



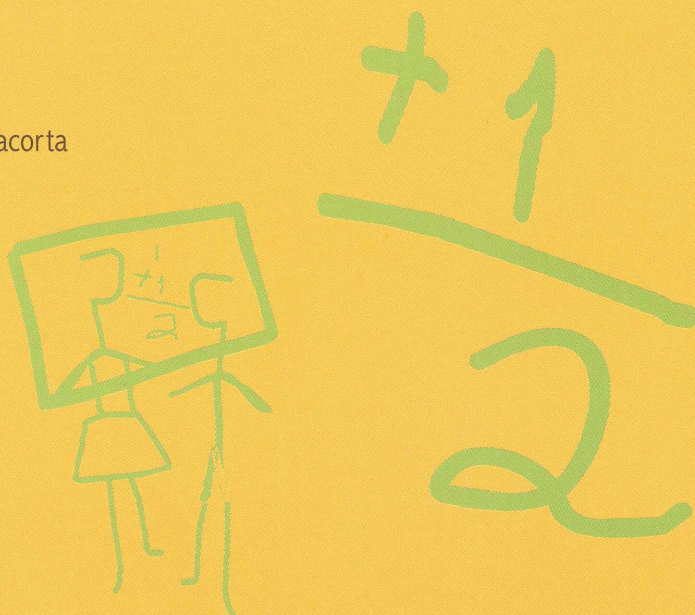
para comprender la
escuela pública

desde sus crisis y posibilidades

Capítulo 3

Editor

Juan Ansión
Ana María Villacorta



Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades

Primera edición, noviembre de 2004

Tiraje, 500 ejemplares

Realizado gracias al apoyo de las siguientes instituciones belgas:

Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française de Belgique (CIUF)

Commission de Coopération Universitaire au Développement (CUD)

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

Plaza Francia 1164, Lima 1 – Perú

Teléfs.: (51 1) 330-7410, 330-7411

Fax: (51 1) 330-7405

Correo electrónico: feditor@pucp.edu.pe

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

Diseño de cubierta: Ana Lucía Saavedra

Diagramación de interiores: Aída Nagata

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

ISBN: 9972-42-662-9

Hecho el depósito legal: 1501362004-7167

Impreso en el Perú – Printed in Peru

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 acercarse. 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.