



MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL COMO OPORTUNIDAD DE REVITALIZACIÓN LA EDUCACIÓN PÚBLICA DESDE LA PERSPECTIVA DE PEDAGOGÍA CRÍTICA Y DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

STUDENT MOBILIZATION AS A REVITALIZATION OPPORTUNITY FOR PUBLIC EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF CRITICAL PEDAGOGY AND TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP

Mario Vega-Henríquez¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9745-0926>

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Recibido: 14 de marzo de 2019.

Aceptado: 31 de mayo de 2020.

Publicado: 31 de mayo de 2020.

Resumen: El presente artículo se centra en la problemática de la conflictividad estudiantil en los liceos de la comuna de Santiago, indagando en las eventuales causas de las expresiones de demanda y violencia a partir de lo establecido en diversas investigaciones, especialmente tras la promulgación de la Ley 21.128/2018 “Aula Segura”. Posteriormente, revisa evidencias sobre las consecuencias y complejidades de estos fenómenos en la Educación Pública de sostenedor municipal y en el rol de los directivos escolares ante ellos a partir de la revisión de los principales documentos orientadores de su gestión. A partir de lo anterior, es que analiza como tales escenarios educativos pueden, a partir de la implementación de prácticas de Liderazgo Transformacional y perspectivas curriculares de la Pedagogía Crítica, encontrar conexión con los intereses de los y las estudiantes a fin de convertir panoramas educativos bajo tensión, en comunidades escolares participativas y en pertinentes garantes del Derecho a la Educación.

Palabras clave: Educación Pública - Convivencia Escolar- Movimiento Estudiantil- Gestión Escolar- Pedagogía Crítica- Liderazgo Transformacional.

Abstract: This article focuses on the problem of student conflict in the high schools of the commune of Santiago, investigating the possible causes of expressions of demand and violence based on what is established in various investigations, especially after the enactment of Law 21.128 / 2018 “Safe Classroom”. Subsequently, it reviews evidence about the consequences and complexities of these phenomena in the Public Education of the municipal holder and in the role of school leaders before them after reviewing the main guiding documents of their management. From the above, it is that it analyses how such educational scenarios can, from the implementation of Transformational Leadership practices and curricular perspectives of Critical Pedagogy, find connection with the interests of students in order to convert educational scenarios under tension, in participatory school communities and in relevant guarantors of the Right to Education

Key words: Public Education - School life- Student movement- School Management- Critical Pedagogy- Transformative Leadership.

¹ Investigador Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. Magister en Historia con mención en Historia Europea, Universidad de Chile, Chile. Magíster en Educación con mención en Gestión Escolar y Liderazgo Transformacional, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. e-mail: mvegah@alumnos.academia.cl.



Introducción

Actualmente, las problemáticas asociadas con la convivencia escolar y la violencia en los establecimientos educacionales, han adquirido una notoria relevancia el debate público sobre todo a partir de diversos incidentes registrados en los llamados “Liceos Emblemáticos” de la comuna de Santiago, ante los cuales el actual Gobierno ha buscado enfrentar y resolver a través de la Ley 21.128/2018 denominada Aula Segura la que, en lo medular, agiliza los procedimientos de investigación y de expulsión de los y las estudiantes involucrados en agresiones físicas, especialmente en contra de la fuerza pública.

Lo anterior, nos plantea un conjunto de interrogantes respecto en primer lugar, de las razones que generan climas de conflicto y violencia estudiantil en los mencionados liceos en la perspectiva de pesquisar causas estructurales que subyacen y que han dado lugar a un fenómeno social reiterado que tensiona las garantías básicas de niños, niñas y adolescentes (NNA), pero a la vez provoca un grave cuestionamiento a sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

En tal sentido, es necesario destacar la importancia que el Instituto Nacional y liceo en general, tuvieron en la construcción de una sociedad democrática, especialmente durante el siglo XIX y XX; dada su naturaleza pública, laica y gratuita sirvió de crisol para la convivencia social y fue capaz de impulsar la creciente influencia de los sectores medios y populares en aquel período. Dada su relevancia, se ha llegado a afirmar que este fue: “el hijo amado de la República” (Serrano, 2018: 27) y que, respondiendo a las necesidades de su tiempo, un egresado

podía ser considerado “una persona educada y con posibilidades de tener una buena ocupación laboral” (Fernandois, 2015: 309).

Particular es el aporte que el conjunto de establecimientos, aludidos en esta problemática, han realizado en tal sentido como los liceos de Aplicación, Barros Borgoño, N°1 de Niñas, Confederación Suiza, Internado Nacional Barros Arana e Instituto Nacional. Dada su más que centenaria tradición asociada a la configuración de la educación pública en Chile, a la promoción social y a la ruptura de la homogeneidad de nuestra élite político-social.

Un denominador común en estos establecimientos de Educación Pública ha sido el protagonismo y liderazgo de su alumnado ejercido en la conformación de sus organizaciones y en la construcción de un movimiento estudiantil y, como jóvenes, pudieron actuar e incidir activamente en procesos como la lucha contra la Dictadura Militar a través de la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago (FESES) en la década de 1980 (Salazar, 2002), la llamada Revolución Pingüina en el año 2006 y en conjunto a otros actores de este ámbito al Movimiento Social por la Educación el año 2011 (Atria, 2012). Movilizaciones estudiantiles que provocaron las actuales reformas a la educación en Chile.

Lo anterior hace especialmente complejo el comprender el trance que favorece la instalación de dinámicas de violencia reiterada, carentes de un discurso reivindicativo concreto, que logre trascender a incidentes como enfrentamientos con Carabineros, “tomas” o cortes de calles como recursos de su repertorio de movilización. Más aún cuando, en su



cultura escolar la existencia de centros de estudiantes y la participación poseen una legitimidad conquistada (Assaél et al., 2001:75) y además respaldada por la normativa vigente (MINEDUC, Decreto 524/1990). En tal contexto, cabe preguntarse ¿Cuáles son las causas que subyacen en su clima escolar? ¿Qué está ocurriendo en las aulas y convivencia que favorece tales conductas? ¿Es la experiencia de los estudiantes en el liceo, la que configura actitudes de violencia o ellas se reproducen a partir de él?

Es importante destacar que en el contexto de alta segregación existente en el sistema educacional en Chile (Murillo y Duk, 2016) los establecimientos educativos municipalizados son espacios que garantizan un acceso universal, no fundado en procesos de selección que consideren factores económicos, familiares o valórico-religiosos hecho que redundaría en una composición de su estudiantado que presenta una gran heterogeneidad respecto de su entorno psicosocial, cuantificada mediante el Índice de Vulnerabilidad Escolar (ACE, 2010). Este hecho, que sin duda representa una virtud, “es también un considerable desafío para la gestión escolar” (Espínola, Treviño et al., 2017:2). Este acceso universal que no está demás señalar hoy está siendo cuestionado por las actuales autoridades ministeriales, intentando reponer la selección en dichos establecimientos educacionales.

La discusión en torno a las causas y factores de la violencia en el ámbito escolar

Ese es el marco en donde se desarrollan la construcción de una determinada identidad social y política

por parte de un sector importante de los adolescentes chilenos, de los cuales el 44% señala que “es necesario que las cosas en el país cambien radicalmente” (PNUD, 2015:160) hecho que puede estar asociado con la emergencia de movimientos sociales y de movilizaciones, especialmente, en el ámbito estudiantil (PNUD, 2015) que tienen como telón de fondo uno de los mayores grados de segregación escolar en América Latina (PNUD, 2017).

Por otra parte, la creciente relevancia adquirida por la convivencia en las escuelas, entendida esta como: “la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (Ley 20.536/2011) y además específica que: “Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho y de responsabilidades, y deben actuar en función del resguardo de la dignidad de todos y todas” (Ley 20.536/2011). Al respecto cabe preguntarse ¿Cuál ha sido la estrategia asumida para implementar esta disposición en los centros educativos? ¿Cuál es el compromiso de los sostenedores para abordar las problemáticas derivadas de su quebrantamiento? ¿Cómo se compatibiliza el carácter sancionatorio del proyecto de ley Aula Segura con el enfoque formativo que declara el Ministerio de Educación?

Existen diversos estudios que se han aproximado a la problemática de acciones de fuerza en las escuelas intentando dilucidar los orígenes y los factores que inciden en su aparición como un fenómeno preocupante y que requiere una urgente intervención. En primer término, es posible plantear la



disyuntiva acerca de si la violencia se gesta y anida en el interior de las escuelas o subyace estructuralmente en nuestra sociedad y aflora, de un modo explosivo, en sus espacios más sensibles, habitados por NNA.

Una perspectiva de comprensión es la propuesta por Llaña (2011) quien señala: “El poder materializado en los sistemas educativos como disciplinamiento tiene un oponente teórico, la resistencia (...) muchos sujetos, en situación de inferioridad, no aceptan pasivamente el control al que se sienten expuestos. Frente a un disciplinamiento, los jóvenes estudiantes, parte de una sociedad multicultural tienden a resistirlo. La resistencia, que genera prácticamente una cultura, se expresa en múltiples transgresiones que alteran el orden escolar (Llaña, 2011:64-65 en Neut: 2011)”. Cuando tales transgresiones irrumpen en el espacio público asumen la reivindicación de un daño, de un agravio, de un “proceso policial” (Ranciére, 2006) de negación de la igualdad canalizado a través de la violencia entendida esta como el agotamiento de las posibilidades del discurso.

Tal perspectiva es coherente con lo expuesto por otros autores respecto de los orígenes de tales realidades en el mundo escolar se explicarían producto que: “la denominada violencia simbólica– en la perpetuación de la desigualdad que actúa como causa precursora de la violencia” (Neut, 2017:6). En consecuencia, la institución educativa sería un ente pasivo que, “en un acto reflejo, recibe las heterogéneas injusticias sociales indirectas y las traduce en violencia escolar directa” (Neut, 2017:6).

Sin embargo, más allá de aquello que es estructural es posible también

visualizar que existen dentro de la “micropolítica de la escuela” (Bardisa,1997) tensiones que favorecerían el deterioro de las condiciones de convivencia y el despertar de acciones de desacato que, desbordando sus márgenes, irrumpen para finalmente adquirir la expresión de diversos tipos de disturbios. Es decir, también podemos advertir que las relaciones interpersonales en su interior exponen diversas y complejas tensiones que, anómalamente procesadas por parte de los adolescentes “se traducen en que: el espacio educativo está cruzado por relaciones de poder que se manifiestan en una normatividad y una práctica pedagógica caracterizadas por el autoritarismo” (Neut,2017:233) y que, por lo tanto, “los estudiantes chilenos se muestran violentados por una institución que, bajo una discursividad democratizante, esconde profundos quiebres en torno a la experiencia escolar”.(Llaña et al. en Neut, 2017: 226).

La reiteración de procesos de conflicto originados por movilizaciones estudiantiles también ha impactado de un modo directo y claro sobre la gestión escolar en los establecimientos. Ha significado que el director o directora, se orienten a la tarea de prever y de abordar este tipo de realidades, destinando parte significativa de su tiempo a esta tarea, así como al conjunto de aquellas que el sistema educativo considera como prioritarias. Sin embargo, se reconoce en algunos estudios que los directivos escolares han debido desarrollar una experiencia y adquirir nuevas habilidades, en la gestión de estos procesos (Peña, 2018).

Este panorama ha implicado la aplicación de una política de “Control y sanción” (Magendzo, 2013: 381) y que, hasta ahora, no ha logrado ser una



estrategia eficaz dado el ascenso del fenómeno, dado que: “Esta concepción de la seguridad y las acciones implementadas por el Estado para controlar la violencia genera más violencia” (Magendzo, 2013: 382). Tiene por lo tanto sentido el buscar nuevas respuestas ante esta problemática que fortalezcan el rol de la escuela en el abordaje de las inquietudes sociales de sus estudiantes que propicien una formación plena e integral, enfocada en la inclusión de las diversas identidades, capacidades e intereses de NNA que le otorgue este sello a los proyectos educativos, especialmente a aquellos de carácter público, no solo como una nostalgia de su rol en épocas pretéritas, sino de revitalización de su tarea en la sociedad actual.

El rol de los directivos escolares y las posibilidades de una transformación pedagógica

En tales condiciones resulta válido preguntarse ¿Qué tan distante puede ser el enfoque de la Pedagogía Crítica y del Liderazgo Transformacional respecto de los requerimientos de lo que la política ministerial define para la gestión escolar? ¿Es posible articular los intereses y requerimientos de la comunidad educativa y las expectativas existentes sobre el rol del/la director(a)?

Para dilucidar estas interrogantes, es necesario realizar una revisión del “Marco de la Buena Dirección” (MINEDUC, 2015) documento que define un conjunto de dimensiones de acción y un perfil de competencias y de habilidades utilizándose como referencia del proceso de Evaluación Docente Directiva como de los convenios de

desempeño suscritos por los directores nombrados a través del Sistema de Alta Dirección Pública según lo estableció la Ley 20.501/2011.

Es interesante apreciar el enfoque de este documento a partir de una mirada más amplia que la de un marco de acción imperativo o de orientaciones taxativas sobre este relevante rol pues, las definiciones de un equipo directivo pueden ser claves a la hora de imponer una determinada atmósfera en una organización escolar.

Si bien parte importante de las tareas que establece el Marco perfilan esta tarea otorgándole responsabilidades en el ámbito del llamado liderazgo instruccional, principalmente asociados a la mejora de los aprendizajes, también es posible realizar una lectura que nos permita establecer sincronías con perspectivas críticas y otras posibilidades para el ejercicio del liderazgo.

Aspectos destacables en tal sentido son los enunciados de las “Dimensiones Prácticas del Liderazgo” (MINEDUC, 2015: 20), la primera denominada “Construyendo e implementando una visión estratégica compartida” (MINEDUC, 2015: 20), destaca entre los valores que guían su acción a la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad, así como el rol de “guiar” la toma de decisiones (MINEDUC, 2015). En concordancia con la legislación vigente y en coherencia con la relevancia que ha adquirido la temática, el documento indica otra de las dimensiones la de “Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar” (MINEDUC, 2015: 26) en la que destacan prácticas como el papel del director en orden a dar vigencia y validez a los conceptos de participación y colaboración en la comunidad escolar



para que “se transformen en actos de comunicación y diálogo permanente entre los actores involucrados” (MINEDUC, 2015: 26) en concordancia con lo anteriormente expuesto en relación de crear una cultura escolar de inclusión.

Fundamental dentro del ámbito de este trabajo, son las prácticas que el documento en orden al rol del director en visualizar y anticipar posibles conflictos que requieren su conexión íntima con el devenir de su comunidad, como también, respaldándose en la legitimidad que ello le reporta, buscar mediante la mediación, el logro de soluciones, teniendo como fundamento un enfoque formativo y participativo (MINEDUC, 2015).

Importantes son las expuestas definiciones sobre los principios y las prácticas en tanto prácticas principios que deben conducir la acción de los directivos, entre ellas la transparencia e integridad que son aspectos básicos en la generación de confianzas, sobre todo en una sociedad que es, como la nuestra, escéptica con la labor de la autoridad. El carácter ético de su labor como garante del derecho a la educación, el sentido de justicia social como promotor del respeto a la diversidad, constituye un horizonte claro en lo que debe ser la acción de las y los directores en nuestro sistema escolar.

Un desempeño de las funciones directivas que es demostraciones concretas de cómo tales orientaciones pueden ser más que enunciados, vivencias cotidianas en la escuela, podrá ser capaz de relacionarse con las demandas de sus estudiantes y ser validado ante la comunidad escolar. Podrá canalizar y comprometer sus inquietudes comprometiéndolas a canalizarlas en tanto “legítimos otros en

la convivencia” (Maturana, 1990) que induzca a otorgarle relevancia a la dimensión afectiva y emocional a fin de realizar un “manejo constructivo de las tensiones” (Peña et al., 2018:18)

Del Marco de la Buena Dirección (MINEDUC, 2015) se colige la necesidad de que el director o directora actúe con un criterio de flexibilidad que le permita tomar decisiones y relacionarse con la heterogeneidad existente entre su alumnado, así como con las diversas formas de organización que, eventualmente, pueden existir dentro de él, adaptándose a las realidades y contingencias que etapas de creciente tensión pueden originar dentro del liceo.

Conflictos estudiantiles como oportunidad de revitalización del proyecto formativo de la Educación Pública a partir de nuevas miradas.

La existencia reiterada de fenómenos de expresión de demanda y de protesta al interior estas comunidades escolares sugieren también la posibilidad de invertir la mirada sobre estos y preguntar: ¿Pueden las movilizaciones estudiantiles ser un factor revitalizador de la Educación Pública? ¿Pueden los líderes educativos y los docentes evolucionar eventuales conflictos en oportunidades de transformación pedagógica? Estas preguntas que inducen el análisis, en la perspectiva de juzgar aquellos fenómenos que se dan en nuestros liceos como un panorama que, aunque complejo, podrían favorecer la implementación de nuevas prácticas educativas en contextos en donde la reiteración de un determinado esquema curricular se muestra agotado, resintiendo la motivación y la convivencia escolar, agudizando las



llamadas violencias simbólicas que la segregación socioeducativa ha configurado en nuestro país.

Es posible afirmar que parte importante de la problemática de convivencia escolar constatada (Llaña, 2011; Neut, 2011, 2015; PNUD, 2015) se explican en una importante medida por el agotamiento de aquello que la escuela ofrece a sus estudiantes en el particular contexto en el que nuestra sociedad se encuentra, marcado por crisis de confianza en las instituciones, individualismo e internacionalización de los patrones de consumo y de las formas de comunicación.

El sistema escolar, sin embargo, no puede resignarse a la contemplación y constatación de las realidades y problemáticas que afloran en su interior, sino que debe orientarse a la reflexión e investigación por parte de los educadores y las comunidades, de aquellos modelos que, en mayor medida, otorguen alternativas y respuestas a sus desafíos sociales colectivos.

En tal perspectiva, los postulados y las orientaciones de la Pedagogía Crítica, constituyen una valiosa respuesta a las inquietudes que las comunidades escolares manifiestan en orden a evolucionar hacia un rol de actores de los procesos de aprendizaje y a apreciar en la educación una perspectiva concreta de configuración de proyectos en su ámbito más próximo, ligada a la idea de “construcción de sentidos en la escuela” (Giroux, 2003: 174) ligados a una educación emancipadora y a la idea de la propia escuela como esfera pública democrática.

El punto esencial es que la Educación Pública, sobre todo aquella que está expuesta a problemáticas más difíciles, aquella que recrea las

complejidades y contradicciones de nuestra sociedad en sus aulas, debe recuperar su “imaginación democrática” (Rodríguez, 2017:62) es decir su compromiso con la búsqueda de alternativas ante la desigualdad, como también a reclamar en su espacio “el poder transformador de la pedagogía” (Rodríguez, 2017: 62). Es decir, no solo a un oferente o garante del Derecho a la Educación, sino más allá de ello: “Un espacio seguro donde la razón, el entendimiento y el diálogo y el compromiso crítico están disponibles para todos los profesores y los estudiantes” (Giroux, 2006: 30 en Rodríguez, 2017: 63).

Según esta propuesta, la esencia de los procesos de aprendizaje, es decir el ámbito del currículum debe estar orientada mediante la “Oferta de bienes comunes” (Beane, 2010: 26) que se fundamenta en el trabajo colaborativo y la integración social para abordar problemáticas colectivas mediante su resolución inteligente que hagan del conocimiento una herramienta que otorgue poder sobre la propia vida y el destino.

Lo anterior supone la implementación de procesos de aprendizaje que hagan de los y las estudiantes sujetos activos en la generación de un conocimiento construido socialmente, mediante la problematización y del diálogo, generadoras de una conciencia crítica que permita dar lugar a procesos de emancipación, de ciudadanos empoderados “capaces de transformar, por sus medios, sus circunstancias” (Magendzo, 2003: 20).

En este enfoque el rol del educador reviste una importancia clave, que abandona el carácter reproductor de un currículum establecido y de un conocimiento oficial, para desempeñar



un papel profesional activo en la investigación crítica, en la implementación de prácticas pedagógicas críticas y en la implementación de un currículum contrahegemónico (Apple, 2018)

¿De qué manera estos postulados pueden transformarse en una invitación que recupere y revitalice la función de la Educación Pública, en especial en aquellos espacios en donde las violencias y contradicciones simbólicas de nuestra sociedad se plasman de un modo más evidente? ¿De qué modos la apropiación del currículum y un rol activo en sus aulas puede otorgar herramientas de transformación a sus jóvenes? ¿Cómo el sentido de pertenencia de los estudiantes a un determinado liceo puede ser la expresión del reconocimiento, el afecto y del cuidado que de él han recibido?

Estas son algunas de las interrogantes que surgen al observar la teoría y la realidad concreta posible de observarse en nuestro contexto educacional, que expone dramáticos indicadores de segregación socioeconómica y académica (Bellei, 2015). Sin embargo, nuestro interés es establecer puntos de conexión que permitan ofrecer alternativas sobre la base de un diagnóstico que a estas alturas parece ser claro y en donde la promulgación de la Ley 21.040/2017, que creo el Sistema de Educación Pública, parece ser una interesante coyuntura pues, entre otros énfasis, aspira al fortalecimiento de las comunidades educativas, entregándoles más atribuciones y recursos.

Esta perspectiva interpela desde luego, al rol de los directivos escolares, de los docentes y, del conjunto de la comunidad educativa. Implica que estas se apropien de los espacios de autonomía que el sistema le otorga a fin

de construir una pedagogía que entre en conexión con las inquietudes y las problemáticas de su entorno social y en su interior, a generar diálogos y reflexiones que les permitan articular procesos de construcción colectiva.

Desde luego, ambientes de convivencia escolar deteriorada por la recurrencia de procesos reivindicativos levantados por sus estudiantes que parecen ser ajenos para sus demás estamentos y para su sostenedor, experimentan un claro deterioro acentuado por la distancia y la ausencia de canalización de las inquietudes de sus jóvenes quienes buscan superar los márgenes de su escuela a fin de exigir respuestas en el espacio público y, dada la percepción de incompreensión por parte de estos, el recurso de la violencia parece ser una alternativa de descompresión.

Estos incidentes, poseen un carácter traumático para la comunidad escolar, no solo alteran su quehacer, sino que llevan al límite el debido resguardo de los derechos de NNA. Sin embargo, la posibilidad de que la escuela reflexione como conjunto lo sucedido y experimente aquello que la Teoría del Aprendizaje Transformacional denomina como “efecto desencadenante” (Gravett, 2004: 4) como punto de partida de un itinerario de intervención aplicado al desarrollo profesional de profesores, situado como el punto de partida de un proceso crítico reflexivo que culmina con la construcción de nuevas competencias y un nuevo rol en las relaciones sociales a través de un proceso de síntesis que guía la acción.

Es decir, expone una visión de la pedagogía en dónde. “Aprender es comprender el proceso de uso de interrelaciones previas para construir una nueva o revisar interrelaciones de



significados de una experiencia que guíe la acción futura” (Mezirow, 1999: 5).

Así, la Teoría del Aprendizaje Transformacional, aporta posibilidades de intervención relacionadas con la implementación de estrategias de acción que incidan en entornos de un modo concreto permitiendo a las comunidades orientarse a su fortalecimiento a partir del autoconocimiento en la línea del constructivismo social. De esta manera, educadores críticos de sus prácticas, pueden asumir un papel protagónico que permita abordar realidades emergentes en sus escuelas, gestionar el currículum a fin de que este sea un espacio de encuentro con las inquietudes de sus estudiantes respecto de la realidad y de su entorno que permita comprender que: “la vida democrática implica un trabajo colaborativo sobre temas sociales comunes” (Beane, 2010: 26).

Tal encuentro de la comunidad, en donde el diálogo debe ser la herramienta para cambiar nuestra mentalidad respecto de aquello que ocurre en la escuela, creando e impulsando cambios. La actitud de apertura les permitirá modificar sus juicios, creencias, actos y especialmente, en el ámbito del lenguaje y, sobre todo, en la capacidad argumentativa de los docentes en favor de la adhesión consciente al sistema de normas que la comunidad escolar se ha dado y, por sobre todo la integridad que implica la coherencia el propio discurso y el actuar cotidiano.

La crisis que, eventualmente, procesos de movilización estudiantil puedan generar en una comunidad, sea por las consecuencias que esta puede crear, por la frustración que entre adolescentes puede originar el no visualizar respuestas o alternativas. Lo

anterior podría ser visto como la oportunidad para actuar, no solo como una lamentable desestructuración del “modus vivendi” de la escuela, y de ese modo, canalizar las energías de los jóvenes en construir modos distintos de aprender, relacionarse y actuar.

Este desafío es una tarea de la mayor trascendencia para el equipo directivo, no solo por la presión que puede significar experimentar un proceso crítico y múltiples presiones por normalizar el funcionamiento de la escuela que se hacen presentes bajo tales circunstancias. Es aquí donde la autoridad formal del director o directora se legitima si es capaz de establecer diálogo y confianzas, demostrando un sincero interés y aprecio por sus estudiantes, mediando en la búsqueda de alternativas.

Así también, algunos mecanismos empleados para capitalizar las inquietudes de las comunidades educativas, especialmente, de sus estudiantes y profesores, fue la implementada a partir del año 2013 en la comuna de Santiago, conocido como “Programa de Participación en Claustros” (DEM Santiago) con miras al fortalecimiento de la Educación Pública a través de tres ejes: inclusión, calidad y desmunicipalización.

El claustro interestamental podría ser utilizado como mecanismo de resolución de los conflictos y demandas de la comunidad, entendido como un proceso amplio de discusión y construcción de propuestas y de acuerdos sistematizados, por ejemplo, del Consejo Escolar, institucionalizando a través de él la transformación del liceo.

Efectivamente, la experiencia puede dar cuenta de la emergencia de actores educativos impulsores de ese cambio, capaces de articular cambios a



partir de reflexiones críticas sobre su actuar, sobre las causas que han llevado al liceo a experimentar complejos procesos de tensión y de conflicto. Lo anterior, es un requisito indispensable si el fenómeno está originado en demandas de carácter interno sobre la gestión, la convivencia o las condiciones para el aprendizaje y en donde la gestión directiva no ha estado a la altura de su tarea en la percepción de la comunidad.

El ejercicio de un Liderazgo Transformacional en organizaciones escolares implica motivar y movilizar un proceso colectivo de investigación-acción que entrelaza la reflexión y la intervención a partir de la consciencia adquirida y desarrollada de cómo las prácticas individuales y colectivas impactan en el entorno, iniciándose el “Ciclo de la Experimentación Inductiva” (Gravett, 2006) que se orienta a mejorar la racionalidad y la justicia analizando las actitudes y procedimientos para comprenderlos y así cambiarlos en busca de un beneficio personal y, sobre todo, social. (Gravett, 2006).

En lo fundamental el Aprendizaje Transformacional aplicado al desarrollo profesional de los profesores como perspectiva de mejoramiento y perspectiva epistemológica aplicada a desafíos comunes, considera cuatro fases para este proceso; “la definición del problema, el desarrollo de un plan de acción, la observación y registro de evidencias y, finalmente, la reflexión y evaluación del camino emprendido (Gravett, 2006: 261).

La aplicación de este enfoque al quehacer de la escuela ante sus desafíos formativos, por su puesto, debe ir entrelazada por una pedagogía de lo que Freire denomina como “diálogos en el

aprendizaje” (Giroux, 2003), generadora de una conciencia crítica de la realidad que promueve la participación en la transformación, como la esencia de su carácter público (Rodríguez, 2017) que le otorgue a su dependencia administrativa de un ente estatal, un sello democrático también y, sobre todo, en la construcción de alternativas y de soluciones a las problemáticas que la afectan.

Conclusiones

Contrariamente a ello, diversas evidencias muestran que el enfoque ante situaciones de conflicto estudiantil que afectan a diversos liceos consiste en otorgar al director o directora la responsabilidad de mediar y buscar soluciones que favorezcan la normalización de las actividades lectivas, considerando factores siempre presentes como la merma en el pago de subvención al sostenedor municipal y la eventual pérdida de matrícula (Peña et al., 2018). Mientras, la reiteración del fenómeno provoca cansancio y desinterés entre los docentes.

Es decir, las acciones propias del repertorio de movilización de los estudiantes como paros de actividades, marchas o “tomas” significan de alguna manera la disociación del sentido de comunidad al interior de los liceos y este ciclo se desaprovecha en tanto oportunidad para generar un diálogo que capitalice los ímpetus juveniles y el saber pedagógico de docentes y directivos para transformar la educación y la experiencia que los estudiantes construyen en ella, mostrando la fragilidad del carácter su carácter público al no ser el espacio privilegiado de la deliberación y de la reflexión colectivas.



Una nueva pedagogía debe construirse en esos espacios, surgida del interés de los docentes por revertir el desencanto que suele instalarse ahí donde el trabajo cotidiano no parece dar todos los frutos esperados, en donde el diálogo y la reflexión comunitaria conduzcan a lo que Freire denominó como “pedagogía libertaria”(Freire, 2018: 23) en donde el liderazgo transformacional hagan que el aprendizaje sea una experiencia compartida entre docentes y sus estudiantes, ampliando continuamente sus miradas sobre el mundo y sobre sí mismos.

Por otra parte, el análisis que se ha presentado discrepa del discurso que plantea que una pedagogía crítica solo puede ser una práctica en espacios marginados del sistema formal, especialmente de carácter público existente en nuestro país, sino más bien en el mundo de la “educación popular”. A pesar de lo anterior, en estas páginas hemos podido observar la coherencia teórica entre las problemáticas socioeducativas de nuestros liceos y la oportunidad que representa para ellos la apertura a nuevos enfoques curriculares y de gestión.

Por otra parte, es posible establecer la indispensable necesidad de promover en ellos un enfoque de Convivencia Democrática (Magendzo, 2013) basado en la Seguridad Humana, como contexto en el que se desarrollan las actividades educativas, dejando de lado la concepción de control y sanción que se ha impuesto recientemente a través de disposiciones legales que puede dar origen a mayores espirales de violencia pues, no apuntan a los factores estructurales que explican la emergencia de hechos de violencia en las inmediaciones de recintos escolares.

Por el contrario, la Convivencia Democrática debe en los centros escolares ser la expresión palmaria de la vivencia de los Derechos Humanos, en particular, del Derecho a la Educación enfatizando en su característica de Accesibilidad y de Adaptabilidad, entendida esta última como: ” La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados” (RED-DESC, 2019:2). Es decir, establecer modificaciones en la gestión curricular es también una fórmula de promoción de esta garantía en orden a facilitar las condiciones para la mejor inserción de NNA en la escuela haciéndola pertinente a sus inquietudes como parte de una comunidad.

También, por otra parte, se requiere que la escuela como institución investigue y reflexiones sobre la naturaleza del sujeto del proceso educativo a modo de establecer un certero diagnóstico sobre éste. Ello implica conocer sus características como generación, sus principales motivaciones y/o frustraciones, la influencia que, sobre su cultura tienen en lo cotidiano la Globalización y la economía Neoliberal. Captar, por ejemplo, cómo se manifiestan tanto sus formas de organización y su propensión a la inmediatez en las respuestas aprovechando, por ejemplo, la experiencia existente en su capital humano a través de los profesores asesores del centro de estudiantes y la dupla psicosocial.

Abordar y enfrentar este profundo desafío no puede solo ser tarea de un responsable formal, director o directora que, providencialmente fuere



capaz de revertir una multiplicidad de factores adversos y lograr indicadores estadísticos favorables. Se trata de un proceso de orden cualitativo y de un ejercicio de un liderazgo compartido, de un articulador sensible de la visión común que la escuela y la comunidad aspiran a lograr. Ello, desde luego, no reduce la responsabilidad de este rol dentro de ella, sino que le otorga una misión distinta que también puede redundar en la generación de condiciones para la obtención de logros en el ámbito de lo cuantitativo.

A este respecto, es importante indicar que una experiencia de transformación pedagógica y curricular de la naturaleza que hemos propuesto no significa una especie de “salto al vacío”. Debe ser viabilizada, no solo por responsabilidad y coherencia con el proyecto de cambio, pues el liceo es una dependencia estatal ceñida a imperativos administrativos y legales que, precisamente, no deben ser vistos solo como límites, sino como oportunidades de sustento de la mencionada transformación, en especial a través de diversas herramientas de gestión inclusiva de la escuela como el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el Proyecto de Integración Escolar (PIE) y el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE).

La presente revisión, ha permitido apreciar la necesidad de abordar una renovación de la esencia de la expresión más emblemática de la enseñanza secundaria chilena, como es el liceo. A excepción de muchas de las políticas que se aplican en el ámbito educativo, hemos tratado de ser propositivos más que solo reactivos. De una desesperanzada expectativa inicial sobre el efecto de los incidentes de violencia que los afectaban, hemos

podido avanzar en una perspectiva que aprecia esta singular coyuntura como una valiosa oportunidad para transformar su naturaleza y aproximar sus prácticas pedagógicas a las inquietudes de sus jóvenes en una dinámica de reconstrucción social que articule experiencias, herramientas de gestión y soportes públicos a partir de la decisión de su comunidad escolar de emprender la búsqueda de nuevos sentidos colectivos.

Referencias:

- Agencia de Calidad de la Educación (2010). Metodología de construcción de grupos socioeconómicos. Simce 2009 en 8° Básico. Recuperado de: http://www.agenciaeducacion.cl/wpccontent/uploads/2013/02/Metodologia_de_Construccion_de_Grupos_Socioeconomicos_en_SIMCE_8to_Basico_20091.pdf.
- Apple, M.W. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*. Lom Ediciones, Santiago.
- Assaél, J., Cerda, A.M. & Santa-Cruz, L. (2001). El mito del subterráneo: memoria, política y participación en un liceo secundario de Santiago. *Ultima década*, 9(15), 73-98. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200004>.
- Atria, F. (2012). *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago: Catalonia-CIPER.
- Bardisa, T. 1997. Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones Escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15). Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/oeivirt/rie15a01.htm>.



- Beane, A. (2010). *La integración del currículum*. Morata Ediciones, Madrid.
- Driks, J.M., (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education. An Overview. *PAACE Journal o Lifelong Learning*, 7. Recuperado de: <https://www.iup.edu/ace/paace/v7-1998/>.
- Espínola-Hoffmann, V., Treviño, J.E., Guerrero-Mena, M., & Martínez-Argel, J. (2017). Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 87-106. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100006>.
- Fermandois, J. (2015). *Chile mirado hacia adentro. Vol. 4. (1930-1960)*. Madrid: Taurus.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Gravett, S., (2004). Action research and transformative learning in teaching development. *Educational Action Research*, 12(2), 259-272. doi: <https://doi.org/10.1080/09650790400200248>.
- Inzunza, J. (2003). Los Centros de Alumnos de Enseñanza Media: la ciudadanía del Mundo Feliz. *Ultima Década*, 11(18), 152-173. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362003000100008>.
- Magendzo, A., Toledo, M.I., & Gutiérrez, V. (2013). Description and analysis of the Law on School Violence (N° 20.536): two antagonistic paradigms. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 377-391. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>.
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la buena dirección*. Santiago.
- Municipalidad de Santiago – Departamento de Educación Municipal (2013). Claustro de la Educación Pública. Recuperado de: <http://www.munistgo.info/Claustros-Santiago-2013.pdf>.
- Murillo, J. & Duk, C. (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 11-13. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n2/art01.pdf>.
- Neut, Pablo. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la educación*, (46), 222-247. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100222>.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Lom Ediciones. Santiago.
- Red DESC (2019). *Observación general número 13 sobre el Derecho a la Educación*. Recuperado de: www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13.
- República de Chile (2011). *Ley 20.536 sobre Violencia Escolar*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>.
- República de Chile (2011). *Ley 21.128 Aula Segura*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1127100>.
- Ministerio de Educación de Chile. (1990). *Decreto 524 sobre*



organización y funcionamiento de centros de alumnos. Recuperado de:
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13994>.

- Salazar, G. & Pinto, J. (2002). *Historia Contemporánea de Chile V. Niñez y juventud.* Lom Ediciones, Santiago.
- Serrano, Sol. (2018). *El liceo. Relato. Memoria. Política,* Santiago de Chile: Editorial Taurus.