



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Muñoz, M. T. (2009). El proceso de cambio educacional en una escuela básica artística. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-quezada.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 11, No. 1, 2009

El proceso de cambio educacional en una escuela de educación básica artística

The Educational Change Process in an Elementary Art School

María Teresa Muñoz Quezada
mtmunoz@ucm.cl

Facultad de Ciencias de la Salud
Departamento de Psicología
Universidad Católica del Maule

Av. San Miguel, 3605
VII Región, Talca, Chile

(Recibido: 11 de marzo de 2007; aceptado para su publicación: 16 de julio de 2008)

Resumen

Este artículo presenta una investigación cualitativa realizada en una escuela municipal artística de la zona sur de Chile. Se describe e interpreta el proceso de cambio educacional vivido por dicha institución, a partir del crecimiento y la estabilidad de la escuela, producto de la adquisición de infraestructura nueva y definitiva. Los resultados indican que tanto directivos, como profesores, apoderados y alumnos vivencian el proceso de manera divergente. Se observó temor de reconstruir una nueva identidad, deseo de recuperar el ethos de la escuela, conflicto entre profesores, apoderados y estudiantes nuevos y antiguos, y búsqueda de conciliación entre las exigencias del mundo moderno y el proyecto educativo.

Palabras clave: Reforma educativa, cambio educacional, mejoramiento en la infraestructura escolar, cultura escolar.

Abstract

The following article features a qualitative research held at a municipal elementary art school of Southern Chile. The educational change process that took place at such institution is described and interpreted from its growth and stability, as a result of acquiring new and definitive infrastructure. The results suggest that principals, teachers, tutors and students alike experience the process in a divergent way. The fear to reestablish a new identity, the desire to recover the school's *ethos*, the conflict among teachers, tutors and new and old students, and the search for harmony between the demands of the new world and the educational project were observed.

Key words: Educational change, educational improvement, educational facilities improvement, school culture.

Introducción: Presentación del problema

Actualmente, las instituciones escolares tanto en Chile como en Latinoamérica se centran en la búsqueda de espacios de identidad y diálogo que las distinguen dentro de cada contexto social con sus propios contenidos culturales. Por otro lado, también se plantean el desafío de generar espacios de equidad en el logro y desarrollo de competencias de calidad de todos los estudiantes, considerando los diversos ejes de intervención de la enseñanza y expresándolos como objetivos fundamentales y transversales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe-United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [CEPAL-UNESCO], 2004; Holm-Nielsen, Thorn y Prawda, 2004; Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2005; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2004).

Por otro lado, la sociedad occidental exige de la escuela una constante modernización, tanto en el plano del uso de tecnologías y recursos para la enseñanza, como también en la modificación constante de los contenidos de los currículum escolares. Ello implica, ya sea de manera explícita o implícita, el ajuste de los conocimientos y aprendizajes de destrezas, con base en el requerimiento del mercado actual y de las demandas político-sociales, tanto nacionales como internacionales (Bellei, 2004; Casassus, 2002; CEPAL-UNESCO, 2004; Di Prieto, 2002; Matsuura, 2000; OCDE, 2004; Venegas, 2005). En este sentido, se espera que la escuela logre enseñar a partir de los códigos elaborados que representan dichos cambios económicos y sociales, y que representen a los grupos que poseen el mayor acceso a los medios materiales y del conocimiento en nuestra cultura (Bernstein, 1990; 1997).

A partir de este contexto, surgió la interrogante sobre a las instituciones que se enfrentan a esta situación de cambio constante, pero que a la vez conservan la institucionalidad de escuela municipal; además que son de provincia, donde las

comunidades educativas han desarrollado muy poca investigación, puesto que los estudios se centran generalmente en las grandes capitales o ciudades industrializadas.

El propósito central de esta investigación fue realizar un estudio descriptivo interpretativo, desde un enfoque etnográfico, de una *escuela de educación básica artística*,¹ perteneciente a una comuna de la zona Centro Sur de Chile. La intención fue conocer de cerca el proceso de cambio educativo que vivenció esta escuela, producto de la modernización de la infraestructura, la tecnología y los recursos materiales, además de los cambios en la cultura escolar al transformarla desde una institución sólo dedicada a la enseñanza de talentos artísticos a una escuela de currículum corriente con especialidades artísticas. Para resguardar el anonimato de la institución y de las personas que la componen, se omitirán algunos antecedentes que puedan dilucidar su procedencia.

La relevancia de esta investigación se centra principalmente en generar un espacio de discusión y metarreflexión, respecto a los procesos de cambio que vivenció dicha comunidad educativa, y conocer como han reconstruido su historia para ajustarse a los cambios sociales y educacionales, al potenciar su misión y sus diversos objetivos en pro del desarrollo y de la formación de los estudiantes de aquel contexto cultural.

I. Marco teórico

1.1 El proceso de cambio en la institución escolar

Si se considera la escuela como un sistema social abierto, podemos establecer que todas las metas y actividades que se realicen en los diversos subsistemas que la componen influyen la obtención del objetivo nuclear de una organización educativa: lograr la formación más plena de los estudiantes (Katz y Kahn, 1999). A partir de esto, cabe señalar que el sistema educacional es un conjunto orgánico, integrador de las gestiones políticas y de los servicios, que pretende garantizar la unidad del proceso educativo tanto a nivel formal como informal, al potenciar su continuidad por el resto de la vida de las personas (King, 2006)

Desde lo anterior emerge la idea de que los sistemas educativos están insertos en el contexto de la organización política, cultural, social y económica de un país, por ende, la estructura que genere está influida por esos factores. Además, hay que agregar que todo sistema educativo está condicionado por la historia de su pueblo, la mentalidad política, la estructura de su sociedad y los niveles de desarrollo alcanzados en las distintas áreas de la vida de una nación, como por ejemplo: la cultura, el desarrollo científico y tecnológico, el arte; las influencias de otras culturas, entre otros.

El desafío del desarrollo humano en nuestra cultura, que plantean Kliksberg y Tomassini (2000), respecto a colocar las exigencias de la modernización de acuerdo con la subjetividad de los individuos de nuestra sociedad, se relaciona de

manera explícita con cómo los factores de cambio y renovación de nuestro sistema educacional están inmersos por este enfoque cultural de generar una sensación de bienestar controlado, y por otro lado, generar individuos que exigen cambios y reformulaciones en un plano intersubjetivo de nuestras escuelas.

Cuando se plantea investigar el cambio en una organización social se debiera considerar las propiedades sistémicas de la organización, más allá del cambio individual que vivencia cada uno de sus actores; es decir, indagar y describir el proceso de cambio en la institución compuesta por el grupo de individuos que la conforman (Katz y Kahn, 1999).

Los cambios en educación se generan tanto a nivel objetivo como subjetivo (Etkin y Schvarstein, 2000; Fullan y Stiegelbauer, 2000). Se debe conocer la solidez de las metas que se proponen, indagar el fracaso de los cambios bien intencionados, conocer las directrices que permiten entender la naturaleza y factibilidad de cambios particulares, conocer las realidades del *status quo*, explorar su profundidad y su evaluación, Además debe comprenderse que el cambio es un proceso complejo para toda una organización educativa y los diversos subsistemas que la componen.

1.2 La escuela y los cambios de paradigmas en la reforma actual

Según Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra (2000), la gestión en las escuelas es un elemento clave para la calidad en su desempeño, si esencialmente está relacionada con la descentralización de los ejercicios de poder en los centros educacionales.

Si se entiende que la centralización, el formalismo y la segmentación han sido el modelo clásico de organización del Estado, y por tanto de la educación –el cual influyó fuertemente en su integración social e identidad nacional en el pasado–, hoy en día el cambio paradigmático en educación invita a generar innovaciones e implementación de procesos que provocan una revisión profunda del modelo de gestión de los sistemas educativos (Alvariño, *et al.*, 2000; Casassus, 2002; UNESCO, 2005).

La descentralización, la sustitución de la programación de detalle por la orientación estratégica y administrativa otorgada y el control por los resultados, son las nuevas características de las organizaciones escolares efectivas (Fullan y Stiegelbauer, 2000; Stewart y Kagan, 2005). Al mismo tiempo, esto se ve influido por la cultura escolar que la promueve y por la realidad social en la que está inserta la escuela que basada en los desafíos y demandas planteadas por la comunidad educativa, es capaz de generar innovaciones y reformular la organización.

Según los autores mencionados anteriormente (Alvariño *et al.*, 2000; Caassus, 2002; Fullan y Stiegelbauer, 2000; Stewart y Kagan, 2005), los cambios sociales que afectan actualmente el desempeño de las escuelas serían: la globalización económica mundial, la influencia creciente de los medios de comunicación de

masas, la segmentación social cada vez mayor, y una visión individual entre sujetos y no desde colectivos.

Evidentemente estos temas influyen en las escuelas desde los distintos grupos etarios y culturales de nuestro país. Por ende, no sería extraño observar que en relación con la tarea de solucionar las demandas que se les exigen, en el sentido de administrar, planificar y generar gestión, los directivos y profesores se desorienten dentro de esta gama de metas que deben cumplir, tratando de encontrar el sentido de la institución que han perdido o que deben reconstruir. La idea es tener presente que una institución escolar debería tener horizontes y gestar en conjunto una nueva planificación que le permita generar la mística y el sentido que tanto busca y les permite ser lo que son.

En este contexto se estructuró el presente trabajo, orientado a conocer el cambio vivido por la comunidad educativa de una escuela básica con orientación artística, en la sociedad de hoy y con las demandas que establecen tanto el mundo como el país, y sobre todo, sus propios actores.

II. Método

2.1. Diseño metodológico

La metodología consistió en una investigación cualitativa de diseño descriptivo-interpretativo, basada en el enfoque etnográfico, entendido éste como el estudio descriptivo de una cultura escolar y de algunos aspectos fundamentales de ésta (como es el proceso de cambio), desde la perspectiva de comprensión global de la misma (Aguirre, 1997).

2.2. Muestra

2.2.1 Breves antecedentes de la institución

La institución escolar descrita llevaba, al momento del estudio, 28 años de funcionamiento. Hasta 1999 se desarrollaba solamente como escuela de talentos artísticos. En ella participaban estudiantes de distintos colegios, en horarios extra a sus horas de clases normales.

Los talleres que en ella se dictaban eran los de música, expresión artística y teatro. Estos se mantuvieron dentro del currículum de los estudiantes, posterior al cambio de escuela con currículum común con especialidades artísticas en el año 2000. Además, el centro escolar se hizo conocido por formar a músicos y pintores destacados, tanto a nivel regional como nacional, que emergieron de sus aulas.

Hay que mencionar que es una escuela municipal desde sus inicios, y que su creación y formación fue otorgada como tarea al director que se mantuvo hasta el año 2005. Él creó y promovió durante todos esos años el proyecto educativo del establecimiento.

La institución, antes de ocupar la nueva infraestructura, estuvo ubicada en más de seis edificios otorgados por la municipalidad a la que pertenece. El edificio nuevo fue ganado como proyecto de mejoramiento educacional, convirtiéndose en una de las primeras escuelas de la zona que fue creada y construida tanto a nivel de currículum como de infraestructura para generar y difundir especialidades artísticas, con la intención de ampliarse a la modalidad de enseñanza media y otorgar al finalizar la escolaridad una especialidad según el área que el estudiante escoja.

Al momento del estudio la escuela comprendía hasta 8° año de enseñanza básica.² Hasta cuarto básico tenía dos cursos por nivel, de un cupo de 35 alumnos cada uno. Estaba compuesta por 420 alumnos. Poseía un centro de padres con personalidad jurídica. Además de ofrecerse en ella las especialidades obligatorias para los estudiantes se ofrecían talleres extraprogramáticos como bordado, folklore, cómic, cine y danza para los estudiantes, y talleres de pintura y folklore para los apoderados. Estos cambios de estructura física y humana de la organización generaron un desafío enorme, ya que de un año para otro se dobló la matrícula de estudiantes, aumentó el número de estudiantes por curso de 20 a 35, aumentó la planta docente de 12 a 24 profesores, se incorporó un subdirector, y llegaron a un edificio con instalaciones nuevas y altamente especializadas para las distintas actividades culturales y artísticas de los alumnos. Esto generó altas expectativas tanto en la comuna como en la región a la que pertenecen.

2.2.2 Unidad de análisis

Se seleccionaron cuatro categorías de participantes que pertenecían a la comunidad educativa:

- 1) Alumnos: de la población de 376 se escogieron 29 alumnos pertenecientes a 8° año básico. Se seleccionó este curso porque a él pertenecían los estudiantes más antiguos de la escuela desde su conformación como escuela con currículum corriente y artístico.
- 2) Profesores: de la población de 23 profesores, se escogió al director, 2 profesores de arte (uno de pintura y otro de música) y 2 profesores de educación básica (uno que inició desde que la escuela trabaja con currículum corriente y otro que ingresaba recientemente a ella).
- 3) Apoderados: De los 376 apoderados se escogieron 2 (uno que inició desde que la escuela tiene currículum corriente, perteneciente a 4° año, y otro que su hijo ingresó el año en que se realizó el estudio a 1° año básico).
- 4) Ex alumno y padre de un estudiante: fue alumno desde 1987 hasta 1997, cuando la escuela sólo presentaba un currículum artístico. Actualmente es padre de un alumno de primer año del colegio, que ingresó en el año del estudio.

2.3. Recolección de la información

La recolección de la información tuvo una duración de cuatro meses y consistió en las siguientes etapas:

- Contacto con la institución: Se solicitó autorización para ejecutar la investigación, informar a la institución en qué consistía el trabajo a realizar, los objetivos, cuál es su relevancia y los aportes que implicaría para la institución
- Se realizaron observaciones no sistemáticas y entrevistas informales para tener un antecedente del contexto de la institución educacional a estudiar.
- Se realizaron las entrevistas en la escuela con el director, los profesores y los apoderados.
- Se realizaron los relatos autobiográficos con los estudiantes.
- Se cerró el proceso de investigación.

2.4. Técnicas e instrumentos

Las técnicas que se aplicaron fueron las siguientes:

- Observaciones no sistemáticas y entrevistas informales de carácter exploratorio, con el fin de seleccionar la muestra, aumentar la confianza con los participantes del estudio, conocer la comunidad educativa y elaborar los tópicos de las entrevistas.
- Sesiones de entrevistas en profundidad con el director, divididas en tres etapas: a) construcción de la historia de la escuela; b) reflexión acerca de la escuela de hoy y mañana; c) evaluación del proceso de cambio actual.
- Sesiones de entrevistas semiestructuradas con profesores y apoderados.
- Documentos autobiográficos escritos por los estudiantes, con el fin de generar un espacio de expresión de las necesidades y su relación con el proceso de cambio vivenciado.

Los instrumentos utilizados fueron principalmente notas de campo y hoja de autorregistro.

Respecto a los contenidos de las entrevistas, éstas se realizaron mediante un guión de temas, elaborado a partir de las observaciones iniciales, que consideraba los siguientes tópicos:

- Historia de la escuela.
- Cambios importantes que ha experimentado el entrevistado desde su llegada hasta el presente año.
- Participación en la formación de la escuela.
- Cambios que percibe a partir de este año.
- Inicio de dichos cambios.
- Participación en los cambios actuales.
- Participación de otros actores internos o externos a la institución.
- Aspectos positivos de los cambios.

- Aspectos negativos de los cambios.
- Relación con el clima escolar.
- Relación con la cultura escolar (creencias, significados, valores).
- Relación con la comunicación entre dirección, docentes y apoderados.
- Relación con la gestión del director y de los profesores.
- Percepción de la calidad de la enseñanza y resultados académicos, antes y después de los cambios.
- Percepción personal acerca de la vivencia de los cambios (pensamientos y sentimientos que ha generado en la comunidad educativa).
- Principales dificultades que se han presentado y principales beneficios.
- Relación de la escuela con la comunidad posterior a los cambios.
- Relación con las autoridades posterior a los cambios.
- Percepción personal acerca del proceso de cambio, respecto a los objetivos de la institución.
- Percepción del futuro de la institución escolar.

Este guión de temas se utilizó también para orientar la codificación y categorización del análisis de las entrevistas y los relatos autobiográficos.

2.5. Análisis de la información

Se realizó un análisis durante y después de la recolección de información, considerando las temáticas principales mencionadas anteriormente. Éstas se categorizaron según el discurso construido por los participantes y con los antecedentes teóricos que se disponía.

III. Resultados

Primero se presentarán los resultados de las entrevistas al director, en segundo lugar las entrevistas a los profesores, posteriormente se mostrará el análisis de los documentos autobiográficos escritos por los estudiantes de 8° año básico. En cuarto lugar se describirá el análisis de las entrevistas a los apoderados y, finalmente, la visión del ex alumno de la escuela.

a) El proceso de cambio según el director de la escuela básica

Para el director tiene un significado especial haber iniciado hace 28 años el proyecto de la institución escolar. Le da un valor positivo a la labor y entrega de quienes partieron en un principio con la formación de la escuela. Manifiesta esfuerzo constante de la comunidad educativa por mantenerse en el tiempo y no desaparecer, admirando la participación de todos los docentes, apoderados y niños que han permitido que el proyecto subsista.

Visualiza al equipo docente como íntegro y de calidad, definiéndolo antes de la construcción del edificio como un “equipo heroico” en la entrega de formación y conocimientos a los alumnos. Se percibe que el director ha ejercido un gran

liderazgo, al considerar la institución como parte de su vida y sentir una fuerte identidad y afecto por ésta.

Manifiesta que han existido cambios constantes de infraestructura y recursos. En 1986 vivenció el traspaso de escuela fiscal a escuela municipal,³ donde se presenta la primera amenaza de desaparecer. Atribuye la formación y perduración de la escuela en el tiempo a los alumnos, docentes y apoderados. La escuela ha vivenciado una lucha y creatividad constantes por mantenerse vigente, valorando las relaciones humanas cálidas y afectuosas entre director, profesores y alumnos.

Otro cambio relevante y que configura una nueva escuela es la transformación de escuela de talentos a escuela artística con currículum corriente, por la necesidad de no desaparecer, a partir del año 2000. Aquí se produjo la llegada de profesores nuevos y se presentó el primer encuentro de visiones de mundo diferentes de los docentes que gestaron el proyecto.

Considera que viven un proceso de adaptación constante respecto a la transformación como escuela artística con el nuevo currículum. Percibió que haber logrado la construcción con infraestructura propia, altamente especializada para pasar de ser itinerantes a un colegio establecido con local nuevo y propio, y de ser una escuela sin recursos (*humilde*), al proyecto escolar más mirado y codiciado por todos los estamentos sociales de la comuna, ha sido unos de los cambios más significativos que le ha tocado vivir en su actual liderazgo como director. A partir de esto, considera que hay que cambiar la manera de pensar, "ahora hay que pensar en grande".

Por otro lado, cree que se han presentado ciertas dificultades derivadas de la infraestructura nueva, como el encierro en su oficina, conflictos de algunos profesores antiguos con profesores nuevos; mayor complejidad no sólo por lo grande del establecimiento (para poder mantenerlo), sino también a nivel de la relación y convivencia entre docentes y alumnos; problemas en el uso de espacio y recursos; el cuerpo docente estresado y con aumento de carga de trabajo, percibiendo la disminución de la calidez y afectuosidad entre docentes y alumnos. Plantea que en esto último hay que trabajar con todo el equipo.

Respecto a la percepción de la escuela a futuro, el director manifiesta que la ve como una escuela íntegra, formadora de artistas a nivel nacional, e incluso internacional, con enseñanza media que entrega a los alumnos mención en arte al finalizar sus estudios; con un cuerpo docente unido, y alumnos comprometidos de por vida con el establecimiento. La percibe en unos años más con muchos proyectos, más recursos y especialidades; asimismo, transformada en la escuela artística modelo de Chile en poco tiempo.

b) El cambio según los profesores

Los profesores manifiestan sentimientos encontrados y diferencias en lo que se refiere al vínculo con el establecimiento. Los docentes más antiguos perciben que el cambio escolar ha sido complejo. Añoran la escuela que, si bien no era tan

moderna y prácticamente su funcionamiento cada año era inestable, permitía tener buenas relaciones interpersonales y más contacto con los alumnos y profesores.

Para los profesores del área artística que trabajan en el establecimiento escolar desde antes que se transformara en escuela básica, el cambio más importante es la adquisición de la infraestructura nueva que les ha permitido mantenerse y no vivir trasladándose de locales. Mencionan que antes vivían con la constante amenaza de desaparecer, y por esa razón se transformaron en escuela básica. Pero plantean que esto se ha convertido en una paradoja, pues ahora se enfrentan a un colegio más complejo y con conflictos entre los profesores nuevos y antiguos; con lo que han perdido la calidez y mística que tenía antes de ser escuela básica. Esta pérdida de calidez se expresa en el trato con los alumnos y en darle más relevancia al rendimiento y la enseñanza común que a la artística.

Consideran también que el cambio al local nuevo ha acrecentado los problemas de relación y clima escolar, fundamentalmente porque se pierde la enseñanza personalizada al aumentar los alumnos y el espacio. Por otro lado, perciben a los profesores nuevos menos comprometidos con el colegio, debido a que no conocen la historia y el ambiente familiar que se daba antes, cuando toda la comunidad educativa participaba en la formación de los estudiantes.

Los profesores del plan común presentan un discurso un tanto diferente. El profesor más antiguo posee una visión tan compleja del cambio como los profesores del área artística, en cambio el profesor nuevo plantea una visión más optimista y sencilla de su participación en el establecimiento escolar.

El profesor del plan común más antiguo plantea que el aspecto positivo del cambio es la infraestructura, pues durante los cuatro años que había estado en el colegio se cambiaban de un local a otro y estos tenían condiciones de salubridad deficientes. Este profesor menciona que su apreciación inicial de la escuela era positiva, pero comenzó a cambiar en lo que se refiere a la relación interpersonal con los docentes y directivos. Percibe poca valoración del rol y el trabajo de los profesores de plan común de parte de los colegas más antiguos. Si bien estos conflictos ya se manifestaban, el cambio de infraestructura más moderna y permanente ha hecho que aumenten los problemas de relación y del clima escolar.

Manifiesta además que el cambio ha generado desorientación en los alumnos más antiguos. Ellos perciben que el proyecto inicial se ha ido desperfilando y no se presenta una gestión ni objetivos claros. Considera que ellos están reelaborando su identidad respecto a la pertenencia de la escuela, al notar más inconformidad que alegría.

Otros aspectos que le preocupan son: el ingreso de profesores nuevos poco comprometidos, la necesidad de crear cargos nuevos, el poco reconocimiento de la labor de los profesores y el escaso perfeccionamiento docente para hacer frente a los nuevos desafíos que se plantean. Considera que faltó preparar más a la comunidad educativa para el cambio.

Por otro lado, el docente del plan común más nuevo, plantea que los mayores cambios que percibe respecto a las otras escuelas que ejercía son: trabajar en un colegio con pocos alumnos, con un buen clima escolar, buenas relaciones entre los docentes; observar profesores sumamente comprometidos y que cumplen con su trabajo; que no hay interrupciones en la sala de clases, existe un respeto entre el cuerpo docente y los alumnos; ver un director con una excelente gestión. Reconoce que pudo darse cuenta de que existe una escuela municipal que tiene problemas mínimos y realmente se cumplen las condiciones para enseñar, “este colegio es una taza de leche, en comparación con los que yo he visto, y en general creo de la mayoría de los colegios”.

Manifiesta como cambio positivo la adquisición de un local con infraestructura moderna y permanente: haber pasado de ser una escuela con un local antiguo y deteriorado a una escuela bonita, tener un establecimiento propio, poseer un cuerpo directivo, docente y alumnos con calidad humana y comprometidos con el proyecto educativo, un buen rendimiento de parte de los alumnos, preocupados por aprender. Los aspectos negativos que percibe son pocos, pero principalmente vinculados al poco compromiso de algunos apoderados y dificultades con algunos alumnos nuevos que son agresivos, pero son los menos. Por otro lado, menciona la falta de recursos materiales como una biblioteca, así como la falta de profesores especialistas, como de inglés, educación física y potenciar más las áreas deportivas.

Los profesores, manifiestan diferentes apreciaciones del futuro de la escuela. Los antiguos del plan artístico la quieren ver como una gran escuela artística, pero perciben que si no se interviene a tiempo se va a convertir en un colegio común y corriente, y ése es el gran miedo que poseen. El profesor antiguo de plan común la percibe en un corto plazo como una escuela común y corriente. Finalmente el profesor nuevo la percibe con grandes desafíos, que genera nuevos talentos artísticos, como un proyecto bien encaminado, y su éxito depende de que los alumnos, apoderados y profesores trabajen en conjunto para que se mantenga en el tiempo.

c) La experiencia del cambio desde los estudiantes

Los alumnos antiguos del centro escolar presentan un discurso similar a los profesores más antiguos. Perciben que el cambio positivo que ha tenido la escuela es que ahora es más grande, bonita y bien acondicionada, en comparación con los locales anteriores que eran insalubres. Presentan una sensación de bienestar por sentir que ya se están consolidando como colegio y no se presenta la amenaza de desaparecer. Aprecian mucho el esfuerzo de los profesores que están tratando de que el cambio sea lo más provechoso posible. Sin embargo, manifiestan que están en proceso de adaptación, perciben que se ha perdido el ambiente familiar y la acogida que caracterizaba a la escuela; mencionan que los locales antiguos invitaban a compartir más por lo pequeños que eran. La infraestructura actual la ven *fría*, con mucho cemento y poca tierra;

demasiado grande, lo que no permite el encuentro. El siguiente discurso de una alumna antigua resume lo anterior:

En el momento actual, estamos en el edificio nuevo. Varios compañeros se fueron. Ahora cada uno anda en lo suyo. Sólo nos revolvemos en el recreo. En la tarde ya no se escuchan los gritos de la sala de teatro, ni la música de la sala de guitarra. No conozco a todos los profesores. Ahora hay un subdirector y un inspector, antes no había. No hay tierra en el patio, hay puro cemento y las plantas están en maceteros. Ahora estamos más cómodos, pero ya no es el ambiente familiar que había antes.

Expresan que les gustaba más la escuela en el pasado, es decir el clima más acogedor y humano que tenía. Por otro lado perciben la entrada de profesores y alumnos nuevos como negativa, temen que ellos le quiten la mística al colegio y no comprendan su funcionamiento, principalmente que no valoren la relación interpersonal afectuosa que se daba antiguamente en la escuela.

Los alumnos nuevos, por otro lado se asemejan mucho a la postura del profesor nuevo. Manifiestan interés por participar e integrarse al establecimiento, les gusta el colegio y currículum que ofrece, donde lo que más les agrada es el desarrollo de las cualidades artísticas. Señalan que el colegio presenta un ambiente acogedor, una sensación de bienestar que no sentían en los colegios anteriores. Perciben a los profesores como cariñosos, dedicados en su labor y que enseñan bien. A sus compañeros los ven como buenas personas, no molestan ni hacen bromas a los demás. Respecto a lo negativo del cambio, manifiestan que perciben cierta discriminación por ser nuevos en el discurso de profesores y alumnos antiguos, pero no lo manifiestan directamente sino cuando se reclama o expresa la inconformidad del cambio de infraestructura. Por otro lado, mencionan que consideran pequeña la infraestructura, en comparación con los colegios de los cuales provenían. Lo anterior se refleja en cierta medida en el siguiente extracto del discurso de una estudiante nueva:

Me siento muy a gusto en este colegio, los profesores son muy cariñosos y enseñan muy bien, mis amigos son súper buenas personas, a parte aquí estoy desarrollando mis cualidades artísticas y eso es muy bueno y espero seguir así.

Finalmente, los estudiantes perciben que el futuro de la escuela va a depender de que se potencien las relaciones interpersonales, se transforme en una escuela más afectiva y que los nuevos alumnos se integren al proyecto artístico.

d) La vivencia de los apoderados

Respecto a los apoderados, se percibe al apoderado nuevo más crítico que el antiguo. Este último está más involucrado afectivamente con el proyecto educativo de la escuela. Para el apoderado nuevo existe alegría por pertenecer a la escuela, porque cree que se pueden generar muchas ideas, al presentarse el gran desafío que es lograr una escuela conocida y que entregue enseñanza de calidad; pero, por otro lado, le molesta que no exista tanta disciplina de parte de

profesores y paradocentes hacia los alumnos. También le da temor que la escuela se transforme en una escuela común y corriente, pero cree que eso va a depender de lo que los apoderados construyan para el futuro de sus hijos. Percibe como un cambio positivo la infraestructura, pero esto a la vez lo hace frío en la parte humana, lo que se manifiesta en su discurso:

Creo que es este el lugar para poder tener más materiales, están los espacios que pueden desarrollar mejor las actividades, si hay una buena sala de música puede desarrollarse, pero ¿Hasta que punto la infraestructura nos permite sentirnos integrados a la escuela?

En este sentido, manifiesta que la escuela debe mejorar la comunicación entre los distintos niveles, sobre todo: profesor–apoderado, y apoderado–apoderado. También debe mejorar la organización de la escuela en el cuidado de los niños. Es muy permisiva. Integrar a los apoderados nuevos, y que la escuela potencie su lado artístico y lo muestre.

El apoderado antiguo manifiesta que siente alegría y temor por el cambio. Alegría de ver que su hijo logre ser lo que él no pudo recibir y que le hubiese gustado vivir. Está contento con el cambio y orgulloso de ser partícipe de ese proyecto, pero preocupado por los profesores y apoderados que pueden perjudicar el proyecto si no se coordinan. Percibe como fortaleza principalmente el currículum:

El querer formar grandes personas, completas, a través del arte, de la música, que sean personas mejores, buenos seres humanos, pero a la vez que tengan gusto por la música, por la historia del arte, pero a la vez que le entreguen el conocimiento que yo no tuve cuando era chica.

Considera que los aspectos que deben mejorar son las comparaciones entre los alumnos nuevos y antiguos, incorporar más instrumentos musicales para los alumnos y agregar un curso de danza como obligatorio.

El apoderado nuevo quisiera verla como una escuela con enseñanza de calidad, personalizada y artística, por sobre todo; pero, si bien la percibe a futuro con esas cualidades, por otro lado la visualiza muy competitiva, poco personalizada y con poca sensibilidad humana. Espera que los apoderados ayuden a los profesores a tener “el colegio que soñamos”, donde cree que todos esperan en ese sentido que sus hijos no sólo sean artistas y buenos estudiantes, sino también buenas personas. Su mirada apunta a mejorar las relaciones humanas dentro del establecimiento, si esto se diera, la escuela sería mucho mejor.

El apoderado antiguo la percibe a futuro con una gran trayectoria, con reconocimiento nacional, con niños que compitan fuera de Chile y en regiones. No le importa que sea o no su hija, pero ve una escuela reconocida.

e) El cambio desde la visión del ex alumno de la escuela

El ex alumno considera que el cambio ha permitido generar una escuela sólida, con un proyecto educativo que se relaciona con lo que enseña, que crece de

escuela de talentos a escuela básica artística, y con futura enseñanza media, lo que significa que sería el primer liceo de Chile artístico con mención artística. Encuentra “increíble” el logro que ha alcanzado la escuela, que es un proyecto envidiado incluso por universidades. Percibe que el director ha sido el gestor nuclear del proyecto, lo admira y reconoce una gran amistad. Percibe como excelente la labor de los profesores, apoderados y alumnos; pero menciona que con los nuevos han llegado personas no muy comprometidas. Percibe a los profesores, estudiantes y apoderados antiguos como más comprometidos con el proyecto artístico.

El cambio le gusta, pero a la vez no. Siente que es positiva la proyección de ser liceo y que los estudiantes reciban la mención, pero teme que las instituciones públicas y privadas se aprovechen e influyan negativamente en el proyecto. Considera que la escuela tiene una excelente calidad en su enseñanza que se ve reflejada en el espíritu humano, los grandes talentos que han salido y siguen saliendo de la escuela, y por los buenos rendimientos que han alcanzado los alumnos de la enseñanza básica en las evaluaciones nacionales de la calidad de la enseñanza.

Respecto al futuro de la escuela, el ex alumno posee una visión muy positiva de los logros y avances del establecimiento. La ve posesionada del mundo artístico en la región y en el país, incluso a nivel internacional: *Lo percibo infinito yo lo quiero y lo veo, pero el mundo es tan relativo, pero en definitiva es infinito el futuro de la escuela.*

IV. Discusión

La institución escolar que fue descrita vivenció un cambio que afectó de manera directa al sentido o ethos de la escuela, entendiéndolo como el sello distintivo de la organización. En éste es sumamente importante que se consideren sus cambios a partir de lo que la comunidad define y plantea como efectivo y necesario para su localidad (Mellor y Chapman, 1989).

Estos cambios se expresan de manera concreta con: la estabilidad de poseer un terreno y una infraestructura propios, mayor material de apoyo pedagógico, salas especializadas según el área de aprendizaje, aumento de la cantidad de estudiantes en el establecimiento, aumento del cuerpo docente y paradocente, creación de nuevos cargos directivos, creación de una serie de normas y reglamentos. Por ende, los cambios también se expresan en el surgimiento de una serie de creencias, significados y expectativas propios de la comunidad escolar que está en proceso de acomodación mutua entre sus propias expectativas y necesidades, las representaciones que emergen de una comunidad y las exigencias de las políticas estatales y educacionales respecto a la entrega de una enseñanza moderna y de calidad, que genere a la vez pequeños talentos promotores del arte y la cultura de la localidad y la nación.

Considerando lo planteado por Fullan y Stiegelbauer (2000) y Etkin y Schvarstein (2000), se puede apreciar que en la institución se percibía una diversidad de formas de concebir y entender el cambio. Al parecer cada actor involucra sus propias motivaciones y creencias respecto al proyecto en común. Se percibe que estaban en un proceso de adaptación evidente, principalmente derivado del aumento de la complejidad en las relaciones interpersonales y de la convivencia escolar.

Entre los problemas en las que se debiera intervenir con prontitud están: los conflictos entre profesores, el desarrollo profesional de los docentes, la carga de trabajo y organización del equipo; generar estrategias de autocuidado para los profesores; reorganizar la delegación de funciones; potenciar el vínculo y compromiso con el proyecto educativo de la escuela, generar espacios de encuentro entre los distintos subsistemas del establecimiento y potenciar la gestión del director.

Revisando los resultados, se percibe que el director generaba un liderazgo carismático con rasgos paternalistas, pero también presentaba un liderazgo efectivo, debido a los logros centrados en las relaciones humanas y en la tarea que produjo su gestión. Hay que considerar que hoy en día, en el contexto de la reforma⁴ (MINEDUC, 2005), el liderazgo ya no se atribuye a una persona, sino a un grupo. Colaboración, aprendizaje conjunto, integración, descentralización, delegación, propósito, visión o misiones compartidas, son instancias y conceptos que se manifiestan en la actualidad acerca de la experiencia de liderar (Delannoy, Alcorn, Caldwell, Franey y Rameckers, 2003).

En este sentido, se aprecia que el director ejerció un estilo de liderazgo necesario para potenciar un proyecto que en cualquier momento podía decaer, pero ahora, al haberse consolidado se requiere reformular su gestión, considerando que la institución se presenta en gran parte fortalecida, integran no sólo a los profesores y apoderados, sino también a las nuevas generaciones para romper con la brecha y la creencia de los *antiguos* y los *nuevos* que, pueden desencadenar una cultura basada en la desconfianza y competencia que, al parecer, ya se estaba manifestando.

Destacan las perspectivas divergentes de los profesores, apoderados y alumnos, en las que se percibe en gran parte que sus representaciones estaban más ligadas a los sistemas escolares de los cuales proceden. Se aprecia una diferencia sustancial respecto a la cultura y el clima escolar. En este sentido, es crucial lo que ellos mencionan como el *sueño de todos*: Lograr ser una escuela artística que se posea en el ámbito escolar y cultural de la región y el país. En este aspecto, se podría considerar que una buena instancia de mejorar los conflictos y de desarrollar constructivamente el cambio, es mejorar los sistemas de comunicación, tanto informales como formales; escucharse más, promoviendo actividades culturales y de recreación que inviten al diálogo y a definir el *quienes somos*, es decir la cultura escolar (Martínez–Otero, 2003). En este punto, se cree necesario realizar un encuentro explícito e intencionado entre la *cultura*

experiencial (Molina y Sandoval, 2006) de los estudiantes y profesores que conformaban la escuela históricamente, con la de los profesores y estudiantes que se están integrando de manera reciente. El fin de esto sería superar los obstáculos del clima social de la escuela y reconstruir en conjunto la cultura de la organización escolar.

También, se debieran incorporar más ritos y diálogos que permitan superar la barrera de que la escuela se construye en los resultados del sistema de medición de la calidad de la enseñanza (SIMCE) y las reuniones de apoderados.

Por otro lado, es importante considerar los procesos de cambio que vivencian todas instituciones educacionales de Chile. En la medida que se exigen profesores, alumnos y directores más globalizados, que apuntan a un modelo de mercado y de culturización externo, es clave repensar la escuela respecto a lo que ella espera frente a estos desafíos de la educación, desde su propio contexto cultural, sin dejar de lado estas exigencias que la mantienen y permiten su existencia en el modelo educativo presente.

En conclusión, una institución que participa activamente en los cambios educativos y sociales desde sus raíces, su historia y su proyecto, es una institución sólida, que se mantiene en el tiempo y es capaz de generar nuevas ideas para el proyecto de nación que se posee. La escuela que se presentó, vive conflictos clásicos de toda institución escolar, como son los conflictos entre profesores, dificultades en la comunicación, conflictos entre las generaciones nuevas y antiguas. Pero rompe con esquemas mal impuestos en la educación chilena, como es la segregación y exclusividad en el contexto social. Es una escuela para todos.

Lo principal es que profesores, padres y apoderados apunten a una idea o misión en común: una enseñanza íntegra y equitativa para todos los partícipes de la escuela, en el contexto de las artes y las ciencias humanas.

Referencias

Aguirre, A. (1997). Etnografía. En A. Aguirre (Ed.), *Etnografía (Metodología cualitativa de la investigación sociocultural)* (pp. 3-20). México: Alfaomega-Marcombo.

Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M. y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura. *Paideia*, 29, 1-33.

Bellei, C. (2004). *Equidad educativa en Chile: un debate abierto*. Santiago, Chile: UNICEF.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.

Bernstein, B. (1997). Una interpretación equivocada de la teoría de los códigos. *Revista de educación*, 312, 145-162.

Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 48-59.

Aguerrondo, I., McMeekin, R. W., Millar, E., Motivans, A., Muñoz Izquierdo, C. y Winkler, D. R. (2004). *Gestión de la educación en América Latina y el Caribe ¿Vamos por un buen camino?* Santiago, Chile: OREALC-UNESCO. Consultado el 22 de noviembre de 2006 en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149269s.pdf>

Delannoy, F., Alcorn, M., Caldwell, B., Franey, T. y Rameckers, F. (2003, 1-2 de abril). *Informe expertos internacionales "Gestión y liderazgo escolar"* (Nota de trabajo). Santiago de Chile. Consultado el 22 de noviembre de 2006 en:

http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Informe_expertos_seminario_Internacional_gestion_escolar_2003.doc

Di Prieto, S. (2002). Habitus, política y educación. *Política y cultura*, 17, 193-216.

Etkin, J. y Schvarstein, L. (2000). *Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio*. Barcelona: Paidós.

Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2000). *El cambio educativo*. México: Trillas.

Holm-Nielsen, L., Thorn, K. y Prawda, J. (2004) Chile, más de diez años de reforma educacional. *En breve*, 44, 1-4.

Katz, D. y Kahn, R. (1999). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.

King, J. (2006). Identity in the I-school movement. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 32 (4), 13-15.

Kliksberg, B. y Tomassini, L. (2000). *Capital social y cultura: Claves estratégicas para el desarrollo*. México: BID-Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Martínez-Otero, V. (2003). *Cultura escolar y mejora de la educación*. Madrid: Complutense.

Matsuura, K. (2000). ¿Está creando la globalización de la economía valores para una nueva civilización? *Perspectivas*, 30 (4), 1-5.

Mellor, W. L. y Chapman, J. D. (1989). Some conceptual issues in research on organizational effectiveness in schools. En D. Reynolds, B. P. M. Creemers y T. Peters (Eds.), *School effectiveness and improvement* (pp. 128-140). Londres: Cardiff-University of Wales, College of Cardiff-RION.

Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Gestión del liceo: un reto a la innovación*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile, Programa MECE.

Molina, W. y Sandoval, M. (2006). Cultura escolar y cultura juvenil: La (re) construcción simbólica del espacio escolar en la mutación escolar. *Revista Temas Sociológicos*, 11, 103-123.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. París: Autor.

Stewart, V. y Kagan, S. (2005). Conclusion: A new world view: Education a the global era. *Phi Delta Capan*, 83 (3), 241-246.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2005). *Descentralización en educación: elementos a considerar en una política fiscal para América Latina*. Santiago, Chile: Autor.

Venegas, P. (2005). *Políticas educativas y (in)equidad en Chile: lecciones y desafíos*. Santiago, Chile: PIIIE.

¹ En Chile se denomina *escuela de educación básica artística* al tipo de centro educativo de nivel de enseñanza primaria que cuenta con estudiantes que siguen, al mismo tiempo, estudios del currículum de formación general de enseñanza básica y estudios especializados del currículum de educación artística. Este último debe ofrecer, al menos, dos asignaturas artísticas como: danza, artes visuales, artes musicales, literarias, entre otras.

² En Chile la enseñanza de educación básica comprende el ciclo de estudios primarios obligatorios de otros países. Su duración actual es de 8 años divididos en 2 ciclos y 8 grados. Los estudiantes presentan idealmente las edades de 6 a 13 años.

³ En Chile las escuelas administradas y supervisadas por el estado se denominaban *fiscales*. Desde el año 1980 se inició el traspaso de la administración de las escuelas fiscales a los municipios, manteniendo la subvención y supervisión del estado. A partir de ese momento se denominaron escuelas municipales.

⁴ La reforma educacional chilena comprende un proceso gatillado a partir de la década de los 90. Su fin fue adaptar la educación a las transformaciones de la situación mundial. Para ello, se propuso actualizar los contenidos de la enseñanza, mejorar la calidad, y aumentar el acceso y la descentralización de la educación.