



Girasoles

Beatriz GARCIA

EL DISCURSO Y LA ACCIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR Y DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES: UNA MIRADA INVESTIGATIVA EN TIEMPOS DE REFORMA

FANCY INES CASTRO RUBILAR¹

RESUMEN

En este artículo se reflexiona críticamente acerca de la gestión escolar y las prácticas curriculares en tiempos de reforma y de cómo ello debe constituirse en objeto de investigación. Se describen los antecedentes políticos y curriculares que informan acerca de la Reforma Educacional Chilena. Luego, se analizan los supuestos teóricos que subyacen en conceptos como estructura, organización, currículum, para desde allí situarse en la reflexión del discurso y las acciones de los docentes y directivos en tiempos de cambio. Finalmente, se propone desarrollar investigaciones que develen las complejidades de las relaciones que se establecen en las instituciones escolares, con el propósito de levantar prácticas de gestión institucional y curricular, que garanticen una discusión libre entre los miembros de la organización escolar, de manera que todos tengan iguales oportunidades de asumir distintos roles en un diálogo basado en el reconocimiento del otro como legítimo interlocutor en un proceso de construcción conjunta.

Palabras claves: gestión- currículo - reforma chilena - discurso y acción - protagonismo de actores.

Discourse versus action in school management and curriculum practices: an investigative overview during reform times.

ABSTRACT

In this article we critically discuss issues about school management and curriculum practices during reform times and how these should be subjected to research. We describe the political and curricular information that explains the Educational Reform in Chile. We also analyze theoretical terms that underlie concepts such as structure, organization, curriculum, and from there we start to reflectively discuss issues about the discourse and actual performance of educators and head administrators in times of reform. Lastly, we propose to develop research projects that illustrate the complexity of the relationships established within educational institutions, so as to implement practices of school and curriculum management that assure freedom of expression among the members of the school system. Thus, everyone has the opportunity of playing different roles in this debate based on the acknowledgement of the other as a rightful interlocutor in this process of joint construction.

Palabras claves: management - curriculum - Chilean reform - discourse and action - actors' protagonism.

¹Licenciada en Educación. Magister en Educación con Mención en Gestión Educacional. Doctora en Diseño Curricular y Evaluación por la Universidad de Valladolid, España. Profesora Jornada Completa del Dpto. Cs. de la Educación, Facultad Educ. y Humanidades Universidad del Bío-Bío, Chile. Dirección: Coliseo 325, Villa Los Héroes, Chillán, Chile

e-mail: fancas@yahoo.com

fcastro@pehuen.chillan.ubiobio.cl

La Reforma Educacional Chilena, que ha implicado un nuevo marco curricular para la educación, se inició en 1996, orientada a la renovación del currículum de la educación básica y media, y a la descentralización en su elaboración. De acuerdo al mandato de la LOCE, en enero de 1996 se promulgaron los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF/CMO) para la Educación Básica, siguiendo los principios orientadores de las políticas educacionales de los 90, que ponen su énfasis en las políticas centradas en las escuelas y que

implica, entre otros, "el paso desde una mirada y planes homogéneos para el conjunto del sistema educativo al reconocimiento de las escuelas y liceos como las instituciones "productoras" de la educación, con diferencias en sus resultados como producto de la categoría de sus proyectos educativos y de la cualidad de su implementación" (García Huidobro, J. E. (Editor), 1999: 27). Con ello, se dio un paso fundamental, según se señala, en la actualización de la estructura y contenidos curriculares correspondientes a este nivel y se ha abierto la posibilidad de que las escuelas, respetando el núcleo común determinado por los OF/CMO, elaboren planes y programas de estudios propios, adaptados a los estudiantes con quienes trabajan y coherentes con los Proyectos Educativos de los establecimientos. (Reforma en marcha, 1998: 50).

En el marco de las políticas educacionales que definen el nuevo currículum, resulta relevante investigar acerca de la organización escolar desde los discursos y las acciones, que se generan a partir de la gestión escolar y de las prácticas curriculares, en las que se identifica a dos actores, particularmente claves, como lo son: directivos y docentes. Dichas políticas se inscriben en un marco jurídico limitado y han sido así consideradas también por el principal equipo técnico que ha conducido la Reforma en el país:

"La política de los años noventa, con pocas excepciones como el Estatuto Docente (Ley N° 19.070) y el PADEM (Ley N° 19.410 de 1995) que introduce la planificación local de la educación municipal, no se ha ocupado de cambiar el marco jurídico institucional en el que opera la educación..." (García Huidobro, J. E. (Editor), 1999: 39).

Estas políticas son las que orientan la educación del país como parte de la macro política y que impactan de manera concreta en las decisiones y acciones de las escuelas.

Es así como la micro política de la escuela, se constituye en una fuente de información relevante para el estudio de la gestión y de la práctica curricular, pues en ella se configura el escenario de la práctica y es donde se evidencian: el tipo de interacción que se realiza entre los sujetos que actúan en esos espacios; las tensiones, las resistencias, los "cuellos de botella" del sistema. Es decir, es a este escenario al que se ha dado en llamar la "caja negra" del sistema educativo, puesto que allí se guarda la información más importante acerca de lo que

efectivamente está ocurriendo con los cambios promovidos por los estados y los gobiernos en torno a la educación. Lo cierto es que muchos de esos cambios que se declaran hacer no se llevan a cabo (en la mayoría de los casos se logra un escaso 10%) (Mario Díaz, 2002), que las innovaciones se quedan en la frontera exterior del aula y de la escuela, por lo que resulta de alta relevancia realizar investigaciones que develen los supuestos, las tensiones, las formas o modos en que procesan los cambios y, en definitiva, en los supuestos en que sustentan los discursos y las acciones que los directivos y docentes construyen en su contexto.

Las estructuras en procesos de cambio

La Reforma Educacional no es sólo la de las cambiantes ideas sobre currículum y sus prácticas de organización, sino la de los valores e intereses no reconocidos, inmersos en las prácticas vigentes de la escolarización. De acuerdo con Popkewitz (1997), cualquier concepto de cambio ha de tener en cuenta las normas de estructuración. Se puede entender la estructura como pautas que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social que facilitan la comprensión y la práctica del mundo. Ésta incluye dimensiones de espacio y tiempo que establecen el marco para la acción y entre esos marcos podemos considerar la geografía, los modos de organización de la producción, las estructuras cognitivas y las creencias.

Si asumimos la estructura como "un conjunto de supuestos, principios mediante los cuales se definen los hechos sociales o se expresa la oposición" (Popkewitz, 1997: 34), debemos considerar, por ejemplo, el poder que se define como categoría estructural y se expresa en las relaciones entre dominado y dominante. Por ello, es importante que por medio de la investigación se pueda visualizar quiénes ejercen las relaciones de poder - cómo se estructuran y respecto de qué se domina - de manera de identificar los espacios, las facultades específicas, la representación del poder que gravita en el directivo, en el docente o en el alumno.

Al concepto de estructura abordado hasta aquí lo hemos asumido en el contexto de una institución restrictiva como lo es la escuela, realidad que lleva consigo formas sociales heredadas de las condiciones sociales históricas en que se sitúa este marco de limitaciones. En este contexto de análisis, la estructura, tanto en los

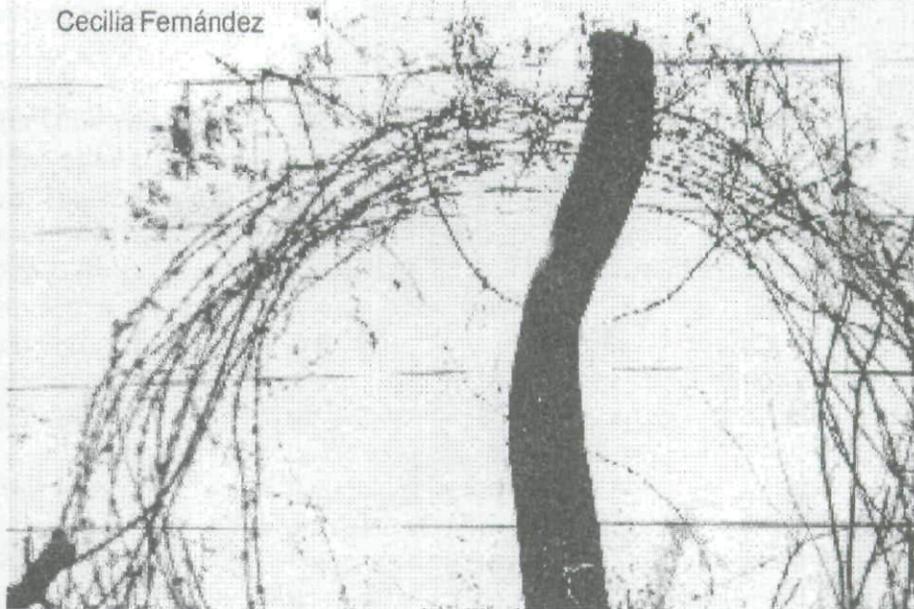
cambios como en las innovaciones fundamentalmente, se presenta como consecuencia de rupturas y modificaciones de las rutinas, hábitos y pautas de la escuela.

Este enfoque de estructura considera categorías globales que nos llevan a asumir una tesis represiva del poder que no da lugar a ver los elementos productivos de esa relación. A este respecto Popkewitz plantea la necesidad de considerar un segundo concepto de estructura, que se vincula con la dinámica de la vida social, "los límites cambiantes y los puntos de interacción entre instituciones y sistemas sociales que definen las pautas estructurales". (Popkewitz: 1997:53) Es decir, se percibe la estructura a través de un conjunto de relaciones y dinámicas que no son lineales y, desde este segundo concepto, situamos también los discursos y las acciones en una estructura cambiante en la escuela, que al calor de la Reforma se ha visto obligada a abrir espacios de participación que demandan nuevas relaciones. ¿Cómo se están gestando esas nuevas formas de relacionarse? ¿Cómo son percibidas por los docentes y los directivos? Desde esta perspectiva interesa, en consecuencia, centrarse en las relaciones de poder así como también en los elementos productivos que proporcionan esas relaciones.

La organización y la escuela

Situarse en la organización de la escuela, implica generar la oportunidad de centrarse en los procesos, al decir de Beltrán (2000: 164), cuando hablamos de organización no estamos hablando del nombre que le damos a un objeto sino que es también un proceso constante. Lo constitutivo de la organización, para este autor, no son sus miembros o los elementos que aparentemente la componen, sino las relaciones siempre fluidas, inapresables, que se establecen entre aquellos que están ligados por los lazos. En este sentido, Beltrán hace una distinción entre lo organizado y lo organizante que nos permite determinar con más claridad cuál o cuáles podrían ser objeto de estudio. Lo organizado vendría a ser todo aquello que encontramos prefigurado a modo del almacén básico o aquel en

Cecilia Fernández



tomo al cual se articulan las diferentes personas, objetos y relaciones; es la parte más claramente identificable con la dimensión estructural; en nuestras instituciones escolares actuales serían los marcos horarios, la división entre cursos, ciclos y materias, la plantilla mínima, las condiciones para el acceso a la profesión, entre otras. En tanto, lo organizante sin embargo, no es algo que podamos decir "está constituido por..." puesto que se va trabando y destrabando mediante el hacer cotidiano de unos y otros; es el modo en que nosotros dotamos de vida a lo organizado, imprimiéndole uno u otro carácter.

Cuando decimos "organización" estamos nombrando no sólo un conjunto de personas y cosas sino, fundamentalmente, cómo esas personas son y actúan en un contexto determinado. La organización "organizante" tiende a cristalizar en formas sólidas y estables, en pautas de comportamiento y relación consolidadas que refuerzan ciertos modos de entender y vivir lo organizativo, del mismo modo que inhiben otros. (Beltrán: 2000: 165).

De manera que, lo estructural organizativo adopta formas diversas. En cada manifestación concreta de lo escolar (cada establecimiento, cada aula) estamos frente a una diferente configuración organizativa, singularidad resultante de la existencia subyacente de un conjunto, complejo, confuso y contradictorio, de elementos procedentes de diferentes modelos educativos y organizativos. No obstante que la macro política nos muestra las tendencias centrípetas uniformadoras de las diferentes manifestaciones escolares, las investigaciones sobre la micro

política de los establecimientos educacionales (Ball, 1998) indican que todos esos aspectos son reinterpretados al reacomodarlos en las prácticas, posibilitando que cada singularidad escolar manifieste un aspecto nítidamente diferenciado respecto del resto.

En este contexto de Reforma cabe hacer notar que nos enfrentamos también al cambio paradigmático de lo organizacional, lo que implica una revisión profunda del modo de gestión en los distintos niveles. En este sentido, se ha dado por prevalecer el desarrollo de las llamadas organizaciones "efectivas", que radican en la descentralización, la capacidad de tomar las decisiones de quienes la dirigen, la sustitución de la programación de detalle por la orientación estratégica, el achatamiento de la jerarquía, el trabajo en equipo y el control por los resultados. Su logro depende de la solidez de la cultura organizacional que los refuerce, y de la capacidad del colectivo para reflexionar y construir respuestas a los desafíos que, como tal, se planteen.

La Reforma Educacional en el sistema educacional del país, ha tendido a instalar nuevas formas de organización en la escuela, así como la flexibilización del currículum. No obstante, ello no ha significado mejoras ni avances efectivos en torno a estos procesos de cambio que se están procurando desde los niveles centrales del sistema y que están significando una alta inversión. ¿Qué ha sucedido, entonces, en la institución escolar que no ha permitido dar curso real a los

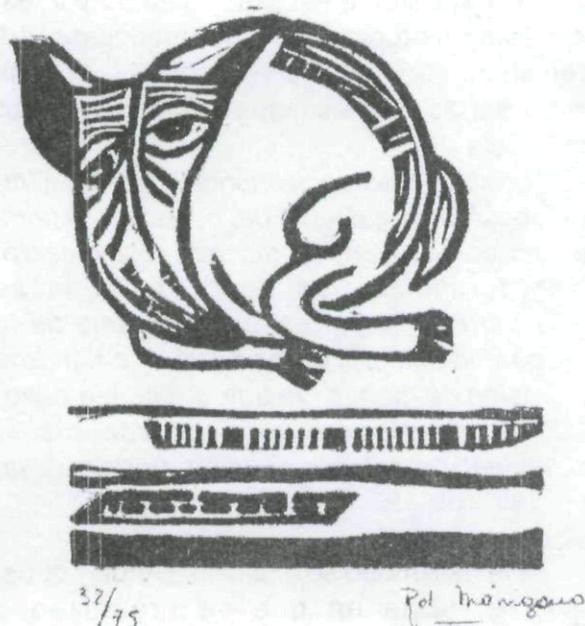
cambios que se proclaman? Ello se explica en parte, por la latente tensión que produce la discrepancia entre el discurso y la práctica o lo que los diversos teóricos de la educación y, particularmente, los de la teoría crítica (Carr, 1995; Grundy, 1994; Bernstein, 1994 y otros) señalan como la separación equivocada de la teoría y la práctica.

El currículum: una práctica política

El currículum como proyecto cultural y de organización del trabajo en las escuelas, según Martínez Bonafé (1999: 77) es una práctica política. En ese espacio se generan contraindicaciones y se materializa la tensión dialéctica entre la ideología del profesionalismo y la conciencia de la función social del intelectual transformador. Es también el espacio en que las combinaciones entre la coerción y el consenso público entretienen el entramado de carencias y valores al servicio de la política educativa del Estado.

La comprensión de las posibilidades y los límites de una renovación pedagógica en el trabajo cotidiano en las escuelas exige identificar el conjunto de factores que inciden sobre la estructuración de la práctica y averiguar las relaciones que se establecen entre ellos. Si bien con esto no haríamos más que construir una cartografía conceptual del puesto de trabajo docente, la explicación y el modo de uso va a depender de la óptica con que tratemos de elaborar ese mapa de complejidad. Para Martínez Bonafé (1999: 80-81), las políticas de control sobre el trabajo docente deben estar presentes en la analítica factorial del puesto de trabajo. O, dicho de otra manera, es desde el análisis del modo en que se manifiestan las relaciones de poder político en el conjunto de factores analizados, desde donde resulta posible construir una cartografía conceptual – política – que nos ayude a interpretar las determinaciones y posibilidades de la práctica.

La investigación educacional debe buscar contextualizar los discursos y las acciones en el marco de las políticas educacionales, definidas en las orientaciones de proceso de modernización de la educación en el país, de manera de reconocer las incidencias de las políticas tanto en las acciones como en los discursos, por ejemplo, de directivos y docentes.



Los discursos y las acciones en tiempos de cambio

Los discursos que producen los directivos y docentes desde sus lugares de habla, son también una fuente importante de información acerca de los procesos de cambio, es decir, surgen desde el escenario de la práctica. Ello implica penetrar el discurso para llegar a establecer, de qué se habla, cómo se habla, cómo se construye el encadenamiento de significados y la teoría como una forma de lenguaje sobre la realidad, porque nada de ello es ajeno a la configuración ideológica y social de las prácticas. A través del discurso se legitima social y culturalmente un tipo de prácticas y se excluye la posibilidad de otras alternativas.

Los discursos se construyen desde distintas racionalidades, lo que lleva a producir tipos de discursos distintos. En este caso hacemos la distinción y circunscripción conceptual que hace referencia a dos tipos de discurso: el técnico administrativo y el deliberativo. Con el término foucaultiano de discurso se quiere indicar no sólo el contenido estructural de un ámbito de conocimiento, con sus formas de argumentación y tratamiento metodológico específicas, sino también el modo en que constituyen expresiones legitimadoras del espacio de posiciones, de apropiación social y de funcionamientos diferenciados de los sujetos o de las instituciones. *"Todo sistema de educación - dice Foucault en L'ordre du discours - es una forma política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. (Foucault, 1982: 127).*

De manera que, en la medida en que se logre profundizar en la indagación acerca del discurso y la acción de los docentes y directivos, se comprenderá, por una parte, mucho mejor el planteamiento del currículum, la definición del razonamiento del profesor o la identificación de las categorías de competencia estudiantil que suponen determinados procedimientos de ordenación y mecanismos selectivos que estructuran la práctica curricular; por otra parte, se comprenderán los límites, las estructuras que suponen supuestos de partida y las reglas no reconocidas ni manifestadas en la vida cotidiana, pero que definen la práctica de la escuela y que generalmente están dadas por la gestión. Cabe, entonces preguntarse: ¿cuáles son esas reglas no develadas que configuran la práctica curricular de los docentes? y ¿de qué manera la gestión

determina el modo de ser de la práctica curricular?, entre otras.

Práctica curricular y gestión

No obstante, la práctica educativa curricular, la entendemos - al decir de Wilfred Carr (1996) - como algo construido. El sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y sólo puede entenderse, según este autor, en forma interpretativa y crítica. Desde esta perspectiva, la práctica no es un mero "hacer". No se trata de una especie de acción técnica instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de las acciones.

Lo anterior es también transferible a la gestión escolar, puesto que en el contexto de América Latina y Chile la gestión escolar que ha predominado ha sido inhibitoria de espacios de construcción en la institución educativa, pues en ésta se ha favorecido un enfoque racionalista instrumental más funcional a los requerimientos externos que a las necesidades de los sujetos. No se ha transitado a lo que debería ser una gestión inspirada en una visión comunicacional, pues en esta perspectiva el gestor es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción. La gestión aparece como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción (Maturana, Austin y Searle).

Tiempo y espacio en la gestión del currículum

En el sistema escolar el tiempo y el espacio están estructurados y normados de una determinada forma, lo que influye en las prácticas cotidianas de los sujetos y, más aún, como dice Varela:

"Los controles socialmente inducidos a través de la regulación del espacio y el tiempo, contribuyen, al interiorizarse, a ritualizar y formalizar las conductas que se incardinan en la estructura misma de la personalidad al tiempo que orientan una visión de mundo, ya que existe una estrecha interrelación entre los procesos de subjetivación y objetivación" (Varela, Julia, 1992: 32-33).

De este modo se explican (Cerdeña y otros, 1996) la forma en que se organizan y conceptualizan los tiempos y espacios que van

estructurando prácticas que, a su vez, afectan a las concepciones de trabajo, de cambio, de gestión, entre otros variados aspectos a considerar.

Es indispensable situar a la escuela en el proceso transformador en el que está inmersa y al mismo tiempo saber cómo opera el concepto de tiempo en este nuevo escenario. El concepto de Hargreaves (1992) de "tiempo racional" ayuda a interpretar lo que sucede en las escuelas en este sentido. Este autor conceptualiza el tiempo técnico racional como

"una fuente finita de recursos o medios que puede ser aumentada o disminuida, dirigida manipulada, organizada o reestructurada para acomodarse a propósitos educativos determinados. Esta dimensión del tiempo es la que predomina en la acción y en la interpretación de la administración, la que forma el cuerpo y los principios de la racionalidad técnica". (Hargreaves, 1992:18)

En esta perspectiva el tiempo es el medio que predomina en la acción y que se organiza con el propósito de lograr resultados, es lo que se denomina el "tiempo técnico racional" y que por cierto, está invadiendo a la sociedad y en consecuencia también al sistema educativo, funcionalizando las acciones. Esto nos sitúa también en otro aspecto fundamental que el estudio de la escuela no puede obviar; éste es el espacio o lugar de trabajo que influye en términos subjetivos en el percibir las formas de usar el tiempo en función de los objetivos a lograr. Llevado a la escuela, este tema se hace más complejo, porque subsisten en ella formas de percibir de manera distinta el tema para los administradores del sistema y los docentes que tienen posiciones diferentes frente al tiempo. Hargreaves contribuye a hacer visible la diferencia de tiempo de los administradores y de los docentes, pues para este autor los administradores están más cerca de la concepción de tiempo racional, objetivo y monocrónico y los docentes están más cercanos a una visión policrónica por estar imbuidos de la inmediatez del aula; visión, esta última, que se condice con una sensibilidad que está más cercana a las complicaciones de las circunstancias y del entorno, que al cumplimiento de las metas o resultados.

Es, entonces, en el proceso transformador donde se pretende lograr determinados objetivos y en el que el tema del tiempo se releva como un eje problemático. En estas circunstan-

cias el tiempo pasa a ser un recurso escaso que dificulta desarrollar los procesos de cambio que se desean instalar.

La perspectiva racionotécnica de concebir el tiempo se vincula estrechamente con las visiones dadas por el lugar de trabajo, en un sistema con características burocráticas y tecnocráticas en que el quehacer del docente se concibe aislado (Cerdea y otros, 1996) lo que dificulta, entre otras cosas, integrarse a los cambios de un nuevo curriculum que requieren de un trabajo colaborativo.

No obstante, señalan estos investigadores que la cultura del trabajo solitario no sólo afecta a la acción de los docentes, sino también se expresa en el trabajo del docente directivo, quien generalmente realiza un trabajo solitario.

"Por tanto se puede afirmar que en la escuela hay poco espacio para pensar en el trabajo en equipo, para discutir en equipo y dudar en equipo. Si en general en la escuela hay poco tiempo para todo, para el trabajo en equipo el tiempo casi no existe" (Cerdea, 1994: 22-25).

En este sentido, los directivos que tradicionalmente han operado en forma solitaria, prescindiendo de sus colegas de aula, sienten que la responsabilidad de la institución en lo que se refiere a decisiones sólo les compete a ellos. Ha sido una larga historia de prácticas de gestión basada en el personalismo y en espacios herméticos para el resto de la comunidad.

La actitud no ha cambiado, a pesar de la reforma, pues los directivos siguen sintiendo en la mayoría de las situaciones que es a ellos a quienes les compete exclusivamente la tarea de dirigir, administrar y gestionar el establecimiento. En este sentido, luego de un trabajo de investigación-acción con algunos directivos, se logró arribar a conclusiones interesantes vinculadas al cambio de actitud producida a partir de haber vivenciado situaciones que les permitieron incorporar a otros integrantes de la comunidad. Ejemplo de ello es la siguiente:

"Hemos descubierto profesores con mucha creatividad (dice el director), a esos que antes no se les había dado la oportunidad de participar, hemos visto despertar aquellos que permanecían indiferentes a todo el quehacer de la escuela. Creo que nuestro clima organizacional está mejorando" (Castro, 2001).

Es decir, cuando se asume la presencia

de los otros, estamos frente a la posibilidad de constituir acciones en conjunto que den lugar a lograr cambios desde y dentro del sistema, a partir de los mismos sujetos involucrados.

Dentro de la problemática de la organización escolar que opera generalmente desde una lógica burocrática y jerárquica, como ya lo hemos señalado, que inhibe las posibilidades de participación y realización de los sujetos en sus procesos de construcción, existe además por parte de los maestros la fuerte carga horaria y número de alumnos por aula que deben atender, y que en definitiva frustra cualquier posibilidad del profesor de innovar en sus prácticas, de desarrollar acciones curriculares coherentes con los desafíos actuales. A este respecto, Hargreaves (1993: 50-52) señala:

"La personalidad del maestro se elabora y se define a través de su interacción con otras personas que son significativas para él. Entre esas personas están sus colegas. Cuando la interacción entre ellos es fragmentada, esporádica y superficial, cuando los maestros enseñan prácticamente solos en sus aisladas aulas, la cultura del aislamiento entre ellos genera dudas sobre su propia competencia (ausencia de retroalimentación positiva), reticencia a compartir ideas con los demás (miedo a exponer errores en su práctica) y falta de voluntad en aceptar riesgos (miedos a juicios duros si comenten errores)".

En este mismo sentido señala, también Giroux (1990: 49):

"La estructura actual de la mayoría de las escuelas aísla a los profesores y bloquea las posibilidades de la toma de decisiones democráticas y de las relaciones sociales positivas. Las relaciones entre el personal administrativo y el cuerpo representan a menudo los aspectos más frustrantes de la división del trabajo, la división entre concepción y ejecución. Semejante modelo de gestión va en menoscabo tanto de los profesores como de los alumnos. Si queremos tomar en serio la enseñanza, las escuelas deben ser espacios donde las relaciones sociales democráticas formen parte de las experiencias vividas de cada uno de nosotros".

Los cambios curriculares que afectan a la escuela están direccionados a producir mejoramientos e innovaciones necesarias de introducir en el sistema, producto de los diversos desa-

ños que se formulan a la educación. No obstante, esos cambios no siempre van a la par de los cambios administrativos y de gestión que requiere ese nuevo curriculum para llevarlo a cabo. No existen los espacios ni escenarios concretos son ininteligibles, de manera que tampoco se reconoce a los encargados de liderar esos cambios: no se ha dado lugar "a la escucha" de los docentes para recoger desde "sus lugares de habla" la verdad de los procesos de cambios, de cómo ellos los procesan y los problematizan en su quehacer diario. Se ha estimado más conveniente hacerlos acreedores de tremendos desafíos que la sociedad sigue trasladando a la escuela.

En definitiva, las condiciones de la situación de habla ideal deben garantizar una discusión libre de todas las limitaciones impuestas por la dominación, dominación expresada en las relaciones de poder que se instalan en la cultura de la institución. En este sentido, la investigación educativa debe centrarse en la necesidad de transformar la institución educativa o buscar la reconversión de ella, a partir de propiciar el encuentro de los principales agentes en situaciones de reflexión, crítica y propuesta. De manera que la transformación institucional, que según la UNESCO asume simultáneamente la dimensión pedagógica y la institucional, los niveles centrales y los locales, y que promueve la participación y la autonomía de las instituciones y los sujetos tanto como la integración de los sistemas educativos (UNESCO/ SANTIAGO, 1999), implica construir propuestas que expresen procesos de concientización de los sujetos-participantes y de integración de sus acciones.

BIBLIOGRAFÍA

- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Chile, Ediciones LOM.
- BERNSTEIN, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Vol. IV. Segunda Edición. Madrid, Ediciones Morata.
- CERDA, A. M., ARANGUIZ, G., CID S. y H. MIRANDA (1994). *Los docentes y los procesos de descentralización pedagógica*. PIIE y Colegio de Profesores de Chile (A.G.), Santiago de Chile.
- CASTRO, F. (2001). "Propuestas de gestión escolar desde la reflexión y la acción". Una Investigación de Segundo Orden. En *Resúmenes del 46 Encuentro Mundial de Educación*, Chile, ICET y MINEDUC.
- CERDA, A. M., ARANGUIZ, G. y S. CID (1996). "El cielo, por la libertad en el aula: un arma de doble filo", en *Revista de Educación* N° 216, Santiago de Chile.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo (Editor) (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid, Editorial Popular.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Temas de Educación Paidós/M.E.C.

GUTIÉRREZ LAGOS, N. (tesista) y los profesores guías CASTRO HIDALGO, A. y T. SEGURE MARGUIRAUT (2000). "El número de alumnos por curso y su relación con el rendimiento emocional dentro del aula", en *Revista Docencia*, Año III, Santiago de Chile.

HARGREAVES, A. (1992). "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor". En *Revista de Educación* N° 298.

——— (1993). "La reforma curricular y el maestro", en *Cuadernos de Pedagogía* N° 221, España, febrero 1993.

——— (1999). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Ediciones Morata.

LAVÍN, S. y S. DEL SOLAR (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. Santiago de Chile, LOM Ediciones/PIIE.

POPKEWITZ, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza la formación del profesorado y a la investigación*. Madrid, Ediciones Morata.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del S. XXI*. Madrid, Miño y Dávila Editores.

TEDESCO, J. C. (1992) "En la encrucijada de nuestro tiempo", en *La Gestión Pedagógica de la Escuela*. Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán Compiladores. Santiago, Chile, UNESCO/OREALC.

VARELA, J. (1992). "Categorías espacio temporales y socialización escolar del individuo al narcisismo", en *Revista de Educación* N° 298.

Fecha de recepción: 28-09-2002
Fecha primera evaluación: 30-10-2002
Fecha segunda evaluación: 09-12-2002

