto institucional. Garant por su parte señalaba que, por su misma estructura, la escuela es un sistema que cambia poco. La presencia de un problema la podemos entender también por las condiciones de trabajo de los docentes, que han sido pensadas con cierto tipo de pedagogía y cierto tipo de trabajo aislado, cada uno en su aula; por la incertidumbre, ya que una propuesta pedagógica siempre es una propuesta para discutirla, y podemos asentarla sobre una ética de la educación. Todos sabemos que tiene que pasar por diálogos, por negociaciones y que siempre habrá argumentos para considerar que hay otras éticas que sí son válidas, que hay otras metodologías que también son válidas y eso forma parte de la complejidad de nuestra profesión.

ACERCA DE LOS AUTORES

VINCENT DUPRIEZ

Psicosociólogo y doctor en Ciencias de la Educación.

Profesor en la facultad de Psicología y Ciencias de la Educación en la Université Catholique de Louvain (UCL), Bélgica.

Investigador del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Sistemas de la Educación y de la Formación (GRISEF).

Temas de investigación: La coordinación y la acción al interior de los establecimientos escolares; análisis de políticas educativas; reformas e innovaciones pedagógicas.

MICHÈLE GARANT

Directora del Centro de Pedagogía Universitaria (FUCAM), Bélgica.

Profesora de Psicología, de Gestión de Recursos Humanos y de Análisis de Sistemas Educativos en la facultad de Ciencias de Gestión y de Ciencias Políticas.

Profesora del Instituto de Formación en Ciencias de la Educación para Adultos en la UCL.

Miembro de la Unidad de Investigación sobre los Sistemas y las Prácticas de Formación y de Educación (FORE) y miembro asociado de GRISEF.

Miembro de diversos comités científicos relativos a la formación y a la evaluación de la calidad en las instituciones educativas.

ANA MARÍA CERDA

Profesora de Historia y magíster en Investigación Educativa.

Coordinadora de la Unidad de Perfeccionamiento Docente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile.

Investigadora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) con especialidad en Etnografía Educativa.

Publicaciones sobre temas de cultura juvenil, cultura escolar y desarrollo profesional docente.

Trabajos sobre desarrollo profesional docente a través del perfeccionamiento y de innovaciones educativas.

SILVIA DEL SOLAR

Profesora de Estado en Filosofía.

Egresada de maestría en Investigación Educativa.

Coordinadora e investigadora en procesos grupales de aprendizaje

Asesoría e Investigación en Gestión Educativa en el PIIE.

Jefa de Capacitación del proyecto Calidad Integral en la Gestión de los Aprendizajes (CIGA)-Fondef.

Encargada de la metodología de la experiencia de Curanilahue en mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.

Investigación e intervención en renovación pedagógica.

MARCELA ROMÁN

Antropóloga y magíster en Antropología y Desarrollo por la Universidad de Chile.

Candidata al doctorado en Estudios Americanos en la Universidad de Santiago.

Se desempeña desde hace siete años como investigadora del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), organismo con más de 30 años de investigación e intervención en el campo educativo formal e informal.

La experiencia profesional en el desarrollo de variados proyectos e investigaciones le ha permitido un manejo avanzado en el diseño, implementación y evaluación de intervenciones y programas públicos y privados en el ámbito social, con énfasis en el campo educativo y en poblaciones vulnerables. Este trabajo de investigación e intervención se articula y enriquece con el ejercicio de la docencia universitaria de pre y post grado en distintas universidades chilenas.

CLAUDIA CÓRDOBA

Psicóloga de la Universidad de Chile. Se desempeña como académica del CIDE desde 1997.

Durante ese tiempo ha desarrollado actividades de investigación, evaluación e intervención en comunidades educativas. Los temas a los cuales ha estado más

ligada son educación en sexualidad, convivencia escolar e implementación de objetivos fundamentales transversales.

Actualmente se encuentra iniciando su tesis de magíster en Sociología de la Modernización con el tema: Relación familia-escuela en sectores desfavorecidos.

ÁNGELA ITURRIA

Educadora con estudios de pregrado en Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Maestría en Gestión de la Educación en la PUCP.

Cursos de especialización en Gerencia Educativa en el Consorcio de Colegios Católicos.

Especialización en Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) en Israel.

ALINA ANGLAS

Licenciada en Educación y Ciencias Humanas con especialidad en Biología y Química por la Universidad Nacional «Federico Villarreal».

Segunda especialidad en Formación Magisterial y candidata a la obtención del grado de magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación de la PUCP.

Tiene en elaboración una investigación cualitativa sobre modelo de organización escolar desde la percepción de los actores: un caso de Fe y Alegría de Lima.

ROSA MOSCOSO

Licenciada en Educación Inicial Especial por la Universidad Nacional de Educación «Enrique Guzmán y Valle».

Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación de la PUCP.

Docente del área de Pedagogía Especial de un Programa de Intervención Temprana en Educación Especial.

Ha colaborado con publicación de su especialidad en la revista *Perú Magisterial* G47 de la Asociación Nacional de Directores de Educación del Perú.

ELIZABETH EVANS

Profesora de educación primaria y secundaria, con formación en Estados Unidos y la PUCP.

Egresada de maestría en Educación de la Universidad Nacional de Educación «Enrique Guzmán y Valle».

Ha realizado estudios de especialización en temas de educación en derechos humanos y la paz.

En El Salvador trabajó en la Universidad Centro Americana «José Simeón Cañas» como catedrática, jefa del departamento de Educación y como consultora del Ministerio de Educación.

Se ha desempeñado como profesora en los niveles de educación primaria, secundaria y superior, principalmente en la formación docente.

Actualmente es directora general del Instituto de Fomento de una Educación de Calidad (EDUCA).

También ha participado en la publicación de varios libros y manuales para docentes, centrándose en la necesidad de innovar la educación.

YOLANDA CHUYE

Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque

Estudios de maestría en Gestión de la Educación, egresada de la PUCP.

Con amplia experiencia docente en centros educativos, actualmente se desempeña como docente de formación magisterial en el Instituto Superior Salesiano, Lima.

MARÍA AMALIA PESANTES

Licenciada en Antropología por la PUCP.

Ha participado y realizado investigaciones en temas vinculados a la salud y la educación, en particular a la educación de adultos en zonas rurales.

Coautora de una investigación orientada a diseñar pautas para reducir la agresión en un centro educativo inicial con el que ganó el premio de investigación de la PUCP en 1999, categoría estudiantes.

Actualmente se dedica a la promoción y capacitación en derechos humanos y derechos de las mujeres indígenas en la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP).

Jefa de práctica en la facultad de Ciencias Sociales de la PUCP.

ROCÍO TRINIDAD

Licenciada en Antropología por la PUCP, donde también ha hecho estudios de maestría.

Trabaja el tema educativo en relación con política y medios de comunicación.

El Instituto de Estudios Peruanos (IEP) ha publicado su libro *¿Qué aprenden los niños rurales de la televisión?*

Con una beca de investigación del CIES-IEP (2002) ha realizado un estudio sobre el proyecto de educación a distancia.

FÉLIX ANCHI

Licenciado en Educación en la especialidad de Tecnología Educativa.
Estudios en Diploma Especial en Antropología (DEA).
Magíster en Antropología por la PUCP.

ÓSCAR SILVA

Doctorando en la UCL.
Magíster en Gestión de la Educación por la PUCP.
Miembro de la plana docente de la maestría en Gestión de la Educación de la PUCP.
Premio a la investigación PUCP 2001.

MARITZA MACAVILCA

Profesora de matemática de educación secundaria, con estudios de maestría en Gestión Educativa en la PUCP.
Tiene seis años de experiencia docente en aulas de educación secundaria en Lima y Huancayo.
Actualmente trabaja en el Instituto EDUCA como coordinadora académica de los cursos de Capacitación Docente y como capacitadora de docentes y directivos en aspectos como Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular de Centro, Programación Curricular de Aula.
Ha contribuido en la formación de maestros en servicio en Lima (ciudad y provincias) y en los departamentos de Junín, Loreto, Puno, Ayacucho, entre otros.
Ha participado en la publicación de materiales educativos para docentes en temas de su especialidad

ANA MARÍA VILLACORTA

Socióloga, egresada de la PUCP.
Miembro del equipo de investigación «Los actores de la escuela pública: estudio etnográfico para una gestión eficaz y democrática-Fase 1».
Con muchos años de experiencia en programas de investigación y capacitación de adultos a nivel multisectorial urbano y rural.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
LÍNEA & PUNTO S.A.C.
AV. CARLOS GONZALES 256 - 260, SAN MIGUEL
LINEAYPUNTO@TERRA.COM.PE / LINEAYPUNTO@HOTMAIL.COM
TELS. 452-4239 / 452-4123 / 793-4053
NOVIEMBRE 2004, LIMA-PERÚ.

para comprender la
escuela pública
desde sus crisis y posibilidades



Editores

Juan Ansión
Ana María Villacorta

Presentación de investigaciones sobre casos de escuelas públicas

Expositores

Belgica: Michèle Garant • Vincent Dupriez

Chile: Ana María Cerda • Silvia del Solar • Marcela Román • Claudia Córdoba

Perú: Félix Anchi • Alina Anglas • Yolanda Chuye • Elizabeth Evans
Ángela Iturria • Maritza Macavilca • María Amalia Pesantes • Rosa Moscoso
Óscar Silva • Rocío Trinidad • Ana María Villacorta

ISBN 9972-42-662-9



9 789972 426629 >

