

LABORATORIO DE CAMBIO E INTERVENCIÓN FORMATIVA EN EL COLEGIO UNIVERSITARIO ARTURO PRAT, IQUIQUE.

L. Iván valenzuela Espinoza¹

El Laboratorio de Cambio, en tanto que metodología de intervención formativa, se llevó a cabo por primera vez en Chile en el Colegio Universitario Arturo Prat, en Iquique, a lo largo de 2016. Los docentes de enseñanza básica y el equipo de educación diferencial (PIE) del colegio participaron activamente de la experiencia, al tiempo que los integrantes del Equipo Directivo, con alta motivación e interés, solicitaron la realización de un taller para interiorizarse en las formas en que el Laboratorio de Cambio generó aportes diversos por parte de docentes y equipo PIE, y para indagar en cómo éste podía reforzar su propia labor directiva.

Los profundos e intensos cambios sociales y educacionales en curso hacen patente la necesidad de contar con nuevas metodologías y métodos de intervención formativa asentada en las ciencias sociales y las ciencias de la educación. Como se argumentará en el artículo, el Laboratorio de Cambio precisamente cumple manera idónea con tales exigencias.

En suma, el Laboratorio de Cambio, y el Taller asociado, contribuyeron a un enriquecimiento analítico y propositivo de los participantes, de la escuela, al igual que a propuestas de soluciones concretas y tangibles a problemáticas educativas y organizacionales centrales del establecimiento.

Palabras claves: Laboratorio de Cambio, intervención formativa, teoría de la actividad, actividad pedagógica, transformación organizacional.

The Change Laboratory methodology of formative intervention was carried out for the first time Chile in "Colegio Universitario Arturo Prat" in Iquique during 2016. Primary education teachers, and special education team (PIE) took part actively in this experience. The managing team showed high enthusiasm and motivation in a related workshop in order to become acquainted with the ways in which de the Change Laboratory generated different contributions from both the teachers and the PIE team. They also wanted to have valuable support for their own management work.

The intense social and educational changes going on currently make clear the need to have new formative intervention methodologies and methods backed up by both social and educational sciences. Thus, it will be argued by this article, that the Change Laboratory very aptly complies with such stringent requirements.

In a few words, the Change Laboratory, and the associated workshop, contributed to school participants' analytical and propositive enrichment, and to concrete and tangible solution proposals to the school's diverse educational and organizational problems.

Key words: Change Laboratory; formative intervention; Activity Theory; pedagogical activity; organizational transformation.

¹ Sociólogo. Universidad Arturo Prat. Correo electrónico: leandro.valenzuela@unap.cl

INTRODUCCIÓN

Una de las áreas del conocimiento que más atención académica e investigativa despierta remite a cómo se relacionan las organizaciones, y sus equipos de profesionales, con los profundos y numerosos cambios sociales en curso (Jensen 2012 et al.). Entre tales organizaciones se encuentran, cómo no, los establecimientos escolares a cargo de la educación de niños y adolescentes.

El proceso de reforma educacional en Chile, a contar de 2014, ha acentuado de sobremanera las presiones de cambio y transformación organizacional al conjunto del sistema escolar del país, poniendo de manifiesto la necesidad imperiosa de contar con adecuadas metodologías de cambio organizacional al servicio de los objetivos pedagógicos y educativos de los distintos establecimientos. Asimismo, es menester subrayar que tales metodologías de cambio organizacional han de cumplir con los más altos estándares epistemológicos, metodológicos y teórico-conceptuales para dar respuesta adecuada a los nuevos retos y exigencias del desarrollo escolar.

En tal perspectiva, la metodología del Laboratorio de Cambio es una herramienta valiosa, potente y en extremo útil para un sistema educacional que se encuentra en momentos de intenso y generalizado cambio, haciendo posible abordar desafíos varios mediante la elaboración de propuestas en trabajo colaborativo, de manera holística, integral y sistémica.

A continuación, se expondrá y analizará la primera aplicación en Chile del Laboratorio de Cambio, procurando poner de manifiesto sus rasgos distintivos en el plano teórico, metodológico y de aplicación tanto en materia de mejora educativa y como de cambio y desarrollo organizacional (Virkkunen y Shelley 2013).

En la primera sección del artículo se presentan los principios centrales del Laboratorio de Cambio y de la teoría de la actividad histórico-cultural. A continuación, en la segunda sección, se procede a exponer las razones y motivos que dieron lugar a la realización del Laboratorio de Cambio en el Colegio Universitario Arturo Prat. A su vez, en la tercera sección se efectúa un análisis de las sesiones del Laboratorio de Cambio, al tiempo que en la cuarta sección se detalla el Taller llevado a cabo con el Equipo Directivo del colegio. De la mayor importancia resultan ser los resultados concretos y tangibles logrados especialmente en materia de la gestión escolar. Finalmente, se concluye en la quinta sección poniendo de relieve diversos alcances de la intervención formativa en cuestión en sus correspondientes sesiones de seguimiento.

1. LABORATORIO DE CAMBIO Y TEORÍA DE LA ACTIVIDAD HISTÓRICO-CULTURAL

El método de intervención formativa conocido como Laboratorio de Cambio fue desarrollado básicamente en Finlandia a lo largo de las décadas de 1980 y 1990, siendo su primera aplicación en 1994 en dicho país.

La finalidad del Laboratorio de Cambio (desde ahora en adelante LC) apunta a un integral y sistémico cambio, y desarrollo, de las actividades de una organización formal o informal a partir de un profundo proceso de reflexión y análisis de dificultades y problemas de la organización por parte de sus distintos miembros. Sobre la base de dicho diagnóstico, asentado en una comprensión compartida, se procede al diseño y propuestas de cambio y desarrollo, suponiendo la puesta en marcha de un proceso de transformación organizacional de gran calado. Los aportes centrales provienen de los participantes de la organización, los cuales son respaldados por un equipo investigador capaz de guiar e entregar insumos teórico-conceptuales, técnicos y metodológicos en las diferentes sesiones de trabajo. Por lo común, se trata de una sesión semanal de un par de horas de duración. El total de las sesiones suele oscilar entre 6 a 10 sesiones.

Paralelamente, resulta de la mayor importancia subrayar que la teoría de la actividad histórico-cultural (desde ahora en adelante TAHC) subyace de forma sólida en la metodología del LC. Dicha teoría tiene sus orígenes en la obra señera de L. S. Vygotsky, la cual fue desarrollada a lo largo de las décadas de 1920 y 1930 en Rusia. Tras la "primera generación" indicada, correspondió a A. N. Leóntiev definir los contornos de la teoría hacia la década de 1960 y 1970. Por último, y como antecedente directo del LC, Yrjö Engeström, profesor e investigador de la Universidad de Helsinki, llevó a cabo sendas innovaciones y avances teóricos en la "tercera generación" de la TAHC. Su formulación teórica, de manera más específica, lleva por nombre "aprendizaje expansivo" dentro de la TAHC.

El connotado teórico e investigador finlandés (Engeström, 2001) expone y sintetiza la "tercera generación de la teoría de la actividad" a la luz de cinco principios analíticos, que desentrañan el funcionamiento y despliegue de los sistemas de actividad tanto en su dinámica interna como en sus interrelaciones. Así entonces:

- El primer principio considera que la **unidad mínima** de análisis es un **sistema de actividad** en relación con otro/s sistema/s de actividad pues está conectado al contexto en relación de redes con otros sistemas de actividad.
- El segundo principio entiende que la **división del trabajo** en una actividad crea distintas posiciones para los participantes, e implica agentes con múltiples

puntos de vista, intereses y tradiciones. Es una “**multiplicidad de voces**” que permite vislumbrar fuentes de problemas y prácticas de negociación.

- El tercer principio rescata el **carácter histórico de los sistemas de actividad**, pues estos se conforman y transforman durante largos períodos en que la historia ha de ser estudiada en tanto que “historia local de la actividad y de sus objetos” y como la historia de los **instrumentos conceptuales y materiales** que han dado forma a la actividad.
- El cuarto principio destaca las **contradicciones históricas** que acumulan los sistemas de actividad como fuentes de cambio y desarrollo. Tales sistemas son conceptualizados como sistemas abiertos que, al introducir nuevos conceptos u objetos, experimentan sendas contradicciones, las cuales, a su vez, abren la posibilidad de **acciones innovadoras de cambio**.
- El quinto principio establece la posibilidad de **trasformaciones expansivas** en los sistemas de actividad, generadas a partir de esfuerzos colectivos y deliberados por superar las contradicciones acumuladas. En algunos casos, ello desemboca en un objetivo colectivo nuevo y en un esfuerzo en colaboración para producir un cambio.



Fig. 1: Estructura sistémica de la actividad humana (Engeström, 1987, 78): el objeto se define representando las acciones individuales y grupales insertas en un sistema de actividad colectivo. El objeto está en orientación a metas/objetivos y sus interrelaciones con el sujeto, las herramientas materiales y conceptuales, la comunidad, las reglas y la división del trabajo.

El carácter histórico del sistema de actividad en una organización, o institución, cobra mayor importancia si cabe al ser situado en el contexto de un espacio institucional concomitante. En sociedades contemporáneas complejas, que son cruzadas y tamizadas por ordenamientos institucionales varios conforme a la diferenciación funcional de las mismas, las actividades se desarrollan en sendos “campos multi-organizacionales” (Miettinen, 2013: 112-116). Pues bien, urge poner de manifiesto cómo en dichas instituciones se conjugan tanto componentes de reproducción de prácticas sociales y hábitos como procesos de cambio y transformación. En gran medida, es el conocimiento relativo a las actividades que

tienen lugar en los espacios institucionales el que permite comprender y asir la continuidad o bien la discontinuidad y cambio en ellos. Al desencadenarse procesos de cambio en las instituciones y organizaciones, el análisis de las contradicciones asociadas puede traslucir y dar cuenta de “agencia múltiple distribuida” y “aprendizaje expansivo” (Miettinen, 2013: Ibid).

2. CARACTERÍSTICAS Y NATURALEZA DEL PROBLEMA

El Colegio Universitario Arturo Prat, al igual que varios otros de la ciudad de Iquique y la región de Tarapacá, se ha visto sometido a la necesidad de hacer frente a complejos problemas y dilemas que derivan en parte importante de la aguda dinámica de la variada modernización social chilena de décadas recientes. A este respecto, ha sido evidente el significativo apogeo de la actividad minera en la región de Tarapacá con las consiguientes repercusiones económicas, sociales y culturales. Lo anterior, por cierto, también ha caracterizado al Norte Grande de Chile prácticamente en su conjunto.

Pues bien, cambios demográficos, familiares y migratorios, entre otros, han supuesto nuevas condiciones para el funcionamiento de las escuelas en Iquique y la región. Finalmente, a las circunstancias aludidas se suman los notables cambios impulsados por el proceso de reforma de la educación del gobierno de la Presidenta Bachelet (2014-2018).

De manera resumida, la diversidad y heterogeneidad creciente del alumnado, y las exigencias y la rendición de cuentas al calor de la reforma educacional en curso se ha traducido en desafíos, problemas y definiciones de nuevo cuño para el colegio.

Dado el vínculo entre el colegio y la universidad, y actividades académicas previas compartidas por la directora del establecimiento y el investigador principal, ambos llevaron a cabo conversaciones que desembocaron en el acuerdo de realizar, en un comienzo, una intervención formativa de LC con los docentes de enseñanza básica y el equipo de educación diferencial, para posteriormente trabajar bajo la dicha modalidad con otros estamentos del colegio.

El Colegio Universitario Arturo Prat se encuentra ubicado en Iquique, Región de Tarapacá. Fue creado en el año 2006, y es administrado por la sociedad educacional Arturo Prat S.A., quien lleva a cabo el Proyecto Educativo Institucional (PEI), documento que tiene como imperativo alcanzar la excelencia académica y la formación integral de sus alumnos. El PEI pone el acento en que su actividad pedagógica hacia los alumnos se sustenta en que éstos desarrollen sólidos principios valóricos, acompañados por un fortalecimiento de sus capacidades

intelectuales, sociales y espirituales, en la perspectiva de devenir en colegio de referencia sobre la base de una profunda vinculación con la Universidad Arturo Prat.

El establecimiento educacional en cuestión es particular de subvención compartida, atendiendo alumnos de primero básico a cuarto año de educación media. Su matrícula, en 2016, asciende a 696 alumnos. Respecto a su dotación profesional, el establecimiento cuenta con un total de 45 profesores, los cuales se distribuyen en 28 cursos, comprendiendo los niveles de educación básica y media.

Es menester consignar que, hacia 2012, el colegio adscribe a un Programa de Integración Escolar (PIE) en una enérgica decisión por brindar apoyo integral a niños y niñas con necesidades educativas especiales (NNE). En 2016 el programa atiende a 156 alumnos, cifra que representa prácticamente un 22% del total, contando para su funcionamiento con un equipo diverso de profesionales y educadores.

Tal como se ha indicado, en 2016, y en una estrecha colaboración entre la Universidad Arturo Prat y el Colegio Universitario UNAP, se determina realizar un trabajo colaborativo que deberá tener lugar entre los meses de junio y octubre del mismo año.

Tras distintas reuniones preparatorias, y de planificación, entre la directora del colegio, su Equipo Directivo y el investigador principal, Dr. Iván Valenzuela Espinoza, se programó y facilitó la ejecución de la etapa de recolección preliminar de datos.

En la recolección preliminar de datos se realizaron dos visitas para filmar, con el consentimiento del colegio, sesiones de clases². Tales visitas son apoyadas con consultas a profesores y ayudantes de aula, para complementar y profundizar en aspectos centrales de las dinámicas en aula que fueron filmadas. Paralelamente, también se efectuaron sendas entrevistas tanto a apoderados como al Equipo Directivo del establecimiento. Lo anterior hizo posible acceder a valiosa información relativa a ingresos y planes realizados en el curso de los últimos años.

Una vez concluida la etapa descrita anteriormente, se procedió a la planificación y programación de siete sesiones con los profesores de enseñanza básica y el equipo PIE entre junio y agosto de 2016. A medida que se aproximaban las últimas sesiones del LC, el Equipo Directivo hizo presente al investigador principal su interés por experimentar la metodología en cuestión, de tal forma de interiorizarse en sus métodos de análisis, reflexión e intervención formativa y generar instancias propias

² Los cursos grabados correspondieron a primeros básicos en las asignaturas de matemáticas y lenguaje; posteriormente se grabó a los sextos básicos en la clase de matemáticas.

de reflexión en pos del aprendizaje de los estudiantes y la búsqueda de soluciones a los desafíos del establecimiento.

Por consiguiente, se resolvió realizar una sesión de trabajo conjunto entre los participantes del LC y el Equipo Directivo con el objetivo de que los docentes y profesionales del PIE expusieran y discutieran con la autoridad escolar los alcances, resultados y aprendizajes propiciados por el LC, al igual que las propuestas de soluciones emanadas del mismo.

Así entonces, dicho ejercicio fue clave para la planificación de un Taller de cuatro sesiones entre el equipo investigador y el Equipo Directivo, las cuales se materializaron en los meses de septiembre y octubre de 2016.

De acuerdo con la metodología del LC, y con su fundamentación teórico-conceptual expuesta arriba, es del todo necesario poner el acento en que uno de sus principios centrales redundaba en las formas concretas que adquieren las “acciones de aprendizaje expansivo”, las cuales materializan de manera efectiva el consiguiente “ciclo de aprendizaje expansivo”. El ciclo en cuestión conlleva el procedimiento heurístico de “ascenso de lo abstracto a lo concreto” en la reflexión, discusión y propuestas finales de los participantes del LC.

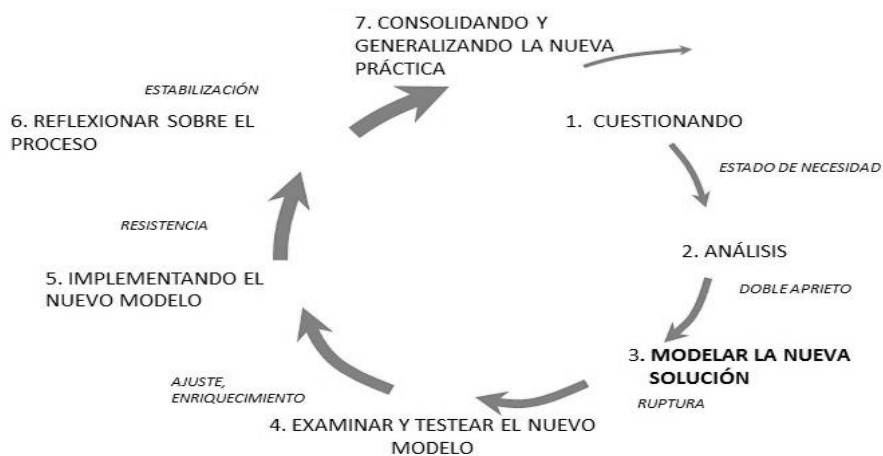


Fig. 2: Ciclo de aprendizaje expansivo y tareas para las sesiones del Laboratorio de Cambio. Dicho ciclo consta de las siguientes acciones: cuestionamiento de la actividad actual; análisis de esta; modelamiento de una nueva solución dada una ruptura; examen y testeo del nuevo modelo; implementación; reflexión y consolidación de la nueva práctica.

Al finalizar el ciclo de LC, se espera que el “nuevo modelo” sirva, en tanto que segundo estímulo, para la resolución de los problemas expresados en un primer

estímulo³. En suma, el método de doble estimulación genera y propicia el desarrollo de la “agencia” de los actores y participantes del LC.

RASGOS ORGANIZACIONALES DEL COLEGIO UNIVERSITARIO ARTURO PRAT

Tal como ha sostenido D. Rodríguez (2005: 38), connotado estudioso organizacional chileno, y dada la alta complejidad de la sociedad contemporánea, “la organización no puede ser estudiada en el vacío, sino dentro del contexto de su entorno y de los otros sistemas con los cuales interactúa (...) siendo cambiantes en el tiempo y caracterizadas como ciclos de eventos. Así, las organizaciones necesitan ser consideradas en términos dinámicos y no estáticos”.

En línea con lo expuesto, la organización escolar del Colegio Universitario también será analizada conforme a los rasgos característicos del “campo multi-organizacional” (Miettinen, 2013: 112-116). De este modo, las características organizacionales del Colegio Universitario Arturo Prat⁴ hacen referencia a los siguientes componentes:

En primer lugar, el Equipo Directivo, que encabeza la organización, teniendo como objetivo estratégico liderar, dirigir, planificar, coordinar y evaluar todas aquellas tareas propias del colegio de acuerdo con los fines y objetivos de la educación. De otra parte, existe el denominado Consejo Académico, órgano conformado por los directores de ciclo y los jefes de departamento⁵, y el cual tiene por funciones asegurar un espacio permanente de reflexión técnico-pedagógica y generar un trabajo en equipo; articular coherentemente el currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación; evaluar permanentemente el reglamento de evaluación y promoción de alumnos, con la finalidad de realizar la actualización de dichos instrumentos. El Consejo de Profesores, a su vez, actúa en tanto que órgano consultivo referente fundamentalmente a materias técnico- pedagógicas; el consejo de profesores es presidido por el director o directores de ciclo, y está compuesto

³ Siguiendo el principio metodológico de “doble estimulación”, en tanto que pilar central de la teoría de la actividad y el Laboratorio de Cambio, un “primer estímulo” viene dado por las contradicciones y problemas en la práctica cotidiana de los docentes, al tiempo que un “segundo estímulo” es proporcionado a través de “herramientas” elaboradas por el equipo investigador. Dada la relevancia del método de doble estimulación, es indispensables identificar la compleja “reconceptualización” de los problemas y las soluciones propuestas entre, por una parte, el reconocimiento inicial de los problemas, y, por la otra, la creación de un nuevo modelo para la actividad.

⁴ Esta información fue facilitada al equipo investigador por el establecimiento educacional a través de la entrega de documento en formato PPT que señala la estructura organizacional del mismo.

⁵ Actualmente funcionan cuatro departamentos: lenguaje, matemática, historia y ciencias

por todos los docentes del establecimiento. Paralelamente, el Centro de Alumnos/as es la organización formada por estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media. Una de las finalidades de esta instancia estudiantil propende al desarrollo del pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción en razón de formarlos para la vida democrática y la participación social. Asimismo, el Centro General de padres y apoderados está constituido por una directiva que trabaja con los subcentros de cada curso, y es asesorado por el Inspector General del colegio. Por último, el Consejo Escolar es un organismo consultivo presidido por el director del establecimiento, que es integrado por el presidente del centro de padres y apoderados, presidente del centro de alumnos, un representante de los docentes de educación media y uno de educación básica, y un representante de los asistentes de la educación. El Consejo Escolar ha de velar por la sana convivencia escolar y el buen trato al interior de la organización escolar, entre otros aspectos importantes.

3. ANÁLISIS DE LAS SESIONES

Sesiones realizadas con profesores de Educación Básica

Es propio del Laboratorio de Cambio en sus comienzos que corresponda al equipo proponer la ejecución de tareas. Sin embargo, los actores progresivamente asumieron protagonismo en las propuestas de tareas, contemplándose incluso la posibilidad de que éstas se desvíen de lo contemplado en el guión o plan original del equipo investigador. Con todo, el LC precisamente persigue el objetivo de que el trabajo reflexivo, analítico y de propuestas crecientemente defina la participación de los actores. En suma, el LC busca potenciar la agencia humana de los sujetos y grupos participantes.

Desde la primera sesión del LC, mediante el uso del primer estímulo, se redunda en la realización de cuestionamientos, análisis y reflexiones sobre el estado actual del establecimiento educacional desde los propios integrantes de la comunidad educativa, orientado a la identificación de satisfacciones y frustraciones de la actividad laboral docente. Se aplicaron dinámicas para la búsqueda de problemáticas y satisfacciones en la cotidianidad docente, al igual que para cuestionar las actitudes dadas por sentadas y naturalizadas, con lo cual se pone en marcha el ciclo de aprendizaje expansivo.

Por una parte, entre los problemas se hace referencia básicamente, entre otros, a la falta de compromiso de apoderados, estudiantes e incluso colegas; la carencia de normas y/o la necesidad de renovar las existentes, así como al insuficiente apoyo de la institución a su labor docente. Por otra parte, en los avances o logros se alude a la incipiente incorporación de las familias en el proceso educativo, la valoración y

confianza entregadas a los especialistas del PIE, el diálogo y retroalimentación entre profesores, y el aumento de la matrícula del colegio.

Para lograr el segundo estímulo, se recurre al “Modelo de Cuatro Campos” (Engeström, 1995: 193) en tanto que herramienta de análisis y planificación conjunta para el trabajo en equipo. Este modelo resalta la necesidad de ir más allá de una visualización individual hacia una visión sistémica y compartida de los problemas, para lograr formas colaborativas y abiertas de trabajo en pos de soluciones para la actividad.



Fig. 3: “Modelo de Cuatro Campos” (Engeström, 1995: 193). Como objetivo central se apunta a lograr la movilidad de trabajo hacia la casilla cuatro, es decir, donde se lidia con las causas sistémicas partiendo desde colaboraciones abiertas entre los agentes.

Mediante videoclips, se busca lograr un primer estímulo. Esto se aplica como “ruptura del guión”⁶. A renglón seguido, se consulta a los profesores sobre su opinión en materia de cuáles serían los principales desafíos para el desarrollo de su actividad pedagógica.

Los profesores trabajan con el esquema de sistema de actividad representado por el modelo del triángulo de análisis. Aparecen problemas tales como las dificultades en las normas y reglas establecidas, tensiones en la convivencia, roces en la relación con los apoderados, adecuación de tecnologías de la información a la sala de clases, falta de tiempo para labores docentes, insuficiente coordinación con equipo PIE, etc.

⁶ Entenderemos el “guión de la actividad” como un orden tácito y esperado en que las acciones de los involucrados interactúan y se llevan a cabo, dando como fin un resultado esperado. Así, la ruptura en éste se presenta como un malentendido o falla al entregar y/o recibir información necesaria para la realización de acciones necesarias. (Virkkunen y Shelley, 2013, p. 107-111).

A modo de síntesis de las dos primeras sesiones, se puede sostener que, merced al método de “doble estimulación”, se observa una orientación, facilitada por el primer estímulo, hacia la toma de conciencia de los problemas por resolver.

Lo anterior presupuso la presentación a los participantes de un “espejo” de situaciones y aspectos problemáticos de su “práctica pedagógica” actual, que los instó a la generación de una comprensión y conciencia inicial acerca del problema a abordar y resolver. Ante esto, se les proporciona a los participantes herramientas (ideas, datos, ilustraciones, casos, ejemplos, modelos, etc.) para un mejor análisis de los datos del “espejo”. A medida que se logra avanzar en diferentes rondas del método de doble estimulación, los participantes deberían estar en condiciones de exhibir una “comprensión sistémica de la actividad (la práctica social)”, identificando en ella las “contradicciones internas” (tensiones, roces, cuellos de botella, etc.), y dando cuenta de su capacidad colectiva de análisis⁷.

El investigador principal lleva a cabo un análisis de la contradicción primaria entre la educación en tanto que valor de uso (necesidad y motivo social) y valor de cambio (mercantilización), el cual viene dado por sendos controles administrativos intrínsecos a un sistema educacional permeado por el neoliberalismo, como es el que impera en Chile desde las décadas de 1970 y 1980. En tal perspectiva, se argumenta que la historia reciente del “campo multi-organizacional” de las escuelas, en diferentes momentos, dan cuenta de contradicciones secundarias emanadas de las expresiones singulares del neoliberalismo en sus dinámicas organizacionales e institucionales. Es a partir de este encuadre, por tanto, que se torna viable investigar debidamente los sistemas de actividad al interior de los colegios.

Posteriormente, se ahondó en el contexto histórico de la actividad con la finalidad de identificar contradicciones decidoras que han modelado la educación tanto a nivel nacional como local. Una idea central era relacionar coherentemente entre sí, por una parte, las dificultades y dilemas expuestos por los docentes, y, por la otra, el desarrollo de las contradicciones abordadas. Los cambios del colegio se tematizan a la luz de lo anterior, reforzando la reconceptualización del “campo multi-organizacional” (Miettinen, 2013) del colegio con el abordaje de la “co-evolución” socio-institucional local y urbana (Harvey, 2010) de la ciudad de Iquique.

Los problemas con apoderados y colegas, la falta de normas y los posibles usos indebidos de la tecnología tienden a ser reiterativos por parte de los participantes. De acuerdo con la teoría de la actividad, dichos problemas, tensiones y dilemas dan

⁷ La energía emocional de las primeras sesiones debería ser acompañada por un análisis intelectual desapegado centrado en diseño de soluciones, dándose una relación dialéctica entre involucramiento emocional y análisis intelectual.

cuenta de asociadas “contradicciones internas de la actividad”⁸. Entre otras cosas, distintas interpretaciones sobre ellas, al igual que los diferentes cursos de acción emprendidos paralelamente, se han traducido en tensiones y dilemas que remiten a las contradicciones internas de los sistemas de actividad.

Por consiguiente, se va ahondando más detalladamente en los rasgos centrales de las contradicciones consignadas en la actividad de los profesores de enseñanza básica. Tales contradicciones y dilemas se presentan conforme al formato a continuación:

- Pedagogía centrada en motivación por aprender versus rol reproductivo de la escuela.
- Controles estandarizados v/s enseñanza personalizada.
- Sensación de poco manejo con algunos estudiantes (diversidad) versus necesidad de atender a estudiantes heterogéneos.
- Herramientas insuficientes para lograr la orientación vocacional e identificación de capacidades individuales diferentes.
- Poco trabajo colaborativo versus problemas que exigen un tratamiento en equipo.
- Problemáticas en vías formales de comunicación.
- Poco entendimiento de la diversidad por parte de los apoderados.

Revisadas estas situaciones, los profesores discuten acerca de las siguientes acciones:

- Trabajo ante la diversidad de los estudiantes.
- Trabajo con el equipo PIE.
- Trabajo y tareas para realizar con los apoderados.
- Manejo de tiempos para situaciones burocráticas y administrativas por parte de los profesores y equipo PIE.

Lo anterior se especifica, y profundiza, tratando de modelar la nueva solución para la organización escolar y buscando un nuevo modelo con una debida conciencia tanto de la sedimentación histórica de las actividades como de sus cambios y transformación. La contradicción secundaria en el sistema de actividad a menudo entraña cambios importantes en alguno de los elementos del mismo,

⁸ Toda actividad acumula contradicciones que generan tensión durante su desarrollo histórico, las cuales son la base de su auto-movimiento. Es decir, “las contradicciones no sólo son aspectos inevitables de la actividad. Son “el principio de su auto-movimiento y (...) la forma en que el desarrollo se provoca” (Ilienkov, 1977 citado en Engeström 1987: 105). Nuevas etapas cualitativas y formas de la actividad emergen como soluciones a las contradicciones de su forma predecesora. (Ibid: 98- 105).

proporcionando de esta forma un potencial punto de partida para el diseño del nuevo modelo.

La generación de un nuevo modelo entraña la visualización más nítida posible de la contradicción, de tal forma de dar con un proceso u objeto que contenga en sí ambos aspectos de la misma. Tal hallazgo torna posible el avance certero hacia la resolución y superación de la contradicción en cuestión. Dicho de otro modo, tal “herramienta” permite la “mediación” de la contradicción, es decir, resignificar y expandir el encuadre inicial de la actividad concreta.

Es con este propósito que nuevamente se presenta el “Modelo de Cuatro Campos” (Engeström, 1995: 193) en tanto que esclarecedor soporte para la planificación de las propuestas más específicas y tangibles.

Como resultado, los participantes proponen cinco conjuntos de ideas ligados a procesos históricos y presentes como problemas en la labor cotidiana de los docentes. Los conjuntos de ideas esbozados son:

- Trabajo colaborativo.
- Tecnologías de la Información y Comunicación.
- Relación Familia-Escuela.
- Articulación del programa PIE con el resto de los profesores.
- Reformulación de documentos normativos.

Un hecho llamativo que cabe resaltar es que los participantes asumen mayor protagonismo, al punto de tomar el control de la sesión y generar sendas desviaciones en relación al guión seguido por el equipo investigador.⁹

Las reflexiones se vuelven más críticas y acuciosas acerca del calado sistémico y colaborativo de las soluciones diseñadas anteriormente. Resulta particularmente interesante la forma en que el debate grupal se pasa desde la idea de un liderazgo individual hacia un abordaje que pone el acento en la “responsabilidad profesional” de docente individual con el resto de los compañeros, así como con la comunidad, la convivencia y el buen funcionamiento del colegio. Dicha responsabilidad, entre otras cosas, redundando en la “autorregulación” del individuo con sus pares. Finalmente, se analiza el potencial de la “cultura organizacional” (Rodríguez, 2005;

⁹ Lo medular en el LC es, como se ha visto: la reconceptualización de los problemas; la formación-producción-generación de un nuevo concepto (idea, solución, modelo para la práctica expandida y modificada); mejor comprensión de la actividad. Por lo anterior, enfocarse unidimensionalmente en resultados inmediatos y directos, y en estricto apego al plan, no propicia que se tome conciencia de lo que no fue aprendido, es decir, las contradicciones que continúan como desafíos/retos en la búsqueda de nuevos artefactos “mediadores”.

Pohio, 2016), así como el modelo de “liderazgo distribuido” (Harris, 2010) para la gestión escolar.

Durante la sesión de cierre del Laboratorio de Cambio con profesores de educación básica y equipo PIE, se presenta el resultado de las seis sesiones del LC al Equipo Directivo del establecimiento. De forma categórica, los profesores manifiestan haber vivido una gran experiencia, la cual, en tanto que valiosa contribución, los llevó a descubrir las posibilidades que ofrece el trabajo en conjunto.

4. ANALISIS DE LAS CUATRO SESIONES DEL TALLER CON EL EQUIPO DIRECTIVO

A efectos de relacionar coherentemente el trabajo con el Equipo Directivo y lo realizado con los docentes y el equipo PIE, se da inicio a la primera sesión del Taller mediante una presentación del método de trabajo empleado, así como de los hallazgos y resultados obtenidos por el LC. De este modo, tales hallazgos y resultados son utilizados en tanto que primer estímulo para la dinámica puesta en marcha con las autoridades del colegio. El equipo investigador se esfuerza para que las ideas y propuestas emanadas en el LC sean interiorizadas y conocidas en profundidad por parte del Equipo Directivo. De hecho, a lo largo de las cuatro sesiones del Taller las ideas y propuestas señaladas se harán presente de forma directa o indirecta.

Dado lo expuesto, se puso el acento en propiciar que el Equipo Directivo cuestionara sus propias prácticas y quehacer. La reflexión e intensa discusión generada fue de la mano de la creciente toma de conciencia del impacto en el colegio de reglas y normas provenientes de distintas y emergentes instituciones de supervisión y control.

Se observa aquí una aguda contradicción entre las necesidades expuestas por los profesores de básica y los requerimientos de control exigidos por las instituciones indicadas al establecimiento educacional. La discusión lleva a admitir la necesidad de reforzar los componentes estratégicos de la gestión escolar, ya que, en los hechos, la organización ha sido capaz de generar una serie de procedimientos que “ya han probado su funcionamiento en la práctica” pero que no han sido debidamente sistematizados.

El Equipo Directivo afirma ser consciente de las dificultades expuestas por los profesores, más confía en que éstas han sido solucionadas o bien se encuentran en vías de serlo. Con todo, se asume que las soluciones han pasado por acciones y formas que no obedecen explícitamente a un ejercicio de planificación sistemática.

Tal ausencia da cuenta de disensos y visiones contrapuestas al interior del equipo, lo cual atiza el debate en materias importantes del colegio.

Por lo tanto, será tarea central de la segunda sesión abordar de forma directa la identificación y definición de los “objetivos estratégicos” de este equipo heterogéneo en sus respectivas visiones. Entre otras herramientas, se ejercita con un FODA, y con material de gestión estratégica del Ministerio de Educación, especialmente con indicadores de medición.

Así entonces, en la tercera sesión se profundiza en complejas y diversas aristas de gestión que enfrenta el Equipo Directivo. A modo de ilustración, se problematiza en torno a la comunidad del colegio en perspectiva de precisar planes y roles varios. Dicha problematización, que relaciona entre sí al colegio, la comunidad y el entorno, comprende los aspectos consignados abajo:

- Problemática con el plan de inclusión.
- Problemáticas en educación media.
- Necesidad de contar con plan estratégico para la gestión.
- Necesidad de impacto en normas explícitas e implícitas.
- Insuficiente claridad en las habilidades y competencias requeridas por los profesionales, indicadores de medición.

Llegados a este punto, el investigador principal propone un bosquejo de planificación que considere sistemáticamente tensiones y contradicciones de la comunidad y el entorno, contemplando modalidades de planificación abiertas a una constante experimentación, trabajo colaborativo, aprendizaje individual y organizacional, así como a auto-evaluaciones en pos de la mejora continua.

Como resultado, se logra constatar una significativa convergencia entre los conjuntos de ideas provenientes del Equipo Directivo y las propuestas del LC con docentes y equipo PIE. Dicha convergencia propositiva gira en torno a las siguientes consideraciones:

- Estandarización del proceso de enseñanza y aprendizaje en base a indicadores de calidad.
- Necesidad de procesos de aprendizaje centrados en el alumno.
- Consensuar habilidades, criterios, procedimientos de resolución de conflictos e implementación de estrategias de comunicación asertiva y efectiva.
- Necesidad de implementar autoevaluación y autocrítica de las prácticas en general.
- Ordenar y jerarquizar acciones de acompañamiento directo a docentes y personal a cargo.

- Conocer y diferenciar lo operativo y lo estratégico de sus funciones.
- Trabajar el perfil docente y del alumno/a a la luz de la legislación vigente.
- Resolver tensiones que se producen entre lo declarado y lo que se hace en la práctica.

Por último, en la cuarta sesión se establece como objetivo central relacionar la reflexión crítica del Equipo Directivo con sus efectivas y reales funciones en la cotidianeidad de su gestión a la luz de un formato técnico acerca de las aristas tanto estratégicas como operativas de la misma (Hales, 1986; EducarChile, 2016¹⁰). El ejercicio en cuestión propende a concretar de manera específica cómo debería darse la división del trabajo directivo de acuerdo con criterios específicos, de tal forma de acompañarlos con el uso progresivo de indicadores.

5. SEGUIMIENTO DEL PROCESO

En los Talleres de seguimiento (que se realizan en la actualidad) se pone el acento en el curso tomado por el proceso de mejora y en las soluciones generadas desde el Laboratorio de Cambio y el Taller con el Equipo Directivo.

Entre las soluciones y cambios concomitantes, cabe subrayar las siguientes: la reformulación del PEI ; la revisión de manuales; la distinción de problemáticas frecuentes y la realización de “hojas de ruta” conjuntamente con los profesores; la puesta en marcha de la estandarización de los procedimientos; la creación de docentes Encargadas de Niveles primero-segundo y tercero-cuarto básico; creación del cargo de Encargada de Convivencia; el nombramiento de un Director de Administración a efectos de fortalecer al Equipo Directivo. Acerca de la reformulación del PEI, una administrativa del Equipo Directivo hace alusión directa a los cambios puestos en marcha por el Laboratorio de Cambio. Dichos cambios se hacen presentes en la nueva visión y enfoque del PEI, el cual refuerza el énfasis en el aprendizaje y desarrollo integral del alumnado, más allá de limitarse exclusivamente al desempeño académico convencional.

En lo que dice relación con el Equipo Directivo, y de manera más específica, se puntualiza una serie de iniciativas orientadas a dotar de mayor sistematicidad a diferentes áreas problemáticas cotidianas de la gestión escolar. Con ello se apunta al desarrollo de un abordaje más formal, consistente y planificado de los mismos. En tal sentido, el Equipo Directivo ha impulsado la realización de un taller de

¹⁰ Se extrajo de la página web de EducarChile algunos ejemplos de perfiles de cargo. Las páginas fueron: URL: <http://www2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=211870>
<http://www2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=211842>

comunicación para todos los funcionarios del establecimiento, el que funcionó durante el año 2017.

CONCLUSIÓN

La experiencia del Laboratorio de Cambio expuesta y analizada arriba, así como el Taller asociado, efectivamente se tradujo en un valioso proceso de análisis y reflexión al interior del colegio. Sobre la base de lo anterior, se llevó a cabo un sistemático y profundo “ciclo de aprendizaje”, comprendiendo fases de diagnóstico, diseño, seguimiento y evaluación.

El LC contribuyó significativamente a que los docentes y profesionales visualizaran las conexiones entre, por una parte, los diferentes problemas de su actividad pedagógica, y, por la otra, las implicancias institucionales en su organización derivadas de la reforma. En pocas palabras, los diagnósticos y consiguientes soluciones propuestas pasaron de una etapa inicial de visión organizacional restringida, e individualista, hacia formulaciones más sistémicas y contextuales, que entrañan formas colaborativas y expansivas de trabajo. Hubo un abordaje bastante exhaustivo de las tensiones entre herramientas, objeto, división del trabajo, comunidad y reglas explícitas e implícitas. Por tanto, se constata elementos importantes de reconceptualización de la actividad pedagógica y de aprendizaje expansivo. A medida que progresó el LC, el método de doble estimulación redundó en una coherente conexión entre el diagnóstico y las soluciones propuestas que emanaron de las discusiones entre docentes y profesionales de educación diferencial, las cuales se entrecruzaban dialécticamente con el material analítico proporcionado por el equipo investigador.

El LC supuso una herramienta conceptual, práctica y técnica de alto valor para el Equipo Directivo, pues le permitió avanzar decididamente hacia un nuevo “modelo” que hace efectiva su apuesta por el “liderazgo distribuido” a la luz de notables modificaciones en las reglas, haciéndose hincapié en una cultura organizacional de mayor apertura, consulta, coordinación y comunicación.

En términos de resultados, la dimensión más tangible y significativa de la reconceptualización llevada a cabo en el LC por parte de los directivos dice relación con los cambios importantes hechos al Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo cual acoge y desarrolla las propuestas de los profesores en torno a mecanismos formales de funcionamiento y disciplina, resguardo de su integridad en tanto que profesionales, canalización de conflictos y problemas con apoderados, entre otros. El nuevo PEI, en tanto que carta de navegación escolar, refuerza la orientación

hacia el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos, tomando distancia crítica con respecto a las exigencias de desempeño académico, entendido éste a partir de mediciones nacionales estandarizadas.

Al finalizar la segunda fase del LC, los profesores de educación básica, los profesionales de educación especial (PIE) y el Equipo Directivo, percibieron con claridad, como aporte del aprendizaje expansivo, el proceso de cuestionamiento de su labor cotidiana, el hallazgo de problemas y perturbaciones experimentadas por todos ellos, y las propuestas de soluciones experimentales. A su vez, surgieron instancias en las que se enfatiza la noción de trabajo colaborativo y mayor coordinación a tono con una sugerente activación de agencia colectiva, y en concordancia con una cultura organizacional más participativa en tanto que base para el anhelado liderazgo distribuido.

Las propuestas de solución se centran en problemáticas centrales del Colegio Universitario Arturo Prat, encontrándose en plena implementación y desarrollo, y dando cuenta de una puesta en marcha de un proceso de cambio y transformación en la organización y gestión escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Cox, C.

2003 “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX”. En: Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile, 19-113.

Engeström, Yrjö.

2001 “El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad”. Journal of Education and Work,

____ 1995 “Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tulokis ja haasteita”.Hallinnon kehittämiskeskus, Painatuskeskus; Helsinki, Finland.

Falabella, A.

2015 “El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)”. Educação & Sociedade, 36(132), 699-722.

Gedera D.SP; William P.J. (editores)

2016 "Activity Theory in Education. Research and Practice. Sense Publishers";
Rotterdam, Holand.

Harrs, A.

2010 "Distributed Leadership: Different Perspectives". Springer; London, England.

Harvey, D.

2010 "The Enigma of Capital. Oxford University Press; New York, United States.

Jensen, K. et al. (Eds.)

2012 "Professional learning in the knowledge society. Sense Publisher";
Rotterdam, Holanda.

Morgan, G.

1990 "Imágenes de la organización". Ra-ma.

Miettinen, R.

2013 "Innovation, human capabilities, and democracy: Towards an enabling
welfare state". Oxford University Press.

Pohio, K.

2016 "Activity Theory Tools: What about Organisational Culture". En: Gedera SP y
Williams PJ.

Rodríguez, D.

2005 "Diagnóstico organizacional" (Vol. 10). Alfaomega. Ediciones Universidad
Católica de Chile; Santiago, Chile.

Vygotsky, L. S.

1987 "Thought and Language". Harvard University Press; Cambridge, United
States.

___1979 "Mind in Society: the development of higher psychological processes.
Harvard University Press; Cambridge, United States.

Virkkunen y Shelley.

2013 "The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and
education".

Recibido: Enero de 2018

Aceptado: Mayo de 2018