

## CAMBIO EDUCATIVO Y REFORMA DE LOS AÑOS NOVENTA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA PROVINCIA DE OSORNO. ESTUDIO MÚLTIPLE DE CASOS<sup>1</sup>

### EDUCATIONAL CHANGE AND REFORM OF THE 90'S IN THE MEDIA EDUCATION SCHOOLS IN THE PROVINCE OF OSORNO. MULTIPLE CASE STUDY

Dr. Guillermo Pérez-Gomar Brescia<sup>2</sup>  
Centro Latinoamericano de Economía Humana (Montevideo)  
Itapúa 2256 apartamento 502, código postal: 11307. Montevideo, Uruguay  
guipegom@adinet.com.uy

*Recibido: 15/06/2010*

*Aceptado: 06/07/2010*

#### RESUMEN

El artículo presenta los principales hallazgos de una investigación desarrollada en la Provincia de Osorno, Chile, que abordó las relaciones entre la Reforma educativa iniciada en los años '90 en la Enseñanza Media y el cambio, a partir de las estrategias de mejora implementadas y sus dispositivos principales a nivel de los centros educativos: Proyecto Educativo Institucional, Jornada Escolar Completa, transformaciones curriculares e innovaciones metodológicas. Para ello se realizó un estudio múltiple de casos, desde una perspectiva cualitativa. Se seleccionaron tres instituciones de dicha Provincia; la información se produjo a partir de la observación de los centros, el análisis de diferentes documentos, entrevistas a los agentes educativos y la realización de grupos focales con estudiantes. Las conclusiones generales plantean dudas acerca de las posibilidades reales de transformar la educación y sus prácticas a través de las estrategias seguidas, que contienen un fuerte sentido de imposición. Además, afirman la necesidad de pensar otros enfoques a efectos de abordar la problemática del cambio educativo y su institucionalización en los centros, de cara al logro de los objetivos de mejora propuestos.

**Palabras clave:** reforma educativa chilena- cambio- estrategias de mejora-innovaciones

#### ABSTRACT

This article presents the main findings of a research conducted in the Province of Osorno, Chile. The research addressed the relationship between the educational reform started in the '90s in High School and change, from improvement strategies implemented and their main devices in education centers: Institutional Educational Project, Full School Day, curriculum transformations and methodological innovations. To do this, we performed a multiple case study from a qualitative perspective. We selected three institutions of that province; the data was obtained from observation of the centers, analysis of various documents, interviews to education agents and focus groups with students. The general findings raise

<sup>1</sup> Este Proyecto de Investigación, dirigido por quien suscribe, fue financiado por el "Fondo Concursable" de la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos - Campus Osorno, a partir de un llamado abierto a propuesta de investigación. Tuvo una duración de abril de 2006 a diciembre del mismo año, que incluyó el trabajo de campo. El análisis de la información producida finalizó durante el 2007, y aquí se presentan algunos hallazgos aún inéditos, a efectos de rediscutir algunos aspectos de la implementación de la Reforma educativa, desde un enfoque que prioriza las prácticas de los agentes educativos.

<sup>2</sup> Sociólogo (Universidad de la República, Uruguay), Especialista en Gestión Educativa (Universidad Católica del Uruguay), Doctor en Educación (Universidad de Valencia, España). Docente del Centro Latinoamericano de Economía Humana (Montevideo). Integrante del Instituto de Evaluación Educativa de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica (Uruguay) y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I (Agencia Nacional de Investigación e Innovación, Uruguay).

doubts about the real possibilities to transform education and their practices through the strategies followed, which include a strong sense of imposition. Moreover, the need to consider other approaches in order to address the problem of educational change and its institutionalization in schools, in order to achieve the proposed improved objectives.

**Key Words:** chilean educational reform-change-improvement strategies-innovations

## 1. Presentación

Desde la década de los años '90, los sistemas educativos de América Latina asisten a un escenario de reforma permanente. A partir de sendos diagnósticos que muestran resultados educativos preocupantes -especialmente las pruebas de evaluación de aprendizajes, que pretenden medir la calidad de la educación, los Gobiernos se embarcan en la búsqueda de soluciones para procurar una educación más inclusiva y equitativa. Más allá de las diferentes etapas que esas reformas han recorrido y de los discutibles resultados obtenidos, es real la preocupación por la mejora de los sistemas.

Por su parte Chile también inicia su proceso de Reforma de la Enseñanza Media, desarrollando, entre otras innovaciones, la Jornada Escolar Completa, nuevos enfoques curriculares y metodológicos, y el perfeccionamiento docente. Todo ello con un fuerte énfasis en la transformación a partir de la gestión de los centros. Es así que se desarrollan procesos de descentralización de decisiones y de autonomía de la gestión que colocan a los centros educativos en el eje de la mejora. Las nuevas políticas los potencian como el lugar privilegiado para el cambio educativo. Los centros se convierten, entonces, en objeto de estudio y de investigación. El mismo sistema educativo realiza diferentes y periódicas mediciones para conocer sus resultados en términos de aprendizajes.

Todavía sabemos muy poco acerca de cuáles estrategias de mejora implementar y cómo estas se vinculan con mejores resultados. Desde la Administración Central se sugieren algunas, pero su implementación conlleva varias dificultades que nos hacen dudar sobre su eficacia y efectividad. En esta investigación propusimos abordar cuáles han sido esas estrategias, qué resultados han obtenido y cuáles han sido sus principales aciertos, potencialidades, limitaciones y dificultades, todo ello en un contexto de Reforma, que en términos generales constituye un intento de generar un proceso de cambio educativo.

De esta manera, nuestra investigación se sitúa en el campo del cambio educativo y su relación con las reformas. En general, la política del cambio se reduce a un discurso que promueve el cambio organizacional y la introducción de innovaciones en los centros, como forma de "mejorar" la educación. "Cambio" se convierte en un aspecto meramente técnico -cómo hay que hacer para instrumentar innovaciones- perdiendo su carácter político y de relación con los contextos más próximos. A su vez, "innovación" es un concepto que se vacía de contenido: también se transforma en un acto técnico e instrumental a través del cual se intenta aterrizar en los centros las propuestas de las políticas educativas.

Sostenemos que el problema del cambio se resuelve en gran medida en la práctica. Por esto hay que atender a cómo realmente funcionan las culturas colaborativas del trabajo docente, revalorizando el conflicto, la diversidad y la resistencia como fuerzas positivas. Porque alterar las prácticas requiere más que buenas intenciones, si bien éstas son importantes a la hora de movilizar y mantenerlo. El cambio precisa de su institucionalización en estructuras, culturas y prácticas. Como esto es algo muy difícil y a su vez cambiante, nos exige replantearnos continuamente los marcos teóricos desde los cuales pretendemos aproximarnos al problema. La confianza en que las reformas pueden ser las grandes guías para el cambio educativo, está en crisis y por tanto casi abandonada (Bacharach, 1990; Fullan, 1993 y 1998).

Lo que exige el momento a la luz de la experiencia histórica y de lo que enseñan la diversidad de cambios emprendidos en diversas partes del mundo, es un cambio de perspectiva tanto para generarlos como para comprenderlos en su complejidad. Una de las cosas que tendría que estar clara es que el cambio educativo no es sólo un proceso técnico de gerenciamiento eficaz ni un proceso cultural de entendimiento y compromiso. Es también pero sobre todo, un proceso paradójico y político que encierra actos de naturaleza política como la redistribución del poder y de oportunidades dentro de una cultura. El cambio educativo no es un puzzle estratégico, sino que es y debería ser una lucha política y moral (Hargreaves, 1998:282).

No se trata de un proceso lineal ni se puede planificar paso a paso. Hace ya unos años, Fullan (1994) sostenía que es imposible su gestión, pensar en él como una secuencia ordenada de etapas como información, iniciación, implementación, institucionalización. Nuestra investigación sobre reforma educativa y cambio toma como punto de partida estas ideas y desde ahí se plantea el diseño. Nos propusimos aproximarnos al pretendido proceso de cambio de la Enseñanza Media en Chile, que ha tenido los siguientes aspectos claves: a) Estatuto Docente (1990); b) Programa Mejoramiento de la calidad y equidad (MECE Media-1995): su objetivo fue mejorar las condiciones, procesos y resultados de los liceos municipales y privados subvencionados por medio de la combinación de diferentes medios y estrategias; c) Ley de Jornada Escolar Completa (1997): paso de una atención organizada en dos turnos de seis horas pedagógicas, a una jornada completa - ocho horas pedagógicas de 45 minutos; d) nuevo currículum (1998), e) reforma de la Constitución: extensión de la educación obligatoria a 12 años (2003).

## 2. Problema y objetivos

A partir de estas breves consideraciones teóricas y de la situación actual del problema del cambio educativo con relación a las reformas, es que formulamos nuestro problema de investigación. Entendemos que todo "problema" es también una opción epistemológica. Desde un enfoque cualitativo, nos interesa recuperar las significaciones del proceso de Reforma de los agentes que actúan en los centros educativos. Por ello, lo redactamos de la siguiente manera: *¿de qué forma se manifiestan las estrategias de mejora en la gestión y las principales innovaciones en los centros de Enseñanza Media de la Provincia de Osorno, en el contexto de la Reforma en curso?*

A efectos de su abordaje establecimos tres objetivos generales:

- a) Describir y analizar las principales estrategias de mejora educativa y de cambio organizativo desarrolladas en los centros educativos de Enseñanza Media de la Provincia de Osorno, en el marco de la Reforma y a partir de un estudio múltiple de casos;
- b) Comprobar el grado de pervivencia de los presupuestos pedagógicos de la Reforma, así como de sus concreciones metodológicas y organizativas;
- c) Generar conocimiento sobre el grado de implementación de los procesos de la Reforma en Educación Media en sus diferentes aspectos.

Para cada uno de ellos se fijaron objetivos específicos y éstos se concretaron en dimensiones y subdimensiones que guiaron todo el proceso de investigación, en articulación con nuestro problema.

## 3. Metodología de la investigación

La investigación propuso un *estudio múltiple de casos* en centros educativos de Enseñanza Media de la Provincia de Osorno. Desde este *método cualitativo*, se enfocó en los siguientes puntos: a) la historia interna de la Reforma: incorporación, aplicación inicial, el desarrollo sus-

tancial de las innovaciones, los resultados; b) las claves del proceso de Reforma: naturaleza y evolución de la Reforma, causas y motivos de su desarrollo, estrategias de implementación, factores externos e internos que operan en el proceso; c) las estrategias de gestión desarrolladas en dichos centros.

Al intentar comprender significados y por tanto interpretar prácticas sociales, *la perspectiva cualitativa* es la que más se adecua a nuestras necesidades en este trabajo. Según varios autores (Guba, 1983; Greene, 1994; Miles y Huberman, 1994; Stake, 1994; Guba y Lincoln, 1998; Strauss y Corbin, 2002; Flick, 2004) la investigación cualitativa posee las siguientes características y supuestos básicos, entre ellas: a) no hay una realidad única, sino múltiples realidades lo que lleva a que la investigación considere que el estudio de una parte influye necesariamente en las demás; b) el investigador trata de comprender a los sujetos dentro de su marco de referencia, lo que indica la importancia de los contextos - producción de datos contextualizada; c) su papel es alcanzar una visión *holística* -sistémica, general, amplia- de su objeto de estudio; se genera un conocimiento contextualizado, no reduccionista y relativamente no comparativo, ya que busca la comprensión más que la comparación; d) las generalizaciones no son posibles pues se refieren a un contexto en particular -conocimiento *ideográfico*; se trata de contextualizar significados, ya que es importante conocer el significado fenomenológico de la experiencia vivida; e) suele ser inductiva; aunque en este punto se admiten matices; f) la teoría no necesariamente debe guiar la investigación, sino que también surge de ella; aunque, decimos nosotros, siempre existen prejuicios, opciones, supuestos de los cuales el investigador no puede desprenderse, aunque lo intente. Ningún investigador puede escapar a los sesgos de su mirada, que siempre es ideológica. Lo importante es ponerlos de manifiesto y asumirlos, como forma de honestidad intelectual y de disminuir su influencia, si se puede; g) no es necesario tener un diseño de investigación pre-estructurado, sino que en el proceso se va construyendo y reelaborando, desde la idea de que "lo investigado" influye en un diseño que es abierto y "emergente" producto de las realidades múltiples; h) la investigación se desarrolla en el "campo", en la "naturaleza", en el escenario donde los agentes desarrollan sus acciones tal como son.

En base a estos presupuestos epistemológicos, se abordó la implementación de la Reforma en Enseñanza Media a través de tres estudios de casos –etnografía- en colegios urbanos distribuidos por la Provincia de Osorno. Sin pretender confundir la singularidad de cada experiencia, se intentó rescatar las voces de quienes experimentan dicho proceso, a la búsqueda de las regularidades posibles. Se trata de realizar un estudio en profundidad de algunos aspectos de la Reforma -establecidos en los objetivos de la investigación- en los diferentes centros, con la pretensión de indagar las características y el significado real de las prácticas educativas aprendidas en dicha experiencia.

Más allá de las opiniones, el propósito de este estudio múltiple de casos fue profundizar en las manifestaciones y comportamientos reales, en los procesos evolutivos que ha sufrido la experiencia de la Reforma, en las diferentes concepciones, intereses y presupuestos desde los que se han afrontado las innovaciones en los diferentes institutos. En definitiva identificar, mediante un procedimiento intensivo y cualitativo de inmersión en la realidad estudiada, las características y problemas comunes que se han podido producir en el desarrollo de la Reforma así como las peculiaridades diferenciadoras de los diferentes contextos y escenarios físicos, sociales y personales en los que ha tenido lugar su experiencia práctica. Nos encontramos, entonces, en un nivel que combina lo descriptivo con lo explicativo.

Es obvio que, como en todo estudio de esta naturaleza, no existe pretensión de generalizar los conocimientos, proposiciones o descubrimientos que se puedan generar en el proceso de contraste y análisis de los diferentes casos a investigar. No se pretende que este trabajo represente estadísticamente la totalidad de casos que han constituido la experiencia de Reforma. Desde el principio conviene que se establezca con toda claridad que los conocimientos producidos fueron el resultado de análisis concretos de realidades específicas, que adquieren todo su

valor precisamente como indagaciones intensivas y en profundidad de casos particulares, realidades que se caracterizan por su singularidad, de cuyo contraste podrán extraerse problemas comunes y matizaciones singulares, pero de ninguna manera explicaciones genéricas y definitivas sobre los procesos de Reforma ocurridos en todos los centros osorninos que hayan experimentado el proyecto propuesto por la Administración chilena en los inicios de la década de los años '90. Nos encontramos además, en un nivel de razonamiento inductivo.

El *diseño* de casos *múltiples* utiliza varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que deseamos explorar, describir y explicar. Nos orientamos por la replicación, que es la capacidad que se tiene con este tipo de diseño de contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza (Yin, 1984). Y nos referimos a la replicación literal, ya que se trata de casos similares -centros donde se aplica la Reforma.

Por otra parte, un estudio multicasos significa un nuevo nivel de análisis de la realidad estudiada, tomando como punto las experiencias concretas y como método de trabajo el contraste y el debate, para identificar tanto los aspectos problemáticos comunes como los diferenciadores. Así, podemos descubrir hechos o procesos que pasarían por alto al utilizar otros métodos de aproximación a la realidad.

La *selección de casos* que constituyen la investigación se realizó sobre la base de la potencial información que la rareza o importancia que cada caso concreto pueda aportar a ella en su totalidad. Es por ello que se combinaron centros municipales con privados subvencionados -criterios de variedad, de equilibrio y de oportunidad para aprender (Stake, 1994 y 1995). Realizamos una selección basada en criterios -no una muestra aleatoria- entre otras cosas, porque nuestra investigación no persigue el objetivo de la generalización estadística de sus resultados; no nos interesa comparar poblaciones; en todo caso, intenta comprender un fenómeno poco estudiado, dejar caminos abiertos a diseños más rigurosos y además, atender a significados de procesos microsociales y micropolíticos (Goetz y LeCompte, 1988). Si realizamos inferencias lógico-inductivas y operaciones lógico-deductivas, una forma diferente de generalización.

Los centros que participaron de la investigación combinan diferentes características lo que nos permite acercarnos en mayor profundidad a la complejidad de nuestro objeto de estudio. Incluimos centros tanto municipalizados como particulares subvencionados que cuentan con Jornada Escolar Completa, Proyecto Educativo y Proyectos de Mejoramiento y que se ubican tanto en la ciudad de Osorno como en otras de la misma Provincia.

Con respecto a otros aspectos básicos de nuestro diseño, mencionamos los siguientes:

- a) objeto de estudio: estrategias de mejora (gestión) en el marco del proceso de implementación de la Reforma en Enseñanza Media, en tres centros osorninos; b) unidades de análisis: tres centros educativos de Enseñanza Media de la Provincia de Osorno; c) población objeto de estudio: los agentes educativos -docentes, estudiantes, directivos- que los constituyen.

En nuestra estrategia de selección de informantes para las entrevistas, utilizamos elementos que se conocen como "muestreo teórico", a medida que la investigación se iba desarrollando. Esta estrategia suele aplicarse una vez comenzada la recogida de información. Este procedimiento estudiado por Glaser y Strauss (1967) se asocia a la idea de la "teoría fundamentada" - o apoyada en los datos<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Los criterios de muestreo utilizados fueron: a) rol de los agentes: gestión (dirección, inspección, jefe unidad técnico-pedagógica), coordinación de departamento académico, docentes de aula. Estudiantes: dos últimos años (tercero y cuarto); b) tamaño del centro: liceos macro (más de 50 profesores, más de 8 departamentos, más de 500 estudiantes, más de 30 grupos), liceo micro (menos de 15 profesores, menos de 500 estudiantes, menos de 10 grupos). Estudiantes de los dos últimos años; c) antigüedad de los docentes en la institución: menos de 5 años, entre 5 y 9 años, más de 10 años de docencia; d) género de los entrevistados: proporcional al número de docentes del centro (65% mujeres, 35% hombres).

Como en cualquier estudio de casos, los procedimientos básicos utilizados para producir información fueron: a) observación: de los espacios generales del centro (patios, pasillos, corredores, salas docentes); b) 35 entrevistas en profundidad: realizadas tanto a docentes como a personas en cargos de gestión; c) 10 grupos focales: dirigidos a estudiantes de tercer y cuarto año de Enseñanza Media, 60 estudiantes en total; d) análisis de documentos (proyecto educativo, planificaciones, planes de mejora) <sup>4</sup>. En total se realizaron 48 visitas a los tres centros involucrados.

En cada técnica se integraron las dimensiones mencionadas en los objetivos. Se realizó una doble triangulación: por un lado, de agentes -docentes, directivos y estudiantes; por el otro, de estrategias -observación, entrevista y análisis de documentos.

Finalmente, nuestra investigación abordó estos problemas de fiabilidad y validez de acuerdo a los criterios propios de los enfoques cualitativos (Guba, 1983; Guba y Lincoln, 1998): a) credibilidad -descubrimientos que sean aceptables, atendiendo a la necesaria correspondencia entre los resultados de la investigación y las percepciones de los agentes involucrados; b) transferibilidad -que sean relevantes para el contexto, y también para contextos similares; c) dependencia - confirmar la estabilidad de los datos producidos y conocer los factores que podrían ocasionar una variación de los mismos si el estudio se repite; y d) confirmabilidad - la objetividad estará dada si los resultados y sus interpretaciones son independientes del sentir del investigador.<sup>5</sup>

Los problemas propios de la fiabilidad externa de nuestro diseño se resolvieron considerando la influencia de nuestra presencia en el campo, explicitando tanto los criterios del muestreo teórico y los supuestos teóricos que subyacen a cada uno de los conceptos, como los métodos de producción y análisis de datos. En relación a la fiabilidad interna, recurrimos a otros investigadores para contrastar y controlar nuestros resultados, sobre todo en la fase de análisis de las entrevistas con su codificación y la construcción del sistema de categorías.

Para abordar el problema de validez externa, Guba (1983) utiliza el concepto de *transferibilidad*. Ya que la investigación naturalista no pretende generalizaciones porque los fenómenos observados siempre dependen del contexto, realizamos un muestreo teórico, ya mencionado. Su comparabilidad y su traducibilidad, criterios propios de la validez de un trabajo cualitativo y que se refieren a su utilidad para otros investigadores del campo, están dados a través de las categorías emergentes y del proceso de investigación descrito, que entendemos poseen pertinencia en cuanto a su comprensión y aplicación en otras investigaciones similares.

#### 4. Principales hallazgos en base a las entrevistas y los grupos focales

El análisis de la información producida a partir de las entrevistas en profundidad, los grupos focales, los documentos recogidos y las observaciones realizadas, se articula de acuerdo a los siguientes ejes-dimensiones- que son la expresión concreta de nuestro problema de investigación, que abordó las estrategias de mejora de los centros en el marco de la Reforma Educativa:

a) relaciones existentes entre el texto de Reforma y las prácticas reales de los agentes educativos (incluye la Jornada Escolar Completa, cambios curriculares, innovaciones metodológicas e incorporación de nuevas tecnologías) y resignificación de los sentidos de la Reforma;

<sup>4</sup> Las entrevistas y los grupos focales con estudiantes fueron los siguientes: a) Liceo municipal macro 1 (11): 3 equipos de gestión, 3 profesores jefes, 2 coordinadores de departamento, 5 docentes de aula, 2 grupos con alumnos de tercer año y dos grupos con estudiantes de cuarto; b) Liceo municipal macro 2 (12): 3 equipo de gestión, 5 profesores jefe, 2 coordinadores de departamento, 3 docentes de aula, 2 grupos con estudiantes de tercero y dos con alumnos de cuarto año; c) Liceo particular subvencionado micro (13): 2 equipo de gestión, 4 profesores jefes, 3 docentes de aula, un grupo con alumnos de tercer año y uno con alumnos de cuarto.

<sup>5</sup> En este artículo se presentan brevemente algunos de estas cuestiones, por razones obvias de espacio. Esto no significa que no fueron atendidas con rigurosidad.

b) estrategias de gestión: Proyecto Educativo Institucional, planificaciones, Proyectos de Mejora, Consejos de Profesores, evaluación docente y perfeccionamiento. ¿Cómo se desarrollan?, ¿qué dificultades enfrentan y cómo las asumen?, ¿qué apoyos reciben y cuáles demandan?; c) posicionamientos discursivos que asumen los docentes en este proceso -se consideró la historia de la Reforma en los liceos; d) regularidades entre los diferentes centros involucrados en el estudio; e) percepciones sobre las relaciones entre las propuestas de la Reforma y el mejoramiento de los aprendizajes.

Con respecto a la reducción de datos y su análisis, Bolívar (2002) menciona dos tradiciones en el análisis de narraciones: a) el análisis cualitativo construye categorías y subcategorías para arribar a algunas generalizaciones. Es la forma predominante en investigación cualitativa - las categorías se derivan inductivamente de los datos, como en el caso de la "teoría fundamentada" de Glaser y Strauss; y b) el análisis basado en casos particulares, que no busca elementos en común ni generalización, sino el rescate de la singularidad de esa historia, comprenderla en su particularidad.

En nuestra investigación construimos un *sistema de categorías a posteriori* –emergentes– para abordar el análisis de las narrativas –entrevistas y grupos focales, en articulación con las dimensiones mencionadas y en la línea de la tradición del punto (a), relevante para sus propósitos y su problema.

Por razones de espacio, para este trabajo seleccionamos los ejes a), b) y e), y nos basamos en las entrevistas y grupos focales con estudiantes. Al mismo tiempo, para cada uno de ellos elegimos aquellas subdimensiones que presentaron los hallazgos más interesantes: cambios curriculares y metodológicos, Jornada Escolar Completa, Proyecto Educativo Institucional, y valoraciones acerca de la Reforma en curso.

A continuación se comparte una síntesis en un nivel que combina lo descriptivo con lo explicativo, primer paso para un posterior análisis que incorpore la comprensión profunda de dichos hallazgos, aspecto que se aborda sintéticamente en las conclusiones. En este sentido, nos referimos a uno de los objetivos de la investigación, que apuntó a *describir y analizar* las estrategias de mejora y cambio.<sup>6</sup>

#### 4.1. Sobre los cambios curriculares y las innovaciones metodológicas

En este punto nos referimos a los contenidos curriculares, a los aspectos metodológicos y al rol de los agentes externos.

En primer lugar, encontramos que los docentes sostienen que son demasiados los contenidos curriculares que incorpora la Reforma, lo que hace que exista una gran diferencia entre lo que deberían aprender los alumnos y lo que realmente logran. Sin embargo, están conformes con los cambios metodológicos propuestos, que es aquello que significó mayores transformaciones en las prácticas. Los siguientes testimonios son elocuentes:

"Yo creo que todos los profesores piensan de la misma forma, es demasiado el contenido que se le pide que...que tome durante un período, y de repente no se alcanza, no se alcanza a ver (...)" (Profesora, Inglés, menos de 5 años, 11)

"La reforma curricular incorporó nuevos contenidos, nuevas metodologías, nuevas evalua-

<sup>6</sup> En el marco del problema de investigación y a partir de la aplicación de entrevistas y grupos focales, propusimos aproximarnos a los sentidos que los agentes involucrados otorgan a algunas innovaciones en el marco de la Reforma. Recogimos sus testimonios, consideramos lo que dicen. La descripción y la explicación son dos operaciones que forman parte de una estrategia de producción de conocimiento sobre nuestro objeto de estudio, que son válidas desde los presupuestos epistemológicos propios de los enfoques cualitativos. Claro está que en procesos de razonamiento inductivo es necesario dar un paso más e incorporar la comprensión profunda de esos significados, para lo cual contamos con diferentes estrategias metodológicas. Pero esto no debería restarle valor empírico a esos dos niveles de análisis, porque "empírico" se refiere a la "realidad", y los relatos son parte de ella. De ahí, también, la necesidad del pluralismo metodológico para acceder a su "totalidad", si es que esto es posible.

ciones (...) otras teorías de aprendizaje, otras formas de evaluar, entonces yo diría que para mí la Reforma fue un cambio muy, muy grande. Por ejemplo, como docente: (...) las metodologías completamente distintas, nosotros teníamos una metodología muy expositiva” (Profesora, Lengua Castellana y Comunicación, más de 10 años, I2)

Por otro lado, el Ministerio de Educación ocupa un rol directivo importante: los docentes sostienen que curricularmente se sigue lo que él dice y como mucho, se cambia el orden de los contenidos. La Reforma obliga a flexibilizar las prácticas, adecuarse y replantear las asignaturas para cumplir con los objetivos, que también se establecen centralmente. Pocos son los profesores que mencionan el hecho de poder contextualizar los contenidos, y de éstos la mayoría dice no haberlo hecho, pues las evaluaciones de resultados que establece la Administración consideran otras cosas:

“Te pasan un libro, y aquí esta el programa, tú puedes jugar con los contenidos, a qué cosa le vas a dar mayor importancia, más tiempo (...) incluso vienen los objetivos transversales todo listo, si no viene un cambio desde la autoridad no puedes hacer nada” (Profesor Jefe de Departamento, entre 5 y 9 años de docencia, I3)

Con respecto a lo anterior, se critican algunas contradicciones por parte del Ministerio, dadas entre lo que exige en las evaluaciones que aplica -Simce, PSU, lo que entrega como material de apoyo -textos- y lo que propone como modelo de enseñanza -constructivismo. Esto cuestiona el rol docente y sus posibilidades de trabajo autónomo.

“Te van a medir por una PSU, por un Simce que fue creado verticalmente en Santiago, por lo tanto yo puedo dar una visión regionalista (...) pero estaría perdiendo el tiempo porque no me van a evaluar a mí y a los alumnos tampoco por esos contenidos, entonces yo no saco nada de modificar estrategias curriculares que es lo que a mí me evalúan” (Profesor, Historia, más de 10 años, I2)

Por su parte, los estudiantes<sup>7</sup> sostienen que en algunas asignaturas los profesores se actualizan, pero en otras siguen usando métodos tradicionales que no ayudan a aprender más ni mejor. La mayoría de los alumnos concuerda en que existen profesores capacitados para ejecutar clases innovadoras que realmente los motivan y que, al mismo tiempo, existe una gran cantidad de docentes que caen en la articulación de la clase tradicional. Parecería que la capacidad de innovación depende del profesor, como era de esperar frente a la diversidad de las prácticas. Asimismo, los alumnos mencionan que hace falta llevar más a la práctica los contenidos de las diversas asignaturas. Aún se utiliza mucho la exposición -el profesor escribiendo o dictando la materia:

“Podríamos decir que los profesores, en su mayoría trabajan a la vieja escuela (...) los profesores enseñan de la misma forma en la que a ellos les enseñaron en la Universidad, y esas enseñanzas dejaron de ser tan prácticas porque los alumnos han cambiado su forma de pensar y las formas de ver las cosas...” (Mujer, 4to año, I1)

Además, mencionan que el nivel de capacitación del docente es fundamental para ejecutar clases que respondan a sus intereses, los que significa que un docente más que ser “enciclopedista”, debe tener la capacidad de guiar sus conocimientos y enfocarlos hacia objetivos claros, de modo tal que todos tengan la misma oportunidad de alcanzar los aprendizajes.

Según los estudiantes y con respecto a las innovaciones metodológicas en el aula, los profesores se dedican mucho a “dictar y pasar guías” en vez de usar más la tecnología y los medios audiovisuales, y no se preparan para enseñar la materia y no “perder tanto el tiempo” en escribir:

<sup>7</sup> En este caso las afirmaciones disparadoras del grupo focal fueron: “Los contenidos de las asignaturas son actuales y responden a nuestras necesidades e intereses”, y “Las formas de trabajo de los docentes son dinámicas e incorporan innovaciones”.



"Hay muchos profesores que se dedican mucho a dictar, o sea, dictan y dictan y pasan guías y dicen simplemente que la próxima semana hay prueba y nosotros que aprendimos de eso, nada, simplemente hay palabras en las guías que a veces nosotros no conocemos y no sabemos, tenemos que buscar en el libro, buscar otra información, y eso a nosotros no nos satisface..." (Hombre, 3er año, I2)

Sostienen que son necesarias clases no sólo con un profesor hablando, sino con participación mutua. Clases en donde se pueda dar opinión y con la posibilidad de que los profesores sean evaluados para ver qué cosas están mal, tanto en alumnos como en profesores. Reclaman ser tomados en cuenta, lo que se resume en el siguiente testimonio:

"(...) los profesores pasan sus materias y nosotros tenemos que entenderlas. Se hace necesario llegar a un acuerdo entre profesores y alumnos para ver qué contenidos se van a tratar y con qué métodos de enseñanza" (Hombre, 4to año, I1)

En sus testimonios aluden permanentemente a la PSU -seguramente porque son estudiantes de los dos últimos años, alegando que los contenidos de las asignaturas deberían estar más enfocados hacia ésta y hacia aquello que pretenden estudiar: opinan que muchas de las materias no son relevantes para su futuro. Y que los textos no son atractivos:

"Por ejemplo, los textos que nos manda el Ministerio (...) a veces salen cosas tan fomes, tan antiguas, tan que no nos importa, o sea, los libros por ejemplo, los libros que nos hacen leer a nosotros son nada modernizados, nada que nos interese, que nos llame la atención y que de verdad nos sirva así como para estudiar" (Mujer, 4to año, I2)

<i>Agentes/ Ejes discursivos</i>	<i>Cambios curriculares</i>	<i>Metodologías</i>
Docentes	Excesivos contenidos Directividad del Ministerio	Conformidad con los enfoques constructivistas
Estudiantes	Utilidad variable Énfasis en la PSU	Diversidad de prácticas docentes

En la siguiente tabla resumimos los principales ejes discursivos de este apartado:

#### 4.2. Sobre la Jornada Escolar Completa (JEC)

Con respecto a la Jornada Escolar, nos interesó recoger testimonios sobre dos aspectos: la valoración general sobre el dispositivo pedagógico y las principales dificultades de su implementación. A medida que se realizaron las entrevistas, estos dos planos se articularon en uno: tanto los equipos de gestión, como los docentes y estudiantes coincidieron en valorar positivamente la idea pero realizaron fuertes críticas a su implementación, por lo que en los discursos lo primero perdió terreno frente a lo segundo.

Los responsables de la gestión de los centros realizaron foco en las dificultades, sobre todo las que se refieren a su financiamiento -crítica al Estado, a la alimentación de los estudiantes que permanecen durante todo la jornada en el instituto, a la infraestructura necesaria y a la escasez de recursos calificados para asumir las nuevas propuestas curriculares -talleres curriculares. El siguiente testimonio resume esta idea:

“La aplicación de la JEC sí que deja mucho que desear, se instala un nuevo sistema, se instala todo un aparataje, pero sin los recursos necesarios, y eso es fatal (...) Distinto sería que el Estado hubiese entregado los recursos que corresponden a cada una de las unidades educativas, proporcionalmente a la cantidad de alumnos. La intención es buena, las necesidades están pero la implementación deja mucho que desear” (Director, I1)

Los docentes son categóricos: afirman que si bien la idea es de recibo y hasta compartida, la Jornada Escolar fue muy mal implementada, es muy extensa, recargada y tediosa, con pocos resultados visibles y esto trae como consecuencia unos alumnos cansados y muy exigidos. También aluden a su propia recarga de trabajo: si bien la idea original fue atender a los alumnos en forma eficiente, sostienen que ocupan los fines de semana con preparación de clases:

“(…) como idea me parece buena la Jornada Escolar Completa... lo que creo que estamos haciendo muy mal es la aplicación, la práctica de la Jornada Completa (...) ése es el problema (...) yo vislumbraba que íbamos a tener nosotros más tiempo para preparar nuestras clases, más tiempo para corregir las pruebas... Como idea estuvo bien, ahora siempre el Ministerio está mandando muy buenas ideas...” (Profesora, Lengua Castellana y Comunicación, más de 10 años, I1)

Admiten que como en la jornada de la mañana no se alcanza a trabajar los contenidos curriculares mínimos, se extienden las horas de clases como una forma de obtener mejores resultados en evaluaciones como el Simce y la PSU. Esto provoca un cansancio excesivo en los alumnos; se menciona además la dificultad respecto a las tareas para la casa, pues los alumnos no tienen suficiente tiempo para realizarlas.

“Creemos que la Jornada Escolar Completa va a mejorar sustancialmente el rendimiento de los jóvenes pero nos equivocamos, porque no ha sido así. Una cosa es tener al joven alimentándose en el colegio, y la otra es seguirle dando más de lo que han encontrado siempre, asignatura tras asignaturas” (Profesor Jefe, más de 10 años, I2)

“(…) por todo este asunto de las mediciones que hace el gobierno o la autoridad a través de PSU y Simce, cada una de las unidades educativas comenzó a aprovechar estas horas que se habían destinado a extraescolar o ACLE para poder potencializar los contenidos mínimos (...) cada unidad educativa buscó la solución a través de agregar una hora en algunos días, ¿para qué? para cumplir con lo que nos pide la autoridad que son resultados” (Profesor Jefe, entre 5 y 9 años, I1)

Sin embargo, algunos docentes manifiestan que la propuesta es buena en tanto saca a los alumnos de “las calles” y les da “alimentación gratuita”, pero se perdió el objetivo principal: mejorar la calidad de la educación.

Los estudiantes también son muy críticos con la Jornada Escolar<sup>8</sup>. Sostienen que los mantienen más horas en el liceo, llega a ser extenuante porque los horarios están mal estructurados, con momentos de aprendizaje que se están perdiendo y deberían aprovecharse más las mañanas con enseñanzas que tengan que ver con materia y por la tarde las prácticas con dinámicas y actividades que entretengan.

Por lo tanto, los alumnos consideran que no hay relación entre la Jornada Escolar y un mayor aprendizaje. El agotamiento afecta a su rendimiento y la predisposición con la que llegan a las diversas asignaturas: sólo aquellos que estén realmente interesados por los estudios se esfuerzan por realizar todas las actividades -poner atención en las clases, hacer las tareas, etc.

<sup>8</sup> En este caso las consignas disparadoras fueron: “La jornada escolar completa nos permite lograr más aprendizajes”, y: “La aplicación de la JEC no presenta dificultades”.

También notan que los mismos profesores se cansan con tantas horas de clases.

El tiempo no les alcanza para nada más que no sea estudiar, es decir, no tienen tiempo para realizar alguna otra actividad que pudiera interesarles:

“No hay más aprendizaje porque no queda tiempo, considerando que hay horas que no sirven de mucho. Además los profesores también se agotan y los alumnos se deprimen, por ello, estresa a todos por igual y quita tiempo para compartir con la familia” (Mujer, 3er año, 13)

<i>Agentes/Ejes discursivos</i>	<i>Valoración general</i>	<i>Dificultades</i>
Equipos de gestión	Búsqueda de equidad	Financiamiento Infraestructura Recursos docentes
Docentes	Positiva con críticas	Implementación Cansancio escolar Aprendizajes que no mejoran
Estudiantes	Crítica	Carga horaria- Tiempo Tareas académicas Alimentación

La siguiente tabla resume los hallazgos analizados, según los agentes involucrados

#### 4.3. Acerca del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

En primer lugar y sobre su utilidad, los equipos de gestión lo consideran como “la carta de navegación” que va señalando cuál es la propuesta del liceo:

“El PEI es el marco de movimiento, es la guía en donde se establece la visión, la misión, los problemas y el FODA que incluye proyecciones. Reúne lo medular de todos los proyectos y se basa en principios y en algunas normativas (...) no siempre es lo que se espera, que sea el hilo conductor, el hacer de la unidad educativa. Realmente se mira, más bien desde una perspectiva administrativa, pero en el camino se va desarrollando, ampliando y mejorando” (Dirección, 12)

Según ellos, sus principales objetivos son alcanzar buenos puntajes en el Simce y la PSU, preparar a los alumnos para la vida de trabajo y “ojalá para continuar estudios superiores”. Sin embargo, podría ser mejor aprovechado pero no se dan las condiciones. Existe como documento escrito para ver en qué consiste el liceo, lo que quieren lograr.

Los docentes coinciden en que el Proyecto Educativo Institucional es la directriz de lo que se supone que los profesores deberían hacer, marca el camino y muestra la misión del liceo, que es lograr que los estudiantes lleguen a la educación superior. Por lo tanto, contiene los lineamientos generales del perfil del alumno y de la utilidad que pueden representar para la sociedad en un futuro.

Para ellos es una herramienta que permite ordenar y contiene los pilares de lo que se pretende hacer, aunque existe la necesidad de reformularlo y agregarle muchos elementos, porque muchas cosas “sólo quedan en el papel”. Además, facilita el trabajo en el aula porque estipula el acceso a medios audiovisuales y tecnológicos e involucra perfeccionamiento y mejores prác-

ticas pedagógicas:

“Un PEI es fundamental, pero para eso tienen que estar todos en conocimiento de él (...) mejorar el Simce, mejorar la PSU, con lo cual se mide el establecimiento (...) el proyecto institucional, obviamente es el que marca todo tu quehacer, es el que te orienta y te dice para dónde vas, pero para eso, aparte de un proyecto claro, tiene que haber una línea clara de trabajo, tienen que haber procedimientos claros, exigencias claras, y lo fundamental es que la gente este de acuerdo con eso y lo cumpla...” (Profesora de Matemáticas, menos de 5 años, I2)

Se menciona además que el PEI debe adecuarse a la realidad actual de cada institución, pues los objetivos principales correspondientes al ingreso de los alumnos a la universidad no se están cumpliendo en la forma esperada. Debe evaluarse y monitorearse continuamente para que no sea un “simple papel muerto”.

Con respecto a su conocimiento, la mayoría de los profesores no conocen el PEI, o bien sólo conocen a grandes rasgos la misión del liceo – expresada en la idea del ingreso de los alumnos a la Educación Superior. Los más antiguos lo conocen a grandes rasgos debido a la participación en su elaboración: conformación de grupos de trabajo para construir las distintas partes del mismo. En las entrevistas se menciona que el PEI está fácilmente disponible para los profesores. Los siguientes testimonios así lo expresan:

“No lo conozco, pero me imagino que me indica cómo implementar ciertas actividades de apoyo en el aula. Involucra perfeccionamiento y mejores prácticas pedagógicas” (Profesora Jefa, menos de 5 años, I2)

“Sí (lo conozco) pero muy poco, no lo tengo claro en este momento. Pero obviamente es como la directriz de todo lo que se supone que uno debería hacer acá. Como éste es un liceo científico-humanista, la gran meta es enviar a los alumnos a la Universidad, por lo tanto, los contenidos y las asignaturas están en función de eso” (Coordinadora de Departamento, más de 10 años, I1)

“(...) es que generalmente en estos proyectos institucionales (...) el establecimiento te invita a trabajar, tú trabajas en un área determinada y después esta cosa quedó redactada de nuevo y presentada en un consejo, y pasa a ser casi letra muerta para uno, en realidad tendría que tener el proyecto cada vez sobre tu mesa para ir viendo que se está cumpliendo o no....Yo creo que no, yo creo que no tiene ninguna incidencia en los aprendizajes” (Profesor Jefe, más de 10 años, I2)

Por su parte, la mayoría de los estudiantes no tiene idea de qué es el PEI\*. Los que saben que existe conocen muy poco acerca del mismo – por ejemplo, saben que aparece en la “agenda” del liceo pero no lo han leído. Otros hablan de que recién ahora se están haciendo algunos talleres para darlo a conocer, por lo cual algo saben acerca de la misión del liceo. Con respecto a ella, consideran que no trata los temas de la formación de personas en forma seria, es muy superflua y “no se está llevando a cabo en la realidad”. Así, parecería que los alumnos no participan en el desarrollo del PEI. Pero conocen por parte de algunos de sus profesores, que el proyecto como liceo es que los alumnos de cuarto año rindan la PSU y luego entren a la Universidad:

“El proyecto como liceo es que los alumnos de cuarto medio rindan la PSU y después entren a alguna Universidad y eso yo lo sé por información de mi profesor, no sé si los demás enten-

\* Al respecto, la consigna a ser discutida fue: “Conocemos la existencia del Proyecto Educativo Institucional y participamos de su desarrollo”.

derán lo mismo (...) no sé si todos los alumnos sabrán o los profesores les dirán: "el proyecto del liceo o la idea del liceo es que ustedes den la PSU, rindan una buena PSU y sigan con sus estudios" (Mujer, 4to año, 12)

A modo de cierre, la siguiente tabla sintetiza los discursos acerca del Proyecto Educativo Institucional:

<i>Agentes/Ejes discursivos</i>	<i>Utilidad</i>	<i>Conocimiento</i>
Equipo de gestión	Orientar la gestión del centro	Total
Docentes	Orientar las prácticas en el aula	Parcial Necesidad de contextualizarlo
Estudiantes	Relación con la PSU y el ingreso a estudios superiores	Desconocimiento

Tabla 3: Discursos sobre el Proyecto Educativo Institucional

#### 4.4. Valoraciones sobre la Reforma: aspectos positivos y aspectos a mejorar

Con respecto a sus aspectos positivos, los equipos de gestión rescatan aquello que hace la dinámica más general de los centros, lo que quizás indica que reproducen el discurso más oficial. Sostienen que la Reforma era necesaria para conseguir establecimientos que en otros contextos no contarían con gimnasios, con aula de recursos, con apoyo a través de comida y de otras instancias. Afirman que desde sus comienzos ha sido una Reforma que intentó "nivelar" en el sentido de ayudar a los sectores más empobrecidos a nivel nacional, bajo los principios de calidad, equidad y participación. Además es una Reforma que ha otorgado más tiempo para que el alumno se desarrolle de mejor manera, con la intención de que ese desarrollo sea integral; ha hecho que el currículo sea adecuado a las necesidades y que los institutos tengan una mayor autonomía relativa frente al Ministerio y al Municipio, tanto en el ámbito administrativo como académico.

Por su parte, los docentes reconocen que la Reforma implicó ante todo un cambio de actitud con respecto a la enseñanza. Para el alumno el trabajo es más dinámico y para el profesor esto lo obliga a renovarse, por medio del perfeccionamiento. Además, la incorporación de la tecnología es el principal avance, y la posibilidad de implementar talleres ha sido muy positiva. Claro está que sus testimonios manifiestan descontento frente a la imposición de los cambios:

"En cuanto a las cosas buenas de la reforma en sí es un poco el sentido constructivista, la orientación constructivista de la enseñanza, pero eso va de nuevo como otra imposición metodológica porque si al profesor no le gusta el constructivismo y si piensa que el constructivismo no es la panacea para la educación... no obtiene resultados. O sea, metodológicamente hay una imposición de todo tipo, en cuanto a contenido, estilo, forma y práctica" (Coordinador de Departamento, más de 10 años, 11)

También mencionan, como aspectos positivos, los siguientes: más recursos para el alumno y el liceo, apoyo para los alumnos al poder estar en el liceo prácticamente todo el día, el perfeccionamiento docente y la concentración de la carga horaria de trabajo:

“Dos aspectos: primero el aspecto carga horaria, por parte de los profesores, que ha sido muy bueno, porque ha permitido incrementar sus remuneraciones en mucho, o estar en una parte estable. El horario de 44 horas, que tiene la gran mayoría te permite establecerte en un solo lugar y dedicarte 100% a un colegio, ése es un aspecto positivo, porque el profe está en forma estable, mañana y tarde, el alumno te busca y ahí estás, entonces eso te abre una expectativa de estar más en contacto con ellos. Y lo otro el hecho que el alumno esté más tiempo aquí también es provechoso, primero una alimentación totalmente balanceada, aunque ellos se quejen de la comida” (Profesora de Matemáticas, menos de 5 años, 12)

Sobre las *mejoras posibles*, los equipos de gestión aluden a aspectos de fondo de la Reforma, como la municipalización de la educación -su mantenimiento y sus consecuencias negativas. También al financiamiento: “es un tema que no puede resistir más, porque para implementar la reforma no se han entregado los recursos a las instancias que corresponden” (Director, 13).

Afirman que los objetivos de la Reforma son buenos, pero no se han cumplido. Su fracaso está “en que la Reforma fue hecha, estudiada y organizada en nivel superior, sin preguntarle a las bases del sistema educativo, es decir: alumnos y profesores. La reforma vino en forma vertical.” (Director, 11).

Otros puntos a mejorar, según los testimonios de los equipos de gestión, son los siguientes:

- Ausencia de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- Su implementación, sobre la cual no existe un acuerdo firme. Sobre todo en lo referente a la Jornada Escolar Completa;
- Valorar el trabajo de los docentes;
- Aspectos de infraestructura: liceos mal construidos, con salas insuficientes y una cantidad excesiva de alumnos por curso.
- Reducir los contenidos curriculares mínimos, que son excesivos, y
- Reducir la brecha existente entre la educación municipal y la particular o particular subvencionada.

Por otro lado, para los docentes los aspectos a mejorar están referidos al cambio en la modalidad de la Jornada Escolar Completa; a la necesidad de trabajar la Reforma a nivel local, contextualizándola a las necesidades que puedan tener los liceos de cada zona del país; y a mejorar sus prácticas, ya que entienden que muchas veces no están capacitados para dictar clases adecuadas que mejoren la calidad de la educación. El siguiente testimonio nos ilustra al respecto:

“ (...) yo encuentro que igual falta harto, encuentro que debiera trabajarse la reforma a nivel local si están hablando de contextualización, por favor, contextualicen, vengán a la Región (...) tengan puntos estratégicos en cada región y vean qué es lo que está pasando ahí, y vean cómo es su gente, qué es lo que están viviendo ahí, lo que me permite a mí, discernir, contextualizar, yo te digo el ministerio contextualiza hasta por ahí no más, contextualiza en Santiago, de repente Puerto Montt...” (Profesor Inglés, más de 5 años, 13)

Finalmente, los estudiantes<sup>10</sup> mencionan que la Reforma quizás funcionaría si realmente se aplicaran sus principios, ya que por ejemplo, hay muchos profesores que siguen haciendo lo mismo de antes- utilizan las viejas metodologías en el aula. Uno de los fac-

<sup>10</sup> La consigna a discutir fue: “La reforma educativa nos permite lograr una educación de mayor calidad”.

tores que se nombran con respecto a esto es el número excesivo de alumnos por sala.

También afirman que debería existir más capacitaciones para los profesores, hacen falta docentes de categoría en las salas de clases. Y, por supuesto, aparecen las críticas a la Jornada Escolar:

“Pero es que con la Reforma son más horas de los mismo, si aprendemos lo mismo, sólo que nos aburrimos más, son más horas de clases, que aprendemos lo mismo que antes cuando eran menos, es más cansancio, menos horas para hacer la tareas en la tarde, porque se suponía que con la Reforma no iban a mandar tareas y ahora igual nos mandan y nos queda menos tiempo. Al final es para más agotarnos nomás y no aprendemos más, es lo mismo nomás” (Mujer, 4to año, 12)

Consideran que entre los aspectos positivos se encuentra el interés por querer mejorar la educación chilena, y que es necesario dejar que se implemente en su totalidad para criticar más duramente, y agradecen el hecho de que la Reforma privilegie la comprensión por sobre la memorización:

“Hasta este momento hay ciertos profesores que lo aplican más que otros, y en el fondo nosotros tenemos que agradecerle a la Reforma educativa que no es tanta memoria y es más comprensión, nos sirve más la comprensión que la memoria en la vida real, que es para lo que nos están preparando, pero como está en el programa de la Reforma es excelente, pero hay que entender que hay profes desmotivados” (Hombre, 4to año, 13)

La siguiente tabla sintetiza los hallazgos discursivos en torno a la Reforma:

<i>Agentes/Ejes discursivos</i>	<i>Aspectos positivos</i>	<i>Aspectos a mejorar</i>
Equipos de gestión	Recursos Búsqueda de equidad Más tiempo para los aprendizajes	Financiamiento Municipalización de la educación (modelo) Participación Jornada escolar completa
Docentes	Cambios de actitud Metodologías Nuevas tecnologías	Jornada escolar Contextualización
Estudiantes	Mejorar la educación Objetivos educativos	Perfeccionamiento docente Jornada escolar

Tabla 4: Valoraciones de la Reforma

## 5. A modo de conclusión

Hasta aquí presentamos algunos resultados, una breve selección de las dimensiones de toda la investigación. A modo de cierre, pretendemos recuperar el camino recorrido y colocar los principales núcleos problemáticos a efecto de extraer algunas enseñanzas e interrogantes de cara a los intentos de transformación de la educación. Porque desde una perspectiva amplia, una política educativa impulsada desde los gobiernos generalmente conlleva una visión más o menos explícita acerca de cómo hacer para que la misma sea eficaz y efectiva. Ella no se entiende sin una política del cambio, que incorpora algunos elementos que hacen a la teoría del cambio. Y tampoco es posible entenderla sin relacionar ambas con los cambios económicos,

culturales y políticos que vive una sociedad dada. En este contexto, el dispositivo “reforma” es el vehículo que sirve de nexo a ambos fenómenos. La innovación se incorpora al marco como la materialización de lo pretendido. Y no siempre las innovaciones o cambios en los centros se alinean con los grandes objetivos reformistas.

A partir de esta perspectiva, ¿qué podemos concluir desde nuestra investigación, con referencia al objeto y el problema mencionados al principio del trabajo? En base a los tres ejes problemáticos en los que se basó este trabajo, y a partir de las entrevistas y grupos focales, los resultados apuntan a lo siguiente:

a) Existen diferencias significativas entre el cambio que plantea el “texto” de la Reforma y las prácticas educativas que se realizan en los centros educativos. Esto indica que los docentes resignifican las propuestas, adaptándolas a sus realidades tanto de contexto como personales, lo que genera una brecha visible entre el cambio deseado y lo que realmente ocurre. Esto es esperable, en parte, como consecuencia de cualquier intento de transformación que asume una modalidad de imposición. Es evidente que la estrategia de elaboración, difusión e implementación de la Reforma iniciada en los años ‘90 ha sido de “arriba-abajo”. Y así lo hacen ver casi todos los agentes entrevistados.

Sin embargo, este proceso ocurre sin conflicto visible. En su discurso, los docentes asumen los principales postulados reformistas. No los discuten en general. Los aceptan o les son indiferentes<sup>11</sup>. Pero a la hora de llevarlos adelante, sus maneras de hacer y de deshacer indican contradicciones entre el “texto” reformista y el “contexto” de acción, lo que no deja de ser una forma de resistencia frente a lo vivido y sentido como impuesto.

Así, lo que se hace toma distancia de lo que se dice. Esto ocurre en el caso de los cambios curriculares y de la incorporación al centro de nuevas tecnologías. No en lo que se refiere a la JEC (Jornada Escolar Completa). En este punto el cuerpo docente presenta un directo rechazo, lo que también sucede con los estudiantes. Este es el aspecto de la Reforma que menos se acepta, claramente porque altera las rutinas de vida de los involucrados en la comunidad educativa. En los testimonios no encontramos, por ejemplo, una crítica pedagógica o educativa -discursivamente manifiesta, sino elementos de irritación que tienen que ver con el uso del tiempo diario – el cansancio físico, la alimentación, etcétera.

b) Las estrategias de gestión orientadas a la mejora educativa bajo las orientaciones de la Reforma, constituyen esfuerzos elaborados y normados desde el exterior al centro educativo que son convocados, impulsados y concretados por los agentes involucrados en la conducción del centro. En su intencionalidad general, la Reforma apuesta fuertemente a la gestión de los centros como estrategia para que las transformaciones sean posibles. Esto se manifiesta claramente en los discursos de los integrantes de los equipos de gestión. Pero cuando se intentan poner en práctica, surgen algunas dificultades que en general no pueden ser superadas debido a ausencias de apoyos continuados que apunten a la “sustentabilidad” del cambio (Hargreaves). Esto se manifiesta en descontentos, inseguridades, resistencias y desorientación por parte de los docentes. El centro como organización no sufre modificaciones, lo que hace que el escenario del cambio pretendido siga siendo el de siempre, y por tanto éste no se institucionaliza.

Desde este lugar, la relación con la Administración siempre es burocrática, encontrándose en los testimonios fuertes críticas a sus apoyos. En los discursos se manifiesta también el poco espacio que los centros tienen para generar más autonomía y para contextualizar las innova-

<sup>11</sup> Lo que no sucedió con los estudiantes de Enseñanza Media, cuestión que quedó demostrada en sus recientes movilizaciones nacionales. Son ellos quienes reclaman e impulsan el debate educativo sobre las consecuencias negativas de las estrategias implementadas por la Reforma iniciada en la década de los ‘90, ocupando un espacio que se podría pensar que “naturalmente” le corresponde al colectivo docente.



ciones a sus realidades concretas. Su ampliación depende de cómo el mismo maneja sus propios instrumentos, y en este sentido parecería observarse cierta resistencia a involucrarse en su desarrollo. En ambos centros municipales esto está claro; en el particular subvencionado no tanto.

En el caso del PEI (Proyecto Educativo Institucional), se lo acepta como idea y hasta se reconoce su importancia. Esto es claro en los discursos de los equipos de gestión. Pero pocos docentes lo conocen, mucho menos los estudiantes. Lo que hace dudar acerca de su real impacto en las prácticas. Se convierte en un texto sin vida propia, que se acepta como un proceso burocrático que hay que cumplir porque es exigido por parte de las autoridades.

Otro ejemplo de nuestra investigación lo constituye el Consejo de Profesores: es un lugar que ha sido cooptado por la rutina. Con falta de interés, esperando que las autoridades informen, los docentes participan de ellos aportando lo que es imprescindible para el funcionamiento del centro. Un ritual burocrático que se aleja de aquel intento de constituirse en el espacio de generación de ideas y de políticas para la vida cotidiana de la institución.

Ambos casos nos remiten a la importancia de focalizar en los agentes y sus prácticas, en recuperar el sentido del cambio y su apropiación. Si el primero es impulsado desde agentes externos a los centros es muy difícil que lo segundo resulte, lo que genera fuertes dudas acerca de la concreción de los objetivos generales de cualquier transformación educativa. Las intervenciones hasta el momento no parecen conectar con las "estructuras profundas" de los centros, que mantienen ciertas rutinas y ciertos valores (Rudduck, 1999).

c) Los proyectos generados por los agentes involucrados en el proceso de Reforma constituyen esfuerzos individuales, corporativos -con relación a las disciplinas- y desarticulados, cuyo impacto en los aprendizajes es percibido como relativo. Su importancia se entiende en el marco de una presión cada vez mayor de las autoridades por incorporar innovaciones en los centros de cara a su difusión, constituyéndose en un claro efecto del fuerte proceso de mercantilización que vive la educación media chilena. Las innovaciones interesan en tanto se puedan promocionar y en tanto logren impactar en los resultados de las evaluaciones del centro -dadas por las instancias del SIMCE y la PSU.

Una de las herramientas para desarrollar algunas de las propuestas de la Reforma es la posibilidad de generar proyectos vinculados a las problemáticas del centro. En la investigación encontramos que en los casos en que los mismos se instrumentan, a veces no logran generar una cultura común en el centro que potencie la institucionalización del cambio. Existen proyectos a nivel de Departamentos, incluso otros, que se generan entre algunos docentes, pero su extensión e impacto es apenas visible en el conjunto del centro.

Hay dos factores que se manifiestan con fuerza en los discursos: las exigencias laborales y el tiempo. Los docentes sostienen que la Reforma implica más trabajo, dado por la excesiva cantidad de contenidos curriculares que nunca alcanzan a cumplir en sus clases y por la extensión de la jornada que significa más clases y más tiempo de preparación. Si bien reconocen como aspecto positivo la concentración de horas en un único espacio laboral, perciben al tiempo como escaso y como problema. Al respecto, Fullan (1999) observa cómo las políticas han sido introducidas sin considerar el problema de los tiempos necesarios y las estrategias de implementación que se requieren para un cambio real. Las políticas se dirigen a aspectos estructurales, lo que es importante pero no suficiente para generar cambios si no se acompañan de mejoras en la tarea docente y en el aprendizaje. De esta manera se generan importantes confusiones y las energías se concentran fuera de la mejora de las escuelas.

Las evaluaciones de los aprendizajes a través de pruebas nacionales, ocupan un espacio muy potente en los discursos recogidos y por lo tanto, en las prácticas educativas. La presión

que generan hace que la evaluación sea el eje en torno al cual se movilizan los recursos. Los docentes priorizan en su enseñanza lo que será evaluado, lo que nos lleva a afirmar que se enseña lo que se evalúa, y no que se evalúa lo que se enseña. Esta perversión en las prácticas involucra a todos los agentes: también los estudiantes de los últimos cursos, desde su posición, lo reclaman – es necesario aprender para lograr buenos resultados en la PSU y para los estudios superiores. Y lo más reconocible del Proyecto Educativo Institucional por casi todos, es el objetivo de lograr esos buenos resultados. La obsesión por los resultados –y su derivación en la ubicación en los *rankings* nacionales- subyace a todo el acto educativo, y esto provoca una línea de investigación a desarrollar en el futuro, que se vincula a varios aspectos culturales de la sociedad chilena. Es otra de las consecuencias del modelo actual que organiza el sistema educativo.

Hasta el momento esta manera de entender la relación entre políticas y cambios, basándose exclusivamente en los resultados educativos, ha sido negativa. El saldo es desfavorable para los pretendidos cambios en educación. Si una lección se ha aprendido de las reformas de los últimos veinte años es justamente ésta: su fracaso se debe en parte a las urgencias de los gobiernos por lograr resultados favorables a sus intereses y a los de quienes representan. En América Latina este aspecto de las reformas está claro.

Este regreso provocado por las presiones sociales que exigen “calidad” y “resultados” al sistema educativo, puede ser frágil si no se tienen en cuenta las lecciones aprendidas de los emprendimientos de años atrás, entre ellos: priorizar los factores del contexto del sistema educativo; preocuparse por lograr cierta coherencia y consenso en los propósitos de las reformas por lo menos con respecto a los aprendizajes y a los objetivos de mejora; generar espacios que permitan a los docentes identificarse con el proceso de cambio; integrar presión y apoyo, en un único sistema que evite su segmentación; establecer canales de amplia participación en la comunidad educativa; y conceptualizar estrategias desde una visión sistémica (Fullan, 2000:20).

Por otro lado, hay que rescatar el tiempo que transcurrió desde el inicio de esta investigación (2006) y el sucesivo proceso que recorrió la Reforma chilena, las movilizaciones provocadas, y los intentos de las autoridades y el Gobierno de abordar las problemáticas que generó. El panorama político hoy es diferente. Sin embargo, es posible reconocer que la matriz estructural y las principales ideas que orientaron aquella Reforma, se mantienen. Y por lo tanto no es aventurado afirmar que los puntos que aquí destacamos como ejes problemáticos, aún se mantienen. Entre ellas, vale mencionar las fallidas estrategias de cambio para mejorar la educación, la organización del sistema educativo que genera mayores brechas de inequidad, las pruebas de evaluación y sus consecuencias negativas en las prácticas de los agentes y la intensificación del trabajo docente que significa pérdida de autonomía profesional.

Finalmente, es necesario considerar que el campo de la investigación educativa ha producido un discurso que separa a los investigadores “expertos” y a los técnicos de los prácticos, los docentes, quienes desde una posición de subordinación ven cómo se desprecian sus prácticas y los saberes que emanan de ellas. Las relaciones entre investigación educativa y prácticas escolares son complejas y difíciles. La idea de la investigación como estrategia para la mejora es objeto de cierto escepticismo por quienes trabajan en educación. Las “complicadas” investigaciones de los ámbitos académicos tienen relativo impacto en las prácticas. Y aumentan las distancias entre los agentes que integran el campo académico –investigadores- y el de las prácticas -docentes, quienes cuestionan los diseños, las estrategias y los resultados de sus trabajos, y no encuentran en ellos soportes para su tarea.

De ahí que esta investigación posee cierta importancia teórica: plantea un enfoque metodológico y epistemológico relativamente novedoso para el medio y para la forma en como se vienen abordando los problemas referidos a la educación y a las reformas, y a las relaciones

investigación educativa- prácticas. Sin bien sus aportes por tratarse de un estudio múltiple de casos se limitan a la provincia de Osorno, perfectamente puede ser reiterado en otros contextos. En este sentido se podrían aprovechar las redes de investigadores para proponer otras visiones y maneras de desarrollar la investigación en educación, alejadas del paradigma técnico-positivista dominante.

## BIBLIOGRAFÍA

**BACHARACH, SB.** (comp.) (1990). Education reform. Making sense of it all. Boston: Allyn and Bacon.

**BOLÍVAR, A.** (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado el 24/8/10 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

**FLICK, U.** (2004). Introducción a la metodología cualitativa. Madrid: Morata.

**GREENE, J.** (1994). "Qualitative program evaluation. Practice and promise", en: DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (eds): Handbook of qualitative research. London: Sage (p.530-543).

**FULLAN, M.** (1993). Change forces. London: The Falmer Press. FULLAN, M. (1998). "The meaning of educational change: a quarter or a century of learning", en: HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M. Y HOPKINS, D. (eds): International handbook of educational change, London: Kluwer Academic Publishers. (p. 214-228).

**FULLAN, M.** (1994). "La gestión basada en el centro. El olvido de lo fundamental", en Revista de Educación, nº 304, Madrid, (p.147-161).

**FULLAN, M.** (1999). Change forces. The sequel. London: The Falmer Press.

**FULLAN, M.** (2000). "The return of large-scale reform". Journal of Educational Change (1: 5-28).

**GLASER, B. Y STRAUSS, A.** (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.

**GOETZ, J. Y LECOMPTE, M.** (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

**GUBA, E.** (1983). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En: GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal (p.148-165).

**GUBA, E. Y LINCOLN, Y.** (1998). "Competing paradigms in qualitative research", en: DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (eds): The landscape of qualitative research. London, Sage (p. 195-220).

**HARGREAVES, A.** (1998). "Pushing the boundaries of educational change", en: HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M. Y HOPKINS, D. (eds): International handbook of educational change. London: Kluwer Academic Publishers (p. 281-294).

**MILES, M. Y HUBERMAN, A.** (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Newbury Park: Sage.

Guillermo Pérez-Gomar Brescia

**RUDDUCK, J.** (1999). Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión. Sevilla: MCEP.

**STAKE, R.** (1994). "Case studies", en: DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (eds): Handbook of qualitative research. London: Sage.

**STAKE, R.** (1995). The art of case study research. London: Sage.

**STRAUSS, A. Y CORBIEN, J.** (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia: Universidad de Antioquia.

**YIN, R.K** (1984). Case study research. Design and methods. Beverly Hills: Sage.