



Psykhe
Pontificia Universidad Católica de Chile
psykhe@uc.cl
ISSN (Versión impresa): 0717-0297
ISSN (Versión en línea): 0718-2228
CHILE

2005

Patricia Guerrero

ESTUDIO DE LAS RESISTENCIAS DE LOS PROFESORES A UNA ESTRATEGIA
PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN TRES UNIDADES EDUCATIVAS

Psykhe, mayo, año/vol. 14, número 001

Pontificia Universidad Católica de Chile

Santiago, Chile

pp. 31-45

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia Para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas

Study about Teachers' Resistance to a Strategy to Develop Creativity in Three Chilean Schools

Patricia Guerrero
Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez

El siguiente artículo da cuenta de una investigación-acción que tiene por objetivo analizar las dificultades de inserción en tres liceos de una estrategia para desarrollar la creatividad. El trabajo se especializa en las resistencias de los profesores, en el marco de la Reforma Educacional chilena. Se discute bibliografía sobre la temática desde la sociología y la psicología de la educación. Luego, se analizan observaciones y entrevistas desde el enfoque de la *Grounded Theory*, triangulando la información desde los participantes en la estrategia. Se presentan también los resultados encontrados y algunas conclusiones para futuras intervenciones en educación.

Palabras Clave: *creatividad, resistencias, cambio, profesores.*

The following article shows the results of an action-research that analyzes the difficulties of introducing a new strategy to develop creativity in three Chilean schools in the context of the Chilean Educational Reform. Bibliography on the topic is discussed from a sociological and psychological perspective. Grounded Theory is used to analyze interviews and field observations and to triangulate the information from the participants of this study. The results of the study are presented as well as some conclusions about future educational interventions.

Keywords: *creativity, resistances, change, teachers.*

Desde fines de los años 90, la problemática del cambio ha recuperado un lugar preponderante en la discusión educativa. En esto, sin lugar a dudas, influye el hecho que en la mayoría de los países de Latinoamérica, Norteamérica y Europa han comenzado procesos de reformas educacionales que coinciden en al menos tres objetivos: los aprendizajes de los alumnos; la calidad de la enseñanza y la transformación del currículum.

Chile no ha escapado a tendencias que son mundiales. En nuestro contexto, el acento puesto en el cambio no sólo ha convocado una serie de teorías ligadas a la innovación y a la efectividad del sistema

educativo, sino que ha dado origen a la proliferación de diversas iniciativas concretas de transformación de las unidades educativas.

La experiencia y la teoría nos muestran que toda apuesta por el cambio implica también la exposición a la resistencia. En el ámbito educativo, la resistencia al cambio se percibe y se nombra a través de sus actores. Profesores, estudiantes, directivos y paradoscentes son identificados como "resistentes al cambio", en tanto estamento o como individuos. La resistencia como una forma de conflicto, aparece, emerge, habla y explica.

El presente artículo problematiza el concepto de resistencia a partir del análisis de una investigación-acción para el desarrollo de organizaciones escolares creativas. Esta investigación permitió que un equipo se insertara durante dos años en tres unidades educativas a fin de promover una serie de cambios en la gestión y en las prácticas pedagógicas. Este trabajo presentó algunas dificultades, especialmente en la labor con los profesores, desde el momento en que éstos realizaron acciones que fueron interpretadas por el equipo de investigadores como formas de expulsión del equipo o bien como "resistencias" al cambio propuesto por la investigación.

Patricia Guerrero, Departamento de Psicología.
La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a la autora al Departamento de Psicología, Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez, General Jofré 462, Santiago Centro, Santiago de Chile. E-mail: pguerrem@puc.cl
Este artículo se basa en una tesis para optar al grado de Magíster en Psicología en la Pontificia Universidad Católica de Chile que se titula "Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas".
Esta investigación contó con financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Fondecyt.

El equipo investigador generó una serie de hipótesis para comprender el fenómeno. En algunas ocasiones se interpretó como una situación “normal”, en la medida que se está realizando una intervención que buscaba cambios profundos en la gestión y en la relación que se establece con el conocimiento. Otras hipótesis señalaron que las resistencias eran una forma de reaccionar ante una intervención percibida como autoritaria, ya que sus encargados eran profesionales provenientes de instituciones relacionadas con el poder económico y político y sin aparente experiencia práctica en liceos. Otra forma de explicar la problemática consistía en incluirla dentro de un contexto nacional de transformación propio de la Reforma Educacional, que cambia sustancialmente la profesión docente.

El equipo decidió realizar una investigación que tituló “Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas”. El presente artículo expone una síntesis de aquel estudio. Se abordará, en primer lugar, el concepto de resistencia y cambio a partir de distintas teorías educativas. En segundo lugar, se explicará el estudio realizado: se revisará brevemente la metodología y los principales resultados. En tercer lugar, a modo de conclusión, se expone una integración entre la teoría y los resultados empíricos.

Antecedentes Teóricos

La pregunta por las resistencias en educación se relaciona directamente con la noción de cambio. En tanto la escuela se masifica o democratiza (aumento en la cobertura fundamentalmente), su papel en la sociedad se torna evidente. Como la educación tiene una incidencia en los cambios sociales mayores, no sólo se vuelve interesante discutir sobre la necesidad de cambiar y “mejorar”, sino sobre las direcciones del cambio. Desde los años 60, las distintas teorías en educación se interrogan sobre las direcciones de los cambios, el rol de los actores, el lugar del conflicto y también sobre las resistencias. El interés de esta revisión teórica reside en problematizar la noción de resistencia sobre la base de visiones de cambio y conflicto más globales. Se revisarán brevemente cuatro teorías: la Teoría Funcionalista, la Teoría de la Reproducción, la Teoría del Capital Humano y la Teoría de las Resistencias.

Desde el Funcionalismo, Parsons (1985) introduce la noción de función como el vínculo entre las categorías estructurales de la vida social relativa-

mente estables y el sistema de la escuela. En su libro “La clase como sistema social” describe cómo la institución escolar recibe las funciones de socialización y de aprendizaje de claves para comprender la sociedad y las relaciones sociales. Parsons (1985), señala que la escuela es la encargada de transmitir los valores de la cultura común y los roles sociales. En el proceso de socialización, los individuos aprenden las habilidades necesarias para el ejercicio profesional futuro (función instrumental) y los valores sociales consensuados que garantizan la integración social (función expresiva).

Esta teoría supone que el cambio debe fundamentalmente lograr la inserción de los estudiantes al trabajo y al empleo. Existe una confianza en que la educación permite la integración y la movilidad social, es decir, la escuela tiene la función social de distribuir las calificaciones y la asignación de las posiciones sociales. El profesorado se guía por valores de orden superior, universales, neutrales, que se complementan con los de la familia. Éstos son principalmente valores de la sociedad industrial.

En esta teoría, el conflicto es visto como negativo para los fines de la organización y la estrategia para abordarlo es ignorarlo o inhibirse frente a éste. El conflicto está desligado de aspectos ideológicos o políticos y se trabaja como problemáticas aisladas y solucionables (Bonafant, 1998).

La Teoría Funcionalista ha impactado enormemente la manera de intervenir y trabajar en la escuela. Se pueden identificar como parte de esta tradición aquellas intervenciones que evitan la problemática de la resistencia a través de propuestas dirigidas a la disminución del conflicto. Bajo situaciones de autoritarismo esto puede realizarse mediante la expulsión de la disidencia, pero en situaciones democráticas puede ser también a partir de la adopción de las demandas de los sectores disidentes, realizando esfuerzos por negociar parte de las soluciones a las peticiones de estos grupos (Ibarrola, 1994; Rodríguez, 2000; Torres, 2001; Uría, 1998).

La primera teoría alternativa al funcionalismo, es la Teoría de la Reproducción que pone el acento en cómo el sistema educativo perpetúa la estructura de las clases sociales. Bourdieu y Passeron (1977) señalan que el cambio social propuesto por el funcionalismo no detenta el bien universal, sino que perpetúa los intereses de las clases dominantes. Esta teoría explica la forma en que las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y las actitudes necesarias para sostener las divisiones sociales de trabajo que

se requieren para el mantenimiento de relaciones de producción (Bonal, 1998; Giroux, 1992; Guerrero, 1996). Los conceptos centrales de esta teoría son “violencia simbólica”, “capital cultural” y “habitus”.

La “violencia simbólica” (Bourdieu & Passeron, 1977) es la capacidad de las acciones pedagógicas de imponer significaciones culturales y hacerlas parecer como legítimas: “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu & Passeron, 1977, p. 44). Esta violencia se enmarca dentro de un modelo creado por los que tienen el poder y entrega la capacidad de imponer e inculcar determinados objetivos a ciertas personas que responden a los grupos o clases dominantes.

Por “capital cultural” se entiende el conjunto de competencias lingüísticas y culturales que heredan los individuos, por medio de límites establecidos debido a la clase social y sus familias. Por “habitus” se refiere a las disposiciones subjetivas que se reflejan en el gusto, conocimiento y conductas inscritos en el cuerpo y esquemas de pensamiento de cada persona en desarrollo (Bourdieu 1977; Giroux, 1993). Este habitus representa el vínculo mediador entre las estructuras de prácticas sociales y las de reproducción. En el sistema de “violencia simbólica” no se impone al oprimido mecánicamente, sino que en el habitus, que es aprendido en todas las estructuras sociales, es donde cada persona construye su propia dominación.

Bourdieu y Passeron (1977) señalan que bajo este sistema, la dominación es casi imperceptible y por lo tanto, la resistencia es algo que se debe intencionar para develar el conflicto.

Para las intervenciones en educación, el valor de esta teoría permite analizar las resistencias en función de los conceptos de “habitus” y “violencia simbólica”. Las personas en situación de opresión no son conscientes de la dominación y por lo tanto, las reacciones pueden ser también inconscientes y no discursivas, respondiendo así a la violencia simbólica del medio. Asimismo, los oprimidos, tienen a menudo incorporados como “habitus” maneras de resistir que no pongan en riesgo los logros que han adquirido, tales como un trabajo estable o una posición social.

En respuesta a las teorías de la reproducción y bajo el alero del funcionalismo estructural, aparece la teoría del capital humano que sienta las bases de importantes cambios en los principios que deben regir la política educativa (Bonal 1998).

A grandes rasgos, esta teoría señala que la educación puede ser considerada como cualquier otra forma de capital físico que puede dar una tasa de rentabilidad determinada. Para estos teóricos existe una relación positiva entre el desarrollo económico y las tasas de escolarización en todos los niveles educativos, que explicaría las grandes diferencias de salario entre los países desarrollados y los subdesarrollados. Cada individuo debe saber que invertir en su educación es rentable, porque puede comparar el costo de su escolaridad y los ingresos que puede esperar una vez concluida. El individuo es un “capitalista” porque puede invertir en sí mismo (Bonal, 1998; Guerrero, 1996; Ibarrola, 1994).

Esta teoría proporciona los fundamentos económicos y sociológicos para orientar el gasto público en educación, en función de la oferta y la demanda, los costos y beneficios de invertir este ámbito. La educación explicaría tanto el crecimiento económico como la distribución justa de posiciones sociales, legitimando así el principio de la meritocracia (Bonal, 1998; Guerrero, 1996; Torres, 2001).

En el actual marco político, social y económico, se ha generado un resurgimiento de las teorías del capital humano que retoman la significación de la educación como factor fundamental para el crecimiento económico y la competitividad internacional. La recuperación de la importancia económica de la educación es observable en la mayoría de los textos de las reformas educativas. En este contexto, la dirección del cambio en educación es clara, precisa: la educación debe orientarse a las nuevas necesidades del mercado y la fuerza de trabajo (Bonal, 1998; Guerrero, 2000; Ibarrola, 1994; Rodríguez 2000; Torres, 2001). La claridad de las metas y su concordancia con el sistema político y económico dejan un limitado espacio a la aparición del conflicto.

Dado lo anterior, en el ámbito de las intervenciones en las escuelas, las resistencias de los grupos deben ser trabajadas porque los logros en educación tienden a mejorar el nivel social de los estudiantes.

Bajo esta perspectiva se trata de buscar soluciones prácticas a los conflictos, inhibirlos y disminuir al máximo su aparición porque hacen ineficiente el sistema. Las investigaciones que se realizan en el tema buscan formas prácticas para convencer a los profesores sobre los beneficios del cambio educativo, apelando a la vocación o rol social del docente (Bonal, 1998; Guerrero, 2000).

Como alternativa a las corrientes de pensamiento ya expuestas, aparece la Teoría de la Resistencia,

inscrita dentro de una corriente llamada pedagogía radical o pedagogía crítica. Estos autores cuestionan la neutralidad de la institución escolar promovida por el funcionalismo y la teoría del capital humano, y critican el reduccionismo de la teoría de la reproducción. Señalan que las teorías de la reproducción, utilizan implícita o explícitamente una noción de ideología como falsa conciencia, la que supone la pasividad en la recepción de los mensajes por parte de los dominados. Es por eso que trabajan la teoría de la resistencia —y no la reproducción— de los sectores oprimidos.

Esta teoría dirige su atención a la complejidad de esos procesos, a la vez que otorga mayor importancia a la oposición (o resistencia) que genera cambios educativos. Según McLaren (1998) la principal tarea de la pedagogía radical ha sido revelar y desafiar el papel que tienen las escuelas en la vida política. La escuela es un lugar de selección de grupos de estudiantes que son favorecidos por su raza, clase o género y es un lugar en el cual se adquiere poder social e individual. Las clases sociales dominantes tienen la hegemonía de la escuela, entendida como “el mantenimiento de la dominación no sólo por el puro ejercicio de la fuerza sino principalmente por prácticas sociales consensuadas, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el estado, la escuela, los medios de comunicación, el sistema político y la familia” (McLaren, 1998 p. 212). Es así como estos autores señalan la importancia de revisar la cultura y contexto como espacio donde interactúan los actores sociales, es decir, las condiciones de vida del grupo social. Proponen también trabajar la relación entre la conciencia y las prácticas, distinguiendo aquellas que son transformadoras de las que no lo son.

El cambio en educación tiene también una dirección clara: integrar la cultura popular a la escuela con el fin de democratizar la enseñanza y revertir la dominación. La resistencia es a las intervenciones y acciones de la cultura dominante. Esta corriente propone una revitalización del conflicto en las escuelas. En el ámbito de la intervención, estos autores ponen el acento en el trabajo ideológico de los profesores quienes deben promover una idea de cambio social que intente transformar los rasgos opresores y antidemocráticos que frecuentemente estructuran el trabajo cotidiano en las aulas. Según Giroux (1992) y Apple (1996), para realizar cambios en contra de la cultura dominante se debe intervenir en el currículo, en las rutinas de los estudiantes y

profesores y en la forma en que se estructura el pensamiento. El cambio incorpora al profesor crítico, quien debe promover desde su propia realidad nuevos valores democráticos en favor de la justicia y la igualdad. Desde esta perspectiva, la resistencia tiene también un contenido y una orientación.

El Concepto de Resistencia

Después de revisar diferentes perspectivas teóricas sobre las resistencias, es interesante revisar este concepto a partir de los autores que analizan intervenciones en educación. Es importante señalar que la mayor parte de las reformas educativas que se encuentran en marcha en actualmente en Latinoamérica, Europa y Norteamérica se orientan desde las perspectivas del capital humano (menos liberales en países con tradición de Estados “de bienestar”). Los interventores en educación son financiados por fondos que exigen logros a corto o mediano plazo, lo que va imponiendo una cultura del cambio y la desaprobación de la resistencia.

En ese contexto, la noción de *resistencia* tiende a nombrar las acciones de rechazos al cambio educativo de parte de los profesores y/o estudiantes. Independientemente de la valoración que se le entregue a la resistencia (deseable o no deseable), las resistencias hacen énfasis en las diferencias de poder que existe entre los agentes de la escuela y aquellos que se proponen cambios al interior de la organización.

Popkewitz (1997) señala que existen muchas acepciones del concepto de *resistencia* y entrega algunas distinciones interesantes: “El concepto de resistencia es estructural y explora la diversidad de respuestas a un mundo de relaciones desiguales de poder. Cuando el concepto resistencia tiene un núcleo teórico, define un mundo dualista de dominadores y dominados. En cuanto al concepto empírico, la resistencia explora de qué formas se mantiene, confiere y se plantea la oposición al poder. Otras veces, la resistencia es una idea política referida a los lugares en los que puede intervenir para movilizar grupos” (p. 255).

Giroux (1993), al trabajar el concepto de *resistencia* en el ámbito de la práctica, enfatiza las relaciones desiguales de poder. Para él las resistencias son aquellas conductas de oposición frente a las estrategias externas u obligaciones cotidianas, que nacen del interés emancipatorio y tienen por objetivo desarticular formas de dominación explícitas o implícitas del sistema escolar y social. Giroux (1998) agrega

que hay muchas conductas de los profesores que podrían ser vistas como resistencias y que ellas no hablan por sí mismas. Para saber si una conducta de rechazo puede ser conceptualizada como resistencia se debe vincular el comportamiento de los docentes con las interpretaciones que los mismos sujetos ofrecen e indagar dentro de las relaciones y contextos históricos específicos en que éstas se desarrollan. Giroux (1992) señala que “la resistencia tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas como sitios sociales” (p. 25). Esta definición rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y las conductas de oposición o rechazo. El concepto de resistencia cambia el análisis de la confrontación del funcionalismo por los de un análisis político, aludiendo a una noción dialéctica de la intervención humana que representa la dominación como un proceso dinámico y siempre en construcción. Para Apple (1990) y Giroux (1993) el concepto *resistencia* es una creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad.

Popkewitz (1997) señala que existe la *resistencia* puede ser entendida como la manifestación de una “voz de la oposición” de los sectores en los que se está interviniendo. Este concepto es rescatado por las teorías y programas sociales que pretenden reorientar el privilegio social hacia las clases populares. A partir del análisis de las resistencias, el investigador adquiere el compromiso político de “dar voz” a los oprimidos en la medida que potencia la expresión de sus opiniones. El autor señala que esta corriente supone que existiría una realidad anclada en las expresiones individuales.

Hargreaves (1996) es otro autor que trabaja el tema del cambio y sus resistencias. Al abordar el tema de las resistencias a las intervenciones, señala que los instrumentos políticos y administrativos utilizados para realizar el cambio educativo suelen pasar por alto, malentender o dejar de lado los *deseos* de cambio de los profesores. Algunas de las estrategias de reformas gubernamentales han puesto la colaboración y participación del profesorado como eje del perfeccionamiento, entregándoles un protagonismo obligatorio que conlleva una sobrecarga su trabajo. Esta manera de implementar las políticas educativas ha obligado a los profesores a generar estrategias para sobrevivir a la excesiva demanda de cambios, generando *simulaciones seguras* en las cuales pareciera existir colaboración y compromiso, aunque en reali-

dad sólo se está realizando un “trámite burocrático”. Estas conductas son comportamientos discursivos de aparente aceptación, pero son rechazos encubiertos ya que los profesores no pueden expresar sus “deseos” abiertamente por el excesivo control de las instituciones educativas.

Fullan y Stiegelbauer (1997) plantean una visión estratégica respecto de las resistencias en educación. Los autores señalan que los cambios en educación son paulatinos, lo que se explica en parte por las resistencias de los distintos actores. Para el caso de las resistencias de los profesores, la principal razón es que existe un alto nivel de exigencias y una deterioro en la calidad de vida:

Las circunstancias de la enseñanza piden mucho a los maestros en términos de mantenimiento diario y responsabilidad por los estudiantes y corresponden con muy poco en cuanto al tiempo necesario para la planeación, análisis constructivo, reflexión e incluso simples recompensas y tiempo para recuperarse. (Fullan & Stiegelbauer, 1997, p. 109)

Para Baroccio (2000), en muchas unidades educativas, cuando se propone un cambio desde el exterior hay tendencias a rechazarlo o aceptarlo todo. Ambas serían formas de resistir al cambio propuesto, ya que una organización que quiere cambiar verdaderamente debe seleccionar aquello que tiene relevancia para el centro educativo. Para abordar las resistencias, es necesario generar intervenciones que den protagonismo a los maestros y que ellos mismos pongan los límites a las innovaciones.

Contextos en que Aparecen las Resistencias

Algunos teóricos del cambio en educación señalan que las resistencias a los cambios se pueden entender sólo a partir del contexto social en que tiene lugar la relación de interventor (investigador, consultor, agente ministerial) y los profesores.

Tyack y Cuban (2001), Popkewitz (1997, 1994) en EE.UU., Hargreaves (1996) en Canadá, Viñao (2002) en España, Dubet y Martuccelli (1996) y Blanchard-Laville (2002) en Francia, han investigado sobre los problemas de las estrategias de cambio desarrolladas en el marco de reformas educacionales de las últimas dos décadas. Ellos coinciden en nombrar una serie de factores que explicarían en parte los fenómenos resistenciales de los profesores.

En primer lugar, los autores coinciden en que las reformas tienen un carácter “ahistórico”, en el sentido que integran innovaciones sin tomar en cuenta

las experiencias de las distintas organizaciones educativas. Las estrategias tienen dos líneas de acción, una que corresponde a la descentralización de la gestión y otra a los cambios en las prácticas pedagógicas. Ambas modificaciones son cambios en labores de gestión y en la tradicional forma de hacer clases, desvirtuando las clases expositivas bajo las cuales ellos mismos aprendieron a ser profesores. El no tomar en cuenta la historia, silencia las experiencias de los profesores.

Asimismo, en las escuelas no existen documentos que den cuenta de las formas de funcionamiento y/o prácticas pedagógicas de otras épocas, que pudieran iluminar los cambios de hoy. En las escuelas no existe cultura de registrar los sucesos históricos en documentos o registros. El que llega a la escuela debe desenterrar la historia y escudriñar en los recuerdos que son expresados oralmente por los profesores más antiguos.

En segundo lugar, los autores señalan que existe una sobrecarga de los profesores. La mayoría de las reformas exigen descentralización, pero se aumentan los mecanismos de control propios de las nuevas tradiciones de gestión educativa. Por otra parte, existe la atribución a los profesores “de todos los males de la enseñanza”, el cuestionamiento de la autoridad docente y el tratamiento que está recibiendo el tema de la responsabilidad o vocación del profesorado, realizándose una especie de “juicio contra el profesor”. Este juicio se traduce en un aumento de las exigencias sociales y trae como consecuencia la diversificación de responsabilidades y la intensificación del trabajo docente. Cada vez que la educación en general tiene un problema social vuelve la cabeza hacia la escuela y hacia el profesorado en particular.

En tercer lugar, se señala que ciertos cambios culturales han impactado la actividad profesional de los docentes. La valorización del status y la sociedad de consumo, ponen el acento en el dinero dejando atrás las profesiones simbólicamente relevantes. Por lo tanto, se ha desvalorizado la profesión docente dado que no es una oportunidad para obtener un empleo con ingresos medios o altos.

Asimismo, la entrada de diversas culturas a la educación y el cambio valórico respecto de los alumnos hace muy difícil la profesión docente. Existe un cambio en la relación profesor alumno, pues se exige tolerancia a la cultura de los estudiantes y no existe una formación inicial del profesorado capaz de tomar en cuenta estos desafíos de los docentes. Por último nos encontramos ante una distancia entre las exigencias de los profesores y las condiciones laborales y recursos ma-

teriales en que se desarrolla su trabajo. La enseñanza secundaria es una educación masiva a la que llegan muchos alumnos que no necesariamente tienen ganas de recibir una educación académicamente propedéutica, ni están motivados a aprender contenidos de una manera tradicional. Los estudiantes de escuela pública en general cumplen las exigencias para poder llegar a la universidad y salir de la situación de pobreza. Otros, asisten obligados o como espacio de socialización, pero con la certeza de que no les brindará las oportunidades que señalan los profesores.

En este punto es interesante hacer un pequeño alto en las particularidades del contexto social chileno. Solar (2000, 2002) explica que en las escuelas chilenas existe un autoritarismo en el ejercicio del liderazgo que ha sido invisibilizado por el acostumbramiento a una apariencia democrática de toma de decisiones. La autora señala que el autoritarismo es un fenómeno relacional, entre uno que ejerce la fuerza y otro que se somete. En muchas escuelas este liderazgo va acompañado de una dirección permisiva, sin norte y sin claridad en la conducción y con una consecuente fragmentación de la gestión. En este escenario predominan modelos tecnocráticos y conservadores del conflicto, como una situación que hay que eliminar y no como una oportunidad de diálogo. En las escuelas, las resistencias son comportamientos no discursivos y formas de expresar los desacuerdos ante líderes autoritarios.

Es importante destacar que nuestro país, al igual que otros países de Latinoamérica, ha sido marcado por experiencias autoritarias recientes. En Chile, al igual que en Argentina y Uruguay, los centros educativos fueron reprimidos por ser las escuelas un espacio de formación ideológica.

Durante los primeros años de la dictadura, Núñez (1982) y González (1983) señalan que existe una política de depuración y desestructuración del magisterio, con el fin despolitizar las escuelas. Esta forma de coerción estuvo acompañada de una disminución de las remuneraciones, dado que los profesores quedaron en calidad de profesionales técnicos del Estado. En este contexto, los profesores fueron víctimas de represión, aprendieron a resistir no discursivamente, a mantener una falsa participación y a temer por su trabajo o por su vida.

Método

La pregunta por las resistencias aparece dentro de una investigación-acción para el desarrollo de la creatividad. Dos ejes guiaban esta investigación: el mejoramiento de la gestión y la transformación de las prácticas pedagógicas. En relación con la gestión los esfuerzos estaban dirigidos a la

participación de estudiantes y profesores; la organización de manera creativa de los recursos existentes y la constante democratización de la toma de decisiones. Por otro lado, se esperaba trabajar las prácticas pedagógicas desde la creatividad, incentivando la planificación de clases de manera creativa y el desarrollo de un pensamiento complejo en los estudiantes. Como condición para instalar el proyecto se necesitaba el apoyo explícito tanto de los profesores como de los directivos.

Ante los ojos de los investigadores, de los profesores y directivos, la investigación convocaba los principales problemas de la educación chilena y todos se manifestaban dispuestos a involucrarse en un proyecto común. Así transcurrieron largas jornadas de inauguraciones del proyecto bautizado como "IAC" (Investigación-acción para la creatividad) en que se implementó una sesión de trabajo semanal con cada uno de los actores de la comunidad educativa: profesores, directivos, paradocentes y estudiantes.

Una vez comenzadas las sesiones con los profesores, dentro del grupo de investigadores "emerge" el concepto de "resistencias al cambio". El tema surge desde la práctica, cuando los investigadores perciben una constante sensación de rechazo a las actividades por parte de los profesores pese a una aparente buena comunicación y aceptación.

El equipo de investigación nombró como resistencias tanto a los rechazos percibidos por los investigadores que tenían un carácter no verbal o conductual, como a los argumentos manifestados explícitamente por los profesores y directivos. Para comprender más el tema se realiza una investigación llamada "Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas" de la cual se desprende el presente artículo.

La intención de esta nueva investigación era reconstituir y entender la experiencia de resistencia. Por lo tanto, para la recolección y el análisis de los datos se utilizaron métodos cualitativos de investigación, particularmente la *investigación participante* (Reason 1996). Este enfoque teórico metodológico permite la reflexión sobre la acción tanto a partir de la búsqueda de las interpretaciones individuales de los fenómenos, como aquellas comunidades de sentido al interior de cada grupo de actores.

Esta investigación trabajó con tres liceos involucrados en la estrategia de intervención para el desarrollo de la creatividad. Se guardará el anonimato de las personas. El «Liceo 1» es un establecimiento rural de la cuarta región, científico-humanista y técnico-profesional. El «Liceo 2» es un liceo de

niñas ubicado en una comuna del sur de Santiago, el cual atiende a sectores pobres, pero tiene un pasado de prestigio como liceo científico-humanista que permite rendir una buena prueba de selección para la universidad. Por último, el «Liceo 3», se ubica en la zona sur de Santiago y tiene alumnos de sectores más desfavorecidos que el otro liceo. Es científico-humanista, técnico-profesional y al momento de la intervención, está empezando con la educación dual.

La muestra se seleccionó a través del proceso de selección de sujetos llamado "*muestreo teórico*". Esta técnica fue desarrollada por Glaser y Strauss en 1967, en el cual se selecciona los sujetos mediante una "estrategia sucesiva". Esto significa que se eligen primero algunos documentos o sujetos, se analizan y a partir de estos resultados se seleccionan a los siguientes sujetos que integran la muestra. Se llama muestreo teórico ya que la teoría que está emergiendo de los propios datos es la que proporciona criterios para seleccionar los siguientes informantes (Strauss y Corbin, 1990). Los documentos, personas, grupos o situaciones que se seleccionan como parte del proceso del muestreo teórico se llaman "grupo de comparación" (Glasser & Strauss, 1967 en Krause, Cornejo & Radovic, 1998).

Para la recolección y el análisis de los datos se utilizó el *enfoque de la teoría fundamentada* o "*Grounded Theory*" (Strauss & Corbin 1990), en el cual a partir de los datos se descubren teorías, conceptos. Se trata de dejar en suspenso los supuestos teóricos y llegar a ellos luego de una revisión exhaustiva de lo expuesto por los informantes.

La primera aproximación a las resistencias se realizó a partir de la sistematización de las observaciones participantes del equipo de investigación señalando situaciones de rechazo. Se identificaron dos tipos de resistencias los rechazos implícitos (acciones que demuestran rechazo) y rechazos explícitos (argumentos o motivos para rechazar al proyecto). Siguiendo el enfoque teórico de la investigación participante, se entrevistó a los propios actores (investigadores, profesores y directivos) con el fin de profundizar en las explicaciones a los rechazos implícitos y explícitos.

Se realizaron las siguientes fases de la investigación:

Fase 1. Los Investigadores Perciben Resistencias Hacia el Proyecto

En esta fase se codificaron las observaciones participantes de los participantes de la investigación IAC (Tabla 1) y se realizó un análisis descriptivo que categorizaba las principales "resistencias" a la intervención realizada.

Tabla 1

Descripción del número de observaciones participantes por miembros del equipo

Equipo de investigación	Sesiones
Investigador Liceo 1	3
Investigador Liceo 2	6
Investigador Liceo 3	6
Ayudante de investigación Liceo 1	6
Ayudante de investigación Liceo 2	7
Ayudante de investigación Liceo 2	6
Ayudante de investigación Liceo 3	8
Ayudante de investigación Liceo 3	2
Total de sesiones analizadas	44

Fase 2. Los Profesores y Directivos Analizan las Resistencias y sus Argumentos

Se realizó un grupo focal con el Equipo de Gestión (EG) del Liceo 2 (ver Tabla 2) y se preguntó sobre las interpretaciones de los profesores a las categorías generadas en el análisis de los relatos.

Se realizaron entrevistas focalizadas al director del establecimiento del Liceo 1 y al Jefe de UTP del Liceo 3¹.

Fase 3. Los Investigadores Analizan los Rechazos de los Profesores y Reflexionan Sobre su Práctica

Se realizó un segundo grupo de entrevistas focalizadas a los investigadores del equipo "IAC". El objetivo fue acceder a sus interpretaciones y explicaciones sobre el análisis realizado en la fase 1 y algunas percepciones sobre la fase 2, luego de más de un año de terminado el proyecto (ver Tabla 3).

Resultados

A continuación se presentan los principales resultados analíticos de la investigación. En primer lugar, se describen brevemente las situaciones que fueron interpretadas desde los investigadores como resistencias de los profesores. Luego, se explican los argumentos de los profesores para realizar acciones de resistencia a la estrategia plateada. En segundo lugar, se presentan los mecanismos a través de los cuales investigadores y profesores mantie-

nen una relación en la que aparecen constantemente resistencias.

Las Acciones Interpretadas Como Resistencias

Durante la ejecución del proyecto, una serie de acciones fueron nombradas como resistencias lo cual se observa en los relatos de los miembros del equipo. Una de las acciones recurrentes, es que los profesores no cumplen con las tareas que se habían comprometido en la sesión anterior, esto dificulta la continuidad del trabajo.

Uno de los investigadores del Liceo 3 relata:

"La tarea de programar actividades en función del trabajo de la sesión pasada no fue hecha, por otro lado, al empezar la sesión, notamos que la persona encargada no está presente, uno de los grupos dice que los resultados los tiene la persona que faltó".

En otras ocasiones, una vez en la sesión, muchas veces realizan otras actividades, como completar el libro de clases, corregir pruebas etc.

Una investigadora explica:

"Mientras estábamos en la sesión de reflexión varios profesores ponen notas en el libro de clases. Pregunto si prefieren que trabajemos

Tabla 2

Descripción participantes por cada técnica de recolección de datos en cada uno de los liceos

Liceo	Tipo de entrevista	Cargo
1	Entrevista focalizada	Director del establecimiento
2	Grupo focal	Directora Jefe UTP Orientadora Profesora de biología, inspectora General Profesor de Educación física Profesor de Historia Profesora de Castellano
3	Entrevista Focalizada	Jefe de UTP

Tabla 3

Descripción de las entrevistas a los investigadores

Liceo	Investigador/a	Técnica de recolección de datos
2	Investigadora principal	Entrevista focalizada
3	Co-investigadora	Entrevista focalizada
1	Co.investigador	Entrevista focalizada

¹ Tanto en el Liceo 1 como en el Liceo 3, los directores se mostraron reticentes a la entrevista de profesores.

otro día. Un profesor dice “hable no más, yo igual me concentro” (Liceo 2).

Otras veces, hacen esperar a los investigadores, trabajan otros temas en las sesiones y/o realizan actividades muy similares a las aprendidas en el marco del proyecto. En uno de los liceos realizan el proyecto educativo del liceo (PEI) en jornadas de capacitación paralelas a las que se organizan en el marco del proyecto, las reuniones siguen la misma manera que los investigadores y abordan temas similares. Todo esto sin ninguna mención al proyecto y las personas que trabajan en él. Estas acciones no son situaciones aisladas, suceden con frecuencia en cada uno de los liceos.

“Exponía el profesor de matemáticas, iniciando lo que habían llamado ‘compartiendo experiencias metodológicas’. Es necesario acotar que resulta curioso que hayan iniciado esta actividad (por supuesto ésta no existía antes de nuestro proyecto) y que lo hayan hecho en el horario anterior al establecido para el IAC, como algo aparte” (Liceo 1).

En variadas ocasiones se suspenden las sesiones cuando el investigador ha llegado al liceo a realizar la sesión. Otras veces los investigadores deben esperar largos ratos.

Una investigadora expresa:

“Muchas veces me dejaron esperando varias horas en la sala de profesores. Yo los miraba y los esperaba, ellos pasaban por el lado y me explicaban que debía esperarlos un rato más” (Liceo 3).

En general no hay una resistencia explícita a la investigación, sin embargo una vez que el investigador explica que nota cierto rechazo, aparecen algunas “razones” para no involucrarse en el proyecto. En primer lugar señalan que los investigadores son aliados al equipo de gestión y que el trabajo es completamente obligatorio.

Otro investigador señala:

“(el profesor representante) cree que el problema es el equipo de gestión que persigue cualquier buena iniciativa y que aceptan este proyecto sólo porque la directora se quiere salvar de alguna manera porque nadie la quiere y la van a echar”. “Me cuenta además que ninguno de los profesores quería participar y los obligaron uno por uno” (Liceo 2).

En otras ocasiones, los profesores expresan sus problemas como “rumores de pasillo” o como opiniones de “algunas personas del liceo”. En estas instancias señalan que el proyecto no es creativo,

que no tendrá continuidad en el tiempo y que no es atinente a la realidad de sus liceos.

Otro investigador narra:

“Se notó gran desconfianza respecto de la eficacia de las reuniones, de las posibilidades reales de cambio, de la continuidad del trabajo, de la metodología de las sesiones y de la creatividad con que se trabaja” (Liceo 2).

Las Explicaciones de las Resistencias

Con una descripción de las situaciones de resistencias, se entrevistó a investigadores, profesores y directivos con el fin de comprender mejor estos procesos.

Los entrevistados manifiestan que los profesores viven una situación histórica de mucha dificultad. La educación media es masiva, con dependencia tanto del ministerio, como de la municipalidad y con bajos resultados en las evaluaciones. Son ellos los que trabajan con los alumnos más difíciles del sistema. Esto generaría un contexto de constante frustración y desesperanza.

Una profesora señala:

“Lo que pasa con el cuento de la municipalización es que tenemos dos patrones, que van de forma paralela, y que no se funden, por un lado te va exigiendo la municipalidad, como colegio y por otro las políticas públicas, educacionales que son distintas. A la municipalidad le interesa que los alumnos lleguen al liceo para no perder la subvención, al ministerio le interesa que pasemos la materia” (GF1-60).

Otra profesora agrega:

“Cuando nosotros hacemos clases en este medio sociocultural deprimido, en donde la familia no colabora como debiera colaborar en el estudio de sus pupilos y todo eso nosotros lo sabemos, sabemos perfectamente, llevamos muchos años aquí en esta comunidad” (E2-2).

Un directivo explica:

“Llega a un término y tú no quieres saber nada más, como que quieres olvidarte, relajarte, porque el trabajo con la gente joven ahora es terriblemente agotador” (GF1-56).

Por otro lado, existe una desvalorización de la profesión docente. Los profesores no gozan del prestigio social de mediados de siglo veinte y tampoco obtienen logros sobresalientes con los estudiantes que asisten a sus aulas. Todo esto en un momento de Reforma Educacional que promueve transformaciones en el currículo y en las prácticas pedagógicas y en la gestión del liceo.

Un directivo señala:

“Porque para el profesor es muy importante la acumulación de sabiduría pedagógica, que él a través de los años ha ido adquiriendo. Cuando a ese profesor, de alguna manera, se le dice ‘borrón y cuenta nueva, eso no vale porque hemos llegado nosotros con un aparato teórico, práctico y que va a dar resultados’ el profesor siente que existe un poquito de pedantería” (E3-22).

En las entrevistas y relatos es posible notar un clima de cambios y de resistencia a estos. En el tiempo que se trabajó en los liceos se produjo una huelga general de profesores con el fin de mejorar los salarios. Este conflicto terminó con pérdidas para los docentes, recuperación de clases, descuento de días no trabajados, etc. En todos los liceos la Reforma Educacional ha permitido el desarrollo de proyectos que no han mostrado éxitos inmediatos, pese a que muchos profesores se habían involucrado en su diseño o ejecución.

Para la explicación sobre las resistencias al proyecto, profesores e investigadores coinciden en que el problema no es sólo el proyecto en particular (que puede mejorarse), sino que existiría un contexto difícil que no motiva a innovar o comprometerse en cambios.

“Cuando ustedes llegaron había una negación absoluta a participar en cualquier ámbito porque en ese momento se estaba dando un momento muy crítico en la Reforma Educacional” (E2-10).

A nivel de la organización, en los tres liceos, existen dificultades en la gestión de los establecimientos ligados a difusión de las responsabilidades, exceso de control y/o canales de comunicación poco expeditos. En dos de los tres liceos, nos enfrentamos a problemas de relaciones humanas y maltrato entre los profesores y los directivos.

Esta gestión autoritaria, desconocida por los investigadores, no permitió que los profesores pudieran expresar sus verdaderas aprehensiones con el proyecto y negociar su inserción. El proyecto fue una imposición de los directivos en los tres liceos, pese a que los investigadores pidieron que la incorporación fuera voluntaria. Todos los entrevistados concuerdan que los profesores manifiestan una desconfianza hacia cualquier proyecto que no sea generado al interior de la unidad educativa y existirían todo tipo de resistencias al cambio propuesto por los directivos.

Por lo tanto, la organización no permite el conflicto o los desacuerdos e invita a resistirse de manera implícita.

En cuanto al proyecto mismo, los profesores tienen una serie de críticas a la estrategia. Los profesores esperaban técnicas concretas que pudieran responder al contexto exigente y ayuden a obtener mejores logros académicos.

“Por la desesperación, de sentir una gran presión de hacer cosas diferentes, que se está exigiendo por un lado, la Reforma Educacional, en el fondo como que estábamos esperando recetas, productos que te sirvieran para el día siguiente” (GF1-23).

“Los profesores estamos aburridos de hacer intentos de cambio y que no resulte. Algunos profesores, ni con pruebas concretas de que las cosas funcionarían, están dispuestos a involucrarse” (GF1-39).

Se cuestiona el proyecto porque sólo los investigadores se benefician, obtienen pago y prestigio académico por su trabajo. Los profesores afirman que el proyecto no tiene logros comprobados y parece una “experimentación” sin continuidad en el tiempo.

Un profesor explica:

“Yo me acuerdo que ustedes decían que si resultaba se podía implementar en otro liceo. Para nosotros en el fondo, experimentaron con nosotros” (GF1-27).

Un directivo señala:

“En la Universidad se teoriza, pero esto requiere ser aplicado en un colegio determinado, pero eso tiene por así decirlo la figura del experimento, la cual puede resultar o no resultar” (E3-8).

Consecuencias de las Resistencias

La principal consecuencia de este fenómeno, es que entre los participantes de la experiencia queda un sabor de derrota. Se aprendió mucho, pero no se obtuvieron los logros esperados. Se perpetúa la desesperanza y la falta de reconocimiento.

Para los profesores, se confirma que es muy difícil realizar cambios. Además se confirmaron sus temores de falta de continuidad porque existe la sensación que el proyecto no se logró insertar en la organización, que el trabajo quedó inconcluso, que después de dos años de trabajo recién se comenzaban a ver ciertos logros.

Para los investigadores, existe una sensación de dificultad de realizar un trabajo con liceos difíciles ya que los logros son casi imperceptibles. La posibilidad de cambio es cuestionada en contexto de extremas dificultades. Queda la sensación que no se aprovecharon los recursos disponibles para la mejora del liceo.

Mecanismos de las Resistencias

Al revisar la experiencia vivida desde metodologías que promueven el diálogo, interesa volver la mirada hacia los mecanismos que ponen en juego los actores para mantener este tipo de relación.

La situación de resistencia descrita no es agradable para los miembros que participan de esta relación, mas aún cuando esta es implícita o ambigua.

Frente a esta situación, se plantea que existirían “resistencias de los profesores”, pero también “resistencias de los investigadores”. En el caso de los investigadores, éstas corresponden fundamentalmente a los mecanismos que crean teorías explicativas de los rechazos de los profesores.

Estos “dispositivos”, generados por los investigadores, son protectores del propio trabajo y permiten seguir adelante sin enfrentar directamente el conflicto. La estrategia es racionalizar las acciones de rechazo percibidas, explicándolas de manera compleja y teóricamente fundada. Esto hace aparecer el fenómeno como normal y solucionable.

Se niega el conflicto, se esconde el rechazo implícito y explícito a la intervención. Por ejemplo, los argumentos de los profesores para no seguir con el proyecto que tienen relación con el sistema educativo son interpretados como “atribución externa”.

La principal tarea de los investigadores es mantenerse en la institución porque deben cumplir con un proyecto que será evaluado en función de su impacto. Los investigadores confían en la estrategia y no perciben que podrían estar ejerciendo cierta violencia al estar tan seguros de su trabajo.

Los profesores también evitan el conflicto. No están dispuestos a enfrentarse con los investigadores quienes parecen aliados al equipo de gestión y a ciertas autoridades. Si no se participa, el equipo de gestión puede tomar represalias como la expulsión directa del liceo o reprimir mediante los mecanismos de control propios de la escuela como pedir que vuelvan a llenar el libro de clases porque tiene errores, rechazar las planillas de notas o revisar los cua-

ernos de los alumnos en su clase. Esta lógica de trabajar pareciera ser conocida y común entre los profesores. Se plantea la hipótesis que de manera inconsciente los profesores quisieran “aburrir” a los investigadores, para que se termine el trabajo y confirmar sus hipótesis de que no es posible realizar cambios en la institución.

Temáticas Sensibles Para el Cambio

A partir del análisis de los datos es posible señalar que los profesores “desean” algunos cambios. Estas ideas, tienen el valor de entregar información para vislumbrar las necesidades sentidas de transformación de la labor docente.

En cuanto a las variables del sistema educativo, es posible señalar que los profesores esperarían alumnos con mayores capacidades u otro tipo de mediciones nacionales en las cuales los mismos estudiantes puedan obtener mejores resultados. Asimismo, esperan mejores sueldos y una mejor infraestructura para enseñar.

En relación con la organización, algunos profesores y directivos desean mejores relaciones humanas y mayor participación en la toma de decisiones. Los directivos entrevistados expresan abiertamente que necesitan capacitación en liderazgo y manejo de las organizaciones. Los profesores, expresan la necesidad de contar con mejores relaciones humanas al interior de los liceos.

En lo que concierne a las estrategias, los profesores de todos los liceos señalan que quisieran cambiar sus prácticas pedagógicas y adecuarlas a esta nueva realidad social de la educación media masiva. En general, profesores y directivos, quieren estrategias probadas y experimentadas para contextos difíciles. Un posible beneficio para los docentes es entregar ciertas herramientas que permitan aliviar un poco su trabajo. Sin embargo, algunos entrevistados prefieren que en la organización educativa se generen espacios para construir nuevas prácticas desde las propias necesidades.

Si bien estos cambios son deseados, se desprende de los datos que los profesores y directivos necesitan recompensas y beneficios. Una de las necesidades más sentidas de los profesores es mejorar la calidad de vida y para lograrlo es necesario que se mejoren sus remuneraciones. En el caso de los profesores entrevistados, para mejorar la sensación de bienestar con la vida, también es importante sentir que el trabajo tiene un sentido y una misión social.

Discusión

El fenómeno descrito puede ser interpretado desde las diferentes nociones de resistencias. Para efectos de esta conclusión, en primer lugar, se expondrán ciertas reflexiones teóricas que analizan la práctica. En segundo lugar, se esbozarán algunas hipótesis sobre las problemáticas de contexto que impiden el diálogo abierto en este tipo de intervenciones. En tercer lugar, se realizarán algunas sugerencias para futuras intervenciones. Por último, se señalarán algunas proyecciones de esta investigación.

La Pregunta por la Resistencia

Es interesante comenzar este punto reflexionando sobre el contexto en que aparece la pregunta por la resistencia. Este cuestionamiento se enmarca en un entorno en que se valora el cambio como sinónimo de mejoramiento o de progreso. Sin embargo, muchas veces se olvida que el cambio trae consigo el conflicto, las resistencias y los desacuerdos, lo que constituye una sola unidad. En la cultura de la eficiencia, el conflicto es indeseable; pareciera que su único vínculo es con el fracaso y el costo. Bajo estos supuestos, es imposible abordar el tema del cambio y de las resistencias de manera constructiva.

Por otro lado, las teorías de la reproducción y la resistencia nos recuerdan las preguntas por las direcciones de los cambios que se quieren implementar. Trabajar las resistencias implica estar dispuestos a escuchar desacuerdos sobre los fines de la educación, pero también sobre los objetivos que persiguen las intervenciones que se proponen.

La apuesta es a dejarse interpelar por la resistencia.

El Concepto de Resistencia en la Experiencia

Para interpretar el fenómeno de resistencia descrito anteriormente, cada teoría da cuenta de aspectos diferentes.

En efecto, desde los teóricos de la resistencia lo que observamos no son prácticas intencionalmente emancipatorias, como plantea Giroux (1993). Resistir de esa manera explícita es muy “peligroso” en organizaciones tradicionalmente autoritarias como la escuela porque implica exponerse al control o incluso perder el trabajo.

Giroux (1993) señala que las resistencias deben tener un carácter colectivo para ser tratadas como tales. A partir de la experiencia podemos afirmar que si bien no existe una organización política en torno a

las acciones de rechazo, podemos observar una “complicidad colectiva”. Es decir, pareciera ser legítimo dentro del profesorado realizar cualquiera de estas prácticas no discursivas dado que contará con el apoyo tácito de sus colegas y directivos.

Existe un discurso explícito de los profesores que aparece en situaciones en que no serán perseguidos por sus opiniones (conversaciones personales con los investigadores, siendo “vocero” de opiniones de rechazo de otros, en las entrevistas personales para esta investigación). Este discurso no responde a modelos de teóricos alternativos, sino que se trata de demandas relacionadas con el deterioro de las condiciones de trabajo.

En la línea de Fullan y Stiegelbauer (1997) es posible señalar que los profesores parecen aceptar el trabajo, cuando en realidad rechazan la mayoría de las intervenciones. Existe una serie de razones por las cuales no pueden explicitar sus verdaderos argumentos y “decir que no” a ciertas acciones de la propuesta o la estrategia completa. Para seleccionar y reaccionar frente a una estrategia, se necesita tener poder dentro de la organización (poder que no se tiene en las organizaciones educativas). Por otro lado, en el caso que este poder existiera, necesita condiciones de autoconfianza, de capacidad para manifestarse, de ausencia de temor frente al trabajo. Las condiciones por las que pasan los profesores han mermado el reconocimiento de su labor que es un punto central para adquirir seguridad en sí mismo.

En la línea de Hargreaves (1996), la propuesta de cambio que tiene el proyecto no coincide con los deseos de cambio de los profesores. El discurso que tienen está relacionado con cambios en la calidad de vida y no de mejoras en la organización. Se crean “simulaciones seguras” que impiden los problemas con autoridades e investigadores. El temor aparece cotidianamente.

La Posibilidad del Diálogo Entre Actores

En los tres liceos los profesores no tuvieron la opción de negarse porque los directivos los obligaron a aceptar el proyecto. Esto genera una representación social de un proyecto que es una imposición, pese a que estaba la disposición a negociar cada paso de la intervención. Existe una serie de razones que imposibilitan esta negociación:

- *Las relaciones de poder al interior del liceo inhabilitan el diálogo abierto.* Fullan y Stiegelbauer (1997) señala que una manera de

trabajar las resistencias es permitir que los profesores decidan los cambios a realizar en su organización. En la experiencia analizada, los profesores no pueden “decir no” a participar de una investigación. Los profesores no tienen condiciones para expresar sus desacuerdos o acuerdos porque la cultura escolar de los liceos es muy autoritaria. Los profesores no cuentan con poder de decisión.

- *Temor a enfrentar los conflictos.* Una de las consecuencias de los liderazgos autoritarios es el miedo a enfrentar los conflictos o los desacuerdos (Solar, 2002; Viñao, 2002). La existencia de estas resistencias responde a la poca capacidad de los actores de darse cuenta que se está ante un conflicto o la evitación voluntaria o involuntaria de éste.
- *Integración limitada de la historia del profesorado en el diseño de la intervención.* Tyack y Cuban (2001) y Viñao (2002) señalan que la mayoría de las estrategias realizadas en el marco de las reformas educacionales no toman en cuenta la historia de las organizaciones para generar política educativa.

Existen cuatro elementos de la historia de las organizaciones que no se trabajaron. La primera, la magnitud del cambio de rol docente asociado a las políticas públicas actuales en educación. La segunda, la historia de problemas organizacionales con las autoridades (del liceo y/o municipalidad), historias de maltrato y de represión al interior de las organizaciones. La tercera, una historia cercana de fracasos con proyectos similares y la cuarta se refiere a la historia de logros de la institución. Los investigadores conocen esta historia sólo en la medida que comparten dos años con las unidades educativas y que los profesores comienzan a contar sus experiencias durante el trabajo.

Ideas de los Profesores que se Logran Descubrir

Podríamos hablar de un discurso nuevo que aparece a partir del análisis de las resistencias, que se enmarca en una profesión docente dañada y que necesita nuevas condiciones de vida. Existen demandas por cambio que se resumen en los siguientes puntos:

- No sólo se necesitan mejores sueldos, sino también reconocimiento social y mejora de las condiciones laborales.
- Frente a una educación media masiva, que no es sólo un espacio en que estudian las personas

que entrarán a la universidad, se necesita una redefinición de las tareas del liceo.

- Frente a los malos resultados en las evaluaciones nacionales se piden estrategias concretas y la presencia de otros profesionales (psicólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos), para trabajar con los alumnos dañados por la marginalidad.
- Frente a la percepción de falta de tiempo e indefinición de la labor docente, los profesores piden más tiempo para planificar y menos obligaciones administrativas.
- Frente a los climas de maltrato y de temor del autoritarismo, exigen ambientes laborales democráticos, participativos y sin controles administrativos por parte de los directivos.

Aprendizajes Para Futuras Intervenciones

En este apartado se presentan algunos desafíos que se extraen del análisis de la experiencia. Estos aprendizajes colaboran con el diseño de nuevas intervenciones para liceos en contextos socioculturales difíciles.

Prolongar el período de negociación. En este tipo de liceos, se necesita plantear proyectos que cuenten con un periodo largo de negociación. Trabajar en contextos con problemas organizacionales y con alumnos con dificultades de aprendizaje, requiere comprender a cabalidad el foco de la intervención. Esto implica predisponerse a trabajar aspectos muy pequeños, pero fundamentales para la organización y también estar dispuesto a que en este periodo se puede decidir no trabajar en conjunto.

Tomar la historia de la escuela. Al llegar a una organización es necesario rescatar la historia del lugar. Para esto es posible revisar los documentos que estén disponibles, los proyectos institucionales desarrollados en el marco de la Reforma Educacional, preguntar a los estudiantes, entrevistar a los profesores y a los directivos. Esto colabora a desarrollar el vínculo con la propia escuela y las personas elegidas para relatar, probablemente puedan establecer alianzas con el proyecto. Relatar sus experiencias es un trabajo de validación de los docentes y un reconocimiento a su labor. En estas entrevistas los asesores pueden identificar los puntos a potenciar y posibles problemáticas.

Trabajar a partir de los logros de aprendizaje. La principal tarea del profesor es la enseñanza en el aula. Por esa tarea recibe su salario, se mide su jornada y su productividad. En un contexto de masifi-

cación de la educación media, el profesor siente que no está cumpliendo con su principal labor que es obtener buenos resultados y que sus alumnos aprendan.

Trabajar el autoritarismo.

- Toda participación debe ser incentivada según los parámetros de los profesores de la organización. No obligar o asignar funciones porque los profesores pueden realizarlas en la apariencia, pero resistirlas en lo sustancial.
- Administrar las responsabilidades. Monitorear que todos cumplan con sus responsabilidades, revisar y entregar retroalimentación sobre lo realizado.
- Establecer canales de comunicación expeditos y claridad de los espacios en que se toman decisiones.
- Romper círculos informales de poder. Los directivos deben establecer mecanismos claros de toma de decisiones que tiendan a eliminar los grupos informales (normalmente privilegiados) que rodean al director. Este tipo de grupo genera rivalidades y debilita la participación.
- La tolerancia a la diversidad, entendida como la posibilidad real de disentir. Evitar mecanismos represores velados, porque es bueno que en las organizaciones se pueda trabajar con desacuerdos y negociar las prioridades de acción.
- Analizar los conflictos y comprender las relaciones de poder al interior de la organización para entender el contexto en que se generan las resistencias explícitas o implícitas. Ser enfático en señalar que un conflicto no se asocia necesariamente a la resolución violenta de éste. Conflicto, violencia, control y expulsión, no pueden ser sinónimos.

Retroalimentación. El proceso de aventurarse en cambios en este tipo de organizaciones requiere retroalimentación constante. Se necesita hacer explícitos los logros, aunque parezcan pequeños, para recuperar la esperanza frente a una situación que es realmente hostil.

Es importante que se explicita claramente los avances en los aspectos centrales y en el foco que se puso el proyecto. Una forma podría ser compartir los "relatos" de las sesiones y explicitar logros, conflictos, temores y esperanzas. Acoger la desesperanza y transformarla en energía para cambiar pequeñas cosas con un fin en común compartido. Para los investigadores también es necesario analizar los logros constantemente. Para esto es necesario ponerse metas adecuadas a la realidad de los liceos y

relacionadas con el foco inicial de trabajo. Dado que los profesores manifiestan una seria dificultad en su calidad de vida y en el reconocimiento social, indagar en formas de retroalimentación que sigan esa línea (publicaciones en conjunto, presentación de proyectos comunes, etc.).

Proyecciones de esta Investigación

Esta investigación, por sus características metodológicas y teóricas deja abierta una serie de preguntas a profundizar en otros estudios.

Profundizar la búsqueda de los elementos de la cultura que impiden identificar y trabajar los conflictos. Se necesitan estudios desde otras perspectivas teóricas y metodológicas que permitan comprender masivamente las creencias de los profesores frente al cambio. En un contexto de alto desgaste profesional, es importante investigar sobre los incentivos que necesitan los profesores, el tipo de proyecto y las condiciones en que estarían dispuestos a involucrarse en un mejoramiento del sistema educativo.

Otra proyección de este estudio, es profundizar prácticas de gestión que permitan combatir el autoritarismo en las organizaciones educativas. Identificar los nudos y la problemáticas que impiden gestiones más democráticas. Realizar estudios que midan climas organizacionales y dimensionar la importancia de esta variable en el proceso de mejoramiento de la educación.

Indagar en formas democráticas para insertarse en las organizaciones y generar modelos de negociación de la fase inicial del proyecto. Profundizar en la forma de colaboración de los asesores externos, para ser una real ayuda y no una carga de trabajo adicional.

Una problemática que es interesante a seguir desarrollando, es buscar aquellas prácticas pedagógicas que pueden ser eficientes para trabajar con estudiantes de contextos difíciles como los que participaron de esta experiencia. Los profesores necesitan nuevas metodologías y nuevas formas de trabajo de los contenidos para este nuevo escenario. Todos los profesionales necesitan sentir que cumplen su labor, sino se mantendrá el círculo de la desesperanza.

Otra problemática a abordar está ligada a los problemas de salud mental y calidad de vida de los profesores.

Dentro de las proyecciones de esta investigación se encuentra el desarrollo de mecanismos de investigación acción para mejorar la forma de traba-

jar en los liceos. Mejorar los diagnósticos para iluminar las prácticas. Rescatar la tradición de investigación que permite enriquecer y mejorar la acción desde la propia implicación como teórico e interven-tor.

El desafío consiste entonces en buscar formas de insertar el diálogo y la esperanza, trabajando desde una academia comprometida con los problemas sociales y con una educación más digna para todos los chilenos.

Referencias

- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Baroccio, R. (2000). *La resistencia al cambio: Estrategias no convencionales para construir apoyo para el cambio*. México: Facultad de Psicología UNAM.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo*. Ciudad de México: Trillas.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1998). *Placeres inquietantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H. (1999). *Cruzando límites*. Paidós: Buenos Aires.
- González, S. (1983). *Características y efectos del proceso de municipalización educacional*. Santiago: PIIE.
- Guerrero, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ibarrola, M. (1994). *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño & Dávila Editores.
- Krause, M., Cornejo, M. & Radovic, J. (1997). *Diseño de estudios cualitativos*. Santiago: Ministerio de Salud.
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Núñez, I. (1982). *Evolución de la política educacional del régimen militar*. Santiago: PIIE-Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Parsons, T. (1985). La clase como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana. En A. Grass (Ed.), *Sociología de la educación. Textos fundamentales* (pp. 53-78). Madrid: Narcea.
- Popkewitz, T. (Comp.). (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Barcelona: Pomares.
- Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata: Madrid.
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. En K. Norman & S. Ivonna (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 324-339). Lincoln: Thousand Oaks.
- Rodríguez, M. (1998). El cambio educativo y las comunidades discursivas: Representando el cambio en tiempos de postmodernidad. *Revista de Educación*, n° 317, 157-184, Madrid.
- Rodríguez, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *Revista electrónica de investigación educativa* [En red]. Disponible en: www.redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html
- Solar, S. (2000). *Liderazgo y autoritarismo en la escuela*. Documento de trabajo [En red]. Disponible en: www.pii.cl
- Solar, S. (2002, noviembre). *La dinámica del cambio y la resistencia en las organizaciones escolares chilenas, en el marco de la Reforma Educacional chilena*. PIIE. Seminario internacional para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades, Lima, Perú.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, C. (2001). *Sociología de la educación* [En red]. Disponible en: www.clacso.org
- Tyack, D. & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Uría, M. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Viñao, A. (2002). *La cultura de las reformas escolares*. Perspectivas docentes 26 Espectros [En red]. Disponible en: <http://www.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/perspectivas26.pdf>

Fecha de recepción: Noviembre de 2003.

Fecha de aceptación: Octubre de 2004.