

Factores que obstaculizan el cambio en profesores y directivos de liceos vulnerables en la región de la Araucanía (Chile)

Jorge Miranda Ossandón
Universidad Católica de Temuco, Chile
jmiranda@uct.cl



Recibido: 04/05/2012
Aceptado: 15/01/2013

Resumen

Las dinámicas de cambio e innovación tensionan al sistema educativo en general. Las variables contextuales agudizan dichas tensiones y demandan de los profesores competencias profesionales que les permitan avanzar en la mejora de los resultados de todos sus estudiantes. Al mismo tiempo, interpelan a la organización por la existencia de estructuras y procesos que permitan avanzar en su mejora y su eficacia internas, de manera que el cambio y la innovación respondan de manera cabal a un proceso que recoja las particularidades de la organización desde una dimensión social y cultural. El trabajo propuesto busca avanzar en la identificación de factores que, en contextos vulnerables, obstaculizan el cambio y la innovación.

Palabras clave: vulnerabilidad; cambio; innovación; obstaculizadores.

Resum. *Factors que obstaculitzen el canvi en professors i directius d'instituts vulnerables a la regió de l'Araucanía (Xile)*

Les dinàmiques de canvi i d'innovació tesen el sistema educatiu en general. Les variables contextuals aguditzen les tensions i demanen dels professors competències professionals que els permetin avançar cap a la millora dels resultats de tots els seus estudiants. D'altra banda, requereixen l'existència d'estructures i processos que permetin avançar en la millora i l'eficàcia internes de l'organització, de manera que el canvi i la innovació responguin com cal a un procés que en reculli les particularitats des d'una dimensió social i cultural. El treball proposat té per objectiu avançar cap a la identificació de factors que, en contextos vulnerables, obstaculitzen el canvi i la innovació.

Paraules clau: vulnerabilitat; canvi; innovació; obstacles.

Abstract. *Factors that obstruct teachers and principals of vulnerable schools from changing in the region of Araucanía (Chile)*

The dynamics of change and innovation irritate the educational system in general. Contextual variables exacerbate these tensions and demand that teachers for professional skills that enable them to make progress in their students' incomes. Moreover, it is necessary to have structures and processes that allow improvement and internal efficiency of the organization so that change and innovation respond, correctly, one to one process that reflects the peculiarities of the organization from a social and cultural dimension. The work proposed aims to identify factors that, in vulnerable contexts, obstruct change and innovation.

Keywords: vulnerability; change; innovation; obstacles.

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. Antecedentes generales del problema | 7. Análisis de la información |
| 2. Formulación del problema | 8. Resultados. Análisis de datos verbales en un proceso de codificación abierta y axial |
| 3. Pregunta de investigación | 9. Discusión y conclusiones |
| 4. Marco referencial | Bibliografía |
| 5. Método | |
| 6. Instrumentos | |

1. Antecedentes generales del problema

Chile, en el último tiempo, ha iniciado una serie de cambios a nivel social y económico, lo que ha comenzado a generar una fuerte tensión por modificaciones estructurales que obligan a replantearse el quehacer de la política pedagógica. Las evidencias de estos puntos de tensión se visualizan en el crecimiento y la segmentación que ha ido experimentando el sistema educativo. Del mismo modo, la orientación e implementación de un nuevo marco curricular base que define un conjunto de destrezas y conocimientos necesarios que todos los estudiantes deben manejar en la sociedad actual plantea un redefinición didáctica en el interior de las aulas, dado que la composición de los sujetos que conforman las clases no son uniformes ni responden a un mismo capital cultural.

Sumado a lo anterior, la modificación legal que estableció doce años de educación obligatoria tensiona al sistema, dado que un gran volumen de población se incorpora a las salas de clases, cuando, hace 15 años, apenas la mitad de los jóvenes rurales llegaba al liceo. Hoy lo hacen 84 de cada 100 (el promedio de cobertura es el 93%). Según Redondo, se hace evidente que faltan recursos humanos calificados para asumir este desafío (Redondo, 2005). Al mismo tiempo, la sociedad chilena ha comenzado a demandar mejores resultados en la calidad expresados en las pruebas estandarizadas.

El acceso a la educación secundaria de grupos sociales tradicionalmente excluidos brinda desafíos significativos para el sistema, dado que una parte

importante de estos nuevos estudiantes proviene de contextos socioeconómicos vulnerables y presenta condiciones de educabilidad precarias y particulares. Además, en su gran mayoría, estos estudiantes ingresan en la enseñanza secundaria sin propuestas explícitas de finalización.

Otros aspectos que ayudan a comprender la tensión se asocian a las características propias del sistema educativo chileno y se evidencian en la extrema segmentación y distribución desigual en sus indicadores de éxito (Navarro, 2004), con lo cual se establece una relación directa entre fracaso escolar (problemas de acceso, permanencia y logro educativo) y niveles de desarrollo socioeconómico, dado que aquél se concentra en un segmento identificable de liceos y escuelas del país y no es casualidad que estos correspondan a los niveles más pobres de la sociedad nacional.

2. Formulación del problema

A lo largo del proceso de reforma iniciado en Chile, surgen una serie de preguntas asociadas con los distintos procesos que se llevan adelante y con el impacto que éstos han tenido en la mejora de la eficacia interna de las organizaciones educativas, así como con los resultados de éstas en relación con los grandes desafíos de equidad y calidad.

Nuestro trabajo busca visibilizar y evidenciar factores que los profesores argumentan como obstaculizadores del cambio y la innovación.

Se parte del concepto de que el cambio será lo que los profesores quieran que sea, de manera que, en la medida que nos podamos aproximar a la factorización de los obstaculizadores del cambio y la innovación, en particular en contextos vulnerables, estaremos realizando un aporte significativo para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación en el caso concreto de la región estudiada.

3. Pregunta de investigación

¿Cuáles son los factores que obstaculizan el cambio en profesores de liceos en situación de vulnerabilidad? El planteamiento del problema se asocia a la necesidad de identificar aquellos factores que han actuado como obstaculizadores de los procesos de innovación y cambio organizacional asociados a la mejora de los aprendizajes.

Se abordará el análisis desde los docentes y directivos de establecimientos vulnerables asociados a tres subcategorías de análisis: *estructuras, procesos y competencias*.

Objetivos

Valorar factores que obstaculizan el cambio en liceos en situación de vulnerabilidad en la región de la Araucanía (Chile), a través del discurso de sus profesores y equipos directivos.

Objetivos específicos

- a) Identificar los factores asociados a estructuras, procesos y competencias, en el ámbito de la gestión directiva, de liceos en contextos de vulnerabilidad que obstaculizan los movimientos de cambio e innovación.
- b) Analizar los factores asociados a estructuras, procesos y competencias, en el ámbito de la gestión pedagógica curricular, en liceos en contextos de vulnerabilidad que obstaculizan los movimientos de cambio e innovación.

4. Marco referencial

La discusión existente, respecto de las posibilidades reales de permanencia en el sistema educativo y de prosecución de estudios que tienen los estudiantes que ingresan en establecimientos de enseñanza secundaria en comunas con bajo desarrollo humano en Chile, plantea que ésta constituye uno de los ejes articuladores de las desigualdades que viven los sectores más vulnerables de la sociedad chilena. Informes de organismos internacionales, como el Banco Mundial y la OCDE, afirman que hay pocas sociedades con un alto coeficiente de desigualdad que, a la vez, tengan sistemas educacionales de calidad (Brünner, 2003).

A lo anterior, se agrega que las familias de las que provienen estos estudiantes tampoco constituyen un foco que favorezca el desarrollo de las capacidades educativas de los niños y los jóvenes, simplemente porque estos hogares no están suficientemente habilitados con los recursos necesarios para ello¹.

De los resultados y las evidencias que surgen de los estudios realizados en este último tiempo, se configura uno de los escenarios más complejos posibles: una sociedad desigual y un sistema escolar con una efectividad menor a la esperada, a la luz de las mediciones internacionales. Sin embargo, es necesario señalar que, si bien el sistema escolar no es el responsable de la inequidad, no ayuda sustantivamente a mejorar la desigualdad (Navarro, 2004). El mismo autor indica:

Ni la «entrada al aula» que se acompaña de textos y otros recursos didácticos, ni la formulación de estándares y medidas de desempeño que alcanzan gran sofisticación son suficientes cuando no se piensa la escuela entera, esto es, con sus relaciones, intereses y «saber de fondo». Ella expresa y en ella se vive la complejidad de la educación. (P. 21)

Este tema se hace evidente en los contextos analizados, dado que, para la gran mayoría de los actores, el ser pobres y obtener malos resultados es casi

1. «Bellei (en Cox, 2003) intenta un ejercicio a partir de TIMMS 1999, que, según advierte, debe entenderse a modo ilustrativo dadas sus características metodológicas. En éste concluye que resulta evidente que las variables que más distinguen a unos y otros alumnos chilenos, en su probabilidad de obtener mejores resultados, se relacionan con las características socioeconómicas de sus familias. Las variables escolares ocupan un lugar secundario y con mejor capacidad discriminatória» (Navarro, 2002).

algo que va de la mano y es parte de la cotidianidad que viven los profesores de los establecimientos docentes.

Para que la educación genere equidad, se requiere un nivel mínimo de equidad social o, lo que es lo mismo, por debajo de ciertos mínimos de equidad social, los esfuerzos de la educación suelen ser vanos o insuficientes (Tedesco, 2000). Es este mínimo de equidad social lo que subyace en la noción de «condiciones de educabilidad» que, a su vez, comprende el conjunto y la dinámica de factores y condiciones socioculturales y familiares que se encuentran en la relación entre escuela, familia y sociedad.

En contrapunto, bajo un mínimo de bienestar, las condiciones de educabilidad interrogan y miran al sistema escolar y a la escuela (Navarro, 2004). Estas condiciones son criterios de factibilidad y éxito de esas políticas, como lo han venido mostrando las evaluaciones de algunas iniciativas que no rinden los frutos que se esperaba en contextos de marginación. A este respecto, es interesante la revisión que realizan Redondo et al. (2004), quienes abordan de manera crítica el progreso de las políticas públicas asociadas al tema educacional en Chile y aportan interesantes reflexiones.

Respecto a esta investigación, se hace necesario poder buscar un concepto que permita una mirada que se haga cargo de la complejidad de los procesos. Dado que es evidente que cambiar en contextos vulnerables constituye un tema difícil de abordar de por sí, el 80% de las innovaciones o cambios propuestos, según datos de Gather (2004), son destinados al fracaso, de ahí que la noción de «condiciones de educabilidad» aporte una serie de elementos que enriquecen el análisis, además de permitir comprender el problema propuesto desde una dimensión sociológica que tensiona, a su vez, las definiciones políticas y éticas de la sociedad y de la propia organización educativa en su conjunto. En otras palabras, cuando se dice «condiciones de educabilidad», se está nombrando el escenario educativo en su totalidad y sus efectos modeladores de la educabilidad en su conjunto. Es decir, lo que cuestiona, en definitiva, es el impacto del arreglo institucional entre estado, mercado y sociedad —la matriz sociocultural, en la denominación de Garretón (2000)— expresado en la escuela. A este respecto, es interesante revisar también el trabajo de Whelan y Maître (2007), quienes proponen que se hace necesario pasar de un enfoque basado en la pobreza de ingresos a una preocupación por considerar la exclusión social como una cuestión multidimensional, así como pasar de una perspectiva estática del análisis a una perspectiva dinámica del mismo.

Una sociedad con los mínimos de equidad necesarios es aquella que suministra los recursos materiales y simbólicos que permiten a los menos aventajados, los más pobres y vulnerables, desplegar sus potencialidades y aprovechar las oportunidades para superar su condición. Lo que la sociedad debe igualar por encima de un umbral no son las oportunidades, sino las capacidades. Sin embargo, esto puede ser discutible, pues una sociedad debe ofrecer igualdad de oportunidades para todos, lo que significa que para algunos tendrá que ofrecer o disponer de más recursos, en función de si el punto de partida individual se muestra en clara desventaja con relación a los demás o no. En el

terreno de la educación, ello implica una configuración mínima de recursos y capacidades aplicables en oportunidades escolares reales para aprender.

Tal como ya hemos señalado, pensar que la respuesta se encuentra en lo que sólo la organización educativa puede hacer en torno a este tema es mirar el problema de la desigualdad y la inequidad desde un prisma que, al menos, nos hace perder la mitad del horizonte. Sin embargo, es posible que, a partir de las diferentes estructuras, procesos y competencias que se desarrollan en su interior, se puedan identificar algunas claves que faciliten abordar el tema y su resolución. En este contexto, la investigación pretende explorar aquellos elementos asociados al cambio y a la innovación en contextos vulnerables.

La dinámica que hoy surge como una constante es el cambio. Parece ser que lo permanente es precisamente la transformación y la innovación. Esta afirmación, que constituye una contradicción, da cuenta de una realidad.

En este sentido, en la reflexión, se asume la complejidad como un aspecto que rodea a la organización escolar. Por este motivo, centramos el análisis respecto del cambio en su carácter de proceso, y no de producto (Fullan, 2002). El cambio no es resultado de un acto azaroso y voluntarista de uno o más sujetos, sino que en él se resumen una serie de acciones, actitudes y emociones. Lo anterior nos da cuenta de la complejidad en la que se mueven las experiencias de cambio.

En este contexto de complejidad, incertidumbre y aparente desorden en el que se bate el mundo contemporáneo, la organización escolar descubre que debe hacerse cargo de innovar y que no sólo debe hacerlo con urgencia, sino que, además, debe ser capaz de plantarse crítica y proactivamente frente al tema, dado que, de no hacerlo, los liceos se convierten en espacios que agudizan las condiciones de desigualdad e inequidad social.

Lo anterior nos abre una serie de dimensiones para el análisis de los procesos de cambio, uno es el referido a los actores que dan cuerpo y alma a las ideas de transformación y renovación, personas que, desde su quehacer cotidiano, construyen los resultados que, para bien o para mal, la sociedad exige y recibe. De la Torre (1994: 171), a este respecto, nos señala la importancia del profesor en los procesos de innovación en los centros escolares:

El profesor constituye por sí solo un verdadero subsistema dentro de otros sistemas como la innovación o la educación. Su pensamiento sobre la innovación, concepción educativa, expectativas, intereses personales y profesionales, sentimientos, entorno familiar, formación recibida, aptitudes, resistencia al stress, etc., conforman un cuadro complejo como variable de una situación a otra. La innovación terminará siendo aquello que los profesores hagan de ella.

Si bien este actor desempeña un rol fundamental, es necesario reconocer, junto a Escudero (1999), que existe una cierta tendencia a sobredimensionar el rol que este actor tiene en el entramado del cambio, toda vez que, para redimensionar su impacto real, se deben considerar los distintos factores que determinan al sujeto profesor en una dinámica frente al cambio. Señala el

autor que, sin ánimo de discrepar con las afirmaciones que dan cuenta de la importancia del profesor, en los procesos de cambio, que desde muchos puntos de vista es plenamente asumible, no obstante, conviene analizar algunos de sus significados más concretos, así como valorar sus diversas implicaciones políticas y prácticas. Es evidente que la sola figura del profesor no da cuenta de la dinámica del cambio ni mucho menos de la complejidad del proceso, razón por la cual se hace necesario poder abordar la identificación de los factores que posibilitan u obstaculizan la innovación.

El contexto natural en el que se desarrolla la dinámica entre profesor y cambio es el liceo o la escuela. En consecuencia, el análisis se debe realizar desde este espacio, donde se sintetiza y se expresa de forma práctica la dimensión real del sujeto profesor. Por medio del análisis del contexto de cambio que vive la institución escolar y los sujetos que en ella se desenvuelven, buscamos abordar el sentido de la profesionalidad docente. Desde su definición como profesional, intentamos ahondar en los elementos que lo perfilan como tal, las características que hacen del quehacer del profesor algo particular frente a las demás profesiones. Todo esto con el fin de ir vinculando a este sujeto profesor con la dinámica del cambio y el contexto organizacional llamado *escuela*. Al respecto, Fullan (2002: 141) señala:

El cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan simple y tan complejo como eso. Sería todo mucho más fácil si pudiéramos legislar los cambios en la manera de pensar. En pocas palabras, las aulas y la escuela funcionan con eficacia cuando (1) recurren a personal docente de calidad, (2) el entorno laboral se organiza para estimular al profesorado y premiar los resultados. Los dos aspectos están íntimamente ligados: los entornos de trabajo gratificantes profesionalmente atraen y retienen a personal docente de calidad.

Asumir la perspectiva de la complejidad de la organización educativa implica no sólo buscar los elementos que permiten su comprensión en el interior del propio sistema, sino también la relación de éstos con el contexto y los sujetos que le dan vida. Correspondencia que, en la práctica, no es de simple dependencia, sino que, además, es constitutiva del sistema. En consecuencia, la escuela liceo se nutre y se redefine desde su relación con los entornos que habita.

En este contexto, el componente de las personas, sujetos esenciales del cambio, es fundamental, toda vez que ellas acceden a la dinámica organizacional desde lo que son y desde lo que poseen como resultado de su propio desarrollo e interacción con la realidad. En este sentido, los procesos de cambio e innovación deben contemplar a los individuos que participan en ellos desde lo que son, desde lo que saben, creen, esperan y sueñan.

El cambio es, ante todo, una cuestión de significado y de creación de éste en torno a la idea de cambio. Básicamente, lo que anima el cambio es la mejora. Nadie cambia para quedar en el mismo lugar, puesto que la aspiración de la calidad subyace en los procesos de innovación. La escuela y el liceo como creaciones sociales no escapan a ese impulso.

5. Método

a) Diseño y tipo de investigación

El tipo de investigación es cualitativo. Según Ruiz (2003), es un estilo o un modo de investigar los fenómenos sociales en el que se persiguen determinados objetivos para dar respuestas adecuadas a unos problemas concretos a los que se enfrenta esta misma investigación. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva que pueden ser visualizados a través de las representaciones sociales que los docentes y los miembros de los equipos directivos tienen en liceos vulnerables de la región de la Araucanía respecto del cambio y la innovación, y cómo estas constituyen obstáculos para el mismo proceso.

Este estudio sigue las directrices de un diseño metodológico de tipo interpretativo, ya que busca, como lo expresan Geertz y Bixio (1992), interpretar lo observado para rendir cuentas del discurso social: «rescatar lo dicho de sus ocasiones precederas y fijarlos en términos permanentes».

En este estudio, la descripción e interpretación de las representaciones que poseen los docentes y los directivos, recuperadas mediante el estudio de las entrevistas, los grupos focales y la lectura de documentos, nos permitieron levantar categorías y determinar las asociaciones que existen entre ellas.

Según Salgado (2007), el diseño, en el marco de la investigación cualitativa,

[...] se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación, el cual es flexible y abierto, y el curso de las acciones que se rigen por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente.

En este caso, se trabajó en la construcción de un estudio de caso, que es señalado como una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o una unidad social. Los estudios de caso son particularistas, descriptivos y heurísticos, y se basan en el razonamiento inductivo, al manejar múltiples fuentes de datos (Pérez, 2001).

b) Definición del universo y selección de la muestra

Respecto de la muestra, los sujetos participantes del estudio son profesores y directivos de liceos con un alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de la región de la Araucanía. La selección de los establecimientos es resultado de un proceso de identificación de los liceos sobre la base del índice de vulnerabilidad escolar (IVE)² definido para el sistema de educación chileno. Según este índice, se ha definido un grupo de establecimientos que tiene más de un 70% de estudiantes altamente vulnerables en proporción a su matrícula total. Además, es importante señalar que otro componente de la selección de la muestra

2. El IVE (índice de vulnerabilidad del establecimiento) es un indicador del nivel de vulnerabilidad presente en cada establecimiento.

lo constituye los criterios de accesibilidad a la muestra, así como también el vínculo que existe con sus equipos directivos.

El proceso para la selección de la muestra se realizó mediante la revisión de los índices de los liceos de la región y mediante el cruce de variables asociadas a la población de estudiantes, niveles de ingreso de las familias y condiciones de educabilidad presentes. Para ello, se revisó la información estadística de los establecimientos, así como los datos del propio Ministerio de Educación y la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

Respecto de los docentes, es necesario indicar que el proceso de investigación no sólo se limita a educadores de aula, sino también a aquellos que cumplen algún rol directivo y/o administrativo en el interior del establecimiento.

El parámetro de muestreo definido para el estudio responde a un tipo de caso crítico, dado que la selección de casos puede servir de referencia lógica para el resto de la población con relación al tema de estudio. En este caso, el cambio en contextos de vulnerabilidad, se optó por este tipo de muestreo, por ser útil para el abordamiento de problemas emergentes o prospectivos.

c) Objeto de estudio

El objeto de estudio son los obstaculizadores de cambio y la innovación en contextos vulnerables de liceos de la región de la Araucanía. Para poder acceder a la información, se trabajó con un sistema de categorías que corresponden a aquellos elementos de clasificación que suelen emplearse en la explicación teórica que emerge de los incidentes. Los códigos son aquellos elementos que tienen un determinado valor en un sistema de categorías concreto. Es un sistema de signos y reglas que permiten formular y comprender un discurso y suelen contener mayor abstracción que las categorías (Requena, 2011).

d) Categorías de análisis

Obstaculizadores: se trata de los obstáculos propuestos o desarrollados por la organización expresados en normas, costumbres y prácticas, que no necesariamente se encuentran escritas y más bien responden a dinámicas asociadas a la incapacidad de la organización en su conjunto de abrirse a las innovaciones. El equivalente en las personas se denomina *resistencias*.

Subcategorías:

1. *Estructuras:* en este caso, se refiere a las redes humanas que se relacionan en la organización (establecimiento educativo) con el fin de establecer objetivos, metas, desarrollar estrategias e influir con su acción en la tarea fundamental que tiene asignada, que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. La estructura organizativa se halla en cambio continuo para adaptarse a las transformaciones y subsistir a través del tiempo.
2. *Procesos:* se refiere al conjunto de actividades o eventos que se realizan o que suceden con un fin determinado. Este conjunto de actividades recibe

uno o más insumos o pasos y crea un producto de valor para otro usuario, lo cual forma una cadena orientada a obtener un resultado final. En el desarrollo de un proceso, se generan prácticas que pueden ser habituales, periódicas o esporádicas. El SACGE³ define las prácticas como «la forma de trabajo que usualmente ocurre en el establecimiento y da cuenta de un aspecto de la gestión escolar, para cada uno de los elementos de gestión. Se caracteriza por constituir una estructura básica del hacer y de la experiencia del liceo o la escuela y se expresa en mecanismos, metodologías, estrategias y/o métodos, procedimientos.

3. *Competencias* de los actores: se refiere a la conjunción y puesta en práctica de conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer las personas para desarrollar una determinada función en un contexto específico. La competencia es un saber en acción. Un saber cuyo sentido inmediato no es «describir» la realidad, sino «modificarla». No definir problemas, sino solucionarlos. Un saber qué, pero también un saber cómo. En este caso, están referidas a las competencias que los diversos profesionales del establecimiento docente poseen para desarrollar su trabajo en función de obtener aprendizajes de calidad en los estudiantes.

Es importante consignar que, para este estudio, sólo se abordaron los obstaculizadores dejando de lado los facilitadores del cambio, razón por la cual no se abordan desde la definición.

La información fue agrupada en categorías y codificada para avanzar en el descubrimiento y la captación de las características o los elementos de un fenómeno o contenido. Para la elaboración de un código que permita ordenar, sistematizar, manejar y analizar la información a base de una codificación teórica, conviene tener presente cuatro normas sugeridas por Strauss (citado por Ruiz, 2003):

5.1. Trabajo de campo

El trabajo de campo se ha basado fundamentalmente en la realización de una serie de entrevistas correspondientes al tipo que Taylor y Bodgan (1992) denominan «entrevistas en profundidad», es decir:

[...] reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

3. El sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar es una iniciativa del Ministerio de Educación que busca desarrollar las capacidades de la organización escolar para dar sustento a su propuesta curricular y se materializa a través de un conjunto de dispositivos y recursos de apoyo orientados a producir condiciones para el mejoramiento continuo de la calidad de los procesos y los resultados de los establecimientos (MINEDUC, 2007).

El contenido de las entrevistas ha ido enfocado hacia el que estos mismos autores han denominado «historias de vida». En este caso, por supuesto, vida profesional. Paralelamente, se desarrollaron grupos focales con miembros de los grupos seleccionados sobre la base de las categorías y las subcategorías propuestas.

Aunque, a la hora de recoger los datos, la mayor parte de los autores hace hincapié en largas disertaciones sobre la negociación con las personas que van a ser estudiadas acerca del uso que se va a hacer de los datos recogidos, de aspectos éticos que incluyen cuestiones como su capacidad de decisión en el proceso, la transparencia de la información o el uso final del informe.

5.1.1. Entrada: accesibilidad, rol del investigador en el campo

La accesibilidad al campo de estudio es un punto crucial en las investigaciones de tipo cualitativo, ya que el contacto que se busca es más cercano e intenso. En general, en la regulación del acceso, están implicados niveles diferentes. En primer lugar, está el nivel de las personas responsables de autorizar la investigación: en caso de dificultades, son autoridades externas quienes las consideran responsables de esa autorización. En segundo lugar, encontramos el nivel de aquellos a los que se va a entrevistar u observar, que invertirán su tiempo y su buena voluntad (Flick, 2004). En esta etapa, se realizan las entrevistas con los directores para solicitar formalmente la autorización del estudio junto con la entrega de una carta de respaldo. Además, se solicita información sobre los profesionales que puedan ser entrevistados, para luego entregar una carta de invitación y autorización para dicha entrevista.

5.1.2. Desarrollo

Se aplican las entrevistas según lo planificado. El trabajo se organizó sobre la base de conversaciones con el equipo directivo del establecimiento, así como la realización de grupos focales por establecimiento y dos reuniones explicativas con el claustro de profesores en las que se presentó el estudio y los alcances de éste.

5.1.3. Salida ruptura

Los investigadores se comprometen a devolver la información transformada en conocimiento. La retirada se realiza en el mes de junio de 2011.

6. Instrumentos

6.1. Entrevistas semiestructuradas

Para levantar la información desde el campo de estudio, se trabajó sobre la base de entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Respecto de estos, cabe señalar que la técnica de entrevista semiestructurada, «parte de un guión que determina de antemano cuál es la información relevante que se necesita obtener»; «Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un

conocimiento holístico y comprensivo de la realidad» (Bisquerra et al., 2004: 337).

Así, según Flick (2007):

La entrevista semiestructurada permite al investigador dar la oportunidad de que el entrevistado pueda expresarse en su propio lenguaje, lo que puede hacer posible captar toda la riqueza de los significados que éste posee de los temas en estudio. Este método de recogida de datos permite que se manifiesten espontáneamente los significados y las jerarquías de valores del entrevistado (Ruiz, 2003). Durante el diseño de la guía de entrevista y la realización de la propia entrevista, se han de satisfacer cuatro criterios: ausencia de dirección, especificidad, amplitud y profundidad y contexto personal mostrados por el entrevistado.

6.2. Grupos focales

Los grupos focales, junto a las entrevistas grupales en profundidad y las entrevistas focalizadas, representan un grupo de técnicas cualitativas comúnmente usadas en la obtención de conocimiento sobre un aspecto específico a partir de un grupo de personas. En los grupos focales, se priorizan los contactos horizontales, es decir, entre los miembros del grupo, que incluyen la formulación de preguntas, el intercambio de anécdotas y los comentarios acerca de sus experiencias y sus puntos de vista.

Lo señalado hace al grupo focal particularmente sensible a las variables culturales y lo sitúa en una situación ventajosa, comparado con las técnicas convencionales de recogida de información, que, al formular preguntas directas, propician respuestas razonadas que no permiten la comprensión de dimensiones más profundas de determinación del comportamiento (DiMatteo et al., 1993).

6.3. Lecturas de textos

Según Garz y Kraimer (1994):

La realidad se presenta sólo al científico en una forma sustanciada, como texto o, en términos técnicos, como protocolo. Más allá de los textos, la ciencia ha perdido sus derechos, porque una declaración científica se puede formular sólo cuando y en la medida en que los acontecimientos han encontrado un depósito o han dejado un rastro y éstos de nuevo han experimentado una interpretación. (Citado por Flick, 2007: 26)

Esta sustanciación de la realidad en forma de textos es válida en dos aspectos: como un proceso que abre el acceso a un campo y, como resultado de este proceso, como una reconstrucción de la realidad que se ha textualizado (Citado por Flick, 2007).

Todo documento contiene un rico contenido a la espera del científico que quiera acercarse para leerlo. La escritura ha dado un sinfín de documentos escritos cuyo denominador común es su capacidad para albergar un contenido

que, leído e interpretado adecuadamente, nos abre las puertas al conocimiento de aspectos y fenómenos de la vida social de otro modo inaccesibles. Esta interpretación la realiza el propio investigador, que crea, a través de una serie de prácticas interpretadoras, los materiales y analiza, posteriormente, su evidencia. Toda redacción de un texto y toda lectura posterior del mismo (entendida como recogida de la información) son, al mismo tiempo, una construcción social y política (Ruiz, 2003).

7. Análisis de la información

La entrevista fue registrada en sistema de audio MP3 y transcrita a documento Word. Los datos recogidos fueron reducidos en el proceso de codificación abierta, a partir del cual fueron levantadas las categorías con un procedimiento inductivo. Las categorías fueron numeradas consecutivamente siguiendo el orden de la recogida de datos. La codificación se realizó con del software ATLAS.ti.

Con la reducción de las terminologías y la consecuente generalización provocada por las comparaciones constantes (que pueden estar basadas en la revisión de la literatura o en otras áreas profesionales), el investigador consigue cumplir con dos requisitos: la parsimonia de las variables (máxima explicación y comprensión de un fenómeno) y la aplicabilidad de la teoría a un mayor rango de situaciones, manteniendo la correspondencia de la teoría con los datos y dotándolo de una mayor relevancia (Requena et al., 2011).

El análisis del discurso fue la técnica utilizada, dado que permite el estudio de fenómenos psicológicos como la memoria y la cognición como aspectos sociales y sobre todo discursivos. Se hace especial hincapié en la construcción de versiones de los acontecimientos en informes y presentaciones y se analizan los repertorios interpretativos que se utilizan en estas construcciones. Ello se refiere a que la psicología discursiva se interesa en mostrar cómo se construyen las conversaciones: «[...] las versiones de conversación de los participantes de los acontecimientos (recuerdos, descripciones, formulaciones), para hacer el trabajo interactivo comunicativo» (Flick, 2007).

En esta etapa, se utilizó el método comparativo constante, que, como lo definen Glaser y Strauss (1967: 45) . Aplicando el método comparativo constante, los hallazgos encontrados se describirán por cada categoría. Luego, mediante una matriz de comparación, se identificarán las relaciones entre categorías en un proceso de codificación axial, desarrollando un mapa conceptual que resume los conceptos fundamentales y sus relaciones, que también han sido descritas para, finalmente, realizar las conclusiones y la discusión final.

8. Resultados. Análisis de datos verbales en un proceso de codificación abierta y axial

A continuación, se presentan los hallazgos del trabajo realizado organizado en una red conceptual o *network*, la que se desagrega en categorías y subcategorías, elaboradas desde el análisis de los datos, por medio del proceso de

saturación. Los hallazgos obtenidos se han sistematizado en una red conceptual, cuya categoría principal es «Obstaculizadores del cambio organizacional en liceos».

Como se observa en la figura 1, la categoría principal, denominada «Obstaculizadores del cambio organizacional en liceos», se asocia con la subcategoría «Competencias del equipo directivo», la que, a su vez, se vincula a los códigos «Formación profesional pertinente para el cargo», «Metas institucionales ambiguas», «Resistencia a la innovación y cambio», «Descontextualización de la gestión» y «Liderazgo difuso del director».

Respecto de la subcategoría «Competencias del equipo directivo», los consultados señalan que:

El equipo de gestión no está conformado democráticamente. El colega elegido como representante de los profesores no fue considerado por la directora, frente a lo que el cuerpo docente levantó una carta negándose a participar. Finalmente se cambió al representante. (P 1. Grupo focal. RTF)

[...] tenemos el perfil, pero no se cumple, porque no son contratados por nosotros. Desconocen a qué vienen. Hay que decirles qué tienen que hacer, si no, no lo hacen así [...]. Hay incompatibilidad de edad (si lo mando a hacer algo afuera, es capaz de darle una pulmonía) y tienen mal carácter. (P5. Grupo focal. RTF)

A partir de las encuestas realizadas, se hace evidente que los consultados consideran que los miembros del equipo directivo no son personas que cuentan con las competencias necesarias para el desarrollo de sus actividades.

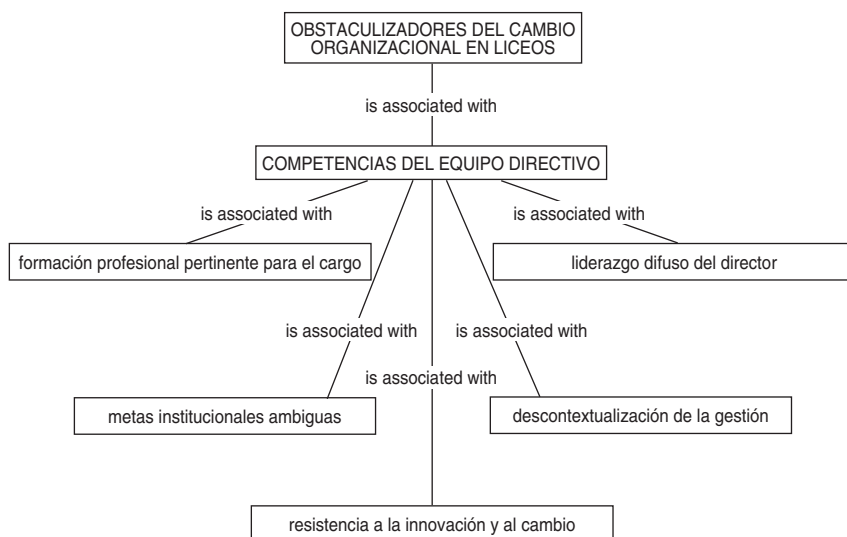


Figura 1. Red conceptual de datos de obstaculizadores del cambio organizacional en liceos. Subcategoría: «Competencias del equipo directivo».

Muchos de ellos han llegado a este rol porque disponían de horas libres de sus cargas académicas o por buena voluntad, ante la ausencia de la oportuna cobertura de la plaza por parte de la Administración. Del mismo modo, llama la atención que muchos de los cargos de los miembros del equipo directivo son asumidos de manera interina por profesionales que, como resultado de la disminución de las matrículas en otros centros, han quedado con disposición horaria, son trasladados de un liceo a otro y asumen responsabilidades sin tener claro si al año siguiente podrán continuar en ellas.

Lo anterior evidencia una clara desvinculación de este profesional con las dinámicas de organización y con la cultura del centro. En muchas ocasiones, estos profesionales son vistos como funcionarios «intrusos» y que se encuentran ahí para «informar al director municipal del comportamiento de los profesores». Cabe señalar que gran parte de estos profesionales han tenido malas evaluaciones en sus espacios de origen.

En los grupos focales asociados a equipos directivos, ellos plantearon, respecto de esta categoría, que:

[...] ciertas decisiones las tiene que tomar el equipo de gestión, no existen estructuras para definirlos. Y entra en cuestionamiento qué decisiones debe tomar el equipo de gestión. No hay ninguna parte del reglamento que diga qué debe hacer cada uno como equipo de gestión. Y están descritas en el Marco para la Buena Dirección. A uno no lo preparan para esto, uno llega no más y se sienta en la oficina y tiene que actuar. (P3. Grupo focal. RTF)

En relación con las prácticas de coordinación y articulación de los distintos actores para el logro de objetivos institucionales, según lo señalado por algunos profesores, se percibe que existe una tensión o duplicidad de funciones entre la dirección de los establecimientos y la unidad técnico-pedagógica (UTP). De acuerdo con los grupos focales realizados, algunos profesores manifiestan que actualmente se visualiza un liderazgo directivo con falencias en cuanto a la conducción hacia una visión estratégica compartida y que los lleve a la generación de un liderazgo participativo. En este mismo sentido, se precisa, por parte de los participantes, que se debe aumentar su eficiencia y disponer de una actitud proactiva que conduzca al establecimiento hacia metas institucionales más claras. Según algunos docentes entrevistados: «[...] la dirección no participa a los docentes, sólo les informa. Existen canales de comunicación formales entre directivos y docentes. La información circula sólo a nivel vertical». Ellos perciben «un liderazgo ineficiente, no participativo, con falta de dominio técnico, una gestión directiva sin visión estratégica» (P1. Grupo focal. RTF).

Y agregan que, por encima de todo: «[...] esta falta de liderazgo se evidencia en que la dirección no interviene, no dirige y no genera un proyecto o visión común» (P 3. Grupo focal. RTF).

Los roles definidos, así como las competencias de los sujetos para el ejercicio del cargo, son percibidos de manera poco clara y difusa por parte de los docentes.

[...] facilitadora, sobre todo para artes, integración y computación. Sin embargo, reconocen que ellos no conocen a los apoderados y alumnos. (P4. Grupo focal. RTF)

[...] la persona encargada de UTP es muy organizada en cuanto a lo estadístico para el Consejo de Profesores, pero no aporta mucho más allá, sólo datos. (P5. Grupo focal. RTF)

Algunos docentes agregan que un obstaculizador para la gestión de los aprendizajes es claramente la gestión y el tipo de gestión realizado por parte de la coordinadora académica o UTP.

En lo relativo a las resistencias al cambio, se debe señalar que es un tópico reiterado por parte de los docentes participantes y también surge en lo que se refiere al equipo directivo. Unos y otros se ven como antagonistas, lo cual denota una falta de comunicación. Además, los docentes son vistos por parte de los directivos como sujetos que no innovan y buscan consolidar el statu quo como una forma de garantizar una serie de beneficios y prebendas, mientras que, para los otros (docentes), los directivos no innovan porque no poseen las competencias de liderazgo necesarias para hacerlo o, simplemente, no saben hacerlo o no quieren, por temor a las consecuencias ante el sostenedor. A través del discurso, se evidencia división, ausencia de metas comunes y temor frente al uso de la información y los resultados de ésta. Se critica fuertemente la «amistocracia» con la autoridad, y algunos de los docentes señala que uno de los obstáculos más corrientes es asignar a profesores noveles responsabilidades para las que no tienen competencias ni formación, tal como se puede deducir de los siguientes párrafos de las entrevistas:

[...] los profesores nuevos tienen toda su energía para asesorar, pero se les hace una isla. Si el centro de alumnos se equivoca, culpan al profesor asesor. (P5. Grupo focal. RTF)

No hay acompañamiento técnico de la UTP. (P1. Grupo focal. RTF)

Algunos profesores señalan:

La UTP posee un perfil pasivo, carente de actitud proactiva para apoyar en la labor pedagógica de los docentes. Aquí no se puede innovar, hay que hacer lo mismo de siempre y nadie te molesta. (P1. Grupo focal. RTF)

Por medio de los registros, se evidencia que, entre los obstáculos que los docentes visualizan, están los asociados a la participación, la escasa consulta a los profesionales, la improvisación de acciones y la desarticulación de iniciativas en el interior de los establecimientos docentes. Lo anterior genera, según los consultados, un desgaste de energías entre los educadores que atenta contra cualquier proceso de innovación o cambio. Muchos de estos educadores, tal como ellos mismos señalan, se sienten a la deriva viviendo el síndrome del naufrago del que habla Fullan (2003).

En la figura 2, la categoría principal es la denominada «Obstaculizadores del cambio organizacional en liceos» y forma parte de ella la subcategoría «Estructuras». A este respecto, podemos señalar que el concepto de estructura se refiere a las redes humanas que se relacionan en la organización (establecimiento educativo) con el fin de establecer objetivos, metas, desarrollar estrategias e influir con su acción en la tarea fundamental que tiene asignada, que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. La estructura organizativa se halla en cambio continuo para adaptarse a las transformaciones y subsistir a través del tiempo.

Esta subcategoría se encuentra asociada con los códigos «Proyecto Educativo Institucional descontextualizado», «Ausencia de Proyecto Curricular de centro» y «Cargos y roles indefinidos».

Respecto de la subcategoría «Estructuras», los docentes señalan que, en general, «no existen estructuras definidas» y que, en el mejor de los casos, cuando éstas existen, «son débiles y con escasos niveles de articulación de la gestión pedagógica curricular». En la gran mayoría de las ocasiones se reporta, por parte de los entrevistados y consultados en grupos focales, que dichas estructuras más bien responden a un ordenamiento administrativo burocrático y que las decisiones se mueven por relaciones de micropoder que resulta difícil visualizar. Otro aspecto que surge desde los actores respecto de este punto es la evidencia de la debilidad que presentan las estructuras existentes en los distintos liceos. Lo anterior sería lo que provocaría un comportamiento errático y poco claro de la gestión del establecimiento, dado que nunca se sabe hacia dónde va. La expresión más concreta de este punto se da en la diversidad de proyectos que se encuentran en el interior de los liceos y que no tienen ninguna lógica entre sí.

La coordinación pedagógica (UTP) no es una estructura de apoyo frente a las necesidades declaradas; por ejemplo: todos son conscientes de la existencia de vicios y faltas de profesionalismo. (P6. Grupo focal. RTF)

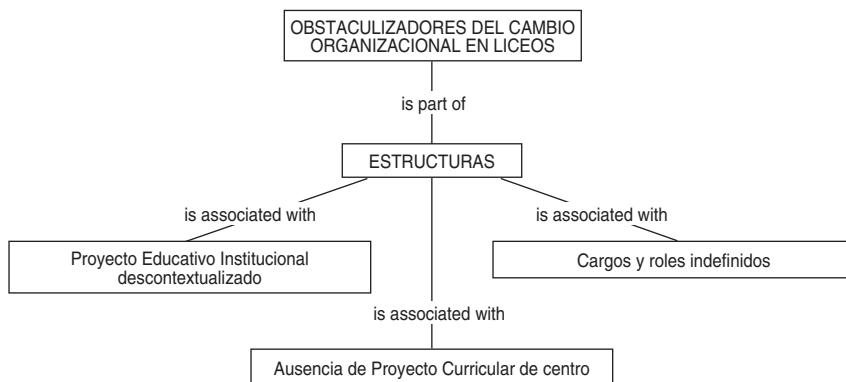


Figura 2. Red conceptual de datos de obstaculizadores del cambio organizacional en liceos. Subcategoría: «Estructuras».

Los GPT⁴ se diluyen en aspectos administrativos e Inspectoría es una instancia sin una línea de trabajo clara. (P3. Grupo focal. RTF)

Los textos dan cuenta de que, si bien las estructuras están declaradas en la gran mayoría de los casos, éstas no funcionan o no se articulan en torno a un proyecto. La mayoría de las veces, los actores reconocen que las estructuras más bien se convierten en un obstaculizador de la gestión de cambio e innovación en el interior de la organización y, en la gran mayoría de las ocasiones, se encuentran sumidas en una acción burocrática y administrativa que difícilmente les permite ser un punto de transformación real. Un segundo aspecto que se evidencia en los registros es la ausencia de un proyecto común que permita articular el trabajo del liceo, puesto que, la gran mayoría de las veces, se carece de coherencia en las acciones. Se hacen evidentes también las inconsistencias del propio equipo de docentes, que no actúa como un equipo de trabajo y más bien es desarticulado e inconsistente en sus tareas y la continuidad de éstas.

Respecto del Proyecto Curricular, cabe señalar que los consultados señalan que no existe y que, en la gran mayoría de los establecimientos, es un concepto que no se conoce y que se confunde con el Proyecto Educativo. Entre los registros encontrados, destacan los siguientes:

No hay plan curricular. No está explícito, como tampoco formalizado, en algún documento. El encargado de UTP tiene su plan de trabajo anual, que se basa principalmente en la socialización PME⁵, entrega de datos, pauta de evaluación por profesor jefe, proyecto integración⁶, SIMCE, pauta observación aula, difusión liceo, PADEM⁷, pasantía. (P4. Grupo focal. RTF)

El consejo de profesores [...] no ha funcionado, y no podemos hacer nada. Los profesores también señalan que hace más de 10 años no se realizan consejos de profesores propositivos y consultivos; sólo son informativos. (P7. Grupo focal. RTF)

La dinámica que predomina es la improvisación, puesto que los elementos del currículo que permiten situar lo definido por el aparato central se encuentran ausentes en los establecimientos. Muchos de los profesores declaran un

4. Los GPT son los grupos profesionales de trabajo, estructuras creadas para que los docentes puedan abordar temas técnicos y pedagógicos y que cuentan con una asignación horaria.
5. Un PME es un proyecto de mejoramiento educativo que permite a los liceos generar prácticas pedagógicas innovadoras que posibiliten optimizar procesos de apropiación del marco curricular vigente, fortaleciendo la identidad del establecimiento y el mejoramiento de la utilización del tiempo escolar.
6. Un proyecto de integración escolar es una estrategia o medio de que dispone el sistema para llevar a la práctica la incorporación de un niño, una niña o un joven con discapacidad al sistema educativo regular.
7. El PADEM es un instrumento de planificación de la educación que debe ser elaborado por los municipios conforme a las exigencias establecidas en la Ley 19.410, de 2 de septiembre de 1995, de educación, en sus artículos 4º, 5º y 6º.

desconocimiento de los artefactos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación.

En casi la totalidad de los liceos se evidenció que el concepto de proyecto curricular no se conoce y, habitualmente, el tema curricular sólo se remite a un control realizado por la UTP respecto de listados de contenidos y que no aborda aspectos más profundos ni de la práctica diaria asociada a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cierto modo, desde la perspectiva pedagógica curricular, los liceos viven un estado de balcanización de la práctica pedagógica. Lo anterior se ve con fuerza en el caso de los liceos técnico-profesionales, dado que en ellos, al no existir un proyecto curricular que los articule, se produce un quiebre entre la formación general y la profesional, de modo que ésta última queda como un espacio que habitualmente ha ido pasando a ser el hermano pobre del currículo.

El tercer código asociado a la categoría se refiere a las definiciones de cargo y roles. Este código posee una gran relación con los dos anteriores, dado que la ausencia de estructuras claramente definidas o en funcionamiento, así como la no existencia de un proyecto articulador de la gestión pedagógica, no permite la adecuada definición de cargos, roles y funciones. Como consecuencia, en la mayoría de los casos, se manifiesta, por parte de los participantes, que esta situación agudiza el deterioro de la gestión pedagógica y la viabilidad de procesos de innovación y cambio, dado que, al no saber quién hace que se produzcan una serie de duplicidades en la gestión, ésta resulta inconducente y agota las iniciativas de innovación.

No está clara la función de la UTP. Este liceo carece de los cargos a titularidad y hay dos cosas que se hacen, una porque el profesor sabe lo que tiene que hacer y porque se autoevalúan. A parte de revisar los libros si estamos atrasados o no y si están bien los contenidos, si concuerdan con la planificación. Nadie nos revisa o nos dice si la planificación está bien o está mal. Se entrega como un ritual más, como una de nuestras responsabilidades. (P3. Grupo focal. RTF)

Por último, la figura 3 da cuenta de la subcategoría «Procesos». Junto a ella, surgen asociados los códigos de burocratización de la gestión curricular, diseño de la enseñanza y malestar docente.

En el contexto de esta red, cabe señalar que los directivos en el grupo focal plantearon que hay una ausencia de estructuras y de definiciones asociadas a los roles y a las funciones de cada uno de los miembros del equipo directivo. Lo anterior genera una serie de cuestionamientos respecto de decisiones que toman los equipos de gestión. En relación con las prácticas de coordinación y articulación de los distintos actores para el logro de objetivos institucionales, según lo señalado por algunos profesores, se percibe que existe una tensión o una duplicidad de funciones. De acuerdo con los grupos focales realizados, algunos profesores manifiestan que, actualmente, se visualiza un liderazgo directivo con falencias en cuanto a la conducción hacia una visión estratégica compartida y que los lleve a la generación de un liderazgo participativo. En este mismo sentido, se precisa aumentar su eficiencia y disponer de una

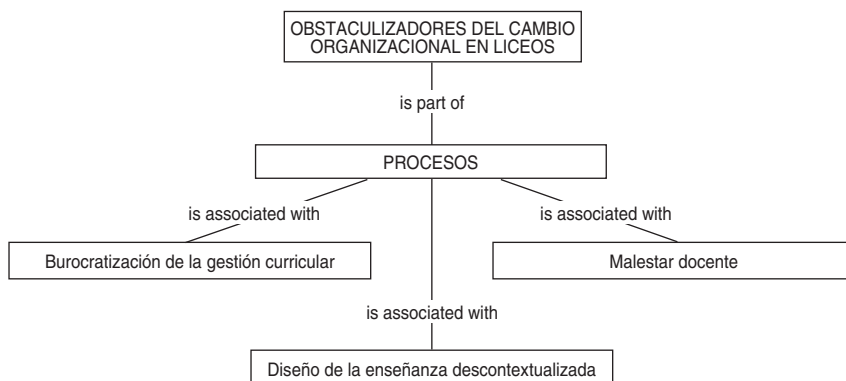


Figura 3. Red conceptual de datos obstaculizadores del cambio organizacional en liceos. Subcategoría: «Procesos».

actitud proactiva que conduzca hacia metas institucionales más claras. Según algunos docentes entrevistados, el equipo directivo manifiesta prácticas extremadamente verticales y autoritarias, carentes de dominio técnico. De acuerdo con los directivos entrevistados, la UTP tiene como tarea hacer una revisión mensual de los libros de clases para la incorporación de las notas y los contenidos que se trabajarán, pero no se asume, por parte de estas estructuras, un apoyo real a la gestión docente. Por todo ello, se visualiza que, más que constituir una estructura que preste servicio, pide en exceso a los docentes, quienes perciben que *estas demandas no constituyen un soporte real para la labor de aula*.

Otros aspectos que surgen se refieren a los GPT, que se diluyen en aspectos administrativos y que no abordan los temas de fondo en la gran mayoría de los establecimientos mediante los proyectos educativos institucionales. Además, el resto de documentos sobre convivencia escolar, reglamento interno y de evaluación no están actualizados y no se sabe quién los debe actualizar.

Los elementos expresados en esta red dan cuenta de una serie de aspectos que obstaculizan los procesos de cambio y que, en la gran mayoría de los casos, sirven para mostrar que estos establecimientos se encuentran en una etapa de hundimiento o estancamiento (Gather, 2004). Lo anterior impacta negativamente en la práctica docente y genera un profundo malestar docente expresado en el tipo de compromiso asumido frente al cambio.

Respecto de la burocratización de la gestión, los entrevistados y consultados dan cuenta de lo siguiente:

Se percibe autoritarismo en las decisiones tomadas por la directiva y problemas de comunicación. (P10. Grupo focal. RTF)

No somos capaces [...] de seguir y terminar los procesos. Planificamos una cosa y, por ejemplo, no podemos hacer luego las reuniones. Este año no he podido hacer ninguna reunión con profesores jefes [...] Desautorizamos muchas veces a nuestros propios pares. Falta cohesionar el trabajo en equipo, trabajo

compartido. Nos juntamos y no es sólo eso [...] coordinarnos; que cada uno ejerza el liderazgo. Estamos débiles en seguimiento y que todos enganchen. Es necesario reorganizarnos y trabajar con los profesores. (P6. Grupo focal. RTF)

El malestar docente es uno de los temas más recurrentes en el discurso de los docentes. A este respecto, señalan:

Aquí hay una cultura de que todo se tapa [...] hace dos días atrás llegó [la policía], se llevó a una o dos niñas, por tráfico de drogas [...] todos tenemos antecedentes que la niña se mueve en ese ámbito, y resulta que nos enteramos por el diario [...] ¿Cómo es posible que los directivos docentes no hayan hecho una reunión, por último suspendan 10 minutos las clases y llamen al cuerpo de profesores y digan hoy día tal situación está pasando. (P6. Grupo focal. RTF)

Aquí suceden cosas terribles y los directivos nunca hacen nada. (P1. Grupo focal. RTF)

9. Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación se organizan en tres criterios complementarios: estructuras, procesos y competencias.

Desde las *estructuras*, se evidencia la ausencia de una coordinación pedagógica que permita a las organizaciones analizadas transitar desde una racionalidad tecnocrática administrativa hasta una razón pedagógica curricular de calidad. En términos técnicos, se encuentran en el nivel 1 de profesionalización de las coordinaciones pedagógicas⁸, lo cual explica la deficiente calidad de procesos pedagógicos instalados. Una idea explicativa de esta situación y que escapa a este estudio está dada porque la cuestión política local subordina criterios pedagógicos científicos a la hora de tomar decisiones asociadas con las necesidades curriculares reales de los establecimientos.

Respecto de los demás liceos, las estructuras están débilmente instaladas y, en la gran mayoría de los casos, son ineficientes frente a los desafíos que surgen de la situación de vulnerabilidad de sus estudiantes.

Desde la dimensión de los procesos, en los diez liceos, no existe un proyecto curricular que permita establecer la articulación adecuada entre los distintos niveles de concreción curricular. Esta tarea no es menor, porque supone una categoría asociada a la necesidad de generar una identidad curricular basada en las características socioculturales de los estudiantes, cuestión dialéctica, en tanto debe existir articulación entre las prescripciones curriculares que se exigen desde el marco curricular nacional con los diversos marcos de actuación que se imponen desde el nivel central (Marco para la Buena Enseñanza, Marco para la Buena Dirección, Marco para la Supervisión). Entonces, tanto para la dimensión institucional como para la dimensión pedagógica, aparece una situación concreta

8. Nivel 1: etapa del control burocrático, centrado en las instrucciones, en los requerimientos, formularios, solicitudes de informes a los profesores. Revisión de planificaciones de la enseñanza, revisión de pruebas y revisión de clases.

y objetiva, de la cual los equipos directivos no se han hecho cargo profesionalmente: la diversidad sociocultural. A su vez, una categoría resultante de la codificación selectiva que está presente en ocho⁹ de los diez liceos no da cuenta del hecho que la educación media técnico-profesional atraviesa una situación de ambigüedades no resueltas, entre la formación general y la formación diferenciada técnico-profesional. La formación general y la formación especializada no están produciendo trabajadores con destrezas bien desarrolladas ni técnicos habilitados. En este contexto, uno de los desafíos que más reclaman los profesores (sin que se den cuenta desde una idea de pedagogía visible) tiene relación con que los liceos técnicos profesionales deben ayudar a que los estudiantes transiten desde códigos restringidos hasta códigos más elaborados.

Finalmente, en la mayoría de las realidades socioeducativas, los equipos directivos técnico-profesionales, en distintos grados, evidencian una notoria ausencia de competencias profesionales para abordar la cuestión de la enseñanza en contextos vulnerables, ya sean estos urbanos o rurales. La categoría *competencias profesionales* para el desempeño en contextos vulnerables presenta una cantidad importante de códigos asociados al malestar docente, lo que refleja una situación interesante y que corresponde a profesores vulnerabilizados.

Desde la perspectiva de las proyecciones a partir de este estudio, se abre una serie de líneas de trabajo que, por el tiempo y el espacio del estudio, no fueron abordadas pero sí enunciadas. A este respecto, es importante analizar las dinámicas de trabajo a que se enfrentan los docentes de este tipo de liceos, del mismo modo que un espacio abierto que se vincula a los niveles de satisfacción, no sólo de los profesionales que habitan estos espacios, sino también de las familias y los estudiantes, así como detectar cuáles son las dinámicas internas que se vinculan a las convivencias y las relaciones de autoridad y poder, son ejes clave para comprender el proceso de gestión.

Desde la perspectiva de las competencias, hay un espacio interesante de análisis asociado a la puesta en práctica de las políticas públicas de capacitación y perfeccionamiento docente y directivo. Desde que surge la reforma en Chile, los docentes han sido expuestos a cientos de horas de capacitación y, al parecer, los resultados son escasos, en particular, en liceos vulnerables como los estudiados, lo que haría necesario, como lo sugiere la OCDE (2004), analizar la pertinencia y la relevancia de estos perfeccionamientos y el nivel de transferibilidad que estas experiencias tienen al aula y a la organización.

Un cuarto aspecto se refiere a la conformación de los equipos directivos y sus prácticas, dado que, al parecer, estos equipos constituyen un foco de resistencia al cambio. Analizar la práctica de gestión directiva y su coherencia con la propuesta pública es un interesante espacio de estudio.

Un último espacio visualizado por este trabajo se refiere a los procesos y cómo estos se transforman en facilitadores de la gestión de innovación para el liceo. Queda la sensación que, en la mayoría de los establecimientos analizados,

9. De los diez liceos que se constituyen como unidades muestrales, ocho son de modalidad técnico-profesional.

los procesos son más bien un espacio generador de obstáculos organizacionales para la innovación, es decir, la superposición de las lógicas administrativo-burocráticas ha consumido a las lógicas pedagógico-técnicas. En este punto, propuestas que permitan revelar lo que define al espacio de la organización escolar constituyen un tema de trabajo, así como la generación de estrategias que aborden el tema de la vulnerabilidad y la diversidad desde la perspectiva de los procesos y también del desarrollo de competencias docentes y directivas para el cambio. En esta dirección, son un punto de inflexión para el investigador.

Bibliografía

- ABDALA, E. (2001). «Experiencias de capacitación laboral de jóvenes en América Latina». *Ultima Década*, 9, 113-135.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BRÜNNER, J. Y. (2003). *Universidad Adolfo Ibáñez* [en línea]. <www.Uai.cl/Fset/Index_Temp.html?Url=/P4_Home/Site/Pags/20030528134519.html> [Consulta: 24 julio 2003].
- CASILIMAS, C. A. S. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES, Asociación Colombiana de Universidades e instituciones Universitarias Privadas.
- CHARDON, A.-C. (2010). «Reasentar un hábitat vulnerable: Teoría versus praxis». *Revista INVI*, 25, 17-75.
- DIMATTEO M.; KAHN, K. y BERRY, S. (1993). «Narratives of birth and the postpartum: An analysis of the focus group responses of new mothers». *Birth.*, 20, 204.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1999). «La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- (2007). *Managing Quality in Qualitative Research*. SAGE Publications.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- (2003). *Change forces with a vengeance*. Londres: Routledge.
- (2011). «Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro». *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 3, 31-35.
- GARRETÓN, M. A. (2000). *La sociedad en que vivimos: Introducción sociológica al cambio de siglo*. Santiago: Lom.
- GATHER THURLER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- GAVILÁN, M. y CHÁ, T. (2009). «Equidad y orientación: el desafío de una propuesta». *Orientación y Sociedad*, 9, 00-00.
- GEERTZ, C. y BIXIO, A. L. (1992). *La interpretación de las culturas*. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.
- GIOVINE, R. (2012). «Escuelas y barrios cercados: Entre la contención social y la contención educativa». *Pro-Posições*, 23, 27-42.
- GLASER, Barney G. y STRAUSS, Anselm L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruiter, 30.
- GÓMEZ, D. R. y ROQUET, J. V. (2003). *Metodología de la investigación*. Borrador de trabajo. Universidad de Valencia. Documento interno del Departamento de Didáctica de las Matemáticas.

- GÓMEZ, M. L.; SEVILLA, M. L. y ÁLVAREZ, N. (2008). «Vulnerabilidad de los niños de la calle». *Acta Bioethica*, 14, 219-223.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2007a). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Informe del censo nacional*. Santiago: Instituto Nacional de Estadística, 2002.
- JURADO, P. R. (2009). «Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 109-124.
- KAZTMAN, R. (1997). *Marginalidad e integración social en Uruguay*. Asunción: CEPAL.
- (1999). *Activos y estructura de oportunidades: Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: CEPAL, UNDP.
- KESTELOOT, C. (1998). *The geography of deprivation in Brussels and local development strategies*. Londres: Sako Münster and Win Osterndorf.
- LEÓN CORREA, F. J. (2011). «Pobreza, vulnerabilidad y calidad de vida en América Latina: Retos para la bioética». *Acta Bioethica*, 17, 19-29.
- NAVARRO, L. (2004). «La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar». *Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-UNESCO Sede Regional Buenos Aires*, 232.
- NAVARRO, L. N. y CORVALÁN, J. (2002). *Chile: equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- PÉREZ, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid. La Muralla.
- POLKINGHORNE, D. E. (1994). «Reaction to special section on qualitative research in counseling process and outcome». *Journal of Counseling Psychology*, 41 (4), 510.
- REDONDO, J. M. (2005). «El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación?» *Última Década*, 13 (22), 95-110.
- REDONDO, J. M.; DESCOUVIERES, C. y ROJAS, K. (2004). *Equidad y calidad de la educación en Chile: Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Vicerrectoría de Investigación.
- REQUENA, T. A. (2011). «La mirada emergente: El discurso de los procesos de integración». *Papers: Revista de Sociología*, 96 (3), 657-681.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- SALGADO LEVANO, A. C. (2007). «Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos». *Liber*, 13 (13), 71-78.
- SOTOMAYOR, C. y DUPRIEZ, V. (2007). «Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa». *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 61.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TEDESCO, J. C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TORRE, S. de la (1994). *Innovación curricular: Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- WHELAN, C. T. y MAÎTRE, B. (2007). «Levels and patterns of material deprivation in Ireland: After the "Celtic Tiger"». *European Sociological Review*, 23 (2), 139-154.
- (2010). «Protecting the vulnerable: Poverty and social exclusion in Ireland as the economic crisis emerged». *The Economic and Social Review*, 41 (4), 501-525.