

## DEMANDAS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO A LA GESTIÓN DEL CURRÍCULUM ESCOLAR\*

LEOPOLDO BRIONES SALAZAR\*\*

### Resumen

A partir de un análisis sobre las transformaciones globales que afectan a la educación actual y las relaciones de la sociedad del conocimiento con la escuela, en este artículo se establecen algunos desafíos para los procesos de gestión de una institución escolar en un marco de profesionalidad docente como estrategia para enfrentar el desarrollo curricular. Sin duda, un punto central de las políticas educativas dice relación con los procesos de democratización del conocimiento social en el sistema escolar y que se juega, por una parte, en la organización curricular y, por otra, en la doble relación entre gestión escolar y desarrollo curricular. Es decir, lo que está en juego es la forma de intencionar la construcción de la calidad educativa; esto es, pasar de un estadio tradicional de entender la escuela y la práctica docente como ámbitos de administración burocrática del conocimiento, a un estadio que interpela el desarrollo profesional docente, los procesos de gestión y de desarrollo curricular.

---

\* Algunos elementos de este artículo fueron presentados en el “V Congreso Latinoamericano de Administración de la Educación: política y gestión en la sociedad del conocimiento”, organizado por la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Concepción, 2 y 3 de mayo del 2002, Santiago de Chile. Existe referencia en la Revista Digital UMBRAL N° 10. Se agradecen los comentarios de Francisco Cerda B., Profesional del Ministerio de Educación de Chile. Además, los valiosos aportes de Manuel Pérez P., Profesor de Filosofía U. Chile y Candidato a Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Madrid.

\*\* Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Abstract**

*This article displays challenges for management processes at the educational institution and strategies for curriculum development. Educational policies emphasized democratic processes of social knowledge in the educational system. The curricular organization and the relationship between school management and curricular development are analyzed. The transition from a traditional state of bureaucratic administration of knowledge to a state of professional development, management emphasis, and curricular development is stressed.*

**1. Transformaciones globales y educación**

Actualmente se vive un escenario de profundas transformaciones globales relativas a la configuración de las relaciones sociales mediadas por las tecnologías de la información<sup>1</sup>, la creciente complejidad de los procesos económicos y de regulación del Estado y la revaloración de la democracia como forma de organización política, económica y social de la nueva ciudadanía (Tedesco, 1995). Algunos sostienen que vivimos en una sociedad de cambios globales en que la información y el conocimiento se constituyen en los bienes más distintivos y preciados en la esfera social.

Sin duda, Alvin Toffler<sup>2</sup> fue quien le otorgó crucial importancia a la producción y distribución de conocimiento e información en términos del desarrollo de una sociedad democrática. Tal producción de conocimiento al infinito sería posible en un ambiente abierto y creativo y, por ello, su utilización rompe con las formas burocráticas de gestión a nivel institucional. Sin embargo, para Tedesco (1999: 2) tal análisis es una mera ingenuidad que requiere de análisis con visiones más realistas y complejas, pues “una sociedad basada en el uso intensivo de conocimientos produce simultáneamente fenómenos de más igualdad y de más desigualdad, de mayor homogeneidad

<sup>1</sup> Fundamentales son los aportes de Manuel Castells (1999) en su trilogía “La era de la información. Economía, sociedad y cultura”, Alianza Editorial, Madrid, España.

<sup>2</sup> Ver los textos “El cambio del poder” (1990) y “La tercera ola” (1980).

y de mayor diferenciación”. Tales desigualdades generan el fenómeno de la ‘exclusión’ social, producto de la transformación en la organización del trabajo (crisis del trabajo), en la constitución del Estado-Nación (crisis del Estado) y en la concepción del sujeto (crisis del sujeto).

La educación como dimensión social vuelve a un sitio de preferencia en la producción de conocimiento y valores culturales. Por ello, “las instancias a través de las cuales se producen y se distribuyen el conocimiento y los valores sociales –o sea, las instituciones educativas, los educadores y los intelectuales en general– ocuparán un lugar central en los conflictos a través de los cuales se definirán las orientaciones de estos procesos sociales” (Tedesco, 1999). La clásica tensión de la educación como espacio para la integración social o como espacio del desarrollo personal, actualmente comienza a ser redefinida en pos de los requerimientos que plantea una época de cambios globales (Tedesco, 1995).

Ante la discusión propia de sociedad del conocimiento, se hace necesario considerar que “cualquiera de nosotros puede estar sometido (y de hecho lo estamos a diario) a un bombardeo constante de informaciones y, al mismo tiempo, no tenemos capacidad crítica ni selectiva. Por lo tanto, no tenemos conocimiento (...). Posee conocimiento no aquel que tiene información, sino aquel que sabe qué hacer con la información y puede hacer algo (...).” (Roger, 2001). Tal distinción obliga a definir los parámetros de la conformación de la capacidad crítica y de apropiación de conocimiento, en el marco de las relaciones sociales propias de la sociedad actual.

Bajo estas coordenadas de globalización y de transformaciones radicales de la organización social, “todas las sociedades contemporáneas confrontan un desafío similar: deben elevar sus capacidades de generar conocimiento, de adquirirlo y de adaptarlo, de transmitirlo y distribuirlo a la población en su conjunto, de participar en su evolución y comunicarlo en todas las direcciones” (Brünner, 1999:66). Lo que está en juego es la forma de construir sociedad y, por ende, de configurar la nueva ciudadanía en un orden democrático. Como dice

Roger (2001: 1) “no puede existir una verdadera democracia allí donde no se democratiza el conocimiento. La única vía genuina para la democratización del conocimiento es, sin duda alguna, la educación de los ciudadanos”. Por consiguiente, sólo una educación de calidad y distribuida equitativamente es la solución para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento (Brünner, 1999).

Sin duda alguna, la sociedad del conocimiento establece nuevas demandas al sistema educativo en términos de una redefinición del contenido de la socialización escolar, de la concepción de sujeto y de las relaciones formativas y, por lo mismo, de una reconceptualización de las políticas educativas en curso “que garanticen a todos una educación de muy buena calidad” (Tedesco, 1999). Tales demandas implican conformar una educación capaz de responder ante los desafíos de mayor cohesión social, de participación política, de empleabilidad e ingreso al mundo laboral (Tedesco, 1999). De hecho “asumir que debemos educarnos a lo largo de toda la vida, que ningún aprendizaje es definitivo y que el acceso al conocimiento no garantiza ascenso social, modifica profundamente la representación social tradicional sobre la educación” (Tedesco, 1999).

En definitiva, asistimos a un escenario global de profundos cambios que impactan en su sentido más estricto a las políticas educativas y sus reformas y, por ende, a la institución escolar y sus dinámicas de distribución del conocimiento social. Este nuevo orden competitivo basado en el conocimiento (García, 1991) y en la configuración de “nuevos códigos de modernidad” (CEPAL, 1992) genera un agotamiento en los estilos tradicionales de hacer educación, tensionando la estructura misma de gestión de conocimiento que tiene lugar en la escuela.

## **2. Repensando la escuela en la sociedad del conocimiento**

Concebir la institución escolar como espacio social que, indudablemente, es afectado por tales transformaciones globales, conlleva a discutir las caracterizaciones que le dieron lugar en los sistemas

modernos de educación: la escuela como institución social se jugó en el desarrollo de la consolidación de los Estados-Nación y, por ende, su justificación radica en actuar como escenario social que asegura orden y reproducción de los sistemas en juego. Si consideramos que la relación entre escuela y cultura ha sido siempre conflictiva y que tal relación posibilita una construcción significativa (Tedesco, 2001), debemos tener presente que la propia escuela es una construcción histórica orientada a resolver el problema de la herencia cultural hacia las nuevas generaciones.

Como diría Durkheim (1963), la institución escolar es el espacio de la socialización que trabaja con el conocimiento que la sociedad requiere para consolidarse en el tiempo. Históricamente, la escuela como institución social moderna –obligatoria, universal, gratuita y laica– es producto de la sociedad capitalista industrial que le otorga una organización ‘piramidal’ no ajena al de las grandes organizaciones industriales. Además, “el sistema educativo estaba concebido como una organización para la distribución social de los conocimientos según el cual la masa de la población tenía acceso a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural de la sociedad, y una elite accedía a las expresiones más elaboradas y al dominio de los instrumentos que permitían cierto nivel de creación del conocimiento” (Tedesco, 2000). En esta concepción de escuela como conservadora de las tradiciones y herencias culturales que participan de la formación de las élites sociales y de los procesos de escolarización masivos, característica central es su marcado hermetismo –en tanto espacio ‘cerrado’ simbólicamente, físicamente y culturalmente– que la hacía funcionar sin mayores articulaciones con el mundo social.

El fundamento que orientaba la existencia misma de la escuela se circunscribe a la idea de reproducción del conocimiento<sup>3</sup> y de la

---

<sup>3</sup> Reproducción conformada a partir de valores seculares, principios republicanos, lengua nacional y cierta visión racional de la realidad.

estructura social. De hecho, tal escuela, por una parte, respondía a la intención de reproducir el orden ideológico y, por otra, modificar las pautas tradicionales de socialización dadas por la familia y la iglesia. Tal pugna entre entidades socializadoras preconfigura la emergencia primaria de un campo educativo que hace suyo la disputa por el legítimo proceso de socialización y configuración de la nueva sociedad (Bourdieu, 1995).

Esta idea de escuela abriga una concepción de conocimiento ‘legítimo’ (Apple, 1986; Foucault, 1997) desde las grandes tradiciones culturales –‘herencia cultural’– (Durkheim, 1995) y de las respectivas ciencias que tienen su dominio en el desarrollo social. Ante la pregunta de Spencer (1932) de “qué conocimiento tiene más valor” que Apple (1986) parodia como “de quién es el conocimiento que tiene más valor”, se encubre una realidad indiscutible: el conocimiento seleccionado, impartido y controlado por la escuela participa de una conformación de política cultural orientada por una hegemonía epistemológica de construcción de la realidad social. Por ello, un punto histórico y distintivo de la escuela es su relación con el conocimiento, independiente de la tradición que lo define en sus acepciones propias a una filosofía<sup>4</sup>, sociología del conocimiento, antropología cultural, psicología. Por tanto, la escuela se concibe como escenario que históricamente ‘administra el conocimiento’ –entendido éste desde sus mecanismos de selección, organización y transmisión–, asegurando procesos formativos congruentes con las demandas de las diversas políticas educativas.

Tal definición posibilita un análisis de la escuela como una ‘unidad’ o ‘sistema’ que se compone de ciertas estructuras muy delimita-

---

<sup>4</sup> Se considera que en el campo de la filosofía y de la ciencia han existido dos métodos que explican la forma de obtención de conocimiento: el ‘organon’ instaurado por Aristóteles denotando los procedimientos metodológicos de acceso al conocimiento; y el ‘canon’ que planteado por Kant da cuenta de los criterios mismos de validez del conocimiento y sus procesos que lo hacen posible. Ciertamente, Popper plantea la validez provisional por sobre los criterios de verdad en la construcción de conocimiento como una forma de mantenerse en alerta a la crítica permanente.

das y que en su conjunto convergen a un desafío mayor: formar la conciencia del ciudadano para su inserción en el gran sistema social. Ante la discusión de los mecanismos de regulación social más tradicionales –iglesia, familia– para enfrentar los desafíos de la socialización y, además, ante la emergencia de nuevas formas de solidaridad, la institución escolar aparece tensionada como espacio garante de la democratización social (Tedesco, 1999). Al cambiar las condiciones estructurales de la construcción social, inevitablemente la escuela debe abrirse a los requerimientos de la sociedad y redefinir sus pactos con otros agentes socializadores (Schiefelbein y Tedesco, 1994; Tedesco, 1999).

A medida que los procesos históricos tienen lugar en el ‘breve siglo XX’ (en código habermasiano), comienza a producirse “una disociación cada vez mayor entre los contenidos culturales socialmente más significativos y los contenidos susceptibles de ser distribuidos socialmente en forma universal” (Tedesco, 2000). Tal fenómeno explicaría la crisis de la escuela en dos sentidos: empobrecimiento progresivo de los aspectos de la cultura impuestos en forma universal y falta de asimilación de los contenidos culturales propios de las dimensiones más dinámicas y complejas de la realidad contemporánea. En términos pragmáticos, “la educación está en medio de esta encrucijada. Entre resultados mediocres y enormes desafíos; en tensión entre los problemas no resueltos del siglo XX y los retos emergentes que vienen con el siglo XXI” (Brünner, 2001: 4). No obstante, la escuela sigue siendo un espacio privilegiado de las macropolíticas para el desarrollo de experiencias formativas propias al nuevo contexto de mayor complejidad cultural.

Un tópico central es analizar la escuela en su dimensión macro-social, en términos de su contenido socializador y la respuesta a los nuevos desafíos de la permanente transformación que se vive. Para Tedesco (2000: 6) “la función de la escuela en relación a la cultura consiste en la formación del núcleo estable, de los marcos de referencia, que permitirán enfrentar los cambios permanentes a los cuales nos somete la producción cultural del nuevo capitalismo”. Tal

análisis, a su vez, nos exige comprender los nuevos escenarios de relación con otras agencias de socialización e instituciones responsables de producir conocimientos, delimitando qué se entiende por conocimiento socialmente significativo ('núcleo estable') para su distribución en la sociedad. Por lo mismo, fundamental es la discusión de qué tipo de escuela se debe construir y qué tipo de articulaciones con otras agencias de socialización se deben propiciar.

Sin embargo, un segundo tópico sustantivo de analizar es la concepción de escuela como espacio micropolítico orientado por la gestión de conocimientos (Foucault, 1997). Tal concepción requiere de matices explicativos que le otorgan sus distinciones frente a otras agencias 'productivas' (Fullan, 2002). Desde otro enfoque, existe una serie de aproximaciones a la escuela como una 'organización' (Gairín, 1996) que otorga referencia a las estructuras, procesos, objetivos, sistema de relaciones y cuyos enfoques teóricos centran actualmente su análisis en la limitación de estructuras organizacionales piramidales, jerárquicas y verticalistas, frente al desarrollo de estructuras autónomas, flexibles y dinámicas para enfrentar los procesos de cambio emergentes.

Al considerar la institución escolar como una realidad construida socialmente, se puede sostener la existencia de una diversidad de enfoques que se aproximan indistintamente para su comprensión:

- *El enfoque técnico*: considera la escuela como realidad objetiva, lineal y de funcionamiento racional, perfectamente estructurada bajo aplicación de un sistema jerárquico de métodos racionales en pro de objetivos y metas definidas apriorísticamente. Parte del supuesto de generalización a otros contextos, siendo el liderazgo una variable de interés particular. Propio de este enfoque es el movimiento de las 'escuelas eficaces'. Su punto crítico radica en la menor consideración de las variables de contexto sociocultural, los intereses y conflictos inherentes a toda institución social. La perspectiva sugerida por Parsons (1989) que entiende la escuela como espacio de 'selección natural' –desnaturalizando el conflicto social–, constituye un referente de las políticas orientadas

desde una fragmentación del conocimiento y de los procesos que lo hacen posible. Desde el análisis más curricular, Tyler (1949) confirma toda una dinámica de trabajo escolar en torno al conocimiento y que está muy próximo a la delimitación pragmática de una racionalidad instrumental.

- *El enfoque interpretativo*: desde planteamientos fenomenológicos y hermenéuticos, otorga importancia a la construcción de la institución escolar desde los intereses, actitudes, percepciones, expectativas y significados de todos los actores de la comunidad educativa, conformando una cultura particular de comunicación y comprensión mutua. Sin duda, la perspectiva de Stenhouse (1987) que comprende ‘la escuela como una cultura’ propia, posibilita una mirada más cercana a la construcción educativa que se teje en el escenario propio de la institución escolar.
- *El enfoque sociocrítico*: comprende la institución escolar desde sus posibilidades transformativas hacia los propios sujetos en un marco de condiciones y significados que le dan sentido, incorporando los procesos de negociación y conflicto que tienen lugar en las estructuras relacionales entre poder y saber. Planteamientos dados por Freire (1973), Apple (1986), Carr y Kemmis (1988) establecen cuestionamientos a los marcos relacionales que aparecen como constitutivos de las dinámicas educativas.
- *El enfoque postestructuralista*: desde una posición crítica del conocimiento universal, justifica la institución escolar en un marco de desregularización creciente –curricular, organizativa, política, epistemológica. Los planteamientos dados por Tadeu Da Silva (2001) permiten la comprensión del conocimiento seleccionado a través del currículum escolar como la configuración de un ‘espacio de identidad’ que legitima un discurso de representación de la realidad social y cultural.

Cada uno de estos enfoques actúa desde marcos explicativos particulares a concepciones teóricas y, por sobre todo, a intenciones e intereses discursivos de lo que comprendería una legítima cons-

trucción de la institución escolar. Desde un ángulo más propio a la concepción de conocimiento posibilitado por ‘modelos de escuela’, Schiro (1999) presenta dos ejes de tensiones: atención respecto del conocimiento (sea enfocado en las fuentes o en su uso) y consideraciones sobre la realidad (en sus delimitaciones epistemológicas ‘objetivistas’ o ‘subjetivistas’). Tales tensiones configuran cuatro modelos de escuela: escuela centrada en las disciplinas y aprendizajes formales (‘modelo academicista’), escuela centrada en la eficacia (‘modelo tecnológico’), escuela centrada en el cambio social (‘modelo crítico’) y escuela centrada en el niño (‘modelo humanista’).

Siendo el análisis funcionalista el que ha tenido mayor presencia explicativa –por construcción hegemónica de los procesos educativos– se hace necesario revisar los distintos componentes y procesos que conforman y le otorgan propiedad funcional a la estructura organizativa. De hecho, existen aproximaciones a la organización escolar como una ordenación de procesos estructurales, de distribución y adecuación de espacios y de medios humanos y materiales, de realización de normas, responsabilidades y relaciones entre los diferentes elementos y actores. Otras aproximaciones destacan su valor instrumental en tanto medio organizativo para conseguir determinados fines sociales, siendo la satisfacción del personal y la racionalización del trabajo los aspectos nucleares de la eficacia organizativa (Gairín, 1996). En tales aproximaciones, la institución escolar se configura como una organización compuesta de ‘objetivos’ (propósitos de la organización), ‘estructura organizativa’ (medio para conseguir los objetivos) y el ‘sistema relacional’ de los actores (responsables del funcionamiento de la organización) que le otorga una identidad específica (Gairín, 1996). Tal concepción explica el quehacer de la escuela desde dos modelos organizacionales:

- el ‘modelo dependiente’, en tanto receptor y reproductor de parámetros externos a la institución que se mueve bajo el principio de uniformidad organizacional en que los actores cumplen ‘funciones’ conforme a normas y responsabilidades preestablecidas –por ej. el profesor ‘transmite’ el currículum sin mayo-

res coordinaciones profesionales—, teniendo una estructura verticalista que considera que el funcionamiento eficaz se garantiza con la existencia de normas adecuadas que se cumplen. Tal modelo está orientado desde una racionalidad instrumental que prescribe las funciones docentes (Grundy, 1991).

- el ‘modelo autonómico’ que considera diversas tomas de decisión de la vida institucional para responder a las demandas y necesidades de la comunidad educativa, garantizando la unidad del sistema. Más cercano a procesos de descentralización educativa, la actual ‘autonomía’ de la institución escolar y sus actores aparece tensionada desde parámetros de vigilancia y control social y, por ello, se habla más bien de una autonomía por decreto (Contreras, 1999), autonomía relativa y/o permitida (Apple, 1986).

Desde un rescate analítico de lo que constituye la distinción de la institución escolar y los rasgos de profesionalidad, Fernández (2001) analiza la escuela bajo tres modelos de organización: escuela como ‘centro-agregado’, muy propio del modelo profesional liberal (sobrevive como una suma de elementos en la que cada actor desarrolla su función con la mínima coordinación general); escuela como ‘centro-estructura’, que se corresponde con el modelo de profesional burocrático (presenta un conjunto de relaciones estables entre los elementos; diseñado para un fin, pero no para un entorno cambiante), y escuela como ‘centro-sistema’, que distingue al modelo profesional democrático o ‘profesionalidad democrática’ (propio de un espacio definido por un conjunto de relaciones, flexible en sí mismo y cambiante ante otros posibles fines).

Esta polaridad de modelos organizacionales sólo se sostiene por fines más bien analíticos, pues no explica la complejidad interna de la cotidianidad de una institución educativa en que interactúan tales modelos y, por cierto, eso no implica una falta de organicidad interna. La relación que establece la escuela con el conocimiento conlleva a delimitaciones del tipo de actores y sus dinámicas de organiza-

ción interna. Como tal, los profesores han sido concebidos como garantes del conocimiento oficial a través del tipo de prácticas que posibilitan y legitiman (Apple, 1996).

Sin embargo, no es menos cierto que diversas investigaciones demuestran la ruptura que la escuela establece en su dinámica interna con estas caracterizaciones históricas. Es decir, se observan procesos de deconstrucción y reconstrucción de conocimientos que justifican el axioma de que los actores sociales resignifican cualquier objeto de conocimiento y que sus prácticas no necesariamente participan de la prescripción política que intenta enmarcarlas. De ahí la emergencia de modos específicos –*hábitus*– de interactuar con el conocimiento y de aproximar a los estudiantes a las nuevas problemáticas de las ciencias, de la sociedad y de la vida cotidiana. A su vez, los propios estudiantes resignifican el conocimiento a partir de sus propias representaciones, creencias y prácticas sociales, lo que evidencia la problemática consignada por algunos como currículum oculto (Torres, 1991).

En este marco de relaciones de la escuela con el conocimiento, el tema del currículum se hace cada vez más prioritario, toda vez que se lo entiende como proceso de selección, organización y transmisión de cultura. Más aún, si el currículum actúa como un referente que intenta orientar las diversas prácticas institucionales, un punto medular es su carácter prescriptivo –existente en una tradición curricular– que se configura desde las prácticas de diseño curricular, toda vez que el contexto de formulación y el contexto de realización (Lundgren, 1989) se distancian y delimitan entre quienes ‘piensan el diseño’ y quienes ‘lo aplican e implementan’. He aquí lo que ciertas coordenadas teóricas han definido críticamente como la racionalidad técnica con que se concibe la práctica de la institución escolar (Carr, W. y Kemmis, S., 1988).

Bajo este esquema es posible comprender las variaciones de los procesos de prescripción del currículum en la institución escolar y, específicamente, en los docentes. Sin embargo, la tradición del cu-

rrículum como ‘práctica’ (Schwab,1973) que remite a actores que participan de procesos comprensivos de sus propias acciones, posiciones y los modos de organización de la escuela, genera posibilidades para establecer una relación diferente con tales marcos curriculares y romper con la ingenuidad de la prescripción hacia los docentes.

El problema de fondo es la forma de comprender tal complejidad relacional consubstantiva a una institución escolar –espacio de funciones y responsabilidades conforme a normas, construcción de significados, conflictos, negociaciones, poder, intereses– y, a su vez, definir qué es lo que orienta tal comprensión: un control burocrático que desnaturaliza la complejidad institucional o una transformación práctica que interpela a una creciente profesionalidad de los actores. Cualquiera sea la mirada, lo que debemos tener presente al momento de reconceptualizar nuestra comprensión es la relación mediata de la escuela con el conocimiento y que, sin lugar a dudas, es un imperativo no sólo de las actuales políticas educativas, sino de las transformaciones globales que impactan en las subjetividades de los sujetos en esta nueva sociedad del conocimiento.

### **3. Un marco de profesionalidad al interior de la institución escolar**

Sin duda, las reformas educacionales han descubierto el foco de la institución escolar y el quehacer profesional de los docentes. Tal descubrimiento ocurre paralelo al agotamiento de los discursos tradicionales que otorgan un reconocimiento meramente retórico al trabajo docente, o que lo connotan como ‘víctima’/‘culpable’ de los malos resultados del sistema escolar o que simplemente es un actor de poca relevancia educativa. Por cierto, el discurso no oculta una serie de tensiones respecto de la imagen social de los maestros: responsables de la formación integral de la personalidad de los estudiantes v/s responsables del desarrollo cognitivo; agentes de transmisión de información y de conocimientos previamente elaborados

por otros v/s mediadores expertos del proceso de construcción de conocimiento; actores profesionales autónomos y responsables de sus resultados v/s ejecutores de diseños pedagógicos; actores éticamente comprometidos con la formación ciudadana v/s funcionarios burocráticos que cumplen normas preestablecidas. Sin embargo, las políticas actuales enfatizan la idea de fortalecer el desarrollo profesional docente como una estrategia para asegurar las transformaciones requeridas en el microcosmos de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tedesco, 2000).

Conforme a un análisis de carácter sociológico es posible advertir que “una profesión es un colectivo con un tipo especial de conocimiento, más o menos complejo, con un cierto código en su utilización; pero también es un grupo de poder” (Fernández, 2001). En un plano más propio al quehacer profesional, autores como Hargreaves y Goodson (1996) destacan la existencia de un cuerpo común de conocimientos y acciones prácticas con dicho conocimiento como rasgos distintivos de una profesión.

Desde una vertiente sociohistórica de los movimientos y demandas profesionalizadoras (Sykes, 1992), es posible advertir que la idea misma de concebir al docente como un profesional no es ajena a las relaciones de poder que se dan entre los diferentes estamentos que operan en el ámbito de la educación (Popkewitz, 1990). En este sentido, Goodlad (1983) menciona tres rasgos distintivos de todo quehacer profesional –coincidentes con los criterios de Carr y Kemmis (1988)–: un cuerpo codificado de conocimientos, existencia de mecanismos de regulación y control en el reclutamiento, preparación, acceso y ejercicio de la actividad y una responsabilidad ética ante los estudiantes, sus familias y la sociedad en general. A su vez, Goodlad (1983) considera que ‘ser profesional’ consiste en un proceso de búsqueda y de perfeccionamiento para alcanzar una serie de objetivos a lo largo del transcurso de la actividad. Existe, por otra parte, todo un movimiento crítico que cuestiona los elementos constitutivos de la profesión docente desde la caracterización que suele hacerse de las profesiones liberales (Marcelo, 1994).

Bajo estas coordenadas se hace necesario hacer la distinción entre profesionalismo referido a ámbitos globales del quehacer docente –incluye las características de autonomía (posibilidad de actuación dentro de determinados márgenes), expertizaje (posesión de cierto cuerpo de conocimiento y prácticas), responsabilidad (preocupación por el grupo al cual se dirigen las acciones profesionales), integridad (en relación a estatus y privilegios sociales a los que se aspira) (Contreras, 1997; Sach, 2000)– y profesionalidad que hace referencia a lo específico del ejercicio de la docencia. Por ello, Ángel Pérez (1998) y Sachs (2000) señalan la profesionalidad en referencia al proyecto pedagógico de la calidad interna de la enseñanza, en que los aspectos éticos, epistemológicos, teóricos y prácticos constituyen su eje sustancial.

Propiamente, Pérez Gómez (1998: 198) señala que “bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y dominio de habilidades, la práctica profesional docente es, a mi entender, un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión.” Más aún, Contreras (1997) se refiere a la profesionalidad docente como “las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo”. Es decir, en la profesionalidad estarían en juego el desempeño del oficio de enseñar y los valores y pretensiones deseables de alcanzar y desarrollar en esta profesión.

Desde una visión más globalizadora de las prácticas educativas, Imbernón (1994: 22) al hablar de profesionalidad se refiere a “un nuevo concepto de la profesión y la función docente que iguala a todos los que se dedican a la tarea educativa...”. Tal concepto enmarcaría tres características genéricas de la actividad del profesor (Imbernón, 1994): la docencia como una actividad laboral permanente –constituye el medio de vida de quien se dedica profesional-

mente a ella–, actividad en cuyo desempeño se toman decisiones y se emiten juicios mediados por el contexto social, político y económico, y como actividad compartida con diversos agentes, grupos y medios. En este sentido, Imbernón (1994, 1999), Contreras (1997) y Goodlad (1990) coinciden cuando se refieren a la función docente como aquella en la cual se requiere un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral junto a la necesidad de compartir responsabilidades con otros agentes sociales.

Si como resultado del análisis de las circunstancias históricas, sociales y políticas, aceptamos que la profesionalidad docente emana de las propuestas del discurso experto y de los estamentos centrales, nos encontramos con un ‘profesional’ docente cuya capacidad autónoma no es tal –en la medida en que puede ejercer semejante autonomía sólo en el ámbito estrecho de los medios, sin que alcance a la discusión sobre los fines– y que básicamente actúa como un consumidor del conocimiento profesional, no su creador, debido a que tal conocimiento se construye en esferas distintas de aquellas en las que se mueve el profesorado. En consecuencia, el ejercicio profesional del profesor se aproximaría más a una profesión en un sentido restringido del término (Hoyle, 1996). Inevitablemente tal posición es muy discutible, pues no se sitúa en el análisis de las distinciones entre el conocimiento profesional del docente y el conocimiento que la institución escolar a partir de la selección curricular debe socializar. Por consiguiente, la autonomía profesional se constituye en una posibilidad, toda vez que la acción de los docentes se ve orientada desde la construcción del conocimiento profesional que como profesión y cuerpo especializado del saber son capaces de producir en un contexto sociohistórico de producción cultural (Bourdieu, 1999).

Aproximarse a la comprensión de la complejidad que supone la institución escolar desde la perspectiva de los propios actores y sus acciones profesionales, no sólo implica situarnos en un marco más comprensivo de la construcción social que constituye la acción educativa, sino, al mismo tiempo, establecer el desarrollo de la profesionalidad docente como un pilar fundamental posibilitador de las trans-

formaciones de los actuales esquemas de organización, gestión y desarrollo del currículum escolar.

Algunas características asociadas a la profesión docente en un marco institucional hacen referencia a la burocratización de las funciones, conforme a la racionalidad administrativa que las gobierna, destacándose el cuestionado estatus profesional (descualificación docente), las difíciles condiciones de trabajo, la intensificación de funciones profesionales, el aislamiento profesional (Tyler, 1991; Hargreaves, 1996; Apple, 1996). Rizvi (1993) señala que las escuelas entendidas como organizaciones burocráticas se caracterizan por una toma de decisiones orientadas por cuestiones técnicas que requieren de conocimiento profesional experto. Sin embargo, el discurso educativo actual enfatiza la desregulación institucional y la ‘descentralización’ –aunque algunos (Martínez, 1993; Contreras, 1997) sostienen que vivimos en tiempos de ‘burocracias flexibles’ y de ‘autonomías vigiladas y permitidas’ desde un control más efectivo– de una amplia parcela de acciones educativas (García Huidobro, 1999; Hargreaves, 1996; Goodson, 1992; Angulo, 1994).

Por otra parte, Schempp (1993) destaca el papel que juega la cultura escolar en tanto fuente de normas, procedimientos, conductas y principios, los que en su conjunto facilitan u obstaculizan un quehacer profesional. Hargreaves (1992, 1994, 1996) establece la distinción entre el contenido de la cultura docente (actitudes, valores, creencias, hábitos y supuestos compartidos sobre la función de la escuela, el currículum, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación) y su forma, en cuanto los patrones de relación y formas de asociación entre los profesores. Desde una visión comprensiva, Pérez Gómez (1998: 162) señala que “la cultura de los docentes podemos definirla como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí”. Es decir, concebir la existencia de una cultura profesional docente, situada en el marco de una cultura escolar específica, exige un marco

analítico riguroso para comprender las interrelaciones que son posibles entre los actores con sus disposiciones, resistencias, representaciones, conflictos, intereses, expectativas y, de hecho, todo aquello que constituye el 'hábitus' (Bourdieu, 1999) circunscrito a las condiciones sociales y profesionales del desarrollo de las actuales políticas educativas.

Atendiendo a la forma de la cultura docente, Fullan y Hargreaves (1999), Hargreaves (1992, 1993, 1994, 1996) han identificado la cultura del individualismo y la cultura colaborativa. La primera supone aislamiento docente, reforzamiento de la privacidad, carencia de análisis con otros, escasa comunicación entre docentes, lo que generaría incertidumbre profesional. Tales rasgos estarían posibilitados por la arquitectura escolar referida a disposición de los espacios y normas, siendo la 'balcanización' la expresión particular de un trabajo individualista circunscrito a grupos específicos de docentes que mantienen relaciones de colaboración internamente, pero de aislamiento entre unos y otros por razones de competitividad y, a su vez, potenciado por la marcada separación disciplinaria y la estructura departamental (Eisner, 1992).

Por su parte, la cultura colaborativa, en términos de colegialidad, connotaría una dinámica de trabajo docente que legitima espacios para aprender de otros compartiendo experiencias, ideas, preocupaciones sobre su propia docencia y, con ello, la posibilidad de planificar en grupo y permitir la observación mutua de sus prácticas en un ambiente de formación colectiva (Hargreaves, 1996, 1999). Más aún, la cultura de colaboración surge de los intereses próximos de los docentes, de su juicio profesional autónomo, y se funda en cualidades como la apertura, la confianza y el apoyo entre los docentes (Hargreaves, 1996). Sin embargo, también es posible distinguir la existencia de dinámicas de 'colaboración cómoda' referida a ayudas mutuas sobre cuestiones inmediatas de la práctica docente y de una 'colegialidad burocrática' que no obedece a iniciativa de los profesores, sino a imposiciones directivas muy propias de procedimientos formales y burocratizados en sus

diferentes formas y necesidades administrativas (Fullan y Hargreaves, 1999).

Por tanto, si la institución escolar constituye un espacio social que resignifica cultura y, a su vez, posibilita la generación de culturas diversas, se debe considerar que la profesionalidad le otorga un sentido de autonomía al ejercicio de la profesión docente –entendiendo por autonomía la construcción del bien simbólico específico que define a un cuerpo de profesionales en un campo de producción cultural dado. A su vez, el contenido particular de la profesionalidad se juega por correspondencia a un trabajo colaborativo entre docentes, al desarrollo de un conocimiento especializado y la capacidad de aprender en un contexto situado. Tales rasgos distintivos de la profesionalidad enmarcarían el quehacer profesional conforme a los requerimientos propios de su profesión como a aquello que de suyo construye la comunidad docente en su historicidad.

#### **4. Profesionalidad, gestión escolar y desarrollo curricular**

Reconocer que los grandes desafíos planteados por las políticas educativas, en términos de calidad y equidad, impactan profundamente en la institución escolar y sus procesos de gestión; implica aceptar la necesidad de redefinir las dinámicas organizativas, profesionales y el conjunto de prácticas que los actores desarrollan colectivamente. Desde esta coordenada que revitaliza la mirada en la resignificación y la práctica de los actores de la institución escolar, la pregunta que se instala es qué tipo de gestión escolar y sistema de relaciones profesionales son posibles de establecer desde los docentes, considerando los referentes de políticas educativas actuales.

En términos relacionales entre cultura docente colaborativa y profesionalidad, se produce un marco de posibilidades para el desarrollo organizativo y curricular que la institución escolar debe favorecer para responder a los requerimientos y demandas sociales. De hecho, actualmente en los procesos de Reformas “existe conciencia

de que el docente es uno de los actores fundamentales del proceso educativo” (Rodríguez, 1995). Por ello, se exige una amplia preparación cognitiva y pedagógica a los docentes y se le demandan una serie de competencias, tanto personales como organizacionales, propias de un profesional autónomo capaz de realizar un trabajo profesional compartido y solidario (Abrile de Vollmer, 1994). En este contexto de profesionalidad, el profesor es un agente de cambio de los múltiples procesos institucionales (Labaree, 1992; Imbernón, 1994, 1997).

Al considerar la existencia de comunidades profesionales que optimizan y consolidan gradualmente sus diversas acciones, es posible comprender la institución escolar como un escenario de múltiples prácticas –prácticas de organización, de gestión, pedagógicas– que responden a orientaciones, objetivos, contenidos específicos, tomas de decisiones, intereses y variaciones de poder que se juegan en la dinámica de relaciones profesionales entre los actores. Tales prácticas permiten una mirada más contextualizada de los procesos desarrollados en la institución escolar. Aceptar la existencia de comunidades profesionales que toman posición y le otorgan sentido a la diversidad de prácticas, exige pensar en sus nuevas demandas y necesidades y profundizar en sus aportes específicos.

En este contexto, si la política ha tenido como centro la calidad y equidad del sistema, es fundamental delimitar qué requiere actualmente en su gestión la institución escolar para aproximarse a estos desafíos. Sin duda, tener claridad institucional respecto de las ofertas educativas y metas a alcanzar posibilita una mejor orientación de los procesos a desarrollar internamente. La existencia de una dinámica de diálogo y participación entre los diferentes actores y, con ello, la existencia de un cuerpo profesional organizado que analice, reflexione y proponga acciones, constituye condiciones básicas para aproximarse a los desafíos propuestos. La claridad institucional respecto de las metas a alcanzar (generación de referentes de calidad), debiera posibilitar el análisis de una serie de tensiones propias del mundo escolar:

- En la forma de abordar el quehacer institucional, la tensión entre trabajo individual v/s trabajo colaborativo.
- En la forma de asumir la profesionalidad, la tensión entre trabajo colaborativo ‘artificial’ v/s trabajo colaborativo ‘auténtico’.
- En el conjunto de decisiones didácticas, la tensión entre transmisión de información v/s construcción de conocimiento.
- En el ámbito curricular, la tensión entre docentes como ‘ejecutores o implementadores’ v/s comunidad profesional que desarrolla currículum.
- En el ámbito de la optimización del proceso pedagógico, la tensión entre evaluación como mecanismo de control v/s evaluación como mecanismo posibilitador de decisiones fundamentadas.
- En el ámbito de la gestión del currículum, en la organización y en las prácticas pedagógicas, la tensión entre racionalidad administrativa v/s racionalidad pedagógica.

Al aceptar que la institución escolar dialoga con una serie de referentes externos (demandas sociales, exigencias del mundo laboral y productivo, requerimientos ministeriales en términos de resultados de aprendizajes y del marco curricular) y que la posición que asumen los docentes adscribe a parámetros de profesionalidad creciente, adquiere sentido profundizar en el modo cómo se superan dichas tensiones y, por ende, cómo se desarrolla el currículum en el conjunto de prácticas para responder a los desafíos establecidos por las políticas educativas. Es decir, lo que está en juego es cómo el currículum es abordado en la institución escolar por sus actores –desarrollo curricular– para responder al logro de aprendizajes de calidad comprometidos socialmente. Tal problemática se distancia del discurso ingenuo de la gestión de la política que tiende a centrar el esfuerzo en la prescripción profesional y en las fortalezas de un currículum que aún no ha sido evaluado.

En consecuencia, se entiende por desarrollo curricular los procesos de resignificación permanente que los diversos actores de la

institución escolar establecen en su relación con el marco curricular, a modo de un diálogo contextualizado en las prácticas de organización, prácticas de gestión y prácticas pedagógicas propias a los diversos escenarios educativos. En este sentido, hablar de desarrollo curricular es ubicarse en la perspectiva de los actores –directivos, equipos de gestión, profesores y estudiantes– que desde sus respectivas prácticas dialogan con el currículum. Escudero (1999: 18) se aproxima al problema haciendo un análisis de las relaciones del desarrollo curricular con el profesor, la consideración de los centros escolares como espacio de reconstrucción curricular, el tipo de cultura organizacional existente en las escuelas, entendiendo “el desarrollo del currículum como un proceso que ha de articularse en torno al propósito básico de activar la mejora y renovación pedagógicos”. Es decir, Escudero (1999) ubica el desarrollo del currículum como una competencia específica de los establecimientos escolares. Si se analiza la escuela como espacio que tiene como rasgo distintivo su relación con el conocimiento, el desarrollo curricular sería el proceso caracterizador del quehacer institucional.

Por ello, “nuestra manera de ver el diseño, desarrollo e innovación del currículum presupone que se trata de asuntos en los que se dan cita, simultáneamente, un buen número de cuestiones valorativas, epistemológicas y teóricas, que están entreveradas con aquellas que conciernen a procesos y estrategias, condiciones y contextos en los que los agentes educativos piensan, deciden y construyen el currículum escolar, los mismos centros e incluso sus mismas identidades y ejercicios de la profesión” (Escudero, 1999: 15). La existencia de espacios de resignificación permanente desde los actores como quehacer propio del desarrollo curricular, le otorga dinamismo al quehacer institucional y configura la institución escolar en un escenario de cambios posibles<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> La paradoja del cambio sostenido es que no hay cambio, los procesos de consolidación y permanencia son requeridos tanto para desplegar una identidad como para negarla y transformarla.

Un principio epistemológico que se juega en los procesos de resignificación es la aceptación de un sujeto que dialoga con objetos de conocimiento y reconstruye a partir de escenarios de prácticas, representaciones y creencias. Por tanto, el desarrollo curricular supone un objeto de conocimiento, sujetos y contextos específicos de práctica. En el ámbito institucional, el desarrollo curricular comprende dinámicas diversas de diálogo en los múltiples escenarios existentes. Tales dinámicas pueden ser graduales, simultáneas, recursivas. A su vez, tales diálogos posibilitan adoptar, adaptar o reconstruir algunos ámbitos del propio marco curricular. Desde esta perspectiva, se concibe a los actores de la institución escolar en su posibilidad de recoger y analizar información, reflexionar colectivamente, posicionarse críticamente, generar y desarrollar propuestas de acción y/o de innovación. Tal adscripción se establece compartiendo principios de un modelo de profesionalidad que se construye en un escenario de prácticas institucionales. Es decir, los planteamientos relativos al desarrollo profesional docente, le otorgan una distinción particular al desarrollo curricular y, con ello, hacen posible la evidencia de la racionalidad pedagógica al interior de la institución escolar.

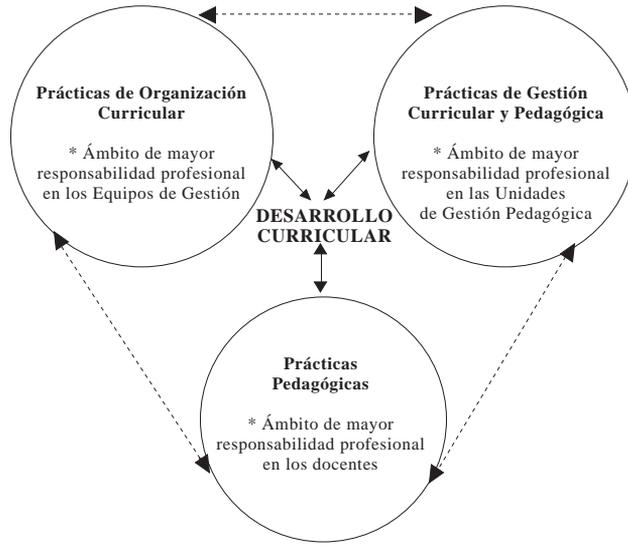
Atender los diferentes escenarios del desarrollo curricular en la institución escolar exige determinar los actores, contenidos y competencias específicas de intervención. Más aún, al mirar cada uno de los ámbitos del desarrollo curricular, se aprecia un conjunto de prácticas con respectivos actores:

1. *Las prácticas pedagógicas* de los docentes como actores fundamentales y cuyos referentes más próximos son los Programas de Estudio, tienen como estrategia las herramientas didácticas y, por ende, el desarrollo curricular que se juega en este nivel requiere de competencias específicas para lograr ciertos productos de calidad (diseños de aula, materiales didácticos, propuestas evaluativas), orientados al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

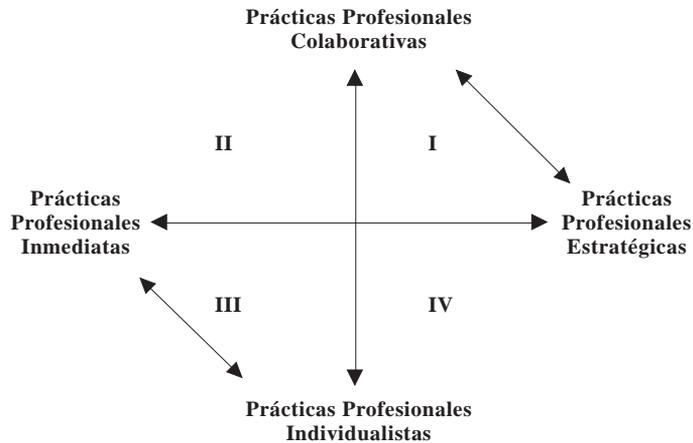
2. *Las prácticas de gestión curricular* en escenarios específicos constituyen un ámbito de responsabilidad mayor en las Unidades de Gestión Pedagógicas y/o Departamentos y son fundamentales para que el currículum escolar se desarrolle atendiendo los focos más sensibles y estratégicos, desde el punto de vista del aprendizaje de los estudiantes. Por ello, las competencias profesionales para analizar y evaluar diseños curriculares más eficientes y pertinentes al desarrollo de los objetivos propuestos con los docentes, pueden posibilitar la elaboración de planificaciones y planes de mejoramiento para consolidar y optimizar el nivel de aprendizaje de los estudiantes.
3. *Las prácticas de organización curricular* como ámbito de responsabilidad mayor en los Equipos de Gestión tienen su referente en la relación marco curricular y Proyecto Educativo Institucional (PEI) y, también, en la consideración de referentes externo como SIMCE, TIMSS u otros. Las competencias de evaluación debieran permitir la determinación de los focos favorables y los respectivos ámbitos que obstaculizan el desarrollo curricular, así como las competencias de diseño y organización curricular debieran posibilitar la elaboración de propuestas curriculares diversas, ajustadas a indicadores de calidad generados a nivel institucional.

Para cada uno de estos ámbitos de práctica profesional, se requieren competencias de alto nivel en sistemas de seguimiento y monitoreo, que permitan otorgarle los sustentos empíricos a las decisiones estructurales que fundamentan el quehacer de la institución escolar. En este sentido, el desarrollo curricular como estrategia permite reconocer la diversidad de prácticas a nivel institucional, discriminar el tipo de actores fundamentales y responsabilidades profesionales comprometidas, y comprender el diálogo (proceso de resignificación y contextualización) que los actores realizan con el marco curricular y los respectivos procesos de articulación entre tales prácticas. Esto puede apreciarse en el siguiente esquema:

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR COMO ESCENARIO DE PRÁCTICAS DE DESARROLLO CURRICULAR



Como un modo de comprender las relaciones entre los sujetos en escenarios específicos propios del desarrollo curricular, la pregunta por el tipo de prácticas profesionales comprometidas en la gestión escolar es fundamental. Desde una perspectiva analítico-estructural, se puede apreciar el siguiente esquema de relaciones de prácticas:



Este esquema ilustra dos ejes de tensiones para analizar la gestión escolar: sus modalidades de trabajo (tensión entre prácticas profesionales colaborativas y prácticas profesionales individualistas) y los intereses que la orientan (tensión entre prácticas profesionales estratégicas y prácticas profesionales inmediatistas). Desde un análisis de las posibilidades que ofrece tal esquema, se ilustran dos racionalidades subyacentes para aproximarse a comprender la gestión escolar en sus modalidades de trabajo e intereses:

- Racionalidad administrativa de la gestión escolar: propia del Cuadrante III y comprendida como el escenario que orienta las prácticas profesionales inmediatista (se impone el peso de la ‘comodidad’ y de la certeza de la costumbre) e individualistas (se explican por su apego al trabajo ‘autorreferente’ y ‘ensimismado’). Tal racionalidad permite entender una gestión escolar ‘de cortoplazo’ e ‘inmediatista’ en que el activismo profesional atenta contra un desarrollo curricular de calidad. A su vez, la ‘soledad o aislamiento’ de un profesional sin una propuesta pedagógica canalizadora de líneas de acción, genera problemas a una gestión que se orienta desde un liderazgo compartido.

En este Cuadrante III las prácticas pedagógicas pierden su referente en la construcción de conocimiento y se transforman en espacios burocratizados del aprendizaje de los estudiantes, conforme a relaciones de control y poder, bajo un esquema autoritario. Las prácticas de gestión curricular y pedagógica resuelven la construcción de planificaciones y diseños de aula como una forma de tener un registro que garantice la existencia de acciones docentes, en términos de intenciones que no se articulan necesariamente con las prácticas pedagógicas. Por último, las prácticas de organización curricular definen los tiempos y los espacios de las ofertas curriculares, en correspondencia con el mero funcionamiento administrativo.

Variante particular de esta racionalidad es el cruce de prácticas profesionales ‘colaborativas’ e ‘inmediatistas’, comprendida en el Cuadrante II, que responde a una forma de trabajo concentra-

da en grupos de interés, con visión de cortoplazo, que puede actuar como catalizador de resistencias a procesos de cambio más complejos.

Sin embargo, una gestión escolar orientada desde esta racionalidad bien puede funcionar ‘eficazmente’, aunque es posible advertir ciertos problemas: el éxito de la institución depende exclusivamente del equipo de gestión (toda vez que este equipo trabaja colaborativamente) y, por ende, el resto de la comunidad profesional aparece inadvertido y, más bien, actúa en calidad de receptor y reproductor de esquemas organizacionales que no se orientan a desafíos mayores (realidad de una ‘gestión colaborativa de intereses inmediatistas’ del Cuadrante II). Tal condición se ve extremada por un tipo de liderazgo fuerte que corre el riesgo de dejar a la institución en una ‘intemperie’ toda vez que el equipo se desarticule (problema propio de una ‘gestión individualista de intereses inmediatistas’ del Cuadrante III). Esta condición ilustra una institución que respondiendo a lo emergente –con lo errático que esto implica– no se preocupa de construir propuestas de cambio que desafíen por sus objetivos mayores.

- Racionalidad pedagógica de la gestión escolar: propia del Cuadrante I, comprendida por el escenario de las prácticas profesionales colaborativas (prima la reflexión colectiva y el trabajo en equipo de toma de decisiones consensuadas y responsables) y estratégicas (de carácter proactivas para anteceder escenarios institucionales). Tal racionalidad permite entender una gestión escolar ‘de largo alcance’, propia de una comunidad que aprende permanentemente desde su propio desarrollo curricular.

Concretamente, las prácticas pedagógicas se definen como espacios de construcción de conocimiento en permanente reflexión, indagación y experimentación de un colectivo profesional que posibilita relaciones, apelando al estudiante como un sujeto de conocimiento. Las prácticas de gestión curricular y pedagógicas se orientan por principios de análisis permanente y de propuestas de innovación y mejoramiento continuo del quehacer educa-

tivo. Por último, las prácticas de organización curricular establecen tiempos y espacios necesarios para articular las ofertas curriculares, en función de necesidades y demandas de los estudiantes y de la calidad requerida por la política educativa.

Si consideramos el Cuadrante IV –cruce de las prácticas profesionales individualistas y estratégicas– tenemos un tipo de liderazgo potencial que actúa como condición básica de una gestión escolar que piensa proyectivamente el desarrollo de la institución. El desafío es cómo rescatar el aporte de tales prácticas y analizar por qué en el marco de una institución escolar tienen presencia tales prácticas profesionales.

Una gestión escolar orientada desde esta racionalidad debiera generar condiciones de diálogo permanente entre los actores que construyen y desarrollan propuestas de cambio desde un quehacer profesional poco compartido (propio de una ‘gestión individualista de intereses estratégicos’ del Cuadrante IV) y actores capaces de trabajar colaborativamente en la generación y desarrollo de una diversidad de propuestas en beneficio del desarrollo futuro de la institución (particular de una ‘gestión colaborativa de intereses estratégicos’ del Cuadrante I).

Atendiendo a la complejidad de la institución escolar conforme a la multiplicidad de procesos que se desarrollan en una diversidad de escenarios (Morín, 1999), tal esquema ilustrado anteriormente sólo pretende ser un marco comprensivo analítico de las dinámicas propias al desarrollo curricular y su relación con la gestión escolar. Debemos señalar que cada uno de estos cruces de prácticas profesionales establecidas en los respectivos cuadrantes pueden aparecer indistintamente y estar relacionadas entre sí, aun cuando al hacer algún tipo de análisis institucional se puede identificar cierta predominancia de una de ellas.

Tal estrategia analítica supone una reconceptualización de la institución escolar como un espacio social en el que convergen una multiplicidad de actores con capitales culturales diversos y que, a su

vez, tiende a legitimar un tipo de práctica cultural para la gestión escolar. A modo de ilustración, en Chile en el nivel de Educación Media se tiene la experiencia de los Grupos Profesionales de Trabajo GPT<sup>6</sup> que, constituidos por docentes de una misma institución, han orientado sus acciones desde intereses estratégicos, a través de un tipo de trabajo colaborativo en apoyo permanente a los desafíos de la gestión escolar; además, como extensión colectiva de los GPT, las Redes Pedagógicas Locales<sup>7</sup> focalizan su discusión y reflexión en campos propiamente disciplinarios, generando colaborativamente propuestas enfocadas a optimizar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. El valor de ambas estructuras profesionales radica en tensionar la racionalidad administrativa burocrática subyacente a las formas de organización que están vigentes en cualquier institución educativa. Si la dinámica de trabajo de otras estructuras profesionales responde a parámetros de colaboración y reflexión colectiva sobre el quehacer institucional, necesariamente la institución escolar estaría dando un gran paso para participar de esta sociedad del conocimiento. No obstante, la gestión de la política educacional en Chile, instalada desde dinámicas burocratizadoras del conocimiento profesional de los docentes, está generando programas de intervención que, en rigor, atentan contra la autonomía profesional y, por cierto, transforman la matriz intelectual que les otorga sentido<sup>8</sup>.

Tal comunidad de profesionales debiera posibilitar los cambios en las prácticas de organización curricular (por ejemplo, a través de dinámicas de trabajo colaborativas generar diseños curriculares que

---

<sup>6</sup> Mayor información se registra en el texto “Desarrollo profesional docente en el liceo” (Mineduc, 2001).

<sup>7</sup> La primera sistematización de la existencia de Redes Pedagógicas de docentes en Chile, se registra en el documento “Desarrollo profesional docente en el liceo” (Mineduc, 2001).

<sup>8</sup> Entender la tensión entre la práctica de gestión de la política educativa y las prácticas profesionales de los docentes, constituye un tópico relevante de nuevas investigaciones que den cuenta de los procesos de violencia simbólica que tienen lugar en los escenarios de producción de conocimiento.

organicen y distribuyan los tiempos y espacios orientados en función de mejores relaciones de los estudiantes con el conocimiento. Al mismo tiempo, que tales diseños abran posibilidades de experiencias de aprendizaje interdisciplinarios, de modo tal de acceder a la complejidad que supone el conocimiento), prácticas de gestión curricular (por ejemplo, gestionar colaborativamente diseños curriculares con diversos grupos de profesores, atendiendo a los procesos de cambio de las disciplinas, del contexto social y de los estudiantes; gestionar diseños de aula que comprometan un avance gradual de los estudiantes con el conocimiento; gestionar las formas de evaluar el progreso del conocimiento apropiado y reconstruido por los estudiantes) y prácticas pedagógicas (por ejemplo, establecer dinámicas de trabajo colaborativo en torno a las estrategias didácticas que supone el tratamiento de los contenidos disciplinares, la definición de procedimientos de evaluación de los aprendizajes a partir de un conocimiento particular, el tipo de relaciones socioafectivas para permitir un mejor diálogo de los estudiantes con el conocimiento).

Es decir, lo que estamos intencionando tiene que ver con la posibilidad de gestionar una institución escolar desde un desarrollo profesional situado en el quehacer institucional que permita, a su vez, generar escenarios de trabajo colaborativo y estratégico con el conocimiento. De hecho, como un modo de potenciar la experiencia docente, su profesionalidad y la institución escolar en su conjunto, la existencia de una comunidad de profesionales como plataforma básica de una institución escolar se constituye en una condición necesaria para consolidar los cambios producidos y sustentarlos en el tiempo.

Aproximarse a la comprensión de la institución escolar atendiendo a su complejidad, sus relaciones con el conocimiento y sus dinámicas de organización interna, implica desde una gestión colaborativa con interés estratégico generar condiciones básicas para consolidar comunidades de profesionales que trabajen colaborativamente, profundicen en sus focos temáticos y aprendan desde sus respectivos escenarios. Estamos concientes de que la institución escolar debe

analizar sus procesos de gestión para responder a los desafíos exigidos en esta sociedad del conocimiento.

Fortalecer y consolidar tales comunidades profesionales, propias de los establecimientos educativos, se constituyen en desafíos fundamentales para avanzar hacia un desarrollo curricular de calidad. Tales desafíos implican tener presente la necesidad de consolidar una cultura de desarrollo profesional que propicie relaciones colaborativas orientadas a resultados y logros educativos de calidad. La existencia de una comunidad profesional que aprenda de sus procesos de reflexión, análisis y propuestas curriculares, requiere de referentes claros, tanto internos como externos, para fortalecer sus acciones profesionales y, al mismo tiempo, generar las bases del desarrollo de una profesionalidad docente que tiene su representación en la conformación de una cultura profesional colaborativa.

Otro desafío estructural es fortalecer el desarrollo curricular y la gestión de propuestas de innovación en la institución. Dada la velocidad de los cambios en el conocimiento, la generación colaborativa de propuestas pedagógicas orientadas por intereses estratégicos se constituye en el referente inmediato para que cada institución asuma sus particularidades y sellos formativos. A su vez, se hace necesario precisar el tipo de competencias profesionales que se requieren para una gestión de calidad a nivel de desarrollo curricular colaborativo y de las nuevas propuestas de innovación generadas, tanto en los diversos escenarios de los establecimientos educativos como en aquellos espacios externos de producción de innovaciones curriculares y pedagógicas propios al desarrollo de otras redes profesionales.

Desde una visión más estratégica se propone generar mecanismos de sustentabilidad de los logros y cambios de la institución escolar. Para consolidar los avances establecidos en el sistema escolar se requiere de una plataforma de comunidades profesionales que desarrollen sus respectivas competencias en los diversos escenarios de prácticas existentes. Tal desafío constituye un referente obligado no sólo para los docentes y su marco de profesionalidad creciente, sino

también para el conocimiento que los diseñadores de política deben incorporar al momento de establecer una toma de decisiones sobre acciones presentes y futuras. Por tanto, se plantea la necesidad de observar y apoyar los elementos emergentes de la propia realidad del sistema escolar en términos de las nuevas apuestas de innovación y desarrollo institucional posibilitadoras de cambios. La apertura de la institución escolar al mundo social –productivo, cultural y académico– se constituye en una necesidad para posibilitar que los cambios realizados se sustenten en el tiempo. Por ello, establecer vínculos estratégicos con instituciones de educación superior permitiría no sólo hacer investigación –más cercana a los contextos escolares en sus diferentes escenarios de prácticas– y otorgar sustento fundado a las propuestas de cambio, sino apoyar una gestión escolar de calidad. De hecho, generar condiciones desde la gestión de la política educativa y de las propias instituciones para el desarrollo de una profesionalidad que posibilite un tipo de trabajo colaborativo y con interés estratégico en cada uno de los escenarios de la institución escolar, es una exigencia ética para responsabilizarnos en conjunto de la calidad educativa que como país nos merecemos.

## **5. Reflexiones últimas**

Si consideramos que las transformaciones globales propias de la sociedad del conocimiento establecen nuevas reglas de juego en el marco de las relaciones sociales e imponen nuevos capitales culturales como rasgos de distinción, la institución escolar se encuentra en una disyuntiva radical: administrar el conocimiento disponible con el peligro de cosificarlo y caer en la obsolescencia o gestionar el capital intelectual pedagógico propio de la profesionalidad docente y, con ello, posibilitar el acceso al conocimiento y su posible reconstrucción en los sujetos estudiantes. En este sentido, es posible establecer algunas coordenadas que orienten el desarrollo de la institución escolar y de las prácticas profesionales en un marco de gestión de conocimiento:

En primer lugar, cuestionar el sentido de la escuela en tanto institución que reproduce las pautas culturales y el conocimiento social. Todo ello como una forma de configurar un quehacer profesional articulado en la problemática y complejidad de lo que significa preparar la nueva ciudadanía para una sociedad de cambios permanentes en el conocimiento. Es decir, lo que está en juego es la capacidad de la gestión de la política educativa de apoyar los procesos de transformación escolar y actuar con una ‘vigilancia’ permanente de la burocratización que intenciona desde sus acciones, programas y componentes de intervención en el sistema.

En segundo lugar, las nuevas demandas de formación ciudadana, sin duda, exigen un profundo análisis para comprender las prácticas sociales y profesionales que se desarrollan en los diversos escenarios del mundo escolar: ¿qué relaciones socioafectivas y de poder se legitiman en la vida cotidiana de las escuelas?, ¿qué capitales culturales e intelectuales permiten la construcción de nuevos significados?, ¿qué tipo de lenguajes posibilitan el acceso a los nuevos referentes epistemológicos del conocimiento?, ¿qué dinámicas profesionales permiten distinguir la potencialidad pedagógica de lo vigente y lo nuevo, a diferencia de lo que constituye obstáculo educativo? El tema central dice relación con la nueva matriz de códigos profesionales que se teje en el marco de las disposiciones subjetivas de los procesos de construcción de conocimiento para cualquier escenario social.

En tercer lugar, se requiere de nuevos dispositivos intelectuales para reconfigurar permanentemente la historicidad de las diversas prácticas considerando su origen, sus rasgos distintivos, sus elementos obstaculizadores y potenciadores, sus códigos, sus formas de transformación. La idea sustantiva es romper con la ‘amnesia’ de los procesos pedagógicos que tienen lugar en la escuela y, por cierto, aventurarse en un viaje con memoria colectiva como referente de las nuevas propuestas y acciones educativas. Tales dispositivos hacen referencia a la capacidad permanente de instalar procesos de crítica y autocrítica que, a modo de un verdadero plan de acción, considere la existencia de una gestión inteligente de tomas de decisiones fun-

dadas en sistemas de seguimiento y monitoreo del desarrollo profesional, curricular e institucional.

En cuarto lugar, es de responsabilidad de la comunidad docente generar un registro de las diversas prácticas profesionales para construir el conocimiento que se constituya con el tiempo en el saber propio de la profesión. Valor fundamental de los procesos de autonomía creciente y de legitimación de las estructuras profesionales es la capacidad de un cuerpo profesional de ‘codificar’ su propio conocimiento y, desde allí, establecer sus propias concepciones educativas que tensionen la representación hegemónica de la política educativa.

En quinto lugar, desde una matriz epistemológica, se requiere de docentes que analicen las posibilidades y limitaciones del conocimiento no sólo disciplinar, sino también del conocimiento pedagógico que sustenta el quehacer profesional. Esto requiere de sujetos en confianza y con un profundo sentido de apertura al diálogo y a la crítica para transformar los problemas de la escuela en objetos de conocimiento y construir desde allí una base argumentativa que avale las nuevas propuestas de acción educativa. Las estrategias de autoevaluación profesional emanadas desde la propia institución escolar debieran posibilitar escenarios de análisis (auto) crítico, esenciales para identificar logros y obstáculos y, por consiguiente, generar sistemas de apoyo focalizados que garanticen la creciente optimización de la calidad de toda institución educativa.

En sexto lugar, y en un plano didáctico, analizar las posibilidades de aproximación y reconstrucción de conocimientos –estrategias de experimentación y validación de conocimientos en forma contextualizada– que tienen lugar en las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, revisar los aportes formativos para los estudiantes en tanto sujetos de conocimiento. Escenario fundamental de los sistemas de gestión pedagógica y de las prácticas docentes lo constituye aquel referido al quehacer profesional con el conocimiento. De hecho, condición básica de una institución social del conocimiento es la existencia de un cuerpo docente que garantice los dominios nucleares de la actualización disciplinaria, genere las estrategias profesionales para

la transferencia a los escenarios pedagógicos y, sobre todo, tenga la capacidad de establecer propuestas de acción orientadas al desarrollo personal e intelectual de los estudiantes.

Por último, es de responsabilidad ética de la institución escolar y sus actores socializar su conocimiento para, desde allí, conformar las bases que sustenten la existencia de una comunidad crítica. Es la posibilidad de ‘hacer visible’ aquello que le otorga poder intelectual a una comunidad profesional. En tal desafío, sin duda alguna, se requiere toda una transformación del modo de gestionar la política educativa más bien orientada por la posibilidad de apoyar la sustentabilidad de comunidades autónomas y, con ello, confirmar que la sociedad del conocimiento sólo se hace posible en la medida en que se tiene una institución escolar con capacidad profesional de generar el tejido social de la nueva ciudadanía.

## Bibliografía

1. **Abrile de Vollmer, M.** (1994). “Nuevas demandas a la educación y la institución escolar, y la profesionalización de los docentes”. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI. Buenos Aires, Argentina.
2. **Angulo, F.** (1994). “Teoría y desarrollo del currículum”. Edic. Aljibe, Málaga, España.
3. **Antúnez, S.** (1997). “Claves para la organización de centros escolares”. ICE UB/Horsori, Barcelona.
4. **Antúnez, S. y Gairín, J.** (1996). “La organización escolar: práctica y fundamentos”. Grao, Barcelona.
5. **Apple, M.** (1986). “Ideología y currículum”. Edic. Akal, Madrid, España.
6. **Apple, M.** (1996). “El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora”. Edic. Paidós, Barcelona, España.
7. **Ávalos, B.** (1999). “Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los Microcentros Rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile”. San José, Costa Rica.
8. **Ball, S.** (1989). “La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar”. Paidós, Barcelona.

9. **Borrell, N.** (1989). "Organización Escolar. Teoría sobre las corrientes científicas". *Humanitas*, Barcelona.
10. **Bourdieu, P.** (1995). "Respuestas por una antropología reflexiva". Edit. Grijalbo, México.
11. **Bourdieu, P.** (1999). "Meditaciones pascalianas". Edit. Anagrama, Barcelona, España.
12. **Brünner, J.** (1999). "Los desafíos y tareas de la educación chilena al comenzar el siglo XXI". *Proyecto Principal de Educación*, Boletín 50, UNESCO.
13. **Brünner, J.** (2001). "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias". PROMEDLAC VII, UNESCO.
14. **Carr, W. y Kemmis, S.** (1988). "Teoría crítica de la enseñanza". Edic. Martínez Roca, Barcelona, España.
15. **CEPAL** (1992). "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad". Santiago, Chile.
16. **CIDE** (1993). "Demandas sociales a la Educación Media". Santiago, Chile.
17. **CIDE** (1999). "Evaluación intermedia del Programa Mece-Media (1995-1998)". Mineduc, Santiago, Chile.
18. **Contreras, J.** (1997). "La autonomía del Profesorado". Ed. Morata, España.
19. **Contreras, J.** (1999). "¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del profesorado". Edic. EPAA.
20. **Da Silva, Tomaz Tadeu** (2001). "Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum". Edic. Octaedro, Barcelona, España.
21. **Durkheim, E.** (1963). "L'éducation morale". PUF, París.
22. **Durkheim, E.** (1995). "De la división social del trabajo". Edic. Akal, Madrid, España.
23. **Eisner, E.** (1992). "Currículum y procesos cognitivos". Edic. Morata, Madrid, España.
24. **Escudero** (1999). "Diseño, desarrollo e innovación del currículum". Edit. Síntesis, Madrid, España.
25. **Fernández E., M.** (2001). "A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?". *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 25, España.

26. **Foucault, M.** (1997). "Vigilar y Castigar". Edit. Siglo XXI, México.
27. **Freire, P.** (1973). "Pedagogía del oprimido". Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.
28. **Fullan, M. y Hargreaves, A.** (1999). "La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar". Edit. Amorrortu. Buenos Aires.
29. **Fullan, M.** (2002). "The Role of Leader in the promotion of Knowledge Management School". OECD Conference, March 18, 19. 2002.
30. **Fullan, M. y Hargreaves, A.** (1999). "Change force. The Sequel". Falmer Press. Londres.
31. **Gairín, J.** (1996). "La organización como contexto y texto para la actuación educativa". Edic. La Muralla, Madrid, España.
32. **Gairín, J. y Darder, P.** (Coords.) (1994). "Organización y gestión de centros educativos". Praxis, Barcelona.
33. **García, C.** (1991). "Nuevos escenarios y formación de personal calificado de alto nivel". CENDES-UCV, Caracas.
34. **García H., J.** (1999). "La Reforma Educacional Chilena". Edit. Popular, Madrid.
35. **Goodlad, J.** (1992). "On taking school reform seriously", *Phi Delta Kappan*, (74), 3: 232-238.
36. **Goodson, I.** (1992). "On curriculum form: Notes towards a theory of curriculum". En *Sociology of Education*. 65 (66-75).
37. **Goodson, I.** (1992). "Sponsoring the teachers' voice: Teachers' lives and teacher development". En: A. Hargreaves y M. Fullan, *Understanding Teacher Development*. Teachers College Press, New York.
38. **Grundy, S.** (1991). "Producto o praxis del currículum". Edic. Morata, Madrid, España.
39. **Hargreaves, A.** (1996). "Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado". Edic. Morata, Madrid, España.
40. **Hargreaves, A. y Goodson, I.** (1996). "Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities". Falmer Press, Londres.
41. **Hoyle, E.** (1996). "Organization Theory in Education: Some Issues". Tarragona, España.

42. **Imbernón, F.** (1994). “La formación del profesorado”. Edic. Paidós, Barcelona, España.
43. **Imbernón, F.** (1994). “La Formación y la Profesionalización en la Función Pedagógica. En: *Formación y Actualización para la función pedagógica*. Ferreres, V. y otros (edit.) Edit. Síntesis. Madrid.
44. **Labaree, D.** (1992). “Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: a Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching”. *Harvard Educational Review*, Vol. 62.
45. **Lundgren, U.** (1989). “Educational Research and the Language of Education”. The Falmer Press.
46. **Marcelo, C.** (1994). “Formación del profesorado para el cambio educativo”. Edit. PPU. Barcelona.
47. **Martínez, J.** (1993). “Tecnocracia y control sobre el profesorado”. En: *Cuadernos de Pedagogía*. 211 (61-64).
48. **Mineduc** (1994). “Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (1995-2000)”.
49. **Mineduc** (1998). “Currículum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios”. Santiago, Chile.
50. **Mineduc** (1999). “Herramientas para los Grupos Profesionales de Trabajo”. Santiago, Chile.
51. **Mineduc** (2001). “Desarrollo profesional docente en el liceo”. Santiago, Chile.
52. **Morín, E.** (1999). “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. UNESCO, Francia.
53. **Moya** (2000). “Equipos de gestión y procesos de Reforma. Estudio cualitativo”. Mineduc, Chile.
54. **Parsons, T.** (1989). “La clase como sistema social”. *Revista Educación y Sociedad*, N° 6, Madrid, España.
55. **Pérez, A.** (1998). “La cultura escolar en la sociedad neoliberal”. Edic. Morata, Madrid, España.
56. **Popkewitz, T. S.** (1990). “Profesionalización y formación del profesorado”. En: *Cuadernos de Pedagogía*. 184 (105-110).
57. **Popkewitz, T. S.** (1994). “Sociología política de las Reformas Educativas”. Edic. Morata, Madrid, España.

58. **Rodríguez, E.** (1995). "La Profesionalización Docente: Implicaciones para las Reformas de la Educación Secundaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* (9). 125-162.
59. **Roger, E.** (2001). "La democratización del conocimiento y la educación de (en) la democracia". (Internet: [www.complejidad.org](http://www.complejidad.org)).
60. **Sachs** (2000). "The Activist Professional. En *Journal of Educational Change* 1: 77-95.
61. **Schempp** (1993). "The Macropolitics of Teacher Induction. *American Educational Research Journal*, 30 (3). 441-472.
62. **Schiefelbein, E. y Tedesco, J.** (1994). "Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina". UNESCO.
63. **Schiro, M.** (1999). "Currículum para mejorar las escuelas. El gran debate ideológico". *Educational Technology Publication*. New Jersey.
64. **Schwab, J.** (1973). "Problemas, tópicos y puntos en discusión". Edit. El Ateneo, Buenos Aires, Argentina.
65. **Spencer, H.** (1932). "Educación: moral, intelectual, física", Cambridge, Cambridge University Press.
66. **Stenhouse, L.** (1987). "Investigación y desarrollo del currículum". Edic. Morata, Madrid, España.
67. **Tedesco, J.** (1995). "El nuevo pacto educativo". Edit. Anaya, Madrid, España.
68. **Tedesco, J.** (1999). "Educación y sociedad del conocimiento y de la información". Bogotá, Colombia.
69. **Tedesco, J.** (2000). "Escuela y cultura: una relación conflictiva". UNESCO.
70. **Tedesco, J.** (2000). "Profesionalización y capacitación docente". UNESCO.
71. **Tedesco, J.** (2001). "La educación y los nuevos desafíos del ciudadano". UNESCO.
72. **Tyler, R.** (1949). "Principios básicos del currículo". Edit. Troquel, Buenos Aires, Argentina.
73. **Torres, J.** (1991). "El currículum oculto". Edic. Morata, Madrid, España.
74. **UNESCO** (1998). "Informe mundial sobre educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación". Edit. Santillana, Madrid, España.