

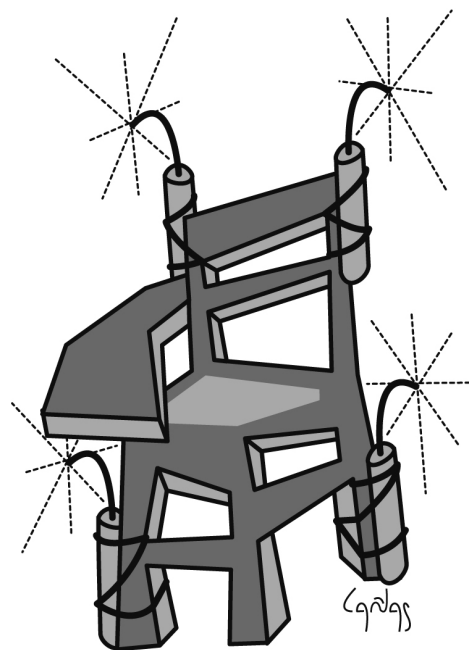
# ELEMENTOS OBSTACULIZADORES DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA EN LICEOS SITUADOS EN CONTEXTOS VULNERABLES

SOME PEDAGOGICAL BARRIERS IN VULNERABLE HIGH SCHOOLS

ELEMENTOS OBSTACULIZANTES DA GESTÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS SITUADAS EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS

JUAN MANSILLA SEPÚLVEDA  
jmansilla@uct.cl  
CARMEN PAZ TAPIA GUTIÉRREZ  
ctapia@uct.cl  
SANDRA BECERRA PEÑA  
sbecerra@uct.cl  
Universidad Católica de Temuco  
Facultad de Educación  
Temuco-Chile.

Fecha de recepción: 14 de octubre de 2011  
Fecha de aceptación: 27 de abril de 2012



## Resumen

Los liceos que atienden a estudiantes con capitales culturales diversos y condiciones de educabilidad difíciles requieren mayores recursos, materiales y tecnologías que enriquezcan los medios de aprendizaje, pero también una pedagogía que asegure mayores oportunidades. La metodología de esta investigación es cualitativa y descriptiva. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y se organizaron grupos focales entre los profesores y los jefes técnicos pedagógicos. La recolección de datos se realizó en cuatro liceos de la región de la Araucanía (Chile). Los resultados mostraron que los liceos técnicos profesionales no cuentan con proyecto curricular de centro y que existe un liderazgo pedagógico difuso, lo que se traduce en un manifiesto desgaste profesional docente.

**Palabras clave:** liceos vulnerables, proyecto pedagógico curricular, liderazgo, desgaste docente.

## Abstract

*High schools with students from different cultural background and vulnerable conditions require financial resources, materials, and technological tools that may contribute to better learning conditions; also, a strong pedagogical commitment is required. Following a qualitative and descriptive research study, semi-structured interviews were conducted. Focal groups were organized in which teachers and lead teachers were included. Data was collected from four high schools located in the region of the Araucanía (Chile). Results show that technical high schools do not have curriculum projects and leadership is vague. This influences in teacher attrition.*

**Keywords:** vulnerable high school, curriculum project, leadership, teacher attrition.

## Resumo

*As escolas que recebem a estudantes com capitais culturais diversos e com condições de educação difíceis, requerem maiores recursos, materiais e tecnologias que enriqueçam os meios de aprendizagem, mas também requerem de uma pedagogia que os assegure maiores oportunidades. A metodologia desta pesquisa é qualitativa e descriptiva. Aplicaram-se entrevistas semi-estruturadas e organizaram-se grupos focados entre os professores e os chefes técnicos pedagógicos. A coleta de dados realizou-se em quatro escolas da região da Araucanía (Chile). Os resultados mostraram que as escolas técnicas profissionais não contam com um projeto curricular de base e que existe uma liderança pedagógica difusa, o que se traduz em um manifesto desgaste profissional docente.*

**Palavras chave:** escolas vulneráveis, projeto pedagógico curricular, liderança, desgaste docente.



## 1. PROBLEMATIZACIÓN



a gestión pedagógica curricular en los establecimientos de educación secundaria es una de las áreas centrales que está presente en diversos documentos maestros de orientación de la actuación docente que ha oficializado el Ministerio de Educación en Chile, especialmente en el Marco para la Buena Enseñanza del año 2003 y el Marco para la Buena Dirección, difundido desde 2005.

Hoy nuevas realidades socioculturales afectan el mundo de la vida de los estudiantes y profesores, los intereses y expectativas se han diversifican y la gestión pedagógica se percibe inhábil para generar resultados de aprendizajes con la rapidez que exigen las pruebas de medición estandarizada nacional, entiéndase SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de Educación) y PSU (Prueba de Selección Universitaria), principalmente.

En las comunidades urbanas marginales de la región de la Araucanía, se localizan los más bajos índices desarrollo humano de Chile. Lo anterior manifiesta de manera crítica ciertos rasgos culturales que conflictúan con las prescripciones curriculares que “debe” desarrollar el liceo a partir de las exigencias que demanda el Ministerio de Educación a través del decreto 220 de 1998, donde establecen los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Objetivos Fundamentales (OF), los que se deben alcanzar en la enseñanza media chilena después de un itinerario formativo que abarca cuatro años. En este contexto, los profesores y coordinadores pedagógicos - denominados en Chile Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas (JUTP) -, ante esta realidad advierten la situación de incertidumbre y perplejidad que se encuentra la educación secundaria. Si bien es cierto,

en todos los contextos la situación escolar es difícil, ésta se torna compleja en los ambientes más vulnerables, entonces, el liceo se transforma en un “espacio social”, donde se producen dinámicas de relaciones sociales, relaciones entre grupos y clases sociales, procesos de clasificación, segmentación y discriminación, que complejizan el telos de la propia existencia de la institución (Bourdieu, 2002).

Los propios profesores, ante esta complejidad, atrapados en las dinámicas cotidianas, presentan un desfase que se visibiliza como una discontinuidad entre “lo que saben hacer” y “lo que se necesita saber” para atender la complejidad creciente. El gran problema de la educación media, en este panorama, sigue siendo cómo dar oportunidades iguales a los jóvenes, indistintamente de las evidentes diferencias culturales, sociales, étnicas, lingüísticas- desde una óptima gestión pedagógica curricular. Estos desafíos exigen desarrollar las competencias prácticas necesarias para adecuarse a las condiciones del cambio. En ese sentido, en toda institución existen elementos que favorecen y obstaculizan la gestión pedagógica curricular de los docentes.

Así surge la siguiente pregunta de investigación, ¿Cuáles son los elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica curricular en liceos situados en contextos vulnerables socialmente?

El objetivo principal de este estudio es describir los elementos que obstaculizan la gestión curricular de los docentes de cuatro liceos que se ubican en la región de la Araucanía.

## 2. MARCO TEÓRICO

La gestión educativa es una función integral en el marco de la administración educativa que se orienta hacia la coordinación del trabajo escolar atendiendo las relaciones de los docentes y alumnos con el currículo y las relaciones de la escuela con la comunidad y beneficiarios directos, de tal forma que la gestión se oriente hacia la obtención de resultados deseados para el logro de impacto o efecto en la sociedad (Navarro, 2004).

Así, en 2003, el MINEDUC crea Sistema de Calidad de la Gestión Escolar (SACGE). Navarro (2007) plantea que la implementación del SACGE entra en un momento de ruptura entre la aproximación de las políticas de gestión escolar de los noventa y las actuales.

El SACGE se define como un conjunto coordinado de componentes, herramientas y recursos de apoyo al mejoramiento continuo de los procesos de gestión escolar, esto es, de las condiciones organizacionales para la obtención de resultados educativos (Navarro, 2004).

Se propone, por tanto, articular iniciativas, herramientas, recursos e incluso actores (docentes, directivos, supervisores, sostenedores) que debieran estar implicados en el aseguramiento de la calidad de la gestión escolar.

En este escenario la gestión pedagógica curricular se complejiza cuando ésta debe realizarse en contextos de vulnerabilidad. La noción de vulnerabilidad surge de la interacción entre una constelación de factores internos y externos que convergen en un individuo, hogar o comunidad particular en un tiempo determinado. Las condiciones de indefensión, fragilidad y desamparo al combinarse con la falta de respuestas y las debilidades internas pueden conducir a que el individuo, hogar o comunidad sufran un deterioro en el bienestar como consecuencia de estar expuestos a determinados tipos de riesgos. Se habla de riesgo y no de amenaza porque ésta se relaciona con la probabilidad de ocurrencia de ciertos eventos, pero no de sus consecuencias o daños.

En investigaciones sobre vulnerabilidad se ha distinguido que ésta se expresa en cuatro ámbitos principales: trabajo, capital humano, activos productivos y activos intangibles; como las relaciones sociales y el capital social. También se ha analizado que el sentimiento de mayor vulnerabilidad social de la población latinoamericana en los años noventa, puede verificarse en la evolución del mercado de trabajo, en la prestación de los servicios sociales en educación, salud y previsión social: en las modificaciones de las formas tradicionales de organización y participación social y en las debilidades de micro y pequeñas empresas (CEPAL, 2000).

En otros trabajos sobre inequidad y crecimiento, se mencionan dimensiones analíticas relevantes como la desigualdad en las capacidades de funcionamiento de personas y familias; inequidades al acceso a activos básicos como tierra, bienes de capital y tecnologías; acceso al crédito e inequidad en el acceso a la educación de buena calidad (Kliksberg, 1999).

Kaztman (2001) define a la vulnerabilidad desde una perspectiva social, identificando que es “la incapacidad de una persona u hogar para aprovechar sus oportunidades disponibles y mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro”. Esta noción guarda una relación inversa con la capacidad de los individuos o grupos humanos de controlar las fuerzas que afectan su destino o combatir sus efectos negativos sobre el bienestar.

En esta misma dirección la propia estructura del liceo requiere transformarse, puesto que muchos de los supuestos de la escuela que se han conocido ya no tienen mucho sentido en la sociedad actual y en la sociedad que está emergiendo.

Los establecimientos que atienden a estudiantes vulnerables y que en razón de sus diversas historias sociales

y escolares manifiestan capitales culturales y disposiciones diversas a las que habitualmente el liceo supone como las condiciones para enfrentar los aprendizajes de la enseñanza media, no sólo requieren mayores recursos, materiales y tecnologías que enriquezcan los medios de aprendizaje, sino que también – y de un modo muy relevante – requieren de una pedagogía que asegure mayores oportunidades para que estos estudiantes puedan aprender (Sepúlveda, 2005).

Los liceos que atienden a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, cuyos rasgos culturales y sociales son diversos, fueron concebidos sobre la base del modelo tradicional del liceo chileno que originalmente fue pensado para dar una formación que les permitiese a las capas sociales en ascenso integrarse a desempeñar roles en la administración del estado y en el comercio y a proseguir estudios superiores. En el esquema básico de este modelo, los procesos de enseñanza y aprendizaje están determinados por los horarios y la estructura de las diferentes áreas de contenido que se traspasan instructivamente a los estudiantes, la mayoría de los cuales no posee las disposiciones de aprendizaje necesarias para enfrentar tales exigencias lectivas.

La tarea mayor de la gestión pedagógica curricular de los liceos está centrada en la necesidad de tender un puente entre las culturas que poseen los grupos sociales tradicionalmente excluidos de la escuela y el conocimiento que ésta enseña.

En este sentido, la gestión pedagógica curricular se entiende como el conjunto de procedimientos que los docentes realizan para llevar el currículo desde la objetivación (currículo prescrito) pasando por el moldeamiento y adaptación del mismo a la realidad educativa a través de un proceso de diversificación curricular (Zabalza, 1999).

Vinculado a la gestión pedagógica curricular aparece el liderazgo, específicamente lo que se ha denominado liderazgo sostenible y distribuido de los equipos directivos, particularmente del Jefe Técnico Pedagógico y el Director. La idea básica del liderazgo distribuido tiene, en muchos sentidos, un papel fundamental en la teoría organizativa y el campo de la administración educativa desde la década de 1960 (Thompson, 1967). Así, el liderazgo no sólo ejerce su influjo en sentido descendente, sino que fluye por todo un organismo, abarcando distintos niveles y circulando arriba y abajo por toda la escala jerárquica. Estudios exhaustivos y a gran escala sobre los efectos que el liderazgo ejerce en el aprendizaje, señalan los beneficios que al menos cierto grado de distribución del liderazgo reporta al rendimiento de los alumnos (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999).

Las consecuencias de no distribuir el liderazgo son la paralización y el anquilosamiento, y que los riesgos de distribuir el liderazgo son la anarquía y la confusión. La gestión pedagógica curricular del liceo requiere tener presente que



cada organización es producto de cómo sus miembros piensan e interactúan, que requiere de liderazgos, de dinámicas de trabajo colaborativo donde el aprendizaje está conducido por visiones compartidas de lo que se quiere alcanzar. (Senge, 2000). En este marco, se requiere de una gestión curricular contextualizada para transformar los modelos mentales omnipresentes en las prácticas; orientarse hacia un propósito común que surge de las demandas educativas de las comunidades, estudiantes que se atienden y requerimientos de la sociedad actual; aprendizaje en equipo que integre a todos a partir de su diversidad y, desarrollar conciencia de la complejidad de la tarea de educar (Wertsch, 1999).

El liceo es un espacio social donde se hace la diferenciación, la clasificación y la segmentación al interior de la institución escolar. Al interior de este espacio se opera con un lenguaje que todos los que participan en él, leen y comprenden; aun cuando está fuera del alcance de su conciencia. Un lenguaje cuyos significados operan de un modo implícito. Para los directivos y coordinadores pedagógicos, la comprensión de esta estructura subyacente resulta útil en tanto permite definir criterios conscientes para su reconfiguración. La posibilidad de definir distintas estrategias que desarrollen interacción y forjen mutuo interés entre los grupos, es el prerrequisito necesario para el desarrollo educativo en los contextos de diversidad y vulnerabilidad.

En este contexto un dispositivo técnico para operacionalizar situadamente el currículum lo constituye el diseño y desarrollo de proyectos curriculares en los liceos. Existe un consenso regional latinoamericano sobre la necesidad de promover la autonomía curricular a partir de la generación de proyectos curriculares. La gestión deja de estar a cargo de los organismos de control como supervisores e inspectores y pasa a ser responsabilidad de cuerpos consultores institucionales; proponiéndose de esta manera un tipo de gestión descentralizada. Desde el Marco para la Buena Dirección se propone:

- a. La re-centralización de la institución escolar: La escuela está en el centro de las prioridades y del organigrama; los niveles intermedios y superiores se distribuyen en círculos concéntricos alrededor de ella, en función de y en permanente contacto con ella.
- b. Construcción y apoyo activo de la autonomía escolar, asegurando en la marcha los apoyos técnico, administrativo y financieros y las condiciones requeridas para fortalecer y hacer realidad dicha autonomía.
- c. Desarrollo de una visión y cultura de equipo escolar, lo que implica pensar en la escuela como unidad, integrando y acercando antes que diferenciando, constituyéndose en un proceso que descansa en el conjunto de miembros del centro.

La organización del espacio social del liceo en torno a un proyecto curricular define la estructura regulativa.

La visualización de las distancias entre grupos puede hacer posible construir puentes de acercamiento, ámbitos de diálogo que permitan configurar zonas de desarrollo próximo que asegure espacios de educabilidad para cada uno de los grupos, no obstante la distancia en la que se ubican con respecto al grupo —el de los educadores— que tiene la misión en la tarea educativa de ayudar a los diversos grupos de estudiantes y considerando sus disposiciones particulares, a expandir sus capitales culturales. Mientras menos “conciencia” o más implícita es la organización del espacio social, más reproduce la estructura de diferenciación, por ello el develamiento de los dispositivos y mecanismos del espacio social, contribuye al desarrollo profesional docente que hace posible la práctica de una pedagogía para la diversidad (Ver figura 1).

La gestión pedagógica curricular además de verse afectada por el tipo de liderazgo y el habitus existente, también se afecta por el nivel de desgaste profesional que presenten los docentes.

La idea, desarrollada por Daniels (2003), es que los contextos sociales institucionales tienen consecuencias sociales y psicológicas para los individuos, en función de las características de estas organizaciones. Se trata de visualizar cómo las características de estas estructuras determinan las oportunidades que se abren o cierran para el desarrollo de los individuos que actúan en ellas, teniendo en cuenta, además, que éstos, en la medida que comportan determinadas comprensiones, contribuyen a la creación del propio contexto en el que actúan. En otras palabras, las instituciones funcionan como contextos que influyen en los tipos de prácticas de los individuos y que, a su vez, éstas prácticas configuradas por comprensiones particulares, definen el carácter de las instituciones.

### 3. METODOLOGÍA

El diseño de este estudio es de tipo cualitativo. El nivel es descriptivo, en tanto tiene por fin dar a conocer un fenómeno real: sus partes, funcionalidad, cualidades, uso y finalidad. Los elementos fundamentales de la misma son: (a) la precisión y objetividad en la observación, (b) la claridad en la exposición, mediante la justeza y exactitud de las palabras que se emplean, y (c) la lógica presentación de los elementos, a través de una estricta y rigurosa ordenación de los mismos (Ferrater Mora, 1993).

El enfoque epistemológico se sustenta en el paradigma hermenéutico. Al respecto a modo de síntesis, y utilizando las palabras de Toledo (1997), lo fundamental en el trabajo hermenéutico está en asumir que el referente es la existencia y coexistencia de los otros “que se me da” externamente, a través de señales sensibles; en función de

las cuales y mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad, o sea, su significado.

La investigación estuvo estructurada en dos etapas, donde orientados por la naturaleza eminentemente social de los conceptos estudiados la primera etapa estuvo constituida por el empleo de grupos focales; y la segunda, por entrevistas semiestructuradas a informantes claves. Con el fin de acercarse y entender el fenómeno de la gestión pedagógica curricular en su totalidad, es necesario comprender el conocimiento albergado en los informantes (profesores y jefes técnicos pedagógicos) logrando que éstos hablen por sí mismos de su experiencia particular (Sandín, 2003).

Para ello se recurre a la elaboración de categorías conceptuales que se relacionen por medio de proposiciones para formar la teoría. De esta manera se apela a la tradición cualitativa denominada Teoría Fundamentada o Grounded Theory, para el análisis e interpretación de los datos y finalmente, la elaboración de un marco teórico. En este sentido es importante considerar métodos y procedimientos como el muestreo teórico, saturación teórica, método comparativo constante y codificación.

Los participantes del estudio fueron 102 docentes y 4 jefes de UTP de los liceos. (Ver tabla N° 1). La selección de los sujetos de estudio fue de naturaleza intencional, o en palabras de Flick (2004) muestreo por grupo social definido de antemano, de acuerdo a los objetivos de la investigación; siendo los criterios de inclusión:

Pertenecer a un establecimiento escolar con alta vulnerabilidad social en condiciones de pobreza urbana (índice de vulnerabilidad superior a 80%).

Pertenecer a un establecimiento escolar con bajo Índice de Desarrollo Humano.

Pertenecer a un establecimiento escolar que declare en su Proyecto Educativo Institucional apertura a la diversidad cultural y étnica de sus alumnos.

Para el análisis cualitativo de los datos se utilizó el método de codificación abierta y axial con apoyo del programa Atlas/ti 6.0. Se desarrolló codificación abierta, con el fin de descubrir los conceptos a partir de los datos revelados en el estudio. Codificación axial, para relacionar las categorías a sus subcategorías, puesto que ésta ocurre alrededor del eje de una categoría con el fin de reagrupar los datos que se fragmentan durante la codificación abierta. (Glaser y Strauss, 1967).

El método comparativo fue la columna vertebral del análisis y pretendió develar las similitudes y los contrastes entre los datos, en el objetivo de identificar

sus características, sus relaciones y los determinantes de sus variaciones (Laperrière, 1997). De hecho, se usó la comparación constante, desde la especificación de los conceptos hasta la reducción final en sus líneas esenciales. Urquhart (2002) presenta el método de comparación constante como la prueba del rigor de la Teoría Fundamentada en tanto método de investigación, pues permite volver a repetidas instancias en caso de duda sobre la validez de la codificación o categorización de un dato.

Luego, con el fin de incrementar la validez de la información obtenida, se procedió a realizar una triangulación por sujetos y por método (Sandín 2003, Denzin 1989 citado en Flick, 2004). El plan de análisis fue tensado, para validar la información, a través de los criterios de rigor de credibilidad, dependencia y confirmabilidad (Ver figura N° 2).

## 4. Resultados

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 network, siendo la categoría principal *Obstaculizadores de la gestión pedagógica curricular* (Ver figura N° 3).

La categoría principal denominada gestión pedagógica curricular evidencia que los docentes manifiestan que hay tres subcategorías claves: *liderazgo distribuido y transformacional, desgaste profesional docente y falta de proyecto curricular en liceos*.

La primera subcategoría **liderazgo distribuido y transformacional** se vincula a los códigos *ausencia de monitoreo micro curricular y liderazgo pedagógico difuso*.

Respecto a la *ausencia de monitoreo micro curricular*, el término se refiere a la falta de seguimiento de los diseños de enseñanza de los profesores de parte de la coordinación pedagógica de los liceos, es decir, ausencia de un rol técnico que coordine el carácter de las prácticas docentes.

Respecto del *liderazgo pedagógico difuso*, traduce la presencia de un liderazgo ocasional y emergente de parte del Jefe de UTP, donde el liderazgo que se ejerce obedece a una lógica administrativa y de control, más que de promoción del desarrollo profesional docente y los aprendizajes de los estudiantes.

Es así como se aprecia que el lenguaje predicativo de los docentes respecto de la *ausencia de monitoreo curricular* termina afectando el juicio profesional informado de las coordinaciones pedagógicas de los liceos.

Tal situación queda de manifiesta en el siguiente extracto: “...el jefe de UTP nos pide las planificaciones, ni si quieren se revisan, son formatos que nosotros trabajamos generalmente al final del año escolar, cuando estamos todos cansados, y si somos honestos lo hacemos para cumplir y todo lo que se coloca en las planificaciones no se puede trabajar, nadie vigila que se cumpla, porque para eso hay que tener tiempo”. [P 2: Entrevista N°4 .rtf - 13:24].

Respecto de las significaciones que los docentes le atribuyen al *liderazgo difuso*, se hace énfasis en que ellos no tienen la posibilidad de dar su opinión y cuando esto ocurre, ésta no es tomada en cuenta en las decisiones pedagógicas, además se imponen normativamente las acciones a realizar dentro de la institución. Esto se representa en la siguiente cita: “... pero si también creo que hay elementos que obstaculizan y eso es la organización del tiempo como decían mis compañeros y la gestión pedagógica que no se la juega, ahí falta liderazgo en todo sentido, porque nosotros pensamos que si hay una planificación más técnica, lograríamos mejores aprendizajes...la verdad de las cosas es que no hay liderazgo...hay que estar todos los días aquí para entenderlo” [P 2: Grupo Focal N2.rtf - 2:16 (47:47)].

Luego, la segunda subcategoría **desgaste profesional docente** se constituye a partir de los códigos *recarga horaria* y *ausencia de articulación entre el Proyecto educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Curricular de Centro (PCC)*. En relación con esta situación se evidencia la inexistencia de procesos regulados desde la organización educativa que permitan distribuir de mejor forma los tiempos docentes para así minimizar el desgaste docente. Asimismo, tampoco se aprecia una adecuada articulación entre el PEI y las programaciones de aula. La recarga horaria exige a la gestión pedagógica propiciar tiempos más óptimos para el diseño y desarrollo de la enseñanza. En el relato, los profesores mencionan que no poseen los tiempos suficientes para el diseño del proceso de enseñanza, debiendo además cumplir con acciones administrativas y reemplazando a docentes ausentes. Así lo grafica el texto siguiente: “...También pienso que, la unidad sostenedora, debiera preocuparse de, porque aquí la voluntad de los profesores y el espíritu profesional que hay acá es de primera, aquí es envidiable, cualquier otro colegio quisiera tener este tipo de profesores, pero, aquí por ejemplo nosotros no tenemos horas para planificar, no tenemos tiempo para, contratado para preparar material, no tenemos tiempo contratado para atender apoderados, ni para atender alumnos, y esas cuestiones son aspectos esenciales que nos cansan, porque después a la casa no llegamos a trabajar precisamente” [P6: Entrevista.rtf - 6:43 141:141].

Por último, la subcategoría **Falta Proyecto Curricular en Liceos**, refleja la discontinuidad que existe en los establecimientos de educación secundaria respecto de los distintos niveles de concreción curricular, ya que no tienen proyecto

curricular de centro. Es así como el código que emergió desde la codificación axial denominado *desarticulación entre el PEI y el PCC*, hace que se produzca un desfase en la operacionalización del curriculum que debe ocurrir a nivel de aula. Esta cuestión se evidencia aquí: “...siempre que tenemos una reunión importante aparece la directora recordándonos el PEI, pero a la hora de que esto se refleje en la sala de clases, es todo contradictorio, por decir lo menos, porque para llevar a cabo el PEI, no creo que baste la buena voluntad, creo yo...” (P 2: Grupo focal N°2.rtf - 2:17 (47:47)).

La *enseñanza descontextualizada*, se refiere a la inexistencia de un proyecto curricular de centro que diseñe la gestión de tal forma de garantizar la contextualización de las prácticas de enseñanza, como se evidencia a continuación: “(...) Yo creo que la gestión pedagógica tiene un déficit en la medida en que, primero nosotros no tenemos un, como diría, un modelo, un modelo establecido, de ¿Cómo se llama esto? Bueno, pero de trabajo consensuado, en donde estemos todos apuntando al desarrollo de determinadas competencias, eso no lo tenemos. Tenemos el proyecto educativo, pero el elemento que lo pone en práctica no lo tenemos que es un instrumento técnico [(P 6: Entrevista.rtf - 6:46 (63:63)].

## 5. DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados de las categorías develadas, es posible señalar que la gestión pedagógica curricular considera aspectos que involucran dimensiones objetivas, tales como la ausencia de proyecto curricular y falta de liderazgo distribuido; así como, un aspecto subjetivo: el desgaste profesional docente. Esto implica un desafío asociado a determinadas aproximación más holísticas a la gestión pedagógica curricular, la que en general está condicionada por el cumplimiento técnico de los marcos de actuación nacional (Mineduc, 2005).

De esta perspectiva, este artículo presenta una visibilización de las dificultades que hay en el contexto de la educación secundaria para otorgar sentido a la gestión pedagógica curricular en contextos de extrema vulnerabilidad social con el objeto de potenciar el desarrollo profesional docente de liceos y los resultados de aprendizajes de los estudiantes que asisten a estos centros.

Sin duda, el telos de la gestión pedagógica curricular es lograr la articulación adecuada de los diferentes niveles de concreción curricular: (1) nivel prescriptivo cuyo responsable es el Ministerio de Educación, (2) nivel institucional, cuyos responsables son los equipos directivos del liceo, (3) nivel aula, cuyos responsables son los docentes (Zabalza, 2000).

Para esto se debe generar un proyecto curricular que permita articular los objetivos fundamentales y contenidos obligatorios de la educación chilena (Mineduc, 2002) con las características socioculturales de los estudiantes que tienen un habitus y códigos culturales que obligan a procesos de secuenciación y temporalización de la enseñanza diferentes a los que se predeterminan desde el nivel central prescriptivamente. (Ander Egg, 1993). Esta tensión es posible resolverla con el diseño de un proyecto curricular que se encuentre debidamente articulado con las pretensiones ontoaxiológicas de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Es en este contexto, donde se visualizan contradicciones de fondo entre los discursos, los liderazgos y las prácticas, lo que finalmente conlleva a un malestar docente que deriva en desgaste profesional.

Respecto a los liceos que atienden a estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad y en el contexto de grandes demandas de cambio, la enseñanza constituye un aspecto crítico del cambio educacional. La necesidad de asegurar formas efectivas de transmisión del conocimiento; la urgencia por ampliar los marcos culturales tradicionales; la necesidad de aprender a generar nuevo conocimiento para atender a nuevas necesidades de aprendizaje; el desarrollo de competencias para tratar con nuevos problemas; desarrollar procesos de transposición didáctica de contenidos disciplinarios para que dialoguen con los saberes sabios de las comunidades de origen de los estudiantes, son todos desafíos para la enseñanza. Todo esto en un marco de progresiva diversidad y fragmentación social y cultural. Parafraseando la reflexión de Fitoussi y Rosanvallon (1997) sobre la exclusión social, no puede hacerse como si los problemas o la complejización de la educabilidad no fueran sino la suma de desdichas individuales asociada al desgaste de los docentes que se desempeñan en contextos difíciles.

Las tradicionales formas de enseñanza, sistematizadas en las primeras épocas de la modernidad, han respondido a la idea – que deriva de los ideales modernos - donde la enseñanza tiene como propósito la inculcación de los contenidos culturales mediante los cuales las personas pueden liberarse de los prejuicios contenidos en sus culturas locales y en el conocimiento cotidiano, por eso es que se ha dado escasa importancia a las posibilidades que brinda el hecho que las propias instituciones escolares, sean estos liceos o escuelas diseñen sus proyectos curriculares de centro.

Avanzar más allá de los límites de las tradiciones de práctica, demanda energía creativa de los docentes y sus directivos. Un énfasis en “juicios profesionales informados” (Fullan, 2003), requiere de asegurar procesos de gestión pedagógica curricular sistémicos que permitan a los profesores relacionar los nudos críticos de sus prácticas con los diferentes aspectos que confluyen en ellas: los estudiantes, sus comunidades, las orientaciones de éstos, sus necesidades de aprendizaje,

las características de las prácticas que aseguran aprendizajes, las condiciones institucionales para que las oportunidades de aprendizaje se hagan realidad, las tecnologías y materiales, entre otros aspectos.

El liceo es la única institución que puede asegurar a los jóvenes un encuentro disciplinado con todos las áreas del saber: el mundo como un sistema físico y biológico; la sociedad como un gran sistema de comunicación que incluye ámbitos locales y globales; las peculiaridades y características de las especies y las especies humanas; las construcciones de la mente humana, acumuladas en las culturas a través de su historia; los sistemas abstractos que sirven como herramientas para apreciar la naturaleza desde una perspectiva de sus leyes internas; los sistemas de valores y creencias que permiten mantener la cohesión en las sociedades humanas. En este sentido, los profesores son determinantes para que no surjan obstáculos que excluyan a los jóvenes de estas posibilidades; la incorporación de los estudiantes a comunidades de aprendices es clave para estos efectos, por eso que la recarga horaria que sufren los docentes es una variable a corregir desde la gestión directiva de los liceos, la cual debe transitar desde el énfasis en las cuestiones administrativas a una racionalidad más técnica pedagógica, giro que no necesariamente pasa por más recursos, sino por reformar el pensar (Morin, 2000).

Desde esta perspectiva, la gestión pedagógica curricular puede concebirse como una instancia que debe permitir la movilización de las prácticas docentes en torno a temas relevantes de conversación relacionados con ellas. Es imposible que la gestión pedagógica sea una especie de enciclopedia pedagógica y didáctica que contiene las prescripciones para la ejecución “correcta” de las prácticas docentes. Los equipos directivos deben precisamente, coordinar, generar los espacios conversacionales y asegurar la provisión de temas relevantes para el aprendizaje profesional en la práctica. Aquí es pertinente hacer una pequeña digresión respecto a la relación entre prescripciones y enseñanza. Habitualmente se tiene la idea de que la enseñanza exitosa depende en lo fundamental de una serie de pasos que ordenen y organicen el proceso de transmisión de una determinada información. La idea corriente de “didáctica” tiene que ver con esto, un procedimiento parsimonioso que permita establecer la relación instructiva más favorable para la transmisión / recepción de la información que funge como contenido de enseñanza. Pudiera ser que esto funcione en condiciones relativamente ideales; esto es, con estudiantes cuyas familias tienen una alta expectativa en la educación escolar y los jóvenes saben que sus carreras sociales dependen de sus resultados escolares, pero esto no ocurre con los jóvenes que provienen de contextos vulnerables que presentan condiciones de educabilidad adversas.



Investigación enmarcada en el Proyecto DGIUCT N° 20070501, financiado por la Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.

### Juan Mansilla Sepúlveda

Profesor de Estado en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Licenciado en Educación. Magíster en Desarrollo Regional y Local. Doctor © en Filosofía. Director de la Escuela de Educación Media Humanista. (Universidad Católica de Temuco). Coordinador Institucional Postítulo para Docentes de la Formación Diferenciada Técnico Profesional. (Universidad Católica de Temuco).

### Carmen Paz Tapia Gutiérrez

Profesora de Educación Diferencial Mención Trastornos del Aprendizaje. Licenciada en Educación. Magíster en Pedagogía y Gestión Universitaria. Docente Departamento Ciencias de la Educación y postítulo de Deficiencia mental e integración y Audición y lenguaje e integración. Directora del Departamento de Ciencias de la Educación.

### Sandra Becerra Peña

Psicóloga, Doctora en Investigación aplicada a la Educación. VICEDECANA de Investigación. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco. Académica - Investigadora Planta Permanente, Facultad de Educación UCTemuco. Investigadora Titular Núcleo Científico NEII. Investigadora Responsable Proyecto FONDECYT N° 11090021 CONICYT Chile. Investigadora Responsable Proyecto DIUCT N° 200901 UCTemuco Chile.

## BIBLIOGRAFÍA

Ander Egg, Ezequiel (1993). *La Planificación Educativa: conceptos, métodos, y técnicas estrategias para educadores*. Buenos Aires (Argentina): Editorial del Río de La Plata.

Bourdieu, Pierre Félix (2002). *Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción* (3ª edición). Barcelona (España): Editorial Anagrama.

Daniels, Harry (2003). *Vygotsky y la Pedagogía*. Barcelona (España): Editorial Paidós.

Ferrater Mora, José (1993). *Diccionario de Filosofía Abreviado*. Buenos Aires (Argentina): Editorial Sudamericana.

Fitoussi, Jean Paul y Rosanvallon, Pierre (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires (Argentina): Editorial Manantial.

Flick, Uwe (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. (2ª edición) Madrid (España): Ediciones Morata.

Fullan, Michel (2003). *Change Forces with a Vengeance*. Londres (Reino Unido): Falmer Press.

Glaser Barney y Strauss, Anselm (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago (Estados Unidos): Aldine Publishing Company.

Kaztman Rubén (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, 75, pp. 171-189. Santiago (Chile).

Kliksberg, Bernardo (1999). Capital social y cultura, claves esenciales del desarrollo. *Revista de la CEPAL*, 69, pp. 85-102. Santiago (Chile).

Laperriere, A. (1997). *La théorisation ancrée ("grounded theory"): démarches analytiques et comparaison avec d'autres approches apparentées. La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gatean Morin Éditeur, Boucherville.

Leithwood, D. Jantzi y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham (Reino Unido): Open University Press.

Ministerio de Educación (2003). *Marco Para la Buena Enseñanza*. Santiago (Chile): Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas.

Ministerio de Educación (2005). *Marco para la Buena Dirección*. Santiago (Chile): Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas.



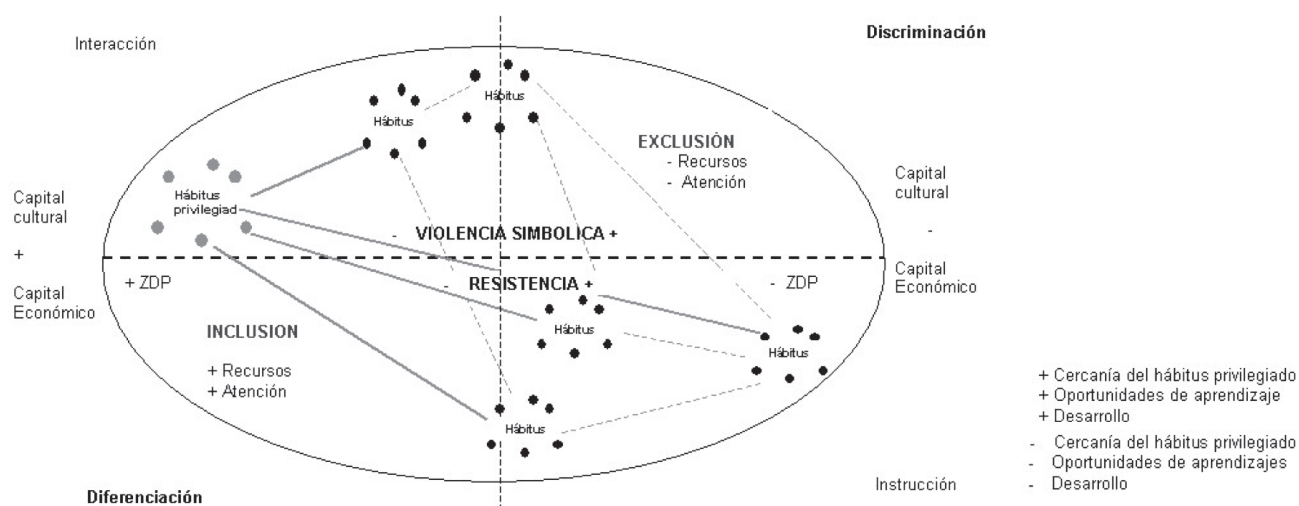
## BIBLIOGRAFÍA

- Morin, Edgar (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona (España): Editorial Seix Barral.
- Navarro, Luis (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires (Argentina): Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE – UNESCO).
- Sandín, María Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid (España): Editorial Mcgraw-Hill Interamericana.
- Senge, Peter M. (2000). *Schools that Learn*. Nueva York (Estados Unidos): Doubleday
- Thomson, James (1967). *Organizations in action*. Nueva York (Estados Unidos): McGraw-Hill.
- Toledo, Ulises (1997). Giambattista Vico y la Hermenéutica Social. *Cuadernos de Filosofía*, 15. Universidad de Concepción.
- Urquhart, C. (2002). Regrounding grounded theory - or reinforcing old prejudices? A brief reply to Bryant. *JITTA. Journal of Information Technology Theory and Application*, 4 (2). Hong Kong.
- Wertsch, James (1999). *Un enfoque sociocultural de la acción mental*. Buenos Aires (Argentina): Editorial Aiqué.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Editorial Narcea.

## ANEXOS

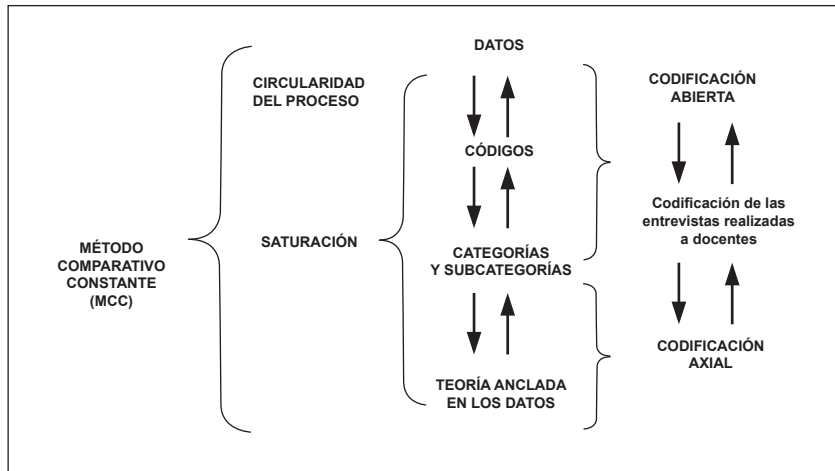
**Tabla 1.** Perfil muestral por género del contexto situacional

Comuna	Hombres	Mujeres	Total
Angol	17	11	28
Chol Chol	10	14	24
Nueva Imperial	16	11	27
Lican Ray	5	18	23
TOTAL	49	53	102



**Figura 1.** Diagrama del liceo como espacio social

Figura 2. Diseño teórico metodológico de categorización.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos verbales

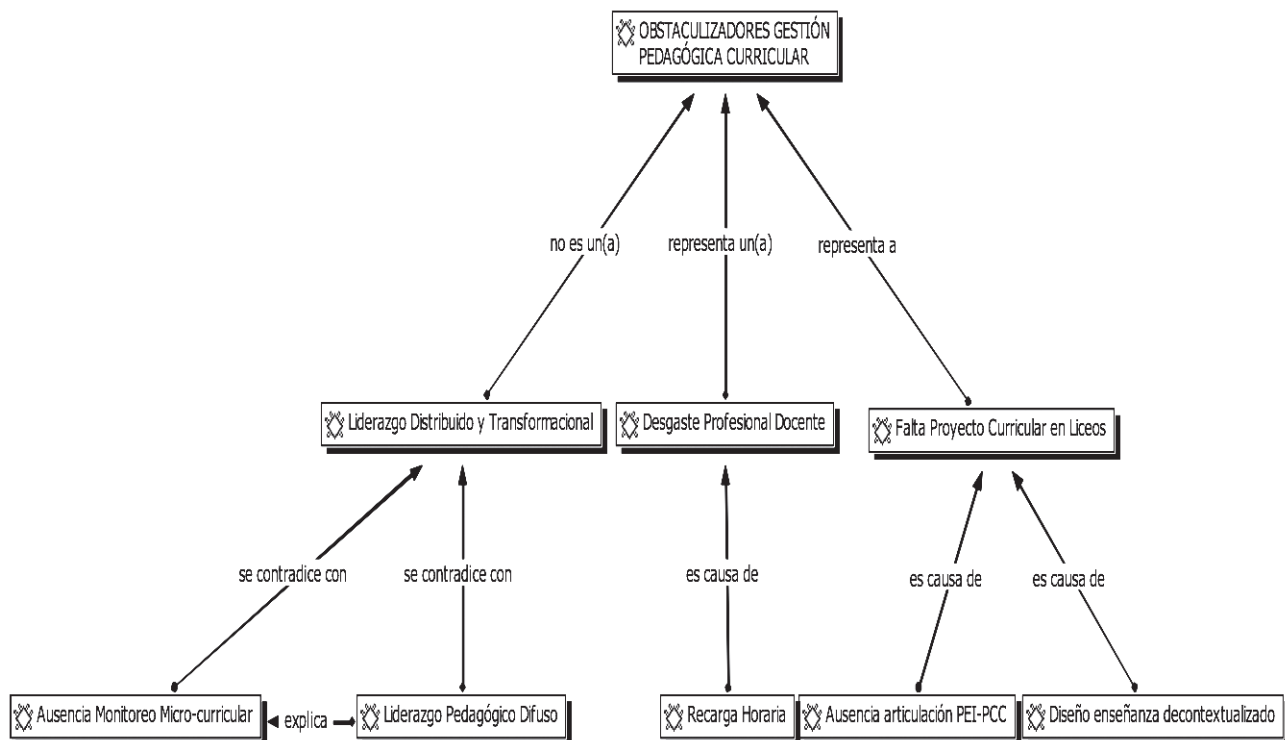


Figura 3. Red de datos de obstaculizadores de la gestión pedagógica curricular