

Micropolítica escolar y aprendizaje socioemocional como catalizadores de la cohesión social

School micropolitics and socio-emotional learning as catalysts for social cohesion

Carmen Verónica López López

e-mail: veronicalopez@udec.cl

Universidad de Concepción/Universidad del Bío-Bío. Chile

Nelly Gromiria Lagos San Martín

e-mail: nlagos@ubiobio.cl

Universidad del Bío-Bío. Chile

Evelyn Eliana Zagal Valenzuela

e-mail: ezagalvalenzuela@gmail.com

Universidad del Bío-Bío. Chile

Resumen: Proponer una reflexión acerca de la micropolítica escolar es reconocer la importancia que tiene la escuela como un microcosmo de la sociedad. Desde este reconocimiento, es que el objetivo de este estudio fue sentar las bases para una reflexión sobre la micropolítica escolar y el aprendizaje socioemocional como elementos que propician la cohesión social; esto, debido a que las decisiones políticas respecto a las prácticas educativas y de gestión que se toman en el nivel escolar, son fundamentales para entender el aporte y la contribución del profesorado y la familia en el sistema educativo. Estas decisiones tienen un impacto directo en la formación y resonancia en la sociedad, entre las que se destacan la importancia de la responsabilidad y el liderazgo dialógico del equipo directivo y el profesorado en la implementación del currículo y el desarrollo de una pedagogía orientada al aprendizaje socioemocional de los estudiantes. De ahí la necesidad de repensar la escuela como una institución protagónica de las políticas públicas en el desarrollo de la formación transversal, pues se cree que es en la escuela donde deben producirse los cambios importantes, esto no sin desconocer el rol que le cabe al nivel macro y meso-político en el abordaje de estos desafíos.

Palabras clave: Micropolítica escolar; formación integral; cohesión social; aprendizaje socioemocional.

Abstract: To propose a reflection on school micropolitics is to recognize the importance of the school as a microcosm of society. From this recognition, the objective of this study was to lay the foundations for a reflection on school micropolitics and socio-emotional learning as elements that promote social cohesion; This is due to the fact that political decisions regarding educational and management practices that are taken at the school level are fundamental to understand the contribution and contribution of teachers in the educational system. These decisions have a direct impact on the formation and resonance in society, among which the importance of responsibility and dialogical leadership of the management team and the teaching staff in the implementation of the curriculum and the development of a pedagogy oriented to socio-emotional learning stand out of the students. Hence the need to rethink the school as a leading institution of public policies in the development of transversal training, since it is believed that it is in the school where important changes should take place, this not without counting or ignoring the role that it has at the macro and meso-political level in addressing these challenges.

Keywords: School micro-policy; comprehensive training; social cohesion; socio-emotional learning.

Recibido / Received: 01/09/2020

Aceptado / Accepted: 11/01/2021

1. Introducción

Plantear una reflexión en torno a la micropolítica escolar es reconocer la importancia de la escuela como una institución protagonista de las políticas públicas y atribuir al centro educativo los niveles de responsabilidad de su equipo directivo y profesorado (Bardisa, 1997). La escuela no debe entenderse como simple ejecutora de las políticas educativas que se establecen en la macropolítica, sino como una entidad que puede y debe pensarse como un microcosmo de la sociedad. Un lugar donde los niños, niñas y jóvenes puedan aprender a regular sus emociones y desarrollar autonomía para construir relaciones sociales con respecto a la diversidad, valores compartidos y sentido de identidad (Vivas, 2003). Esta forma de concebir la escuela implica un cambio en su conceptualización, es decir, pasar de concebirla como una institución que se gestiona a una institución política que se gobierna (Gvirtz, 2006).

Esto no significa desconocer la importancia de los otros niveles de gobierno del sistema educativo, sino que se busca pensar en la manera cómo esta es capaz de plantear propuestas que contribuyan a la cohesión social de sus estudiantes. En ese sentido, Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez y Arboleda (2011) plantean la necesidad de una escuela que, más que centrarse en los resultados académicos, priorice la formación integral con una mirada ciudadana, que tome conciencia de la importancia del valor de su pertenencia a la sociedad y su contribución a ella. Estos autores, entonces, definen la formación integral como aquellos contenidos o aprendizajes que contribuirían a fomentar la cohesión social, más allá de los resultados académicos.

Diversos estudios (Mager y Nowak, 2012; Van den Bos, Crone, Meuwese y Guroğlu, 2018; Van Staveren y Pervaiz, 2017), han demostrado que una mayor cohesión social en las escuelas favorece los comportamientos cooperativos, el

sentido de pertenencia y la confianza; de manera que se reducen los comportamientos antisociales entre los estudiantes. También Lucas-Molina, Williamson, Pulido y Pérez-Albéniz (2015) han evidenciado que las competencias socioemocionales, promovidas desde la educación socioemocional que emana desde la micropolítica escolar; inciden en la prevención de dinámicas y ambientes negativos, en cuanto a las relaciones con y entre estudiantes.

Este artículo-reflexivo centra su análisis en la importancia de la micropolítica y el aprendizaje socioemocional como factores que favorecen la cohesión social; por el alcance, el impacto y la contribución que tienen para la convivencia y el desarrollo de un país, puesto que la escuela es el primer escenario de encuentro con otras personas, más allá del proporcionado por la familia o la comunidad inmediata, lo que la convierte en un factor fundamental y clave en el desarrollo de los vínculos ciudadanos y democráticos (Cox et al., 2014), y en donde se forjan los patrones de cohesión social a través del currículo y la transmisión de actitudes y valores democráticos (Villalobos y Valenzuela, 2012).

2. El rol de la escuela en la construcción de la cohesión social

La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Es por esto que las políticas educativas deben por un lado, orientar este proceso permanente de generación y adquisición de conocimientos y, por otro, generar una estructura centrada en las personas y en las relaciones entre individuos, grupos y naciones (Carneiro, 2006). En este sentido, la escuela se convierte en un espacio fundamental para aprender a conocer, hacer, a vivir juntos y ser (Delors, 1996); y en un lugar donde se forjan los valores compartidos en una comunidad, es decir, la cohesión social.

Komatsu (2014) define la cohesión social desde una perspectiva educativa, como la calidad de las relaciones de confianza analizable en dos ejes: de manera horizontal, entre los distintos grupos sociales; y vertical, entre las instituciones gubernamentales y civiles. Desde una óptica más analítica, Cloete (2014) la entiende como el estado de las relaciones entre los miembros de una sociedad caracterizada por un conjunto de normas, actitudes y comportamientos que incluyen la confianza, el sentido de pertenencia, la participación y la colaboración. Según Lanzi (2011), tendría cinco dimensiones que están presentes en distintos enfoques sobre la cohesión social: confianza, inclusión, identidad y moral comunes; cooperación interpersonal y sentido de pertenencia. Por tanto, es un constructo multidimensional, cuyo estudio requiere una mirada sistémica.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en el informe “Cohesión Social en América Latina” (2010), acuña el concepto de arena de cohesión social entendida como “un espacio específico en el que, en una sociedad determinada, aparece como relevante construir cohesión social” (CEPAL, 2010, p. 29). Se distinguen cuatro dimensiones: 1) la arena de lazo social, que revisa las relaciones de colaboración entre las personas como es el caso de la familia; 2) la arena de ciudadanía, que estudia las relaciones del colectivo social en la construcción común de la sociedad, por ejemplo, a través de la democracia; 3) la

arena de mercado, que dilucida las relaciones de intercambio comercial que ocurren en el trabajo y acceso al mercado; y 4) la arena de protección social, que aborda la relación de los individuos con el colectivo que se observa en los sistemas de salud y previsión social.

Washburn-Madrigal, Ureña-Salazar y Mata-Segreda (2013) sostienen que la cohesión social constituye una prioridad de trabajo entre América Latina y la Unión Europea, y que es esencial en la lucha contra la pobreza y la desigualdad; así como en la consolidación de la democracia, la eficacia económica y el trabajo digno. En esta dirección, Komatsu (2014) sostiene que la cohesión social no se favorece solamente a través de la enseñanza de ciudadanía, sino también mediante la educación para el diálogo y la no violencia, tópicos que son desarrollados a través del aprendizaje socioemocional como la conciencia y la regulación de las emociones (Lopes y Salovey, 2004).

Según Villalobos y Valenzuela (2012), existe un descuido del rol de la educación en la cohesión social que se ha traducido en una generación de políticas y programas focalizados que acentúan las diferentes polaridades de estudiantes, especialmente en los segmentos más vulnerables. Tanto la lógica de mercado en educación como la política pública podrían estar produciendo una alta diferenciación entre los establecimientos y, a su vez, una alta identificación al interior de los mismos, lo que se traduciría en un sistema con escasa cohesión social. En esta misma dirección, el estudio de Sánchez, Pérez y Barriga (2018) concluye que el nivel socioeconómico es un factor que explica las diferencias en la cohesión social y participación escolar de los estudiantes del sistema educativo chileno.

La escuela en su acción formativa y socializadora enfrenta retos asociados a la necesidad de construir una sociedad plural, democrática e inclusiva con sentido de equidad. Esto debido a que su práctica educativa es un acontecimiento ético (Bárcena y Melich, 1997) y un espacio público que se caracteriza por la producción y socialización de la cultura, en donde se aprenden las normas y los valores que hacen posible la vida en sociedad (Sanín, 1998). La escuela no es solo un lugar en la construcción conceptual, sino vivencial de la democracia, donde se forja la construcción de la identidad de los sujetos como individuos (Brunner, 1997). Todos estos elementos, como la vivencia democrática, el sentido de equidad o la sociedad plural, pueden y deben ser impulsados desde la micropolítica escolar.

La Ley General de Educación (LGE) de Chile, representa el marco de una nueva institucionalidad de la educación que deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). En lo referente a la educación general básica y media, mantiene la normativa y establece principios y obligaciones que promueven cambios en la manera en que los niños y niñas de nuestro país serán educados. Estos principios y valores son: la universalidad y educación; gratuidad; equidad; autonomía; diversidad; responsabilidad; participación; flexibilidad; transparencia; integración e inclusión; sustentabilidad; interculturalidad; dignidad del ser humano y educación integral. Todos estos tributan a la consecución de la cohesión social (Gobierno de Chile-Ministerio de Educación, 2005).

En las bases curriculares y programas de estudio del currículo chileno, se establecieron los Objetivos Generales de Aprendizaje con el propósito de favorecer la educación integral de los estudiantes, para promover 1) La educación formativa

o valores y la formación cognitiva; 2) La flexibilidad curricular ampliada a todos los niveles educativos, y 3) La creación de un Banco de Planes y Programas Complementarios que estará a disposición de todos los establecimientos para que cuenten con alternativas y puedan enriquecer sus propios planes y programas, y dar así la posibilidad abierta de generar una micropolítica que propicie la cohesión social (Biblioteca del Congreso Nacional, 2019).

A su vez, la Ley N° 20.911 (Gobierno de Chile-Ministerio de Educación, 2016) crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado y aspira a que las comunidades educativas asuman el mandato de la LGE, en cuanto a formar personas integrales, así como ciudadanas y ciudadanos capaces de conducir su vida en plenitud; de convivir y participar en forma responsable, respetuosa, solidaria, democrática y activa en la comunidad; contribuir al desarrollo del país y hacer más equitativa la sociedad. Esta ley plantea orientaciones para la elaboración de un plan de formación ciudadana en la escuela.

En este instrumento de planificación, se plantea que la formación ciudadana debe ser el resultado de un proceso de reflexión y diálogo de toda la comunidad educativa que incluya directivos, estudiantes, familias, docentes y asistentes de la educación; a partir de un enfoque de colaboración permanente. El que junto con integrar y complementar los objetivos del Currículum Nacional, debe estar estrechamente vinculado con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de jardines infantiles, escuelas y liceos del país.

A partir de los lineamientos de estas dos herramientas, que por definición deben ser coherentes con los objetivos de la Ley General de Educación (LGE) y del Currículum, se convoca a los establecimientos a realizar el diseño de acciones, planificaciones y actividades que les permitan visibilizar el desarrollo de una educación ciudadana en los múltiples espacios formativos que ofrece la cotidianidad de la vida educativa. Sin embargo, no basta con transformar los currículos prescritos, sino que se deben transformar los vividos por los estudiantes, lo que implica modificar prácticas metodológicas y evaluativas arraigadas en las escuelas (Gobierno de Chile-Ministerio de Educación, 2016).

Hoy en día, pensar la cohesión social en la escuela plantea cierta complejidad y requiere más que una buena voluntad. Una transformación que imperiosamente necesite un diálogo permanente y competencias socioemocionales del equipo directivo y los profesores. Esto evitaría que la escuela se convierta; según los autores Assaél, Acuña, Contreras, Corbalán (2014), en un marco de referencia constante hacia el cumplimiento de las exigencias de estas políticas y un espacio obturado por la presión.

La generación de nuevas políticas y programas de desarrollo educativo debieran incorporar estrategias para fortalecer el liderazgo directivo, por ser este uno de sus componentes principales sobre el cual se articula la macro, meso y micropolítica. A una mayor descentralización y autonomía de los sistemas educativos, las decisiones tomadas e implementadas por los propios centros educativos son claves para una mejora sostenible (Cancino y Vera, 2016). El liderazgo educativo es la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorecen un buen desempeño en las aulas y, en consecuencia, es algo en lo que pueden incidir los equipos directivos (Bolívar, López-Yáñez y Murillo Torrecilla, 2014).

Por ejemplo, en la escuela se puede trabajar a nivel conceptual el tema de los derechos y obligaciones de los ciudadanos y ciudadanas, como valores fundamentales asociados a la participación democrática; el de los vínculos basados en el respeto y la negociación de las diferencias, la no discriminación y la valoración de la diversidad. Sin embargo, si los estudiantes observan que las relaciones entre directivos y docentes son autoritarias, que el personal escolar viola sistemáticamente las normas y tiene actitudes discriminatorias; será difícil que esos estudiantes desarrollen valores. En este sentido según Gvirtzy y Beech, (2014) se hace necesario re-pensar el cómo se forja la micropolítica de la escuela y su relación con los niveles intermedios y macropolíticos; y también con otras instituciones y la comunidad, para que estos reflejen el tipo de vínculos ciudadanos que se quiere fomentar en la niñez, adolescencia y juventud.

En este contexto, es posible comprender el alcance, sentido e impacto que tiene la micropolítica escolar; ya que las decisiones políticas que tomen el equipo directivo y el profesorado de la escuela, repercuten e impactan directamente en el desarrollo de la cohesión social. Desde su acción formadora y socializadora, la micropolítica de la escuela aporta directa e indirectamente a las cuatro arenas descritas por la CEPAL (2010), en especial en la primera y segunda arena de cohesión social que aborda el trabajo pedagógico para lograr el desarrollo de los vínculos sociales y de ciudadanía. Por esta razón, se presenta como un desafío el fortalecer el eslabón educativo a través de un diseño y desarrollo curricular, alineado a la formación democrática de los estudiantes (Cox et al., 2014).

3. El liderazgo escolar y la práctica docente como factores claves en la construcción de cohesión social

Los desafíos que enfrenta el sistema educativo en la actualidad están vinculados a la necesidad de construir una sociedad pluralista, basada en una democracia con características de inclusividad y equidad. Esto implica que la contribución de la educación debe orientarse al desarrollo integral de los estudiantes. Retos que están asociados a transformaciones en las estructuras, que exigen interacciones basadas en el diálogo entre los diversos actores de la comunidad, y a un liderazgo directivo que asegure que las dimensiones organizacionales y administrativas estén al servicio del aprendizaje (Goldring, Porter, Murphy, Elliott y Cravens, 2009).

Se requiere de liderazgos innovadores que rompan el aislamiento de las escuelas y promuevan cambios en la manera de enseñar, aprender y convivir. Esto implica interacciones más democráticas, inclusivas y abiertas a la comunidad, fortaleciendo la relación familia-escuela. De pasar de viejas imposiciones del poder y del autoritarismo al liderazgo, mediante un diálogo igualitario donde se tomen decisiones a través de consensos, que consoliden las voces de todos los miembros de la comunidad educativa (Padrós y Flecha, 2014). Es la acción humana la que tiene la capacidad de transformar los problemas en soluciones, como se ha podido comprobar a través de diversas prácticas que proponen una manera alternativa de entender el mundo y hacer frente a las desigualdades.

Un ejemplo de esta acción humana, es el movimiento étnico-político y pedagógico iniciado en Chiapas en 1995, por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para

México (UNEM), que se transformó en un buen marco de referencia para comprender la construcción de una ciudadanía activa, solidaria y distinta a la que promueve el modelo liberal (Bertely, 2006). Es un trabajo que logró articular conocimientos, habilidades y valores propios del pueblo indígena con el currículo escolar formal. Este otro educar construido desde abajo y desde adentro, evidencia que el acto de educar debe incluir aspectos ontológicos y epistémicos, particularmente, en la interculturalidad (Bertely, 2007; Sartorello, 2016) y dominio de las competencias de liderazgo, diálogo y trabajo en equipo en su conducción.

En Chile, la Ley General de Educación en el Artículo N° 10, plantea que los equipos docentes directivos de los establecimientos educacionales tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del centro escolar que dirigen, y constituyen deberes de los equipos docentes directivos para liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de estos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo académico necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen. Esta responsabilidad implica decisiones políticas respecto a las prácticas educativas y gestión que se toman en el nivel escolar y competencias de liderazgo, comunicación y trabajo en equipo para propiciar la cohesión social.

En el Artículo N° 16 de la Ley General de Educación se intenciona la necesidad de abordar en los centros educativos la convivencia escolar, la que se entenderá por la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes, como también en las bases curriculares para la educación básica del año 2012, donde hace mención a los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), que son aprendizajes con carácter comprensivo y general que apuntan al desarrollo personal, ético, social e intelectual de los estudiantes (Gobierno de Chile-Ministerio de Educación, 2012).

Estas bases curriculares constituyen el currículo nacional y los establecimientos deben asumir la tarea de promover su logro. No se cumplen por medio de un sector de aprendizaje en particular; conseguirlos depende del conjunto del currículo y de las distintas experiencias escolares. Por esto es fundamental que sean promovidas en las diversas disciplinas y en las distintas dimensiones del quehacer educativo, por ejemplo, por medio del proyecto educativo institucional, la práctica docente, el clima organizacional, la disciplina o las ceremonias escolares y el ejemplo de los adultos. No se trata de objetivos que incluyan únicamente actitudes y valores, sino de integrar estos aspectos.

Esta tendencia hacia la descentralización de los sistemas educativos, genera que las direcciones y el profesorado deban asumir nuevos roles. Bajo esta mirada, la gestión educativa es un proceso organizado y orientado a la optimización de procesos y proyectos internos de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan (Cancino y Vera, 2016). Para Krüger, (2009) es la capacidad de conectar conocimientos, habilidades, actitudes e identidad profesionales que sean relevantes para una situación de forma integral que haga posible una actuación

adecuada en situaciones profesionales específicas. Todo ello, hace que los actores del ámbito educativo gestionen procesos.

Para Cancino y Vera (2016) existe una brecha existente entre Chile y los otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sobre las condiciones de ingreso a los cargos directivos escolares. En todos los demás países de la OCDE existen requisitos, ya sean de formación inicial, de inducción y/o de formación continua. Además, el requisito de formación preservicio para acceder al cargo directivo es obligatorio y altamente exigente en la mayoría de estos países. En Chile, no obstante, las exigencias de entrada no solo son mínimas, sino que apuntan solo al sector municipal. En la práctica, en alrededor de la mitad de las escuelas (sector subvencionado), el acceso a los cargos directivos está básicamente regulado por criterios de selección particulares y propios de cada institución.

Por lo anterior, la micropolítica de la escuela enfrenta un claro desafío en su gestión educativa y liderazgo escolar. No solo debe responder a los nuevos requerimientos de aprendizaje sin agregar más contenidos, sino que también tiene que introducir modificaciones de fondo sobre lo que se espera enseñar. Cambios en la estructura disciplinar clásica del currículo escolar que fragmenta el conocimiento en asignaturas con contenidos sin relación entre sí y, por lo general, descontextualizados para las realidades de los estudiantes (Delors, 2015). Y por otro lado, propender hacia diseños que admitan la integración curricular entre las materias o áreas del conocimiento y entre niveles a lo largo de la formación, generando micropolíticas escolares hacia una cohesión social.

4. Una micropolítica y pedagogía centrada en el aprendizaje socioemocional para la cohesión social

El aprender a vivir juntos, a convivir (que es una de las principales tareas de la educación contemporánea), tiene una doble misión. Por un lado, implica enseñar la diversidad de la especie humana, el descubrimiento del otro y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas (tareas que deben ejercitarse desde la primera infancia); y por otro, enseñar disciplinas como lenguaje, matemáticas, geografía humana, idiomas, historia de las religiones o de los usos y costumbres (Delors, 1996). Entre los que se incluyen, entre otros aspectos, el desarrollo cognitivo y afectivo-emocional (Asensio, García, Núñez y Larrosa, 2006).

El Informe de la Educación de la Unesco (Delors, 2015) destaca el papel de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de replantear la necesidad de superar el aprendizaje académico tradicional y de propiciar un planteamiento holístico de la educación. Esto ha hecho que las políticas públicas en educación comiencen a intencionar, de manera clara y explícita, la necesidad de fortalecer la dimensión socioemocional en los estudiantes de todos los niveles educativos; pero también en los profesores, ya que los centros educativos requieren la generación de ambientes escolares, en los cuales los estudiantes se sientan seguros, valorados y apoyados, pero al mismo tiempo desafiados (Hamm, Farmer, Dadisman, Gravelle y Murray, 2011).

En este sentido, Repetto y Pena (2010) han mostrado que los estudiantes con mayor éxito académico poseen mejores niveles de competencias emocionales. Los estudios también apuntan a cómo se vinculan ciertos estados depresivos y la baja adaptación social con un rendimiento académico deficiente. Por su parte, Lopes y Salovey (2004) destacan la importancia de programas para el desarrollo de estas competencias, ya que no solo favorecen el proceso de aprendizaje y el éxito académico del estudiantado, sino también la integración social de éstos, previniendo con ello factores de riesgo como el ausentismo, el abandono escolar, el bullying, el desempleo y el escaso desarrollo laboral.

Según algunos estudios (Bisquerra, 2005; Marchant, Milicic y Álamos, 2013), el desarrollo de competencias socioemocionales de forma intencional y sistemática está, en general, bastante ausente en los programas de formación de maestros. Esta ausencia de intencionalidad y abordaje sistémico en el desarrollo de competencias socioemocionales repercute en la formación de los estudiantes. De acuerdo con el estudio de Lagos, Ossa, Palma y Allaire (2020); realizado en la Región de Ñuble a 1250 estudiantes de educación media en comunas urbanas y rurales de nivel socioeconómico medio-bajo, se plantea la necesidad de desarrollar un proceso educativo formal y sistemático.

Esta nueva perspectiva de repensar la micropolítica escolar como una institución protagónica de las políticas públicas y del aprendizaje socioemocional como catalizadores de la cohesión social; pone en el centro a las competencias del equipo directivo, los docentes y la relación que establece con las familias. Competencias que necesariamente, en primer término, requieren del equipo directivo y profesorado para gestionar el proceso de bajada de la política pública a la escuela; y en segundo término, el diseño metodológico y evaluativo en que se abordará la formación integral y las competencias socioemocionales en los estudiantes, ya que su aprendizaje contribuye a perfeccionar la adaptación al contexto y favorece el afrontamiento exitoso a diversas situaciones de la vida, mejorando así la interacción persona-ambiente (Bisquerra y Pérez, 2007).

Vivenciar la diversidad y los valores democráticos implica generar espacios de diálogo y reflexión crítica, en donde todos los sujetos pertenecientes a un contexto local son parte de este aprendizaje (Cortina, 1999; Muñoz, 2010). Desde la educación intercultural los autores Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz (2014), plantean la necesidad de ajustar la escuela a los tiempos del contexto local, girar epistémicamente en la dirección de una educación articuladora y no segregadora, en donde los proyectos educativos institucionales no son solamente norma, sino posibilidad de acción y construcción colaborativa del conocimiento, en la relación escuela-familia y comunidad.

De acuerdo con Bronfenbrenner (2002), la familia y la escuela son microsistemas sociales que forman parte un sistema más amplio, cada uno de ellos cumple distintas funciones, objetivos, tipos de relaciones, planificación, organización y normativas, las cuales cumplen indistintamente, aunque mantienen un objetivo común que es la educación integral de los hijos/estudiantes; es decir, apuntan a forjar y construir relaciones sociales, lazos afectivos, valores e identidad propia para contribuir a la cohesión social (Serdio, 2008; Ortega y Cárcamo, 2018). Ello exige que la

comunicación familia-escuela sea fluida permanentemente, de tal modo que se genere un encuentro democrático en todos los momentos y situaciones formales e informales en los que se produce esta interacción (Garreta, 2015; Llevot y Bernard, 2015).

De acuerdo con el Gobierno de Chile, la participación de las familias en los establecimientos educativos es uno de los indicadores fundamentales asociados a la Calidad de los Sistemas Educativos y es valorada desde los ámbitos políticos-legislativos y científicos (Colás y Contreras, 2013) por lo que se encuentra normada y explicitada en la Política de Participación de la escuela (Gobierno de Chile-Mineduc, 2017).

Según Weinstein y Muñoz (2012) en Chile se ha producido recientemente una tendencia a empoderar a los directores de escuelas y liceos. Por ejemplo, se promulgó la Ley 20.501, Ley de Calidad y Equidad de la Educación (LCE) del año 2011, en la que se manifiesta el deseo que los directores sean líderes educativos. Sin embargo, la extensa formación que han tenido los directores no guarda correspondencia con la oportunidad porque esta no se ha constituido en el referente prioritario para su formación. A esto se suma el hecho de que no cuentan con la orientación y el respaldo técnico, financiero y político del empleador (público o privado) para desarrollar su tarea. Además, los docentes presentan insuficiencias en cuanto a la falta de dominio de los temas tecnicopedagógicos y en el escaso desarrollo de prácticas vinculadas a lo instruccional. Por tanto, existe una clara necesidad de desarrollar desde la macropolítica, mejores políticas destinadas a fortalecer la micropolítica.

En este sentido, las políticas de mejoramiento educativo que no incorporen estrategias para potenciar este rol en los directivos, evidentemente tendrán serias limitaciones en su implementación y viabilidad. Raczynski y Muñoz (2005) señalan que los buenos resultados educativos en escuelas de sectores de pobreza, muestran que los directores son altamente motivadores, puesto que constantemente instan a los profesores a trabajar duro, en pos de los objetivos de la escuela. Son directores que actúan para lograr un mayor involucramiento de los docentes, a través de refuerzos positivos y de un reconocimiento permanente de su trabajo.

Para Leithwood (2009), una de las labores claves de un directivo es administrar las emociones en la escuela, ya que las condiciones laborales de los profesores afectan su motivación, lo que influye directamente en las prácticas en el aula. Las situaciones que se generan en la escuela dependen de cómo los profesores se sientan. Es por esto que la motivación y la regulación de sus emociones debería ser parte del entrenamiento que reciben los directivos como también el profesorado. Con todo lo expuesto, es posible señalar entonces que la micropolítica escolar es una oportunidad que implica un desafío para la macropolítica, ya que es en la escuela donde se generan los cambios y se forja la cohesión social que impacta a un país.

5. Conclusiones

Chile cuenta con una política educativa definida por las tendencias, orientaciones, acuerdos internacionales y un marco normativo de la formación transversal, a través de: a) la Ley General de Educación. b) las bases curriculares para la educación

básica del año 2012, establecidas en los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y c) La Ley N° 20.911 del año 2016, que crea el plan de formación ciudadana. Sin embargo, es necesario repensar estas políticas desde la micropolítica escolar, puesto que es desde la escuela, el lugar público; que los niños, niñas y jóvenes se forjan como futuros ciudadanos capaces de reconocer y regular sus emociones, desarrollar autonomía y construir relaciones sociales con respecto a la diversidad, valores compartidos y sentido de identidad propia para desenvolverse en la sociedad.

Es en la escuela que debe producirse una parte importante de los cambios que hoy urgen en el sistema; ya que la Reforma Educacional, definida en las políticas públicas, orienta un accionar en materias educativas. Las escuelas, en Chile y en otros países, son protagonistas de su transformación y procesos continuos de mejora. Por lo tanto, el desafío de política educativa es combinar medidas y decisiones que se orienten a fortalecer lo que ocurre en la micropolítica de cada escuela, reconociendo y apoyando este proceso de bajada de la política educativa.

Plantear la micropolítica y el aprendizaje socioemocional como catalizadores de la cohesión, necesariamente implica reflexionar de manera crítica y constructiva en torno a las competencias de gestión, liderazgo, toma de decisiones, resolución de conflictos y de relaciones del equipo directivo, el profesorado y la familia. Saber actuar en un contexto determinado para seleccionar la mejor respuesta y poner en funcionamiento los recursos más adecuados que mejoren la gestión de una situación; requieren de un dominio, experiencia y coordinación, especialmente, por la complejidad de los fenómenos y epifenómenos que se generan en la escuela.

Para ser comprendida como una institución que se gestiona a ser entendida como una institución política que se gobierna, la escuela requiere de un cambio de conceptualización mediado por un proceso de aprendizaje organizacional que involucra a todos los integrantes del centro escolar y una transformación profunda en su gestión y práctica educativas, definidas en el proyecto educacional. Más aún, en un país que ha vivido las consecuencias de gobiernos autoritarios, resulta fundamental aprender a construir escuelas democráticas desde la vivencia, los acuerdos y la coherencia de su accionar para contribuir al desarrollo de la cohesión social.

Finalmente, es importante destacar la relación entre los conceptos considerados en este ensayo y que resultan ser la tesis central de una micropolítica escolar que establece los ámbitos formativos y académicos para forjar una sociedad cohesionada y con sentido de comunidad. Repensar la educación para el siglo XXI obliga a buscar la relación entre lo educativo y lo organizacional como una gestión integrada y sistémica, con visión de futuro, lo que conlleva a pensar en las capacidades de quién debe liderar esos procesos educativos.

6. Referencias bibliográficas

Asensio, J. M., García, J., Núñez L. y Larrosa J. (Coords) (2006): *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.

Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P. y Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability

- en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 07-26.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a01.htm>
- Barcena, F. y Melich, J.C. (1997). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Raczynski, D. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* Chile: Unicef.
- Bertely, M. (2006). La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. En L.E. Todd y V. Arredondo (coord.), *La educación que México necesita. Visión de expertos*. Nuevo León, México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, CECyTE.
- Bertely, M. (2007). Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 2(2), 180-220.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (Actualización, 2019). Ley General de Educación. Detalla en qué consiste esta normativa que regula el sistema educacional chileno. Recuperado de https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursolegales/10221.3/4023/6/Ficha_lge.pdf
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo Torrecilla, F. J. (2014). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla*, (14), 15-40.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cancino, V. y Vera L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação (Impresso)*, 25(94), 26-58.
- Carneiro, R. (2006). Sentidos, Currículo y profesores. *Revista Prelac*, 2, 40-53
- Colás, P. y Contreras, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>

- Cortina, A. (1994). *Ética de la empresa”: Claves para una nueva cultura empresarial*. Madrid: Editorial Trota.
- CEPAL (2010). *Cohesión social en América Latina. Una revisión de conceptos, marcos de referencia e indicadores*. Santiago: CEPAL.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J.P. y Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares*”, IBE Working Papers on Curriculum, 14, 1-41.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro, Informe de la Comisión de la UNESCO para la Educación del siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones, UNESCO.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Garreta, J. (2015). La comunicación Familia-Escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación. (2012). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico, recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación. (2005). Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley nº20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley nº 1, de 2005, recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación de Chile (2016). Orientaciones Curriculares para el Desarrollo del Plan de Formación Ciudadana. Unidad de Currículum y Evaluación Coordinación Editorial: Nivel de Educación Media Impresión: Maval
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2017). La Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/MONO-401.pdf>
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N. y Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.
- Gvirtz, S. (2006). Micro-politics and the Examination of Curricular Practices: The Case of School Notebooks. In A. Benavot A. y C. Braslavsky (eds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC) of the University of Hong Kong. (2005a). De la

- tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Gvirtzy, S. y Beech, J. (2014) Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar. *Education Policy Analysis Archives* 22(44), 2-29. doi: 10.14507/epaa.v22n44.2014
- Hamm, J., Farmer, T., Dadisman, K., Gravelle, M. y Murray, R. (2011). A Teachers' attunement to students' peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 267-277. doi: 10.1016/j.appdev.2010.06.003
- Komatsu, Taro (2014). Does Decentralisation Enhance a School's Role of Promoting Social Cohesion? Bosnian school leaders' perceptions of school governance, *International Review of Education*, 60(1), 7-31.
- Krüger, M. (2009). The Big Five of school leadership competences in the Netherlands. *School Leadership y Management*, 29(2), 109-127.
- Lagos, N., Ossa, C., Palma, M. y Allaire, C. (2020). Autopercepción de desarrollo emocional de los estudiantes Secundarios de la región de Ñuble, Chile. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39). Doi: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939lagos1>
- Lanzi, D. (2011). Capabilities and Social Cohesion. *Cambridge Journal of Economics*, 35(6), 1087-1101.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Salesianos.
- Llevot, N. y Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores claves. *Revista de la Asociación de la Sociología de la Educación*, 8(1), 57-60.
- Lopes, P.N. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education. In H.J. Walberg, M.C. Wang, R.J.E. Zins & P. Weissberg (eds.): *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press
- Mager, U. y Peter N. (2012). Effects of Student Participation in Decision Making at School. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61.
- Marchant, T. Milicic, N. y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 6(2), 167-186.
- Martínez, J.B. (2005). *Educación para la Ciudadanía*. Editorial Morata. España.

- Muñoz, G. (2011), Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 35-52
- Ortega, M. y Cárcamo, H. (2018). Relación Familia-Escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 81-97.
- Padrós, M. y Flecha, R. (2014). *Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership*. International Journal of Educational Leadership and Management: Hipatia Press.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-283.
- Racynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo: en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago: Ministerio de Educacion/Unicef.
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 8(5), 82-95
- Sanin V.J. L.-Compilador- (1998, p. 7). *Convivencia Escolar. Enfoques y Experiencias*. Centro de Estudios Superiores Sociales y Políticos. CESEP. Medellín: Corporación Paisa Joven.
- Sartorello, C. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *Liminar*, 14(1), 121-143.
- Serdio, C. (2008). Familia y escuela: del desencuentro a la relación colaborativa. *Papeles Salmantinos de Educación*, 10, 85-100.
- Unterhalter, Elaine y Melanie Walker (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Valls, R. (2000). Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- Van den Bos, Wouter, Eveline Crone, Rosa Meuwese y Berna Güroğlu (2018), Social Network Cohesion in School Classes Promotes Prosocial Behavior, *PLoS ONE*, 13(4), 1-16.
- Vergara, E. M., Montaña, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. U. y Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 227-253.
- Villalobos, Cristobal y Juan Pablo Valenzuela (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno". *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.

- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 2-22
- Washburn-Madrigal, S., Ureña- Salazar, V. y Mata-Segreda, A. (2013). Promoción de la equidad y cohesión social en la Universidad de Costa Rica. *Educación*, 37(2), 39-77.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?. Chile: Fundación Chile/Ceppe.