



Municipio y Educación: Reflexiones, experiencias y desafíos

Joaquín Gairín y Sebastián Sánchez
(Editores)

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Capacitación para la Educación
Fidecap
Creando Futuro Red ACE

**INSTITUTO DE
INVESTIGACIÓN Y
DESARROLLO
EDUCACIONAL**
UNIVERSIDAD DE TALCA


I. Municipalidad
de Coyhaique



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES
Y DE COOPERACIÓN

 **aecid**

Municipio y Educación: Reflexiones, experiencias y desafíos

Joaquín Gairín y Sebastián Sánchez
[Editores]

María Eliana Aguilar - Oscar Arias - Carmen Armengol - Rina Barrientos - Adán Becerra - Sergio Becerra - Nivaldo Benavides - Víctor Cancino - Alejandro Céspedes - María Elena Croquevielle - Diego Castro - Moyra Castro - Giselle Davis - Pedro Díaz - Sebastián Donoso - Begoña Echevarría - Guadalupe Flores - Joaquín Gairín - María Soledad García - Carmen González - Mundina Jara - Sergio Levicán - Isaac Lira - Leopoldo López - Bernardita Maillard - María Teresa Martínez - Gladys Mayorga - Jaime Montiel - José Luis Muñoz - Ricardo Navarrete - María Paz Ormazábal - Magdalena Pardo - Marta Peralta - Rosa Pesutic - María Alejandra Poliche - Paola Ponce - Oscar Prieto - Miguel Rivera - Patricia Rivera - Loreto Andrea Salas - Sebastián Sánchez - Mario Sandoval - Norma Sanhueza - Víctor Soto - Carmen Tolosana - Rubén Valdés - Olga Zúñiga.

Octubre 2011



MUNICIPIO Y EDUCACIÓN. REFLEXIONES, EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS.

Joaquín Gairín Sallán y Sebastián Sánchez Díaz (Editores)

ISBN N° 978 – 956 – 8986 – 02 – 5

Producción: FIDECAP www.fidecap.cl

Diseño y compaginación: La Práctica S.P.A.

Diseño de portadas: Angel Spotorno Lagos

Fotografía portada: © Rodrigo Sandoval/NaturaStock.com

Octubre de 2011

ÍNDICE

Presentación. <i>Oscar Prieto Pardo</i>	1
Introducción. <i>Joaquín Gairín Sallán</i>	3

I.- REFLEXIONES GENERALES

1.- Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios. <i>Joaquín Gairín Sallán</i>	7
1.1. A modo de introducción: el cambio como necesidad y oportunidad	7
1.2. La finalidad del cambio	8
1.3. Los factores que inciden en los cambios exitosos	12
1.4. Promover e impulsar cambios internos	21
1.5. A modo de conclusión: algunos aprendizajes sobre los procesos de cambio	29
1.6. Referencias bibliográficas	31
2.- La educación pública chilena abandonada por el estado. Los municipios ante la encrucijada del futuro. <i>Sebastián Donoso, Víctor Cancino, Óscar Arias, Moyra Castro, Giselle Davis, Nivaldo Benavides y Leopoldo López</i>	35
2.1. Introducción al tema	35
2.2. El complejo desafío del financiamiento vía asistencia diaria de los estudiantes y su derrotero.	37
2.3. Heterogeneidad comunal y sistemas municipales de educación pública.	41
2.4. Debate final	47
2.5. Referencias bibliográficas	49
3.- El profesorado en el sistema educativo chileno: ¿podemos exigir lo que no hemos entregado? <i>Sebastián Sánchez Díaz</i>	51
3.1. En este escenario ¿Qué se espera de los docentes?	54
3.2. El desafío de la formación del profesorado: calidad y participación	62
3.3. La formación permanente del profesorado: una necesidad profesional	67
3.4. Referencias bibliográficas	69

II.- EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS

4.- Políticas, organización y desarrollo de la educación a nivel municipal.	73
4.1. Políticas educativas municipales. <i>Carme Tolosana Cidón</i>	73
4.1.1. El punto de partida: ¿A qué reto nos enfrentamos?	73
4.1.2. La respuesta educativa	74
4.1.3. Innovar en políticas educativas	76
4.1.4. Referencias bibliográficas	78
4.2. Hacia una nueva gestión pública en el ámbito municipal. <i>Diego Castro Caecero y Carme Armengol Asparó</i>	79
4.2.1. Reducción del tamaño del sector público	79
4.2.2. Descentralizar las organizaciones	80
4.2.3. Favorecer estructuras más planas y menos jerárquicas	81
4.2.4. Romper con el monolitismo y ser más especializada	82
4.2.5. Desburocratizarse e incorporar elementos de mayor competencia	83

4.2.6. Desmantelar la estructura estatutaria	83
4.2.7. Clientelización	84
4.2.8. Evaluación	85
4.2.9. Cambio de cultura	85
4.2.10 Referencias bibliográficas	87
4.3. Hacia un modelo de intervención para la inserción profesional de profesores noveles en la educación municipalizada chilena: Una experiencia piloto en la Corporación Municipal de Valparaíso. <i>Lina Marta Peralta Valdés y María Teresa Martínez Larraín</i>	88
4.3.1. Introducción	88
4.3.2. Antecedentes	89
4.3.3. Implementación del programa de inserción de docentes noveles	90
4.3.4. Evaluación del programa de inserción de docentes noveles	91
4.3.5. Conclusiones	96
4.3.6. Proyecciones	97
4.3.7. Referencias bibliográficas	98
4.3.8. Anexos	99
4.4. Educación rural: una oportunidad para comprender. <i>Beatriz Elena Croquevielle Goycoolea, Blanca Alejandra Poliche Macias y Loreto Andrea Salas Leal</i>	101
4.4.1. A modo de introducción	101
4.4.2. ¿Cómo conocimos las escuelas?	101
4.4.3. ¿Cómo nos relacionamos con las escuelas?	102
4.4.4. ¿Con qué nos encontramos?	102
4.4.5. ¿Cómo acompañamos a las escuelas?	104
4.4.6. ¿Qué nos pasó durante los encuentros?	105
4.4.7. Nuestras reflexiones finales	111
4.4.8. Referencias bibliográficas	112
5.- La participación de los apoderados en la educación municipal	113
5.1. Participación y educación en el municipio. <i>José Luis Muñoz Moreno</i>	113
5.1.1 Repercusión de los cambios sociales en educación	113
5.1.2. Estrategias para una actuación participativa en el municipio	114
5.1.3. Condicionantes de la participación social en educación	117
5.1.4. Compromiso desde la cooperación	120
5.1.5. Referencias bibliográficas	122
5.2. Familia y colegio: Nuevas miradas ante nuevos escenarios educativos emergentes. <i>Paola Ponce Bolado</i>	124
5.2.1. Introducción	124
5.2.2. Una cuestión inicial ¿Qué debe hacer un profesor para que la participación de la familia sea más efectiva?	124
5.2.3. Algunos estudios	134
5.2.4. Reflexiones finales	136
5.2.5. Referencias bibliográficas	137

5.3. La participación de madres, padres y apoderados en los establecimientos educativos municipalizados. <i>María Eliana Aguilar Gómez, Rina Barrientos Barrientos, Sergio Becerra Mera, Guadalupe Flores González, Mundina Jara Barrientos, Rosa Pesutic Viukasovic, Victor Soto Álvarez y José Luis Muñoz Moreno</i>	138
5.3.1. El contexto de actuación	138
5.3.2. Diseño de la experiencia	140
5.3.3. Desarrollo de la experiencia	142
5.3.4. Principales resultados	143
5.3.5. Conclusiones	145
5.3.6. Referencias bibliográficas	146
5.4. Talleres para padres y apoderados. Construyendo una alianza efectiva familia-liceo. <i>Olga Zúñiga González, Magdalena Pardo Jaramillo y Joaquín Gairín Sallán</i>	147
5.4.1. Contexto de actuación	147
5.4.2. La filosofía y actividades para la intervención	148
5.4.3. La necesaria formación de las familias para una participación responsable	151
5.4.4. ¿Por qué y para qué hacer una escuela de padres?	152
5.4.5. Programa de intervención para la formación de los padres y apoderados	154
5.4.6. Conclusiones	155
6.- Escuelas y liceos para la excelencia:	157
6.1. Inclusión educativa, un beneficio mutuo. Experiencia implementada en un Liceo Técnico Profesional. <i>Alejandro Antonio Céspedes Cerda y Marcela Paz Ormazábal Oviedo</i>	157
6.1.1. El contexto de actuación	157
6.1.2. Inicios de la inclusión educativa en el CEIM	161
6.1.3. Implementación del área laboral en el CEIM	162
6.1.4. Conclusiones	166
6.1.5. Referencias bibliográficas	168
6.2. El plan lector y su desarrollo en la Escuela Pedro Quintana Mansilla de Coyhaique. <i>Adán Becerra Flores, Carmen González López, Gladys Mayorga Fuenzalida y Joaquín Gairín Sallán</i>	169
6.2.1. Contextualización	169
6.2.2. Diseño y desarrollo de la experiencia	170
6.2.3. Resultados, incidencias y conclusiones (valoraciones)	175
6.2.4. Anexos	177
6.3. Clima social escolar en escuelas urbanas municipales de Coyhaique. <i>Mª Soledad García Pereira, Sergio Levicán Gómez, Isaac Lira Espinoza, Jaime Montiel Mansilla, Ricardo Navarrete Barría, Norma Sanhueza Jara, Rubén Valdés Vásquez y Joaquín Gairín Sallán.</i>	180
6.3.1. A modo de introducción	180
6.3.2. Los antecedentes de los establecimientos involucrados	181
6.3.3. Diseño y desarrollo de la experiencia	182
6.3.4. Los resultados	185
6.4. La gestión de resultados en escuelas que aprenden. Una experiencia a partir de un modelo. <i>Miguel Rivera Alvarado</i>	188
6.4.1. A modo de introducción	188

6.4.2. Marco teórico: El modelo OSAR una concepción ontológica para mirar los resultados	194
6.4.3. Un modelo para gestionar resultados	197
6.4.4. Referencias bibliográficas	201

III.- OTRAS TEMÁTICAS RELACIONADAS

7.- Otras reflexiones y experiencias en centros	205
7.1. La confianza de los jóvenes chilenos y su relación con la cohesión social. <i>Mario Sandoval Manríquez</i>	205
7.1.1. Introducción	205
7.1.2. La confianza	206
7.1.3. La confianza en los chilenos	210
7.1.4. La cohesión social	215
7.1.5. Conclusiones	220
7.1.6. Referencias bibliográficas	221
7.2. La transformación de las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente, eje estructural del cambio en la escuela básica. <i>Bernardita Maillard Villarino y Patricia Rivera Muñoz</i>	224
7.2.1. Introducción	224
7.2.2. El problema y los fundamentos teóricos	225
7.2.3. La propuesta y su desarrollo	229
7.2.4. Resultados y conclusiones	231
7.2.5. Referencias bibliográficas	233
7.3. Modelo de entrevista y acompañamiento escolar de conformidad al marco del plan de orientación definido por el Holding Educacional Magister (HEM). <i>Begoña Echevarría Echevarría</i>	235
7.3.1. Introducción	235
7.3.2. La orientación en el Holding Educacional Magister	236
7.3.3. Áreas de intervención de la orientación en el HEM	237
7.3.4. Pedagogía sistémica	238
7.3.5. Metodología	240
7.3.6. Referencias bibliográficas	246
7.4. Integrarse en la comunidad: la principal responsabilidad social de un colegio particular. Experiencias del Instituto Chacabuco de Los Andes. <i>Pedro Díaz Cuevas</i>	247
7.4.1. Introducción	247
7.4.2. Trabajar para que un colegio sea un lugar de evangelización	247
7.4.3. Fortalecimiento de la acción solidaria en la comunidad	248
7.4.4. Inserción en el ámbito académico	249
7.4.5. Aporte a la cultura, el deporte y el desarrollo social	250
7.4.6. Consolidación de la participación interna	251
7.5. Las TIC's en el aula: experiencias significativas de aprendizaje. <i>Creación colectiva del área de asesoría pedagógica de Editorial Santillana</i>	253

IV.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8.- Referencias bibliográficas generales	263
--	-----

NDICE Y CUADROS GRÁFICOS

Cuadro 1.1:	Los marcos de referencia para el análisis organizativo	9
Cuadro 1.2:	La dialéctica entre la realidad y los deseos	10
Cuadro 1.3:	La coherencia entre la realidad y los modelos de intervención educativa	11
Cuadro 1.4:	El cambio como necesidad y reto permanente	14
Cuadro 1.5:	El cambio y la mejora desde la perspectiva institucional	16
Cuadro 1.6:	El centro como unidad básica de acción educativa y mejora	17
Cuadro 1.7:	Factores que inciden en las innovaciones según sus protagonistas	17
Cuadro 1.8:	Resumen de condiciones que facilitan el cambio	19
Cuadro 1.9:	Evolución de las preocupaciones en relación a los procesos de cambio	21
Cuadro 1.10:	Dos imágenes de las organizaciones	22
Cuadro 1.11:	Ámbitos de actuación de departamentos didácticos y equipos directivos	24
Cuadro 1.12:	Esquema básico para guiar el autoanálisis	25
Cuadro 1.13:	Esquema básico para guiar la historia institucional	26
Cuadro 1.14:	Ejemplo de secuencia en relación a la motivación del profesorado	27
Cuadro 2.1:	Tipología comunal y variables de escala	42
Cuadro 2.2:	Matrícula educación municipal	42
Cuadro 2.3:	Presencia de la educación media en la comuna. Cualquier dependencia	43
Cuadro 2.4:	Presencia de la educación media municipal. Dependencia pública	43
Cuadro 2.5:	Estudiantes vulnerables en la comuna y en la educación pública	44
Cuadro 2.6:	Eficiencia interna: asistencia y retiro de estudiantes de educación pública	45
Cuadro 2.7:	Eficiencia externa: resultados SIMCE estudiantes de educación pública	46
Cuadro 2.8:	Recursos de educación pública	46
Cuadro 3.1:	Matrícula escolar a nivel nacional según niveles y dependencias	52
Cuadro 3.2:	Chile: Relaciones entre componentes del sistema educacional	56
Cuadro 3.3:	Relación del número de docentes por dependencia y sexo	57
Cuadro 3.4:	Estudiantes atendidos por docente según dependencia a nivel país	57
Cuadro 3.5:	Esquema de la calidad de la educación. Unesco	64
Cuadro 4.2.1:	Identificación de beneficiarios de los organismos públicos	84
Cuadro 5.1.1:	Actitudes participativas	115
Cuadro 5.1.2:	Formas de participar engañosas y tramposas	118
Cuadro 5.2.1:	Antes/después experiencia de redefinición	126
Cuadro 5.2.2:	Evolución del apoyo al clima familiar por parte del colegio	127
Cuadro 5.2.3:	Cuestionario de despistaje para profesores. Visión aporte de las familias	134
Cuadro 5.2.4:	Modelos de intervención	136
Cuadro 5.3.1:	El perfil de los apoderados	139
Cuadro 6.1.1:	Organigrama comunal programa inclusión educativa	159
Cuadro 6.1.2:	Organigrama del centro educacional Isla de Maipo CEIM	160
Cuadro 6.1.3:	El proceso realizado	164

Cuadro 6.2.1: Niveles de logro en lectura SIMCE	169
Cuadro 6.2.2: Cobertura del programa de extensión a las familias	171
Cuadro 6.2.3: Cuadro comparativo de comprensión lectora. Primer ciclo	179
Cuadro 6.2.4: Cuadro comparativo de comprensión lectora. Segundo ciclo	179
Cuadro 6.3.1: Datos de los establecimientos participantes en la experiencia	182
Cuadro 6.3.2: Estrategias utilizadas por las diferentes instituciones	184
Cuadro 6.4.1: Modelo calidad Fundación Chile	192
Cuadro 6.4.2: Logro promedio colegios certificados de Chile	192
Cuadro 6.4.3: Modelo OSAR	194
Cuadro 6.4.4: Esquema gestión del conocimiento HEM	197
Cuadro 6.4.5: Modelo gestión de resultados	199
Cuadro 6.4.6: El modelo en la práctica	200
Cuadro 7.1.1: Nivel de confianza	212
Cuadro 7.3.1: Ámbitos de intervención para la orientación HEM	237
Cuadro 7.3.2: Operacionalización de los ámbitos	238
Cuadro 7.3.3: Participación en reuniones	240
Cuadro 7.3.4: Objetivos y temporización de las entrevistas	242
Gráfico 3.1: Matrícula del sistema educativo a nivel nacional	51
Gráfico 3.2: Porcentaje de alumnos matriculados en distintas dependencias	52
Gráfico 3.3: Características de los docentes chilenos 2001	58
Gráfico 3.4: Características de los docentes chilenos 2008	59
Gráfico 3.5: Resultados evaluación docente 2003 - 2008	60
Gráfico 3.6: Evaluación docente según niveles en que se desempeñan	61
Gráfico 3.7: Número de docentes evaluados por año 2003 - 2008	61
Gráfico 4.4.1: Distribución de alumnos con NEE	107
Gráfico 4.4.2: Distribución de logro en estudiantes por curso en escuela F-23	108
Gráfico 4.4.3: Distribución de resultados. Prueba de dominio lector	108
Gráfico 6.2.1: Velocidad lectora 2008 y 2011	172
Gráfico 6.2.2: Velocidad lectora 2009 y 2011	173
Gráfico 6.2.3: Comparativos de calidad lectora	177
Gráfico 7.1.1: Confianza en las instituciones	212
Gráfico 7.1.2: VI encuesta nacional de juventud	212
Gráfico 7.1.3: Confianza en las personas	213
Gráfico 7.1.4: Confianza en las personas	213

Presentación

El año 2006 planteé al Dr. Sebastián Sánchez Díaz, la especial preocupación que existía en la Dirección de Educación Municipal de la Ilustre Municipalidad de Coyhaique por los resultados obtenidos en las mediciones SIMCE a nivel de colegios municipales de la Comuna.

Ahí surge la necesidad de elaborar un Plan de Mejoramiento educativo, previo diagnóstico obtenido a través de las Pruebas de Calidad de Aprendizaje (PCA) y los de las Pruebas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza).

Las visitas a los distintos centros educativos (donde no se alcanzaba el puntaje promedio de 250 puntos) para conocer en terreno las diversas realidades y los resultados obtenidos, sirven de base para concordar un proyecto que por una parte fortaleciera la gestión directiva y por otra apoyara a los profesionales del área de lenguaje y comunicación y educación matemática.

La búsqueda de apoyo académico y financiamiento para el proyecto es un desafío mayor; la situación financiera deficitaria del área de educación del municipio no le permitía hacer mayores inversiones para satisfacer esta legítima aspiración de mejora educativa.

Así, a partir de un convenio de colaboración mutua firmado con la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE) se establecen valiosos nexos; con la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y con el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad de Talca (IIDE), elaborándose un proyecto que fue presentado a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y entre cuyos objetivos se encuentran:

A.- OBJETIVO GENERAL:

Generar una red de cooperación y apoyo con los centros educativos dependientes de la Ilustre Municipalidad de Coyhaique, en sus procesos de gestión directiva y desarrollo de competencias profesionales docentes teniendo como propósito mejorar la calidad de los aprendizajes de los/as estudiantes.

B.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Apoyar a los centros educativos municipales de Coyhaique en sus procesos de gestión directiva.
- Fortalecer al profesorado en los procesos didácticos relacionados con los sectores de lenguaje y comunicación y de educación matemática.
- Analizar y promover procesos de cambio en los centros educativos mediante instalación y desarrollo de redes para la creación y gestión del conocimiento en las áreas señaladas.
- Generar un programa de asesoría y seguimiento permanente a fin de resguardar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Hoy cuando se está muy próximo al término de este proyecto a cuatro años a partir del año 2007, considero necesario señalar que los objetivos han sido cumplidos a entera satisfacción de acuerdo a los planes establecidos en el área de planificación educativa, gestión curricular, sistema de relaciones y función directiva. Se ha pasado de un inicio de pesimismo y lamento por la falta de

Presentación

recursos, a un escenario donde se ha demostrado que es posible desarrollar un trabajo articulado entre centros educativos; es posible además innovar, potenciar la coordinación y vinculación de las organizaciones educativas en torno a un fin común.

Los establecimientos constituyen una unidad básica, organizada, que tienen propósitos comunes, con una determinada división del trabajo y con los correspondientes mecanismos de coordinación capaces de mantener unidos al centro en torno a sus objetivos.

El proyecto que finaliza en octubre 2011 ha permitido crecer profesionalmente a Directivos y Técnicos y volcar su gestión en el área curricular y de resultados, los cuales han superado con creces las expectativas iniciales, siendo además de suma importancia lo efectuado con los docentes de aula que ejercen funciones en los sectores de aprendizaje de lenguaje y comunicación y educación matemática, quienes no solo actualizaron metodologías y conocieron nuevas formas de tratamiento de contenidos sino, por sobretodo, logran un importante valor agregado a sus competencias que se refleja en resultados; por ejemplo, se obtienen, en cuarto año básico, medición SIMCE 2010 en lenguaje en las escuelas rurales de Valle Simpson, 290 puntos; El Blanco, 272 puntos; Valle de la Luna, 271 puntos; en los colegios urbanos la Escuela Pedro Quintana Mansilla obtiene 281 puntos, situación que, comparada con los resultados al inicio del proyecto, muestra un notorio avance.

Debo destacar en estos resultados el aporte complementario y paralelo al proyecto, los importantes apoyos pedagógicos y materiales obtenidos mediante el uso de los recursos otorgados a través de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Considero necesario reconocer y agradecer en forma especial a los principales implicados en este plan de formación de directivos e innovación, docentes de lenguaje y educación matemática beneficiados en su perfeccionamiento profesional en forma continua durante cuatro años; la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) es valorada en este aislado lugar de la Patagonia, como una institución que no solamente ha marcado presencia, sino como una institución con un enorme compromiso social con académicos de gran valor profesional y calidad humana que va mas allá de lo habitual.

Reciba el Dr. Joaquín Gairín S. y la Dra. Carmen Armengol A. como directores del Proyecto el especial reconocimiento que hago extensivo a sus colaboradores del equipo EDO (Equipo de Desarrollo Organizacional) de la UAB. También se reconoce el aporte del Dr. Sebastián Donoso D. y su equipo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad de Talca.

Finalmente valoro y agradezco al Dr. Sebastián Sánchez Díaz de Fidecap, artífice de este proyecto, por el conjunto de acciones formativas realizadas, entre las cuales se contaron: cursos presenciales, desarrollo de planes institucionales, monitoreo específico de cada escuela implicada, participación en congresos y pasantías nacionales e internacionales, etc. El Dr. Sánchez no solo se comprometió con el proyecto, sino que, al igual que el Dr. Gairín de la UAB, fueron los verdaderos motores que impulsaron el fortalecimiento educacional en los centros educativos municipales de la comuna de Coyhaique.

Gracias a todos por permitirnos crecer profesionalmente.

Óscar Prieto Pardo

Administrador Educacional

Director de Educación Coyhaique

Introducción

La presente aportación, en el marco del proyecto AECID presentado, recoge reflexiones y experiencias relacionadas con el trabajo educativo en el territorio de Coyhaique y otros municipios. Más allá de las contribuciones que presenta, representa la defensa y reivindicación de la participación de los municipios en la organización y gestión del servicio público de la educación.

Si bien es cierto que la educación centralizada ha servido durante mucho tiempo a los procesos de generalización de la escolarización, su capacidad de incidencia en la mejora de la calidad educativa es cada vez más cuestionada. Y es que no es posible dar las respuestas adecuadas a los variados contextos y situaciones que a menudo se dan dentro de un país.

La extensión de los procesos de democratización social y la necesidad de una educación respetuosa con los diferentes contextos y más atenta a las necesidades de las personas, han promovido los procesos de descentralización y, con ellos, los debates sobre la participación municipal en educación y la necesidad de la autonomía institucional. Como reiteran los sucesivos informes PISA, las escuelas funcionan de manera más eficiente cuando el nivel de autonomía es elevado y este va acompañado de procesos de rendición de cuentas.

No se trata de un cambio de modelo sino, creemos, de una necesaria evolución del existente. Si queremos que la educación también esté al servicio de las personas, debemos facilitar modelos organizativos que permitan la participación de las mismas y de sus entornos próximos. Lo importante es entender que los cambios efectivos son complejos y resultado de sinergias internas y externas, que más que excluir a alguien cuentan con los recursos de todos.

El presente texto entiende que, a través de sus propuestas, ejemplos y valoraciones, puede ayudar al debate establecido. Por una parte, presenta tres aportaciones generales que reflexionan sobre los procesos de cambio, el rol de los municipios y el protagonismo de los profesores, abordando tres niveles de la realidad educativa. Por otra parte, se organizan bloques de aportaciones y experiencias que hacen referencia tanto a las políticas y prácticas organizativas a nivel municipal como a las experiencias relacionadas con la participación de los apoderados, la mejora de la calidad o las conexiones con el entorno social.

Somos conscientes de que las aportaciones son una pequeña isla dentro de las posibilidades y realidades de la educación a nivel de municipios, pero nos parece que sistematizarlas y difundirlas a través de un texto puede ser una manera adecuada de impulsar el debate. Esperemos que el ejemplo sea imitado en el futuro.

Joaquín Gairín Sallán

Octubre 2011

Municipio y Educación: Reflexiones, experiencias y desafíos

I.- REFLEXIONES GENERALES



MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES
Y DE COOPERACIÓN



1. Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios

Joaquín Gairín Sallán

Universidad Autónoma de Barcelona

Promover e impulsar el cambio de la educación es una tarea permanente que no siempre va acompañada del éxito. Son múltiples los factores y circunstancias que influyen y variadas las alternativas de intervención; sin embargo, las posibilidades ilimitadas para orientar la intervención dificultan más que favorecen una visión común y mantenida sobre el cambio. La presente aportación presenta alguna alternativa a partir de contribuciones anteriores (Gairín, 2005, 2010a y b, 2011).

1.1. A modo de introducción: el cambio como necesidad y oportunidad

El cambio es un reto permanente para una sociedad compleja y en constante transformación. También lo es para el ámbito educativo y bien podemos hablar del desafío constante a los sistemas y centros educativos para responder a las demandas de sus usuarios y de la sociedad y, al mismo tiempo, anticiparse a las realidades que se les presentan. Como señala Miranda (2002:5):

“Los cambios en educación son inevitables y necesarios. Los centros escolares no pueden ser siempre iguales ni es justificable seguir haciendo lo mismo como si nada hubiera cambiado. Resulta necesario que los centros escolares desarrollen capacidades, estructuras y sistemas que les permitan ser más adaptables y competentes para responder a las numerosas demandas que la sociedad les hace. Sin embargo, la capacidad de cambio de los centros escolares y de los sistemas educativos es mucho menor que la del entorno social. Las organizaciones que mejor se adaptan a un mundo cambiante son aquellas que son (1) permeables, solo si se está abierto al aprendizaje y a la mejora y se evita la rutina institucional; (2) flexibles, capaces de adaptarse a nuevos requerimientos y demandas y (3) creativas, capaces de idear respuestas y soluciones para sus necesidades y problemas. La mayoría de las instituciones distan mucho de tener en ese momento esas características”.

Miranda (2002:5)

Preocupa al respecto que, a pesar de las numerosas y sucesivas reformas puestas en marcha en muchos países durante los últimos años, las prácticas escolares han permanecido invariables, no se ha modificado sustancialmente la práctica en las aulas y el funcionamiento de las instituciones escolares no ha mejorado. Y es que, muchas veces, se han pretendido reformas desde el sistema educativo sin contar con la participación y compromiso del profesorado, mientras que otras veces han sido iniciativas desde los centros las que no han contado con apoyos y la continuidad necesarios.

Sea como fuere, se producen constantemente disfunciones debidas, a veces, a las contradictorias y poco estables intervenciones en los centros y, a veces, a la dificultad de responder de manera rápida a los cambios de escenario.

Una sociedad en cambio exige de organizaciones que se adapten y que revisen permanentemente su coherencia y formas de actuación en relación con las necesidades del entorno. La innovación, que era un propósito de organizaciones creativas y de vanguardia, se convierte actualmente en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente a diferentes niveles (sociedad más adaptada, organizaciones más adaptadas, personas más adaptadas) y se aborda con diferentes estrategias. La innovación es un cambio que se produce porque la sociedad cambia, las organizaciones cambian y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar (Gairín, 2001).

Se supone que las instituciones educativas y las personas revisan sus maneras de hacer y los efectos de lo que hacen, para conocer si responden o no adecuadamente a las demandas que se les hacen. Desde la perspectiva en la que nos situamos, entendemos así que el cambio es la búsqueda constante de nuevas maneras de actuar ante los frecuentes cambios del entorno y destinatarios de la educación. Hablamos de cambio y apoyamos su necesidad, pero eso no ha de significar que defendamos el cambio por el cambio. Solo tiene sentido, para nosotros, el cambio que logra mejores respuestas que las existentes.

La innovación educativa, curricular, organizativa o de otro tipo se pueden plantear así como una constante búsqueda de respuestas a la pregunta sobre qué cambios son necesarios y deseables que tengan las personas y las organizaciones en la sociedad del conocimiento, del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, de la globalización y sostenibilidad, de los derechos humanos, de la multiculturalidad, de la integración de personas y pueblos, del reconocimiento de la diversidad, de la cohesión local, nacional e internacional y del uso de las nuevas tecnologías en la educación (Gairín, 2010a). Esta búsqueda, además, se puede considerar como una oportunidad para mejorar nuestras formas de pensar y actuar, situándolas más en la línea de lo que esperan los ciudadanos y la propia sociedad.

1.2.- La finalidad del cambio

Identificamos el cambio como una necesidad y hablamos de que debe tener la orientación hacia la mejora. La cuestión última es delimitar los parámetros que nos permiten identificar si hay o no mejoras y medirlas, para poder delimitar si el cambio emprendido es aceptable o debe ser rechazado.

Mucho de lo que podamos plantear en este apartado tiene que ver con el sentido de la educación y de los centros escolares. De hecho, cabe recordar, en este punto, la doble finalidad de la educación: desarrollar la persona y promover la socialización a través de la adaptación crítica y comprometida con la realidad social.

Respecto al segundo aspecto de los mencionados, nos planteamos los retos y perspectivas que debe considerar la administración y gestión de la educación en relación al servicio social que deben y prestan las instituciones formativas, sin que ello quiera obviar, aunque se haga en esta ocasión porque escapa al sentido del escrito, la existencia de otros procesos y realidades de gran interés para analizar. La cuestión es de interés pero resulta problemática si consideramos que, al depender de una evolución social y científica que no conocemos en su totalidad, nos situamos en el campo de las probabilidades que explican la existencia de diversas, variadas y a veces contradictorias aproximaciones.

Aportaciones anteriores (Garín, 2005) analizaban de manera directa el sentido de las organizaciones educativas, remarcando su función promotora del cambio interno e impulsora de

la transformación social.

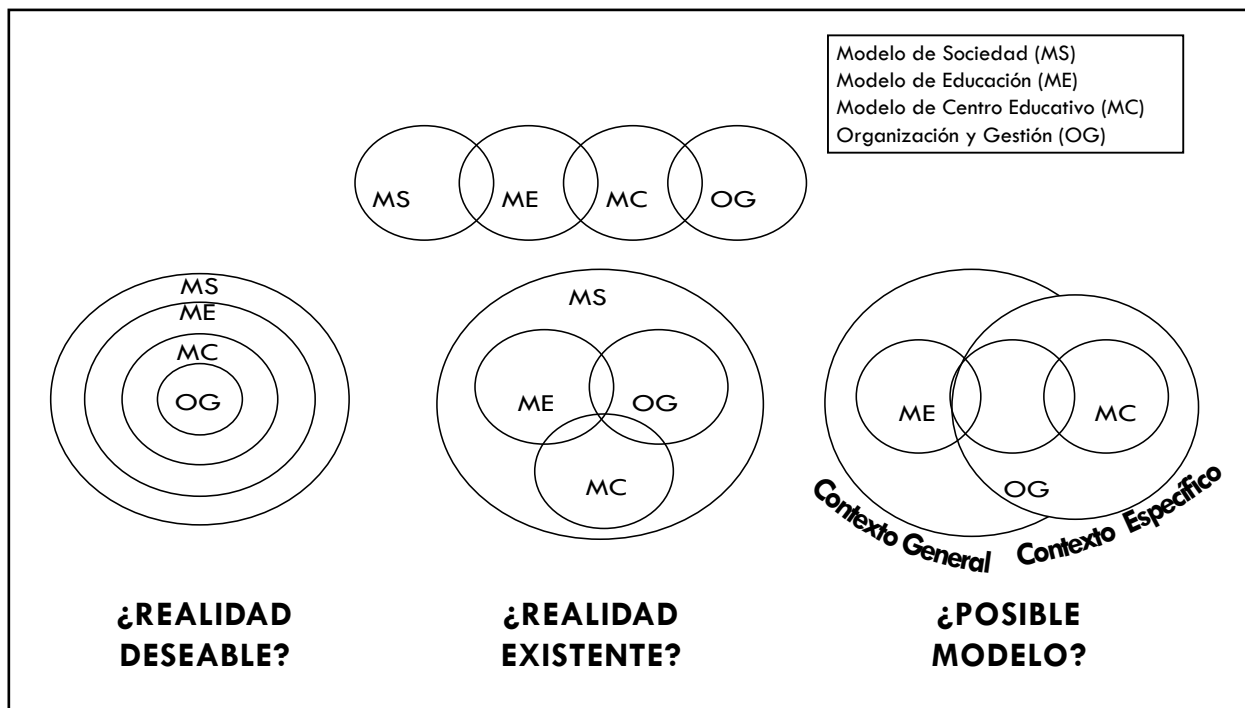
Por una parte, la consideración de **las organizaciones como parte de un contexto sistémico** las identifica como instituciones de y para la sociedad, creadas para satisfacer sus necesidades, lo que justifica la vinculación sociedad-organización, caracteriza su rol como organizaciones y justifica su actuación práctica como estructuras de apoyo y realización de las aspiraciones de la sociedad. Así, no podemos pensar en sociedades avanzadas sin organizaciones desarrolladas, ni en mejorar la sociedad sin mejorar sus organizaciones, pudiendo defender, en este sentido, que mejorar las organizaciones es mejorar la sociedad.

Se plantea, desde este punto de vista, la identificación entre los modelos de sociedad, de educación, de centro educativo y de organización y gestión. No obstante, resulta discutible la plena identificación por su irrealismo e inconveniencia. Por una parte, no parece posible lograr una total identificación, si consideramos que cada realidad (social, educativa, organizativa...) tiene algunos condicionantes distintos que modifican sus características y sistemas de evolución; por otra parte, la total identificación disminuye las posibilidades de influencia mutua y de cambio permanente.

La realidad más bien denota la existencia de dinámicas diferenciadas y de pequeños puntos de coherencia. ¿Qué significan si no las acusaciones que identifican las escuelas como anacrónicas, burocráticas o poco útiles o la aparición constante de instituciones formativas paralelas? Cabe plantearse, en todo caso, si el modelo social es el referente para la educación, las escuelas y los sistemas de organización, no consiguiendo por ello la existencia plena de planteamientos próximos o la actuación bajo patrones de conducta similares.

Seguramente, otros análisis más centrados en las dinámicas sociales actuales, respetuosos de la diversidad de contextos, nos permitirían plantear como referencia un modelo de relaciones donde se conjuga lo general y lo próximo y donde lo organizativo aparece, al ser una dimensión más aplicativa, como centro de confluencia de diferentes intereses (Cuadro 1.1)

Cuadro 1.1: Los marcos de referencia para el análisis organizativo.

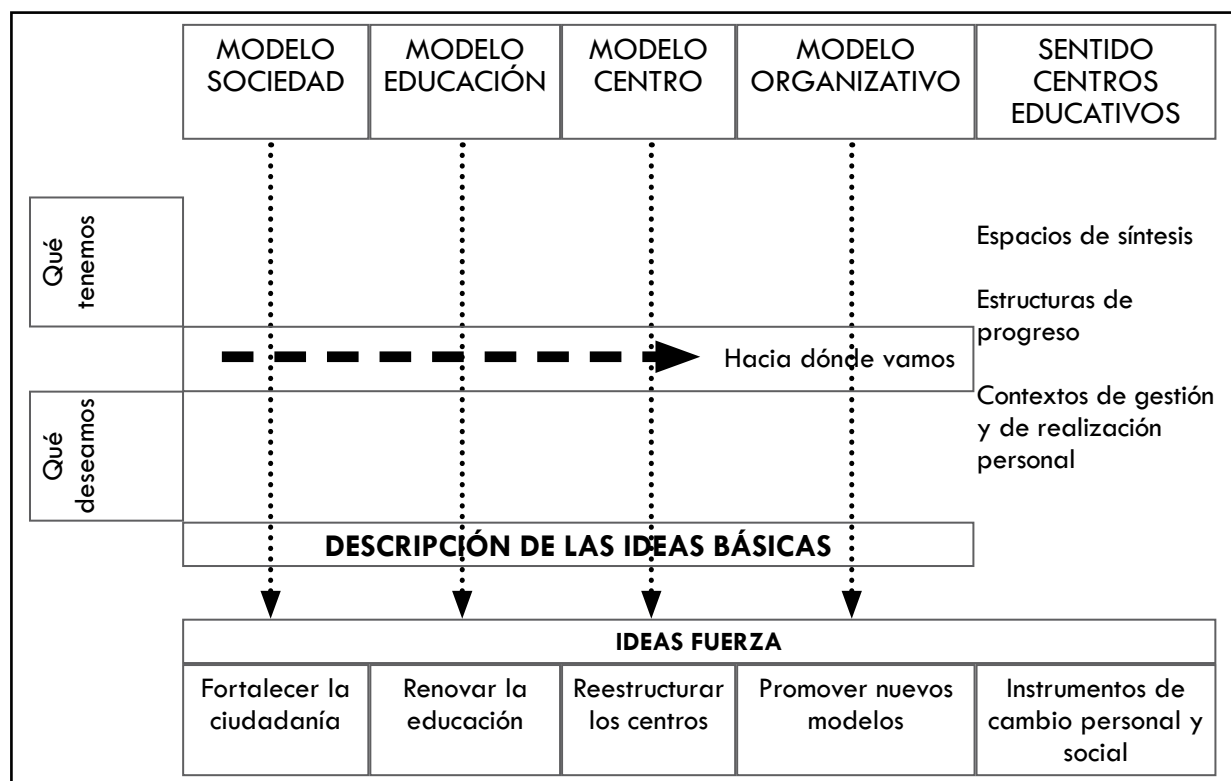


Hay, por tanto, una vinculación estrecha pero no perfecta entre las diferentes realidades. Las dinámicas internas de las organizaciones les llevan a veces a ser endogámicas; a veces, a ser anacrónicas o confusas; en definitiva, a imperfecciones que se traducen en disfunciones respecto a la evolución de lo que quiere y desea la sociedad (que, por otra parte, es variado y no siempre unidireccional).

Es esta relación entre lo real y lo deseable la que genera una dialéctica constante donde se sitúa el marco que permite evolucionar las cosas. Y en esa relación nos movemos tratando de ubicar tendencias que iluminen posibles propuestas de/para la intervención. Coherentes con la temática que abordamos, resulta pertinente, en este caso, considerar la organización como el centro de análisis en el que confluyen las diferentes dinámicas socio-culturales, profesionales y personales.

El cuadro 1.2 esquematiza la situación de la que hablamos en la práctica. Los modelos de sociedad, de educación, de centro y organizativo se relacionan internamente y entre sí de acuerdo a la dialéctica realidad-deseo/aspiración. Adquieren así sentido los centros educativos como espacios de síntesis, de compromiso y de realización personal y social.

Cuadro 1.2: La dialéctica entre la realidad y los deseos



Paralelamente, se aspira a que haya una clara relación y coherencia entre los diferentes modelos de referencia, aspirando cada uno de ellos a dar las respuestas más pertinentes que la realidad exige. Podemos así hablar de ideas fuerza que identifican las distintas aspiraciones y que hacen referencia al compromiso con el desarrollo de la ciudadanía, la renovación de la educación, la reestructuración de los centros educativos y la promoción de nuevos modelos organizativos (Cuadro 1.3).

Cuadro 1.3: La coherencia entre la realidad y los modelos de intervención educativa.

MODELO SOCIEDAD	MODELO EDUCACIÓN	MODELO CENTRO	MODELO ORGANIZATIVO
Globalización	Abierta a otras realidades.	Abierto,	Innovar sobre racionalizar.
Multiculturalidad	Defensora de los orígenes.	Comprometido,	Calidad sobre cantidad.
Despersonalización	Practica la diversidad.	Autónomo, Autóctono.	RRHH sobre otros recursos.
Tecnología avanzada	Compensa desigualdades.	Actualizado y crítico.	El valor de lo material.
Cambio permanente	Desarrolla capacidad crítica.	E-educar en y con las TIC.	Modifica el sentido y rol de la organización.
Mercantilista	Prepara para la sociedad del conocimiento.	Mejora permanente.	Nuevos retos.
	Educación permanente.	Escuela de oportunidades.	
	Promociona valores.	Participativo y democrático.	
		Ético.	
IDEAS FUERZA			
Fortalecer la ciudadanía	Renovar la educación	Reestructurar los centros	Promover nuevos modelos

Por otra parte, **los centros educativos se consideran como estructuras de síntesis**, como sistemas abiertos que mantienen relaciones con el entorno en dos niveles: el sistema escolar y el sistema socio-cultural próximo.

Las relaciones del sistema escuela con el sistema escolar son estrechas y normalmente quedan definidas mediante los procesos legislativos. El Estado, como estructura de la que se dota una sociedad para la consecución de sus fines, actúa a nivel educativo fundamentalmente a través del sistema escolar y por medio de disposiciones de obligado cumplimiento. Desde esta perspectiva se establece una relación de dependencia inversa entre los procesos de normativa (leyes, decretos, reglamentos, etc.) y autonomía existentes.

Hablaremos de poca autonomía escolar cuando la presión normativa es alta. La uniformidad escolar es, en estos casos, lo abundante y los fracasos de la escuela se convierten en fracasos del sistema escolar (bajo el supuesto de un alto cumplimiento de las normas). Si, por el contrario, la normativa es escasa la autonomía será amplia y los centros escolares tendrán un margen para establecer sus estrategias de acción pasando a ser, consecuentemente, más responsables en cuanto a los resultados. Pero las relaciones comentadas también pueden venir viciadas por la actuación de los propios centros. Así, puede ocurrir que, en una escuela con alto nivel de autonomía externa, los condicionamientos internos hayan impuesto una normativa excesivamente presionante que dé como resultado práctico un nivel reducido de autonomía para órganos y personas.

Las relaciones con el entorno próximo se pueden calificar inicialmente de dinámico-equilibradas al permitir compensar o contraargumentar las presiones homogeneizantes ejercidas por el entorno más general. Identificamos una tensión dinámica, no exenta de conflictos, entre escuela-entorno, que se manifiesta en múltiples realidades. Una de las más evidentes es, quizá, la separación que hay entre escuela y no-escuela, dentro y fuera.

Potenciar los centros escolares como instancias de participación es una consecuencia lógica y una exigencia de la innegable relación existente entre escuela-entorno. Pero, también, puede ser un factor importante en la racionalización de la vida de los centros escolares por lo que puede significar de clarificación de metas y contenidos de acción. La potenciación de Proyectos de centro en el marco de la autonomía institucional tiene claramente este doble sentido, además de servir para configurar instituciones con personalidad propia y cultura común.

Podemos así considerar las organizaciones como un cruce de caminos donde confluyen multitud de intereses y respuestas internas y externas: aspiraciones del Estado y/ o del contexto próximo, tensiones entre la escuela-no escuela, dentro-fuera, derecho a la participación como concreción del derecho a la educación, etc. El currículo que en ellos se desarrolla resulta ser la síntesis práctica de aspiraciones de diversa naturaleza y contenido.

Finalmente, cabe hacer mención a los **centros educativos como estructuras de progreso**. El funcionamiento de las organizaciones educativas no siempre está al servicio de la sociedad que justifica su existencia. Muchas de ellas, centradas en los intereses de algún estamento dominante en la toma de decisiones o en un funcionamiento basado en procesos repetitivos, resultado de formas burocráticas de organización, se convierten así en anacrónicas e incluso involucionistas en relación al cambio social o cultural existente o pretendido.

Cuando la situación de endogamia y conservadurismo se da, tiene sentido recordar que un objetivo básico de la educación actual es la construcción de la ciudadanía, que la actuación educativa tiene implicaciones éticas además de las técnicas y que las organizaciones deberían ser contextos de gestión y de realización personal, como ya se desarrolla en Gairín (2005).

1.3.- Los factores que inciden en los cambios exitosos

La identificación de las variables que pueden explicar las diferencias entre modelos, sistemas y centros educativos ha sido una constante de los últimos 40 años en educación. Muchos pensadores e investigadoras se han dedicado al tema e invadido de propuestas nuestras estanterías, pudiendo identificar aportaciones cada vez más ricas desde los movimientos sucesivos de las escuelas eficaces, eficientes y de calidad ya presentadas y analizadas en su momento (Gairín, 1996).

Estos estudios y los posteriores sobre los movimientos para la eficacia y mejora escolar han ido identificando factores vinculados a los cambios exitosos y remarcando la idea de que el cambio es multifactorial y no lineal. Al respecto, se presenta a continuación una hipótesis de trabajo aplicado desde el grupo de investigación EDO (<http://edo.uab.es>) en sus intervenciones educativas y expresada de una manera sintética en una reciente publicación (Gairín, 2011) y otras informaciones al respecto.

1.3.1.- Hacia una visión global del problema

Si deseamos promover cambios, y sobre todo cambios exitosos, es lógico que nos planteemos los factores asociados a la mejora y la manera de identificarlos y modificarlos en la dirección que nos interese. Al respecto, podemos hablar de cuatro grandes bloques:

- Desarrollo curricular. Nadie negará, al respecto, que programas más adecuados a las necesidades de los destinatarios, con metodologías activas, acompañados de recursos

apropiados y con mecanismos de seguimiento pertinentes, tienen más probabilidad de conseguir efectos positivos que otros programas que no incorporan algunas de las características mencionadas.

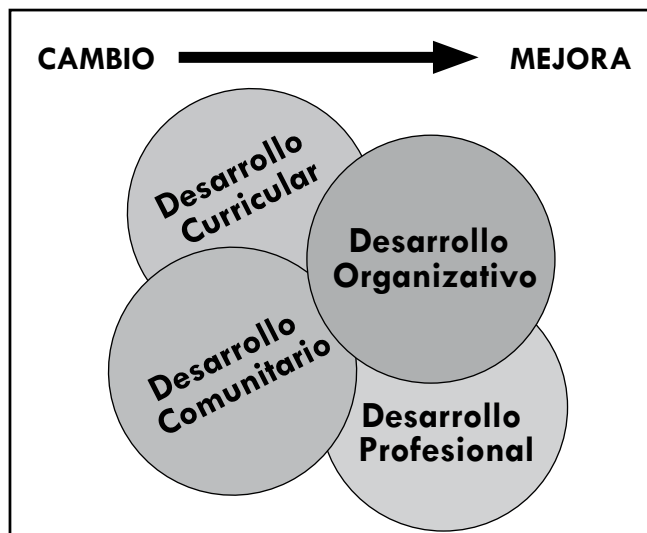
- **Desarrollo organizativo.** De nada serviría, por ejemplo, tener un buen programa de ciencias experimentales, que promueve la experimentación activa y los procesos de autorregulación de los aprendizajes, si el contexto de aplicación no facilita su realización. Muchas veces, la falta de instalaciones adecuadas, recursos insuficientes, actitudes reticentes al cambio o miedos infundados pueden impedir, de hecho, la realización completa de un programa de intervención. Sería el caso, en el ejemplo presentado, de que no hubiera laboratorio de ciencias, lo hubiera pero no se facilitaran los productos que se precisan, se impide que el alumno experimente por miedo a los accidentes o la dirección limita por temas económicos u otros la utilización plena de las instalaciones.
- **Desarrollo profesional.** Podemos tener un programa bien concebido (objetivos claros, actividades significativas para los estudiantes, métodos que promueven la reflexión...) y un contexto que permite su realización; sin embargo, su aplicación se resiente por los profesionales que lo han de llevar a cabo. Muchas veces, los profesionales que intervienen no están bien seleccionados, son poco formados e, incluso, con bajos niveles de compromiso con la actividad educativa, sea por problemas de selección, formación, condiciones laborales u otros (grado de desarrollo profesional, en definitiva). Podríamos decir, en este caso, que la baja efectividad del programa se relaciona con las características del recurso humano que interviene.
- **Desarrollo comunitario.** Querámoslo o no, la intervención educativa no es ni puede estar aislada del contexto social en el que se sitúa y en el que se pueden identificar la familia, el grupo social de referencia, la micro y la macroestructura social. Muchas de las actividades escolares se relacionan y tienen continuidad en el contexto social, siendo más que deseable la mayor interrelación entre educación y sociedad y entre centro educativo y entorno. Valores contrapuestos entre lo escolar-no escolar, lo educativo y lo socio-cultural limitan la capacidad y efectividad de los cambios que se pretenden a nivel educativo y social.

Muchas de las investigaciones y planteamientos tradicionales han enfatizado en la importancia del currículum (concebido, en los planteamientos más progresistas, como conjunto estructurado de experiencias dirigidas a impulsar un determinado proyecto educativo, social y profesional), otros en la influencia del contexto organizativo (recordamos los movimientos del centro educativo como unidad de cambio o el impulso de los proyectos de innovación en centros), algunos en la mejora de los profesionales (formación generalizada, a la carta o cambios en la formación inicial y permanente) y menos en la influencia del contexto (salvando los estudios sobre clase social y rendimiento o los estudios centrados en la incidencia de familias desestructuradas en las conductas escolares).

Se han tratado, en todo caso, de aproximaciones parciales, aunque nos hayan proporcionado listados de características de las escuelas eficaces, eficientes y de calidad (ver Gairín y otros, 2006). Siendo válidos los análisis, el problema es que se trata de aproximaciones parciales que limitan la eficiencia de las intervenciones.

Una hipótesis plausible, a la vista de los estudios que consideran la necesidad de combinar ayudas externas y recursos internos, es la que hemos considerado. Según esta propuesta, no se producirá cambio si no intervenimos desde una perspectiva global que considere los cuatro ámbitos mencionados (Cuadro 1.4).

Cuadro 1.4: El cambio como necesidad y reto permanente



Un ejemplo de aplicación de la propuesta se ha realizado en el marco del proyecto Coyhaique. Este proyecto, cuyo foco principal era la mejora de los resultados escolares de la municipalidad de Coyhaique (Chile), utilizó el modelo partiendo de la identificación de las necesidades educativas del territorio (Gairín y Armengol, 2010). Un ejemplo de lo que decimos son las actuaciones planificadas para promover el desarrollo lecto-escritor (respondiendo así a los bajos niveles de competencia detectados en las pruebas SIMCE del Ministerio de Educación chileno), que básicamente fueron (ver Gairín y Castro, 2010):

- **Desarrollo curricular:** revisión de los objetivos, contenidos y actividades de los programas de lectura y de escritura, introduciendo actividades significativas, nuevos conceptos de lectura expresiva y creativa, desarrollo de destrezas de lectura oral, estrategias para mejorar la comprensión lectora, etc.
- **Desarrollo organizativo:** delimitación de un tiempo diario para la lectura comprensiva y para todas las clases, mejora de la biblioteca del centro y habilitación de la biblioteca de aula, coordinación semanal del profesorado, la lectoescritura como tarea de todo el profesorado, apoyos para las sesiones de lectura en el aula, etc.
- **Desarrollo profesional:** talleres sobre lectura creativa y expresiva para todo el profesorado, asesoramiento a problemas de aula del profesorado, acompañamiento ante problemas específicos de dislexia o similares, material para la preparación de las actividades, etc.
- **Desarrollo comunitario:** información a las familias del plan de lectoescritura e implicación de las familias en la lectura del libro semanal, cambio de los horarios en la apertura de la biblioteca pública, promoción de actividades de lectoescritura para los escolares y la población en general, etc.

Seguramente, la intervención desde varias perspectivas y de una manera simultánea aumenta las posibilidades de éxito de la intervención pretendida. No hay duda de que mejorarán los niveles de lectoescritura (como ya dicen algunos datos) y en el área de matemáticas que también es objeto de atención; queda en todo caso la incertidumbre de si, paralelamente, mantendremos los resultados en las otras áreas curriculares o si bien la atención prioritaria a una de ella está incidiendo negativamente en las demás.

De esta manera, podemos hablar de un cambio global, que implica a todos y que afecta a los diferentes contextos y personas implicadas. También podemos hablar de los profesores como agentes de cambio que promueven e impulsan la mejora de la actividad en el aula; de los directivos como agentes de cambio, que dinamizan el contexto escolar para convertirlo en un espacio de innovación y mejora; de la promoción del cambio que realiza el sistema cuando actúa de una manera positiva en aspectos del desarrollo profesional (incidiendo en ámbitos de la formación, selección, promoción y condiciones laborales del profesorado) y de los agentes externos que también pueden actuar apoyando directa o indirectamente el cambio, como puedan ser los asesores de los profesores, las familias, los mediadores culturales u otros implicados en el cambio educativo y social.

De todas formas, el problema no es solo la planificación y desarrollo del cambio pretendido sino su instauración, que permita rentabilizar los esfuerzos y garantizar la permanencia de las buenas prácticas educativas. Se trata, por tanto, de **seleccionar e institucionalizar** entre todas las variadas y ricas iniciativas de los profesores, aquellas que tienen más vinculación con los objetivos formativos de la institución, han sido evaluadas positivamente y tienen una cierta estabilidad. La priorización y evaluación que se haga ha de ayudar a focalizar esfuerzos, rentabilizar recursos y aprender de los errores.

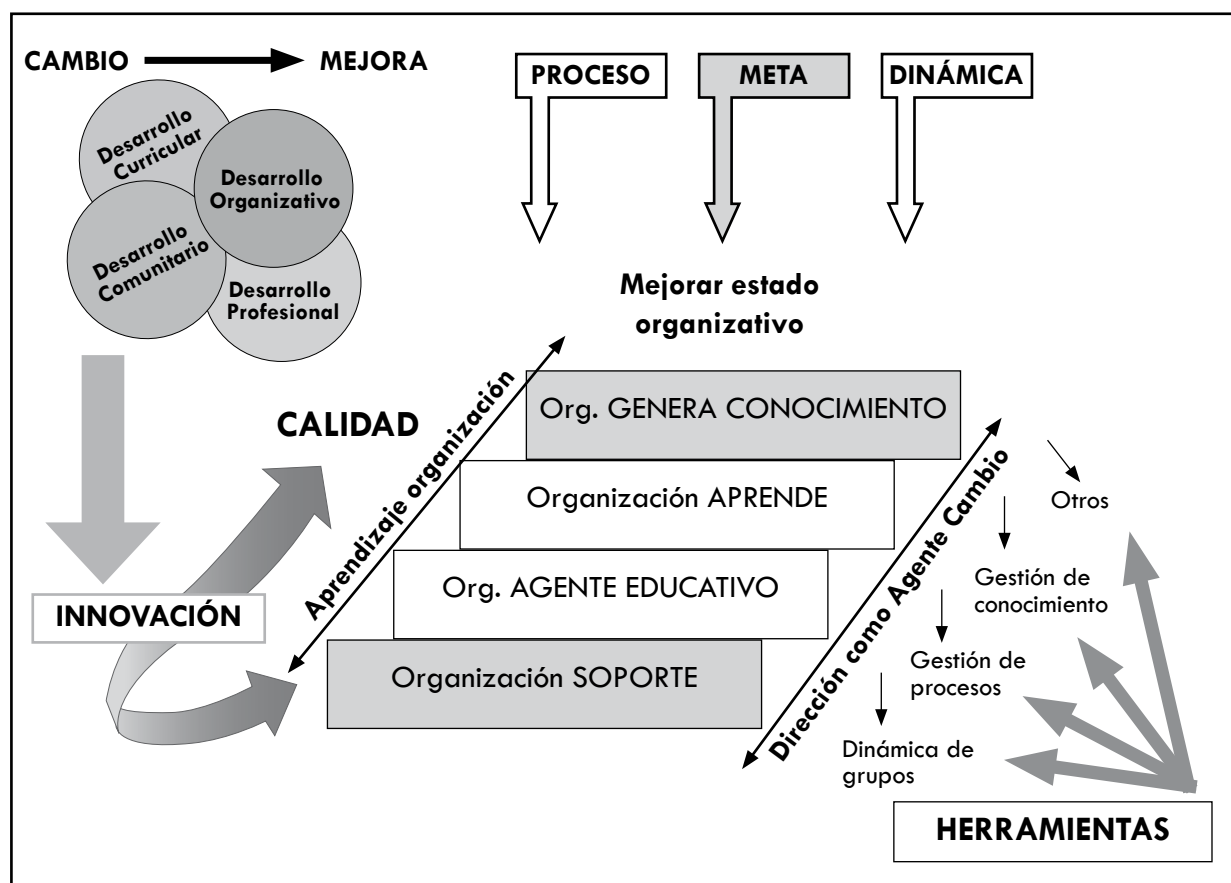
La institucionalización, dependiendo de las temáticas, incorpora información y participación de todas las personas afectadas, sin que necesariamente y siempre suponga la implicación de todas ellas en el desarrollo de la temática tratada. Supone, asimismo, un compromiso real con la democratización educativa, al explicitar las intenciones formativas y extender los beneficios de una propuesta a todos los estudiantes. Es aquí donde tiene sentido hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro educativo como unidad básica de cambio o del reto de las innovaciones como referencias para un cambio más global.

La innovación institucional se vincula así a los procesos de cambio contextualizado y constituye un referente obligado y esencial cuando se habla del ámbito organizativo. El centro educativo se identifica así con un contexto privilegiado para potenciar procesos de mejora, cuyos propósitos se relacionan tanto con la producción del cambio como con el desarrollo de la capacidad institucional para generar procesos de autorevisión, planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional.

Este proceso de institucionalización es el que permite avanzar las propuestas educativas y las organizaciones. Por una parte, podemos hablar de mayores niveles de calidad, en la medida en que, respecto a situaciones anteriores, hay instauradas nuevas y más efectivas prácticas; por otra parte, la progresiva institucionalización de nuevas formas de hacer promueve el desarrollo de la organización, asumiendo nuevas funciones y resultados del proceso organizativo. La organización deja de ser un mero marco donde se realizan actividades para transformarse, progresivamente, en un agente educativo, la dinamizadora de los cambios a partir de la instauración de mecanismos de progreso continuo y la transformadora social cuando consigue trasladar al mundo educativo y la sociedad gran parte de los aprendizajes que como organización ha conseguido (Gairín, 1999, 2000a y 2001).

Es la institucionalización la que nos permite hablar de aprendizaje organizacional, si tenemos la cautela de sistematizar lo que aprendemos y la voluntad de aplicarlo a nuevas situaciones y momentos. También, sitúa a los agentes de cambio como los promotores de ese aprendizaje que, en el caso de los directivos, se centra en el aprendizaje organizacional y, en el caso de los profesores de aula, en el desarrollo curricular y la mejora de la efectividad en el aula (Cuadro 1.5).

Cuadro 1.5: El cambio y la mejora desde la perspectiva institucional

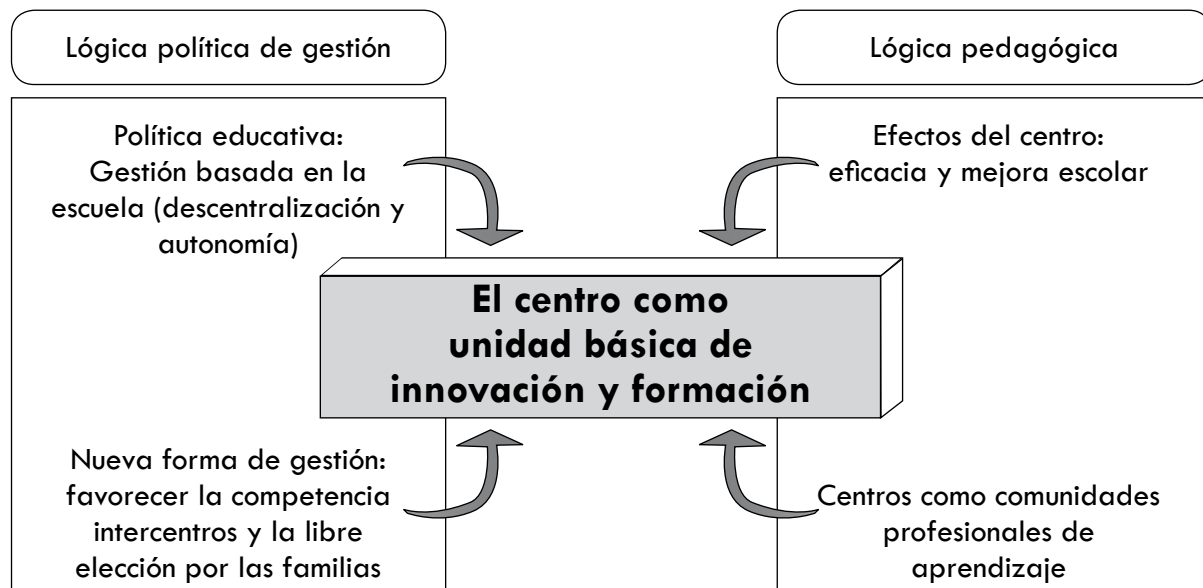


La consideración de las personas como agentes de cambio (en el aula, en el centro, en el sistema o en el contexto social) revitaliza su función transformadora, a la vez que exige nuevas formas de actuar. Si al profesorado de aula se le piden nuevas competencias relacionadas con la animación de situaciones de aprendizaje, promover la diferenciación, utilizar nuevas tecnologías, entre otras (ver Perrenoud, 2007); también se le exigen a los directivos como agentes de cambio (Gairín y Muñoz, 2008): hacer primar la visión estratégica sobre los procesos operativos, liderar más que gestionar y reflexionar y analizar los resultados de la práctica organizativa.

Si cambia o se modifica la función, también es coherente que aparezcan nuevas estrategias e instrumentos para la actuación. Por ejemplo, en el caso de los directivos, y más allá de reforzar la importancia de las dinámicas grupales ante los nuevos retos, aparece de una manera importante la gestión de los procesos y la gestión del conocimiento a las que nos referiremos posteriormente.

1.3.2.- Algunas consideraciones complementarias

Los cambios que se busca y sobre los que se actúa son de diversa naturaleza, aunque el objetivo final sea coincidente en promover ciudadanos formados y adaptados a la sociedad en la que están. De hecho, se habla de **lógicas distintas** que se traducen en prioridades y actuaciones diferenciadas (Cuadro 1.6).

Cuadro 1.6: El centro como unidad básica de acción educativa y mejora (Bolívar y otros, 2007)

La compatibilidad o no de las diferentes propuestas que se puedan hacer está en entredicho y es objeto de debate; sin embargo, desde la perspectiva de la actuación práctica se habla de combinar la acción de actuaciones externas e internas. El reciente estudio sobre la innovación educativa en España (Marcelo y otros, 2008) ha permitido conocer el conjunto de condiciones que acompañan a la realización de proyectos de innovación impulsados por las administraciones públicas. La síntesis proporcionada en el cuadro 1.7 nos remarca algunas de las variables que inciden en el cambio educativo, constatando la complejidad del cambio, la necesidad de contar con ayudas externas y compromisos internos y la importancia del aula como foco de atención.

Cuadro 1.7.: Algunos factores que inciden en las innovaciones, según sus protagonistas (Gairín y otros, 2010)

ASPECTOS CONSIDERADOS	APORTACIONES DE AGENTES EXTERNOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS	APORTACIONES DE AGENTES INTERNOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS
La gestión de la innovación desde el Sistema Educativo	La innovación debe de ser estimulada y contar con el apoyo de la Administración. Temáticas habituales son la convivencia, las nuevas tecnologías, la elaboración de materiales curriculares o la formación en centros. Cabe impulsar las redes de centros y los procesos de seguimiento y control.	Excesivas convocatorias, de procedencia diversa y no siempre coordinadas. Rol modesto de la Inspección. Poca coordinación territorial de los agentes externos. Importancia de los incentivos y reconocimientos.
Características significativas de los centros que innovan	Muchas situaciones de dificultad o problemáticas son el origen de la innovación. Predisposición para el cambio. Desarrollo de liderazgos compartidos, informales y reconocidos. La motivación y concepción positiva de la profesión.	Clima humano sin tensiones. Ilusión. Respeto a las diferencias. Expectativas positivas hacia los demás. Apertura al entorno e instituciones. Dinamismo y compromiso de los equipos directivos. Estabilidad profesorado.

Condiciones para el inicio de la innovación.	Desarrollo de la idea de que innovar es necesario. Un clima humano positivo, que incluye empatía, buenas relaciones y cohesión de grupo. Equipos directivos y docentes que impulsan e institucionalizan proyectos. Centros pequeños favorecen la innovación.	Profesores comprometidos e ilusionados con la mejora. Compartir problemáticas. Equipos directivos que animan e impulsan. Formación del profesorado.
Diseño y desarrollo de las innovaciones. Obstáculos y limitaciones.	Excesivamente ambiciosas para el tiempo disponible, complejas y poco concretas Imagen del centro y su confianza en él como proyecto colectivo. Bajo grado de implicación institucional. Liderazgo comprometido, que no elimina la necesidad de asunción e implicación en los proyectos. Rutinas de los centros. Organización deficiente de recursos: tiempo, espacio, materiales, formación.	Calidad, motivación e implicación del factor humano. Plantillas docentes inestables. Falta de autoevaluación del profesorado. Participación limitada del personal. Falta de recursos necesarios. Falta de tiempo. Currículo basado en disciplinas. Exceso de burocratización.
Factores que inciden en el fracaso de las innovaciones	Excesiva regulación externa. Bajo grado de institucionalización. Acumulación de profesores inmovilistas. Escasez de recursos necesarios. Percepción limitada de los efectos positivos. Limitada formación. Escaso seguimiento y evaluación.	Falta de flexibilidad personal. Liderazgo negativo o pasivo. Grupos sin voluntad de innovar. Falta de coordinación entre el personal.
Cambios que comportan las innovaciones	Los cambios estructurales son más fáciles que los de aula. Mejora de la confianza en la capacidad de cambio. Aumenta el trabajo colaborativo.	Formación de los profesionales. Unificación de criterios. Potenciar la reflexión sobre educación.
Características de los proyectos que funcionan mejor	Parten de necesidades concretas. Mejoran la coherencia del centro. Inciden en la enseñanza y en las estrategias docentes del profesorado. Implican a más profesores. Consideran las familias y entorno. Duran más tiempo y se consolidan.	Coordinación del grupo de profesores. Orientación a problemas prácticos. Personas que quieren innovar, seguras de sí mismas y sin miedos. Seguimiento y evaluación de las realizaciones. Trabajo en red.
Dimensiones en las que hay mayor impacto	Se vinculan a la práctica profesional y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se comparten a través de redes. Se explican y difunden.	Aula y procesos de enseñanza-aprendizaje. Profesorado más motivado, abierto y colaborativo. Contexto organizativo más flexible
Otros aspectos no mencionados	La autonomía como contexto para la innovación. La falta de estabilidad en la política educativa reorienta prioridades y dificulta la estabilidad de las innovaciones. Son importantes las vivencias subjetivas de la innovación y el cambio.	Desarrollo de instituciones como organizaciones que aprenden. Necesidad de impulsar proyectos de innovación sobre la participación de la comunidad educativa.

De todas maneras, nos parece importante resaltar dos cuestiones básicas: la atención a las condiciones de partida y la focalización en el contexto del aula. Respecto a las primeras, recordamos el ya histórico proyecto emblemático denominado *“Improving the quality of Education for all”*. Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995) concluyen en él enfatizando en la necesidad de considerar a las escuelas como organizaciones con capacidad para resolver problemas y a

los profesores como prácticos reflexivos. Una síntesis de las **condiciones para el cambio** que identifican y que aún hoy se consideran como tales, puede verse en el cuadro 1.8.

Cuadro 1.8: Resumen de condiciones que facilitan el cambio (Parrilla, 2000)

CONDICIONES QUE FACILITAN EL CAMBIO EN LAS ESCUELAS Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995)	
<p>En relación con el Liderazgo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Establecen una visión clara y singular de la propia escuela. ➤ Buscan vías de ganar consenso. ➤ Animar al claustro de profesores a participar en el liderazgo. 	<p>Relaciones auténticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Establecer relaciones de calidad.
<p>En relación con la Implicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Crean actividades siempre para implicar a los alumnos, padres y a la comunidad. ➤ Facilitan un clima de apertura y participación. ➤ Desarrollan prácticas que facilitan la participación de los alumnos en clase 	<p>Establecimiento de Reglas y Límites:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar y declarar pautas y normas de comportamiento. ➤ Aclarar tipos de relación esperados.
<p>En relación con la Planificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se desarrolla siempre de forma colaborativa. ➤ Se vinculan las planificaciones del grupo de profesores al futuro de la escuela. ➤ Se revisan y actualizan regularmente de forma colaborativa, las planificaciones. 	<p>Incorporación y Uso de nuevas destrezas de enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Repertorio de estilos de enseñanza. ➤ Procesos de enseñanza participativos, activos y creativos.
<p>En relación con la Coordinación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se desarrollan métodos de comunicación entre profesores. ➤ Se promueven los métodos colaborativos de trabajo. 	<p>Planificar diseños de enseñanza adaptados a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Planificar la enseñanza pensando en todos los alumnos. ➤ Planificar las actividades de personalización.
<p>En relación con la Investigación y Reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se recoge y usa la información para la toma de decisiones. ➤ Se establecen estrategias para revisar el progreso e impacto de las iniciativas y prácticas escolares. ➤ Se anima al claustro a participar en procesos de recogida y análisis de datos. 	<p>Compañerismo y coordinación pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se anima al diálogo sobre la enseñanza y aprendizaje. ➤ Se aborda la enseñanza desde la cooperación dentro del aula.
<p>En relación con el Desarrollo de los Profesores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se considera el aprendizaje profesional como elemento esencial para la mejora. ➤ Se dedica tiempo a actividades de desarrollo profesional. 	<p>Un uso adaptado de los recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los recursos al servicio de las distintas necesidades.

La **focalización en el contexto del aula** trata de resaltar que, al final, todas las actuaciones deben de incidir en la formación del escolar y que una parte importante de ellas se concreta en el marco del aula: manera como se organiza y desarrolla el programa, clima de trabajo, relaciones afectivas y otras son filtros que potencian o limitan nuestras intenciones; también será importante la función y actuación del profesor como mediador entre el programa y el estudiante.

Rtrespecto de este último punto, Monereo (2010:586), cit González y Retamal (2010:109)

señala, después de realizar una revisión de la literatura científica de los últimos años y desde la perspectiva de la psicología educativa, los tres grandes bloques de variables relacionados con las dificultades que encuentran los profesores para instaurar innovaciones educativas en sus aulas.

1. Un conjunto de factores tiene que ver con variables de índole personal y se relaciona con el coste *emocional* que supone cambiar unas prácticas que están bajo nuestro control, que nos dan seguridad, para adoptar otras inciertas y que nos ponen en situación de vulnerabilidad.
2. Un segundo bloque de cortapisas se centra en factores de carácter profesional y, más concretamente, en lo que puede denominarse en un sentido amplio las *competencias profesionales* del docente, que engloban al conjunto de concepciones, teorías y conocimiento que sustentan sus decisiones y prácticas frente a los problemas prototípicos de su profesión.
3. La autorepresentación negativa de los docentes, como posibles agentes de cambio, entronca claramente con el tercer y último grupo de variables, se relaciona con las resistencias al cambio; nos referimos a los *factores de naturaleza institucional*.

Por último, no quisiéramos olvidar la incidencia que tienen los factores externos a la escuela. Como se comprueba de manera reiterada en los informes PISA, el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes es la variable que condiciona de manera más relevante los resultados (Castejón y otros, 2011: 51):

“Esta variable incide de forma notoria en los resultados del alumnado: los que pertenecen a un nivel socioeconómico alto obtienen, en todos los casos, puntuaciones por encima de la media de su país, mientras que los estudiantes pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo obtienen resultados por debajo de la media”.

Ante estos resultados y coincidencia de las valoraciones (Calero, 2011), no es extraño que, al respecto, se hayan planteado y desarrollado estrategias dirigidas a superar algunas dificultades a partir de la formación de familiares y de la participación de la comunidad en las escuelas. Las conclusiones del proyecto Includ-Ed dedicado a la temática concluye que la participación de las familias y la comunidad contribuye a mejorar de manera significativa los resultados escolares y elevar la calidad educativa (Soler, 2011).

De todas formas, también podemos constatar como una constante el que existen buenas prácticas educativas que permiten sobreponerse a las dificultades del entorno en un tiempo razonable, tanto si nos referimos a las escuelas como a los sistemas educativos.

“El análisis de aquellos sistemas que han mejorado notablemente su nivel de resultados y de equidad en los últimos años demuestra que todos los sistemas educativos tienen un potencial de mejora más allá de su punto de partida. Siguiendo las condiciones del informe McKinsey (Mourshead y otros, 2010), elaborado a partir de los informe de PISA, estas mejoras se han logrado a través de la reforma en tres ámbitos fundamentales: la estructura del sistema, los recursos y los procesos. Aunque el debate en los últimos años se ha centrado principalmente en la estructura y los recursos, las variables de procesos se muestran altamente significativas a la hora de explicar la mejora”.

Igualmente, es necesario reiterar que los procesos de cambio pueden tener referentes comunes, pero no son extrapolables directamente a diferentes situaciones y contextos. La aportación de Marchesi, Tedesco y Colle (2011) así lo evidencian para el contexto latinoamericano. En estas circunstancias, se trata de avanzar desde los contextos concretos y de reforzar el trabajo en red; o, como dice Gordó (2009), pasar de la acción educativa de los centros a la acción educativa a través de la Red o, lo que es lo mismo, reforzar el trabajo de los centros como organizaciones en red.

1.4.- Promover e impulsar cambios internos

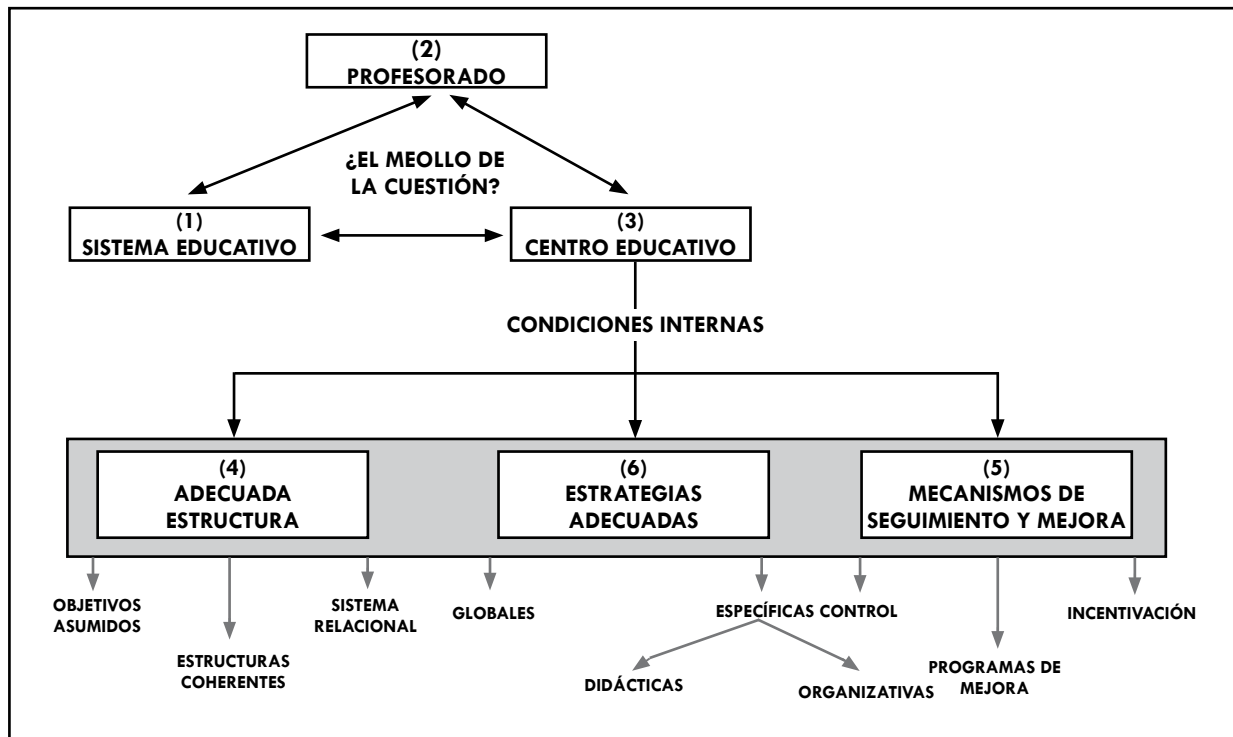
Aún asumiendo la importancia de todos los factores citados en el desarrollo del cambio, no podemos obviar que se hace realidad en un entorno concreto y delimitado, que debemos conocer para actuar con sentido.

1.4.1.- De lo externo y estructural a lo interno y procesos

La preocupación por la innovación y la mejora siempre han estado presentes en el sistema educativo, si bien han cambiado los focos de atención en función del éxito alcanzado y esperado. Si bien históricamente todas las innovaciones fueron promovidas por el sistema educativo (situación coherente con modelos de sistemas educativos uniformadores y verticalistas), la atención se desplazó a la selección y formación del profesorado en los años 70 y 80, en el caso español, considerando que podría ser la pieza fundamental en la transformación pretendida, y, últimamente, a los centros educativos, que se identifican como unidades básicas de cambio (Cuadro 1.9).

También hemos notado un desplazamiento progresivo a nivel de centros educativos. Inicialmente, la preocupación era la de dotar a los centros de una estructura adecuada, básicamente fortaleciendo los equipos de profesores; posteriormente, se trataba de reforzar los mecanismos relacionados con su funcionamiento, fortaleciendo la exigencia de programas de trabajo y de mecanismos de control sobre sus resultados.

Cuadro 1.9: Evolución de las preocupaciones en relación a los procesos de cambio



La situación actual comparte, desde mi punto de vista, las preocupaciones anteriores pero permite, también, vislumbrar la importancia de las estrategias de trabajo que están en la base de todas las actuaciones de los centros. Es el momento de hacer referencia a las estrategias globales de cambio en las escuelas (desarrollo organizacional, desarrollo basado en la escuela, desarrollo colaborativo, redes intercentros, etc.) y de considerar estrategias específicas para el trabajo colaborativo del profesorado.

Se trata, en último extremo, de favorecer el paso de una estructura vertical y que fomenta el individualismo a la horizontalidad y el trabajo de colaboración profesional: comprender las organizaciones como comunidades profesionales donde se realiza el trabajo colaborativo o como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada tiene amplias connotaciones en los modos de actuar y de entender los procesos de mejora. Evitar el aislamiento al que han llevado determinadas prácticas solo puede ser superado potenciando los procesos colaborativos, que, además de servir de marco para un potente intercambio profesional pueden proporcionar apoyo mutuo en los momentos en que se generan dificultades dentro de la organización (Cuadro 1.10).

Cuadro 1.10: Dos imágenes de las organizaciones (a partir de Bolívar, 2004: 110)

Las organizaciones como estructuras formales burocráticas	Las organizaciones como comunidades colaborativas
Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales.	Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La actividad profesional es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas.
Los profesionales son vistos como técnicos, gestores “eficientes” de prescripciones externas.	El profesional se considera como un agente de desarrollo y cambio, reconociendo su autonomía y profesionalidad.
Los profesionales no están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones.	Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la actividad asumida.
La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas.	Los líderes/directivos promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.

La potenciación de una cultura peculiar y consolidada, que apoya la existencia de las comunidades formativas, permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizand o una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir. Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

Esta colaboración profesional puede consolidarse, como una forma de trabajo habitual, dando lugar a lo que algunos han llamado comunidades formativas (Gairín, 2007a), que nos aproximan a un concepto más amplio (por implicar a otros colectivos, además del profesorado) de comunidades de aprendizaje e, incluso, podemos hablar de comunidades formativas de aprendizaje cuando el énfasis de la colaboración profesional esté en el aprendizaje compartido.

Mejorar y ampliar las formas colectivas de trabajar supone asumir planteamientos comunes, desarrollar estructuras que lo posibiliten y utilizar estrategias adecuadas. Los planteamientos comunes harían referencia a (García, 2005:4):

- Situar a las personas en el centro del aprendizaje.
- Permitir un acceso a todos en igualdad de condiciones.
- Trabajo colaborativo en grupo.
- Participación abierta y estructuras horizontales de funcionamiento.

- Avanzar en las innovaciones técnicas necesarias y facilitar herramientas que favorezcan entornos modernos y flexibles.
- Cambios institucionales que facilitan su desarrollo.
- Búsqueda de modelos efectivos para su funcionamiento.

Si estas condiciones se dan, los beneficios pueden ser muchos, ya que:

- al utilizar el diálogo como eje central del proceso, se logra una mayor interacción y participación;
- la responsabilidad compartida favorece el que todos los miembros de la comunidad participen en el proceso de aprendizaje; y
- el conocimiento se entiende como dinámico y el proceso de su construcción como un proceso activo y colaborativo.

La asunción compartida de los planteamientos anteriores será fundamental en un enfoque como el que defendemos, si queremos conservar la capacidad del profesorado para transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales.

La actividad en los centros educativos debe ser el resultado del trabajo colaborativo y la expresión de la existencia de una auténtica comunidad educativa. Se trata de superar etapas y de pasar de conglomerados humanos al fortalecimiento de equipos educativos y a la creación de comunidades profesionales y comunidades educativas que funcionan como comunidades de aprendizaje.

1.4.2.- Los departamentos y equipos educativos como estructuras para la innovación

La preocupación del profesorado por mejorar su práctica pedagógica en el contexto interno de los centros educativos es una constante histórica, como lo demuestra la frecuencia con la que se forman grupos de trabajo y de discusión para tratar temas propios de las funciones de los profesores.

Cuando la reflexión se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y trata sobre la problemática de la transmisión de los contenidos culturales (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc.) hablamos de los departamentos didácticos. Si el objeto afecta al ámbito formativo, hablamos de equipos educativos; y de departamentos de orientación, si la finalidad es la coordinación de un programa de orientación.

Los departamentos didácticos y los equipos educativos se consideran así órganos complementarios. Los departamentos permiten la coordinación vertical de las actuaciones del profesorado, tratando de garantizar la coherencia del contenido cultural que le es propio, y los equipos educativos garantizan la unidad de acción y la adecuación de las intervenciones a las posibilidades de los alumnos (esto es, se focalizan más en la persona).

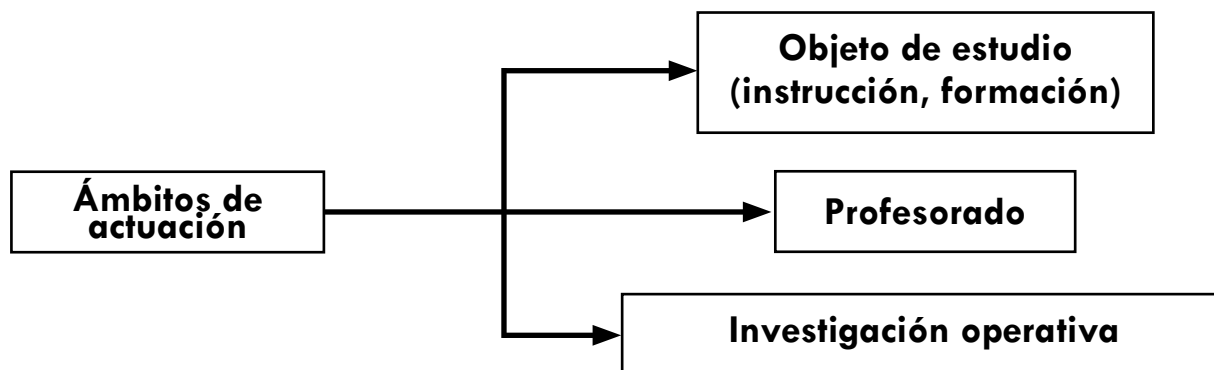
La importancia organizativa de los departamentos didácticos y de los equipos educativos como estructuras de apoyo a la mejora, donde podemos encontrar grupos que funcionan como comunidades formativas de aprendizaje, reside ya en sus propios objetivos:

- 1.- Facilitar a los miembros de la organización el patrimonio de habilidad y experiencia que existe en el centro educativo.
- 2.- Favorecer la incorporación a la institución educativa, en beneficio de todos, del patrimonio individual de experiencia y conocimientos.
- 3.- Permitir el intercambio de experiencias.
- 4.- Fortalecer el trabajo colectivo y la creación de una comunidad formativa.
- 5.- Hacer posible un rendimiento más alto de los recursos humanos, materiales y funcionales del centro.

La consecución de estos objetivos hace necesario prestar atención a los ámbitos de actuación propios y recogidos en el cuadro 1.11. La atención al objeto de estudio (proceso de enseñanza-aprendizaje o formación) se hace necesario para mejorar la coherencia interna de las actuaciones. La atención al profesorado es consecuencia del supuesto de que toda mejora educativa no es solo el resultado de un buen programa, sino también la consecuencia de la actuación e implicación de las personas que la han de realizar. Fomentar el intercambio de experiencias entre los profesores, hacer que asistan a jornadas y congresos, llevar a cabo seminarios de formación internos y externos, etc, ha de contribuir, sin duda, al perfeccionamiento del profesorado.

Finalmente, la investigación aplicada contribuye a modificar la práctica mediante la reflexión y la experiencia y se convierte en un motor tanto para dinamizar la actuación del profesorado como, al mismo tiempo, para solucionar los problemas que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 1.11: Ámbitos de actuación de departamentos didácticos y equipos directivos



El desarrollo de la innovación a partir del trabajo colaborativo del profesorado se favorecerá en la medida en que las reflexiones profesionales se inserten en estructuras organizativas adecuadas y estas partan en su funcionamiento de los problemas que plantea la práctica profesional (investigación operativa), analicen las opciones internas y externas existentes (formación del profesorado existente o necesaria) e incorporen sus decisiones al programa de intervención. Se inicia así un círculo de mejora que se repite constantemente en la espiral del cambio deseado.

1.4.3.- Estrategias para la intervención en contextos colaborativos

Todos admitimos que la intervención educativa orientada bajo los presupuestos de una actuación realista, sistemática y progresiva debe ir dirigida a potenciar la calidad de la educación, a facilitar un contexto que también eduque y a favorecer el crecimiento de la organización. Sin embargo, el problema ya no reside tanto en saber qué perseguimos como en definir la forma de lograrlo.

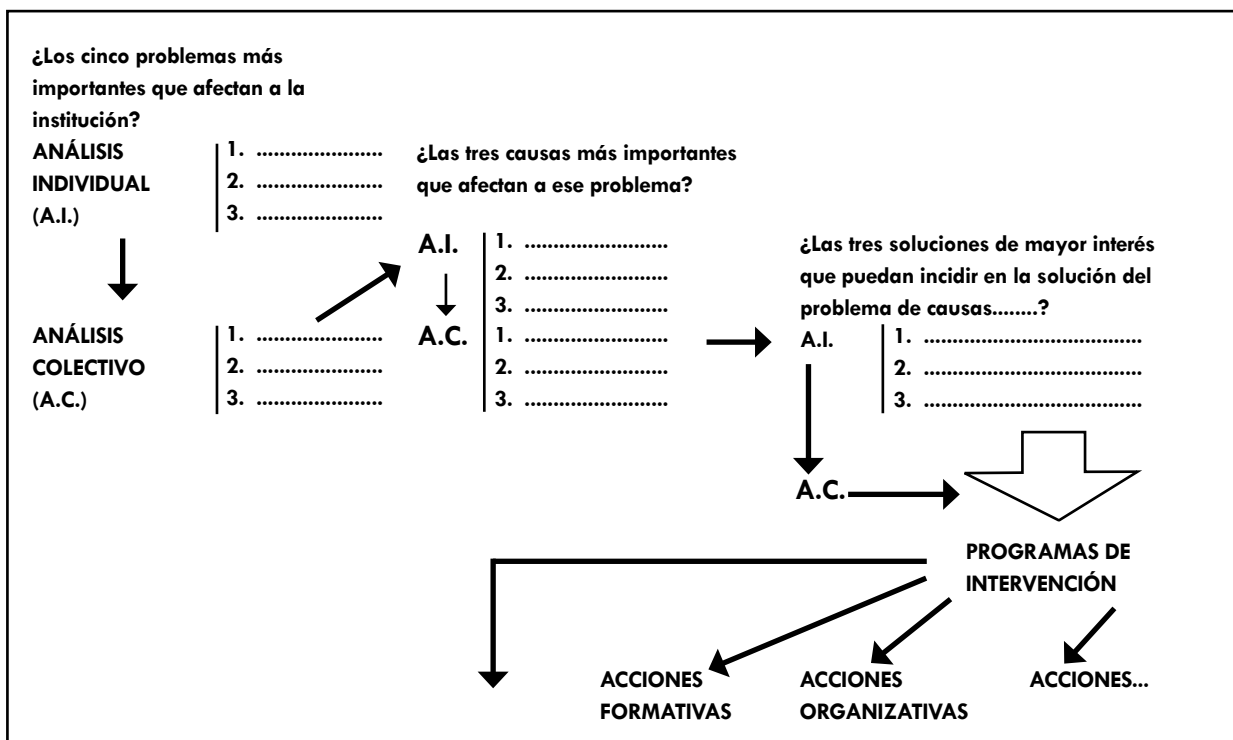
Al respecto, presentamos brevemente ejemplos de estrategias dirigidas a identificar el conocimiento de las personas, a gestionarlo y a mejorar los procesos implicados, considerando que son la tipología de herramientas que más se adecúa a contextos colaborativos y al trabajo propio de los agentes de cambio.

A.- Estrategias de dinamización de equipos de trabajo

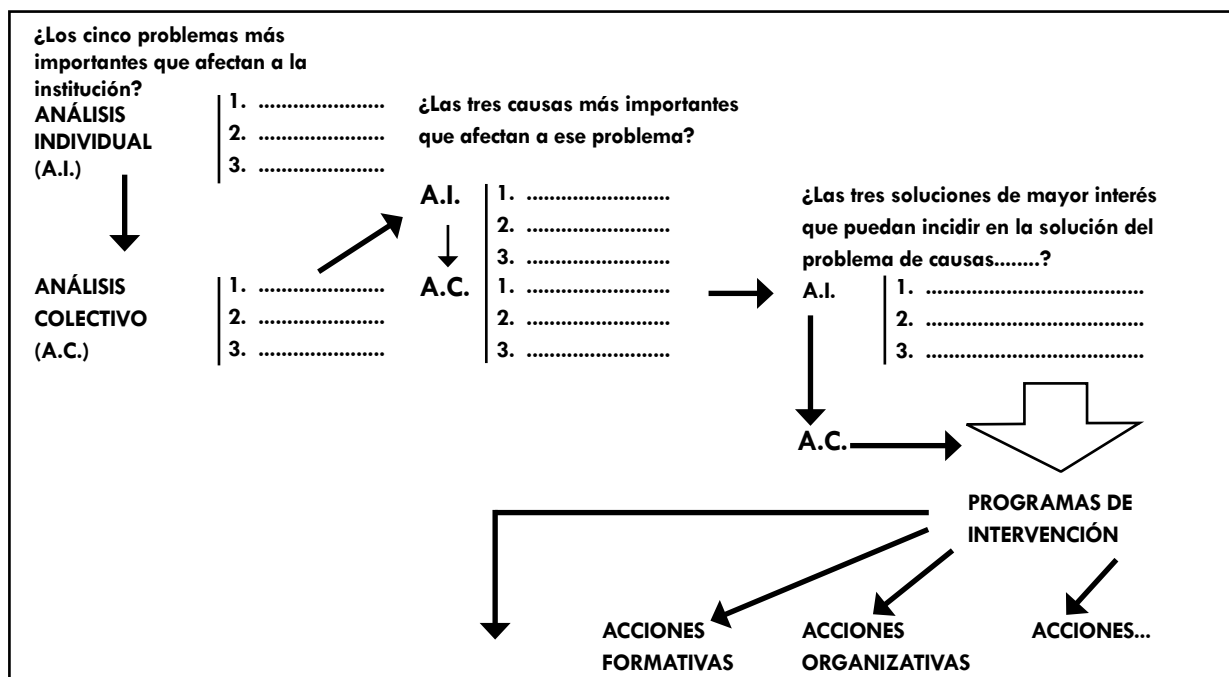
La actividad colectiva se dará no solo porque las personas compartan espacios, tiempo e interés sino, sobre todo, por que utilicen herramientas adecuadas que permitan un trabajo efectivo. Así, la actividad colaborativa de los profesores cuando actúan como equipos docentes creemos que pasa más por la utilización de estrategias que se dirijan y permitan enlazar con sus expectativas y aprendizajes previos (estrategias culturales) que por su funcionamiento con estrategias de gestión para reuniones de grupo. En el primer caso, lo importante es la comprensión de la realidad y la asunción de los compromisos consecuentes, mientras que en el segundo caso, se trata más bien de avanzar en la toma de decisiones (seguramente, urgidos por demandas externas o internas), aunque no haya unanimidad en las asunciones.

Las aportaciones de Gairín (1996) y Gairín y Armengol (1996) recogen un conjunto de estrategias ampliamente desarrolladas que pueden posibilitar y hacer realidad el trabajo colectivo. Las estrategias operativas que se mencionan (autoanálisis, historia institucional, estudio de casos, diarios,..) no pretenden agotar todas las posibilidades y tan solo ejemplifican algunas situaciones con vistas a revisar el valor de su utilidad. También, consideran la posibilidad de mezclar varias de las estrategias presentadas y de apoyarlas en técnicas de dinámica de grupo, de resolución de conflictos y de generación de consensos. Cabe señalar, asimismo, que la delimitación de estrategias en contextos colaborativos se vincula a los procesos de planificación, es contextualizada, se relaciona con procesos reflexivos y de resolución de problemas y tiene una alta vinculación con el sistema de relaciones humanas de la organización.

Cuadro 1.12: Esquema básico para guiar el autoanálisis



Cuadro 1.13: Esquema básico para guiar la historia institucional



A modo de ejemplo de estrategias, el autoanálisis se considera una reflexión colectiva guiada en base a preguntas y la historia institucional busca conectar un problema con experiencias previas similares (Cuadros 1.12 y 1.13). En ambos casos, las estrategias son una excusa para promover la participación de todos los implicados y un instrumento para que aporten sus puntos de vista en la búsqueda de elementos compartidos sobre los que avanzar.

Frente a modelos de trabajo profesional donde la solución proviene de expertos externos, pensamos aquí en propuestas que confían en la capacidad de los miembros de la organización para encontrar las respuestas más idóneas antes las dificultades que plantea la práctica profesional.

B.- La gestión del conocimiento generado

La actividad colectiva dinamizada adecuadamente permite compartir conocimientos en sentido amplio. De la relación con otros tomamos ideas, formas de comportarse, actitudes ante la vida o contenidos culturales; también compartimos ideas, sentimientos, ilusiones y un sinfín de propuestas que sedimentan y fortalecen nuestra relación personal y profesional. Podemos decir que las personas compartimos conocimiento en sentido amplio.

Este conocimiento compartido puede quedar en la esfera personal o buscar su identificación e incorporación al bagaje de la organización. El conocimiento organizacional se refiere, en este caso, al conocimiento que tiene una organización, que puede ser tanto explícito como implícito. El mayor interés sería lograr que el conocimiento personal de carácter implícito se explicitara, se compartiera y pasara a formar parte del bagaje propio de una organización.

El proceso de crear conocimiento público accesible a terceras personas que no han participado en su elaboración no es un proceso sencillo, al requerir de situaciones intermedias que no siempre se consideran. La denominación de la gestión del conocimiento suele hacer referencia al conjunto de acciones que permiten que el conocimiento tácito y personal se convierta en un conocimiento explícito, público y, a ser posible, utilizable por las personas y las organizaciones.

La creación de conocimiento exige, por tanto, la interrelación de personas en relación a una temática y un proceso de gestión que fije el conocimiento generado. En el primer caso, precisamos de redes efectivas que faciliten y permitan la relación entre las personas; en el segundo caso, de gestores efectivos que garanticen un proceso adecuado.

La existencia de modelos contrastados de creación y gestión del conocimiento colectivo en el campo educativo es escasa. Al respecto, se puede utilizar el modelo de trabajo experimentado en la Plataforma Accelera durante tres años, que puede servir tanto para redes presenciales como virtuales (ver monográfico Educar 37: <http://ddd.uab.cat/record/5029>).

El núcleo del modelo de GC-red desarrollado lo constituye el debate, como estrategia a través de la cual pretendemos generar procesos de combinación, socialización, exteriorización e interiorización del conocimiento y el 'acta' o registro diacrónico de lo debatido como documento formal que refleja lo sucedido o tratado en dicho debate.

El debate es parte esencial del proceso y su efectividad exige de estrategias adecuadas. El cuadro 1.14 recoge, como ejemplo, la secuencia planteada en el estudio de la motivación de los profesores en la red virtual de gestión del conocimiento del Proyecto Accelera. Se trata de un formato directivo, pero efectivo, de iniciar el proceso de Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo (CGCC, en adelante) que debe permitir a la comunidad avanzar hacia modelos autogestionados de CGC.

Cuadro 1.14: Ejemplo de secuencia en relación al tema de motivación del profesorado

PREGUNTAS DE REFERENCIA	OBJETO DE ANÁLISIS	HERRAMIENTAS VIRTUALES	TEMPORIZACIÓN
¿Qué entendemos por motivación del profesorado?	Concepto y características	FORO	toma de contacto 10-17 de octubre 24 de octubre al 7 de noviembre
¿Cómo identificar un profesor motivado o desmotivado?	Ejemplificaciones	FORO / CHAT	8-22 de noviembre
¿Cómo diagnosticar el grado de motivación del profesorado?	Los instrumentos de diagnóstico	WIKI / FORO	23 de noviembre al 20 de diciembre
¿Cómo tratarlo?	Las pautas de intervención	WIKI / CHAT	10 de enero al 24 de enero
¿Cómo verificar su efectividad?	El análisis del impacto	WIKI / FORO / CHAT	25 de enero a 28 de febrero

La primera cuestión planteada al grupo (¿Qué entendemos por...?) permite acercarse a los implícitos que tienen los diferentes participantes en la red, negociar significados y explicitar y caracterizar el concepto, temática o problemática abordada y analizada. El Foro, si se trata de una red virtual, o la reunión debate, en el caso de presencialidad, son los instrumentos que facilitan la interacción entre los participantes.

De la misma manera, la segunda pregunta de referencia (¿Cómo identificamos...?) sirve para recoger un conjunto de aportaciones que permiten identificar, contextualizar y acotar claramente y de manera unívoca la temática abordada. Las herramientas en este caso y para la virtualidad son el Foro, que facilita la presentación de propuestas y comentarios, y el Chat, que posibilita la interacción simultánea sobre determinados aspectos de las aportaciones.

Las aportaciones realizadas a cada una de las preguntas son resumidas periódicamente y presentadas de nuevo al grupo para su aprobación. Así, para cada período de quince días, el gestor de conocimiento, moderador en algunos casos, hace dos resúmenes (uno por semana) y ofrece dos o tres días para que los participantes puedan incorporar elementos no considerados. Los resúmenes aprobados ya quedan establecidos como referentes y no suelen revisarse.

De esta manera y sucesivamente se delimita un concepto, se le caracteriza, se muestran situaciones reales donde se manifiesta de una manera clara o discutible con la idea de conocer el contexto, se proporcionan instrumentos para diagnosticar situaciones (que se crean a partir de la herramienta “wiki”, que facilita la construcción colaborativa de propuestas), se recogen evidencias de su utilidad en la práctica y de sus resultados se extraen conclusiones que actúan como normativa indicativa para guiar procesos de intervención. El proceso también permite que los participantes realicen evaluaciones de impacto, acumulen nuevas formas de intervención o delimiten nuevos problemas, si desean continuar trabajando la temática.

Una misma red puede iniciar tantos ciclos de CGC como resulten oportunos, compartiendo sus reflexiones y avances con otras redes de CGC. En todo caso, cada red-CGC será autónoma en su funcionamiento, contando con un responsable o gestor de conocimiento.

C.- La gestión de los procesos implicados

Toda intervención exige la realización de actividades orientadas a conseguir determinados objetivos. El propósito que ha de guiar su selección y aplicación es el de conseguir los mejores efectos; esto es, el que permitan incorporar un valor añadido a lo que habitualmente se consigue.

La gestión de procesos se identifica así por el conjunto de actuaciones dirigidas a lograr la consecución de unos determinados objetivos. Frente a la preocupación tradicional por estructurar el trabajo en base a una adecuada delimitación de departamentos, tareas y compromisos, que ha potenciado la ineficiencia cuando se ordenan como nichos de poder y presentan una inercia excesiva ante los cambios, se plantea ahora el concepto de proceso, como un foco común que se puede orientar a los objetivos de los usuarios finales o a los propósitos de la organización.

Podríamos decir que el objetivo principal de la gestión por procesos es aumentar la efectividad de la organización logrando mejores respuestas respecto a las expectativas de los usuarios y de la sociedad. La mejora de la eficiencia procura además:

- Reducir los costes internos innecesarios; o sea, las actividades que no proporcionen un valor añadido.
- Acortar los plazos de ejecución de las propuestas (reducir los tiempos de un ciclo determinado).
- Mejorar la calidad y el valor percibido por los usuarios, elevando así su nivel de satisfacción e interés por colaborar con la organización.
- Incorporar actividades adicionales de servicio, de escaso costo, cuyo valor sea fácil de percibir por el usuario.

La gestión de procesos se entiende así como un reto para las personas de toda la organización, que tratan, compartiendo información y mejorando los procesos implicados, de mejorar las respuestas a las exigencias de los usuarios de la organización. Tiene aquí sentido hablar de compromiso con los resultados, responsables de procesos, forma natural de organizar el trabajo, procesos con valor añadido y compatibilidad entre la mejora de la satisfacción de los usuarios y los mejores resultados de la organización.

Podemos utilizar diferentes metodologías, más o menos estandarizadas, o referirnos a diferentes estándares de calidad (ISO, Cartas de servicio, EFQM, etc.) o a actuaciones de mejora no estandarizadas; pero sea cual fuere la herramienta de calidad y de progreso que se utilice, siempre se ha de buscar la asimilación real de la cultura de la calidad en todas las personas implicadas y un ritmo de desarrollo que permita extender la convicción personal en la importancia de la mejora continua de los servicios y de las personas en beneficio de la sociedad.

La implantación de un modelo de gestión por procesos proporciona a los centros educativos un sistema de gestión, normalmente documentado, que les ayuda a planificar, desarrollar y evaluar sistemáticamente sus actividades, de acuerdo a una estrategia establecida que dé respuesta a las necesidades de la institución y de las personas que con ella interactúan. Algunos desarrollos específicos pueden verse en Gairín (2007b).

Explícita, asimismo, la opción institucional por la mejora continua, que se suele reflejar en el establecimiento de objetivos anuales de mejora, métodos de seguimiento y evaluación de procesos y resultados, planes de autoevaluación y de auditoría periódica, equipos de mejora participativos y sistemas continuos de recogida de información de la comunidad educativa y de evidencias sobre los avances producidos.

1.5.- A modo de conclusión: algunos aprendizajes sobre los procesos de cambio

Si queremos un cambio más real que aparente, seguramente deberemos pensar en procesos de intervención globales, que sumen fuerzas y sinergias internas y externas a los centros educativos. También debemos pensar en el resultado final de la transformación deseada, que tiene mucho que ver con la actividad en el aula y con los escolares; asimismo, con que “los profesores y directores deben moverse hacia el peligro y correr el riesgo de unirse al medio formado por los padres y la comunidad, la tecnología, el Gobierno si quieren tener éxito” (Fullan, 2002).

Es destacable considerar también lo que hemos aprendido de procesos de cambio y de promotores de cambios en educación. Al respecto, es pertinente retomar la síntesis que se realiza en el texto de Pedagogías del Siglo XX a partir de las aportaciones de los 11 autores más significativos de este siglo (Gairín y Darder, 2000):

- *La diversidad de propuestas dirigidas a la mejora educativa.* El hecho educativo como hecho sociocultural queda condicionado por los contextos en los que se desenvuelve, lo que explica la diversidad de propuestas. También, justifica la importancia y necesidad creciente de desarrollar propuestas diferenciadas que huyan del uniformismo estéril propio de la dimensión conservadora de la educación.
- *Una educación renovadora no puede hacerse al margen de la implicación personal.* Todos los autores comprometieron su vida por unos ideales o hicieron de ellos un sistema de vida. Cabe reconocer en todos ellos una gran influencia personal y una alta capacidad para crear y transformar los contextos educativos.
- *La importancia de mantener al niño/alumno como referente.* La mayoría de los autores reconocen al estudiante como centro y base de la acción pedagógica. Se trata de proporcionarle una formación completa que evite la tendencia de la respectiva época a tan solo proporcionar conocimientos; también de que se respete su progresivo proceso de apropiación del mundo y de que se estimule su actividad transformadora del entorno.
- *La importancia del profesor/a como profesional y miembro de un equipo.* La obligación del profesorado de orientar a los estudiantes en una dirección inteligente, exige de

una formación inicial diferente y de cambios organizativos que afectan al sistema e instituciones educativas; conlleva, también, una nueva profesionalidad que lo comprometa con la realidad.

- *La importancia del método*, tanto en su sistematismo como en su adaptación a las capacidades de las personas. Las propuestas son variadas; en unas se intenta respetar el crecimiento natural de la infancia (M. Montessori); en otras, se enfatiza en las dimensiones cognitivas, sociales, éticas, estéticas y físicas (F. Giner de los Ríos); las hay que consideran la cooperación, libre expresión e investigación del entorno (Celestin Freinet) o las que abogan por una pedagogía exigente con el educando (A.S. Makarenko); pero en todas las propuestas se busca la autonomía personal del estudiante y el que sea protagonista de su propio aprendizaje.
- *El compromiso social*. Se detecta en muchas propuestas una concepción práctica de la formación orientada hacia la consecución de un mundo justo, solidario y fraternal. Frente a una sociedad insolidaria, se propone una intervención que ponga la razón y los avances científicos al servicio de la persona humana y de su felicidad.

Una segunda referencia la encontramos en François Cros, Director del INRP*, que en el año 2000 realizó un estudio sobre las innovaciones culturales en 15 países de la U. Europea, derivando algunas conclusiones referidas a la responsabilidad de las innovaciones y los valores culturales de los contextos:

- Las innovaciones son el resultado de compromisos externos e internos.
- La innovación se abre camino en el marco de cada cultura.
- Adquieren más interés las innovaciones planteadas en aquellas materias o áreas que son más valoradas. Así, es más difícil que se valore la innovación en optativas, enseñanza profesional, que en matemáticas.
- Si los asesores ejercen la función que se les solicita, tienen tiempo y preparación, pueden ser imprescindibles en los procesos de cambio.
- No está claro que los sindicatos sirvan a la innovación; pueden obstaculizarla o potenciarla. Proporcionan formación, pero defienden intereses y derechos individuales y colectivos que a veces obstaculizan los proyectos de innovación.

Podemos tener una tercera referencia sobre los éxitos en la innovación a partir de aportaciones diversas. Bolívar (1999:44) nos esquematiza algunos conocimientos convencionales sobre el cambio de la siguiente manera:

- La resistencia es inevitable.
- Cada institución educativa es un mundo particular.
- Muchas veces las cosas cambian para que -al final- todo siga igual.
- Los centros escolares son, esencialmente, instituciones conservadoras, las que resultan más difíciles de cambiar que otras organizaciones.
- El cambio es lo que precisamente has vivido, en un día, en un momento.

* La Unión Europea creó en 1994 el Observatorio de las Innovaciones en Educación y Formación con sede en el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de París (INRP), con el fin de analizar, comparar y aprender sobre las innovaciones que promueven la calidad de la educación en una Europa en construcción, y poner al servicio de todos los interesados en la educación un conocimiento sobre los cambios que se desarrollan.

- Necesitas un proyecto, objetivos y una serie de tareas antes de comenzar.
- Nunca podrás quedar bien con todos, por eso hay que avanzar con lo que tenemos.
- Es esencial la participación de todos los implicados en el cambio.
- Conservar es fácil; más que grandes cambios, es preferible comenzar por pequeños cambios.
- Cambios prescritos, cuando la gente no quiere hacerlo de otro modo.

Asimismo, lo que puede contribuir a una cultura favorable a un cambio entendido como mejora es según Bolívar (1999: 45 y sgtes):

- La necesidad de adaptar los cambios externos a propósitos internos. Los centros que perciben una consonancia entre las propuestas de reforma y las prioridades identificadas internamente ven los cambios externos como una oportunidad, en lugar de un problema, para responder a las demandas externas.
- Entre las condiciones para el desarrollo del centro se encuentran la investigación y la reflexión para aprender juntos. Especial relevancia tiene diagnosticar bien la situación, con las necesidades y prioridades específicas del contexto organizativo.
- Igualmente, una dimensión relevante son las condiciones para la práctica en el aula.
- La estrategia es la planificación, que se ve enriquecida cuando ha existido un proceso sistemático de investigación y de reflexión.
- La cultura de la escuela actúa como factor de identificación.
- Debe haber un impacto sobre los procesos formativos.

Pero merece la pena recordar, junto con las observaciones anteriores, el valor que se ha dado a la creación de una cultura adecuada para la innovación y el apoyo que esta debe dar al desarrollo profesional de directivos y profesores. También, la necesidad de revisar, tanto desde la formación inicial y permanente como desde las actuales competencias, el rol de los directivos y profesorado como agentes de cambio.

1.6.- Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M (1995). Education for all: making it happen. *Support for Learning*, 10, (4), págs. 147-155.
- BOLÍVAR, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En MORENO, J.M. (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED, págs. 95-120.
- BOLÍVAR, A. y OTROS (2007). El centro como unidad de cambio. En GAIRÍN, J. (coord.). *Curso de asesoría pedagógica*. Madrid: CENICE.
- CALERO, J. (2011). ¿Cómo influye la condición social y económica del alumnado en los resultados escolares?. En BADÍA, P. y VIEITES, M. (Ed). *Evaluación, resultados y sistemas educativos*. Madrid: Walters Luwer, 89-100.
- CASTELLÓN, A. y otros (2011). Los datos internacionales, ¿qué hay de nuevo?. En *Cuadernos de Pedagogía*, 413, 50-53.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

- GAIRÍN, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En Lorenzo, M. y otros (ed.): *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*. Grupo Editorial Universitario, Granada, págs 47-91.
- GAIRÍN, J. (2000a). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En Villa, A. (coord.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. ICE, U. de Deusto, Bilbao, págs 73-135.
- GAIRÍN, J. (2000b). *Resumen del Taller. Estrategias didáctico-organizativas para atender la diversidad*. En OEI 1999), documento inédito.
- GAIRÍN, J. (2001). De la reforma del sistema a las innovaciones en los centros. En GAIRÍN, J. y Antúnez, S. (Coord). *Gestión e innovación escolar*. Escuela Española (serie Temáticos, nº 3), Madrid, págs 4-6.
- GAIRÍN, J. (2005). *Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación*. En RUIZ BERRIO, J.; VÁZQUEZ GÓMEZ, G. y Otros. *Pedagogía y Educación en el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, 409-448.
- GAIRÍN, J. (2007a). Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional. En VARIOS. *Las comunidades formativas de aprendizaje, Una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia*. La Paz: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- GAIRÍN, J. (2007b). La gestión del conocimiento y de los procesos. En GAIRÍN, J. (coord.). *Curso de asesoría pedagógica*. Madrid: CENICE.
- GAIRÍN, J. (2010a). Innovación y cambio en las instituciones educativas. En Medina, A. y otros: *Diseño, desarrollo e innovación del currículo en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas, capítulo 2.
- GAIRÍN, J. (2010b). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En PAREDES, J. y DE LA HERRÁN, A. (Ed.). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis, págs. 21-48.
- GAIRÍN, J. (2011). Innovación y mejora curricular. En DELGADO, M. (Ed.). *Didáctica para la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Editorial Universitas, capítulo 16.
- GAIRÍN, J. y ARMENGOL, C. (1996). La jefatura de estudios. Estrategias de actuación. *Curso de formación para equipos directivos*. Serie cuadernos, nº 11. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- GAIRÍN, J. y ARMENGOL, C. (2010). El proyecto y su desarrollo. En GAIRÍN, J. y Castro, D. (2010) (ed). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. Santiago de Chile: FIDECAP, Capítulo 3.
- GAIRÍN, J. y CASTRO, D. (2010) (ed). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. Santiago de Chile: FIDECAP.
- GAIRÍN, J. y DARDER, P. (2000). De la realidad y utopías. En *Pedagogías del siglo XX*. Praxis, Barcelona, págs. 155-159. GAIRÍN, J. (1996). La Jefatura de Estudios, los Departamentos y los Equipos Educativos. En *Escuela Española*, Nºs 2880 (9- ss), 2881 (8- ss) y 2882 (8-ss), del 1, 8, 15 de septiembre, Madrid.
- GAIRÍN, J. y MUÑOZ, J.L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. En *Enseñanza*, 26, págs 187-206.
- GAIRÍN, J. y otros (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: CIDE.
- GAIRIN, J. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar* 47/1. 31-50.

- GARCÍA, N. (2005). Las comunidades de aprendizaje. En *Monográficos Escuela*, 18, 10.
- GONZÁLEZ, P. y RETAMAL, S. (2010). El cambio en los centros educativos. En GAIRÍN, J. y CASTRO, D. (Ed). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. Chile: FIDECAP, págs. 103-113.
- GORDO, G. (2009): Xara educativa de valor. De l'acció educativa dels centres o l'acció educativa de la xarxa. *Fòrum, Revista d'Organització i gestió educativa*, 19, 6-12.
- HOPKINS, D. y AINSCOW, M. (1993). Making Sense of School Improvement: an interim account. Improving the Quality of Education for All Project. *Cambridge Journal of Education*, 23, (3), págs 287-304.
- MARCELO, C. y otros (2008). *Estudio sobre la situación de la innovación educativa en España*. Madrid: CIDE (en prensa).
- MARCHESI, A., TEDESCO, J. C. Y COLL, C. (2011) (Ed.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI- Fundación Santillana.
- MIRANDA, E (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, págs 1-1.
- MONEREO, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, págs. 583-597.
- MOURSHED, M. y OTROS (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres: McKinsey & Company.
- PARRILLA, A.: (2000). *Análisis de innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad. Memoria de investigación*. Departamento de Didáctica y organización escolar. Universidad de Sevilla.
- PERRENOUD, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- SOLER, M. (2011). Los resultados escolares y la influencia del currículo. En BADÍA, P. y VIEITES, M. (Ed). *Evaluación, resultados y sistemas educativos*. Madrid: Walters Luwer, 75-88.

2. La educación pública chilena abandonada por el estado. Los municipios ante la encrucijada del futuro¹.

Sebastián Donoso, Víctor Cancino,
Óscar Arias, Moyra Castro, Giselle Davis,
Nibaldo Benavides y Leopoldo López

Universidad de Talca

El trabajo suscribe la hipótesis de que el Estado chileno ha implementado un proceso de creciente abandono de la educación pública desde que en el año 1981 fue traspasada a los Municipios su implementación. Ello proviene de un sistema financiero que no refleja la complejidad del fenómeno educativo que debe financiar y de un conjunto de medidas que buscando ser correctoras no poseen fundamentos sólidos que den cuenta de los recursos requeridos para cumplir la meta de educar a la población más vulnerable. Los resultados así lo demuestran, y la pauperización del sistema educativo público chileno enfrenta un destino complejo, incluso bajo la nueva orientación que se discute (enero, 2011) en el parlamento, que no va en el camino del fortalecimiento de su rol, instándose a los gobiernos subnacionales a que asuman un papel determinante en este proceso.

2.1.- Introducción al tema

La educación pública chilena tiene un “diagnóstico reservado”, al cual ha llegado tras un largo período de convalecencia que se inició el año 1981, con el cambio del régimen de gestión y financiamiento estructurado a partir del subsidio por asistencia al establecimiento escolar del estudiante, mecanismo que no fue capaz de comprender la complejidad del fenómeno educativo que buscaba reflejar y que en segundo lugar, tampoco dio cuenta de los costos reales de este proceso. Lo primero menos aceptado por sus inspiradores neoliberales; lo segundo más generalizado e incluso sustentado por economistas de esa tendencia (Sapelli, 2006) que señalan, precisamente, que en el bajo valor del subsidio residiría parte significativa del problema que ha enfrentado la educación pública por casi 30 años.

Los avatares de la educación pública chilena librados en el derrotero de la competencia total, han derivado una compleja situación que la conduce a un “estado casi terminal” de no implementarse prontamente medidas profundas y significativas en este campo, y de paso permite sustentar algo no menos relevante, que es la confirmación de que se puede competir sin mejorar, y tras tres décadas, el sistema educacional chileno no ha superado significativamente sus resultados, poniendo en entredicho el paradigma fundacional del mercado: la competencia mejora la calidad.

En el período que media del año 1981 hasta el 2008, la educación pública pasó de reportar el 85% al 46% de la matrícula escolar total del país, reduciendo su peso significativamente en esta variable. Este proceso experimentó ciclos de cambio diferentes y coberturas desiguales, en lo medular, para efectos de este análisis, del año 2006 a la fecha, tras los acontecimientos

¹Los antecedentes que se exponen son parte de los resultados de los Proyectos CONICYT PBCT PSD 60 y PBCT CIE -05, realizados por el Equipo de Investigación sobre Gestión Subnacional y Desarrollo Educativo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad de Talca.

del movimiento estudiantil (pingüino) se sucede una serie de acontecimientos que van por dos caminos diferentes: uno de carácter declarativo y formal, que plantea el fortalecimiento de la institucionalidad pública del Estado en educación, que deriva finalmente en las iniciativas de ley probadas pero aún no implementadas, a saber: Superintendencia de Educación y Agencia de Calidad. Este camino se ha ralentizado (2011) con la nueva coalición política que asume el gobierno (marzo 2010). El segundo camino de acontecimientos es el fuerte traslado de alumnos desde el sistema público al privado subvencionado, derivado en parte de los conflictos docentes/ Ministerio de Educación que se han sucedido desde esos años y también de la fuerte campaña por denostar la educación pública que por largo tiempo ha sido implementada por diversos grupos pro privatización.

El resultado más significativo de este proceso es que la población más pobre y vulnerable del país (urbana y rural) es la que ha permanecido en la educación pública, o bien sencillamente -como ocurren en enseñanza media- desertan del sistema para no volver, dejando a la población menos pobre en los establecimientos privados (Donoso et al, 2010). Ello da cuenta de un problema complicado del que las autoridades políticas nacionales de los diversos poderes del Estado parecieran no percatarse de su impacto y proyecciones. Primero, es posible poner en duda, y los antecedentes SIMCE de la serie de la década del 2000 lo confirman, que las diferencias de puntajes entre las diversas dependencias de los establecimientos se deban a mayor eficiencia de los mismos. Por el contrario, la evidencia mayoritaria (los resultados SIMCE controlados por grupo socioeconómico y dependencia) dice claramente que el origen o capital social de la familia del estudiantes es el factor determinante, siendo muy bajo el valor agregado que reportan los diversos tipos de establecimientos (Treviño y Donoso, 2010), e incluso juegan a favor del sector público. Por lo mismo, la dependencia ocupa un lugar terciario en este debate y muestra que los esfuerzos, más que centrarse en la privatización, debiesen dirigirse a apoyar a los establecimientos que poseen los mejores resultados según el origen social de los estudiantes, donde la enseñanza pública alcanza resultados positivos superiores a los de la privada.

Sin embargo, las orientaciones de la política educacional actual -2010 en adelante- apuntan más bien en sentido contrario. Por un lado se han desarrollado indicadores de resultados que no dicen relación con el proceso y la trayectoria del establecimiento (semáforos), aplicados en otros países latinoamericanos (Sao Paulo, Brasil) con impacto nulo. Adicionalmente, este indicador poco explica los avances y retrocesos en logros educacionales y los factores asociados a ellos: castiga el esfuerzo de subir resultados mientras no se superen metas críticas y simultáneamente, premia el “no esfuerzo por mantener resultados” mientras igualmente no supere metas críticas de caída. Asimismo la excesiva preocupación por medir y comparar resultados, cuando sabemos de antemano que Chile es uno de los países con mayor desigualdad social en el mundo, de no ser muy cuidadosos técnicamente en estos procesos, estableciendo los puntos de partida y no solamente los de llegada, generará resultados que no sirvan e incluso puedan ser interpretados erróneamente si las bases de comparación no son tales. Finalmente, medir sin disponer de estrategias de mejoramiento sustentadas en recursos para revertir las tendencias negativas parece innecesario y contrario, precisamente, al deber constitucional del estado de proveer una educación de calidad.

Por lo mismo, después de tres décadas de fuerte competencia en educación, la que no significó -como se señala más adelante- reconocer y proveer los recursos financieros para reducir significativamente los impactos de las diferencias del capital social en los aprendizajes de los estudiantes, lo que se ha obtenido es un cuadro de resultados que ratifica que se ha competido pero sin mejorar. Produciéndose un traspaso de la población menos pobre desde la educación pública a la particular, dejando a cargo de la educación pública a los más pobres urbanos y rurales, sin que se le provea de parte del Estado de los recursos para asumir adecuadamente esta tarea.

En este marco la autoridad del sector no manifiesta acciones eficientes para potenciar el rol político clave que implica para un país disponer de una educación pública de calidad; por el contrario, en la dinámica del presente año (2011) se ha visto que lo fundamental reside en mejorar la gestión directiva y menos la financiera del sistema, acento que es relevante y que confirma que una buena gestión con recursos escasos no puede solucionar los temas endémicos de un sistema en crisis. Por ello la educación pública enfrenta un panorama difícil, ha sido puesta en jaque, no se le provee de los principales recursos económicos para funcionar adecuadamente, sus propietarios directos (las comunas) no poseen cabalmente pleno conocimiento y dominio técnico de la materias en que deben desenvolverse, se le mezquina el reconocimiento de los resultados en los que es eficiente (SIMCE 2010), y se enfatiza la gestión de recursos humanos como el gran tema, sin llegar a las materias de fondo: disponer de los recursos financieros para poder brindar una oportunidad educativa de calidad a la población según su situación socioeconómica, lo que es omitido desgraciadamente en el debate actual, con el beneplácito de muchos que creen que en la Subvención Preferencial está la solución, lo que no puede ser tal, por cual se aplica una proporción de la población escolar y su cálculo no tiene un sustento claro respecto del valor real que cuesta educar a un estudiante del quintil más pobre de la población, y menos aún, cuando estos recursos se deben compartir con otros estudiantes que conforman la escuela y por los que no se recibe esta subvención.

El conjunto de afirmaciones expuestas se fundamenta en las secciones siguientes, centrándose en el concepto del abandono de la Educación Pública por el Estado, finalizando el texto con propuestas generales sobre la nueva arquitectura de la educación pública chilena.

2.2.- El complejo diseño del financiamiento vía asistencia diaria de los estudiantes y su derrotero

El año 1980 fue el último en el cual el Estado chileno financió con recursos públicos la oferta y la provisión directa de educación. Este ciclo llegó a su fin el año 1981² con el traspaso de la gestión de los establecimientos escolares, significando cambios en la organización del sistema en tres aspectos claves: (i) los establecimientos escolares -que en su totalidad pertenecían al Estado nacional- fueron transferidos a los gobiernos locales (Municipios); (ii) de igual forma los docentes y personal no docente fueron transferidos a los gobiernos locales, perdiendo un conjunto de beneficios económicos y de carrera profesional que aún no recuperan, pese a los esfuerzos desplegados (ROJAS, 1998); y (iii) se estimuló y facilitó la libre entrada/salida de proveedores privados de educación, mediante los nuevos instrumentos financieros de operación.

Paralelamente esta reforma implicó que los municipios asumieran intempestivamente la tarea de gestionar la educación pública sin mayor preparación y con un precario sistema de apoyo de parte del Gobierno central, toda vez que el país no tenía una experiencia relevante en este ámbito ni menos capacidad para sustentar una escala tan masiva de transformaciones como la seguida en esta materia.

La necesidad de sincronizar el funcionamiento del sector educación con la economía de mercado fue el principio político clave que impulsó el cambio del modelo de financiamiento del sistema educacional. Sus objetivos políticos más evidentes eran: consolidar el modelo privado de desarrollo económico, mediante la imposición de un sistema de subsidio basado en el racional privado, tanto para operadores públicos (municipales) como privados, y favorecer la descentralización

² Si bien el proceso se completa el año 1987, más de la mitad de los establecimientos escolares son traspasados ese año a este nuevo sistema de financiamiento, y de paso todo el sistema universitario público también adquirió una nueva modalidad.

de la gestión del Estado, traspasando a los gobiernos subnacionales atribuciones en este plano y paralelamente reduciendo su impacto al fortalecer el accionar de los privados. Además, la nueva organización implantada buscada fortalecer los objetivos mediante un mayor control del gasto público, derivado del sistema de asignación de los subsidios y también, mejorar el rendimiento de los estudiantes mediante el desarrollo y fortalecimiento de la competencia entre los establecimientos públicos y privados, pues supone que por esta vía aumentará la eficiencia, derivando en mejores resultados educacionales.

2.2.1.- Las limitantes del subsidio por asistencia

El principal instrumento de financiamiento de la educación ha sido el subsidio por asistencia al establecimiento escolar del estudiante, mecanismo complejo y costoso de aplicar debidamente por los sistemas de información y de control que requiere para operar frente a la eficiencia relativa que reporta, cuyo diseño es inadecuado -como se dijo- para comprender la complejidad del fenómeno educativo que buscaba reflejar en su financiamiento.

El primer componente impropio para el mercado educacional es definir un valor financiero a partir de “la asistencia diaria del estudiante”³ y supone que la asistencia es un acto voluntario que refleja el interés de la persona (más interés, más asistencia), pero no contempla correctores eficientes de restricciones a la asistencia por factores climáticos, por enfermedad e incluso por condición socioeconómica, ya que la vulnerabilidad de la población dice directa relación con su tasa de morbilidad. Un segundo error de diseño, corregido parcialmente desde el año 2008, es que se trató de un subsidio plano, que no reconoció sino marginalmente por otros correctores menores, las diferencias de costo real que implica educar una población más vulnerable. Este aspecto implica un sesgo de selección (siguiendo los planteamientos de Heckmann), lo que conduce a errores de estimación significativos y perjudiciales hacia los más pobres. En forma paralela, su precio no reportó un correlato empírico que asegure que ese valor corresponde al costo de un estándar de calidad educacional aspirado por el sistema, desincentivando estos dos aspectos la incorporación de empresarios privados en los sectores de población vulnerable urbana y rural.

Un tercer error de diseño es que este no reporta las diferencias de escala de los sistemas comunales de educación pública, al menos en los siguientes aspectos: (i) hay costos fijos de gestión independientes del tamaño de la matrícula comunal que se traducen en costos más elevados comparativamente para las comunas más pequeñas; (ii) hay costos superiores de gestión por dispersión territorial y menor relación profesor/alumno, y menor tasa alumnos/unidad educativa, gravando con mayores costos a los territorios dispersos y de baja densidad poblacional, propios de las comunas con mayor población vulnerable. Ello explica el error anterior (segundo), pero no explica la decisión de castigo sufrido por los habitantes y ciudadanos del país que habitan en esas localidades, ya que el territorio donde se vive suele ser una decisión no voluntaria para las familias; por ende al Estado le corresponde asegurar la equidad de las oportunidades.

Un cuarto grupo de errores se entiende a partir de las obligaciones legales que los sostenedores públicos tienen ante sus empleados en materia de reconocimiento de perfeccionamiento, escala de sueldo, beneficios de vacaciones, etc. Aspectos que gravan con costos muy superiores al sector público que al privado, no reflejados en la estructura de subsidios. Esto es, se les responsabiliza de tareas para las cuales no disponen de los recursos requeridos para sustentarlas.

³ Se entiende que el subsidio base se asigna por un porcentaje de asistencia promedio mes (trimestre móvil) de los estudiantes al establecimiento tomando como referente un parámetro de asistencia.

Un quinto error, de origen indirecto pero que grava la operación del sistema, es que los establecimientos particulares que reciben el subsidio público pueden seleccionar estudiantes (corregido parcialmente desde el año 2009 con la Ley de Subvención Preferencial); esto genera un escenario de competencia injusta y deriva en que los sistemas comunales deben aceptar a todos los estudiantes -lo que es consistente con la función del Estado y de la Educación Pública- incluyendo los que expulsa o no selecciona el sistema privado. En razón de ello, como las estadísticas lo demuestran, el sistema público carga con “los estudiantes más costosos”, sin disponer de un sistema de subsidios que refleje esta condición, haciendo una competencia “falsa” entre públicos y privados, que no es reconocida financieramente como tal, lo que deriva en resultados de logros del sistema público con población de mayor costo económico por la que no recibe la compensación debida.

Finalmente un error incomprensible a la fecha, tras 30 años de aplicación de este mecanismo, es que el valor del subsidio no provenga de un estudio de costo que refleje los valores reales unitario/escuela que significa educar un estudiante según su condición socioeconómica y de la propuesta educativa que debe alcanzar⁴. Ello es menos comprensible cuando en el país existe la capacidad técnica instalada para llevar adelante esta empresa, en razón de lo cual resulta ilógico seguir planteando correctores o nuevos subsidios sin disponer de un estudio de costos sustentable al respecto, que permita determinar la brecha (si existe) entre la provisión actual y la que debiera existir, a fin de ordenar el presupuesto en este sentido.

Algunas observaciones más puntuales respecto de la implementación de este sistema son: (i) su costo de implementar es muy alto, requiere de un sistema diario de levantamiento, organización, registro y envío de información por cada establecimiento escolar (incluyendo además los privados que reciben subsidio); (ii) demanda un sistema de control muy amplio para verificar diariamente esta información; (iii) estos procesos no siempre son sistemáticos, pues se sabe que estando desfinanciado el sistema, con una supervisión más intensa al respecto esta brecha se aumentaría; (iv) su eficiencia real (aparte de los considerandos expuestos) es relativa si se piensa que podría generarse un sistema muy similar sobre la base del registro de matrícula trimestral de estudiantes del establecimiento (que es fácilmente disponible y controlable) y que atendiendo su costo/efectividad podría ser más razonable.

2.2.2.- La evolución del instrumento subsidio

La complejidad de las tareas que se impulsan con los cambios de 1981 es alta, la que se eleva ante el hecho de que las autoridades del gobierno implantan la nueva política de financiamiento de la educación con una fuerte reducción del presupuesto público del sector que alcanzó al 24% real entre los años 1982 y 1989 (González, 2003: 610; Sapelli, 2002: 285). Esta situación es crucial para comprender parte del deterioro de los resultados educacionales del país, y en particular de la educación pública, pues el sistema de subsidio aplicado desde el año 1981 creó al poco andar, entre otros motivos, severos problemas de financiamiento del sector municipal, al extremo que en 1986 tuvo que reajustarse el valor del subsidio en forma relevante para evitar ya en ese tiempo el colapso del sistema (Jofré, 1988).

Los años 90' marcan un fuerte reajuste del valor base del subsidio, proceso que con diverso grado sigue hasta el año 2009. Adicionalmente, en la década de los 90' se fortalecen los subsidios destinados a mejoras salariales directas de los maestros (desempeño difícil, ruralidad, perfeccionamiento) como también algunos incentivos por desempeño (SNED). También se

⁴ Cuestión parcialmente corregida con algunos estudios de costos en formas muestrales que se han iniciado el año 2011 para educación básica y media.

perfeccionan subsidios a los establecimientos (de mantención anual de la infraestructura, de tamaño crítico de la unidad educativa rural, etc.), los que más adelante se complementan con valores diferenciales para niños que requieren atención especial, y otros orientados a la retención de estudiantes de enseñanza primaria y secundaria (subsidio pro retención). Sin embargo el principal instrumento asignación de recursos sigue siendo el subsidio por asistencia (González, 2003, Donoso y Schmal, 2009).

Desde mediados de los años 90 se implementó un subsidio denominado de “Financiamiento Compartido”, instrumento que permitió a los establecimientos escolares de enseñanza primaria y secundaria de propiedad privada que reciben el subsidio basal del Estado, cobrar a la familia un arancel complementario por estudiante, mediante un sistema tarifado que según el tramo de cobro al que se opta, el estudiante puede mantener el 100% del subsidio que recibe del Estado, o bien descontar parte de su valor según la tabla de cobros definida. Este sistema, al poco andar, demostró sus efectos sociales negativos, aumentando la discriminación social de la población escolar, y confirmó el problema de precio/valor que representa el subsidio basal, por cuanto aproximadamente el 80% de la matrícula escolar del sector privado-subsencionado está en establecimientos escolares con esa alternativa, confirmando con ello el error de diseño del subsidio, y de paso la discriminación negativa hacia el sector público, pues estos establecimientos, de poder optar (solo para enseñanza media), lo deben hacer con un conjunto de restricciones⁵.

Si bien este instrumento en sus fundamentos está alineado con las nuevas tendencias de financiamiento compartido entre el Estado, los beneficios, la sociedad y las instituciones de beneficencia, la evidencia en esta materia muestra su mayor eficiencia para la educación superior (Johnstone, 2006), y el caso chileno es la mejor expresión de su ineficiencia social para el sistema escolar, aspecto que también es destacado por Heckman, clave por sus aportes en el estudio de los efectos de los incentivos en la economía, pues “cada incentivo que ha sido probado en la educación ha sido corrompido” (Diario El Mercurio 25/11/2010).

El sistema de subsidio continuó su presencia dominante como instrumento de financiamiento (y de política) de la educación, llegándose el año 2008 a la aplicación de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), el cual corresponde a un valor complementario del subsidio basal (aproximadamente un 40% del valor) que se adiciona por concepto de atender la población vulnerable y tener al menos una proporción del 15% de matrícula escolar vulnerable. Este subsidio, a diferencia de los anteriores, está asociado a un plan de desarrollo del establecimiento y a logros en materias de resultados en las pruebas que miden estándares.

Ciertamente el aporte SEP es un avance para reconocer que existe una población escolar con “otros costos mayores de educabilidad”, pero lo cierto es que este avance ha sido expuesto casi como un objetivo terminal, dejando muchas incertidumbres cuyas respuestas son importantes. Por ejemplo, este plan de desarrollo es a 4 años; qué ocurrirá en los hechos si no se alcanzan las metas, pues muchas de ellas fueron sugeridas “a todo evento” por las autoridades y están bastante lejos de la progresión real que se podría alcanzar. Por qué este beneficio, que es para una parte del estudiantado, se comparte con población que es menos vulnerable, “perdiendo eficiencia el recurso”. Por qué la SEP es solo para una fracción de la población que califica para este beneficio y no para toda la población en esa condición.

En lo técnico, su diseño comparte las restricciones señaladas en la sección anterior respecto del débil sustento empírico del valor que asigna en función de las tareas que deben cumplirse para alcanzar los objetivos.

⁵ Las que han implicado desalentar los intentos al respecto, lo que desde el punto vista de la educación pública es positivo, aunque su diseño se hizo -en los hechos- para estimular a los privados.

En materia de política pública, no deja de ser distintivo que el subsidio basal, que reporta más recursos que todos los demás, es asignable a cualquier estudiante de un establecimiento escolar -independiente de su condición socioeconómica- mientras el establecimiento posea reconocimiento del Estado y cumpla con un conjunto de exigencias de operación y objetivos mucho menores que los que se plantean para el subsidio SEP. En razón de ello, la lectura de la política de financiamiento es que para trabajar con los menos pobres no hay que justificar institucionalmente ninguna exigencia ni compromiso mayor, sin embargo para trabajar con los más pobres sí debe hacerse, situación que a nuestro entender debiese ser inversa, esto es: las instituciones que van a invertir los recursos públicos en la población menos pobre deberían justificar sólidamente su actuar, mientras que en el otro caso, sería suficiente acreditar la condición socioeconómica y los objetivos a lograr. Este tema que puede parecer trivial no lo es. Masivamente los estudiantes más vulnerables del país estudian en la enseñanza pública (70 a 80%), y en las comunas más pobres del país esta situación es más alta; entonces las exigencias administrativas son superiores para quienes precisamente necesitan mayor soporte.

Adicionalmente el Subsidio SEP posee otros aspectos discutibles que se refieren a la aplicación de subsidios solo para la población más vulnerable, descartando de los beneficios a aquella vulnerabilidad que, siendo importante, no es crítica. Esta visión de política pública tiene otra serie de implicancias sobre la conformación del pacto social que ameritan su revisión más cuidadosamente.

Finalmente, el conjunto de subsidios aplicados a la educación pública chilena, son a juicio de especialistas de renombre (Hoxby, 2002) los más ineficientes para alcanzar los objetivos trazados, entre otros motivos por la poca transparencia en su aplicación, la complejidad para comprenderlos y la escasa participación de los beneficiarios (la familia) en su demanda y control, precisamente por los aspectos señalados.

2.3.- Heterogeneidad comunal y sistemas municipales de educación pública

Las características del territorio y de los patrones históricos de poblamiento y desarrollo, han generado una alta heterogeneidad en los contextos que enfrentan las municipalidades de Chile (territorio local) para alcanzar una gestión eficaz en educación. Las diferencias de ingreso municipal, dinámicas de poblamiento, localización y complejidad del territorio y la población (como dificultad o carencia en las condiciones de entrada) ponen condiciones particulares a la gestión local, lo que impacta en el desempeño de la política y su capacidad de responder a las necesidades de su población. Sin embargo, los efectos de los condicionantes asociados al territorio y la población específica de las comunas no impactan –necesariamente- en forma directa en los resultados de la gestión, como menciona (Larrañaga et al, 2009) al analizar los condicionantes de los resultados en educación y los impactos disímiles de la gestión de los establecimientos particulares y la gestión municipal común.

2.3.1.- Diferencias de escala comunal y resultados

El impacto de las diferencias de escala comunal en educación se manifiesta en algunas variables asociadas a la gestión municipal de la educación y a la oferta educativa. En los cuadros siguientes, las comunas se presentan agrupadas en 6 categorías de acuerdo a su nivel de escala. Para ello se consideraron las variables “población total” y “ruralidad de la población comunal” (Donoso y Arias, 2011); los indicadores claves de estos grupos de comuna son:

Cuadro 2.1: Tipología comunal y variables de escala

		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Total
Población comunal	Media	9.344	16.289	9.971	46.901	101.733	312.542	48.110
Ruralidad comunal	Media	79,5%	47,9%	19,1%	24,2%	2,8%	2,2%	38,1%
	Comunas	85	84	44	55	60	17	345

Fuente: SINIM 2007.

Los sistemas municipales de Chile, en promedio, tienen una matrícula de enseñanza básica de 3200 estudiantes. Este valor oculta diferencias de magnitud. Las 213 comunas perteneciente a los Grupos 1, 2 y 3 -el 87% de los municipios del país- poseen cerca de 1500 o menos estudiantes en promedio en ese nivel (Cuadro 2.2). En el caso de la enseñanza secundaria o media, el promedio de matrícula de las comunas es de 1300 estudiantes. No obstante, las comunas de los Grupos 1, 2 y 3 tienen en torno a 500 estudiantes o menos en ese nivel, mientras que las comunas de los Grupos 4, 5 y 6 tienen en promedio 1700, 2600 y 6000 estudiantes, respectivamente. Por otro lado, la participación municipal en la matrícula comunal de enseñanza primaria o básica, para el promedio de las comunas del país, alcanza un 70%. En las comunas de menor tamaño y mayor componente rural (Grupos 1, 2 y 3), el valor sube al 75% y 87%, mientras que en los Grupos 4 y 5, de mayor matrícula y componente urbano, baja al 45%. En educación media la tendencia es similar.

Cuadro 2.2: Matrícula educación municipal, participación respecto de la educación privada subvencionada y privada sin subvención y estudiantes por unidad educativa en educación municipal (Educación Básica y Media), Comunas de Chile, 2007

		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Total
	SD	917	917	504	2.582	3.683	5.570	3.968
	Máximo	4.885	4.456	1.967	13.612	16.137	26.845	26.845
Matrícula pública (EM)	Media	268	585	412	1.759	2.680	6.163	1.311
	SD	236	434	295	1.401	3.049	3.798	2.160
Participación pública en matrícula comunal (EB)	Media	87,6%	76,6%	79,6%	61,2%	44,8%	40,6%	69,9%
	SD	19,1	20,1	19,3	16,8	17,1	12,6	24,5
Participación pública en matrícula comunal (EM)	Media	82,5%	75,2%	81,4%	57,5%	39,5%	34,7%	65,7%
	SD	25,5	27,3	25,1	25,0	22,9	18,0	30,4
Estudiantes por Unidad Educativa (EB)	Media	98,0	154,7	245,6	412,8	1.181,5	1.594,2	443,8
	SD	72,9	95,3	164,0	303,0	1.113,8	1.118,7	713,4
Estudiantes por Unidad Educativa (EM)	Media	327,6	667,1	450,3	1.361,7	1.909,6	2.353,2	964,6
	SD	338,8	607,9	323,5	714,4	1.139,1	898,5	951,9

Fuente: SINIM 2007.

La presencia de establecimientos de educación media es masiva, pero no universal: el año 2007 el 8% del total de comunas (30) no tenían oferta pública de este nivel de enseñanza, mientras que el 6% del total de comunas (23) no tenían educación secundaria en ninguna modalidad (Cuadro

2.3, Cuadro 2.4). Esta situación se concentra en las comunas más pequeñas y de mayor ruralidad (Grupo 1): de ellas un 23% (20 comunas) no tienen oferta de educación media municipal, mientras un 22% (19 comunas) no tiene oferta de educación media en cualquier dependencia.

Cuadro 2.3: Presencia de Ed. Media en la comuna (cualquier dependencia),
Comunas de Chile, 2007

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Total
<i>Comunas sin oferta de Ed. Media (cualquier dependencia)</i>	19 (22,4%)	3 (3,6%)	1 (2,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	23 (6,7%)
<i>Presencia de Ed. Media (en alguna dependencia)</i>	66 (77,6%)	81 (96,4%)	43 (97,7%)	55 (100,0%)	60 (100,0%)	17 (100,0%)	322 (93,3%)
Total	85 (100,0%)	84 (100,0%)	44 (100,0%)	55 (100,0%)	60 (100,0%)	17 (100,0%)	345 (100,0%)

Fuente: SINIM 2007.

Cuadro 2.4: Presencia de Ed. Media Municipal (dependencia pública), Comunidades de Chile, 2007

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Total
<i>Comunas sin oferta de Ed. Media Municipal</i>	20 (23,5%)	5 (6,0%)	2 (4,5%)	2 (3,6%)	1 (1,7%)	0 (0,0%)	30 (8,7%)
<i>Presencia de Ed. Media Municipal</i>	65 (76,5%)	79 (94,0%)	42 (95,5%)	53 (96,4%)	59 (98,3%)	17 (100,0%)	315 (91,3%)
Total	85 (100,0%)	84 (100,0%)	44 (100,0%)	55 (100,0%)	60 (100,0%)	17 (100,0%)	345 (100,0%)

Fuente: SINIM 2007.

La cantidad de estudiantes por unidad educativa registra diferencias importantes entre comunas: las de los Grupos 1, 2 y 3 poseen un promedio entre 100 y 250 estudiantes por unidad educativa en enseñanza básica (Cuadro 2.2), mientras que los Grupos 5 y 6 alcanzan 1200 y 1600 estudiantes por cada unidad de ese nivel de enseñanza. En enseñanza media se repite este patrón: las comunas del Grupo 1 tienen 7 veces menos estudiantes por unidad educativa que las comunas del Grupo 6.

La matrícula promedio de los establecimientos y unidades educativas incide también en **la razón entre estudiantes y docentes de aula**. A nivel nacional el promedio de los sistemas de educación pública es de 20 estudiantes por docente de aula. No obstante las comunas del Grupo 1 registran 16 estudiantes promedio por docente aula, mientras que las de los Grupos 5 y 6 tienen entre 24 a 26 estudiantes en esa relación. En términos de horas docentes de aula totales, se registra la tendencia a contratar en promedio más horas por estudiante en las comunas de menor tamaño y mayor ruralidad que en los grupos 4, 5 y 6. Asimismo, en promedio los docentes de aula se contratan por más horas en las comunas pertenecientes a los Grupos 1, 2 y 3 que en las de mayor tamaño y mayor componente urbano, aspectos que inciden en los costos de funcionamiento de estos sistemas.

En enseñanza básica todos los establecimientos presentes en la comuna, sean municipales o privados, atienden una proporción diferente de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad

(Cuadro 2.5). Mientras que en promedio, el 70% de la matrícula (de todas las dependencias) de las comunas de Chile corresponde a estudiantes vulnerables, los sistemas comunales del Grupo 1 suben a un 80% promedio. Esta relación está dada por las diferencias de pobreza asociadas a las diferencias de magnitud de las comunas. Si se analizan los estudiantes clasificados en 1ª prioridad de vulnerabilidad SINAÉ⁶, hay diferencias todavía más acentuadas: en promedio las comunas del Grupo 1 tienen cerca de 3 veces más estudiantes vulnerables de primera prioridad en su matrícula que las de los Grupos 5 y 6. En educación media se registra el mismo patrón en la vulnerabilidad total y vulnerabilidad de primera prioridad, existiendo una relación entre el tamaño y ruralidad de las comunas y vulnerabilidad de los estudiantes de los sistemas comunales.

Respecto de la concentración de estudiantes vulnerables en establecimientos municipales, a nivel nacional los sistemas comunales concentran en promedio un 74% de los estudiantes vulnerables totales de la comuna. Al comparar los grupos de comunas hay discrepancias ya que los sistemas públicos de los Grupos 1, 2 y 3 concentran una proporción mayor de estudiantes vulnerables totales públicos (municipales) de la comuna que los demás grupos. Los sistemas municipales de las comunas de mayor tamaño (Grupos 5 y 6) reúnen un 55% de estudiantes vulnerables de la comuna, mientras que en los grupos de comunas más pequeñas esta proporción sube al 80% y más. En educación media se mantiene esta tendencia, aunque la proporción de estudiantes vulnerables que captan los sistemas municipales -comúnmente- disminuye para todos los grupos.

Cuadro 2.5: Estudiantes vulnerables en la comuna y en la educación pública (municipal),
Comunas de Chile, 2007

		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Total
<i>Estudiantes vulnerables totales en la comuna (EB)</i>	Media	81,4%	76,7%	67,9%	67,8%	61,0%	59,1%	71,7%
	SD	10,7	7,3	10,5	7,2	14,7	15,8	13,1
<i>Estudiantes vulnerables 1ª prioridad en la comuna (EB)</i>	Media	56,4%	42,3%	30,3%	27,7%	20,0%	18,0%	36,8%
	SD	16,5	12,3	10,2	6,6	8,0	8,7	18,0
<i>Estudiantes vulnerables totales en la comuna (EM)</i>	Media	84,0%	77,2%	70,9%	66,7%	62,9%	58,4%	72,3%
	SD	11,2	14,6	14,4	12,7	15,9	14,5	16,0
<i>Estudiantes vulnerables 1ª prioridad en la comuna (EM)</i>	Media	47,6%	33,9%	25,4%	21,4%	17,7%	14,3%	29,4%
	SD	16,4	16,6	12,6	10,1	8,1	7,2	17,3
<i>Captación pública vulnerabilidad comunal (EB)</i>	Media	88,2%	79,0%	83,0%	68,9%	55,9%	53,0%	74,8%
	SD	18,8%	19,3%	17,4%	16,1%	16,5%	12,6%	21,4%
<i>Captación pública vulnerabilidad comunal (EM)</i>	Media	84,4%	78,0%	84,6%	62,6%	49,5%	44,3%	70,4%
	SD	23,7%	26,5%	23,0%	26,4%	24,2%	18,8%	28,5%
<i>Estudiantes vulnerables en la matrícula municipal (EB)</i>	Media	82,2%	79,6%	71,4%	77,1%	76,1%	75,8%	78,0%
	SD	11,0%	8,8%	11,7%	8,4%	11,7%	12,8%	10,9%
<i>Estudiantes vulnerables en la matrícula municipal (EM)</i>	Media	86,6%	82,0%	74,3%	75,4%	78,0%	76,5%	79,7%
	SD	10,4%	15,6%	14,6%	16,6%	14,2%	15,1%	15,0%

Fuente: SINIM 2007.

Finalmente, respecto de la proporción de estudiantes vulnerables presentes en la matrícula municipal, los datos muestran que en la enseñanza básica no hay diferencias importantes entre los grupos, situándose próximos al promedio nacional -excepto el Grupo 3, que tiene menor proporción de estudiantes vulnerables en la matrícula municipal-. En educación media ocurre una situación análoga, aunque la diferencia corresponde a las comunas del Grupo 1 que tienen mayor proporción de estudiantes vulnerables en la matrícula municipal de sus comunas.

⁶ El SINAÉ es el sistema Nacional de Asignación de Equidad y clasifica a los estudiantes en 4 categorías de vulnerabilidad, siendo 1 la más aguda y 4 no vulnerable.

Respecto de algunos indicadores de eficiencia interna, contrariamente a lo que se esperaría dada la menor vulnerabilidad de sus estudiantes, las comunas más urbanas (y de mayor tamaño) tienen porcentajes de asistencia inferiores que aquellas con mayor componente rural (y menos población). La relación es más bien inversa a la esperada (Cuadro 2.6), contando con niveles de asistencia superiores las comunas más rurales, aquellas cuyos estudiantes tienen -al menos teóricamente- más dificultades de acceso a los establecimientos y que presentan un menor capital cultural en comparación con sus compañeros de comunas más urbanas.

Cuadro 2.6: Eficiencia interna: asistencia y retiro de estudiantes de educación pública (establecimientos municipales, Enseñanza Básica y Educación Media), Comunas de Chile, 2007

		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Total
Asistencia Escolar Comunal (*)	Media	91,5%	91,3%	90,6%	91,0%	89,6%	90,2%	90,9%
	SD	2,8	2,0	2,6	2,2	2,6	1,8	2,5
Retiro de Estudiantes (EB)	Media	0,8%	0,9%	1,0%	0,8%	0,9%	0,9%	0,9%
	SD	0,8	0,5	0,5	0,4	0,4	0,4	0,6
Retiro de Estudiantes (EM)	Media	6,3%	5,0%	5,3%	4,2%	4,0%	3,0%	4,9%
	SD	3,8	2,9	2,9	2,4	2,6	1,5	3,1

(*) Incluye a los establecimientos privados subvencionados y privados sin subvención.

Fuente: SINIM 2007.

Por otro lado, el retiro de estudiantes sigue una tendencia contraria a la de asistencia: mientras que en educación básica el porcentaje de retiro de estudiantes es semejante en todos los grupos de comunas, en educación media hay una proporción mayor de retiro en las comunas de los grupos 1, 2 y 3.

En cuanto a indicadores de eficiencia externa, el promedio de los resultados de las pruebas SIMCE en 4° Básico (Cuadro 2.7), en las mediciones de 2005 a 2007, presenta un promedio similar entre los grupos de comunas, aunque con una tendencia hacia mejores resultados en las comunas de menor tamaño. Se observan dispersiones mayores de resultados en los Grupos 1 y 5. Por otro lado, el rango de variación de las comunas de los grupos 1 y 2 está sesgado hacia abajo, en comparación con los demás grupos. En los resultados de 8° Básico se registra una situación semejante, en donde una media similar entre los grupos de comunas contrasta con diferencias en la dispersión de los resultados en los grupos de comunas. En ambas mediciones se destaca la dispersión del Grupo 5, que no sigue el patrón ascendente por grupos, siendo las comunas de este grupo más semejantes en su dispersión al grupo de comunas más pequeñas.

Finalmente, en la medición SIMCE de 2° Medio hay mayor irregularidad entre grupos: las comunas más pequeñas presentan resultados inferiores al mismo tiempo que muestran una dispersión menor, lo que refleja cierta convergencia en los bajos resultados en las comunas de este grupo. Por otro lado, si bien las comunas del Grupo 3 tienen en promedio mejores resultados, se observa una dispersión similar en las comunas del Grupo 2.

Cuadro 2.7: Eficiencia externa: resultados SIMCE estudiantes de educación pública (establecimientos municipales), Comunas de Chile, 2003 - 2007

		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Total
SIMCE 4° Básico (2005 - 2006 - 2007)	Media	237	237	237	234	234	233	236
	SD	14	11	12	10	13	10	12
SIMCE 8° Básico (2004 - 2007)	Media	237	237	241	237	238	237	238
	SD	13	8	10	8	13	8	10
SIMCE 2° Medio (2003 - 2006)	Media	221	225	233	228	227	230	226
	SD	12	16	16	13	22	12	16

Fuente: SINIM 2007.

Por otro lado, los Grupos 4 y 6 tienen resultados similares, aunque más consistentes entre las comunas del grupo (mayor convergencia hacia mejores resultados). Al igual que en la medición de 8° Básico, el Grupo 5 presenta resultados intermedios, pero una alta dispersión de estos entre sus comunas.

2.3.2.- Diferencias de escala comunal y Gastos en educación pública⁷

La comparación de grupos da cuenta nuevamente de la magnitud de las diferencias en la gestión municipal de las comunas: mientras los Grupos 1, 2 y 3 gastan en promedio entre \$ 1.200 millones y \$ 2.000 millones al año (Cuadro 2.8), el Grupo 6 lo hace en torno a \$ 15 mil millones en un año. En todos los grupos se registra una importante dispersión en sus gastos totales promedio. Es interesante notar que el Grupo 3 se asemeja más al Grupo 1 que a los grupos que lo circundan, a pesar de su menor nivel de ruralidad (aunque tiene una matrícula semejante al Grupo 1). Analizado este gasto en relación al total de estudiantes del sistema municipal, mientras mayor es la concentración de estudiantes y población urbana, los gastos por estudiante tienden a ser menores. Las diferencias se acentúan especialmente entre el Grupo 1 y los demás: **el promedio de gasto de las comunas del Grupo 6 es 4 veces superior al Grupo 1, y 2 veces y media superior a las del Grupo 2.** Las comunas del Grupo 3 en este caso tienen un comportamiento más semejante al Grupo 2, sugiriendo que la ruralidad es un factor asociado al aumento del gasto por estudiante en educación.

Cuadro 2.8: Recursos en educación pública (municipal), Comunas de Chile, 2007 (en miles de pesos anuales)

		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Total
Gasto total en educación pública	Media	\$1.292.699	\$1.905.702	\$1.260.883	\$4.390.018	\$6.901.243	\$15.526.900	\$3.620.180
	SD	893.744	1.000.242	592.649	2.846.350	4.920.387	6.185.794	4.417.569
Gasto total en educación pública (por estudiante)	Media	\$1.303	\$757	\$864	\$492	\$351	\$300	\$768
	SD	984	331	415	162	147	99	645
Gasto en Funcionamiento (por estudiante)	Media	\$171	\$87	\$86	\$70	\$68	\$97	\$102
	SD	234	45	42	39	37	95	128
Gasto en Personal Administrativo (por estudiante)	Media	\$94	\$60	\$67	\$36	\$40	\$23	\$60
	SD	132	49	56	37	33	23	78
Gasto en Personal Establecimientos (por estudiante)	Media	\$1.069	\$685	\$720	\$600	\$608	\$541	\$749
	SD	772	146	192	116	131	103	442
Subvención pública (por estudiante)	Media	\$902	\$640	\$634	\$543	\$503	\$442	\$654
	SD	593	148	208	99	124	61	352
Aporte municipal a educación pública (por estudiante)	Media	\$299	\$82	\$135	\$67	\$113	\$105	\$146
	SD	544	57	146	92	142	192	300

⁷ Para efectos de conversión monetaria, \$ 530 pesos chileno equivale a US\$ 1 (valor referido a Junio 15, 2010)

Acerca del gasto operacional por estudiante, entre los grupos 2, 3, 4 y 5 hay una relación lineal, aunque no muy acentuada, siendo la tendencia hacia mayores gastos en las comunas de menor tamaño. A esto se agrega el Grupo 1, con gastos de Funcionamiento casi el doble a los presentes en los Grupos 2 y 3. Este promedio de gasto más alto, sin embargo, está sujeto también a una mayor dispersión. Finalmente, el Grupo 6 muestra gastos por estudiante que son importantes y no siguen la tendencia del resto de los grupos. **El gasto en Personal Administrativo por estudiante es creciente a medida que la comuna presenta menor población y mayor ruralidad.** Mientras que el promedio nacional es de M\$ 60 al año por estudiante, las comunas de los Grupos 5 y 6 gastan sólo M\$ 40 y M\$ 23 respectivamente. En cambio, las comunas del Grupo 1 suben a M\$ 94 en promedio al año por estudiante en Personal Administrativo. **El gasto en Personal Adscrito a Establecimientos también es mayor en las comunas más rurales y menos pobladas,** aunque las diferencias son menores. Este gasto es muy alto en el Grupo 1 -en torno a un millón de pesos al año por estudiante- mientras que en los demás grupos va entre M\$ 700 y M\$600 al año, excepto en el Grupo 6 donde es de M\$ 541.

Los aportes de subvención por estudiante se asocian a la magnitud de la comuna en términos de ruralidad y población. Las comunas del Grupo 1 se separan del resto en este concepto, mientras que en los demás grupos las diferencias no son tan notorias. El Grupo 1 recibe M\$ 900 al año por estudiante en términos de subvención, mientras que la diferencia entre el promedio de las comunas del Grupo 2 y el Grupo 6 es de M\$ 200 al año por estudiante. En cuanto a los aportes municipales a educación, **las comunas con menor matrícula y población son también las que registran más aporte municipal por estudiante,** pero el gasto por estudiante de las comunas mayores también es relativamente alto, aunque menor. En este sentido, en las comunas de los grupos 1, 2 y 3, el aporte municipal por estudiante pareciera estar más relacionado con el tamaño del sistema que con su condición de ruralidad. Por otro lado, las comunas de mayor magnitud (Grupos 5 y 6) registran aportes municipales por estudiante mayores que las comunas de los Grupos 2 y 4.

La baja presencia de otras dependencias indica que el esquema de subvención actual no está reconociendo los costos reales de la educación municipal en las comunas de menor tamaño y mayor ruralidad, y por otra parte valida un modelo de financiamiento “abusivo” que no protege a los estudiantes más vulnerables que pertenecen a este tipo de comunas.

2.4-. Debate final

El actual gobierno ha propuesto un conjunto de iniciativas de reforma del sector educacional, que en lo que dice referencia a la educación pública abre más dudas que certezas acerca del futuro del sector.

En lo fundamental la propuesta gubernamental no atiende las debilidades anotadas, por el contrario aumenta la asimetría del sector público con el privado, como sostienen los informes de la Fundación 2020 y de Libertad y Desarrollo (El Mercurio, 9/01/2010) donde señalan que las cifras que consigna el proyecto para apoyar a la educación pública son insuficientes para acometer las tareas asignadas, necesiéndose al menos entre un 50 o 100% adicional de recursos para dar cuenta de las demandas provistas. Es decir, ello ratifica el creciente abandono que la educación pública ha experimentado en estos años por parte del Estado.

También ello se expresa en el congelamiento del avance en la implementación de las leyes que dicen relación con la nueva arquitectura del sistema escolar público, y que parecieran no ser prioridad de la actual administración del Estado. Al tenor de los antecedentes expuesto, es relevante abandonar la visión administrativa que primó en la reforma del año 1980, que en

lo esencial implicó un diseño desligado de la concepción de territorios y desarrollo territorial, y diseñar propuestas que signifiquen el reconocimiento y potenciación de los sistemas de educación pública “que de hecho” se han venido generando producto de los flujos de migración, los que responden además a criterios de organización y desarrollo de los mismo territorios.

Al comparar la situación de las regiones de Chile, se observa que la migración de estudiantes es un fenómeno asociado al tamaño de la población, a la distribución de esta población en el territorio y a la arquitectura actual del sistema educativo chileno. Esto significa que, dado que los establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado (municipales y particular subvencionados) pueden seleccionar estudiantes, y al mismo tiempo, que la subvención depende básicamente de la asistencia a clases, los incentivos para la segmentación de la oferta educacional son altos. En este proceso de segmentación han sido los establecimientos municipales los que han ocupado el rol de oferta de segunda selección, en comparación con los establecimientos particulares subvencionados que concentran estudiantes de mayores ingresos y mayor estatus social. En este contexto de operación del sistema, en donde no sólo la oferta educativa está diferenciada según ingreso -a menores ingresos y recursos de los hogares, ofertas educativas de peor calidad- sino que también lo es el estatus social de los establecimientos -producto del asentamiento de la diferencias de servicio educativo, la educación de calidad se convierte en un privilegio social, es decir, en un símbolo de estatus-, la migración hacia otras comunas en búsqueda de educación aparece como una estrategia de los estudiantes y sus familias de incrementar la acumulación de estatus social actual y de mejorar las posibilidades de acceder a la educación superior y con ello a mejores oportunidades laborales y de estatus futuro.

La discusión actual de las iniciativas de desarrollo educativo público excluye al Municipio como un actor clave del proceso y refuerza la relación “radial”, Ministerio – Establecimiento escolar, en forma similar como lo hicieron los gobiernos concertacionistas, despotenciando el rol del Municipio, esta vez con la complejidad derivada de su creciente empobrecimiento, arriesgándose por esta vía la existencia de la Educación Pública como en algún momento lo han sostenido Paredes y Pinto (2009).

La discusión que debiera emprenderse, con los Municipios como actores claves de ella, creemos, debería encaminarse a reactivar los reglamentos y normas requeridos para implementar las leyes ya aprobadas en esta materia, liderar el proceso de rediseño de la arquitectura del sistema de educación pública, asumiendo el abandono del estado Central y estableciendo una alianza estratégica con el Gobierno Regional respectivo que dé vida a las nuevas Corporaciones Públicas de educación.

Dos aspectos son claves para poder alcanzar éxito en el mediano plazo. El primero es que los municipios no persistan en mantener a como dé lugar la actual estructura de funcionamiento de la Educación Pública, pues su camino de deterioro será muy rápido y su reversión muy difícil. Lo segundo es que se requiere contar con datos duros que permitan sustentar el costo de formación de los estudiantes de los primeros tres quintiles socioeconómicos de la población y determinar, sincerando datos, los costos de administración reales que implica solventar un equipo DAEM y gestionar establecimientos educacionales en distintos territorios. Mientras este proceso no tenga datos serios, comprobables y fiables, el Estado central tendrá la opción de desligarse de su responsabilidad financiera en materia educacional con la población más vulnerable del país, sin que nadie le demande cumplir esta obligación.

2.5.- Referencias bibliográficas

- BEYER, H.(2009). ¿Qué hacer con la Educación Pública? *Estudios Públicos*, Santiago, Chile, N° 114, Otoño, 89–125.
- CIEPLAN (2010). *Buenas prácticas de gestión municipal: Lecciones y desafíos en cuatro áreas claves*, Informe final, Santiago, 1999. Disponible en: <<http://www.dii.uchile.cl/~webmgpp/fondo/Informes/Cieplan.PDF>> Acceso el 18 de junio de 2010.
- DONOSO, S. y O. ARIAS (2011). *Tipología Comunal de los Sistemas de Educación Pública en Chile*. IIDE. De Trabajo, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca, Talca.
- DONOSO, S. (2008). La política de financiamiento de la Educación básica en Chile 1990 – 2008: consecuencias y disyuntivas. *Jornal de Políticas Educacionais*. N°3, 17 -29.
- DONOSO, S; SCHMAL, R. (2009). *Introducción a la Economía de la Educación. El Fenómeno Educativo y su Connotación Económica*. Editorial Universidad de Talca, Talca.
- HECKMAN, James (2010). Investing in Our Young People (with F. Cunha). In Arthur Reynolds, Arthur Rolnick, Michelle Englund, and Judy A. Temple (eds.) *Cost-Effective Programs in Children's First Decade: A Human Capital Integration*. New York: Cambridge University Press.
- HOXBY, C. (2002). *Ideal Voucher*. Chicago: University of Chicago Press.
- JOHNSTONE, D. B. (2006) *Financiación de la Educación Superior en Estados Unidos: Cuestiones Actuales*. En: GUNI: *La Educación Superior en el Mundo 2006: La Financiación de las universidades*. Mundipres, Madrid. Pp. 232-243.
- LARRAÑAGA et al. (2009). La gestión de la educación municipal y su efecto en los resultados de la enseñanza. En: MARCEL, M.; RACZYNSKI, D. (Editores) *La asignatura pendiente: Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*, Santiago: Uqbar Editores.
- MINEDUC (2010). *La Educación en Cifras 2008*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- PAREDES, R., y J. PINTO (2009) El Fin de la Educación pública en Chile. En: *Estudios de Economía*, Universidad de Chile, Vol, 36, N° 1, Junio, pp. 47 -66.
- SAPELLI, C. (2006). Desafíos del sistema educativo: La subvención preferencial. *Temas de Agenda Pública*, Año 1, N°1. Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos, Santiago.
- TREVIÑO, E & F. Donoso (2010). *Agrupación de escuelas para intervenciones de política: análisis del caso chileno*. Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago Chile.

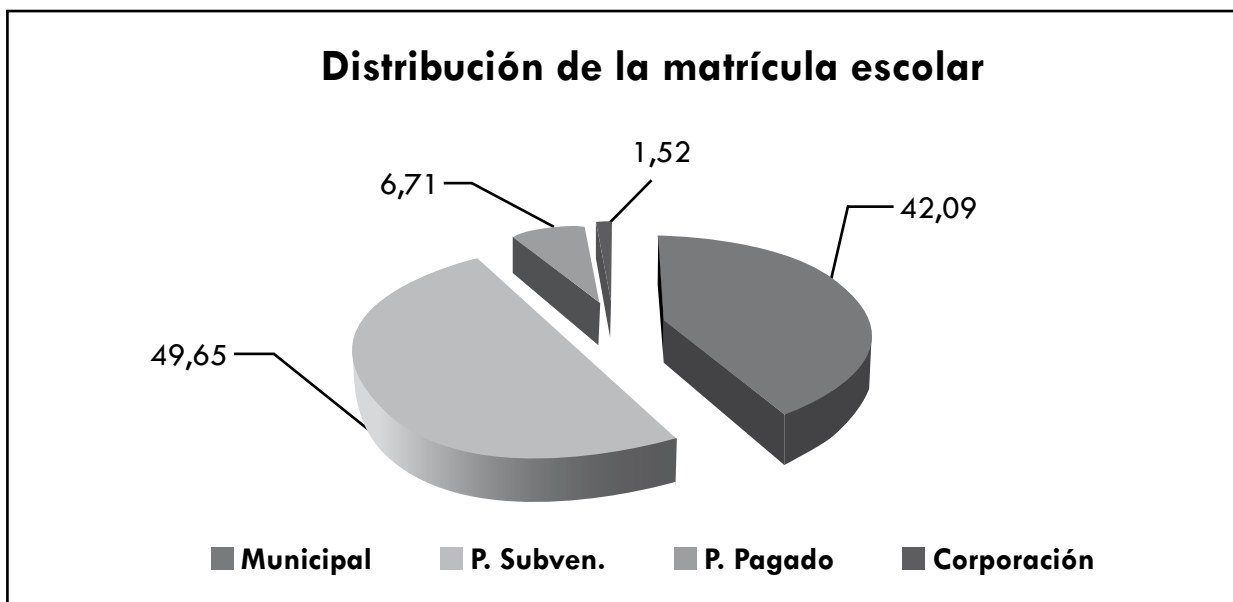
3. El profesorado en el sistema educativo chileno: ¿podemos exigir lo que no hemos entregado?

Sebastián Sánchez Díaz

Fundación FIDECAP

El sistema escolar chileno se caracteriza por presentar una organización descentralizada, donde la administración de establecimientos educacionales se realiza por personas o instituciones municipales y particulares denominadas sostenedores, que tienen ante el Estado la responsabilidad de mantener en funcionamiento los establecimientos educacionales. De esta forma, el sistema está conformado por instituciones subvencionadas (municipales y particulares), particulares pagadas y corporaciones de administración delegada. La distribución de la matrícula, según dependencia administrativa (gráfico 3.1), muestra importantes cambios desde 1981, año en que se lleva a cabo el proceso de descentralización del sistema educacional. Desde esa fecha, en que la matrícula escolar presentaba una distribución de 78% para la dependencia municipal, 15,1% particular subvencionada y 6,9% particular pagada; llegamos a la distribución actual donde estas cifras varían a 42,09%, 49,65%, 6,71%, añadiéndose a ellas las corporaciones de educación delegada que representan el 1,52%.

Gráfico 3.1: Matrícula del sistema educativo a nivel nacional. (Fuente: Mineduc 2009)



Con la aprobación en el Congreso Nacional de la obligatoriedad de la enseñanza por un período de doce años, aspecto que comenzó a regir en el año 2004, Sergio Bitar Chacra, Ministro de Educación de la época, sostenía que: Al garantizar doce años de educación –piso mínimo para aprovechar los beneficios de los tratados internacionales que ha firmado y firmará Chile– estamos dando un paso hacia la equidad y el desarrollo que permitirá hacer de la educación nuestra riqueza.

De esta manera, el sistema educacional nacional ampliaba su espectro y obligatoriedad a la

atención de estudiantes entre los seis y diecisiete años de edad; hito sin precedente en América Latina. Así, la Enseñanza General Básica tiene por objetivo propender al desarrollo integral de la personalidad del alumno/a, estimulando su creatividad para su integración gradual como sujeto activo en la evaluación de la sociedad. Comprendiendo ocho años de estudios subdivididos en dos ciclos.

La Educación Media, por su parte, se extiende por un período de cuatro años. Ofrece dos modalidades que tienen en común los dos primeros años de estudio: la enseñanza denominada científico-humanista, definida por el carácter académico y general de su currículo, y la educación técnico-profesional, de tipo vocacional, al término de la cual se plantean las posibilidades de continuación de estudios en entidades universitarias, institutos profesionales o centros de formación técnica; siendo la otra opción el ingresar de lleno a la vida laboral.

En cuanto a la educación preescolar, esta atiende a la niñez de los cero a seis años por medio de instituciones públicas y privadas; no tiene carácter de obligatoriedad, concentrándose la mayor frecuencia en el grupo de los cinco años, cuya cobertura supera con largueza el setenta por ciento.

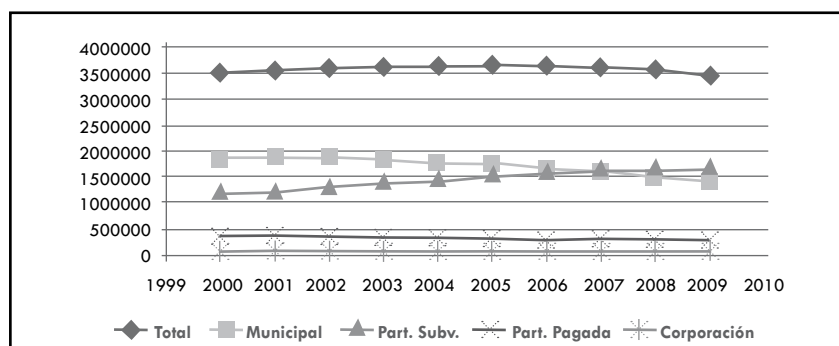
La matrícula total del sistema escolar, considerando la Educación General Básica y la Enseñanza Media, superó a los 3.46 millones de estudiantes en el año 2009, siendo 2.02 millones de educación básica y 0.97 millones en la educación media.

Cuadro 3.1: Matrícula escolar a nivel nacional según niveles y dependencias
Cuadro de confección propia. Fuente de datos: Mineduc 2009

	Municipal	Particular subvencionada	Particular pagada	Corporaciones	Total
Parvularia	125.157	168.602	35.141	0	328.900
Básica	920.093	977.958	130.194	209	2.028.454
Especial	14.959	117.214	147	0	132.320
Media H.C.	235.844	308.445	67.456	9.072	620.817
Media T.P	164.267	150.284	30	43.710	358.291
Total	1.460.320	1.722.503	232.968	52.991	3.468.782

Por otra parte, como se puede apreciar en el gráfico 3.2, tanto el mundo de la educación municipal como de la educación privada con directa contribución de las familias comienzan a ceder matrícula hacia el ámbito de la educación subvencionada. Esta situación hace que hacia el año 2009 el conjunto de la educación particular supere el servicio ofrecido por los municipios.

Gráfico 3.2: Porcentaje de alumnos matriculados en una determinada dependencia administrativa según período 2000–2009. Fuente: MINEDUC. Depto. de Estudios y Desarrollo.



Mediante la estructura y tamaño que se ha señalado, el sistema de educación intenta responder a los distintos requerimientos que le impone la nación. En efecto, se espera de la educación que sea formadora de la comunidad nacional, medio privilegiado para la formación de valores, de cultivo de las tradiciones comunes, de aprendizaje del uso responsable de la libertad individual y de adquisición de las habilidades necesarias para desempeñarse en la vida moderna. Junto con atribuir a la educación un rol fundamental para la consecución de una base común de ciudadanía y reconocer el papel imprescindible de la familia. Hace más de quince años el informe del comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena (Informe Brunner), confería a Chile tres desafíos frente a los cuales la educación tenía un decisivo papel:

- Hacer frente a la pobreza extrema y superarla, asegurando a todos una efectiva igualdad de oportunidades.
- Un crecimiento sostenido de la economía, mejorando las condiciones de su competitividad.
- Crear las bases de un orden social que incorpore los aspectos positivos de la modernidad respetando los valores y tradiciones nacionales.

Frente a los desafíos señalados se requería que la educación se comportara como:

- Un sistema cuya primera prioridad sea el pleno desarrollo de la personalidad humana, centrada en los valores de la libertad, de la responsabilidad y del servicio a los demás.
- Un sistema que ofrezca a todos los niños de Chile una formación general de calidad, basada en el desarrollo de las propias capacidades de aprender y lo prepare para participar activamente en una sociedad cuyo futuro depende de la iniciativa de las personas y de su integración a una red de acciones coordinadas.
- Un sistema que transforme y mejore continuamente la acción pedagógica de los establecimientos, de modo de convertir a los propios alumnos en los sujetos del proceso de aprendizaje y facilite el desenvolvimiento de sus potencialidades cognitivas, afectivas y de saber hacer.
- Un sistema que busque constantemente aumentar la diversidad de sus ofertas educacionales y se obligue, al mismo tiempo, a reforzar y enriquecer el ambiente escolar para aquellos niños y jóvenes que provienen de los hogares más pobres.
- Un sistema en que exista una articulación fluida entre sus diversos niveles y modalidades y con el mundo empresarial y laboral, permitiendo a los estudiantes elegir entre diversos cursos alternativos y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- Un sistema que confiere autonomía y reconoce responsabilidad a los profesionales docentes, sin someterlos a múltiples restricciones burocráticas, instrucciones curriculares y controles administrativos.
- Un sistema donde cada establecimiento es responsable por sus resultados y estos son sistemáticamente evaluados y dados a conocer al público.
- Un sistema abierto a su medio donde, en el seno de cada comunidad, los establecimientos interactúan con las familias y con el mundo a su alrededor.

Brunner (1994: 38)

Si bien las características mencionadas anteriormente obedecen a postulados realizados hacia términos del año 1994, han servido de base y han inspirado el quehacer de la educación nacional.

Muestra de ello son los distintos pasos que se han dado en orden a generar espacios de servicio al país; el esfuerzo por generar y medir calidad; el aumento de la cobertura de la educación por parte del Estado; generación de nuevos espacios de autonomía para los establecimientos educacionales; la información pública de los resultados del sistema; programas de atención desde las escuelas a las familias y al entorno, la preferente atención a los sectores más desposeídos y los avances que se han dado en cuanto a la atención a la diversidad, nos hacen creer que los puntos expuestos del informe Brunner, como el texto en su globalidad, se convirtieron en el esbozo general sobre el cual se han trazado los planos del quehacer de la educación nacional.

Doce años más tarde aproximadamente (diciembre 2006) el consejo asesor presidencial para la calidad de la educación -que encuentra su origen y razón de ser en las manifestaciones estudiantiles de la época- vuelve a insistir sobre la necesidad de un sistema que ha de atender y entender al ser humano en la plenitud de sus dimensiones. Se declaraba que la tarea educacional habría de tener presente, ante todo, que la persona sea persona; que el educando logre ejercer su libertad de manera reflexiva, con una conciencia moral capaz de dialogar con los valores de la cultura a la que pertenece. Por medio de la educación habría de transmitirse una cierta conciencia colectiva, una memoria acerca de lo que fuimos y un proyecto que contemplara lo que aspiramos a ser como nación.

Se señalaba además que nuestro país tenía las condiciones para asegurar a todos un acceso igualitario a una educación que garantizara, al menos, un mínimo exigible de calidad; un currículum nacional como base común, que fuera coherente con los fines de la educación y flexible para responder a las diferencias individuales de aprendizaje, a la diversidad cultural, regional y local de los centros educacionales; con sistemas de gestión administrativa democrática y transparente; garantes de la calidad y equidad y promotores de procesos de innovación; responsables de los resultados y de la pública difusión de estos. Conjuntamente, el consejo asesor referido, planteaba que los establecimientos educacionales debían realizar una gestión institucional y pedagógica de excelencia, centrada en el aprendizaje y dirigida por educadores con liderazgo pedagógico.

A cinco años de los postulados señalados por el documento en cuestión, Chile se encuentra en medio de una nueva movilización estudiantil; la diferencia fundamental, quizás, es que el movimiento actual atraviesa de manera longitudinal a todo el sistema educacional nacional (enseñanza escolar y superior), posee un importantísima adhesión de distintos actores sociales y se presenta desconfiado frente a las responsabilidades del denominado “mundo político” al cual, de manera importante, se sindicó como un ente responsable de los escasos avances que en materias educacionales se han reclamado. Conjuntamente, se exige al actual gobierno tomar posición clara frente a demandas sustantivas como lo son, entre otras, materias de financiamiento y aranceles de la educación superior, fortalecimiento de la educación pública (desmunicipalización de la educación escolar), educación como bien público, derecho a la educación, eliminación del lucro en el ámbito educativo, etc.

3.1.- En este escenario, ¿qué se espera de los docentes?

Centrado el proceso de reforma que ha recorrido el país en el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, ofreciéndoles, por lo menos en el discurso, una formación de calidad, pregonando la descentralización pedagógica y anunciando la existencia de crecientes niveles de autonomía para los profesionales de la educación, se concede al estamento docente un papel protagónico en el desarrollo de la enseñanza, así como se reconoce a los estudiantes como los sujetos del aprendizaje.

Al mismo tiempo, al profesorado, entre otros aspectos, se le pide que tenga una amplia comprensión

de la teoría pedagógica que muestre solidez en las disciplinas que imparte; que sepa de las motivaciones de sus estudiantes, que sea un constructor de currículo, que tenga capacidad para cuantificar y cualificar el progreso de los aprendices y que, en finalmente, se posicione como un elemento clave de la formación de la ciudadanía.

En definitiva, al hablarse de un nuevo marco curricular se está delineando, también, un nuevo concepto de profesor, lo que significa que el mejoramiento de la calidad educativa tiene directa relación con la formación inicial, profesionalización y formación permanente de los docentes y, conjuntamente, con la atinencia que estos modelos formativos tengan con los cambios que el propio sistema educacional declara y persigue.

Desde esta perspectiva, coincidimos con Imbernón cuando señala que:

“un verdadero cambio en la formación no puede plantearse seriamente sin poseer un nuevo concepto y una nueva mentalidad de profesionalización del profesorado, al margen de misticismos trasnochados, sin definir una nueva política educativa respecto al profesorado ni sin tener en cuenta sus necesidades personales y colectivas”.

(Imbernón, 1998: 129)

Si tomamos en consideración la realidad actual de la formación permanente del profesorado, nos podremos dar cuenta que sus lineamientos, sea en políticas propiamente tales como en la planificación específica, está distando bastante de los requerimientos que el modelo educativo que Chile ha implementado supone. En efecto, la distinción exigencia/apoyo no alcanza los equilibrios necesarios ni se articulan de manera de poder contribuir a los mejoramientos esperados. Si bien existe una presión importante sobre el profesorado (exigencia) los apoyos, aun cuando han existido, no parecen ser efectivos; sintiendo el mundo docente un sometimiento y una carga de responsabilidad desajustada a su percepción de la realidad que otorga crédito a la pregunta que se formula Elmore (citado por Fullan 2003: 56): “¿Es ético hacer que individuos rindan cuentas por hacer cosas que no saben cómo hacer y que no se puede esperar que hagan, sin conocimientos y habilidades considerables?”

Producto del movimiento estudiantil–escolar del año 2006 ya señalado (“revolución de los pingüinos”) el debate educacional fue nacional. Respecto de la formación de los profesores se escucharon distintas voces; entre ellas extractamos las siguientes aparecidas en el diario El Mercurio (5 de agosto de 2006), inserto especial: “El debate de la educación”:

“Hay que mejorar la formación inicial y el desarrollo profesional de 56.000 profesores, porque cualesquiera sean las reformas curriculares que se hagan, ellos no han sido capacitados para enseñar el currículo y no hay conexión entre lo que pasa en clases y las políticas de educación” (Informe OCDE 2004).

“La gran inversión material no rendirá si no atacamos la formación de los profesores, el talón de Aquiles de la enseñanza” (Ex Ministro de Educación, Sergio Bitar).

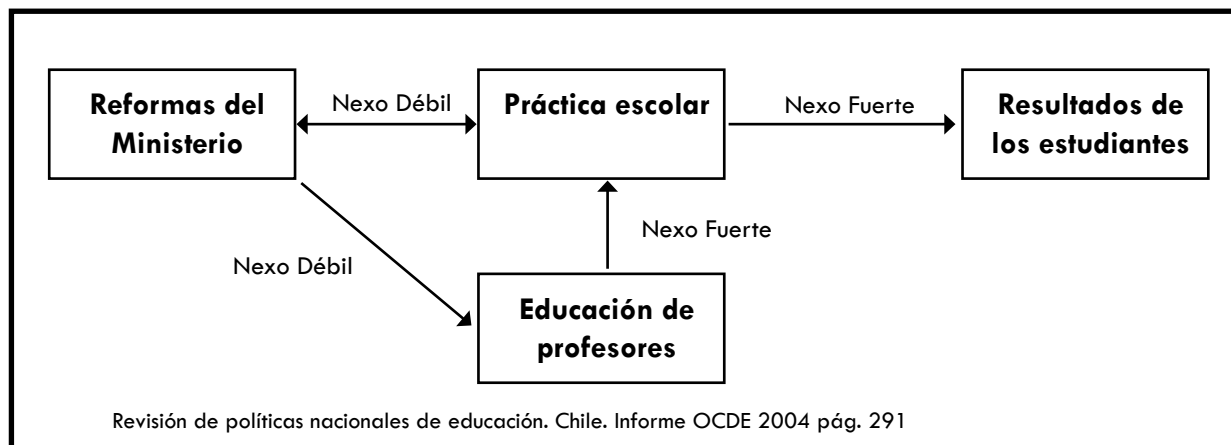
“Los malos resultados deben ser también efecto de que existen malos profesores. Es imprescindible que las universidades formen buenos docentes y que midamos la calidad de las escuelas de educación” (Carlos Peña, Rector universidad).

“El problema de la formación afecta a todos los profesores, básicos y secundarios, con y sin especialidad, y a los incentivos para ejercer la profesión, que son poco claros” (José Joaquín Brunner, investigador y consultor internacional)

“De nada servirán los esfuerzos de cambios si no se revisa especialmente la formación de los profesores chilenos. Me hubiera gustado escuchar a lo largo de este conflicto a las autoridades universitarias” (Ex Presidente de la República, Eduardo Frei).

“También deberían asumir su responsabilidad los centros para formación de docentes e institutos pedagógicos” (Fernando Gutiérrez, Premio Nacional de Educación 2005).

Cuadro 3.2: Chile: Relaciones entre componentes del sistema educacional



“el débil nexo entre las reformas y la formación inicial de profesores ayuda a crear una brecha de capacidad mayor en la fuerza docente. Esto expone a la mayoría de los estudiantes del país a clases con profesores que, no por culpa propia, han sido preparados inadecuadamente para enseñar sus materias al nivel requerido por el nuevo currículo chileno”

(OCDE, 2004: 291)

En efecto, los cursos propiciados por el Ministerio de Educación por medio del perfeccionamiento fundamental (PPF) entre 1996 y 2002 significaron propuestas homogéneas destinadas al magisterio nacional que no consideraron las diferencias entre los propios profesores como tampoco sus necesidades puntuales: fueron actividades que poco respetaron la participación en equipo de los docentes de una misma escuela; pusieron su principal acento en la enseñanza antes que en el aprendizaje; las experiencias y el conocimiento de los profesores participantes no tuvo una mayor consideración, como tampoco se reconoció a la propia escuela como lugar de privilegio a la hora de realizar acciones dirigidas a los propios docentes. Su objetivo estuvo centrado en la actualización docente acerca de la reforma curricular; con amplia cobertura y escasa profundización. El programa de perfeccionamiento fundamental, en su conjunto, fue desarrollado por universidades e instituciones relacionadas con el ámbito escolar, siendo muy disímiles las competencias y conocimientos con que éstas operaron. Finalmente, el diseño de este masivo programa, no contó con mecanismos que hicieran posible un seguimiento ni menos la valoración de su impacto, llegándose, finalmente, a aceptar que las prácticas docentes siguieron siendo las mismas y su encuentro con la nueva reforma curricular no se produjo. Es decir, se propició, seguramente con algún fundamento, un modelo cargado de reproductivismo, sin tomar mayormente en cuenta las investigaciones y avances que en materias referidas a la formación permanente del profesorado conocemos hoy en día.

Conjuntamente, hemos de señalar que se desarrollaron variadas estrategias de formación permanente a partir de las políticas educativas de la década de los años noventa, ejemplos de ello lo constituyen el programa de las 900 escuelas, grupos profesionales de trabajo, el desarrollo

de proyectos (enmarcados en los programas MECE básica y MECE media), etc. Sin embargo éstos, evidentemente, tuvieron una cobertura reducida, aún cuando una duración extensa que superó la década. Con todo, se puede apreciar, de manera genérica, que cual sea la estrategia a desarrollar ha de estar vinculada al quehacer diario del aula, es decir, pareciera fundamental reconocer el contexto para llegar a las prácticas docentes, enlazar la teoría con la realidad de la sala de clases. Ello supone, de manera urgente, entender y considerar que “los problemas de la pobreza y la marginalidad social han entrado con crudeza a la escuela y los docentes no se sienten preparados para ello” (Sotomayor, 2009: 36).

Desde el punto de vista de las cifras, en Chile hoy existen más de 180.000 docentes distribuidos conforme el tipo de dependencia y sexo, de acuerdo con lo que señala el cuadro siguiente:

Cuadro 3.3: Relación del número de docentes por dependencia y sexo a nivel país
Cuadro de confección propia. Fuente de datos: Mineduc 2009

	Municipal	Particular Subvencionada	Particular Pagada	Corporaciones	Total
Hombres	25.425	20.482	5.137	1.349	52.393
Mujeres	55.838	57.883	14.946	1.160	129.827
Total	81.263	78.365	20.083	2.509	182.220
Total %	44.59	43.00	11.02	1.37	99.98

Junto con señalar que la tarea de la educación recae, desde un punto de vista cuantitativo, mayoritariamente en el género femenino 71.24% por sobre el 28.75% del género masculino, cifras extrapoladas del cuadro anterior, existen otras relaciones que merece la pena comentar en función de la cantidad de alumnos atendidos por docente de conformidad a los niveles de dependencia, como lo presenta el cuadro que se muestra a continuación..

Cuadro 3.4: Estudiantes atendidos por docente según dependencia a nivel país
Cuadro de confección propia. Fuente de datos: Mineduc 2009

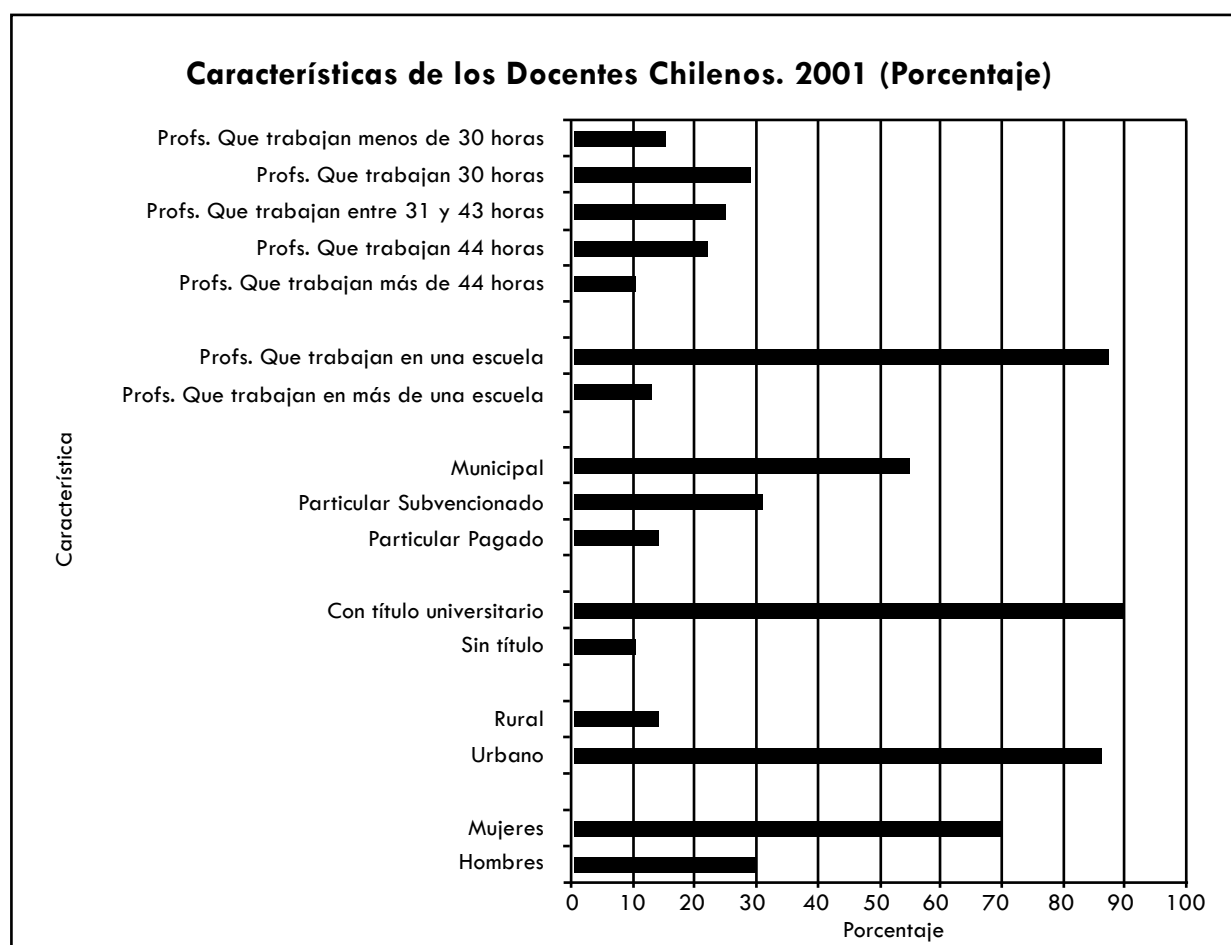
	Municipal	Particular Subvencionada	Particular Pagada	Corporaciones	X Nacional
Als/prof	17.09	21.98	11,60	21,12	19.03

En él podemos apreciar que la educación particular pagada dispone de un profesor por cada doce estudiantes aproximadamente, en contraposición con los otros niveles de dependencia, donde se superan los diecisiete alumnos por profesor, con un promedio nacional de diecinueve, lo que revela diferencias importantes en la atención del alumnado. Convengamos también, que la educación privada es la que muestra los mejores resultados de aprendizaje a nivel nacional de acuerdo con las mediciones externas que se le practican periódicamente al sistema.

Desde el punto de vista de las características generales de los docentes en Chile, es interesante observar los gráficos siguientes (3.3 y 3.4). Ellos con distancia de aproximadamente una década, nos hablan del diferente comportamiento que van alcanzando algunos índices.

El gráfico siguiente, nos aporta un resumen de algunas de las principales características del cuerpo docente del país, de acuerdo con las siguientes variables: horas semanales de contrato; número de establecimientos en que se desempeñan los docentes; dependencia administrativa de las escuelas donde trabaja el profesorado; formación profesional docente en función de titulación universitaria; ubicación geográfica y género. Como se señala, el estudio corresponde al informe de la OCDE sobre la revisión de políticas nacionales de educación (2004: 49). Por otra parte, el gráfico 3B es elaborado por Alejandra Mizala (Universidad de Chile, centro de investigación avanzada en educación) con datos del año 2008 que considera un total de 176.472 docentes.

Gráfico 3.3: Características de los docentes chilenos según OCDE 2001

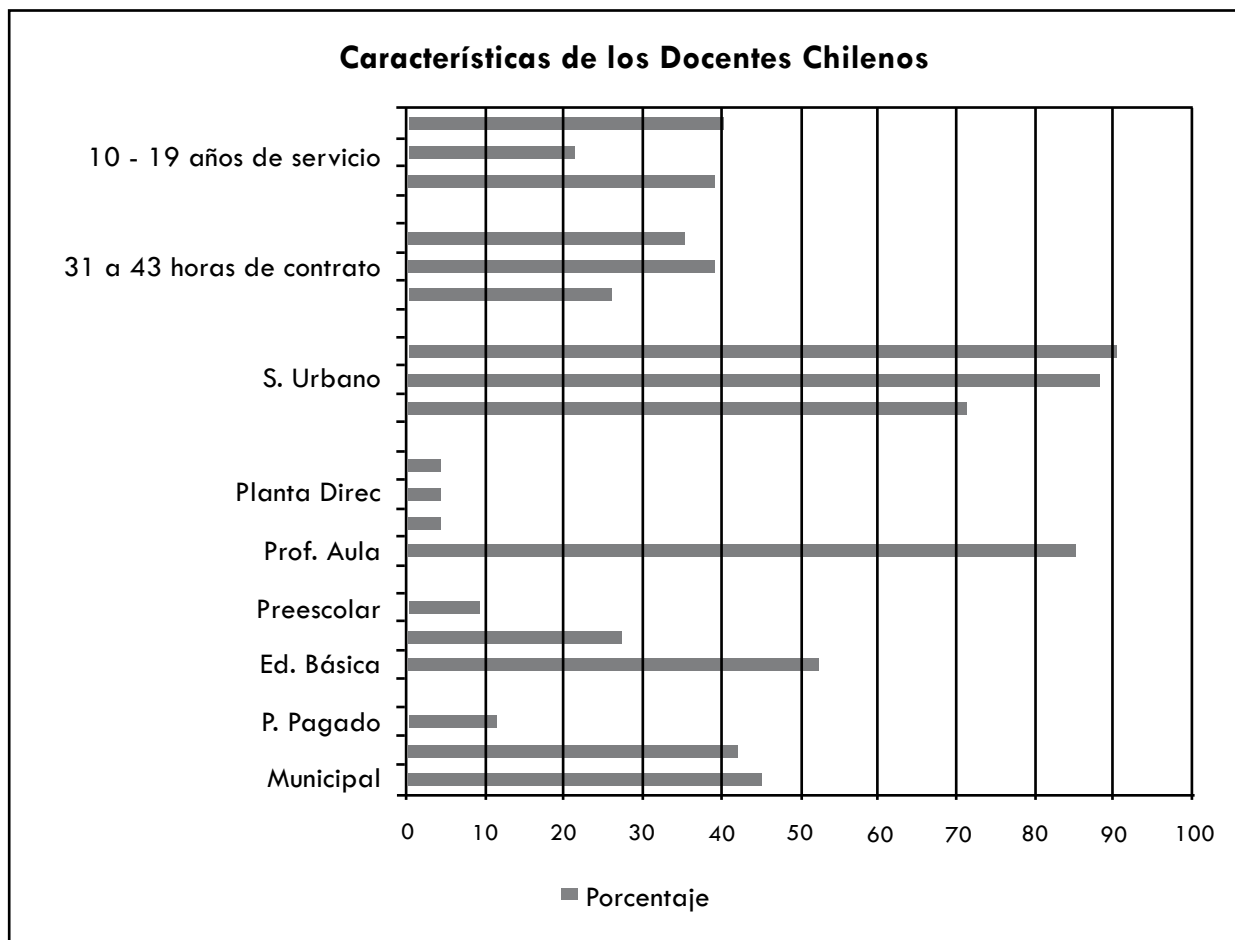


Contrastando ambas afirmaciones se puede sostener, entre otros, que:

- La docencia es ejercida predominantemente por mujeres, situación que se mantiene en el tiempo. Sin embargo, analizando otras cifras, se llega a constatar que existen dos excepciones: en la educación media las proporciones son muy semejantes entre ambos géneros, y en cargos directivos los hombres superan a las mujeres.

- El noventa por ciento de los profesores posee un título profesional en educación. Con todo, existen áreas del currículo donde existe escasez de profesores especializados, básicamente en inglés y ciencias.
- El trece por ciento de los docentes se desempeñaba en más de un lugar de trabajo escolar a inicios del presente siglo, situación que desciende en dos puntos en una década.
- Tres de cada cuatro docentes trabajan en jornadas de entre treinta y cuarenta y cuatro horas semanales, esta situación se mantiene en la década.
- La distribución etaria del profesorado en Chile es muy semejante a la de países de OCDE, situándose a un treinta por ciento, aproximadamente, por sobre los cincuenta años de edad.

Gráfico 3.4: Características de los docentes 2008. A. Mizala, enero de 2010



Desde el punto de vista de la ciudadanía, en conformidad con diversas encuestas efectuadas que se resumen en la realizada por el Centro de Estudios Públicos (CEP: 2006), existe un creciente cuestionamiento hacia la cualificación docente. En efecto, en junio de 2006 un sesenta y cuatro por ciento de los encuestados estimaba que los docentes poseían una baja preparación académica. Esta cifra es diecisiete puntos porcentuales mayor que a la de la misma encuesta aplicada tres años antes.

Conjuntamente, los participantes de la muestra (1.505 personas, mayores de edad y representantes de 148 comunas del país) agregan tres elementos de importancia: se muestran partidarios de evaluar el desempeño de los profesores y de otorgar facultades a los/as directores/as de los colegios para poder desvincular; además creen que debe existir un cambio en la administración de la educación pública, pasando desde los municipios hacia el Ministerio de Educación (73%).

Más allá de las contradicciones de la conciencia ciudadana, se expresa mayoritariamente el anhelo de educar a los hijos en establecimientos particulares subvencionados y, sin embargo, se manifiestan preferencias por una administración estatal; se señalan criterios de elección fundamentados en la calidad académica, pero no se conocen los resultados de mediciones externas; se valora decididamente la disciplina y el orden escolar, pero cerca del cincuenta por ciento se muestra contrario a que se empleen medidas rigurosas para el alumnado que quebrante las normas.

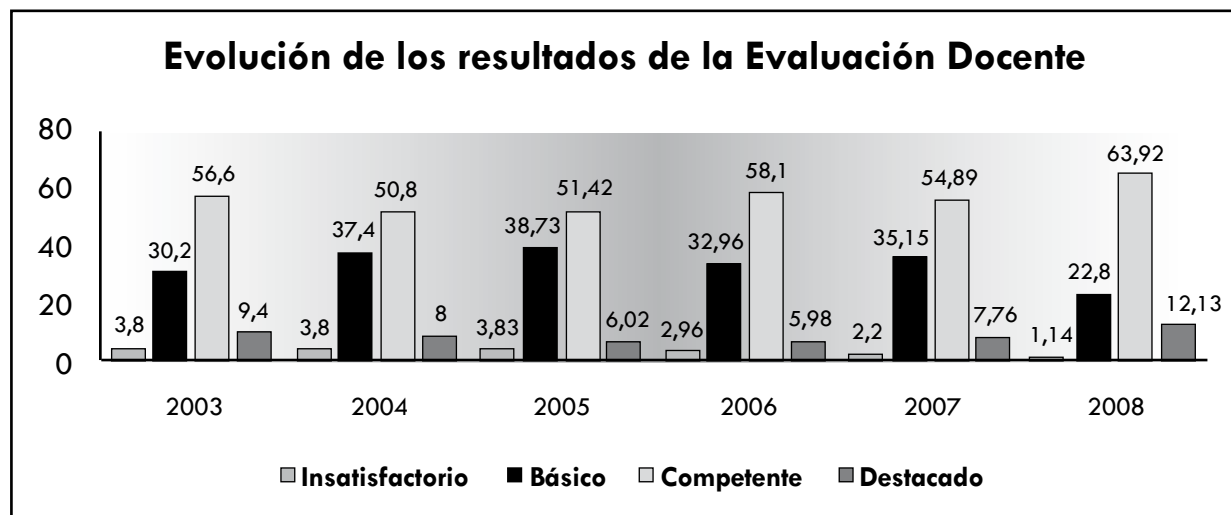
Como señalamos anteriormente, más allá de estas contradicciones, hay aspectos de creciente encuentro entre la opinión de los expertos, los distintos y prolíficos estudios e investigaciones realizadas y la opinión ciudadana: se exige más de los profesores y se piensa que su formación no es suficiente.

Por otra parte, cifras oficiales recientes divulgadas por el Ministerio de Educación (marzo 2009) señalan que ha disminuido la cantidad de docentes mal evaluados.

Desde sus inicios, en el año 2003, la evaluación docente tuvo resultados constantes, año tras año cerca del treinta y siete por ciento de los profesores se ubicaba en las dos categorías de peor desempeño (niveles básico e insatisfactorio). En la última versión del proceso practicada en el año 2008, este porcentaje desciende a cerca del veintitrés por ciento. ¿Noticia para celebrar? Hay que ser cautos.

Evidentemente, en estas materias toda cifra que disminuya es un buen índice; sin embargo, el solo pensar que uno de cada cuatro docentes obtiene bajos niveles de evaluación pone en jaque al sistema en su conjunto. La evolución de los resultados en el período señalado es la que representa el próximo gráfico.

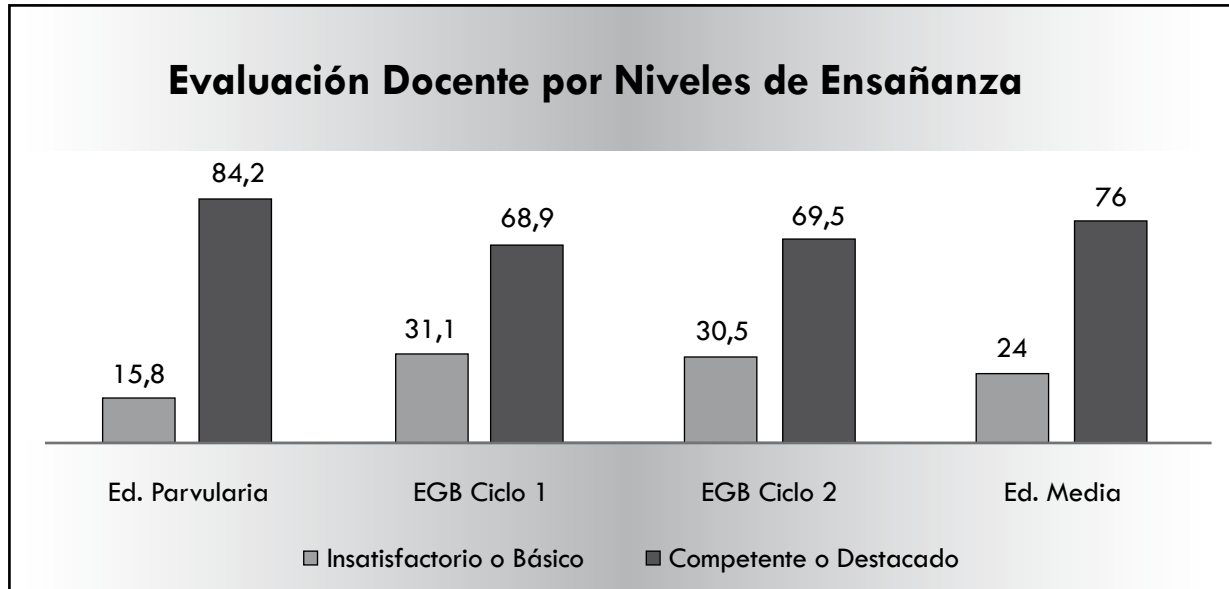
Gráfico 3.5: Resultados Evaluación Docente 2003 - 2008



A pesar de las diversas apreciaciones existentes sobre la evolución de los resultados presentados en el gráfico anterior y de las críticas existentes, si bien es un signo alentador, es también

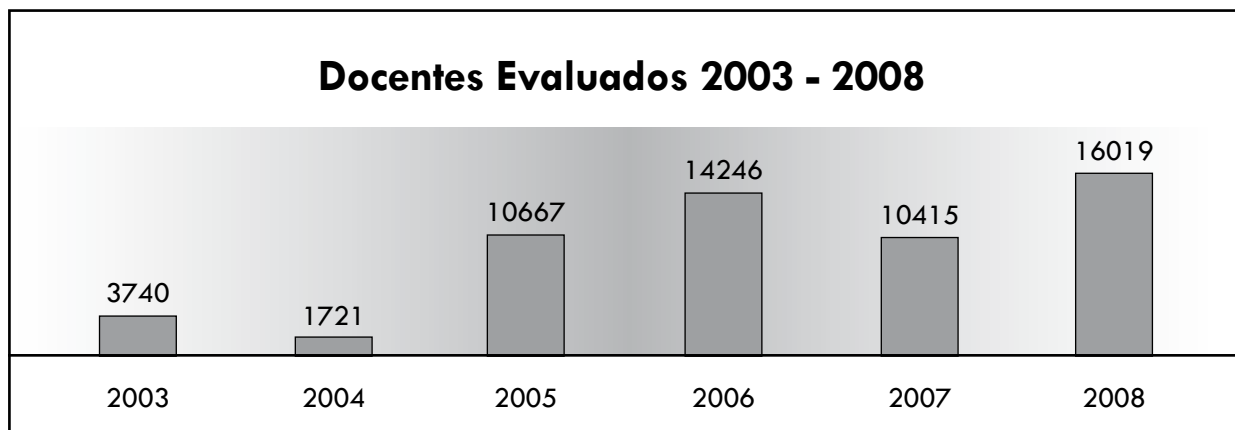
preocupante que, haciendo un análisis de los resultados por ciclos de enseñanza, la situación que se puede observar en el conjunto de la Educación General Básica del país en el año 2008, como lo hace ver el gráfico 3.6, allí se establece que el conjunto de docentes que obtuvieron una evaluación básica o insatisfactoria supera al treinta por ciento.

Gráfico 3.6: Evaluación docente según niveles en que se desempeñan (2008)



Finalmente, pese a las situaciones metodológicas que presentan las interpretaciones de las cifras, reconociendo que los colectivos considerados han ido variando en el transcurso de los años, que la rigurosidad de los instrumentos es discutible y que el número de docentes evaluados marca diferencias ostensibles en cada año de aplicación (gráfico 3.7) estimamos un hecho que consideramos positivo y que en términos proyectivos puede ser importante para las futuras decisiones: pareciera ser que el proceso de evaluación docente se está instalando en el sistema educativo chileno.

Gráfico 3.7: Número de docentes evaluados por año 2003 - 2008



La visión acerca de los niveles de formación del profesorado nacional apuntan hacia una débil preparación del magisterio. Ya en el año 2005, el ex ministro de educación Sergio Bitar comenzó a atribuir la mala calidad de la enseñanza básica y media a la deficiente formación de los profesores por parte de las universidades. Estas, por su parte, en lo poco que han dicho y de lo escaso que se han hecho responsables, señalan que reciben de la educación media alumnos que poco y nada saben de los conocimientos elementales, lo que les significa destinar al menos un año en tratar contenidos no vistos en los años escolares.

Por su parte, los profesores se irritan por la constante crítica de su formación como causa de la ineficacia escolar. Arguyen que pasan cuarenta y cinco horas semanales con alumnos en clases sin tener tiempo para planificar, seleccionar materiales, preparar las clases y revisar evaluaciones. A ello se agrega una creciente indisciplina de los estudiantes y la cada vez más frecuente violencia. Conjuntamente, hacen ver que para poder tener un ingreso medianamente digno han de desempeñarse en más de un lugar de trabajo.

Asimismo, no puede dejarse de lado el lamentable hecho de que la reforma educacional de los noventa se pensó de espaldas al profesorado y, por la tanto, los docentes en ejercicio han sido formados en currículos absolutamente distintos a los que exige el proceso de reforma; sin embargo, ésta supera con largueza los quince años de aplicación; es decir, tiempo en el que aparcen nuevas generaciones de profesionales de la educación que muestran falencias muy similares a sus antecesores. El problema pasa entonces por hacer una radical transformación en la profesión docente. Compartimos con José Joaquín Brunner cuando señala: [...] “obviamente, eso pasa por la formación en las universidades, que han guardado estrepitoso silencio en estos días” (entrevista diario La Tercera, junio 4 de 2006).

“El apoyo continuo a los profesores debería alejarse de las formas más generales de entrenamiento que ha caracterizado los talleres para profesores, y dirigirse hacia un apoyo específico y más estructurado para desarrollar pedagogías por materias con el objetivo de ayudar a los grupos de profesores a desarrollar destrezas para enseñar temas específicos a sus estudiantes”.

(OCDE, 2004:295).

3.2.- El desafío de la formación del profesorado: calidad y participación

En nuestros días el tema de la calidad cobra cada vez mayor fuerza en todos los ámbitos del quehacer. La educación, por lo tanto, no escapa a ello y es vista y enjuiciada por la ciudadanía, lo que no debería sorprender, ya que ésta tiene una finalidad primordialmente social. Quien más quien menos, con mayor o menor esfuerzo, está destinando parte de sus ingresos para que sus hijos estudien y logren alcanzar capacidades, habilidades, valores y actitudes que les permitan desarrollarse con éxito en la esfera social.

Todos confiamos en que las escuelas nos secunden en esta tarea y que sean efectivamente instituciones que dediquen sus mejores esfuerzos en la formación académica y humana de sus estudiantes. Por lo tanto, la educación y las escuelas están en una vitrina permanente, recibiendo las demandas políticas, económicas, sociales, culturales y muchas veces religiosas. La sociedad toda aguarda, con mucha expectación, los resultados que alcanza el sistema educativo que, en definitiva, está representado por la escuela con la que cada persona tiene algún grado de interacción.

En la actualidad, la gran mayoría de los países están preocupados por mejorar la educación y

la formación de sus ciudadanos confiando, acertadamente a nuestro entender, en que ella es un potente motor para el desarrollo material y espiritual de los pueblos. Nadie, hoy por hoy, negará la posibilidad de mejorar y/o aumentar la calidad de la educación. Es que el predominante sentir de que la educación es la principal, muchas veces única, herencia que podemos dejar a nuestros hijos, hace que por ella se realicen esfuerzos que muchas veces bordean lo heroico.

En el ámbito educativo, aunque no nos parezca, la preocupación por la calidad es de muy reciente data. En términos amplios, los primeros acercamientos y estudios se producen en el sector empresarial hace aproximadamente noventa años; desde el control de calidad de un determinado producto, buscando alcanzar la inexistencia de defectos (Estados Unidos), pasando por el concepto de mejora constante e incluyendo en ello la participación y formación de los trabajadores (Japón), hasta llegar a la idea de calidad total, satisfacción del cliente y fuerte énfasis en el liderazgo (Comunidad Europea), el sentido del concepto de calidad se va delineando hacia la optimización tangible y medible de los resultados junto a la preocupación por el perfeccionamiento de los procesos y aprendizajes de los equipos que intervienen en su producción.

Este recorrido de casi un siglo del sector empresarial lo recoge el sector educacional aproximadamente hace tres décadas. Hacia principios de los ochenta la OCDE señala el carácter prioritario que marcará “el mejoramiento de la calidad de la escolarización obligatoria”; a inicios de los noventa en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien se manifiesta la necesidad de mejorar la calidad de la educación y se recomienda que ésta sea accesible a todos y más pertinente. Conjuntamente, se considera que la calidad es una condición previa para alcanzar la equidad; a comienzos del presente siglo, en Dakar, se declara que todo niño tiene derecho a acceder a una educación de calidad, siendo este último concepto “la médula de la educación”.

Estas grandes declaraciones buscan orientar a los gobiernos para la definición de sus respectivas políticas en el sector educacional. Sin embargo, el término calidad sigue siendo un concepto controvertido (Gairín, 1999: 11) cuya definición puede darse desde una perspectiva multidimensional. De esta forma, la calidad estará estrechamente vinculada con los objetivos educacionales, los cuales habrían de intentar orientar las demandas que una sociedad determinada persigue alcanzar. Con todo, a juicio de la UNESCO (2005:32) pareciera ser que existen tres principios que tienden a ser ampliamente compartidos y pueden resumirse de la siguiente manera:

- Necesidad de una mayor pertinencia.
- Necesidad de una mayor equidad en el acceso y los resultados.
- Necesidad de respetar los derechos de la persona como es debido.

Desde la óptica de la reflexión sobre la calidad de la educación, existen diversas aproximaciones que van o originar distintas corrientes de pensamiento asociadas a diferentes modelos paradigmáticos. En efecto, los enfoques conductistas, humanistas y críticos alimentarán la existencia de los modelos racionales, interpretativos y sociales.

Un importante esfuerzo se ha realizado desde la UNESCO a la hora de poder establecer bases comunes sobre una Educación para Todos (EPT). Si bien el interés por definir qué es una educación de calidad ha suscitado controversias, existen coincidencias que tratan de graficarse en conformidad al siguiente marco especificado en el Cuadro 3.5.

Ante esta situación la escuela, y, por extensión, los sistemas educativos, se encuentran con serios problemas. De una parte, por cuanto el término calidad es, como nos ha señalado Gairín, un vocablo controvertido que, además, no tiene univocidad ni menos una contextualización general. De otra, debido a que en el momento en que se plantea cómo mejorar la calidad en educación,

casi de manera refleja se vuelcan las miradas en el profesorado, pensándose que en ese estamento está la clave para el mejoramiento de los resultados de la escuela o sistema. Conjuntamente,

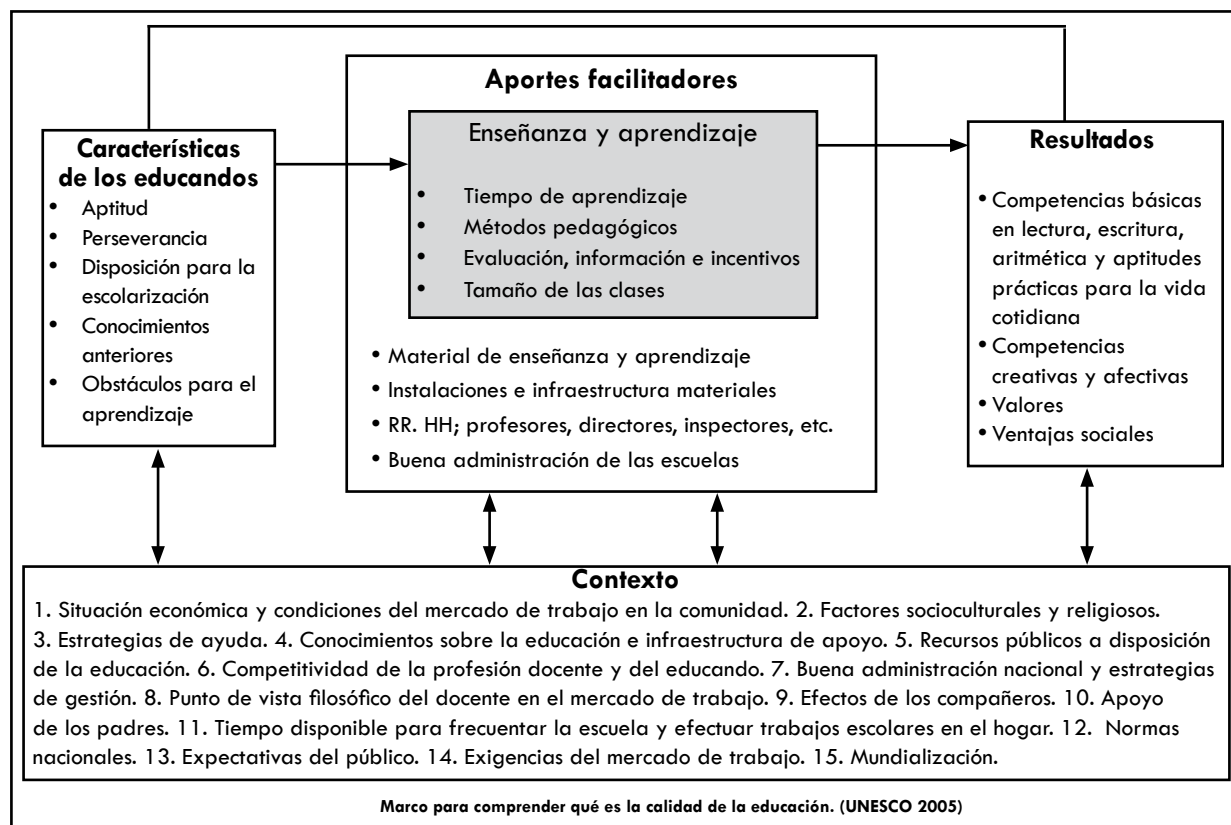
“la retórica ha convertido en lugar común afirmar que el docente es factor esencial de la calidad educativa y que será necesario procurar su mejor formación y capacitación, darle estímulos profesionales y atraer a la docencia a los más capaces propiciando un mayor protagonismo magisterial. La realidad constata, sin embargo, un grave deterioro en las condiciones de vida y de trabajo de los docentes, en la calidad y resultados de su desempeño y en su imagen y autoestima profesional”

(Rivero, 2000: 126).

“Más allá de la pauperización –disminución del poder adquisitivo- de tal salario, lo más grave es cómo el docente ha internalizado la función de empleado, esto es, de quien debe cumplir –a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario- con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. El maestro actúa como empleado y por desgracia podemos afirmar que internaliza este papel”.

(Díaz e Inclán, 2001: 20)

Cuadro 3.5: Esquema de la calidad de la educación. Unesco



A nuestro entender, cierto es que existen sentimientos de postergación y que el discurso social poco tiene que ver con los reconocimientos y valorizaciones que se tiene sobre el quehacer de los docentes, lo que influye fuertemente en el magisterio y hace que no pocos profesores creen estar ausentes de las reformas o proyectos de construcción nacional.

En el escenario señalado, la formación permanente del profesorado alcanza una importancia

prioritaria si consideramos el quehacer docente como el de un real agente educativo cuya acción es relevante a la hora de impulsar verdaderos cambios en la educación nacional. Hemos de coincidir en que toda reforma educacional no se puede entender si no existe la disposición de tomar en serio la labor de los profesores y profesoras, reconociéndoles un lugar central en la arquitectura de la futura sociedad; ello quiere decir que la formación, tanto inicial como permanente, ha de ser un aspecto clave para el desarrollo de la profesión. Concluimos, por lo tanto, diciendo que por medio de la formación permanente del profesorado se ha de intentar fortalecer la profesión docente; aportar mayores grados de calidad al sistema educativo; favorecer la real implementación de los supuestos y objetivos del proceso de reforma, y conseguir que los propios docentes se sientan capaces de planificar, impulsar y desarrollar los cambios educativos y pedagógicos que consideren necesarios, en conformidad con los niveles de decisión que ostenten en el desempeño de su labor. Como dice Michael Fullan:

“el punto más débil y potencialmente más fuerte de la reforma educativa de estos momentos es la preparación inicial y el desarrollo durante el trabajo de los educadores. Hasta ahora, las sociedades occidentales no han sido capaces de tomarse en serio el reto de la reforma de la formación del profesorado. Sin embargo, no hay cambio más esencial que éste”.

(Fullan, 2002: 152)

Hemos señalado con anterioridad que los cambios educativos experimentados conllevan un nuevo planteamiento desde lo conceptual hasta lo metodológico; ello, de por sí, hace necesario y urgente que se considere la formación permanente del profesorado como uno de los aspectos básicos, si efectivamente se persigue mejorar la calidad de la educación. En efecto, a los docentes se les asigna un papel vital para la sociedad del futuro.

Chile, en el ámbito educacional, ha de reconocer que el profesorado juega un rol protagónico, dado que, finalmente, gran parte del éxito que se alcance en este esfuerzo nacional se juega en la propia sala de clases. Así, entonces, la formación permanente del profesorado se convierte en una excelente oportunidad y estrategia, a la vez, que las autoridades han de plantearse para conquistar los objetivos que se han propuesto para el sistema educativo del país. Al respecto, parece conveniente tener presente lo que señala Imbernón (1996:85) en cuanto a aspectos clave por considerar cuando nos planteamos el tema de la formación permanente del profesorado. El autor citado nos invita a tener en cuenta:

- La diversidad profesional de los docentes, tanto en lo relacionado con sus años de experiencia como en sus contextos culturales de acción.
- Considerar todos los componentes formativos de los docentes, desde lo propiamente científico hasta lo psicopedagógico, teniendo a la vista sus aptitudes y actitudes.
- Contemplar políticas educativas que incluyan la formación permanente del profesorado, intentando armonizar los objetivos del sistema con aquellos de los docentes.
- Establecer modalidades formativas adecuadas a temáticas, ciclos y contextos.
- Unir la teoría con la práctica, potenciando la reflexión y abandonando las suertes de recetarios.
- Formar a los formadores, de tal manera que puedan pasar desde lo normativo a una situación de flexibilidad contextual.
- Cautelar la existencia de un proceso de evaluación de las actividades formativas
- Analizar y revisar el papel de las distintas instituciones que apoyan y promueven la

formación permanente del profesorado.

- Respetar la autonomía de las escuelas y su profesorado, en la perspectiva de que puedan adaptar y adecuar las acciones formativas a las características y requerimientos del centro y de su alumnado.
- Considerar que la formación permanente del profesorado ha de ser visualizada como una pedagogía de adultos.

Las reformas educativas cuando son realizadas a puertas cerradas e impuestas al profesorado suelen tener como resultado el que todo cambie y nada se mueva; por ello, cobran especial importancia los procesos participativos en los que sean considerados los distintos agentes y actores del sistema educativo. Junto a Demo (1988:48) “nos proponemos sugerir que la participación es la poesía de la calidad, así como la calidad es el himno de la participación”.

La problemática referente a la participación, siendo compleja y diversificada, exige, como punto de partida, una conquista de la autopromoción, en la medida en que implica el desarrollo de la capacidad propia que desemboca en una confluencia de acción común en el seno de toda organización. No existe participación dada, impuesta, preexistente o suficiente. La participación es un proceso dinámico de desarrollo inacabado. En este sentido, las organizaciones sociales y escolares deben distinguir dos momentos significativos: la organización de grupos de interés que se reúnen en torno a intereses comunes, y la organización comunitaria en un espacio determinado.

Existe una lógica participativa fundamental: el centro no posee nada que no le hayan entregado los núcleos o partes componentes. En toda organización cabe hablar, pues, de una vocación federativa, donde los participantes se encuentran más consigo mismos y con los demás. La auténtica comunidad realiza así la individualidad, tal como la auténtica individualidad culmina en la comunidad. Cabe hablar entonces de participación como permanente conquista de quien persigue contribuir y aportar para sí mismo y para los demás.

Si bien es cierto que la comunidad puede sofocar al individuo si la personalidad de éste se ve reprimida por presiones gregarias excesivas, las organizaciones modernas suelen operar justamente de una manera contraria: la primacía de un individualismo competitivo que nos convierte en depredadores de la comunidad.

“profundamente ensimismados, envueltos en nuestra propia arrogancia, apologetas de la supremacía y la dominación, el hombre occidental es capaz de destruir intereses comunes en nombre de la individualidad”.

(Freire, 1971:74)

Parece claro que la solidez, consistencia y densidad de cada uno, residen en el tejido comunitario (participativo) que ayudamos a construir y en el que encontramos nuestra substancia, y no en la ilusión de la separación individualizada. Autopromoción no es, pues, movimiento de supremacía aislada, sino catalización de la iniciativa conjunta. En ella, el individuo experimenta la certeza de que es alguien en todo lo que lo constituye. Se siente útil, importante y esencial, por ser ésta la esencia de lo humano, es decir, la aventura histórica realizada en comunidad. Al respecto, entendemos que:

- La participación se ejerce y se consigue sobre la base de una mayor descentralización y consiguiente apertura a todos los estamentos que conforman la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, etc.).
- La participación es una estrategia de gestión que busca integrar a todos los miembros

de la organización. Así, los conflictos, las diferencias y los desacuerdos se enfrentan en clave positiva desde la negociación que emerge de una cultura colaborativa de gestión, generando una estrategia de control participativo.

- La participación en la toma de decisiones ha de reflejar un creciente superávit democrático, donde el poder se configura como servicio, compromiso e influencia.
- La participación debe asentarse sobre un clima abierto, orientado al aprendizaje permanente y a la comunicación.
- La participación debe proyectarse como responsabilidad ética, frente a la tentación de difuminar la gestión democrática por parte de ciertos totalitarismos endémicos inherentes a las prácticas escolares.

A los procesos de participación hay que sumar el concepto de metanoia propuesto por Senge (1992:23), en el sentido de un cambio de mentalidad que afecte a todas las personas, sin distingo de niveles, para hacer posible el romper con la confrontación de los ánimos innovadores con los conservadurismos.

“por un lado, tenemos la constante e incluso creciente presencia de la innovación y las reformas educativas, por otro, un sistema educativo que es, fundamentalmente, conservador”.

(Fullan, 2002:15)

Como dijéramos precedentemente, si las innovaciones educativas reforma quieren tener visos de éxito han de confiar en el profesorado y éste ha de entender que debe aprender continuamente, en palabras del propio Fullan: “los profesores tienen que mejorar, y mejorar en un mundo que cambia continuamente es afrontar y gestionar siempre las fuerzas del cambio”.

3.3.- La formación permanente del profesorado: una necesidad profesional en la era de la revolución del conocimiento.

Estamos comenzando un nuevo siglo; el anterior se cierra con dos hechos que están marcando a la sociedad del siglo XXI: por una parte, el término de la guerra fría y, por otra, la revolución informática. Estas dos situaciones han modificado sustancialmente los caminos de la sociedad industrial y de los estados nacionales. En este nuevo escenario, las barreras geográficas y relacionales de la población mundial han posibilitado sobre todo para aquellos que poseen mayores riquezas, un mundo más interconectado, interdependiente, tecnologizado y abierto a los intercambios políticos, económicos, sociales y culturales. Como afirma Castells, en entrevista concedida al diario El País en 1998, “... hay la otra cara de la Tierra, la cara fea de la economía informacional. En las dos últimas décadas una quinta parte de la humanidad ha mejorado sustancialmente su nivel de vida, pero otra quinta parte ha empeorado sustancialmente y dos quintos de la población malvive con menos de dos dólares por día”.

Martín y Schumann (2001: 41) complementan señalando que “La quinta parte rica de todos los estados decide sobre el 84.7% del producto interior bruto mundial, sus ciudadanos desarrollan el 84,2% del comercio mundial y poseen el 85.5% de todos los ahorros internos. Desde 1960, la distancia entre la quinta parte más rica y la más pobre de los países se ha más que duplicado... también esto es una declaración de bancarrota, legible en cifras, de una ayuda al desarrollo que prometía limpieza”.

Desde la energía del carbón de la primera revolución industrial, pasando por la electricidad y el petróleo que dominan las fuentes energéticas del siglo veinte, llegamos a visualizar y presenciar a la información y al conocimiento como las grandes fuerzas que moverán las innovaciones, creatividad y sueños del hombre del nuevo milenio. Proyectados hacia una sociedad del conocimiento, el papel protagónico será representado por el cerebro humano; al decir de Ridderstrale y Nordström “el principal medio de producción es pequeño, gris y pesa mil trescientos gramos. Se trata del cerebro humano”.

“el conocimiento es el nuevo campo de batalla de los países, las empresas y las personas. Todos nos enfrentamos a un número cada vez mayor de situaciones en las que es necesario disponer de más conocimientos para ser operativos y poder sobrevivir a largo plazo. Nadie puede detener el conocimiento. Nadie puede aislarlo. Si el conocimiento es poder, el poder está en todas partes”.

(Ridderstrale y Nordström, 2000:26)

De esta forma, nuestro futuro, en lo personal y social, dependerá de la inversión que realicemos en el capital humano, en la educación y en la formación.

La sociedad del conocimiento supone una revolución acaso de mayor trascendencia que su antecesora y requiere de una nueva pedagogía. La nueva sociedad que está emergiendo y las evoluciones científicas y tecnológicas, como construcciones sociales que a su vez configuran la realidad social y producen cambios en las estructuras sociales y de pensamiento, necesitan nuevas formas de pensar y hacer lo educativo.

Como señala Edgar Morin, (2001:104) “en estos tiempos globales navegamos en océanos de incertidumbre en los que sólo hay algunos archipiélagos de certeza, y acaso la escuela ha de constituirse necesariamente en uno de aquellos archipiélagos”. Para ello se hace urgente contar con otra escuela; necesitamos organizaciones escolares flexibles, abiertas, relacionales, explícitas, con una cultura común compartida y desarrollada por todos sus miembros en permanente interacción contextual; necesitamos, en definitiva, de organizaciones que sean capaces de aprender. Así, entonces, la escuela juega un papel fundamental en la sociedad del conocimiento en una doble vertiente: la creación de nuevos entornos de aprendizaje y la formación de nuevos profesionales. La autoridad política, por su parte, habrá de prestar los apoyos específicos que logren un equilibrio con las exigencias y la nación toda, docentes incluidos, hemos de entender que necesitamos aprender cómo enseñar mejor, en un escenario que nada tiene de rutinario.

“Mientras el espacio laboral no se convierta en un espacio de aprendizaje, el aprendizaje seguirá siendo una idea atractiva pero periférica”

(Senge, 1999: 36)

3.4.- Referencias bibliográficas

- BITAR, S. (2005). *Educación Nuestra Riqueza. Chile educa para el siglo XXI*. Santiago de Chile: El Mercurio Aguilar
- BOLIVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BRUNNER, J.J. y SCHIEFELBEIN, E. (Coord.) (2008). *La revolución pingüina: causas, desafíos y soluciones*. Santiago de Chile: Fundación Santillana
- BRUNNER, J. (1994) (Coord.). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena. Documento de trabajo. Santiago de Chile: FIDE.
- CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS (2006). *Estudio nacional de opinión pública*. Documento de trabajo N°366. Santiago de Chile: CEP.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea
- DE MARTÍN, E. (2005). *La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Valencia: NAU llibres
- DEMO, P. (1988). *Ciencias sociales y calidad*. Madrid: Narcea.
- DÍAZ, A. e INCLÁN, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En *Revista Iberoamericana* N°25 Madrid: OEI.
- DOCE, J. C. (2008). *La formación del profesorado* Málaga: Ediciones Didácticas y Pedagógicas, S. L.
- ECHEVERRÍA, R. (2009). *Escritos sobre aprendizaje: recopilación*. Santiago de Chile: Noreste Ltda.
- ESCUADERO, J. M. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- EL MERCURIO (2006). *El debate de la educación*. Inserto especial, agosto 05. Santiago de Chile: Diario El Mercurio.
- FREIRE, P. (1971). Concienciar para liberar. En *Contacto*, Vol. VII, 1.
- FULLAN, M. (2003) *Change forcé with a vengeance*. Londres: Routledge Felmer
- FULLAN, M.(2002) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (Eds.) (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer
- GAIRÍN, J. (1999). La calidad, un concepto controvertido. En *Revista Educar* N°24 p. 11-45. Bellaterra: Departamento de pedagogía aplicada, UAB.
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GOBIERNO DE CHILE (2006). *Consejo asesor presidencial para la calidad de la educación. Informe final*. Santiago de Chile: Mineduc
- IMBERNÓN, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- IMBERNON, F. (1998). *La formación permanente del profesorado. En una educación con calidad y equidad*. Madrid: OEI.

- MARTIN, H. y SCHUMANN, H. (2001). *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid: Taurus.
- MAYO, A. y LANCK, E. (2000). *Las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Gestión 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Compendio de información estadística educacional año 2009*. Santiago de Chile: Mineduc.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación Chile*. París: OCDE
- REIMERS, F. (Coord.) (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla
- RIDDERSTRALE, J. y NORDSTRÖM, K. (2000) *Funky Business. El talento mueve al capital*. Madrid: Prentice Hall.
- RIVERO, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. En *Revista Iberoamericana* N°23 Madrid: OEI.
- SÁNCHEZ, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamiento*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona [Tesis doctoral].
- SAVATER, F. (2004). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SENGE, P y Otros (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Norma.
- SENGE, P. y Otros (2000). *La danza del cambio*. Barcelona: Gestión 2000.
- SENGE, P. y Otros (1999). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica.
- SENGE, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de una organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- SOTOMAYOR, C. y WALKER, H. (2009). *Formación continua de profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* Santiago de Chile: Editorial Universitaria
- UNESCO (2005). *El imperativo de la calidad. Educación para todos*. París: Unesco
- VAILLANT, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. En *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*. Vol. 13 N° 1

Municipio y Educación: Reflexiones, experiencias y desafíos

II.- EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS



MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN



4. Políticas, organización y desarrollo de la educación a nivel municipal

Carme Tolosana Cidón

Universidad Autónoma de Barcelona

4.1.- Políticas educativas municipales.

4.1.1.- El punto de partida: ¿A qué retos nos enfrentamos?

La consolidación de las Tecnologías de la Información y el conocimiento junto a la globalización de la economía han dado paso a una organización social más inestable, sin estructuras permanentes, con relaciones cambiantes que hemos convenido en denominar redes, en la que el trabajo ha perdido la centralidad que tuvo en el pasado como organizador social y referente fundamental –no único- en nuestras vidas.

Ya no se trata de una estructura social piramidal en la que la educación podía funcionar como elemento de promoción. Como decíamos, funcionamos en red, en pequeñas unidades *flexibles* e inestables que se nos ofrecen como menos jerárquicas, menos autoritarias y burocráticas.

Es necesario matizar esta idea. Como dice Sennett (2000) “(...) el término flexibilidad se usa para matizar la opresión que ejerce el capitalismo. Al atacar la burocracia rígida y hacer hincapié en el riesgo se afirma que la flexibilidad da a la gente más libertad para moldear su vida. De hecho más que abolir las reglas del pasado, el nuevo orden implanta nuevos controles, pero éstos tampoco son fáciles de comprender. El nuevo capitalismo, es con frecuencia, un régimen de poder ilegible”.

Otro referente para la construcción de la identidad personal y también el primer ámbito de socialización es la familia, que sufre a su vez cambios importantes. Hemos pasado de hogares donde convivían tres generaciones a hacerlo dos, en muchos casos con un solo progenitor y muchos menos hijos. Las mujeres hemos perdido nuestra invisibilidad y esta emergencia conlleva cambios en la vida familiar y ha socializado el cuidado de los otros. Todo ello envuelto por una instigación al consumo desenfundado hace que los adultos de la familia se dediquen más a proveer de recursos materiales a los hijos que a ser un referente para su estabilidad emocional.

Los desequilibrios Norte–Sur se acentúan. El 20% de la población acapara el 80% de la riqueza mientras que 2500 millones de personas viven con menos de dos dólares al día, 800 millones padecen hambre y 1000 millones no tienen acceso a infraestructuras de saneamiento de agua; podríamos añadir la dificultades de acceso a la salud y a los medicamentos, como en el caso del tratamiento del SIDA.

La llamada brecha digital también hace patente las diferencias: en datos del Banco Mundial, mientras que en Chile hay 97 teléfonos móviles por cada 100 habitantes y en España 111, en la República Centroafricana hay 4 por cada 100 y en Etiopía 5 por cada 100. Vemos otros ejemplos en el número de hogares con computadora: Holanda tiene el 89,4% de sus hogares con ordenador, Suecia el 87.8% y Japón con un 86.9 %. Por contra la India tiene 5,2%, Camerún (5.0%) y Bangladesh 2.5%.

Además en muchos países la desigualdad interna del reparto de la riqueza se acentúa. Para Tedesco (2011) “Un claro ejemplo de esto lo podemos apreciar en los países de América Latina, donde mientras en 1970 la brecha entre el 1% más pobre y el 1% más rico de la población era de 363 veces, en 1995 había aumentado a 417 veces. En este sentido, uno de los fenómenos más peculiares de estas últimas décadas es que el crecimiento económico y el aumento de la desigualdad social han comenzado a ser concomitantes.”

4.1.2.- La respuesta educativa

A.- ¿Qué valores debe impulsar la educación? ¿Para qué educar?

A pesar de los años transcurridos y de la complejidad creciente de la realidad que nos rodea como hemos apuntado anteriormente, pensamos que los cuatro pilares de la educación de los que hablaba el Informe Delors (1996), *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*, son plenamente vigentes.

El aprender a conocer es tanto como aprender a aprender. Por la gran cantidad de información que tenemos a nuestro alcance, por la inestabilidad y obsolescencia a la que están sometidos estos conocimientos e informaciones, no podemos suponer que lo que aprendamos en un momento de nuestra vida será vigente a lo largo de ésta. Esta idea cambia sin lugar a dudas la función de los docentes, la de la escuela y, seguramente, la de los sistemas educativos; lo que no quiere decir que haya que abandonar la transmisión de conocimientos y habilidades instrumentales básicos, es decir los objetivos tradicionales de la formación básica. Sencillamente pone de manifiesto la complejidad creciente del quehacer educativo institucional y un cierto distanciamiento entre la práctica educativa y la investigación pedagógica, ya que ésta no incide en el cambio y mejoramiento educativo como lo hizo en otros momentos.

Aunque aprender a aprender y el aprender a hacer van íntimamente ligados, el segundo aspecto nos habla de la capacidad de aplicación de los conocimientos adquiridos en todos los ámbitos de la vida pero de modo específico al trabajo, al quehacer profesional. En las sociedades post industriales el trabajo ha dejado de ser un camino unívoco, una línea por la que circulará nuestra actividad laboral a lo largo de nuestra vida. Incluso en las actividades tradicionales no se trata de prepararse para una tarea material determinada según parámetros conocidos, en los que la innovación llegaba al instrumento o a la máquina. Se trata de adquirir competencias más ligadas a la inteligencia que a la habilidad, a la capacidad organizativa y la iniciativa, para desarrollar un trabajo que se desmaterializa y hacer uso adecuado de máquinas “inteligentes”.

Aprender a ser. Debemos, ahora y siempre, hacer de la educación un instrumento de emancipación personal. El viejo ideal ilustrado de que la educación, por medio de la lucha contra la ignorancia, forme ciudadanos, no *súbditos*, libres, con una conciencia no sometida a los dogmas, continúa vigente. Para alcanzar este objetivo nos acechan nuevos adversarios: que bajo la égida del dios mercado dejemos de ser ciudadanos para ser consumidores y en las situaciones de máxima precariedad económica seamos, sencillamente, ignorados, inexistentes. Nos sumamos a la propuesta del informe *Apprendre a être* (Faure 1972) “El objetivo del desarrollo es la realización completa del ser humano en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y compromisos, como individuo, miembro de una familia y de una colectividad, inventor, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños. Este desarrollo del ser humano, que se extiende desde el nacimiento hasta el final de la vida, es un proceso dialéctico que empieza por el conocimiento de uno mismo y después se abre a la relación con el otro”. Hemos de educar para formar ciudadanas y ciudadanos con plenitud de derechos en el sentido tradicional y en su nueva dimensión: acceso a la información y al conocimiento, al disfrute de servicios sin exclusión, a la redefinición femenina

del concepto de ciudadanía y la extensión de la ciudadanía a los no- nacionales.

El *otro* se formula ahora con una afirmación más contundente, más encarnada: los *otros*. Aprender a vivir juntos supone educar para evitar el aislamiento; no se deben transmitir modelos de solución individual, de competitividad insolidaria. Hay que estar especialmente atentos en la defensa de la escuela comprensiva y de la organización del centro y del aula: la organización no es un mediador neutro para aplicar determinadas metodologías sino que actúa como elemento vicario de las relaciones de poder. (Tolosana, 1999)

Hay que estimular el reconocimiento mutuo. Defender la igualdad para vivir positivamente las diferencias: etnias, culturas, creencias religiosas o su inexistencia, género, formas de aprender...

Debemos incorporar los valores femeninos a nuestra vida, a las tareas públicas y profesionales, a la gestión del centro y del aula; seamos tiernamente eficaces, amablemente eficientes.

Es necesario estimular la solidaridad entre los que trabajan y los que no pueden hacerlo, entre el Norte y el Sur, entre el presente y el futuro deteniendo la esquilmación del planeta: pensemos en la llamada *herencia medioambiental*.

Asimismo, hemos de fomentar la paz, no como una idea en abstracto sino como un objetivo alcanzable a partir del reconocimiento de los derechos de las personas y de los colectivos, de la superación de la pobreza y de la igualdad de oportunidades.

B.- Los cambios necesarios: conceptuales, organizativos y políticos

Debemos plantearnos la educación como derecho universal en condiciones de calidad para toda la población y a lo largo de toda la vida, estrechamente relacionada con el desarrollo económico y como elemento imprescindible para evitar la fractura social. Pero no podemos dejar la definición de la calidad educativa al mercado, al juego de la oferta y la demanda. Eso no quiere decir ignorar las demandas educativas ni tampoco aceptarlas tal como se formulan. Es necesario analizar estas demandas y formular propuestas de mejora.

Los retos educativos no pueden resolverse en el ámbito institucional exclusivamente.

Hay que plantearse, por ejemplo, la relación entre medios de comunicación y educación. Los medios de comunicación, sobre todo los audiovisuales, han asumido el papel de mediadores y referentes culturales de primera magnitud y son agentes educativos relevantes. No obstante, conviene recordar que la educación reglada es el ámbito que mejor garantiza, cuando menos como punto de partida, la igualdad básica del derecho a la educación. No debería existir una propuesta de educación obligatoria a la que no pueda acceder la totalidad de la población en condiciones de suficiencia.

Los cambios acelerados en el entorno tecnológico, social y cultural, que hemos descrito, abren nuevos campos de actividad económica, generan relaciones sociales diferentes y nuevas pautas de comportamiento. La educación, de manera especial en su vertiente formativa, debe dar respuesta a estos fenómenos. Por una parte con una formación más general y multidisciplinar y por otra con una mayor valoración de la formación profesionalizadora.

La educación debe plantearse vinculada a un territorio concreto. La globalización se afronta mejor desde ámbitos locales que desde de ámbitos centrales. Para Pedró (2007) "tiene sentido dispersar el poder horizontalmente, para implicar un mayor número de agentes sociales y actores clave en el proceso de toma de decisiones, puesto que así se elevan al máximo las posibilidades de que los sistemas educativos respondan a las diversas exigencias sociales que plantean las

sociedades modernas y complejas y, muy singularmente, a los retos de las ciudades”.

C.- Las reformas educativas

En el último tercio del siglo pasado se sucedieron las reformas educativas sobre el currículum, la administración educativa y organización del sistema educativo y de las competencias de gestión política. Transcurridos unos años, la insatisfacción con respecto a los objetivos propuestos, la decepción respecto a las expectativas creadas, se adueña de los actores implicados: las familias, los profesores y los administradores de la educación. En el *Informe Delors* (1996) se constata como las reformas educativas son recibidas con escepticismo y que el exceso de reformas, en algunos casos con objetivos contradictorios, han reforzado el inmovilismo de los sistemas educativos.

Las causas que explican esta situación son diversas, pero existe una coincidencia en señalar los *procesos de elaboración y aplicación* de las reformas como uno de los factores decisivos. Las reformas se elaboran desde organismos centrales del estado sin la implicación de la comunidad educativa: los profesionales de la educación, las familias y los agentes sociales, cuando se trata de cambios curriculares y de organización pedagógica. Y si hablamos de reformas que afecten a la gestión político-administrativa y a la financiación, la toma de decisiones real está más vinculada a elementos de la globalización económica que a la detección de necesidades del sistema educativo en un lugar y en un momento concreto. Debemos reivindicar la proximidad territorial como elemento de garantía de que las decisiones tomadas se adecuan a los problemas existentes.

4.1.3.- Innovar en políticas educativas

Parece sensato suponer que para dar respuesta a nuevos retos hay que buscar nuevas políticas. Borja (2006) sugiere seis líneas de actuación para impulsar la innovación política municipal:

- a) Priorizar siempre la información, la comunicación y el diálogo para elaborar los programas y los modos de gestión de actividades y servicios, regular el funcionamiento teniendo en cuenta las demandas expresadas y evaluar periódicamente los resultados.
- b) Definir objetivos y dar sentido a lo que se propone y se hace, asumir y explicar los valores que orientan los programas y proyectos, garantizar su valor formativo y formativo, “educativo” en el sentido de enseñar a pensar, a hacer, a participar.
- c) No temer los conflictos, hacerlos emerger, dar medios para que se expresen las demandas más diversas y los colectivos más vulnerables, débiles o marginales, no reducir la participación a los sectores más organizados.
- d) Rehacer progresivamente los programas de actuación municipal, la estructura de los presupuestos, la organización de los servicios y las formas de gestión en función de la evaluación social participativa.
- e) Utilizar los nuevos medios de comunicación (TIC) sin mitificarlos y sin prescindir de los procesos deliberativos que reclaman momentos fuertes de debate público real y no sólo virtual.

Implementar estas líneas de actuación exige una voluntad política decidida por parte de los gobernantes, una capacidad de superar inercias e incluso aceptar una mayor complejidad y lentitud, en algunos casos, en la toma de decisiones.

A.- Cómo deben orientarse las nuevas políticas educativas municipales

Los expertos señalan como uno de los puntos débiles de la municipalización que ésta reduce la equidad y la igualdad de oportunidades entre los ciudadanos porque la calidad es distinta en los distintos municipios dependiendo de los recursos y de las opciones locales. Tanto los municipios como el estado central deben mantener una relación dialéctica, sin eludir el conflicto, para evitar el riesgo de inequidad. Siendo esta una condición necesaria, no es suficiente para dar respuestas adecuadas a las necesidades y demandas educativas en toda su complejidad: es necesario incorporar los centros educativos como partenariado en la gestión educativa, lo que se conoce como *gobierno multinivel*.

El municipio debe ser el agente que impulse la implicación de la ciudad en su conjunto en la educación. Para ello es necesario impulsar un *Pacto o Proyecto educativo ciudadano* que sea, como se señala en el Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) de Barcelona, un instrumento de reflexión, de debate, de compromiso y consenso que permita:

- a) Dinamizar, movilizar y crear sinergias y tendencias cohesivas en la ciudad, en torno a la problemática educativa, promoviendo la participación y la implicación de personas y colectivos para crear opinión sobre temas educativos.
- b) Impulsar un espacio atractivo para la reflexión y el debate sobre temas educativos y animar la exploración de nuevas ideas y nuevos planteamientos en la educación.
- c) Contribuir a incrementar la sensibilidad ciudadana hacia la educación y la revalorización de la profesión docente.

La existencia del PEC facilita la incorporación a las propuestas políticas municipales de:

- Los canales y organismos de participación que sirvan para impulsar la corresponsabilidad de los agentes educativos
- la relación de los centros educativos con su entorno más inmediato y con la ciudad
- las instituciones sanitarias y sus aportes para la educación
- la oferta cultural de la ciudad y su uso educativo
- las propuestas para la educación en el tiempo libre
- la transición de la escuela al trabajo y el rol de los agentes sociales y las instituciones vinculadas al sector laboral y empresarial que intervienen en el territorio
- las estrategias de formación a lo largo de la vida

La política educativa así formulada supone hacer de la ciudad un agente educativo *intencional*, transformarla en una *ciudad educadora*, como se recoge en la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras: “Esta intencionalidad constituye un compromiso político que ha de asumir, en primer lugar, el gobierno municipal, como instancia política representativa de los ciudadanos y que les es más próxima; pero ha de ser necesariamente compartida con la sociedad civil. Significa la incorporación de la educación como medio y como camino hacia la consecución de una ciudadanía más culta, más solidaria y más feliz.”

Vivimos tiempos complejos llenos de incertidumbre, tiempos líquidos (Bauman, 2007) donde el

poder de actuar se desplaza al espacio global, que no está sometido al control político. Es necesario desde el ámbito local asumir el valor de la política, el *valor de hacer política* para, junto a la participación comprometida de la ciudadanía, ofrecernos un horizonte de esperanza.

4.1.4.- Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2007). *Temps líquids. Viure en una època d'incertesa*. Barcelona: Viena Edicions.
- BORJA, J. (2006). La innovación política y los derechos ciudadanos. En ARACIL, J. editor. *Poder local y participación democrática*. Barcelona: Ediciones de Intervención cultural/ El Viejo Topo
- DELORS, J. (coord.) (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació al Segle XXI*. Barcelona: Centre UNESCO Catalunya.
- FAURE, E. (1972) *Apprendre a être. Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation*. Paris: UNESCO.
- INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIÓ. (1999). *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Vol.I. Barcelona: IME
- PEDRÓ, F. (2006). De la municipalización al gobierno multinivel: evidencias internacionales. En MERINO, A., PLANA, J. (coord.) (2007). *La ciudad educa*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- TEDESCO, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.
- TOLOSANA, C. (1999). La respuesta educativa. *Trabajadores/as de la Enseñanza*, 206, 8-10.

4.2. Hacia una nueva gestión pública en el ámbito municipal.

Diego Castro Caecero

Carne Armengol Asparó

Universidad Autónoma Barcelona

La Nueva Gestión Pública (NGP) representa un nuevo enfoque que aporta elementos ideológicos y pragmáticos para hacer frente a la diversidad de problemas y situaciones que deben abordarse en los organismos, empresas y entidades públicos. Representa el nuevo modelo de gestión para el entorno complejo y cambiante del siglo XXI y en sus orígenes aparece como alternativa al gerencialismo burocrático. Incorpora aspectos novedosos como el acercamiento entre lo público y lo privado o la introducción de técnicas planteadas anteriormente de forma exclusiva en contextos empresariales de índole eminentemente privada. De hecho la nueva gestión pública ha puesto las bases de la denominada ‘gobernanza’ de las instituciones públicas.

La ‘gobernanza’ es un término acuñado y utilizado de forma muy reciente y suele aplicarse bajo aquellos paradigmas de gestión que la eficacia, calidad y buena orientación en las actuaciones del Estado y allí dónde las empresas y organismos invierten recursos públicos. Actualmente, es considerada como el enfoque del sector de las Administraciones Públicas en la era de la globalización.

La NGP se basa en 10 principios fundamentales (Olías, 2001) de los que se desprende un análisis situacional, las ventajas del cambio y una serie de estrategias de carácter más aplicado. En este caso nosotros describiremos sucintamente cada uno de estos principios rectores de la gestión de las instituciones de naturaleza pública y alguna de sus repercusiones en el ámbito universitario por ser éste el que nos ocupa siguiendo las propuestas de Olías (*Op. Cit.*).

1. Reducción del tamaño del sector público
2. Descentralizar las organizaciones
3. Favorecer estructuras jerárquicas más planas
4. Romper con el monolitismo y ser más especializada
5. Desburocratizarse e incorporar elementos de mayor competencia
6. Desmantelar la estructura estatutaria
7. Clientelización
8. Evaluación
9. Cambio de cultura

4.2.1.- Reducción del tamaño del sector público.

La idea básica de esta primera tendencia radica en la ineficiencia de la burocracia frente al mercado para asignar determinados recursos así como en la necesidad de reducir los costes de los servicios. En ese sentido la tendencia es a desregular o cogestionar, junto con el sector privado, algunos de los servicios que ofrece la Administración, lo que supone una rápida reducción del tamaño, la optimización de los recursos, un aumento de la eficacia, y, finalmente, la

corresponsabilización del sector privado en necesidades sociales. Otras opciones similares pasan por reducir el tamaño de las estructuras organizativas (tanto a nivel vertical como horizontal), la simplificación o eliminación de determinados procesos de gestión, especialmente los que no aportan valor añadido) o la externalización o privatización de algunos servicios o partes de los mismos. Es la denominada contratación externa por la que las entidades públicas deben acudir al mercado para la realización de actividades secundarias o no directamente productivas. Esto hace que algunos servicios complementarios o auxiliares, que suponen una expansión de la estructura burocrática, puedan estar a niveles más ajustados a la realidad de los objetivos esenciales que se pretenden conseguir.

La política subyacente de estas tendencias es que una máquina administrativa muy grande encorseta y dificulta los procesos organizativos y de gestión, lo que inhibe de la obtención de resultados eficientes e implica que las estructuras y procesos generen sus propios mecanismos de supervivencia (objetivos propios) lo que dificulta y aparta de las metas institucionales reales. Esto viene a significar que la propia estructura no se establece para conseguir las metas institucionales sino por conseguir los objetivos que ella misma establece para su supervivencia.

Los actuales sistemas burocráticos de administración de determinados servicios educacionales son claros ejemplos de esta situación. Desde hace años se han ido incorporando procesos de control y supervisión desde la administración hacia las unidades escolares y sus servicios, con la consiguiente ampliación de las plantillas y estructuras administrativas de aquéllas para poder aplicar los sistemas de control establecido. Con el paso del tiempo algunos de esos procedimientos de control se han ido eliminando, o incluso, resultan ya desfasados y retrógrados, aunque la estructura que se generó en principio para su supervisión se ha ido consolidando y ahora resulta muy compleja su reducción.

4.2.2.- Descentralizar las organizaciones

La Administración creada con los estados modernos se desarrolló y creció de forma exponencial con la generalización del Estado del Bienestar, por un lado como maquinaria de control y por otro como prestadora de servicios cada vez más numerosos y generalizados. Esta situación supuso que durante el pasado siglo XX las Administraciones públicas en casi todo el mundo padeciesen de una sobredimensión tal que impedía una gestión efectiva.

Una de las aspiraciones más inmediatas de la nueva gestión pública es terminar con la situación de monopolio y sobredimensión de las entidades públicas. A ese objetivo responden tanto objetivos políticos como técnicos. En esa línea podemos sostener que en cuanto a los primeros que parten de la idea de que las grandes organizaciones son altamente difíciles de controlar y generan burocracias internas que impiden cualquier actuación efectiva, además de ser un lastre para la innovación. Desde el punto de vista del gobierno, la capacidad para que sus políticas se implementen queda mediatizada por la necesidad de lograr el consenso previo con los estamentos dominantes, lo que implica entrar en complejos procesos de negociación.

La sobredimensión de estas organizaciones las hace poco viables para la utilización de las técnicas de control eficaces y más próximas a los requerimientos del entrono mediano e inmediato.

La burocracia tradicional está basada en una visión del Estado como una entidad exterior ajena a la sociedad. De lo que se trata ahora es de volverlo a integrar en su medio social, acercar las organizaciones a las personas evitando las macro estructuras ingobernables.

En el caso específico de la educación parece oportuno destacar la endémica carencia de autonomía

institucional que los gobiernos han cedido a los establecimientos. Como ya apuntamos en otro lugar (Gairín y Castro, 2009) un sistema escolar que reconoce una alta autonomía institucional convierte a la Administración educativa en un órgano coordinador de actuaciones, impulsor de propuestas y, en todo caso, garante de la unidad del sistema a partir de planteamientos mínimos y consensuados. La comunidad educativa debe establecer sus propios planteamientos, cuando se trata de una escuela autónoma. El reconocimiento de las responsabilidades educativas, que ello supone (padres/madres, profesorado, alumnado e institución en lo que corresponda), obliga a establecer vías operativas de actuación y a delimitar funciones entre los diferentes protagonistas. Los roles personales cambian y se justifica la necesidad de una evaluación interna, que no ha de excluir la evaluación externa. La posibilidad que tienen los centros autónomos de tomar decisiones no puede conculcar el derecho que padres y alumnos tienen respecto al proceso educativo. Este derecho, ejercido en los niveles superiores cuando consideramos un sistema uniforme de corte verticalista y democrático, se posibilita en escuelas autónomas a nivel de cada centro que pasa a constituirse en un conglomerado de puntos de vista e intereses. El conflicto surge así como algo consustancial a este tipo de instituciones y lejos de ser negativo se constituye, en situaciones normales, en un factor que favorece los procesos de innovación y cambio institucional.

4.2.3.- Favorecer estructuras más planas y menos jerárquicas

Una tendencia de las macro estructuras de los organismos públicos es a crecer verticalmente favoreciendo la sobredimensión innecesaria de la organización y la aparición de numerosos puestos de mando poco funcionales. La nueva tendencia supone eliminar la saturación de niveles jerárquicos y de niveles de mando intermedio y complementario.

Las organizaciones al amparo de la Administración han ido aumentando sus funciones, sus roles y su campo de actuación, y por ende, sus estructuras. El sistema de crecimiento ha sido por acumulación de nuevas responsabilidades y funciones (crecimiento horizontal) y a través de nuevos niveles de mando (crecimiento vertical). El resultado ha sido una estructura muy compleja y altamente jerarquizada y con una visión fragmentada y poco holística de la organización.

La nueva gestión pública aboga por un sistema de gestión reticular. La gerencia se sitúa en el centro de una red desde la que coordina las diferentes directrices generales a las áreas descentralizadas y territoriales. Este proceso puede darse de forma inversa, los responsables de áreas de gestión descentralizadas pueden comunicar con la dirección central o con el resto de unidades organizativas periféricas generando procesos más plurales y democráticos. En ese planteamiento el uso de las TIC no hace más que colaborar con ese proceso.

Reducir de forma significativa los niveles de mando manifiesta diversos beneficios y ventajas: por un lado, la simplificación de los circuitos de comunicación, así como la reducción de tiempos, o la flexibilidad general del sistema, etc. Los sistemas de comunicación interna se tornan más efectivos, con menos ruidos y con más posibilidades de retroalimentación continua. Las respuestas se pueden ofrecer de forma más rápida y efectiva por lo que se pueden provocar intervenciones de manera más inmediata.

Construir estructuras más horizontales en las escuelas debe fomentar la participación de los diferentes agentes involucrados en cada momento y proceso. Aunque el reto no es sólo aumentar la participación y la efectividad de las decisiones, sino construir una cultura verdaderamente colaborativa en el seno de la escuela. La búsqueda de centros educativos de calidad parte de la convicción de que es posible crear, conservar y transformar la cultura, a pesar de que se requieran tiempos largos, para adecuarla a las nuevas exigencias. Entiende que el hecho de compartir concepciones y convicciones sobre la enseñanza y el papel de los profesores es fundamental para

lograr acciones coordinadas y de calidad.

Gairín y Castro (2009) sostienen que se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

La elaboración y compromiso con un proyecto de centro como propuesta de innovación exige, en el marco de la autonomía institucional, el trabajo colaborativo, que une la innovación como meta del centro y como objeto del equipo de profesionales. Sin embargo, la persistencia de modos culturales individualistas ratifica la importancia de una formación que, además de proporcionar elementos para el cambio, facilite el cambio de actitudes y el compromiso con la mejora. La formación en este contexto debe cumplir la doble misión de fomentar el desarrollo profesional y de incorporar aprendizaje al sistema educativo.

4.2.4.- Romper con el monolitismo y ser más especializada

La idea principal que se esconde tras ese epígrafe es la necesidad de que los organismos públicos puedan articularse de forma más sencilla para adaptarse mejor a las necesidades de un entorno cambiante. Olías (2001) sostiene que la desvinculación aporta dos sentidos importantes: por un lado se refiere a la forma de responder por la gestión que básicamente se ceñiría en el cumplimiento de objetivos y, en segundo lugar a la necesidad de consensuar y compartir unos mismos objetivos. Lo característico de esta forma de gestión es la autonomía y el establecimiento de unos objetivos claros entre un órgano principal y las unidades periféricas. Como apunta Dunleavy y Hood (1995) se trata del paso del conglomerado burocrático unido por lazos jerárquicos y de confianza a otro en el que se considera a las organizaciones como una red de contratos de baja confianza capaces de adecuar los incentivos a los resultados.

En el sector educativo este planteamiento implica defender los proyectos educativos de los establecimientos educacionales ya que representan un compromiso con la comunidad y son una síntesis de sus principales valores y objetivos.

Los objetivos y propósitos institucionales han de entenderse como el medio por el que la actividad de las personas en la organización se convierte en un conjunto único que, además de facilitar el logro de metas comunes, procura la satisfacción de las necesidades personales. Una escuela participativa y cada vez más autónoma necesita explicitar lo que desea y lo que precisa hacer desde el consenso de todos los que intervienen en el hecho educativo. Surgen así los planteamientos institucionales como concreción de los puntos de vista e intencionalidades que sobre el hecho educativo mantienen los miembros de una determinada comunidad educativa.

La definición y el establecimiento explícito de metas comunes en las instituciones, además de favorecer su cumplimiento por la información que proporciona, sirve a los siguientes objetivos (Gairín, 1997):

- a) Facilitar el establecimiento de líneas de acciones coherentes y coordinadas para todos los miembros de la Comunidad Educativa.
- b) Racionalizar esfuerzos personales e institucionales y rentabilizar al máximo su actuación.
- c) Reducir magnitudes de incertidumbre, de contradicción y de esfuerzos estériles.
- d) Favorecer la delimitación de esfuerzos y ayudar a la realización profesional y al crecimiento personal de los recursos humanos.

- e) Permitir procesos de evaluación.
- f) Explicitar la cultura del centro.
- g) Evitar la improvisación y la rutina.
- h) Facilitar la implicación de todos los miembros de la Comunidad Educativa, si el proceso se hace participativo, y permite la confluencia de intereses.
- i) Orientar a las personas que se incorporen al Centro Educativo.
- j) Garantizar la coordinación y continuidad en las actuaciones
- k) Configurar progresivamente una escuela con personalidad propia
- l) Dirigir procesos de innovación”

4.2.5.- Desburocratizarse e incorporar elementos de mayor competencia

La Administración en su origen adopta una forma organizativa con base en la Teoría de la burocracia de Max Weber pero el crecimiento, el dominio y el control que llega a ejercer sobre algunas dimensiones sociales hace que la Administración se convierta en una maquinaria lenta, llena de trámites, inflexible y rígida, impersonal y que, incluso a veces, pierda de vista sus objetivos principales. La burocracia se convierte en unos trámites de naturaleza procedimental y basada en evidencias documentales que acredita cualquier paso de cada proceso administrativo.

La nueva gestión pública prevé un cambio substancial en estas dinámicas aligerando el lastre del procedimentalismo, el formalismo y la irresponsabilidad verdaderos males de la estructura administrativa (Olías, 2001: 16). La alternativa la supone una organización más flexible con posibilidad no sólo de ofrecer servicios universales sino haciéndolo con la máxima calidad y eficiencia de recursos. Además el nuevo modelo propone la coexistencia de instituciones que presten servicios semejantes de tal modo que puedan convivir favoreciendo una incipiente competencia en un casi-mercado. Otra alternativa es la competencia entre los distintos organismos proveedores de servicios por los recursos a cambio de obtener los mejores resultados, o incluso, condicionar la obtención de recursos en relación con los resultados y su satisfactoriedad. En definitiva, la nueva gestión pública aboga por erradicar aquellas prácticas características de los organismos y administraciones públicas que han aprovechado su situación de monopolio para proceder de forma altamente ineficaz.

En las instituciones del ámbito educativo estamos asistiendo a una incipiente incorporación de éstas técnicas y estrategias. Por un lado con los sistemas de rendición de cuentas que se han establecido y que permiten por un lado un mayor control sobre los fondos públicos, y por otro, aplicar sistemas de control sobre la eficacia de los resultados y la eficiencia de los recursos. También se puede observar una tendencia cada vez mayor a hacer competir a los diferentes grupos, sujetos y organismos públicos para obtener más y mejores dotaciones de recursos. Los sistemas de financiación lineal y homogénea se han substituido por otros en los que hay que demostrar ser más efectivo y competente que otros agentes.

4.2.6.- Desmantelar la estructura estatutaria

Generalmente la Administración garantiza a sus empleados el empleo fijo de por vida por lo que se establece una relación corporativa que incide en la falta de competencia, el conformismo y la falta de interés para acceder a cualquier cambio. Los últimos estudios internacionales como el de Dunleavy y Hood (1995) demuestran que la mayor parte de trabajadores de la Administración están desmotivados y desincentivados con sus actuales empleos.

Sobre este delicado aspecto la nueva gestión pública aboga por diferentes cambios: por un lado la posibilidad de modificar los sistemas de selección del personal que preste servicio en la Administración incluyendo nuevos procesos y pruebas que permitan la selección de los candidatos mejor preparados. Otra estrategia supone incorporar personal no funcionario, es decir, trabajadores de la Administración vinculados a esta mediante contrato laboral. Esto flexibilizaría algunos de los aspectos más reticentes de los funcionarios actuales. Se defiende también la incorporación al salario de numerosos conceptos sujetos a resultados incluyendo el concepto de salario variable. En definitiva las propuestas para la nueva gestión pública optan por la flexibilización laboral. En ese sentido el gobierno del Estado está preparando un nuevo borrador del Estatuto de los funcionarios públicos en el que se recogen muchas de las propuestas aquí descritas.

La funcionarización del personal de los establecimientos educativos desmerece determinados procesos de evaluación y supervisión profesional. Si partimos de la máxima por la que definimos la evaluación como un proceso sistemático de recogida de datos que permiten tomar decisiones orientadas al cambio y a la mejora, el hecho de que gran parte del personal académico y administrativo posea un contrato indefinido con la Administración coarta algunas alternativas que podrían (o deberían adoptarse) para su mejora. Los funcionarios que son una garantía de independencia introducida por el modelo francés de Estado Moderno en algunas situaciones sólo sirven para garantizar los logros y derechos profesionales, pero no implican un modelo orientado hacia la evaluación, la autorregulación, la mejora y el cambio continuo.

4.2.7.- Clientelización

El uso del término cliente en determinados niveles de la prestación de servicios por parte de la Administración ha generado cierta polémica especialmente en el sector educativo y, muy especialmente en la universidad donde se genera la duda de si los estudiantes hay que tratarlos como clientes.

En el nuevo paradigma de la nueva gestión pública se diferencian distintos perfiles para identificar a los destinatarios de los servicios ofrecidos: cliente, ciudadano y usuario; términos altamente confusos y conflictivos en no pocos sectores de la Administración de servicios públicos, y muy especialmente, en el sector de instituciones educativas. Para ello seguiremos las reflexiones de Sancho (1999: 44) para el que el concepto de *ciudadano* parte de su concepción como contribuyente y que le otorga la posibilidad de exigir responsabilidades del funcionamiento del servicio que le incumbe. Con *usuario* de servicios hace referencia al colectivo de ciudadanos que hacen un uso efectivo de algunas de las prestaciones ofrecidas por las administraciones públicas. Finalmente, con *cliente* enfatiza el hecho de la contribución económica en el sostenimiento del servicio público mediante la financiación directa de los impuestos y tasas de uso.

Cuadro 4.2.1: Identificación de beneficiarios de los organismos públicos.

Concepto	Tipo de oferta de la Administración	Grado de elegibilidad de la oferta por el público
Ciudadano	Sin posibilidad de elección.	No hay concurrencia de oferta y no hay posibilidad de elección.
Usuario	Sin posibilidad de elección.	Hay elección de derecho. La elección de hecho es muy limitada.
Consumidor	No hay elección de derecho, aunque existe concurrencia en la oferta de servicios.	Hay elección de hecho y concurrencia en la oferta.
Cliente	Hay posibilidad de elección.	Hay elección de hecho y una fuerte concurrencia en la oferta.

No podemos dejar de enumerar otra de las grandes innovaciones que aporta la nueva perspectiva de la gestión pública y esta es el concepto de cliente externo e interno. De esta manera se dota a los propios trabajadores y colaboradores que prestan sus servicios en la Administración de una nueva dimensión más vinculada a su dimensión profesional, a una dimensión sistémica de las organizaciones y, definitiva, al ideal de calidad.

En el ámbito de la educación hay que plantearse como objetivos la identificación de clientes externos e internos. Debemos huir de planteamientos donde el concepto 'cliente' sea sólo aplicado a entornos privados. Bajo la nueva perspectiva se manifiesta un nuevo valor de gestión, el denominado empoderamiento entendido como un intento de democratización de los servicios públicos y sus estructuras, para aumentar la participación y colaborar en la toma de decisiones.

4.2.8.-Evaluación

La nueva gestión pública aboga por superar los tradicionales sistemas de control y supervisión por procesos de evaluación. La función fundamental de los sistemas tradicionales de control ha sido la sanción de las desviaciones de lo programado. Eso impedía acción de mejora o proceso de reflexión alguno.

La nueva tendencia incipiente en los procesos de gestión pública están impulsando prácticas de evaluación en todos sus momentos (inicial, continua, final y diferida) y finalidades (diagnóstica, formativa, sumativa). El valor añadido de la evaluación aplicada a los procesos de gestión supera la mera comprobación entre lo previsto y lo ejecutado para introducir procesos sistemáticos de recogida de información que tienen como finalidad la toma de decisiones para la mejora. Se podría decir que la nueva gestión pública busca la excelencia y la calidad a través de la evaluación. Como afirma Olías (2001: 18) la búsqueda de la flexibilidad, la adaptabilidad y el cambio han hecho de la evaluación un instrumento imprescindible en cualquier proceso de gestión. Sus ámbitos de aplicación más inmediata en el contexto de los centros dependientes de la Administración son el de evaluación de programas, los resultados y beneficios de los servicios, el impacto de la intervención de la Administración, etc.

En el ámbito de las organizaciones educativas los procesos de evaluación llevan implementándose con diferente intensidad desde ya hace un tiempo. Algunos ámbitos como la gestión económica, los servicios complementarios y algunos programas específicos desempeñados por cada establecimiento han sido los primeros objetos de evaluación. En ese sentido destacan los programas y servicios que suponen elevados costes al presupuesto institucional: transporte escolar, promoción de la salud, servicios de información y orientación estudiantil, servicios de comedor o alojamiento –internados-, etc. En todos estos casos la rentabilidad y la eficiencia son criterios fundamentales para el mantenimiento o supresión de tales servicios. Aunque no debemos caer en el reduccionismo de asociar la evaluación a servicios complementarios; como apunta Cajide (2004) la evaluación es cada vez más una práctica realmente extendida en los establecimientos educacionales y no escapan a ella todos los componentes organizativos (docencia, profesorado, resultados, etc.).

4.2.9.- Cambio de cultura

Cualquiera de las variables identificadas no tendrá sentido ni posibilidad de institucionalización sino se genera un verdadero cambio en la cultura institucional. Los procesos de cambio analizados anteriormente resultaría imposible implementarlos si las formas de actuar, los valores dominantes, las normas y las formas de pensar de los profesionales vinculados a cada organismo dependiente

de la Administración no se modifican. Los cambios de cultura a gran escala son muy complejos de desarrollar en la medida que en tales procesos tienen un sustrato muy subjetivo y con valores y normas muy vinculadas a las tradiciones, la formación, el estatus quo, las jerarquías, las resistencias, etc.

En los centros educativos la colaboración interna ya se asume normalmente a partir de los compromisos que conlleva el desarrollo de la autonomía curricular. De hecho, de la mera revisión de los múltiples requerimientos normativos que tienen los diferentes órganos del centro se deriva la necesidad del trabajo en equipo. ¿Qué implican si no actividades como las siguientes?:

- Fijar y coordinar criterios sobre la evaluación y recuperación de los alumnos (Claustro).
- Coordinar las funciones de orientación y tutoría de alumnos (Claustro).
- Elevar propuestas para el desarrollo de actividades complementarias (Claustro).
- Establecer criterios metodológicos respecto a la materia (Departamentos).
- Definir objetivos básicos y complementarios de las materias de aprendizaje (Departamentos).
- Proponer la organización de los grupos de alumnos (Equipos de ciclo).
- Promover actividades formativas (Equipos de ciclo).
- etc.

A nivel interno, se pueden mencionar posibilidades de trabajo colaborativo como:

- Reforzar con espacios, tiempos y formación el trabajo de los equipos de profesores en departamentos didácticos y equipos educativos.
- Promover experiencias interdisciplinarias y entre grupos de profesores.
- Impulsar proyectos comunitarios.
- Promover aulas colaborativas, que incluyen conocimiento y autoridad compartida entre profesores y estudiantes, profesores mediadores y el agrupamiento de estudiantes heterogéneo.
- Establecer equipos multidisciplinares de profesores y estudiantes para enseñanzas medias y universitarias. El clima participativo que se consigue se asocia con incrementos de satisfacción por parte del profesor en el trabajo y por un aumento de la responsabilidad del estudiante y del profesor para cumplir los objetivos establecidos.
- Impulsar estrategias globales como Desarrollo Organizacional, Revisión Basada en la Escuela, Reunión Departamental, Desarrollo Colaborativo, Grupos de mejora, Formación en centros; también otras estrategias de formación como la Diseminación y utilización del conocimiento pedagógico centrado en las escuelas, estrategias centradas en el contenido de aprendizaje o en el profesor (formación clínica, cambio de la realidad escolar, apoyo técnico profesional, apoyo entre compañeros, apoyo para la indagación), investigación-acción, etc. (Gairín y Castro, 2009).

4.2.10.- Referencias bibliográficas

- CAJIDE, J. (Ed.) (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Dykinson, Madrid
- DUNLEAVY, P; y HOOD, C. (1995). De la administración pública tradicional a la nueva gestión pública. En *Gestión y Análisis de políticas públicas*, 3, p. 37-54
- GAIRÍN, J. (1997). La dirección en los procesos de aprendizaje colectivo. En *Alta Dirección*, n° 191, págs. 69-77
- GAIRÍN, J. y CASTRO, D. (2009). La organización del establecimiento educacional y el trabajo en equipo. *Materiales del Módulo del Máster de Ciencias de la Educación*. FIDECAP-Chile.
- OLIAS, B. (2001). *La Nueva Gestión Pública*. Prentice Hall, Madrid
- SANCHO, D. (1999). *Gestión de servicios públicos: estrategias de marketing y calidad*. Tecnos-UPF, Barcelona

4.3.- Hacia un modelo de intervención para la inserción profesional de profesores noveles en la educación municipalizada chilena: Una experiencia piloto en la Corporación Municipal de Valparaíso.

Marta Peralta Valdés Lina

María Teresa Martínez Larraín

Corporación Municipal de Valparaíso

Una vez egresados los profesores noveles enfrentan diversas dificultades que tienen que ver con su situación laboral, realidad cultural, clima organizacional y escolar, dominio de competencias genéricas y específicas, interacciones con sus pares, etc., que los afectan profundamente e inciden respecto a sus expectativas de permanencia y estabilidad laboral. En este sentido, es posible constatar según el estudio de Araneda et al (2005) “que la inserción profesional de los docentes está cruzada por variadas dificultades, de diversa gravedad e impacto en la autoestima e imagen profesional”.

Lo anterior se torna más abrumador para el docente principiante, cuando además se incorpora a las escuelas municipalizadas, las cuales concentran a la población de estudiantes más vulnerables del sistema de educación chileno. Además este tipo de administración agrega dificultades de gestión financiera y económica como también de gestión pedagógica, que hace que la inserción tenga una mayor complejidad que en otras organizaciones escolares cuya dependencia es distinta a la municipal.

En nuestro medio existe una investigación incipiente en torno a experiencias de acompañamiento a la inserción de docentes noveles, por ello se presenta el programa piloto desarrollado en la Corporación Municipal de Valparaíso y la evaluación de su impacto.

4.3.1.- Introducción

La búsqueda de la mejora de la calidad de la educación ha estado en la agenda pública en los últimos años. El foco ha estado puesto en el fortalecimiento de los distintos niveles, a nivel general, en lo que se ha llamado la reforma educativa, esta última como un proceso a gran escala para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

En la actualidad, el consenso general es que ningún tipo de reforma tendrá impacto si no considera el rol docente y el ejercicio de sus prácticas pedagógicas dentro del aula como eje central de los cambios educativos (Elmore, 2000). Aquí surge el rol del docente como pilar fundamental y como un referente para liderar la mejora educativa dada su incidencia directa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nuestro país se encuentra frente a un proceso de transformación del capital humano de sus escuelas. De acuerdo a los datos oficiales (Politeia, 2008), la edad de los docentes se concentra sobre los 50 años, con un porcentaje importante sobre los 55 años. Esto significa que en las próximas décadas un número considerable de docentes abandonará el sistema educativo, y por lo tanto una nueva generación de profesores se integrará de manera masiva a los establecimientos. Lo anterior es identificado por la literatura nacional e internacional como un proceso crítico, no solo para el sistema educativo, sino también para los jóvenes profesionales. Este fenómeno es referido de manera general como la inserción del docente novel.

Para Marcelo (en Fandiño & Castaño, 2009, p. 118) el periodo de inserción de los docentes corresponde al proceso mediante el cual los profesores noveles aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan la cultura escolar en la que se integran. Lucas Martín (en Fandiño & Castaño, 2009, p. 118) agrega que este periodo de inserción debe cumplir los objetivos de transmitir la cultura docente al profesor novel (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), integrar la cultura en la personalidad del docente, así como permitir la adaptación al entorno social en que desarrollará su actividad.

De acuerdo con Serra et al. (2009, p. 202) las primeras experiencias de aula, en ocasiones afectan emocionalmente a los docentes noveles, así lo muestran las palabras de la siguiente docente: “fue una experiencia terrible, me tocó un colegio donde la situación era incontrolable, no se parecía en nada a lo enseñado durante el profesorado, lamenté la distancia que existe entre lo aprendido (como algo ideal), y lo real (duro e impensado). A duras penas terminé las dos horas de clase tratando de mantener a los chicos dentro del aula, algunos escuchaban, otros se escapaban por las ventanas (más que profesora parecía niñera mal pagada); si bien la secretaria me había advertido, ninguna advertencia parecía cercana a lo que estaba viviendo. Soporté las ganas de llorar, me tragué el dolor y la desilusión, y seguí dando clase. Fue un golpe tremendo, ni conversando con ellos podía convencerlos de que tenían derecho a “algo en este país”, autoexcluidos y conscientes de la exclusión en la que se encontraban. Lamenté mucho esa situación”.

En este escenario, es importante considerar los elementos que facilitan y dificultan la inserción de los docentes noveles al sistema escolar. Reconocer y aprovechar sus características así como apoyar el ingreso a las escuelas, es una gran oportunidad para el sistema escolar mejorar la calidad de la educación y entregar más y mejores aprendizajes a los estudiantes de todo el país.

4.3.2.- Antecedentes

En algunos países europeos, del oriente y en varios estados norteamericanos, el apoyo a los docentes noveles, más que un proyecto es una política de estado. La realidad latinoamericana es pobre en experiencias de este estilo, aunque en los últimos años poco a poco ha ido aumentando el interés en los docentes noveles. Argentina presenta una de las experiencias más interesantes de apoyo a los docentes noveles, con una importante influencia francesa. En nuestro país no se han realizado o no se han dado a conocer experiencias importantes de apoyo a los docentes noveles. Es por esto que nos atrevemos a decir que esta es una experiencia “piloto” a nivel nacional.

El sistema municipal agrupa a los estudiantes de nivel socioeconómico más bajo del país, lo cual demanda prácticas docentes que otorguen oportunidades de desarrollo personal, emocional, cognitivo que permitan a futuro la incorporación de personas que puedan ejercer su ciudadanía en propiedad.

Sin embargo, cumplir con esta tarea se torna difícil pues este sistema vive diversas dificultades que hacen que la inserción de docentes noveles sea aún más compleja: el financiamiento, la gestión, el envejecimiento del magisterio y la ausencia de mecanismos formales de inserción de docentes en general y de los recién egresados en particular, demuestran que la realidad de las escuelas municipales no es una tarea fácil de enfrentar para el docente que recién da sus primeros pasos en la profesión.

Las características del sistema municipal entonces acentúan la necesidad de realizar un proyecto de apoyo a los docentes noveles. Si se tiene en cuenta que la edad de los docentes del sistema municipal promedia sobre los cincuenta años, significa que en los próximos diez años se

integraran cada vez más docentes noveles y el sistema debe estar preparado para una realidad en permanente cambio.

Esta intervención nace de una investigación realizada el 2009 que profundizó en el diagnóstico de las dificultades en la inserción de los docentes noveles que trabajaban en la Corporación Municipal de Valparaíso que atiende a la población de alumnos más vulnerables del sistema. Con una metodología mixta, a través de aplicación de cuestionarios y entrevistas grupales, se relevaron los temas claves de la inserción docente, se incorporó el análisis de las experiencias internacionales en el tema con lo cual se fundamentó la necesidad de realizar un proyecto que fortaleciera las prácticas educativas y facilitara la inserción laboral de los docentes principiantes.

Este proyecto se financió con fondos donados por la empresa Terminal Pacífico Sur, a través *Ley de Donaciones con Fines Educativas N° 19.247* y que correspondieron a \$21.000.000; la empresa mantiene un apoyo permanente al mejoramiento de la calidad de la educación pública de Valparaíso a través del Proyecto Educando en la Comuna.

Este proyecto fue patrocinado por el Ministerio de Educación y cuenta con el apoyo y compromiso de la Corporación Municipal de Valparaíso.

4.3.3.- Implementación del Programa de Inserción de Docentes Noveles

Este proyecto realizó una intervención directa con 20 docentes noveles pertenecientes a 14 establecimientos. Esta experiencia contó con la implementación de 5 dispositivos que se desarrollaron entre Julio y Diciembre del 2010.

Los dispositivos desarrollados son los que se describen a continuación:

Seminarios: Este dispositivo se caracteriza por la presentación de temas de alta relevancia en el contexto político – pedagógico, que tensionan el sistema educativo y afectan el desarrollo de las prácticas docentes de los profesores noveles. Su foco está puesto en la sensibilización de la opinión pública sobre la relevancia del trabajo con profesores noveles y su importancia en la mejora del sistema educativo. En el desarrollo de esta propuesta se implementó un seminario al inicio del proyecto y otro que se desarrolló al final, lo cual permitió dar cuenta del impacto y conclusiones de esta intervención.

Jornadas: Este dispositivo se caracteriza por abordar elementos técnicos y metodológicos relevantes para el fortalecimiento de la acción pedagógica de cualquier docente. Su foco está en fortalecer el trabajo pedagógico de los docentes noveles entregando reflexiones, ideas, metodologías y experiencias que enriquezcan las prácticas y mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje. Los temas que se trabajaron se relacionaron con las necesidades señaladas por los docentes noveles como claves a fortalecer para la generación de mejores aprendizajes en los estudiantes. Se realizaron tres jornadas a cargo de expertos, a lo largo de la implementación del proyecto.

Talleres: Este dispositivo se caracteriza por trabajar los elementos críticos vividos por los propios noveles a través de una metodología de reflexión grupal y apoyo colaborativo. El foco está puesto en la revisión, reflexión y reelaboración de episodios relevantes de la práctica docente. En el desarrollo de esta propuesta se implementaron ocho talleres.

Mentorías: Se caracteriza por un acompañamiento directo a los docentes por un mentor registrado en el CPEIP. Los temas y las metodologías de trabajo son diseñados colaborativamente entre el

mentor y el mentorizado, de acuerdo a las necesidades particulares de cada docente novel. Las mentorías se llevaron a cabo en los establecimientos de los profesores noveles, de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de cada uno. También se desarrollaron actividades destinadas a apoyar y realizar seguimiento virtual y para ello se diseñó una página web del proyecto con una plataforma Moodle (si bien esto no estaba contemplado en el diseño original se agregó para probar sus posibilidades y efectividad). Se realizaron ocho mentorías a lo largo del semestre.

Pasantías: Este dispositivo se centra en conocer y analizar experiencias exitosas y diversas. Se caracteriza por asistir a centros educativos efectivos que presentan condiciones para generar aprendizajes en los docentes, que puedan ser transferidos a sus propios establecimientos. El proyecto contempló dos pasantías.

El nivel de participación medido respecto a la asistencia de los docentes noveles en cada uno de los dispositivos fue muy bueno, teniendo en cuenta que sólo el dispositivo referido a pasantías contó con permisos extraordinarios; el resto del tiempo fue un aporte de cada docente de horas dedicadas de su horario personal.

El resumen de la asistencia por dispositivos es el siguiente:

Dispositivos	% de Asistencia General	Observaciones
Talleres	81%	En general las ausencias son justificadas y tienen que ver con licencias médicas.
Mentorías	98%	Este dispositivo asegura la asistencia pues va al establecimiento del novel con un horario acordado entre mentora y novel.
Pasantías	83%	Si bien existe una muy buena asistencia, este dispositivo es el que demanda mayor negociación con los establecimientos por la ausencia del docente por un día. Lo anterior trajo como consecuencia dos situaciones: bajar una pasantía que estaba contemplada más días y el retiro de dos docentes noveles por un inadecuado manejo de los permisos por parte de la dirección del establecimiento.
Jornadas	70%	Cabe señalar que la última jornada de tres realizadas es la que tiene menor asistencia pues se realiza en los inicios de diciembre donde empieza una alta exigencia administrativa en los establecimientos por cierre del año.
Seminario	80%	Sólo se realizó el Seminario inicial y las ausencias estuvieron asociadas a la ausencia de permisos por parte de las direcciones de los docentes noveles.

4.3.4.- Evaluación del Programa de Inserción a Docentes Noveles

La evaluación del Programa de Inserción de Docentes Noveles se encuentra inserta en el paradigma cualitativo de tipo descriptivo. Este paradigma utiliza un proceso de interpretación que está en un nivel más cercano al fenómeno, en busca de la comprensión de la realidad (Ruiz, 1996). El material sobre el que se trabajó como información son las propias palabras pronunciadas por los y las docentes noveles, de esta manera es posible describir las variables subjetivas y emergentes del fenómeno.

En este contexto, el papel del investigador es interpretar los acontecimientos vividos por los sujetos, articulados en una comprensión experiencial de las múltiples realidades, siendo a la vez holístico, empírico, interpretativo y empático (Stake, 1995, citado por Rodríguez 1999). Este paradigma permitió mayor flexibilidad al momento de acercarse a la información, de manera que el análisis obedeció más prudentemente a la naturaleza de ésta.

En concreto, se realizaron dos metodologías para lograr distinguir lo que cada dispositivo implementado género en los docentes noveles y si estos alcanzaron los objetivos propuestos inicialmente. La primera metodología utilizada fue la entrevista semiestructurada y la segunda metodología fue la entrevista grupal (focus group). Se lograron realizar 18 entrevistas y una entrevista grupal con 6 participantes.

El objetivo general fue evaluar el impacto de los dispositivos del modelo de acompañamiento desarrollados, determinando la calidad de los sistemas de apoyo para la implementación adecuada de éste. Y los objetivos específicos se orientaron a:

1. Identificar signos de aprendizaje tanto a nivel personal (ámbitos afectivos, cognitivos y prácticos) como en su relación con otros y en relación a la transferencia de los mismos en las prácticas pedagógicas.
2. Caracterizar cómo se produjeron los signos de aprendizaje señalados distinguiendo qué factores incidieron en ello.
3. Identificar los dispositivos que fueron más significativos para el docente novel, en cuanto a sus aprendizajes y expectativas. A partir de lo anterior pesquisar las mejoras necesarias para fortalecer el impacto de los dispositivos.

A continuación se presentan los hallazgos que avanzan sustancialmente en reconocer los alcances de la implementación del Programa aplicado:

A.- TALLERES

Su propósito se centró en la revisión, reflexión y reelaboración colaborativa de episodios críticos relevantes de la práctica docente.

A partir de la información recopilada con los profesores noveles es posible afirmar que el trabajo desarrollado en talleres dio no sólo cumplimiento cabal a los objetivos planteados en un inicio, sino también logró superar los propósitos esperados quedando demostrado a partir de los aprendizajes referidos por los participantes.

Los ejercicios realizados durante las sesiones de talleres generaron impacto principalmente a nivel de competencias transversales por parte de los profesores participantes quienes reportan haber conseguido aprendizajes en dos dimensiones: Personal e interpersonal.

En cuanto a la dimensión Personal reportan haber experimentado cambios a nivel reflexivo (mejores procesos de autoanálisis, autocrítica y autocontrol, flexibilidad de pensamiento) y a nivel de seguridad personal y profesional un fortalecimiento de la confianza en sus competencias como profesor.

En cuanto a la dimensión interpersonal los profesores afirman haber logrado cambios en lo que refiere a incorporar destrezas comunicativas tales como la escucha activa, expresión de ideas, opiniones y desacuerdos, comunicación y argumentación de decisiones de carácter profesional. Otro aspecto relevante es que tomaron conciencia de la importancia que tiene formar una comunidad de aprendizaje valorizando la interacción con pares en términos profesionales a la hora de discutir y reflexionar sobre el quehacer profesional y las condiciones de inserción como profesores noveles.

Todo lo anterior se ve transferido y reflejado en mayores interacciones dentro de consejos de profesores, mayor fluidez en la comunicación con colegas, directivos, alumnos y padres y apoderados. También se aprecia cómo el aprendizaje en el área reflexiva se ve manifestado en la percepción de un mayor autocontrol a la hora de actuar y tomar decisiones profesionales, ya

que se pone en práctica un método de pensamiento más organizado que supone anticiparse a los hechos, desarrollar empatía y tomar cuenta una serie de variables a la hora de afrontar una situación determinada en el ámbito del quehacer del profesor (procesos enseñanza aprendizaje, relación con colegas, padres y apoderados).

Los factores que han facilitado que se produzcan los aprendizajes señalados son principalmente el hecho de disponer y conocer experiencias de colegas en circunstancias similares y la reflexión colaborativa generada a propósito de las experiencias compartidas en forma abierta. El proceso de retroalimentación entre pares es descrito como un factor valioso a la hora de producirse cambios a nivel personal lo que ha sido enriquecido por un clima de confianza entre los colegas que posibilitó que las experiencias fueran compartidas y trabajadas abierta y honestamente.

A partir de los logros anteriores los profesores advierten nuevos desafíos en el área de la expresión comunicacional, especialmente en lo que refiere al enfrentamiento de situaciones nuevas o más complicadas y el fortalecimiento de la reflexión en lo que refiere a desarrollar más habilidades para la investigación acción protagónica.

Si estos talleres pudieran ser nuevamente implementados, a juicio de los profesores deberían prolongarse por todo un año, comenzando en Marzo y terminando antes de Noviembre de manera de no interferir con los cierres de año. En cuanto al horario sería ideal que los profesores contasen con mayores facilidades por parte de sus establecimientos para participar de estas actividades y que fuera reconocido dentro de las horas de reflexión pedagógica a fin de que esta instancia no se lleve a cabo a costa de sus tiempos personales y de necesario descanso. También sería muy interesante que los Talleres pudieran desarrollarse en ambientes menos estructurados y más acogedores, quizás lugares que permitan una distribución diferente del mobiliario y con iluminación más acorde.

B.- MENTORÍAS

Se propuso acompañar al docente novel, en sus necesidades particulares mediante el diseño de un trabajo colaborativo entre mentor y mentorizado.

En lo que se refiere a Mentorías se cumplió el objetivo propuesto. Este dispositivo es fuertemente valorado, ya que significó un apoyo importante al docente novel generando un fuerte vínculo entre mentora y mentorizado, continuando en ocasiones las líneas de trabajo iniciadas por los talleres, y en otras al trabajo acordado entre ambas partes.

Las principales áreas en las que se desarrollaron aprendizajes significativos, están vinculadas al refuerzo de las competencias técnicas principalmente, así como también de las competencias transversales. En primer lugar los aprendizajes asociados a las competencias técnicas refieren al trabajo con apoderados mejorando considerablemente la llegada y vinculación de los docentes con éstos. También se aprecian aprendizajes en el ámbito de las prácticas pedagógicas, reportando cambios en dos líneas, por un lado en el trabajo de aula, la incorporación de nuevas estrategias para mejorar y flexibilizar la enseñanza, y por otro lado referido a la planificación, la gestión del tiempo junto con una mejor aplicación del PEI en el aula. Lo anterior se ve reflejado en los procesos de enseñanza y aprendizaje recurriendo a material didáctico no utilizado anteriormente, a los ejes propuestos por las asignaturas y al refuerzo en la disciplina. Se observa también que existe una mayor disposición a considerar otros puntos de vista al momento de evaluar nuevas opciones de acción.

Los aprendizajes asociados al desarrollo de competencias transversales son menos extensos que los anteriores, sin embargo se manifiesta un fortalecimiento de la seguridad profesional, reflejado en mayores capacidades para la argumentación de las ideas en el ambiente escolar.

Otro aspecto de crecimiento suscitado a raíz de las mentorías tiene que ver con el análisis, tanto de las situaciones que se presentan para el docente, como un análisis más profundo y crítico de las decisiones profesionales, lo que da cuenta del desarrollo del autocontrol que logran los docentes.

Los factores facilitadores del despliegue de los cambios mencionados aluden a diferentes características: por un lado está la fuerte figura de la mentora, quien, por su amplia experiencia profesional es capaz de aconsejar y orientar a los docentes noveles en los temas que presentan dificultades. Por otro lado, se considera al autoanálisis motivado por la experiencia de mentoría. El uso de pautas que estructuran este espacio es sugerido como otro facilitador por algunos noveles.

Los desafíos en el área de las prácticas pedagógicas se orientan hacia la planificación, la efectiva gestión del tiempo y una mayor seguridad en el trato con apoderados.

Se considera que esta experiencia es valiosa en la medida que se acerca a la realidad contextual de cada docente, por lo que una de las recomendaciones sugeridas es evaluar la presencia de otros espacios de retroalimentación en los establecimientos para no disminuir la potencia del dispositivo mentoría. También se sugiere que además de los espacios estructurados para el trabajo en cada sesión se permita un espacio menos rígido para la conversación fluida entre mentor y profesorado novel, así como una asociación entre mentoría y talleres.

C.- PASANTÍAS

Este dispositivo se centró en: conocer y analizar experiencias exitosas y diversas en centros educativos efectivos; encuentro con centros de investigación y opinión en educación y participación en talleres vivenciados al aire libre (out door).

Las pasantías fueron la puerta abierta para conocer otras experiencias en educación, que obedecen a distintos paradigmas y ofrecen al docente novel nuevas posibilidades de desarrollo profesional. En ese sentido y de acuerdo a lo referido por los docentes noveles, es posible decir que las metas propuestas fueron satisfechas ampliamente. Se realizaron visitas a establecimientos efectivos, a centros de investigación como Fundación Chile, Fundación 2020 y muestras artísticas en Santiago. También en Limache se visitó la experiencia pedagógica del Colegio Waldorf, participando además en talleres al aire libre de comunicación, trabajo en equipo y liderazgo.

Los diferentes aprendizajes que se originaron gracias a este dispositivo, refieren a dos dimensiones, por un lado los que se desarrollaron por la línea de la transformación, como el despliegue de una mirada más crítica del rol del profesor, una mejora en la interacción con colegas, la flexibilización de la enseñanza y la valoración de otros agentes de la educación. Por otro lado, en cuanto a la dimensión de reafirmación, se reportaron logros asociados a confirmar acciones efectivas de manejo disciplinario y al fortalecimiento de la vocación docente.

La transferencia de estos aprendizajes tuvo un impacto mayor en la mejora de las prácticas pedagógicas, al conseguir un fuerte empoderamiento profesional. Lo que se refleja en la integración de nuevas acciones y dinámicas al interior del aula que mejoren el clima educativo y potencie las capacidades del estudiantado, así como en la flexibilización de los métodos de enseñanza y disciplina.

Los mayores facilitadores de los aprendizajes mencionados son el conocimiento de otras realidades educativas y del trabajo que se hace en otros ámbitos, como el estudio e investigación, de esta manera el factor potenciador es la ampliación de las perspectivas de la educación.

Los desafíos estimados por los noveles, siguen la orientación de las transferencias, ya que se

pretende continuar con lo realizado hasta el momento, pero además ampliar el abanico de posibilidades en las prácticas pedagógicas, referidas a dinámicas novedosas y nuevas estrategias de manejo de la disciplina. Considerando la potente valoración que los docentes noveles tienen de este dispositivo, se sugieren que de reiterarse estas experiencias, se puedan contemplar las diversas expectativas y necesidades de aprendizaje de los participantes y que el acercamiento a otras realidades educativas permita de manera permanente un proceso reflexivo y una familiarización con los procesos vividos en aula.

D.- JORNADAS

Su foco se centró en fortalecer el trabajo pedagógico de los docentes noveles entregando reflexiones, ideas, metodologías y experiencias que enriquezcan las prácticas y mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje.

Las jornadas fueron altamente valoradas por el conjunto de profesores, todos concuerdan que logró cumplirse el objetivo planteado y existe acuerdo respecto de que las temáticas trabajadas (Convivencia, Reuniones de Padres y Apoderados e Inclusión en el aula) fueron pertinentes y abordadas de manera contextualizada al quehacer del profesor en el ámbito municipal.

En cuanto al impacto que generó este dispositivo, es posible sostener que lo hizo principalmente en cuanto al fortalecimiento de competencias técnicas del profesor, tanto a nivel del desarrollo de estrategias, técnicas y actividades para trabajar con padres y apoderados especialmente en reuniones, cómo la incorporación de nuevas herramientas y estrategias para fortalecer el trabajo pedagógico, atendiendo de manera inclusiva la diversidad dentro del aula.

La realización de estas jornadas permitió también valorizar más las propias competencias profesionales al contrastar lo que hacía el profesorado, versus lo que se promovía en las actividades de exposición. Finalmente otro aspecto referido como logro es la ampliación de puntos de vista para entender el concepto de inclusión en el aula y comprender el rol del profesor desde una mirada más integrada.

Entre los desafíos identificados con relación a este dispositivo, es posible señalar que el trabajo con apoderados se vislumbra a futuro como una oportunidad de colocar más en práctica los aprendizajes desarrollados, tal vez sería interesante que, una vez que se han implementado ciertas acciones los profesores tuvieran una nueva jornada o un encuentro a partir del cual dieran cuenta de los cambios percibidos, las dificultades enfrentadas y nuevamente se generaran estrategias de trabajo para fortalecer aún más este ámbito del desempeño del profesor.

De realizarse nuevamente este tipo de actividades, se recomienda que efectúen en un horario en el cual se aproveche al máximo el estado de alerta de los profesores.

También podrían desarrollarse en ambientes donde exista dedicación exclusiva a la jornada, tal vez entornos fuera de la ciudad, con actividades out-door y de trabajo grupal. Además de considerar actividades diversas donde se consideren los diferentes estilos de aprendizaje de los profesores participantes.

Se considera muy interesante mantener la posibilidad de invitar a colegas a participar de las jornadas porque contribuye al estrechamiento de lazos entre colegas de un mismo establecimiento.

E.- SEMINARIOS

Su foco estuvo puesto en la sensibilización de la opinión pública sobre la relevancia del trabajo con profesores noveles y su importancia en la mejora del sistema educativo.

La evaluación sobre el cumplimiento de objetivos se vio afectada por dos razones principalmente: por una parte se dio una tendencia a confundir Seminario con Jornadas debido a la similitud en cuanto a metodología expositiva de éstos. Por otra parte, aún está pendiente la realización del Seminario de Cierre el que de alguna manera podría contribuir a comprender mejor el sentido de los seminarios dentro del proyecto.

Teniendo en cuenta que los Seminarios son al inicio y al final del Proyecto no aparece como un dispositivo que a los docentes noveles les haya promocionado, saberes, modos de hacer las cosas o un desarrollo en lo personal, pues efectivamente tenían un propósito más general.

No obstante lo anterior es posible señalar que en cuanto al objetivo de sensibilización, se logró que los profesores noveles tomaran conocimiento de la experiencia de inserción en Argentina lo que permitió explicitar, la problemática de inserción de profesores noveles en otros sistemas educativos. Debido a que la temática del docente novel no está plenamente instalada en la agenda pública se hace necesario buscar un marco político-educativo que incorpore como relevante el tema de los docentes principiantes.

Al llevarse a cabo nuevas acciones con estos propósitos se sugiere que incorporen la participación activa de profesores noveles que puedan exponer sobre algunos tópicos de dominio o experiencia los que puedan llevar a nivel de ponencia y se pueda discutir mayormente sobre los temas tratados. Por otro lado podría ser interesante invitar a participar de este tipo de actividades a otras entidades tales como centros de investigación, Universidades estatales y privadas que imparten pedagogía, Corporaciones educacionales, entre otros.

4.3.5.- Conclusiones

Es posible concluir que el programa implementado para el apoyo en la inserción de docentes noveles del sistema municipalizado de la comuna de Valparaíso cumplió con los propósitos iniciales de los dispositivos que conformaron el diseño inicial. Los relatos desde los propios docentes noveles dan cuenta de signos de aprendizajes profesionales y personales que relevan la importancia del acompañamiento desarrollado.

Tanto los talleres, las mentorías como las pasantías, son señaladas como los dispositivos que logran una mayor relevancia en la conformación de comunidades de aprendizaje como instancias vitales en el desarrollo del rol docente, brindando mayores oportunidades de reafirmación profesional y conexión con otros profesionales de la educación.

Las jornadas y seminario aportan fundamentalmente formación técnica y reflexión pedagógica respecto a incorporar nuevos conceptos a la práctica docente y observar críticamente lo realizado en lo cotidiano.

La participación de los docentes noveles es muy buena respecto al compromiso y asistencia teniendo en cuenta que no se contó con horas asignadas o compensaciones para este proyecto a excepción de dos días completos destinados a las pasantías (24 hrs). Cabe señalar que el programa en su totalidad y por un semestre contemplo 100 hrs. de acompañamiento.

Respecto a la gestión financiera y académica, esta fue desarrollada bajo estándares de calidad que se reflejan en un flujo acorde a los aportes de la donación y los ítemes asignados. En este aspecto es importante mencionar el apoyo desde el departamento de gestión administrativa y financiera de la Cormuval que facilitó y ejerció un adecuado control de gestión del proyecto.

Este tipo de proyectos requiere el involucramiento necesario del sostenedor quien a su vez reporta al Alcalde, pues de por medio está un tema referido a dar cuenta del buen uso de la donación recibida, como el liderazgo para posicionar el tema pues no existe otro municipio que está llevando a cabo esta experiencia pionera con docentes noveles en Chile. Lo anterior es un tema estratégico, pues en dicho contexto un programa como éste opera como externalizado debido a que existe una diversidad de temas administrativos que el área de educación debe desarrollar que dificultan hacerse cargo. Cabe señalar que no existe un Departamento de Recursos Humanos o similar que justamente atienda las contrataciones en general y sus respectivos procesos de inducción e inserción.

Las contrataciones de especialistas y equipo de apoyo al proyecto pudo realizarse con una adecuada gestión de alianzas desarrolladas por la Coordinación General, lo que permitió contar con un equipo de profesionales con un alto compromiso profesional y social que hicieron un aporte muchas veces más allá de lo solicitado.

4.3.6.- Proyecciones

Los indicadores positivos de la puesta en marcha del programa de inserción de docentes noveles permite proyectar la efectividad tanto académica, profesional y económica de los dispositivos implementados.

Como parte de una política local o nacional, invertir ya sea a través de donaciones o de otros recursos estatales en este tipo de programas es altamente recomendable pues se invierte en las nuevas generaciones de docentes que pueden aportar profesionalmente a la educación municipal. Si hoy el sistema educativo está privilegiando aportes económicos a los docentes que jubilan del sistema, no debiera olvidarse de quienes en definitiva renuevan el sistema.

Es posible optimizar los dispositivos de acuerdo a la evaluación realizada. En lo inmediato es posible señalar la necesidad de que este tipo de acompañamiento sea anual, idealmente entre Marzo y Noviembre.

Por su parte, y asimilando recomendaciones del Mineduc, se debiera apoyar a docentes noveles que tengan entre cero a un año de ingreso a la docencia pues por cada año que pasa en el sistema, el docente novel va adquiriendo rápidamente la rutinización del sistema escolar o simplemente deserta al enfrentarse a las diversas demandas que la escuela recibe. Este proyecto contemplo docentes entre cero y tres años de servicio que es admitido por la investigación internacional.

A nivel ministerial los nuevos marcos que se discuten respecto a reformas educativas no incorporan el ingreso mediado de las nuevas generaciones de docentes a los sistemas municipales de educación, donde sí se tiene en cuenta el mejoramiento de puntajes a las pedagogías asociados a becas y el compromiso de ejercer una vez egresados en sistemas subvencionados municipales o particulares. A partir de lo anterior, debemos señalar que lo más probable es que estos nuevos docentes en cinco años más se encuentren con problemas de inserción similares a los señalados.

Por lo tanto uno de los grandes desafíos está puesto en la construcción y reconstrucción de una identidad docente. Llega a ser lamentable la declaración de desilusión de los docentes noveles al insertarse en los contextos escolares y conocer a una escuela muy distante a las de su imaginario. Las ganas, energías y motivación por el enseñar y transformar a la sociedad que se encuentra en muchos de sus relatos es rápidamente aplastado por un contexto que frena los procesos de mejoramiento e inserta una lógica tecnocrática y alienada.

En pocos años la identidad de este docente va cambiando, acercándose a una cultura estática y sin sentido, propias de muchas de nuestras escuelas. El docente novel pierde la energía del cambio y con eso perdemos una oportunidad de transformación escolar, sin embargo, intervenciones como la presentada anteriormente abren la oportunidad de no sólo frenar estas amenazas sino también de fortalecer identidad docente, competencias personales y profesionales que se colocarán al servicio de la mejora de la educación ofrecida por establecimientos municipales.

Al mismo tiempo estas herramientas proporcionarán mejores niveles bienestar en los docentes que decidan trabajar por la educación pública los que posibilitará una mejor inserción y permanencia en el sistema. Aparece entonces la urgencia de desarrollar procesos de acompañamiento en la inserción docente, no sólo orientados desde una lógica funcionalista, sino como una oportunidad de recuperar y recargar a una profesión que ha ido perdiendo poco a poco su profesionalidad.

Es relevante señalar que este proyecto en su diseño consideró la evaluación de impacto como un componente asociado a un diseño de investigación que abrió una nueva línea de apoyo desde la empresa privada a la educación pública chilena y en particular a Valparaíso. Lo anterior, aporta en cuanto a generar desarrollo de ideas innovadoras que pueden materializarse a corto y mediano plazo. La educación municipal recibe muchas críticas pero existe una investigación incipiente en los distintos temas que le competen. Como muestra este es el primer estudio nacional de aplicación de un modelo de acompañamiento para docentes noveles.

4.3.7.- Referencias bibliográficas

ELMORE (2000) Building the new structure for school leadership. The Albert Shanker Institute.

FANDIÑO y CASTAÑO (2009). Haciéndose maestro: El primer año de trabajo de las maestras de educación. Profesorado Revista de Curriculum y formación del profesorado. Vol 13, N°1

POLITEIA (2008). Estudio de mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación municipal. Informe final, en www.mineduc.cl

SERRA, KRICHESKY y MERODO (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Profesorado Revista de Curriculum y formación del profesorado. Vol 13, N°1

RUIZ, J. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

4.3.8.- Anexos

A.- Anexo 1: Cronograma implementado

Julio	Horas	Lugar	Actividad	Contenido
Jueves 8	2 hrs.	EPV	Jornada 0	Presentación de los participantes. Introducción del programa.
Agosto	Horas	Lugar	Actividad	Contenido
Jueves 5	2 hrs.	Liceo N°1	Taller 1	Revisión de la práctica docente
Lun 9-Vier 13	2 hrs.	Establecimientos	Mentoría 1	Mentorización
Miércoles 11	3 hrs.	DUOC	Seminario 1	"Los docentes noveles, condiciones de su práctica y dispositivos de acompañamiento en la experiencia de Argentina" Expositora Internacional: Beatriz Alen.
Miércoles 11	2 hrs.	EPV	Taller de Escritura Pedagógica	Taller realizado con los docentes noveles para desarrollar la escritura pedagógica a cargo de Beatriz Alen.
Jueves 19	2 hrs.	Liceo N°1	Taller 2	Revisión de la práctica docente
Lun23-Vier27	2 hrs.	Establecimientos	Mentoría 2	Mentorización
Septiembre	Horas	Lugar	Actividad	Contenido
Jueves 2	2 hrs.	Liceo N°1	Taller 3	Revisión de la práctica docente
Jueves 9	3 hrs.	EPV	Jornada 1	La disciplina en el aula
Lun13- Jue16	2 hrs.	Establecimientos	Mentoría 3	Mentorización
Jueves 23	2 hrs.	Liceo N°1	Taller 4	Revisión de la práctica docente
Lun 27-Mi. 29	2 hrs.	Establecimientos	Mentoría 4	Mentorización
Jueves 30	2 hrs.	Liceo N°1	Taller 5	Revisión de la práctica docente
Octubre	Horas	Lugar	Actividad	Contenido
Jueves 7	12 hrs.	Santiago	Pasantía 1	Efectividad educativa en contextos vulnerables: Travesía Pedagógica: Visita a Colegio San Joaquín de Renca-Fundación Chile-Fundación 2020-Cierre Cultural: Ballet Nacional Chileno.
Lun18- Vi. 22	2 hrs.	Establecimientos	Mentoría 5	Mentorización
Jueves 28	2 hrs.	Liceo N°1	Taller 6	Revisión de la práctica docente
Noviembre	Horas	Lugar	Actividad	Contenido
Jueves 4	3 hrs.	EPV	Jornada 2	Aulas Inclusivas
Lun 8- Vier 12	2hrs.	Establecimientos	Mentoría 6	Mentorización
Jueves 18	2 hrs.	Liceo N°1	Taller 7	Revisión de la práctica docente
Viernes 19-Sábado 20	18 hrs.	Limache-Olmué	Pasantía 2	Visita a Modelo Educativo Alternativo: Colegio Waldorf de Limache. Talleres Experienciales Out Door de Comunicación, Trabajo en Equipo y Liderazgo-Olmué.
Lun 29- Vier 3	2 hrs.	Establecimientos	Mentoría 7	Mentorización
Diciembre	Horas	Lugar	Actividad	Contenido
Jueves 2	2 hrs.	EPV	Taller 8	Revisión de la práctica docente
Viernes 3	3 hrs.	Colegio Regional de Profesores	Jornada 3	La relación con los padres y apoderados
Lun 13- V.17	2 hrs.	Establecimientos	Mentoría 8	Mentorización
Marzo -2011	Horas	Lugar	Actividad	Contenido
	4 horas	Por definir	Seminario 2	Presentación de la experiencia
Total horas presenciales	82			
Horas no presenciales	18 hrs.	Horas de dedicación personal	*Diario del Novel *Informe de Pasantía *Investigación Protagonística con desarrollo de Episodio Crítico.	
Horas totales del Programa de Inserción	100 hrs.			

Anexo 2. Equipo Proyecto 2010

<i>Coordinación General</i>	: Lina Peralta Valdés
<i>Coordinación Mentoras</i>	: Yasna Pinto Ramírez
<i>Coordinación Talleres</i>	: Ricardo Hevia Rivas
<i>Soporte Tecnológico</i>	: Patricia Quiroga Acevedo
<i>Asistente de coordinación</i>	: Marisol Paz Peñailillo

Equipos:

Investigación:

Lina Peralta Valdés, Sergio Galdames Poblete, Constanza Ávalos Valdebenito, Javiera Provis Ramírez y María Teresa Martínez Larraín

Mentoras:

Verónica Antinao Jiménez, Mery Bustos Sanhueza, Sara Cabrera González, Katty Maine Albornoz, Miroslava Martinovic Paris, Ana María Miranda Espíndola, Angélica Osorio Pacheco, Yasna Pinto Ramírez, Myriam Rosell Manzor y Erika Vivar Durán

Talleres:

Ricardo Hevia Rivas y Jael Ramírez Soto

Jornadas:

M^a del Pilar Muñoz Hardoy, Liliana Ramos Abadie y Carolina Hirmas Ready

4.4. Educación rural: una oportunidad para comprender.

Beatriz Elena Croquevielle Goycoolea

Blanca Alejandra Poliche Macías

Loreto Andrea Salas Leal

Universidad de Los Lagos

4.4.1.- A modo de introducción

La presente experiencia se realizó en tres escuelas rurales municipalizadas pertenecientes a la comuna de Coyhaique, región de Aysén, durante mayo del 2008 y julio del 2009. Nuestra intención fue explorar la realidad socioeducativa de las escuelas F-23 de Valle Simpson, Pablo Neruda de Villa Ortega y E-25 de Río Claro, con el objetivo de realizar un proceso de acompañamiento a los equipos docentes en una búsqueda de identidad y reencuentro con su rol profesionalizador, desde los ámbitos de la pedagogía y gestión.

La estrategia de trabajo se centró en una metodología que validara los contextos particulares de cada escuela, por lo que las líneas de acción fueron definidas por los actores directos, en este caso, los equipos docentes, a fin de que por medio de la comprensión se propiciara el diálogo en busca de elementos que otorgaran sentido e identidad, favoreciendo la generación de propuestas propias y ligadas a la realidades particulares de las tres escuelas desde los ámbitos socioculturales de las mismas y considerando que las emociones determinan nuestro actuar.

Esta experiencia potenció el autoconocimiento y aprendizaje mutuo entre los equipos de trabajo escolar y los vinculados con el proyecto, cuyo nexo común fue la socialización de experiencias vinculadas a nuestro rol pedagógico, independiente al ámbito de acción profesional.

4.4.2.- ¿Cómo conocimos las escuelas?

Nuestro vínculo con las escuelas que se proyectan en este trabajo, es consecuencia de la necesidad del equipo docente de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, perteneciente a la Universidad de Los Lagos - Coyhaique, por explorar la realidad educativa municipalizada en escuelas rurales de la comuna de Coyhaique.

Generar espacios que permitiesen abordar la escuela desde la mirada de la intervención socioeducativa, es una apuesta construida por el equipo docente desde el trabajo en aula con nuestros alumnos, la que permite acercarnos a la realidad educativa regional y comunal, estableciendo lazos de cercanía y la creación de puentes de comunicación con las aulas, en sus diversos contextos, por lo que se nos hizo inevitable conectarnos con la realidad de las escuelas municipales rurales de nuestra comuna. Para ello, nos presentamos con propuestas a distintas instituciones gubernamentales y no gubernamentales, a fin de extender nuestro campo de acción, en donde destacamos la experiencia realizada en el proyecto “En conjunto construimos futuro”, financiado por FOSIS y enmarcado dentro de la línea de proyectos socioeducativos, en donde el objetivo fue: Ejecutar un programa de integración socioeducativa para 60 niños de la educación básica que permita:

- Contribuir a la igualdad de oportunidades para niños, niñas en situación de extrema pobreza, en el acceso y permanencia a un servicio educativo de calidad.

- Que niños, niñas en situación de pobreza y extrema pobreza o vulnerabilidad social, que asisten a establecimientos de educación municipal, logren aprendizajes significativos y desarrollen habilidades sociales que les permitan permanecer, integrarse y proyectarse en los ciclos educativos superiores.
- Entregar herramientas socioeducativas a los cuerpos docentes con la finalidad de mejorar la intervención educativa.

Frente a los objetivos del proyecto, el equipo consensuó líneas de trabajo que nos permitiesen cumplir con los requerimientos de Fosis y que a su vez posibilitem la instalación de un enfoque hacia la intervención, que considere el respeto a las necesidades emergentes del contexto real en las escuelas beneficiadas, la diferencia entre la línea de base propuesta por el proyecto inicial FOSIS, que apuntaba hacia la cobertura y el asistencialismo para el grupo beneficiario directo del proyecto y en contraparte a la propuesta del equipo de trabajo perteneciente a la Universidad, consistente en el abordaje de las problemáticas y propuestas de mejora, dentro de un proceso de acompañamiento generado por los actores directos.

4.4.3.- ¿Cómo nos relacionamos con las escuelas?

Nuestro vínculo con las escuelas se estableció mediante el proyecto denominado “En conjunto construimos futuro”, en donde se abarcaron inicialmente tres escuelas rurales municipalizadas, pertenecientes a la comuna de Coyhaique. El desarrollo de este proyecto se concretó entre julio del 2008 a mayo del 2009.

Las escuelas seleccionadas por FOSIS fueron: Escuela Pablo Neruda de la localidad de Villa Ortega, Escuela E – 23 de Valle Simpson y Escuela F – 25 de Río Claro.

El grupo seleccionado de acuerdo a lo requerido por el proyecto inicial, se constituyó con la participación de 60 alumnos, entre niños y niñas, cuyas edades fluctuaban entre los 6 y 14 años, los cuales vivían en situación de pobreza o pobreza extrema y que cursaban preferentemente entre 1° a 8° año básico en establecimientos educacionales de tipo municipal.

El segundo grupo seleccionado estaba constituido por los equipos docentes y directivos de los establecimientos educativos pertenecientes a las localidades de Villa Ortega, Valle Simpson y El Claro.

4.4.4.- ¿Con qué nos encontramos?

Al momento de concretar nuestra propuesta, nos acercamos a las escuelas F – 25 Río Claro, Pablo Neruda de Villa Ortega y E-23 Valle Simpson, ubicadas en la comuna de Coyhaique, administrativamente dependientes del DEM de la misma comuna, con Jornada Escolar Completa. Todas categorizadas como escuelas rurales, por su carácter multigrado y su lejanía del centro urbano regional.

Con respecto a la escuela F-25, podemos mencionar que atendía alumnos pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, cuyos apoderados poseen hasta 8 años de escolaridad, ingresos en el hogar inferiores a los \$134.000 y en donde existen niveles de vulnerabilidad entre el 60 y 100% de los alumnos (MINEDUC, 2009)

Esta escuela tuvo una matrícula de 28 alumnos, cuyas edades fluctuaban entre los seis y dieciséis años, distribuidos en cursos combinados entre primer y octavo año básico y de los cuales el 67% se encuentra bajo régimen de internado de Domingo a Viernes, durante el periodo de clases. Del total de los alumnos de la escuela, en un porcentaje cercano al 60% poseían necesidades educativas especiales asociadas a dificultades de aprendizaje, conductuales, afectivas, déficit atencional, entre otras.

De acuerdo a lo expuesto por los docentes, la rotación de alumnos es permanente de un año a otro, encontrándose con una población estudiantil con características actitudinales, conductuales y emocionales diferentes de un año escolar hacia otro. A su vez existen grupos de alumnos que regresaban a la escuela una vez que su experiencia en otro recinto “fracasaba”. Paralelamente la matrícula había disminuido en más de un 50% en un periodo de tres años, lo cual motivó el origen de tres cursos combinados (1° a 4°, 5° y 6°, 7° y 8°).

El cuerpo docente también fue disminuyendo en un 60 % con respecto al año 2007, de un total de 10 docentes el cuerpo docente terminó con un total de 4 en el 2008, de los cuales uno de ellos realizaba clases por primera vez en el recinto, pero cuya trayectoria como educadora databa de 20 años aproximadamente.

El 50% del equipo docente tenía un tiempo promedio de 12 años ejerciendo en dicha escuela y el 50% restante pertenecía al equipo desde hace dos años o menos hasta el 2008. De los cuatro docentes que realizaron labores pedagógicas, uno asumía el rol de Profesor Encargado del establecimiento, por lo que además de labores asociadas a la docencia, debía realizar aquellas de índole administrativas y de gestión.

Un tercio de la infraestructura escolar era relativamente nueva y de material sólido hormigón. En este sector se ubicaban las salas de clases, biblioteca, sala de informática y taller de Artesanía. Los dos tercios restantes eran de madera, en donde se encontraba una sala de clases, oficina de Dirección, baños, sala de profesores, casino y sección de internado.

El trabajo a realizarse en esta escuela no pudo concretarse, a causa de un incendio provocado, que significó la pérdida del 80% de la infraestructura, específicamente las áreas cuyo material de construcción era de madera. Sin embargo, la matrícula de este establecimiento se distribuyó en escuelas de Coyhaique y mayoritariamente en la escuela de Valle Simpson, la cual a su vez era foco de intervención.

Con respecto a las escuelas E-25 de Valle Simpson y Pablo Neruda podemos mencionar que atienden alumnos pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, cuyos apoderados poseen hasta 8 años de escolaridad, ingresos en el hogar inferiores a los \$134.000 y en donde existen niveles de vulnerabilidad entre el 60 y 100% de los alumnos (MINEDUC, 2009).

Estas escuelas tenían una matrícula cercana a los 100 alumnos, cuyas edades fluctuaban entre los seis y dieciséis años, distribuidos en cursos combinados entre primer y octavo año básico, los cuales se encuentra bajo régimen de internado de Domingo a Viernes, durante el periodo de clases.

Entre las necesidades detectadas por los profesores con respecto al proceso de aprendizaje de sus alumnos encontramos dificultades de aprendizaje, conductuales, afectivas, déficit atencional, entre otras.

4.4.5.- ¿Cómo acompañamos a las escuelas?

El proceso de acompañamiento a las escuelas tuvo partió considerando el respeto hacia un espacio que no nos era propio, sin intencionalidad de invadir e imponer una metodología de trabajo, por el contrario, explorar el contexto escuela rural municipal para obtener elementos que permitan la validación de la comunidad educativa, específicamente a través de los profesores para llegar a los alumnos, ya que estamos convencidos como equipo, que las mejoras en educación parten por la validación del rol docente, considerando la profesionalización como eje central de la propuesta.

Esta intención nos conduce a desarrollar una metodología comprensiva, la cual nos permite indagar en los diferentes contextos que nos ayudan a entender una problemática, enfatizando en la necesidad de interpretar desde y con los actores, a modo de validar la subjetividad de las percepciones que se desprenden de los mismos y, por ende, validar la complejidad de las interacciones sociales como construcciones particulares, no homologables, ni proyectables a otros contextos. De aquí la necesidad de abordar las tres escuelas considerando las diferencias contextuales, culturales, administrativas, que nos permitieron explorar, conocer para construir una propuesta en común a los intereses particulares de cada sector.

Por otra parte, esta metodología favorece la incorporación del análisis y la reflexión inherente al rol docente que ha sido postergado por la emergencia. Por eso consideramos necesario rescatar nuestro perfil crítico y comunicativo con la finalidad de profesionalizar la docencia, mediante una constante retroalimentación, un mirarnos para significar y resignificar, en una secuencia inacabada.

La metodología de acción consistió en un primer momento en generar un espacio de encuentro y cercanía entre los docentes y el equipo de trabajo, con el fin de establecer un vínculo, desde la empatía y los afectos entre pares para permitirse reconocer el contexto en el que se desenvolvían. Una vez abierta esta posibilidad, nació del grupo, en forma casi espontánea, la urgencia de plantear problemáticas cuyos ámbitos se distribuían desde lo personal, afectivo, profesional, administrativo.

Una vez detectadas parte de las problemáticas que los afectaban, en conjunto organizamos la priorización de éstas, enfatizando en aspectos como: relaciones interpersonales complejas, vínculos con los alumnos deterioradas, participación en la toma de decisiones limitada, lo que desencadenaba un quiebre entre el equipo directivo y el equipo docente, expectativas relacionadas a la implementación del proyecto asociadas a la incorporación de nuevas técnicas y estrategias que promovieran el aprendizaje en el aula.

La estrategia implementada para abordar sus problemáticas fue mediante el diálogo, puesto que el acto dialógico nos permite abrir canales de contacto que favorecen la vinculación entre pares, reaprender a escuchar y comprender validando la mirada del otro, no con la intención de imponer ideas propias, sino con el fin de generar una construcción común, que permitiera al equipo docente, reconocerse como grupo y que independientemente a sus características como individuos, forman parte de un espacio en donde se desprenden elementos que les proporcionan una identidad asociada a sus experiencias contextuales y profesionales. Para llevar a cabo esto, se realizaron talleres centrados en los cuestionamientos que emergieron de los propios docentes. Cada taller abordó temáticas relacionadas con los aspectos ya mencionados e identificados por los mismos. Los talleres se realizaron en forma quincenal previo acuerdo con los directivos, quienes otorgaron espacio en las horas destinadas a consejos de profesores.

Por otra parte, se trabajó en actividades pedagógicas con los niños y niñas de las escuelas, a fin de conocerlos como personas con historia, cuyo contexto rural determina también sus formas de aprender, adquiriendo de esta forma experiencias que nos permitieran comprenderlos y a su vez comprender a los profesores reconociendo entre ellos, una relación interdependiente, asociada

a los procesos de enseñanza - aprendizaje – evaluación, y las dinámicas transversales que se establecieron dentro y fuera del aula.

4.4.6.- ¿Qué nos pasó durante los encuentros?

A.- *Escuela Río Claro.*

El primer encuentro fue realizado en agosto del 2008 en la Escuela F – 25 de Río Claro, en donde nos presentamos como equipo de trabajo y planteamos los objetivos del proyecto “En conjunto construimos futuro”. Esta primera instancia tuvo como objetivo detectar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que poseía el equipo docente en función de cumplir con su rol dentro de la escuela.

Dentro de las fortalezas se destacaron las de tipo afectiva (cariño por alumnos), cohesión como equipo docente (unicidad de criterios, objetivos en común), equipamiento escolar (taller de artesanía, laboratorio de computación)) y compromiso frente a la labor docente, apoyo por parte del Centro de Padres y Apoderados del colegio.

Entre las debilidades expresadas por el equipo docente se destaca la atribución de aspectos negativos en el desarrollo escolar de los alumnos y sus familias, las que podrían tener origen en la diversidad de las percepciones asociadas al concepto de valoración en la cultura familiar - social de origen de los alumnos.

Entre las oportunidades que se encontraban para fortalecer y potenciar el rol de la escuela dentro de la comunidad, se mencionó el apoyo de organismos como el grupo de amigos y CONAF. Con respecto a las amenazas, los docentes opinaron que la rotación escolar afecta a la ejecución de estrategias diseñadas, la ausencia de actividades extracurriculares que apoyen la labor formativa, el desfase entre las edades de los alumnos y curso de pertenencia, déficit de recurso humano para manejo del internado (personal paradocente) y débil apoyo familiar en el proceso educativo de sus niños y niñas.

Entre los desafíos por cumplir como equipo docente estaba la reformulación del Proyecto Educativo Institucional y la implementación de una propuesta de apoyo al proceso lectoescritor, potenciar la incorporación de los alumnos con desfase dentro de la educación regular (específicamente alumnos de octavo año), buscar instancias para mostrarse a la comunidad como escuela.

Una vez finalizada esta etapa de exploración en conjunto, se fijaron los próximos encuentros en donde se detectaron necesidades concretas a satisfacer como:

- *Implementación de Material de Lectura*, con el Objetivo de potenciar la comprensión lectora y el gusto por la misma.
- *Apoyar en la formación de monitores*: El objetivo de esta instancia era formar un grupo de estudio y de apoyo en la elaboración de material didáctico en conjunto con los alumnos de la escuela. Para ello los profesores propusieron un grupo de alumnos de acuerdo a sus cursos multigrados (uno por curso)
- *Apoyo en el manejo conductual*, con el objetivo de confeccionar estrategias de manejo conductual y trabajo con alumnos. En relación a este aspecto, los docentes manifestaron inquietud por el comportamiento de sus alumnos y su vínculo con la escuela, quienes, a su juicio, presentaban actitudes agresivas en contra de la infraestructura escolar, acciones

que atentaban en la convivencia local (robos en casas aledañas a la escuela) y acciones que evidenciaban un “desarrollo prematuro” de intereses asociados al descubrimiento del ser humano sexuado, con su respectiva connotación negativa.

Con respecto a la problemática conductual, los docentes establecieron una relación directa entre ésta, el bajo rendimiento y la situación socioeconómica de los niños y niñas. Para ello se propuso detectar a través del docente de aula la evidencia de Necesidades Educativas Especiales reales (NEE), para lo que se estableció un plan de trabajo, en donde en conjunto a la educadora diferencial perteneciente al equipo del proyecto, se trabajó una Encuesta de Necesidades Educativas Especiales (Marchant, Teresa; Lucchini, D. , 2003) (ENEE), la cual validó la percepción de los profesores de aula respecto de la realidad de sus alumnos y centrados en dichas percepciones, se elaboraron estrategias de acción para enfrentar dicha realidad mediante la implementación de adecuaciones curriculares y la innovación didáctica al interior del aula.

El trabajo a realizarse en esta escuela no pudo concretarse, a causa de un incendio provocado que significó la pérdida del 80% de la infraestructura, específicamente las áreas cuyo material de construcción era de madera. Del total de alumnos internados, 17 fueron trasladados a la Escuela Rural E – 23 de Valle Simpson con el fin de regularizar el desarrollo del año escolar. El resto de los alumnos fueron reubicados en escuelas urbanas como Nieves del Sur, República Argentina.

Para efectos de continuidad del proyecto “En conjunto construimos futuro”, se incorporaron alumnos provenientes de Río Claro que se integraron a la Escuela de Valle Simpson, puesto que como se mencionó anteriormente, esta escuela se encontraba dentro del mismo proceso de intervención.

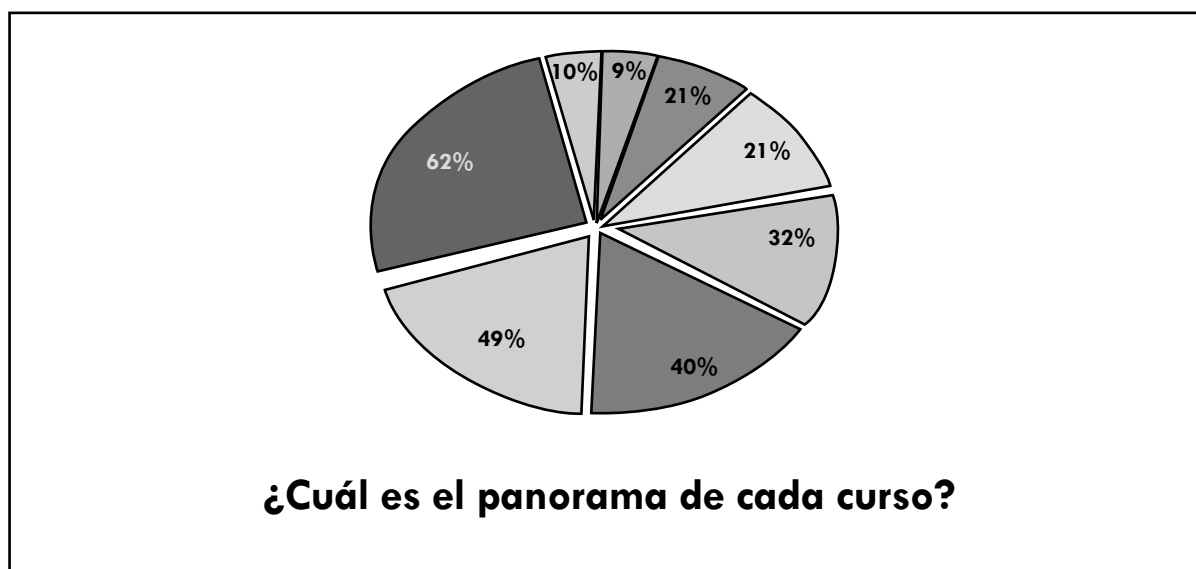
Con respecto a los docentes, éstos fueron reubicados en las escuelas Nieves del Sur, Baquedano, Pedro Quintana Mansilla y República Argentina, con ellos se dio por finalizada la intervención desde el proyecto de acuerdo a lo establecido por la línea base de FOSIS.

B.- Escuela F-23 de Valle Simpson

Nuestro primer encuentro con esta escuela se concretó mediante el planteamiento del proyecto al Director, pensando en establecer un nexo que nos permitiera comunicarnos con el equipo docente haciendo consciente de que independiente a nuestras expectativas, son los docentes los que nos permitirían un espacio dentro de su sistema. Sin embargo, la dirección de la escuela establece - mediante conversaciones previas al acercamiento con los profesores -, las prioridades de los docentes referidos a sus prácticas de aula, rendimiento académico de los alumnos, responsabilidades administrativas. Esto marcó la línea de trabajo de nuestro proyecto, puesto que nos alejaba del contacto con los docentes, por lo que nos colgamos del aspecto académico para establecer una dinámica en donde fueran los profesores de los cursos quienes identificaran y reconocieran las necesidades reales de su contexto, pero mediadas permanentemente por los requerimientos de la dirección.

Se realizaron entrevistas individuales con cada uno de los profesores, donde la temática se centró en identificar características de los alumnos con dificultades académicas y a partir de esto los docentes se permitieron resignificar las individualidades de los alumnos, otorgándole sentido a las actitudes de sus niños y niñas dentro y fuera del aula. Posterior a esto, socializamos los siguientes resultados:

Gráfico 4.4.1: Distribución de alumnos con NEE según tipo de problema en escuela F-23 de Valle Simpson



Una vez expuesta esta información, de forma natural el grupo comenzó a describir la realidad de sus alumnos, en donde destacó la emergencia de NEE de tipo afectiva y conductuales en conjunto a las NEE asociadas a lo intelectual y a dificultades específicas de aprendizaje, las que ya habían sido observadas por los docentes. Esto permitió generar un discurso en donde los profesores se sintieron corresponsables de los resultados de sus niños, alejándose de la estigmatización que emanaban de los prejuicios latentes con anterioridad a la organización de su propia información.

Esta fue la primera acción que nos permitió establecer el primer vínculo directo, acercándonos a los profesores en un espacio de igual a igual, enfatizando en el protagonismo de sus gestiones por sobre nuestras intenciones.

Posterior a esto, surge una necesidad contextual centrada en los requerimiento de diagnóstico escolar solicitados para la postulación al Proyecto de Subvención Especial Preferencial (SEP), la cual coincidió con una propuesta de evaluación a la lectura que como equipo nos habíamos planteado, por lo que nuevamente nos colgamos de esta situación para trabajar con los profesores y potenciar el rol docente mediante la apropiación, aplicación y discusión de la prueba de Comprensión Lectora Progresiva (CLP) (Alliende, Felipe; Condemarín, Mabel, Milicic Neva., 2003.) y Dominio Lector (Marchant O. Teresa, 2003). La línea de trabajo que se desarrolló para la implementación de la prueba se centró en la generación de instancias para discutir el proceso desde la aplicación hasta la evaluación de resultados, destacando el análisis cualitativo que se generó a raíz de la revisión y socialización en conjunto de los resultados de estas pruebas.

Los resultados generales de la aplicación de esta prueba se encuentran en los gráficos 4.4.2 y 4.4.3.

Gráfico 4.4.2: Distribución de logro en estudiantes por curso en escuela F-23 de Valle Simpson.

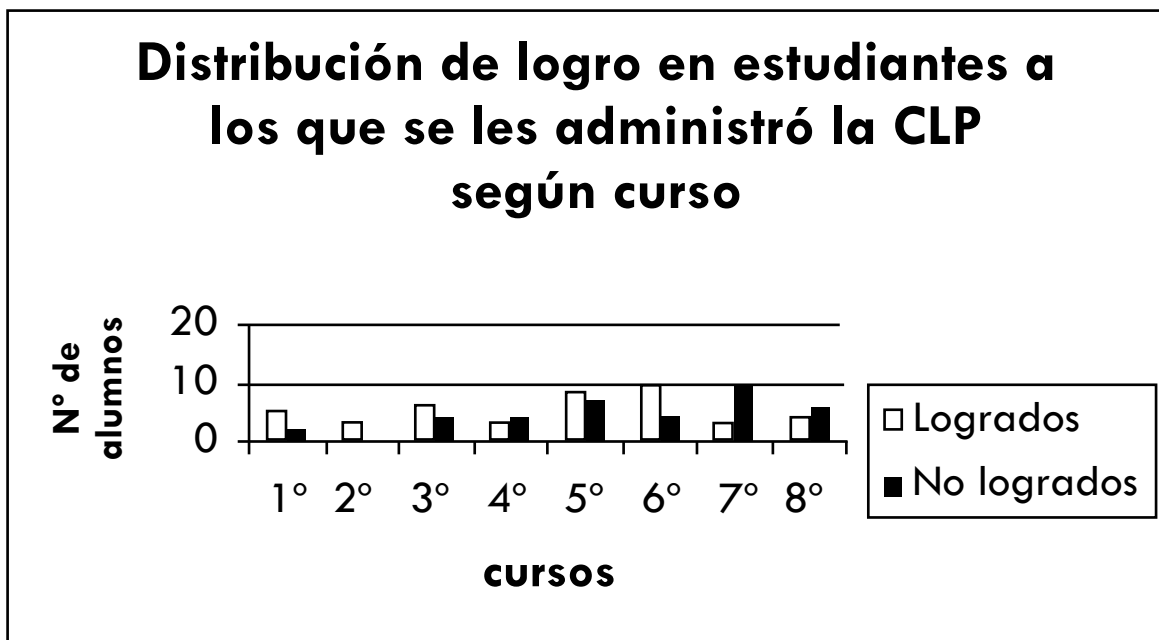
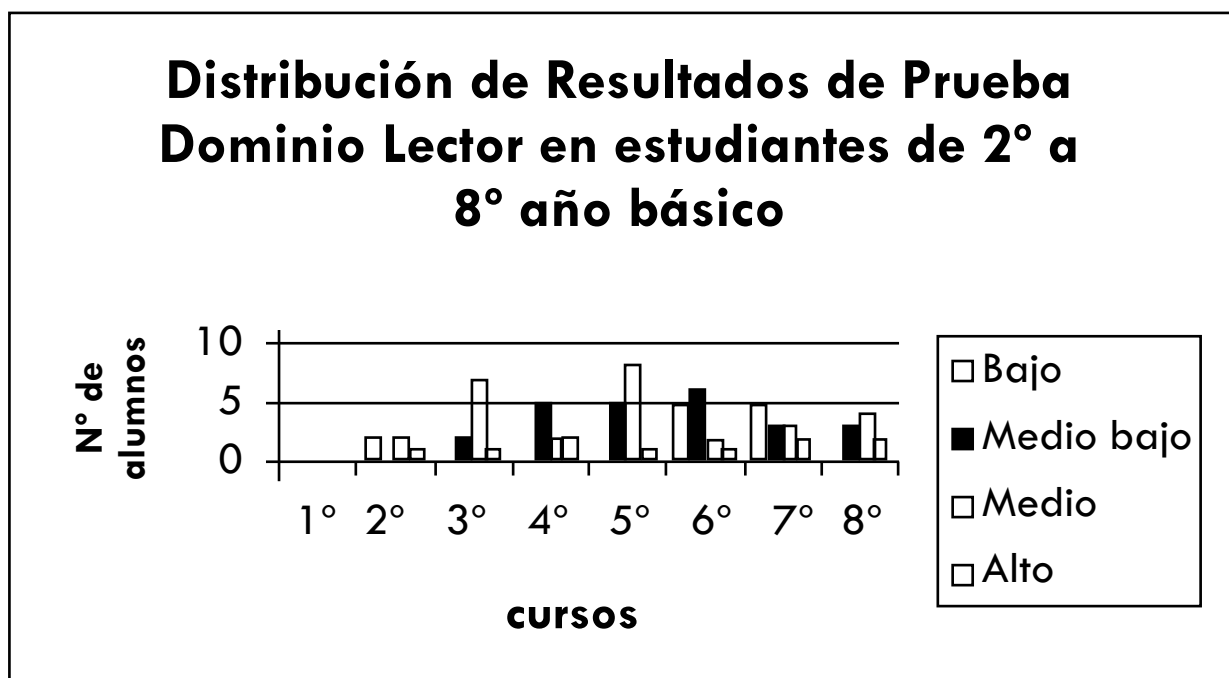


Gráfico 4.4.3: Distribución de Resultados de prueba de Dominio Lector en estudiantes por curso en escuela F-23 de Valle Simpson



Los resultados cuantitativos fueron entregados a Dirección del establecimiento, y desde lo cualitativo se destaca la reobservación de sus alumnos pero con foco en la lectura y el planteamiento de los propios docentes por incorporar medidas reparatorias y un plan de trabajo centrado en mejorar comprensión lectora, planteando estrategias como lectura diaria, contextualización de textos, fluidez lectora, entre otras.

Otro resultado que emergió de las nuevas necesidades del equipo docente, radica en la posibilidad de instalar la reflexión como vehículo para la mejora pedagógica, por lo que se realizaron talleres en donde se abordaron temas de didáctica, evaluación, NEE y gestión educativa, cuyos ejes se centraron en el diálogo, favoreciendo la autoreflexión, conocerse y reconocerse entre pares y como parte de una identidad escolar, permitiéndose proponer acciones de mejoras autónomas, paralelas a los requerimientos del sostenedor, legitimándose en su calidad de docente gestor y profesionalizador.

Finalmente, el trabajo en esta escuela concluyó dejando abierta la inquietud en el equipo docente de buscar espacios para un perfeccionamiento continuo validando la reflexión y el trabajo colaborativo en pos de la mejora de sus prácticas profesionales.

C.- Escuela Pablo Neruda de Villa Ortega

Nuestro acercamiento a esta escuela fue similar a lo acontecido en Valle Simpson, aproximándonos a la dirección como medio para explorar la dinámica escolar y establecer el vínculo con los profesores para posteriormente, construir en conjunto la propuesta de intervención. Aquí es donde surge una diferencia con las escuelas descritas con anterioridad, ya que los docentes de Villa Ortega se mostraron más receptivos a las discusiones y participativos en la reflexión de las temáticas educacionales, las que fueron abordadas desde el contexto nacional hasta lo local.

Este grupo se caracterizaba por su heterogeneidad en sus concepciones de vida y profesionales, sin embargo existía claridad en la intención que los convocaba, consistente en mejorar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, validando sus particularidades y la ruralidad del contexto, Este equipo de docentes buscaba permanentemente señales que reafirmaran su identidad como escuela rural y distante de los centros urbanos.

Los primeros encuentros fueron accesibles para el equipo de trabajo, puesto que se facilitó espacio y tiempo pese a que su disposición inicial frente al proyecto fue de cansancio y agobio a causa de las intervenciones anteriores, en donde el trabajo directo con los niños, desde la mirada de otras especialidades, producían un quiebre entre las intenciones de los docentes y los equipos de intervención. Frente a esta actitud que nos distanciaba, se optó como metodología en validar la pedagogía por sobre la especialización, enfatizando en ejes comunes a los dos equipos, logrando empatizar desde la docencia. Este vínculo facilitó la emergencia de discursos personales pero cuyo centro estaba en la humanización del rol docente. Se habló desde el cansancio, la experiencia, frustración, lejanía, plasmando en sus dichos, emociones encontradas que se verbalizaban en el diálogo en forma natural, por esto se establecieron encuentros en donde la catarsis fue un requisito imprescindible para poder plantear líneas de trabajo en común enfocadas en la reflexión y el autoanálisis de las prácticas pedagógicas.

Paralelo a esto, se establecieron jornadas pedagógicas con los alumnos de la escuela, en donde se abordaron dos ejes centrados en las necesidades emanadas de lo expuesto y consensuado por el equipo de profesores de la escuela y desde los propios alumnos. Por una parte se realizó un trabajo en función de fortalecer la comprensión lectora (necesidad equipo docente de la escuela) y en otro aspecto se abordó la temática del rescate del espacio escuela rural, trabajando dinámicas de reconocimiento espacial (sector Villa Ortega) e imaginaria junto a los alumnos, en función de proyectar a los alumnos bajo un concepto de escuela "ideal".

Entre los resultados más significativos que extraemos de esta experiencia encontramos:

- La necesidad de rescatar el contexto rural de la escuela, mediante actividades que los vinculen con actividades propias de dicha realidad.
- Encontrar en la escuela un espacio agradable en el sentido estético, una escuela “bonita”, observación que puede atribuirse a que durante el proceso de intervención con alumnos, la infraestructura escolar estaba en etapa de mejoramiento a nivel de internado, gimnasio, espacio escolar “antiguo”, comedores.
- Los alumnos encuentran mayor afinidad con los docentes hombres en relación a las mujeres, las causas de esta preferencia no se visibilizaron con claridad, sin embargo se destacó que los profesores hombres “no gritan” y al parecer les son más cercanos desde el aspecto afectivo.
- Los alumnos de segundo ciclo constantemente criticaron negativamente las actividades escolares, externalizando las responsabilidades en el grupo de profesores, sin cuestionamientos sobre sus propias prácticas.
- En cuanto a las relaciones sociales entre pares, los alumnos tendían a realizar acciones agresivas, juegos de golpes entre ellos sin diferencia de género, maltrato verbal en espacios dentro y fuera del aula.
- Los alumnos de primer ciclo comentaban que “sueñan” con una escuela en donde se respeten las particularidades del otro, acotando “quiero que no me molesten”, “me gustaría que no se pusieran sobrenombres”.

Estos resultados fueron socializados con los profesores y ellos no se mostraron sorprendidos con las observaciones de los alumnos, lo que permitió abrir el tema por medio de casos particulares hacia las NEE, para lo que utilizamos la ENEE, en forma similar a lo realizado en Valle Simpson, en donde los resultados indicaron un porcentaje mayoritario de NEE asociadas al aspecto intelectual y Trastornos Específicos de Lenguaje. Al presentar esta información organizada, los profesores comenzaron a reconocer sus cursos, familiarizándose con las características expuestas, traduciéndose en un diálogo en donde se otorgó importancia al ámbito familiar de los estudiantes, como medio para comprender y explicar los resultados emanados de la ENEE.

En este grupo se consolidó la temática relacionada con la NEE, evidenciando en sus requerimientos, espacios para trabajar en conjunto este aspecto, reconociendo la heterogeneidad de sus niños y niñas y visualizando cómo el contexto familiar determina las condiciones de aprendizaje dentro del aula.

Posteriormente, lo contextual se impuso en el hacer tanto de los docentes de la escuela como del equipo de trabajo perteneciente a la Universidad de Los Lagos, puesto que la escuela necesitaba dar respuesta al requerimiento que el sistema educativo les solicitaba, un diagnóstico de dominio lector y los niveles de comprensión de la lectura. En este proceso los docentes fueron partícipes activos desde la aplicación de los instrumentos, tabulación de datos, análisis de datos y la puesta en común de la información recogida, la que dio paso a el análisis cualitativo dentro del equipo docente, en donde surgió la necesidad de establecer un sistema de talleres con temáticas como sensibilización respecto a la realidad de los niños en aula, didáctica, evaluación, gestión educacional y manejo de NEE. Esta situación favoreció el autoanálisis de sus prácticas, de lo que surgió el planteamiento de estrategias para mejorar su pedagogía considerando la diversidad del aula,

Al finalizar el proyecto, nuestra etapa de cierre coincidió con la implantación de un nuevo equipo ejecutor a cargo de la continuidad del mismo. Frente a esta situación, los profesores se sintieron desvalorizados a causa de que la línea del trabajo del grupo, la que se alejaba del contexto

educativo rural, puesto que la formación de los profesionales encargados de dar forma a una nueva propuesta se distanciaban de la línea pedagógica, en donde primó la especialidad por sobre lo holístico, evidenciado en la presencia de profesionales de las áreas de ingeniería comercial, psicología, asistencia social, entre otras.

A su vez, se expresó malestar por parte de la dirección de la escuela y su equipo de docentes a causa de la estrategia de acercamiento utilizada por el nuevo equipo ejecutor, en donde no se respetó la estructura institucional de la escuela para llegar a los niños y niñas, no se significó el contexto mediante el exploración, por ende, no se validó el rol docente como mediador en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en donde las acciones iniciales fueron impuestas.

Al momento de dar por finalizado el nuestro trabajo con los profesores, dejamos la escuela con la confianza de haber planteado la intención de comunicar y comunicarse entre el equipo de profesores, instalando un espacio para reflexionar y mirarse mediante el cuestionamiento de sus propias prácticas con intención de mejorar para centrarse en lo que los niños y niñas - pertenecientes a una cultura social, cultural y rural - demandan a la escuela como lugar de atención a sus necesidades de aprendizaje.

4.4.7.- Nuestras reflexiones finales

Al volver a mirar nuestra experiencia en las escuelas mencionadas, podemos deducir que el contexto educativo de los docentes no abre espacios para la reflexión pedagógica, centrando sus estrategias didácticas en modelos tradicionales que no responden a las necesidades ni intereses de los alumnos. Por este motivo, al no contextualizarse el proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación, se producía un quiebre entre los alumnos y el sistema educativo, que concluye en un fenómeno de no identidad con la propia escuela, y al no sentir apropiación del contexto no se generan vínculos que los acerquen a sus procesos de aprendizaje. Producto de esto, los docentes se permitieron realizar un análisis crítico de su contexto local y nacional, en donde se valoró el espacio proporcionado para la reflexión, que en la cotidianeidad del aula es postergado por las necesidades emergentes, recuperando así, espacios como el Consejo de Profesores, que se habían desvirtuado de objetivo al reducirse a momentos de soluciones administrativas generadas por la contingencia inmediata desde el sistema educativo y la misma escuela.

Considerando el objetivo inicial del proyecto, planteados en sus bases, es necesario destacar que la línea centrada en el apoyo social directo hacia los niños y niñas beneficiarios, seleccionados de acuerdo a su grado de vulnerabilidad (60 para las tres escuelas), enfatizaba en la cobertura y asistencialismo por sobre las necesidades que evidenciaba el contexto, en donde las acciones anteriores determinaron, en un inicio, el enfoque que otorgaron los profesores al recibir un nuevo equipo de trabajo, puesto que las líneas de acción anteriores dentro de los proyectos socioeducativos se cimentaron en apoyo psicológico y social para casos específicos y el apoyo pedagógico consistía en conocer la niño y vincularse con ellos desde la lejanía del aula, por ende descontextualizado a la realidad educativa e histórica de cada niño, con la limitación temporal que esto implica.

Frente a lo anterior, los profesores respondían a los requerimientos de los proyectos derivando a sus alumnos a estos equipos de apoyo, delegando funciones para encontrar lazos comunes desde la comprensión del rol docente. Frente esta mirada, se produjo un quiebre al momento de acercarnos y vincularnos desde sus experiencias con las intervenciones anteriores, en donde el protagonismo de la acción fue asumida desde el acompañamiento, provocando intenciones de participar y abordar a sus alumnos desde sus problemáticas al hacerlas conscientes mediante la reflexión y socialización de los resultados arrojados por las ENEE.

A partir de lo anterior, acompañado por los requerimientos del sistema para diagnosticar habilidades de lenguaje, este proyecto se alejó de su línea de base en donde se abordaban casos específicos y se abrió a la posibilidad de trabajar con la comunidad educativa, por lo tanto

no se discriminó por situación socioeconómica u otros criterios, sino que predominó la necesidad de apoyar, en la naturalidad, a la dinámica escolar, ampliando la cobertura significativamente, desde la exploración y validación de los contextos particulares de cada escuela.

De esta forma, los agentes de cambio fueron los profesores, con la intención que mediante ellos, intervenir los ambientes de aprendizaje en la naturalidad del aula, considerando que es el docente el que intenciona el acto pedagógico desde las planificaciones, uso y creación de material, estrategias metodológicas, adecuaciones curriculares, potenciando el rol profesional que le otorga su formación desde la gestión y autogestión, postergada por las formas con que se concibe el trabajo del docente, en donde se naturalizaron acciones como trabajo administrativo en horarios fuera de aula y el hogar, lo que conduce al desgaste y la limitación de oportunidades para el perfeccionamiento continuo de acuerdo a sus motivaciones.

Una de las fortalezas que evidenciamos en las escuelas hace referencia a la flexibilización en el uso de sus tiempos, lo cual puede responder a una actitud más receptiva hacia el acompañamiento realizado por nuestro equipo, puesto que la distancia de los centros urbanos propicia un dejo de independencia en relación a lo que acontece en las escuelas urbanas, en donde las supervisiones tienen una función fiscalizadora que genera un carga laboral y emocional permanente en los docentes urbanos. Otro elemento común que se presentó las escuelas se refiere al estrecho vínculo formado entre la comunidad local y la escuela, lo que se reflejó en la profundidad de conocimiento que manejaban los profesores acerca de las diferentes realidades de las familias y rutinas que las conducen, lo que les permitió hacer consciente la diversidad de respuesta de los niños en el aula y por ende reformular sus intenciones pedagógicas.

Desde el respeto a la diversidad, surgen tres estrategias de acción para abordar cada una de las realidades, que se fueron cimentando en la medida que las propuestas y necesidades afloraban a medida que la interacción fue fortaleciendo el lazo entre ambos equipos, debido a la horizontalidad en las relaciones interprofesionales, en donde la constante retroalimentación permitió un aprendizaje mutuo. Esta experiencia fortalece nuestra postura relacionada con la comprensión y validación de la singularidades de los contextos, puesto que la heterogeneidad de las realidades escolares exploradas dificultan un trabajo estandarizado, por lo que creemos necesario asumir las diferencias para compartirlas y a partir de propuestas comprensivas lograr espacios de reflexión que conduzcan a mejorar las prácticas pedagógicas desde lo local y sociocultural.

4.4.8.- Referencias bibliográficas

- ALLENDE, F; CONDEMARIN, M; MILICIC, N. (2008). Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva. Editorial Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1999). La construcción de la realidad. Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina, 10ª edición.
- LEVI STRAUS, C. (1996). Antropología estructural. Editorial Paidós, Madrid, España, 6ª edición.
- MAILLARD, V. B., RIVERA, M. P. (2009). La intervención socioeducativa: un camino para transformar nuestras prácticas pedagógicas. Segunda Jornada Internacional de Investigadores en Educación y Octava Jornada Nacional de Investigadores en Educación, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile,
- MARCHANT, T. y LUCHINNI, D. (2003). Niños con necesidades educativas especiales: cómo enfrentar el trabajo en aula. Fundar, Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- MARCHANT, T., RECARTE, H. I., CUADRADO, P.B., SANHUESA, R. J. (2003). Prueba de dominio lector. Fundar para alumnos de enseñanza básica. Editorial Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

5. La participación de los apoderados en la educación municipal

5.1.- Participación y educación en el municipio.

José Luis Muñoz Moreno

Universidad Autónoma Barcelona

Las comunidades democráticas y educativas, ante los cambios sociales que repercuten a la educación y al municipio, deben velar por fomentar la participación en educación a través de planes e iniciativas concretas que supongan una auténtica oportunidad para la mejora de la educación en el municipio. Particularmente, la planificación estratégica en educación se muestra como una adecuada herramienta por cuanto permite la participación del municipio, los centros educativos y la ciudadanía, respondiendo a los propios intereses y necesidades. Sin embargo, cabe considerar determinadas actitudes, facilitadores, dificultades y otras particularidades. El compromiso del municipio, y de los Ayuntamientos, así como de los centros educativos con la mejora de la participación en la educación puede resultar determinante para el desarrollo educativo si se sostiene sobre la base de la colaboración y la cooperación.

5.1.1.- Repercusión de los cambios sociales en educación

La etapa actual de globalización está viviendo toda una serie de cambios sociales, algunos de los cuales han tenido repercusión en la educación y en los municipios. Se trata de una etapa caracterizada, según Remesar y Vidal (2003:2), por un aumento de la importancia del capital financiero; movimientos de concentración de capitales; condensación de espacio-tiempo por las tecnologías de la información; tratados de libre comercio basados en el control de las materias primas en los mercados financieros; multinacionales con flexibilidad organizativa y mayor poder y control sobre las políticas; y desmantelamiento de las estructuras del estado a favor de la libre competencia del mercado.

Ante este panorama, cabe insistir en que la idea de democracia social y organizativa, en la que se incluye la educación, resulta un edificio frágil que requiere de madurez, entusiasmo, competencia y responsabilidad por parte de todos, puesto en que su debilitamiento pueden aportar más aquellos que menos colaboraron a su construcción. Además, cabe considerar, tal y como destacaba Delors, que:

“Si la democracia ha conquistado nuevos territorios hasta hoy dominados por el totalitarismo y la arbitrariedad, tiende a debilitarse donde existe institucionalmente desde hace decenas de años, como si todo tuviera que volver a comenzar continuamente y a inventarse de nuevo” (1996:16).

Por consiguiente, resulta capital que la sociedad transmita a las nuevas generaciones un vivo legado democrático. Como han destacado Martín y Gairín (2006:47), ello implica satisfacer la necesidad de recrear permanentemente la democracia, transmitiéndola desde unas instituciones educativas que se transformarán en comunidades democráticas cuando la participación de las familias deje de ser una asignatura pendiente en los centros educativos.

Corresponderá a estas comunidades democráticas y educativas velar para que la participación sea posible y deseable, tomando conciencia de que precisa y requiere de apoyos tales como el tiempo, la formación de todos los participantes, materiales de guía, apoyo técnico y administrativo, intercambio de conocimientos y experiencias o sistemas de evaluación e incentivos coherentes con los principios democráticos, entre otros.

5.1.2.- Estrategias para una actuación participativa en el municipio

Todavía, no son demasiadas las administraciones municipales que impulsan procesos participativos sin unas determinadas garantías de control sobre los resultados, como destacan Font y otros (2000:118). A veces, en el afán por ganar elecciones, los cargos electos municipales prefieren sacrificar el contenido de una determinada decisión por adoptar otra que no comparten pero que emana de un proceso participativo, siempre y cuando contribuya a otorgarles mayor visibilidad mediática y una mejora de la imagen pública al fomentar la participación y escuchar sus resultados. No obstante, también sucede que algunos procesos participativos se paralizan por la necesidad de ganar unas elecciones.

En cualquier caso, la administración municipal y las instituciones educativas tienen la responsabilidad de potenciar la participación de la ciudadanía en educación, reflejándose en planes e iniciativas concretas. Avanzar en esta línea, supone progresar hacia unas organizaciones que aprenden desde la participación de sus protagonistas y que consideran fundamental las contribuciones de sus comunidades a partir del trabajo conjunto.

Así, es posible poner en marcha propuestas conjuntas como la organización de jornadas formativas, seminarios, etc., para los profesionales de la educación y la ciudadanía; editar revistas y materiales de interés educativo municipal dirigidas al conjunto de la sociedad; establecer que una parte del horario de los maestros y profesores se destine a la participación, junto con las familias, en actividades educativas; entre muchas otras.

No obstante, es adecuado detenernos, siguiendo a Santos Guerra (1997), para destacar que la participación requiere procurar suficiente información y transparencia; posibilitar la consulta previa; capacidad para negociar posturas; considerar y analizar todas las propuestas; no crear bandos; evaluar resultados, procesos y logros; concretar acuerdos; ejecutar los acuerdos conseguidos; y priorizar el interés colectivo por encima del particular.

Asimismo, también deberían considerarse otros condicionantes de carácter técnico, dinámicas grupales, técnicas de resolución de conflictos, etc., que ayuden en el desarrollo de procesos de participación educativa en el contexto municipal. Es conveniente que antes de iniciar un proceso participativo exista la posibilidad de negociar las reglas del juego que se empieza.

Por otro lado, el éxito de la participación suele corresponderse con el desarrollo de unas determinadas actitudes, tal y como señalaban Millaleo y Valdés (2003), que recogemos en el siguiente Cuadro 5.1.1.

La legitimidad de los mecanismos de participación ha de ser otro aspecto digno de consideración, puesto que el éxito depende, en gran medida, de la capacidad de representación de los intereses y sensibilidades de la comunidad en el municipio. Otro criterio que puede afectar al poder legitimador de un instrumento participativo es el volumen de participantes (Font et al, 2000:130). Además, la legitimidad de los mecanismos participativos suele depender, según el *Equipo de Análisis Político* (1998), del hecho que éstos sean percibidos como neutrales y no tengan atribuidos intereses muy particulares o difusos.

Cuadro 5.1.1: Actitudes participativas.

Todos deben ser escuchados	Actitud de aprendizaje	Transparencia	Flexibilidad
<p>Todos podemos poseer percepciones distintas y valorar una misma situación de forma diferente, por lo que se pueden desarrollar acciones y métodos distintos.</p> <p>Hay que aceptar la diferencia y entender que todos pueden aportar cosas útiles a los procesos.</p>	<p>Toda persona involucrada en un proceso participativo, debe adoptar una actitud de aprendizaje que le permite saber escuchar y desarrollar actitudes democráticas entre todos.</p> <p>Un ámbito apropiado para el aprendizaje de la participación es el que tiene lugar en la cotidianidad.</p>	<p>Abriendo las acciones, programas y recursos compartidos.</p> <p>La información en circulación debe ser creíble. Cualquiera puede dar a conocer sus intenciones, puntos de vista, objetivos, etc.</p> <p>En beneficio de la credibilidad mutua, base del compromiso y la cooperación.</p>	<p>Dejar espacios para la aceptación de la percepción ajena, cuando sea conveniente, en detrimento de la propia.</p> <p>Conviene poder repensar y replantear las cosas en cualquier momento en el que sea necesario hacerlo.</p>

En ocasiones, los procesos participativos no se someten al control de ciertas élites, encontrando que sus resultados incluso pueden contradecir la posición defendida por el organismo impulsor del proceso. En otras, sin embargo pueden existir muchas dudas al respecto.

La elaboración de planes, programas y proyectos promotores de la participación educativa en el municipio puede suponer una oportunidad para la revisión y la puesta en común de la visión que se tiene sobre la realidad, por parte de los diversos agentes implicados en la educación del municipio. Puede ser una oportunidad, desde planteamientos democráticos, para fomentar el debate social, dinamizar la implicación ciudadana y establecer compromisos y sinergias.

La formación para la participación, a través de planes, programas y/o proyectos educativos en el contexto municipal, debiera perseguir algunos de los objetivos siguientes y que ya fueron apuntados por Mayordomo y otros (1999:241-328):

- Mejorar la comunicación entre representantes y representados.
- Desarrollar capacidades participativas.
- Generar espacios para la reflexión.
- Intercambiar experiencias participativas.
- Potenciar el asociacionismo.
- Otras.

Llegados a este punto, conviene destacar, coincidiendo con Gairín (2001), la importancia de la planificación estratégica para el municipio al permitir la participación ciudadana y al orientarse hacia el establecimiento de objetivos y criterios generales: la planificación táctica, centrada en la distribución de recursos, y la operativa, orientada a la ordenación de actuaciones concretas que se deben entender como subordinadas a la primera y más propias de un trabajo técnico de ejecución.

La planificación estratégica, en tanto que estrategia de acción participativa, puede contribuir al desarrollo educativo de los municipios. Su utilización permite establecer las formas de relación con

el entorno, las prioridades y las líneas de acción que posibiliten satisfacer las justas demandas de la ciudadanía. Esta estrategia procura dar respuesta a interrogantes como ¿dónde estamos en educación? y ¿qué nivel educativo tenemos?, (situación actual); ¿dónde queremos ir? y ¿en qué nos queremos superar?, (situación deseable); o ¿qué debemos hacer para conseguirlo? (estrategias de acercamiento al ideal propuesto).

Por consiguiente, el desarrollo de un plan estratégico de educación en el ámbito municipal puede llegar a suponer:

“Una oportunidad para analizar colectiva y críticamente la realidad existente, evidenciando fortalezas y debilidades internas y externas; también para corregir situaciones anómalas, explorar oportunidades, establecer compromisos y orientar las actuaciones futuras” (Gairín, 2001:2).

El planteamiento de una estrategia de este tipo ha de considerar el contexto de referencia y la idea de que, en el futuro, el entorno se caracterizará por la proyección de una personalidad propia, distinta de las demás. Resulta así necesario promover y conseguir la participación ciudadana, desde la complicitad de los agentes sociales y educativos, la trama institucional municipal, así como los soportes y alianzas supramunicipales necesarias, para proporcionar garantías al esfuerzo que se realizará.

Dibujándose como meta la construcción y la realización de una ilusión colectiva, algunos principios que deben servir para orientar la elaboración de un plan estratégico de educación en el municipio, a partir de Gairín (2001:4), son los siguientes:

- *Globalidad*, al integrar en el mismo todos los ámbitos de actuación que afectan al desarrollo de las personas, instituciones y demás estructuras de organización social y educativa.
- *Complementariedad*, en la medida que no excluye e incluso promueve el desarrollo de otros programas de intervención en el territorio.
- *Flexibilidad*, que permite incorporar nuevas propuestas si el transcurso del tiempo o el cambio de circunstancias así lo aconsejan.
- *Compromiso* con las opciones de participación libremente aceptadas y promovidas.
- *Vertebración*, o articulación de instancias de reflexión y participación con entidades y órganos con capacidad de ejecución.
- *Rigor* en los planteamientos, procesos y desarrollo de propuestas, que obligan a fundamentar las decisiones y ajustarlas a las posibilidades que permite la realidad.
- *Direccionalidad*, que obliga a subordinar las actuaciones sectoriales que se puedan promover a la filosofía y líneas generales de actuación marcadas.
- *Autocorrección* al establecer mecanismos de seguimiento y control, a través de indicadores preestablecidos que permitan, si fuera necesario, procesos de reorientación.

La realización de una planificación estratégica debe considerar el desarrollo de una estructura organizativa, un plan de acción para su ejecución y la secuencia de actuaciones para su implantación. Todo ello, prestando atención especial a la difusión de los logros alcanzados fruto del trabajo conjunto de la comunidad. Se muestran así los resultados de forma transparente y se difunde la idea de participación, a la vez que se reconoce el compromiso de quién participa y colabora.

No obstante, diremos que no hay una única estrategia de acción participativa perfecta, como tampoco fórmulas exentas de inconvenientes. Por esta razón, es necesario que las estrategias que se utilicen para el desarrollo de la participación educativa en el municipio respondan a los propios intereses generales, necesidades, demandas y expectativas y consideren sus posibilidades, limitaciones, así como las particularidades del entorno en el que se aplican, procurando originalidad,

flexibilidad y creatividad.

5.1.3.- Condicionantes de la participación social en educación

La participación de la comunidad y del municipio en educación es, en ocasiones, excluida en lo técnico y obstruida en lo político. La movilización de la comunidad local, según destacaba Sabatini (1997), se consideraba como una dificultad adicional por parte de las autoridades centrales y una pérdida de poder, más que como un aporte para encontrar soluciones a los problemas.

En un escenario en el que la ciudadanía estuviera preparada para participar, la representación política mostrara predisposición por el fomento de la participación y una vida social y política estimulante, los recursos que la ciudadanía podría dedicar a participar serían finitos debido a las limitaciones temporales, tal y como han destacado Font y otros:

“Podemos esperar que los ciudadanos participen, pero no que vivan para participar”
(2000:118).

La racionalidad técnica que impregna la perspectiva político-legislativa, limita la participación de la ciudadanía en la educación. Además, hay dificultades, cada vez más, para identificarse con colectivos, o las personas representantes, como consecuencia de la heterogeneidad que nos caracteriza, lo cual limita la capacidad de influencia.

Otro problema importante para la participación se vincula a la desigualdad existente en la diversidad de organizaciones, de tal manera que suelen haber grupos de personas muy activas frente a la pasividad de otras. Este factor produce una concentración de la participación en sectores muy reducidos. Por eso, cabría insistir en la idea de que la participación es un derecho y un deber de la ciudadanía (Muñoz, 2009).

Los problemas derivados de la falta de representatividad que, en ocasiones, tienen los participantes, constituye una cuestión clásica en los estudios sobre participación. Incluso algunos autores han optado por promover una participación obligatoria (Lijphart, 1996) o el gobierno a base de encuestas (Verba, 1996), como alternativas ante una objeción recurrente frente a casi cualquier mecanismo de participación.

No cabe extrañar pues que algunas experiencias generen frustración entre quién participa porque, como señala Blanco (2006:20): no se acaban de ver resultados tangibles; mantener una participación amplia y sostenida a lo largo del tiempo es complicado; la necesidad de relacionarse con otros puede impedir centrarse en la acción; el conflicto suele bloquear las posibilidades de avanzar conjuntamente; etc. En palabras de Joan Subirats:

“Precisamente uno de los problemas que la evolución del mercado y de las sociedades contemporáneas presenta es que la autonomía individual se puede convertir en aislamiento e individualización insolidaria” (2004:14).

En consecuencia, conviene desarrollar planteamientos éticos y reflexivos que tengan como base el compromiso por la mejora. Hay que desenmascarar las perversidades para denunciar, pero también para actuar. Desde la ética y el compromiso, Etkin (1993:314) ya planteaba, hace más de una década, toda una serie de cuestiones ante las que merecía la pena permanecer atento y vigilante:

- La voluntad perversa, como sucede cuando se utiliza el poder para destruir o se emplean ciertos dogmatismos en los procesos formativos.
- Los rasgos culturales represivos, que se identifican con la asunción como dogma inalterable

de la existencia de prejuicios, mitos, leyendas originadas en otros contextos históricos y que se mantienen aunque sean inapropiados por respeto a los fundadores o la tradición.

- Las desviaciones minimizables, pero también inevitables, que se derivan del avance de las tecnologías, deshumanizante, como pueden ser, por ejemplo, la realización de horarios excesivos en el ordenador en contra de la salud.
- Los modos perversos de pensar instalados en los actores sociales, como el relativismo exagerado de los valores, el egoísmo, la competitividad u otros.

El compromiso con la mejora tiene que formar parte de las diversas culturas organizativas, contribuyendo al desarrollo de prácticas participativas en municipios e instituciones con estructuras organizativas adecuadas. Asimismo, *“la participación inducida a través de una estructura puede fracasar si no va acompañada de un proceso formativo y socializador en la participación”* (Gairín y San Fabián, 2005: 170), por lo que no basta con poner en marcha la participación en educación para creer que todo está alcanzado en el municipio. Al respecto, hay que tener en cuenta algunas formas de participar que podrían resultar engañosas y tramposas (C.E. Castilla L.M., 2005:27):

Cuadro 5.1.2: Formas de participar engañosas y tramposas.

Participación trucada	<ul style="list-style-type: none"> • Se pide participación para apoyar las propuestas e iniciativas de quien manda. • Es una apariencia de participación dirigida a maquillar el autoritarismo del poder.
Participación condicionada	<ul style="list-style-type: none"> • Se puede participar con algunas condiciones, dentro de una determinada línea. • Hay unas exigencias establecidas por el poder
Participación recortada	<ul style="list-style-type: none"> • Se abre participación pero en ámbitos de poca trascendencia y de poca importancia.
Participación formalizada	<ul style="list-style-type: none"> • Se respetan sólo las dimensiones formales, burocráticas y legales de la participación. • Con votaciones ‘formales’ la minoría puede eliminarse, con convocatorias formales determinadas personas pueden quedar excluidas. • Peligro de aplastar la diversidad imponiendo rígidamente reglas.

La detección de perversiones como las apuntadas, puede ayudar en la comprensión de los marcos en los que la participación podría situarse. Sea como fuera, es preciso superar los obstáculos que llegan a suponer estas trampas para alcanzar una auténtica participación. En ocasiones, una mala experiencia participativa o un uso inadecuado de la participación son motivos suficientes para tirar al traste el trabajo realizado durante mucho tiempo. Como han destacado Gairín y San Fabián (2005:168):

“Por cada experiencia democrática exitosa nos encontramos con múltiples intentos abortados, pervertidos, manipulados o abiertamente autoritarios. De ahí que convenga conocer sus posibilidades pero también sus limitaciones y estar atentos a sus formas de perversión”.

Precisamente, algunas de estas limitaciones de la participación ya fueron apuntada por Bush (1988:61 y sig.), cuando aludía a los múltiples obstáculos que ésta presenta: requiere tiempo; corre el peligro de caer en manos de individuos dominantes; genera incertidumbre; puede convertirse en un fin en sí misma; progresa lentamente; tendencia a reinventar lo inventado; etc.

Además, habría que añadir a estas dificultades y obstáculos, todas aquellas limitaciones que surgen en el trabajo con proyectos institucionales: la voluntad de conducción para conservar el poder y guiar la toma de decisiones; privilegiar intereses sectoriales por encima de los institucionales; la ‘cultura’ del no compromiso que produce que la participación se viva como una demanda de mayor

tiempo y esfuerzo; asumir que la única manera válida de participar es a través de la presencia física; dificultades de los actores para reflexionar desde la crítica en los espacios y prácticas que los involucran; mantener una actitud institucional endogámica sin abrir las instituciones a las demandas planteadas por la sociedad; bloqueo institucional frente a la crisis y turbulencias del medio; presencia de un orden establecido que se asume como el único posible; o transferencia de macro problemas a los niveles inferiores del sistema educativo.

La participación en el ámbito de las instituciones educativas, en ocasiones, está condicionada por la creencia, no generalizada pero latente, de que la intervención de la ciudadanía no tiene un impacto importante porque, además, se considera que no hay problemas si el rendimiento académico del alumnado es suficiente y satisfactorio.

Otras veces, la participación de las familias y de la ciudadanía en la educación puede instrumentalizarse por parte de los sectores profesionales. Cuando esto pasa, la participación se reduce a la configuración de comisiones de fiestas de fin de curso, a la organización de algunas actividades extraescolares, al apoyo al colectivo docente en sus reivindicaciones hacia la administración educativa, etc. Se trata de situaciones que reflejan la falta de autonomía de la ciudadanía para realmente participar en la educación.

Así, no es de extrañar algunos comentarios, en relación a la participación en educación, como los que hacen Gairín y San Fabián (2005: 170) cuando afirman que *“si el ámbito de la gestión se caracteriza por una democracia poco educativa, el curricular lo es por una educación poco democrática, mientras que el de las actividades extraescolares queda generalmente en el terreno del laissez faire”*.

Pero si entendemos y compartimos que la participación es tanto un derecho como un deber (Muñoz, 2009), se hace más que necesaria su aplicación en la empresa por la mejora de la educación, en los centros educativos, en el ámbito municipal, etc., tanto cuando resulta gratificante y una tarea fácil, como cuando implica tomar decisiones sobre aspectos capitales y exige una cierta responsabilidad.

La participación en el diseño y el desarrollo de planes, programas y/o proyectos educativos, como apuntan Martín y Gairín (2006:185), proporciona sentimientos de pertinencia y genera vínculos para conseguir que funcionen, tengan éxito, sean eficaces, etc., para que se implementen de la mejor manera posible.

Apoyándonos en los trabajos de Civís (2005), Camps (2000), Pindado (1999) y Rezsohazy (1988), podríamos sintetizar algunos facilitadores que ayudarían al logro de una auténtica participación social en educación: canales y espacios adecuados para la participación, asegurando una información fluida; derechos legales y garantía de su reconocimiento, respeto y potenciación; redes sociales con un liderazgo responsable que garantice una capacidad real de influir e incidir en las estrategias a adoptar; proximidad social entre la ciudadanía y la administración, y entre la misma ciudadanía, de manera que no se generen dinámicas de exclusión social; formación para la participación ciudadana de manera que se desarrollen unas capacidades y habilidades para incidir en la educación y en la gestión pública; y acceso y control sobre recursos y activos.

Otros facilitadores de orden técnico que también ayudarían a la mejora de la participación en la educación tendrían que ver con la disponibilidad de espacios para reuniones, unos horarios que faciliten la presencia del mayor número de personas o la existencia de información suficiente, por ejemplo.

La garantía de unos escenarios adecuados favorece la mejora de los niveles de participación social en educación. Incluso, hasta podría hacer posible, en un último extremo, un verdadero

empoderamiento (Civís, 2005:68). O lo que es lo mismo, adquirir una mayor capacidad de influencia en las decisiones que afectan directamente, siento protagonista del propio desarrollo.

En el ámbito escolar, principalmente a través de los Consejos Escolares de Centro, la ciudadanía participa en educación. Estos, como sugirió Antúnez (1998), han servido para sensibilizar a la opinión pública de la importancia y la complejidad del fenómeno educativo; elevar la transparencia en la gestión de los centros; reducir las actuaciones autoritarias en la institución educativa; conocer las interioridades del centro; crear canales de comunicación e intercambio de información; dar soporte a las reivindicaciones del centro ante los organismos superiores; y normalizar la participación de la comunidad educativa en los centros.

Pero hoy ya no basta con participar en educación únicamente mediante los Consejos Escolares de Centro o desde la individualidad, sino que es necesario generar espacios para la colaboración y el trabajo común, más allá de lo establecido hasta el momento, tal y como exigen experiencias como los proyectos educativos de ciudad de las ciudades educadoras o los planes educativos de entorno, entre otras.

5.1.4.- Compromiso desde la cooperación

El desarrollo de planes, programas y/o proyectos educativos de ámbito municipal implica una necesaria coordinación entre los distintos servicios socioeducativos, así como la realización de acciones conjuntas entre los recursos educativos próximos (asociaciones, entidades, administración municipal, voluntariado, etc.), para tejer una auténtica red educativa en el municipio.

Para ello, resulta preciso colaborar y, por lo tanto, actuar conjuntamente, comprometerse con unos objetivos, pensar en diferentes situaciones (personal, colectiva, institucional, etc.), intercambiar información, compartir ideas y recursos, planificar y desarrollar en común, tener un proyecto único, etcétera.

Además, el tejido de una red educativa, como efecto legitimador de los procesos participativos, aumentará si se consigue que la participación sea como una 'escuela de democracia' que contribuye a una mejor ciudadanía (Font y otros, 2000:124) y municipio, tal y como apuntaba uno de los grandes argumentos tradicionales de muchos de los defensores clásicos de la participación.

Si tomamos como referente el ámbito municipal y, en concreto, a la administración municipal como motor que impulsa la educación, la coordinación de sus diferentes servicios parece imprescindible, así como el trabajo transversal. Esto es así porque en la práctica muchas actuaciones requieren de varios servicios, ya sea de manera simultánea, paralela o lineal. Las actividades, siguiendo a Gairín (2003:19):

“Son compartidas en su proceso y suponen que cada servicio o unidad orgánica tenga muy claro en qué momento participa, cual ha de ser su aportación y también la necesidad de conocer qué pasa antes y después de su intervención”.

En la esfera municipal, resulta fundamental el compromiso de los Ayuntamientos y Municipalidades con la educación, implicándose en la cooperación con los distintos niveles de la administración y generando las sinergias institucionales imprescindibles para un coherente desarrollo de las políticas educativas municipales. Para Del Pozo (2006:17):

“El compromiso de los Ayuntamientos con la educación, trabajando desde la proximidad, puede potenciar el compromiso de toda la sociedad con un proyecto educativo que, más que una educación para la vida, ambiciona una educación en la vida, que aporte

dinamismo a la ciudad y que sea garantía de ciudad viva, que es tanto como decir ciudad educadora”.

En cuanto a los centros educativos, éstos deben ir cobrando un mayor protagonismo institucional en sus contextos sociales y próximos, en las comunidades de su entorno, superando el mantener, únicamente, relaciones concretas con las familias del propio alumnado. De esta forma:

“La participación social en la educación debe promover la creación de instituciones autónomas en su gestión interna, pero a la vez insertadas educativamente en un territorio” (Gairín y San Fabián, 2005:172).

Bajo el principio de integralidad, adquiere sentido la cooperación entre las actividades de los centros educativos y las posibilidades culturales, deportivas, sociales, etc., que ofrece el municipio, como expresión de un centro educativo comunitario que se abre al entorno y que participa en su programación.

De la misma forma, más allá de que las asociaciones, las entidades y los grupos del barrio o el municipio hagan uso de las instalaciones de los centros educativos, conviene implicarlas en la labor educativa, a partir de un trabajo colaborativo con equipos docentes y familias.

Entendiendo la educación como un proceso global, los centros educativos tienen ante sí un amplio abanico de posibilidades para ejecutar iniciativas diversas como la realización de campañas para que centro educativo y municipio se aproximen al trabajo conjunto, actividades para dar a conocer la historia del centro y del municipio, un inventario de los recursos educativos existentes en el contexto próximo, etcétera.

Por su parte, la colaboración entre centros educativos también ofrece enormes posibilidades, tal y como en nuestro contexto lo han demostrado las experiencias de agrupaciones de escuelas rurales, redes de centros, redes de directores escolares de diferentes comunidades autónomas, o redes de innovación como las Escuelas Cooperativas del Movimiento Freinet, por mencionar algunos ejemplos.

Con el ánimo de dinamizar la participación en la educación y aprovechar las oportunidades que ofrece en los centros, Martín-Moreno (2000) propone que, al igual que las *community schools* o escuelas abiertas (claro ejemplo de relaciones formales e informales con la colectividad municipal), los docentes muestren actitudes abiertas y favorecedoras de la integración con el entorno y que se establezca un marco de relaciones de colaboración con las familias del alumnado, con los agentes sociales y los recursos educativos presentes en el municipio.

En este sentido, Epstein (1988) establecía seis grandes áreas de cooperación en relación a la participación de las familias, de la ciudadanía, en los centros educativos: el centro educativo en tanto que ayuda a las familias, para que éstas puedan cumplir con sus obligaciones educativas básicas; las familias en tanto que ayudan al centro, para que el mismo alcance sus metas y fines educativos eficazmente; la colaboración de las familias en el centro educativo, para desarrollar actividades de apoyo complementarias; el compromiso y la implicación de las familias en las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus hijos e hijas en casa; la intervención de las familias en la gestión de los centros educativos mediante los distintos órganos; y la conexión de las familias del centro educativo con otras instituciones sociales y comunidades educativas del entorno.

De lo que se trata, en última instancia, es de compartir una misma finalidad con la voluntad por cooperar en un proyecto educativo común facilitando la construcción de redes caracterizadas por la interdependencia entre los actores, la interacción sostenida y la autoridad soberana.

5.1.5.- Referencias bibliográficas

- ANTÚNEZ, S. (1998). La escuela pública ante la presión por la competitividad: ¡usemos la colaboración como antídoto! En *Contextos educativos*, nº1, 7-23.
- BUSH, T. (1988). *Theories of educational management*. Paul Chapman Pub. Londres.
- CAMPS, F. (2000). Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos. En *Perspectiva Social*, 44, 93-119.
- CIVÍS, M. (2005). *Els projectes educatius de ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesi socioeducativa. Anàlisi i interpretació de la dimensió socioeducativa y sociocomunitaria de tres projectes educatius de ciutat de Catalunya*. Tesis Doctoral. Barcelona: Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, Universitat Ramon Llull.
- CONSEJO ESCOLAR CASTILLA-LA MANCHA (2005). *Participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Universidad de Alcalá: Depto. de Educación.
- DELORS, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO – Santillana.
- DEL POZO, J.M. (2006). Políticas educativas para la construcción de la ciudad educadora. En *Revista Aula de innovación educativa*. Nº 152, pp. 14-17. Barcelona: Editorial Graó.
- EAP. (1998). *Consells ciutadans a Montornès: la plaça Pau Picasso*. Equip d'Anàlisi Política. (Informe no publicado).
- EPSTEIN, J. L. (1988). School and family connections : Theory, research and implications for intergrating sociologies of education and family. En *Marriage and Family Review*. Vol. 15.
- ETKIN, J. R. (1993). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucional*. Madrid: McGraw Hill.
- FONT, J.; BLANCO, I.; GOMÁ, R. y JARQUE, M. (2000). *Mecanismos de participación ciudadana en la toma de decisiones locales: una visión panorámica*. (pp.113-140). En XIV Concurso de ensayos del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo: Administración pública y ciudadanía. Caracas. <http://www.clad.org.ve/>
- GAIRÍN, J. (2001). *Plan estratégico de Cerdanyola del Vallès*. (documento policopiado).
- GAIRÍN, J. (2003a). *La gestió dels serveis educatius locals*. En Fórum Local d'Educació. Sant Cugat del Vallès. (documento policopiado).
- GAIRÍN, J. y SAN FABIÁN, J.L. (2005). La participación social en educación. En Jiménez, B. (coord.). (2005). *Formación profesional*. Barcelona: Praxis. (90: pp.157-188).
- LIJPHART, A. (1996). Unequal participation: democracy's unresolved dilemma. En *American Political Science Review*, 91 (1).
- MARTÍN, M. y GAIRÍN, J. (Coords.). (2006). *La participación en educación: los Consejos Escolares, una vía de participación*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.
- MARTÍN-MORENO, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- MAYORDOMO, A. (Coord.). (1999). *Estudios sobre participación social en la enseñanza*. Castelló: Diputació de Castelló.

- MILLALEO, S. y VALDÉS, M. (2003). *El concepto de participación en el Programa Orígenes. Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas.* <http://mapuche.cl/>
- MUÑOZ, J. L. (2009). *La participación de los municipios en educación.* Madrid: Editorial Popular.
- PINDADO, F. (1999). *La participació ciutadana a la vida de les ciutats.* Barcelona: Edicions del Serbal.
- REMESAR, A. y VIDAL, T. (2003). *Metodologías creativas para la participación.* Documento de Trabajo. Doctorado Espacio Público y Espacio Urbano: Arte y Sociedad. <http://www.ub.es/escult/docus2/particip.pdf>
- REZSOHAZY, R. (1988). *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar.* Madrid: Narcea.
- SABATINI, F. (1997). Participación ciudadana y políticas públicas. En *1º seminario conceptual sobre participación ciudadana y evaluación de políticas públicas.* Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- SANTOS, M. A. (1997). *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro.* Madrid: Escuela Española.
- SUBIRATS, J. (coord.). (2004). Quina educació per a quines ciutats ? Els projectes educatius de ciutat com a expressió de compromís cívic i com a eines de participació i transformació social. El cas dels municipis de la província de Barcelona. En *Congrès de ciutats educadores.* Génova: Diputació de Barcelona, Xarxa de Municipis, Àrea d'Educació.
- VERBA, S. (1996). The citizen as respondent. En *American Political Science Review*, nº1 90 (1).

5.2.- Nuevas miradas ante nuevos escenarios educativos emergentes. Modelos de encuentro y criterios básicos para una efectiva relación familia-colegio, aplicados en el Colegio San Agustín de Antofagasta.

Paola Ponce Bolado

Colegio San Agustín de Antofagasta

5.2.1.- Introducción

La construcción de un espacio común de diálogo e intersección entre el colegio y la familia apunta hoy como una necesidad emergente, útil y fundamental en los nuevos escenarios educacionales.

Es emergente por cuanto como nunca antes en la historia educacional, el protagonismo educativo se ha trasladado desde las salas de clases hacia la sociedad toda. Las recientes manifestaciones sociales indican que los diferentes actores reclaman una nueva sensibilidad, una forma distinta de afrontar los problemas, y requieren ser escuchados en su conjunto.

Es útil por cuanto la alianza colegio-familia, más que una amenaza profesional, puede transformarse en una valiosa oportunidad para lograr consensos, firmar compromisos y contratos, analizar los avances y/o retrocesos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y, por último, coordinar las acciones de formación de manera más concertada.

Finalmente, es fundamental que dicho espacio tenga lugar, propiciado por el propio centro, a fin de responsabilizarnos mutuamente de la consecución de objetivos y logros en común.

Por ello, estos criterios básicos para una efectiva relación con la familia, resultan articularios entre el deber ser (lo declarado en la misión y visión institucionales) y lo que efectivamente se plasma en la realidad.

Dicho de un modo simple: los actuales escenarios educativos en Chile exigen, hoy más que nunca en nuestra historia, nuevas aportaciones desde la didáctica y la pedagogía a fin de asegurar en las familias aliados de los proyectos educativos en construcción.

Por otro lado, se hace urgente de un modo u otro, el propiciar un diálogo cada vez más esencial, entre la Educación Municipalizada y la Educación Particular (pagada o subvencionada) a fin de tender puentes que unan dos mundos que requieren de cooperación, colaboración y apoyo mutuos. Ambos mundos tienden, por cierto, a un mismo objetivo: mejorar la calidad del aprendizaje en nuestros niños y jóvenes.

La presente ponencia es producto del proceso de investigación-acción llevado a cabo en el Colegio San Agustín de Antofagasta (particular subvencionado) y acude como una propuesta efectiva en el tema convocante.

5.2.2.- Una cuestión inicial: ¿Qué debe hacer un profesor para que la participación de la familia sea más efectiva?

Si nos preguntamos por las funciones de un profesor efectivo y consideramos que, en palabras simples, ser efectivo es hacer las cosas bien hechas; deberemos concordar en que la efectividad tiene que ver con el hacer. Para ser efectivos debemos estar constantemente trabajando para mejorar. La efectividad se juega, pues, dentro de la sala de clases. Este cometido trascenderá hacia la familia.

La literatura especializada nos dice que un profesor efectivo establece buen control de la sala de clases y que dicho control no envuelve amenazas ni intimidaciones. En este sentido control significa: a) saber lo que se está haciendo; b) saber los procedimientos y rutinas de la sala (cultura escolar); y c) conocer las responsabilidades profesionales

De esta triple definición emergen tres características de un profesor efectivo:

1. Es un maestro que demuestra altas expectativas positivas por el éxito de los estudiantes.
2. Es un líder dentro de la sala de clases.
3. Sabe diseñar su planificación para que los alumnos dominen los objetivos propuestos.

Respecto de las expectativas, habría que acotar que las llamadas Expectativas Positivas son también llamadas expectativas altas y que ello implica que el profesor cree en el estudiante y en lo que puede aprender. La creencia de la expectativa positiva está basada en la investigación de que lo que sea que el profesor espera del estudiante es lo que el estudiante producirá. Por otro lado, el manejo de la sala de clases consiste en prácticas y procedimientos que el profesor usa para mantener un ambiente en el cual se pueda dar la instrucción y el aprendizaje. El dominar los contenidos disciplinares es la demostración de que los estudiantes han entendido un concepto o una habilidad y es demostrada con un nivel o competencia determinada por el profesor. Un profesor efectivo debe hacer dos cosas para que sus estudiantes dominen lo que se les enseña: planificar adecuadamente y saber evaluar el aprendizaje.

Por lo anterior nos atrevemos a plantear siete tópicos que analizan, desarrollan y refuerzan esta definición. A saber:

- a) Escuela y familia: coordinación, alianza y encuentro.
- b) Familia y aprendizaje: la familia al involucrarse y prepararse mejor como educadora, incide en el aprendizaje.
- c) Proceso de entrevistas
- d) Conocimiento de habilidades
- e) Técnicas y hábitos de estudio y aprendizaje
- f) La familia, agente educativo
- g) Reuniones de apoderados, redefinición

El cuadro 5.2.1 da cuenta de la aplicación de la experiencia en los años 2010 y 2011.

Cuadro 5.2.1: Antes/después experiencia de redefinición

Tópico	Desde 1999 a 2009	2010 - 2011
Escuela y familia: coordinación, alianza y encuentro	10 reuniones al año 2 Asambleas anuales	3 reuniones al año 1 Asamblea anual
Familia y aprendizaje	Talleres emergentes para padres	Talleres formativos dentro de Planificación Estratégica del Centro
Proceso de entrevistas	Sin capacitación docente Una al año por familia	Docentes capacitados en tres talleres Tres al año por familia
Conocimiento de habilidades	A través de observación directa	A través de compromisos y metas firmadas
Técnicas y hábitos	<i>En Escuela para padres</i>	<i>En Escuela para padres</i>
La familia: agente educativo	Rol de apoyo desde el Colegio	Apoyo mutuo colegio-familia, familia-colegio
Reuniones de apoderados	Informativas	Formativas

A.- Características de un clima familiar efectivo

Aunque no es fácil definir lo que es el clima familiar, sí lo es entender lo que queremos decir cuando nos referimos a él. Todos hemos tenido la oportunidad de captar cómo es el clima de una familia, hemos vivido la nuestra y hemos compartido alguna vez con otras familias. Es frecuente darse cuenta de que cuando faltan determinados miembros de la familia hay menos tensión, menos alegría o menos crispación, dependiendo de quién esté ausente. El clima es, pues, el fruto de la suma de las aportaciones personales de cada miembro de la familia, traducidas en algo que proporciona emoción. A su vez el clima se enrarece o mejora en la medida en que se establecen relaciones entre dos personas.

A menudo nos damos cuenta de que la presencia de una persona puede resultar gratificante si va acompañada de otra en concreto, y no lo es cuando va sola: *“no me importa que vengan juntos, pero, separados, me resultan insoportables.”* A cada persona se la ve y se la ama de manera personal. Un padre ama de manera individualizada a cada uno de sus hijos, del mismo modo que ama de manera diferenciada a su pareja. No podemos pensar en una relación interpersonal entre padre-hijos o madre-hijos. No se siente que se ame a todos por igual; se puede amar con la misma intensidad, pero un amor nunca es igual a otro, de la misma manera que una relación nunca es igual a otra. En el clima familiar tendrán un papel decisivo las diferentes capacidades de sus miembros para establecer relaciones independientes de carácter dual. *La familia es también un núcleo de convivencia de tipo grupal, excepto en el caso de que se quede un padre solo con hijo. A veces nos quedamos con el concepto de que padres e hijos se aman de manera natural y desinteresada, pero esto solo es cierto al principio, después todo dependerá de la dedicación y el cuidado que se tenga para mantener una buena relación.* (Bermeosolo y Pinto, 1996)

La relación entre padres e hijos es una relación totalmente dinámica. Al fin y al cabo el origen de una familia son los padres y, por tanto, para los hijos los padres son su pasado más remoto, más alejado del presente. Posiblemente, por la misma razón, los hijos tienden a ser dimensionados por los padres en función del futuro. Esta es una de las dificultades que hay que superar para poder relacionarse en dimensiones de presente.

En palabras simples, planteamos seis temas vinculantes:

- a) Seguridad afectiva
- b) Atención
- c) Comprensión
- d) Aceptación
- e) Valoración
- f) Comunicación

El siguiente cuadro 5.2.2 explicita el tránsito en dos momentos del Colegio

Cuadro 5.2.2: Evolución del apoyo al clima familiar por parte del Colegio.

Tópico	Desde 1999 a 2003	2004 - 2011
Seguridad afectiva	Apoyo docente	Apoyo docente Alianza estratégica con Escuela de Psicología UCN
Atención	Cronograma de entrevistas	Apoyo multidisciplinario
Comprensión	Departamento de Orientación	Departamento de Orientación y Pastoral
Aceptación	Trabajo tutorial desde los Consejos de Curso	
Comunicación	Vía agenda, circulares y web	Vía agenda, web, correos electrónicos y toda la gama de recursos TIC's

B.- Pilares básicos para una relación efectiva con la familia

Creemos que son seis los pilares en que se sustenta una relación efectiva entre colegio y familia y su doble diálogo (colegio-familia; familia-colegio):

1. **La motivación:** las familias al escoger un colegio lo hacen porque de algún modo este satisface alguna necesidad. Esta puede ser cercanía, historia familiar, rendimientos asociados, misión educativa, etc. De la motivación inicial dependerá, en gran parte, el éxito de la vinculación. En otras palabras, no es lo mismo que una familia escoja un colegio porque queda cerca de la casa, en oposición a otra que lo elige porque ambos padres estudiaron allí.
2. **Afecto:** la doble relación se tiñe de actos de acogida y fraternidad. Si el afecto está presente, la relación de cooperación mutua será de calidad.
3. **La comunicación:** el colegio debe dar la pauta en este punto. Es necesario que las familias sepan qué ocurre en su interior, transparentar sus resultados, avisar de los cambios de actividades y de lo relevante de su vida interior.
4. **Respeto y la confianza:** pasa no solo por cuidar los espacios físicos. El depositar la formación de un hijo en una escuela determinada implica, de algún modo, un acto de fe.
5. **Empatía:** otra tarea de la escuela. Sus directivos y docentes, principalmente, deben esforzarse por ponerse en el lugar de la dinámica familiar. Si esto se logra, la comunicación entre familia y colegio se verá enriquecida.
6. **Cooperación:** esta es tarea de la familia. Es deber familiar apoyar las iniciativas emanadas desde el centro.

De estos pilares surgen, a su vez, siete elementos que dan cuenta de la temática abordada. A saber:

- a) Permanente diálogo con la familia
- b) Apoyo familiar
- c) Acompañamiento de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)
- d) Formación valórica
- e) Canales de interacción
- f) Posibilidades de actuación parental
- g) Colaboración

C.-Estilos educativos

Son la forma de actuar de las familias respecto de sus hijos ante situaciones cotidianas, en los conflictos, decisiones o en la resolución de problemas. Los patrones educativos de los padres producirán determinadas consecuencias evolutivas para el ajuste socio-emocional de sus hijos. Crecer en un ambiente con un estilo educativo u otro trae aparejadas consecuencias importantes.

Es importante entender que los distintos estilos educativos interactúan con un niño que posee unas características, esto es, quizás con un niño determinado haya que aplicar más medidas correctivas que con otros niños más inhibidos. Por ello debemos entender estos estilos educativos de una forma flexible y adaptada a cada niño. Padres sensibles son aquellos que adaptan las estrategias educativas a las necesidades de sus hijos. (García y otros, 2000) Con todo, asumimos un modelo que reconoce cuatro tipos de estilo educativo de los que comentamos sus características.

C.1.-Estilo Autoritario:

- Padres que imponen sus normas sin lugar a la discusión
- Castigan las conductas inadecuadas para así prevenir problemas futuros, muchas veces sin dar una explicación del motivo del mismo. Los padres creen que a los niños no se les han de dar demasiadas explicaciones, el castigo por sí mismo es suficiente para disuadir la conducta del niño.
- Exigentes en cuanto a la madurez de sus hijos
- No suelen comunicarse adecuadamente con sus hijos puesto que consideran que el diálogo es superfluo. Lo que importa para los padres es la obediencia.
- La expresión de afecto es baja. No suelen expresar abiertamente afecto a sus hijos
- No tiene en cuenta los intereses y necesidades de los niños.

A su vez, los hijos de padres autoritarios:

- Son obedientes y sumisos cuando el control es externos (proveniente de los padres) pero en ausencia de estos son mucho más irresponsables y se muestran agresivos.
- Tendencia a sentirse culpables y deprimidos.
- Son niños con baja autoestima, y escaso control
- Pocas habilidades sociales

C.2.- *Estilo permisivo:*

- Altos grados de afecto y comunicación pero unido a una ausencia control y exigencias de madurez.
- Son los intereses y deseos del niño los que los que dirigen la interacción entre el adulto y el niño. Los padres tratan de adaptarse a las necesidades del niño interviniendo lo menos posible para que el niño acepte el esfuerzo y las exigencias.
- Exigen poco a sus hijos tanto en el cumplimiento de normas como en madurez
- Consideran que no han de usarse ni premios ni castigos en la educación. Los niños han aprender en la vida lo que está bien y lo que está mal.
- Los niños han de aprender por sí mismos,
- Son padres afectuosos, pero no limitan

Los hijos de padres permisivos:

- A primera vista son entusiastas y vivaces pero son más inmaduros e incapaces de controlar sus impulsos.
- Carecen de autocontrol y son poco persistentes en las tareas

C.3.- *Estilo sobreprotector:*

- Padres con escasez de normas.
- Concesión de todos los deseos
- Excesivos premios y escasa corrección
- Evitabilidad de los problemas
- Justificación

Los hijos de padres sobre protectores:

- Baja autoestima
- Dependencia
- Escaso autocontrol
- Poco sensibles a las emociones de los demás (baja empatía)
- Son niños egoístas, muy vulnerables a conflictos personales y sociales

C.4.- *Estilo asertivo:*

- Niveles altos de afecto, de exigencias y de control. Son padres muy cálidos pero al mismo tiempo exigentes y firmes
- Estimulan la madurez de sus hijos
- Les ponen límites y hacen respetar las normas
- Comprensivos, afectuosos y fomentan la comunicación
- Sensibles a las necesidades de sus hijos, estimulan la expresión de sus necesidades y les dejan un espacio para que empiecen a ser responsables y autónomos.
- La relación entre padres e hijos se caracteriza por el diálogo, el consenso como forma para que los niños comprendan las situaciones

- Sensibles a las posibilidades de cada niño
- Sus normas son coherentes pero no rígidas
- Prefieren el razonamiento y la explicación más que la imposición
- Estimulan que el niño se esfuerce en conseguir una meta pero conocen el ámbito de las posibilidades de sus hijos. No les presionan con aquello para lo que no están aún preparados.
- Fomentan la iniciativa de sus hijos asumiendo que van a cometer errores dada su inexperiencia

Los hijos de padres asertivos - democráticos:

- Están más felices consigo mismos y eran generosos con los demás
- Más competentes socialmente, mayor autoestima, autonomía y responsabilidad, mayor autorregulación y desarrollo moral.
- Son persistentes en las tareas que emprenden y tienen un buen autocontrol
- Competentes socialmente

D.-Factores familiares

Las dificultades emocionales y de la conducta en los escolares constituyen un serio y difícil problema tanto para la educación y la salud mental de los estudiantes como para los padres cuyos hijos no logran en la escuela un rendimiento acorde con sus esfuerzos y expectativas. (Varios, 2010). La mayoría de los alumnos que presentan dificultades emocionales y conductuales poseen leves alteraciones en su desarrollo cognitivo, psicomotor o emocional, sin que –en general– puedan ser asignados a categorías diagnósticas específicas tales como retardo mental, síndrome de déficit atencional o trastornos específicos del aprendizaje.

La duración, la frecuencia y la intensidad con que ocurre la conducta disruptiva son algunos de los elementos que permiten concluir que el alumno presenta un problema.

Cada estudiante presenta características cognitivo-afectivas y conductuales distintas, y las escuelas, en general, otorgan una enseñanza destinada a niños “normales” o “promedio” que prácticamente no presentan diferencias entre sí y que no muestran alteración, desviación, déficit o lentitud en ningún aspecto de su desarrollo. Esto provoca que todos los niños que por alguna razón se desvían o alejan de este “promedio” estén en riesgo de bajo rendimiento y de fracaso escolar. Un estudiante en riesgo no significa que sea retrasado o que tenga alguna incapacidad. La designación “en riesgo” se refiere a características personales o a circunstancias del medio escolar, familiar o social que lo predisponen a experiencias negativas tales como deserción, bajo rendimiento, trastornos emocionales, alteraciones de la conducta, drogadicción, etc.

Los factores de riesgo del estudiante incluyen déficits cognitivos, del lenguaje, atención lábil, escasas habilidades sociales y problemas emocionales y de la conducta. Los factores de riesgo de la escuela se refieren a aquellas características y circunstancias específicas ligadas a los docentes y administrativos como los prejuicios y las bajas expectativas de rendimiento, la inhabilidad para modificar el currículo, la falta de recursos y la carencia de estrategias de enseñanza adecuadas, la estructura, el clima organizacional y los valores del sistema escolar.

Hoy en día en Chile muchos escolares presentan bajo rendimiento, perturbaciones conductuales y emocionales. Muchos de ellos no reciben la ayuda profesional que necesitan ni dentro ni fuera del ámbito escolar. Estos problemas de rendimiento, de conducta y emocionales cuando no son tratados, no sólo provocan problemas en el aprendizaje de estos estudiantes, sino además afectan

la capacidad de los profesores para enseñar y la de sus compañeros para aprender, lo que hace sentir a muchos maestros sobrepasados por las alteraciones emocionales y conductuales que estos alumnos presentan en clases.

El profesor de enseñanza prebásica, básica o media, tarde o temprano deberá enfrentar algún alumno que presente problemas de conducta, que altere la convivencia con sus compañeros y que interrumpa la clase. La conducta disruptiva que el estudiante presente puede variar considerablemente de acuerdo a la naturaleza del problema que lo afecte, al tamaño del curso, a la materia que se esté enseñando y al tipo de escuela.

Muchos profesores dirán que tienen una clara idea de lo que constituye un problema de conducta. Sin embargo, un alumno puede presentar problemas de conducta frente a un determinado profesor y no frente a otro, como también exteriorizar sus alteraciones de manera transitoria o periódica. El alumno con estas perturbaciones causa, sin duda alguna, varias dificultades para sus padres, sus profesores y sus compañeros de curso.

Los educadores pueden sentirse frustrados y sentir ansiedad cuando deben enfrentar un alumno con problemas de conducta. Si el profesor se siente responsable del manejo conductual y de la enseñanza de este alumno y es percibido como tal por el Director del establecimiento, el profesor está bajo la presión de sus colegas.

Muchas veces el reconocer un problema puede ser considerado como admitir una falla en el sistema escolar, especialmente si la escuela no está preparada y no tiene ni la organización ni el apoyo de profesionales para enfrentar al alumno con problemas.

Es posible constatar un aumento de la tensión y de la ansiedad en muchos profesores cuando deben enfrentar un alumno con alteraciones de la conducta. La tensión aumenta en el profesor al saber que el estudiante estará coartando sus labores de enseñanza habituales y que no mostrará mejoría sin la adecuada atención profesional.

En algunos casos, el profesor puede considerar el problema como “propio del niño” y, por lo tanto, la responsabilidad de la conducta desadaptada recae sobre el propio estudiante. De acuerdo a esta perspectiva, el profesor no cree que su metodología de enseñanza exacerbe aún más la perturbación que el alumno presenta. Asimismo, si el profesor estima que es el resultado de alguna dificultad en el hogar del estudiante, va a tener bajas expectativas sobre su rendimiento escolar.

Los padres y profesores comparten la preocupación por la alteración conductual que el alumno presenta. Si bien no se debe exagerar ante un problema de conducta, tampoco debe minimizarse ya que, en general, son el extremo más visible de los alumnos con problemas para aprender. Los padres inevitablemente se preocupan por la manera en que el hijo se comporta y esta preocupación se complica con sentimientos de frustración y rabia cuando el progreso escolar es lento o es escaso y las críticas de otros padres y de algunos profesores aumentan. Asimismo, este estudiante causa problemas en su familia con sus hermanos, quienes sufren porque los padres en general ocupan la mayor parte de su tiempo en el hijo problema. Es necesario notar que el alumno que molesta a otros en clase y en los recreos no ha aprendido un modo apropiado de hacer amigos y de establecer relaciones interpersonales. Generalmente son niños infelices, aislados por sus compañeros de curso e impopulares entre sus profesores.

La severidad de la alteración conductual depende en gran medida de la percepción que sobre ella tengan las personas que viven y/o trabajan con el niño. Las personas en diferentes contextos tienen variadas expectativas sobre lo que consideran una conducta apropiada. Tanto en los padres como en los profesores se pueden observar distintos niveles de tolerancia frente al alumno con problemas de conducta. Los niveles de tolerancia también dicen relación con el estadio del

desarrollo del niño: por ejemplo, estudiantes preescolares no pueden estar mucho tiempo sentados, concentrados, inactivos y les cuesta respetar su turno para hablar o para jugar y por lo tanto se les toleran muchas variabilidades en su conducta, lo que no ocurre con alumnos mayores.

Asimismo, la manera como el problema de conducta del estudiante es percibido por los adultos, determina, en general, la urgencia con la que debemos enfrentarlo. Esta percepción está influida por la tolerancia individual, la ansiedad que desencadena el niño en el ambiente que lo rodea, la preocupación, el temor y la rabia que provoca su mala conducta, la presión de los padres y de la escuela.

Los problemas emocionales y conductuales son citados tanto como complicaciones secundarias de los trastornos del aprendizaje como en la etiología de los mismos. De tal manera que generalmente un alumno que presenta alteraciones conductuales y emocionales sufre también de cierta dificultad para aprender que puede tener distintas etiologías. Dentro de este contexto, es posible confundir las diferencias en el desarrollo psíquico individual con patologías o trastornos. Existen, además, variadas manifestaciones del desarrollo psíquico que varían de lo que se considera "normal" originadas por la vida en extrema pobreza, en carencias afectivo-familiares y/o en la falta de incentivos para aprender que no necesariamente se traducen en patologías pero que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar.

Frente a la confluencia de distintos factores etiológicos y complicaciones secundarias que emergen en el niño con problemas conductuales, sociales, emocionales y del aprendizaje escolar, existen diferentes designaciones diagnósticas: "niño en riesgo de bajo rendimiento o de fracaso escolar"; "niño en desventaja"; "niño deprivado sociocultural y económicamente"; "niño con retraso maduracional"; "niño con síndrome de déficit atencional"; "niño con trastorno del desarrollo"; "niño con problemas de aprendizaje"; "niño con trastornos de aprendizaje"; "niño con trastorno emocional"; "niño ansioso"; "niño hiperansioso"; "niño retraído"; "niño tímido"; "con trastorno depresivo"; "con trastorno conductual", etc.

Se trata, en general, de alumnos que padecen de dificultades del aprendizaje y de la conducta, cuya etiología es de origen orgánico, psíquico o no precisada claramente, que se diferencian entre sí, a veces muy sutilmente, por algunos signos o síntomas. De tal manera que pueden subyacer diferentes síndromes y cuadros clínicos tanto en la etiología como en las complicaciones de los trastornos del aprendizaje y de la conducta. Sin embargo, desde el punto de vista escolar, todos se comportan y rinden en la escuela de manera semejante.

Las emociones tienen un poderoso impacto en nuestro conocimiento del mundo circundante y las expresiones emocionales otorgan una ventana a la experiencia subjetiva del mundo individual. Nuestras emociones motivan nuestras acciones y afectos cuando interactuamos con otras personas y con nuestro ambiente y proveen de sentido a nuestras experiencias de vida. Al guiar nuestros pensamientos y acciones, las emociones poseen una función reguladora que nos ayuda a adquirir los patrones de la conducta adaptativa. Existen muchas diferencias individuales en cómo las personas expresan sus emociones e interactúan con otros individuos. Muchas son predominantemente felices, contentas, y curiosas. Otras pueden ser a menudo retraídas, tristes y depresivas. Más aún, otras pueden aparecer enojadas, destructivas y desorganizadas.

La mayoría de las personas despliegan diferentes emociones y actúan dependiendo de la situación y del subyacente humor que posean en ese momento. Cuando una persona es predominantemente retraída, evita el contacto con otros individuos y no muestra interés por aprender la mayor parte del tiempo, lo que puede afectar su desarrollo y su capacidad de adaptación. De la misma manera, la persona irritable, destructiva y exageradamente agresiva tiene dificultades para establecer apropiadas relaciones interpersonales y para ajustarse a los modelos de conducta requeridos para las actividades normales de la vida diaria.

Las emociones mediatizan la capacidad de adaptarse y de responder a una variedad de experiencias. Preparan al organismo para responder rápidamente a las amenazas del mundo circundante. Asimismo, los psicólogos sociales plantean que las emociones humanas son fundamentales para el apego, la interacción y la función social.

La emergencia de distintas capacidades emocionales en los niños refleja importantes diferencias entre la adaptación y el desarrollo.

Los niños no solo desarrollan capacidades y estrategias adecuadas a través de un rango de afectos, sino que también aprenden a confiar en su experiencia emocional para enfrentar los avatares de la vida.

En este punto, creemos que los factores más significativos que influyen en el aprendizaje de los hijos son:

- a) Ambiente hogareño motivador
- b) Altas expectativas de los padres
- c) Involucramiento parental en la escuela y la comunidad
- d) Capital cultural familiar
- e) Nivel socioeconómico
- f) Bilingüismo
- g) Tamaño de la familia
- h) Talentos propios

Influyen, como elementos obstaculizadores de este proceso, entre otros:

- a) Problemas de falta de tiempo
- b) Creciente inserción de la mujer en lo laboral
- c) Barreras culturales e idiomáticas

Para analizar la percepción del profesorado, la siguiente figura demuestra el cuestionario aplicado a docentes.

Cuadro 5.2.3: Cuestionario de despistaje para profesores: Visión aporte de las familias.

N° Pregunta	Pregunta	Alternativas
1	¿Cuál cree que son los tres factores más significativos que influyen en el éxito académico de nuestros alumnos del CSA?	a) Ambiente hogareño motivador
		b) Altas expectativas en padres
		c) Involucramiento comunitario y escolar de los padres
2	¿Cuáles cree Ud. que son los factores menos...?	a) Capital cultural de las familias
		b) Nivel socioeconómico familiar
		c) Bilingüismo (hablar inglés)
		d) Tamaño de la familia
		e) Capacidades, talentos e intereses de los estudiantes
3	¿Cuál es a su juicio la mayor barrera...?	a) Falta de tiempo de los padres
		b) Inserción de la mujer en el mundo laboral
		c) Barreras culturales

E.- Aceptación, firmeza y autonomía

Cuando los padres se involucran, responden a las necesidades de sus hijos, los refuerzan positivamente y son afectuosos se produce la aceptación. Al fijar claramente los límites, estándares de comportamiento esperables y se establecen consecuencias consistentes para los comportamientos inadecuados, entonces, la firmeza constituye un factor coadyuvante. Finalmente, si los padres valoran la autoexpresión y dan amor, aún cuando las opiniones entre ellos y sus hijos no sean compartidas, estaremos incoando la autonomía como eje articulador de la relación

5.2.3.- Algunos estudios

A.- Las representaciones parentales y su influencia en la relación con el hijo (Varios, 2010)

La naturaleza de las representaciones que los padres construyen sobre su hijo y sobre sí mismos como padres se refleja en la calidad de la relación con su hijo desde incluso antes del nacimiento. A su vez, la experiencia temprana del niño con sus cuidadores condiciona la construcción de su “mundo representacional” (Stern, 1989)¹, que le servirá de guía en su comportamiento, su percepción y su interpretación de su relación con sus padres.

“Mundo representacional” y contexto social son mutuamente influyentes pues intervienen variables como los aspectos culturales, los factores demográficos, la coyuntura social, la aparición de nuevas tecnologías reproductivas.

En mi trabajo sobre representaciones parentales (Missio, 2004)², la estabilidad emocional (llorón, tranquilo, nervioso) parece el rasgo más destacado de la preocupación de ambos padres. Los

¹ <http://www.sepyrna.com/articulos/embarazo-maternidad-estructura-cambio/> (consulta 10/09/11)

² <http://desarrollo.uces.edu.ar:8180/dspace/handle/123456789/255> (consulta 10/09/11)

padres de varones tienden a anticipar mayor inestabilidad en su hijo que los padres de niñas. En su percepción sobre cómo van a desarrollar su papel de padres observamos una interesante complementariedad en las dimensiones de “Educación y manejo de las tensiones”, donde ambos padres anticipan equilibrar al otro en el desempeño de su tarea parental (permisivo/no muy permisivo, nervioso/sereno).

Las madres de la muestra, cuando se refieren a su propia madre como modelo, se desmarcan más de ellas cuando se trata de las pautas educativas; en cambio, se identifican con ellas sobre la manera de manejar las tensiones. La mayor identificación con la propia madre se sitúa en las competencias parentales, el estilo de los cuidados y los intercambios afectivos.

B.- Papel del Padre

Para el padre, igual que para la madre, el nacimiento de un hijo requiere la reorganización de su identidad. Se situaba su entrada real en la escena a partir de los tres años (en la etapa verbal) de su hijo. Actualmente, la implicación de los padres es fomentada en todos los momentos por los mismos profesionales (seguimiento del embarazo, presencia en las ecografías y en el parto) en vista a facilitar el proceso de paternalización.

En la sociedad occidental se habla mucho (Pierrehumbert, 1995, 2003)³ de la aparición de un nuevo padre, con un nuevo discurso acompañado de unas nuevas prácticas de paternidad. En Francia este fenómeno es reconocido desde hace tres décadas aunque existan muchas diferencias entre las diferentes culturas y clases sociales. Esta “nueva generación” de padres establecería muy precozmente con su hijo después de nacer unas interacciones comportamentales de juego y de cuidados que favorecen la construcción de vínculos afectivos que hacen de él una figura de apego complementaria. El padre tiene un papel de tercero que lo sitúa en una posición de educador y “separador”, pues su intervención ayuda a romper la armonización homeostática entre la madre y su hijo, lo que permite el crecimiento del sistema.

A mi conocimiento, no se dispone en la actualidad de estudios relacionados con el proceso de parentificación y de la forma en que se equilibran los papeles parentales en las diferentes unidades familiares complejas de hoy en día.

C.- Familia e institución: armonización de las competencias en el sistema padres/hijo/profesional

Si entendemos el acompañamiento (Fuster, 2001)⁴ como el hincapié en el refuerzo de los puntos fuertes de la persona. El acompañamiento reconoce la capacidad de iniciativa, de autonomía, de elección. En la situación más idónea se interviene a petición de la persona y no en función de objetivos predeterminados que conducen al señalamiento. De acuerdo con Giampino (2006)⁵ es menester preguntarse sobre la protocolización de la prevención y sus múltiples y convergentes desviaciones: “orientación” de la prevención hacia el control social, “psiquiatrización” del sufrimiento social, medicalización del sufrimiento psíquico, evaluación globalizadora a partir de criterios epidemiológicos y estadísticos, desvío hacia la mercantilización de las necesidades de la familia, transición de una prevención preventiva a una prevención “predictiva”.

Así, Giampino señala como el paso de un acompañamiento o prevención “preventiva” a una prevención “predictiva” supone la intervención del estado a través de leyes, instituciones, organización del contexto material y de los modos de vida, todo ello sujeto a las tendencias, las modas, las mentalidades y representaciones.

³ <http://geosci.uchicago.edu/~rtp1/> (consulta 10/09/11)

⁴ <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn45p21.pdf> (consulta 10/09/11)

⁵ <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn45p21.pdf> (consulta 10/09/11)

Finalmente, en cuanto a los modelos de intervención en el sistema familiar, Bouchard (2006) (8) compara la relación entre tres modelos, siendo el **modelo partenaire** el modelo de referencia cuando se persigue la meta de movilizar las competencias parentales (Cuadro 5.2.4).

Cuadro 5.2.4: Modelos de intervención

Modelo Experto	Modelo Guía	Modelo Partenaire
Sólo el profesional tiene las competencias	Reconocimiento de la competencia del otro	La relación apunta a saber la igualdad en la toma de decisiones
Relación vertical entre los saberes	No directivo	Reconocimiento recíproco de los saberes y competencias
Sólo el profesional puede resolver los problemas de las personas	Capacidad de tomar decisiones	Horizontalidad de los saberes
Imposición de las decisiones tomadas unilateralmente	Favorece el desarrollo de las competencias en las personas	Los saberes de los padres y de los profesionales son complementarios (legitimidad e igualdad)
Provoca un sentimiento de incompetencia en los padres		Principio del aprendizaje en la reciprocidad
		Pedagogía social de la intervención

D.- La transmisión de la cultura

Mencionamos la cuna psíquica y cultural que a modo de *holding* sostiene al bebé y le permite constituirse como sujeto: por otra parte hicimos referencia a las representaciones paternas planteadas por Lebovici y a la construcción del “bebé mítico” como una imagen mental basada en el discurso cultural y social y que son desarrolladas por Moro y Nathan, tales como las representaciones culturales, ontológicas; representaciones que vienen a alojarse en el cuerpo del niño a través de los cuidados brindados a su cuerpo. De tal manera que las acciones destinadas a la atención del niño pequeño como higiene, alimentación, traslado, llevan la impronta de diferentes técnicas culturales, ya que toda cultura define categorías que permiten comprender y dar significado a todos los acontecimientos experimentador por un sujeto. (8)

La cultura trata de poner a disposición del sujeto un modo de lectura del mundo. Esta codificación es un proceso compuesto de ingredientes complejos de inferencias ontológicas (la naturaleza de los seres y de las cosas), pero también de inferencias de causalidad permitiendo dar un sentido a un acontecimiento inventariado: ¿por qué yo? ¿por qué a mí en ese momento? (Sindzingre, 1989, citado por Moro, 2004). (cfr. **UAB, Educar 45**)(8)

5.2.4.-Reflexiones Finales

Al mismo tiempo que nuestra sociedad avanza en los procesos de individualización y universalización de los derechos de ciudadanía, también debe avanzar en las políticas de apoyo a la construcción de vínculos de naturaleza democrática entre sexos y generaciones en las redes familiares, de amistad y comunitarias. Porque estas redes son el fundamento más primario de inclusión y cohesión social, sin desestimar la importancia de otras dimensiones de la vida social. De ello no escapa la escuela.

Es necesario desarrollar una nueva “*ética política del cuidado* en la vida cotidiana de acuerdo con la corresponsabilidad y reciprocidad entre mujeres y hombres; y entre familias, sociedad civil e instituciones públicas. La ética del cuidado es el fundamento de las relaciones sociales positivas, en cualquier cultura. Las mujeres han sido y todavía son las principales difusoras y protagonistas del cuidado de la vida humana en el marco familiar, a expensas de su libertad, su autonomía personal y de su propio cuidado. Pero ya es hora de redistribuir y extender esta responsabilidad al conjunto de la sociedad.

5.2.5.- Referencias bibliográficas

- BERMEOSOLO, J. y PINTO, A. (1996). Caracterización de una muestra de alumnos asistentes a grupos diferenciales en escuelas municipales de tres comunas de Santiago Poniente. *Boletín de Investigación Educativa*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. II, 369-393.
- ¹GARCÍA, I.; PÁEZ, G.; DE TOMÁS, J. A. (2000): *4º ESO- IES Carlos Bousoño*. Majadahonda, Madrid. Mayo.
- MAYNE, J.(2001). Emotions and Health. En Mayne y Bonanno; *Emotions*. 361-397. The Guilford Press: New York.
- UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (2010). *Educar 45, Educació i família*. Departament de Pedagogia Aplicada.

¹ Escuela Nieves del Sur, Escuela Rural Río Blanco, Liceo Josefina Aguirre Montenegro y Centro de Educación Integrada de Adultos

5.3.- La participación de madres, padres y apoderados en los establecimientos educativos municipalizados.

**María Eliana Aguilar Gómez, Rina Barrientos Barrientos
Sergio Becerra Mera, Guadalupe Flores González
Mundina Jara Barrientos, Rosa Pesutic Viukasovic
Victor Soto Álvarez y José Luis Muñoz Moreno**

Escuelas municipales Coyhaique

Se ha ido constatando, en un período de más o menos 10 años, como un sector importante de familias se han alejado, hasta quedar casi permanecer ausentes, de los procesos de acompañamiento, apoyo y respaldo a la gestión educativa que se realiza en los establecimientos educacionales municipalizados. Sin duda que la labor desplegada en los centros educativos requiere de la participación de padres, madres y apoderados, estableciendo una alianza intencionada de estimulación y fortalecimiento de actitudes y valores en los jóvenes que llegan a nuestras aulas.

En coherencia con ese diagnóstico, nuestro trabajo consistió en compartir experiencias, diseñar y aplicar algunas estrategias que permitieran revertir esta situación de soledad en que se encuentran los establecimientos educativos municipalizados.

Pudimos concluir que las familias, aún las más reacias a implicarse, se comprometen con el centro educativo cuando existen acciones planificadas en espacios de participación abierta, constantes en el tiempo, organizadas en coherencia con la disponibilidad de recursos humanos y financieros y con un diseño estratégico en sintonía con las aspiraciones y metas de los jóvenes y sus familias.

5.3.1. El contexto de actuación

La familia constituye el principal y esencial soporte para un óptimo desarrollo de un niño/a o joven, puesto que le corresponde a ella ejercer las funciones más básicas de brindar afecto, proteger y acompañarles en los procesos de desarrollo y acogerles a través de las estrategias más adecuadas de acuerdo con la singularidad de cada niño/a y/o joven.

En la presente aportación partimos de una concepción de la familia que la entiende como “*el grupo donde se nace y donde se asumen las necesidades fundamentales del niño*”. Es un grupo en el que los miembros se cohesionan, se quieren, se vinculan y así se ayudan recíprocamente a crecer vitalmente, a vivir como personas en todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva, relacional etc. (Font, Pérez Testor y Romagosa, 1995).

Nuestro concepto de familia para el presente trabajo lo acordamos como una o más personas, con o sin relación de parentesco, que brinda cuidado, protección, afecto y orientación al desarrollo físico, psicológico y social del individuo.

Con respecto a la misión de la familia en la formación de alumnos y alumnas, destacamos, como un antecedente distintivo y de referencia, el juicio del investigador canadiense Benjamin Levin cuando determina que el factor más influyente en el rendimiento académico de los niños/as es su capital social. Este mismo autor destaca la importancia del capital social como una influencia poderosa en la que la escuela no puede hacer mucho; sin embargo, señala que esa no debe ser una excusa para no mejorar, refiriéndose a los resultados de las escuelas que trabajan con amplios sectores de población en la pobreza.

La realidad de nuestros establecimientos educativos en Coyhaique (Chile) evidencia y constata un elevado número de familias en situación de vulnerabilidad. En este sentido, cabe reconocer que nos topamos con una realidad un tanto adversa, en la que existe alrededor de un 30% de apoderados que no son familiares directos de sus pupilos. De esta forma, la representación de nuestro alumnado reside fundamentalmente en tutores, profesionales y/o educadores sociales de diferentes organizaciones no gubernamentales y funcionariado del Sistema (co-docentes).

De los 4 establecimientos educativos protagonistas de la presente experiencia (Escuela Nieves del Sur, Escuela Rural Río Blanco, Liceo Josefina Aguirre Montenegro y Centro de Educación Integrada de Adultos CEIA), tan sólo el CEIA presenta una dinámica de trabajo distinta a las demás con motivo de que su población escolar es adulta y cada alumno/a es, en coherencia, responsable de su propio proceso de aprendizaje, por lo que no cuenta, a priori, con el apoyo de familiares y/o tutores.

Tabla 5.3.1: El perfil de los apoderados

VARIABLE FAMILIAR	ESTABLECIMIENTO			
	Escuela Rural con Internado Río Blanco	Escuela Nieves del Sur - Urbana Coyhaique	Liceo Josefina Aguirre -Polivalente Educación Media Coyhaique	Centro de Educación Integrada de Adultos Coyhaique
Índice de vulnerabilidad Socio-económico (IVE).	92,3%	91,3%	84,6%	93,3%
Nivel Educativo: <ul style="list-style-type: none"> • Básica Incompleta • Media Incompleta • Sin Escolaridad 	48,7% 25% 47,5%	18,5% 10% 15,2%	29,2% 17,3% 1,7%	S/A
Relación parentesco: <ul style="list-style-type: none"> • Ambos Padres • Padre o madre • Otros 	40% 45% 15%	35,1% 39,9% 25%	36,5% 29,1% 34,4%	S/A
Durante el año vive en: <ul style="list-style-type: none"> • Residencia esc. • Internado • Hogares de acogida 	0% 37,5% 0%	0% 0% 0%	22,53% 0% 2,53%	0% 0% 1,7%

Por lo que se refiere a las principales características de los apoderados existentes en nuestras unidades educativas, cabe decir que es posible identificar determinados aspectos que inciden de manera relevante en su participación en las diversas actividades que se derivan del quehacer educativo en general. El cuadro 5.3.1 anterior presenta una breve caracterización del perfil de nuestros apoderados.

El IVE (Índice de Vulnerabilidad Educativa) califica a nuestros establecimientos educativos en la situación de un nivel socioeconómico bajo, que representa el último quintil de la distribución socioeconómica de las familias con el que se encasilla al conjunto de estudiantes del Sistema Educativo chileno.

Este panorama refleja una realidad cuyo ambiente escolar se relaciona con la cultura procedente

de todas y cada una de estas familias. Familias, todas ellas, con unas características y vivencias específicas y que forman parte de un grupo heterogéneo de personas, con unos niveles educativos más bien incompletos, con unos valores y creencias asimiladas a conductas y comportamientos sociales que dan cuenta de situaciones complejas y que están mediatizadas por la intervención cultural que lo escolar aporta a cada alumno/a y familia.

Consideramos que los apoderados o madres y padres de un alumno/a, cuya integración sea activa y también informada en sus respectivos establecimientos educativos, pueden acompañar en la vida escolar a su pupilo, contribuir satisfactoriamente con una adecuada mediación para la mejora de la motivación de los niños/as y jóvenes o, incluso, articular una red que posibilite el apoyo al aprendizaje del niño/a y joven de acuerdo con las necesidades educativas específicas que presente. Se trata, en definitiva, de cooperar y colaborar para la mejora del rendimiento académico del alumnado desde su formación, el progreso y la adquisición de experiencias significativas en las propias trayectorias de vida.

En este sentido, la integración de los apoderados puede lograrse desde la relación establecida a través de la atención de los equipos de profesores, directivos y funcionarios de cada establecimiento, quienes actúan como agentes educativos y propician el compromiso educativo de los apoderados mediante entrevistas y otras estrategias y acciones pedagógicas desarrolladas en diversas rutinas escolares pero, muy especialmente, desde la atención brindada en las distintas unidades de trabajo escolar que responden a propuestas educativas con misiones y visiones significativas, contextualizadas y pertinentes con la realidad a la que sirven.

Resulta primordial que todo apoderado llegue por comprender el conjunto de acciones que realiza la institución educativa, sus objetivos y aspiraciones, así como la forma en que todo ello afecta a la vida de sus hijos/a o pupilos. Cada apoderado debe encontrar la forma que mejor le permita sentirse partícipe de esta realidad educativa, participando con sus aportaciones, decisiones e inquietudes en generar un clima cultural y social favorable para el establecimiento educativo y para la mejora del compromiso de sus miembros, especialmente por lo que se refiere a los índices de eficiencia interna.

Lo señalado hasta aquí adquiere una plena relevancia cuando detectamos que nuestras escuelas y liceos presentan, aproximadamente, un 38% de asistencia promedio en las reuniones de los Subcentros de apoderados. De otro lado, la participación efectiva en los distintos órganos de la gestión escolar (Consejo Escolar, Centro General de Padres y Apoderados, Integración a Comisiones de trabajo para la elaboración y evaluación del PEI, el Reglamento de Convivencia, etc.) es de alrededor del 10% del total de madres, padres y apoderados de nuestros establecimientos educativos.

5.3.2.- *Diseño de la experiencia*

El diseño de nuestra experiencia nos ha permitido determinar los factores que debemos abordar con el objetivo institucional de mejorar la participación de las familias en los establecimientos educativos, así como representar las actuaciones pedagógicas que pueden producir los cambios deseados y buscar proposiciones para optimizar la participación de apoderados como ente colaborativo a las escuelas y liceos.

Precisamente, las escuelas y liceos son conscientes de que la preocupación de las familias o de una persona adulta significativa hacia un niño/a o joven, supone un factor muy importante que influye, de manera considerable, en la motivación y la orientación del alumnado en su rol de estudiante, a la vez que favorece su crecimiento y desarrollo como personas más felices.

Los diagnósticos que las distintas unidades de trabajo realizan, consideran la observación de la conducta esperada respecto a la conducta observada en las actividades y procedimientos que el profesorado implementa. Se constata que los procedimientos puestos en marcha resultan perfectibles y, en este sentido, el objetivo marcado trata un mejoramiento en función del análisis de los aspectos de la cotidianeidad: “Optimizar el tiempo de atención a las madres, padres y apoderados en sus planteamientos y necesidades de orientación”.

Para alcanzar este objetivo, las técnicas que se aplican por parte del establecimiento educativo son diversas: entrevistas, reuniones, estudios de casos, charlas, jornadas de reflexión, talleres, tutorías, intervenciones con especialistas y escuelas de madres y padres.

En la interacción pedagógica con los apoderados podemos observar la existencia de una debilitada autoridad de las madres y padres respecto a las conductas de sus hijos/as. En general, hay un sector de niños/as y jóvenes que no comulgan con los planteamientos de sus madres y padres; y muchas madres y padres que no poseen una cierta preparación y que les conduce a replicar modelos que afectan profundamente a la autoestima de niños/as y jóvenes.

Muchas madres y padres temen poner algunos límites a sus hijos/as y se refleja con sus actuaciones que permanecen resignados a otorgar espacios para una cultura más permisiva y con serias omisiones para la formación de hábitos y actitudes esenciales en el desarrollo del trabajo pedagógico de la escuela y el liceo. O tampoco llegan a formar en competencias deseables para que sus hijos/as tengan un desarrollo adecuado en lo escolar y en lo social.

También es influyente, en esta realidad compleja, la ausencia de las familias en el hogar por razones diversas: extensas jornadas laborales, ausencia de alguno de los padres o de ambos, problemas y conflictos que desdibujan los roles en el interior de la familia, etc. Ello produce que, en algunas de ellas, no se haya generado un sentido de la responsabilidad por parte de las familias en la formación de los hijos/as. Una problemática familiar no resuelta acaba por afectar a los niños/as y jóvenes en su autoestima y motivación respecto a sus proyectos de vida.

Al respecto, el planteamiento de los establecimientos educativos ante las familias consiste en potenciar los procesos de comunicación y aprendizaje, respondiendo a un trabajo organizativo interno y una labor profesional que permite producir información relevante para la creación de vínculos de colaboración orientados a la consecución de un trabajo que trasciende a través de los climas institucionales.

- Desarrollar una labor mancomunada con los profesionales de la institución para la mejora de la gestión de las Jefaturas de Curso, la asesoría en la organización de familias y la socialización de la labor de los agentes educativos como orientadores, directivos, profesores, profesionales y funcionarios de apoyo al Sistema.

El trabajo para la consecución de este objetivo giró alrededor de distintas acciones que proporcionaban herramientas a los profesores y jefes pedagógicos para mejorar su función de orientación en las reuniones de trabajo. Para ello, se aportaría material específico e impulsarían proyectos e iniciativas a través de las diversas redes existentes en la comunidad.

- Fortalecer la organización de madres y padres como un ente colaborativo y participativo a través de:
 - Asesoramiento a la organización de madres, padres y apoderados (Centros de Madres y Padres constituidos y en funcionamiento, Consejos Escolares vigentes).
 - Canales de comunicación expeditos y abiertos para que las familias tengan una

adecuada relación con los establecimientos educativos y viceversa.

- o Integración de profesionales que colaboran para disponer de redes de apoyo hacia las familias y prestar atención a problemáticas específicas que se presenten de modo particular en cada realidad.

Para la ejecución de estas actuaciones se utilizaron los medios procedentes del Sistema Educativo del Estado (SEP) y los recursos prestados por parte de la Administración Municipal. Con estos recursos se pretendía ampliar la participación de las organizaciones de madres, padres y apoderados y reforzar su misión de acuerdo con los valores formativos esenciales de los Proyectos Educativos de cada establecimiento.

5.3.3.- Desarrollo de la experiencia

Las propuestas curriculares aplicadas en cada establecimiento educativo posibilitan entregar una significativa formación al alumnado que hace que las familias confíen en la labor realizada en beneficio de sus hijos/as. Sin embargo, consideramos, a través de la experiencia, que nuestro esfuerzo debe reforzarse mediante acciones planificadas que persigan el fin de preparar a las familias para comprender las finalidades de los establecimientos educativos. También, se pretende un mayor compromiso de las familias en el aprendizaje de alumnado y así afianzar actitudes y hábitos de trabajo que favorezcan su desempeño y un mejor desarrollo. Esta labor se realiza de modo preferencial a través de los profesores y Jefes pedagógicos; no obstante, se perfecciona y fortalece con la actuación coordinada de otros agentes educativos: orientadores, profesores, directivos y profesionales de apoyo y profesores organizados por subsectores y/o niveles.

El planteamiento que postulamos se dirige a la búsqueda del compromiso de los apoderados ayudando a las familias a conocer cuanto acontece en los establecimientos educativos. A través de ello será posible generar una mayor confianza y crear una identidad capaz de valorar el Proyecto Educativo de cada establecimiento partiendo de las personas que lo hacen posible.

A continuación destacamos las acciones más relevantes puestas en marcha en nuestros establecimientos educativos para la consecución de los propósitos que acabamos de mencionar aquí y en el apartado anterior:

- Sistematización de las temáticas referidas a madres y padres dentro de una propuesta organizativa para cada establecimiento educativo.
- Invitación a las directivas del subcentro de madres, padres y apoderados para participar en la elaboración y evaluación del Proyecto Educativo, el Plan de Mejoramiento Educativo y el Reglamento de Convivencia Escolar.
- Estudio del contrato de matrícula – deberes y derechos esenciales de madres, padres y apoderados, conjuntamente con estos.
- Organización de directivas de los subcentros, con el aporte de profesores jefes y del Centro de Madres y Padres con apoyo de un profesor asesor.
- Organización y gestión de la Escuela para Madres y Padres, coordinada por el Departamento de Orientación. Supuso la realización de talleres y charlas de orientación para las familias alrededor de temas relacionados con el desarrollo físico y psicológico de sus hijos/as, técnicas de estudio y prevención. Participaron diferentes profesionales, bajo la orientación de los equipos directivos y técnicos.
- Realización de reuniones informativas, coordinadas por los orientadores y jefes de UTIP,

en relación a las propuestas pedagógicas dirigidas a los estudiantes. También, se entregó documentación escrita a las familias con los horarios, beneficios asistenciales y becas.

- Reuniones de planificación con directivas de cursos, coordinadas y dirigidas por las direcciones de los establecimientos y la presidencia del Centro General de Madres, Padres y Apoderados. Trataban sobre la ejecución de actividades sociales, culturales, recreativas, deportivas, encuentros literarios y pictóricos familiares, kermesse familiar, aniversario, campeonatos, etc.
- Organización del Consejo Escolar y calendarización de reuniones de acuerdo con las normativas vigentes.
- Consejerías y visitas domiciliarias, coordinadas por los orientadores y con la participación de los profesores jefes, asistentes sociales y psicólogos. En la carga horaria laboral del docente se destinaron 2 horas semanales para la atención a los apoderados. Asimismo, se entregaron carpetas a cada docente jefe con información *ad-hoc* y con registros de verificación monitoreados desde el trabajo directivo y técnico pedagógico.
- Atención a madres y padres mediante entrevistas con psicopedagogas, docentes, especialistas y psicólogos para apoyar el trabajo pedagógico del establecimiento y de las familias. También sirvieron para coordinar derivaciones de alumnado con necesidades educativas especiales y problemas emocionales, sociales, etc.
- Estimulación a las madres, padres y apoderados que se distinguen por su asistencia, colaboración y compromiso con las actuaciones programadas. Estuvo coordinada por orientadores, profesores jefes y UTP que, a través de una pauta consensuada, registraron la participación de los apoderados con la intención de reconocerles en actividades de cierre o culturales con diplomas, tarjetas, obsequios, etc., además de la correspondiente difusión de las acciones en la prensa local.

Debemos destacar que en la puesta en marcha de algunas de las anteriores acciones y estrategias se contó con la colaboración del PADEM (Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal). Es el caso de la entrega del perfeccionamiento a profesores jefes y orientadores o de la creación de equipos profesionales que estudian y aprenden conjuntamente. En conjunto, se consiguió avanzar en el diseño de medios didácticos para orientar y afianzar el Plan Transversal de las escuelas y liceos (equipo de orientadores).

En el desarrollo de la experiencia también fue favorable contar con el diseño de un Plan Transversal en el PADEM que delimitaría un marco de acción y guiaría la dinámica de las escuelas y liceos que consideraban en sus contenidos y objetivos: la formación para el autocuidado y la prevención; la formación de hábitos y valores esenciales; la formación para la mejora de la convivencia; y la formación para el desarrollo de competencias laborales y sociales.

Por otra parte, resalta el mejoramiento de los niveles de trabajo administrativo en tanto que soporte y trabajo en red, gracias al buen uso de los medios audiovisuales, comunicativos y tecnológicos (SISCOL-PLAN, TEC-Sistema de información del alumnado digitalizado y Plan de Tecnología Educativa con red de Internet).

5.3.4.- Principales resultados

Sin lugar a dudas, el planteamiento de interrogantes y cuestiones para poner en el centro del debate temático los problemas que afectan a nuestros establecimientos educativos, ha contribuido a la identificación de las situaciones críticas y de aquellas debilidades que nos afectan. Se observa que se trata de situaciones que no son particulares de un establecimiento en concreto, sino que

afectan de manera transversal a todos ellos, aunque deben considerarse las particulares realidad y cultura existentes en cada uno de los establecimientos educativos.

Nuestra experiencia de trabajo en red sirvió para implementar una tarea en conjunto, desde una concepción de equipo colaborativo que buscaba el intercambio de opiniones y experiencias para dialogar y generar conocimiento alrededor de todos aquellos temas más preocupantes y relevantes que acontecían en nuestros establecimientos educativos.

Un aprendizaje y conocimiento generado consistió en tomar conciencia de que los problemas que nos afectan en educación existen, y que nosotros mismos podemos llegar a establecer las diversas estrategias que permitan abordar aquellas situaciones que incidan decididamente en la mejora de nuestro quehacer educativo.

El desarrollo de la experiencia posibilitó el conocimiento de la realidad que afecta a cada uno de los establecimientos educativos, así como para identificar el conjunto de variables que podíamos manejar y sobre las cuales propondríamos nuevas actuaciones y estrategias a través de los planes de trabajo articulados.

Conversamos sobre nuestras debilidades y la importancia y la necesidad de buscar la integración de los esfuerzos locales en beneficio de las familias y apoderados desde el sistema educativo en el contexto municipal. Al respecto, consideramos que ésta debía ser una línea prioritaria de actuación de un Plan Educativo Municipal.

Además, identificamos la necesidad de socializar de la manera más efectiva la formación para un oportuno y adecuado liderazgo en las organizaciones de madres y padres. Para ello, resultó necesario invertir en el perfeccionamiento de los docentes y agentes educativos para producir un trabajo reforzado en las materias de orientación y atención familiar.

El monitoreo, la evaluación permanente y la inclusión y la participación de más miembros de la comunidad, fortalecieron el desarrollo de las diferentes actuaciones y estrategias. Las debilidades presentes se concibieron como fuente para la producción de cambio mediante las acciones futuras.

Una de las principales limitaciones encontradas quedó vinculada la disponibilidad de tiempo, por parte de madres y padres, para la participación. Por eso, resultaría necesario optimizar las reuniones, haciéndolas más amenas, dinámicas, contextualizadas y significativas para los apoderados. También se sugirió considerar las realidades laborales de las familias y llevar un seguimiento de la asistencia y el cumplimiento de los acuerdos y compromisos adquiridos en función de los objetivos trazados por los establecimientos educativos.

Los establecimientos han avanzado en la realización de visitas domiciliarias y las consejerías a través de los asistentes sociales, profesores jefes y psicólogos que detectaron y solucionaron problemas de aprendizaje y rendimiento académico del alumnado, así como intervinieron en factores asociados a las situaciones familiares en la relación con los niños/as y jóvenes: problemas sociales, convivencia familiar, autoestima familiar, bajas expectativas de los hijos/as frente a la posibilidad de proseguir los estudios, el compromiso de los apoderados con la educación de los hijos/as y/o pupilos, etc. El balance conjunto fue del todo satisfactorio y favorable para las familias, por considerarse una intervención más que necesaria.

Por último, el resultado global de las estrategias y acciones desarrolladas destacó por ser positivo y lo evidencia el que:

- Se estableciera una comunicación fluida y expedita entre apoderados y establecimientos educativos.

- La participación de los apoderados aportando ideas y propuestas en los proyectos, talleres, charlas sobre temas de su interés, etc., situándose en el 70%.
- La asistencia a reuniones mejoró en un 25%.
- La puntualidad y la asistencia del alumnado mejoró de un 89% a un 95%.
- El compromiso de los apoderados por la participación de los niños/as y jóvenes en las actividades extraprogramáticas de los establecimientos educativos.
- La asistencia del 65% de los apoderados a las consejerías.
- Los apoderados consideraron que las visitas domiciliarias eran un apoyo (promedio de 35 visitas familiares).

A la vista de estos resultados podemos decir que es posible obtener logros en la implicación de las familias en la medida que las acciones planificadas sean constantes, participantes y comprometan a toda la comunidad educativa. Las acciones deben ser socializadas y organizadas en coherencia con los recursos humanos y financieros disponibles para su implementación.

Estamos convencidos de que el proceso formativo de nuestro alumnado mejorará en su calidad si se afianza la labor de los agentes educativos de las escuelas y liceos con las familias, apoderados o adultos significativos de cada uno de los alumnos y alumnas que estudian.

Los profesionales de apoyo psicosocial, integrados en la realidad escolar, requieren de su incorporación a la realidad e identidad de los establecimientos educativos. En la actualidad, su actuación es pertinente y necesaria para el apoyo a las familias y para dar respuestas a sus múltiples requerimientos y dificultades, especialmente cuando se trata de familias con una alta vulnerabilidad social.

Probablemente, las acciones que hemos desarrollado no difieran excesivamente de otras que pudieran realizarse en cualquier establecimiento educativo, pero sí quisiéramos recomendar que el desarrollo de las mismas en otros contextos debiera priorizarse de acuerdo a cada realidad y las necesidades particulares.

5.3.5.- Conclusiones

Al inicio de esta experiencia identificamos la participación de la familia en la escuela como un problema de nuestros establecimientos, pero a través de su propio desarrollo la vimos como un desafío para el ámbito de la gestión escolar de cada centro y como una auténtica oportunidad para reforzar la identidad y la comunicación dentro de ellos.

La generalización de la experiencia a otros contextos debe considerar un adecuado diagnóstico de la propuesta de trabajo del establecimiento educativo hacia los padres, madres y apoderados, así como una revisión de los procesos y procedimientos de la relación familia-escuela. Este es un buen punto de partida para mejorar la integración de las familias en la labor de los centros educativos. Un óptimo diagnóstico permitirá el diseño de acciones apropiadas a la realidad, con adecuados niveles de participación de cada estamento de la comunidad educativa.

Con todo, Concluimos que:

- Es relevante el acercamiento a los padres, madres y apoderados desde las entrevistas, las consejerías, las reuniones y las jornadas, poniendo en actuación los liderazgos compartidos de los distintos y diversos actores y agentes educativos de cada centro

educativo y comunidad escolar.

- Se debe integrar a las organizaciones del entorno en la labor educativa, dando a los padres, madres y apoderados, una mirada sistémica de los esfuerzos que conlleva el proceso educativo que se lleva a cabo en cada uno de los establecimientos educativos.
- Se debe fortalecer la identidad y la misión esencial del proceso educativo, para contrarrestar la fragmentación con una mayor cohesión respecto a los objetivos que los centros educativos prioricen, con adecuados niveles de participación de cada estamento de la comunidad escolar.

Finalmente, cabe insistir en impulsar una cultura de la participación y la colaboración, entre los docentes, profesores y funcionarios de los establecimientos educacionales municipalizados, que comparten una misma, cuando no similar, realidad socioeducativa.

5.3.6.- Referencias bibliográficas

FONTT, J.; Pérez, C. y ROMAGOSA, A. (1995). Familia y salud mental. En Dept. de Sanidad y Seguridad Social (Eds.). *Atención sanitaria y entorno familiar*. Barcelona.

GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. España: Wolters Kluwer.

5.4.- Talleres destinados a padres y apoderados. Construyendo una alianza efectiva familia-liceo.

**Olga Zúñiga González
Magdalena Pardo Jaramillo
Joaquín Gairín Sallán**

Liceo Municipal República Argentina de Coyhaique

5.4.1.- El contexto de actuación

El Liceo municipal República Argentina, dependiente de la Ilustre Municipalidad de Coyhaique se creó a principios de la década del 70 y está ubicado en el corazón de la población Pedro Aguirre Cerda de esta ciudad, atendiendo a niños y jóvenes que provienen de familias de escasos recursos y de las poblaciones del sector alto de esta ciudad. Actualmente, ofrece una educación completa, distribuidos en niveles de Educación Pre-escolar, Básica y Media Científica Humanista y Técnica Profesional, con las especialidades de Administración de Empresas y Mecánica Automotriz.

Es el centro educativo Municipal más completo, y de alta matrícula de la comuna, que ofrece una infraestructura adecuada con la implementación y equipamiento que se requiere para atender los aprendizajes de su población escolar. Su grupo socioeconómico bajo tiene un índice de vulnerabilidad de 89 %, por lo que no se está exento de algunas debilidades en el quehacer diario, tales como:

- Carencia de técnicas y hábitos de estudio por parte de los alumnos.
- Falta de compromiso real de los padres y apoderados, para cooperar con el proceso de aprendizaje de sus hijos, principalmente por sus deficiencias educativas y culturales.
- Falta de participación de los padres o apoderados en reuniones del subcentro.
- Inasistencia de padres y apoderados a citaciones, con los profesores jefes y especialistas de apoyo a la labor educativa.
- Baja asistencia de los alumnos, sobre todo en los meses de invierno por enfermedades y clima imperante en la zona.
- Creación de nuevos establecimientos particulares subvencionados y migración de los alumnos a estas nuevas escuelas y colegios.
- Matrícula flotante de alumnos por razones laborales de los padres.
- Riesgos de agresión e influencias negativas hacia nuestros alumnos que quedan solos en sus hogares y con riesgos de calle.
- Riesgos de deserción escolar por los problemas de consumo alcohol y drogas que surgen en las pandillas de las poblaciones.

Los problemas identificados tienen estrecha relación con el rendimiento y el comportamiento escolar de los alumnos. Al respecto, se debe como comunidad educativa trabajar fuertemente con las familias de los educandos en aspectos que ayudan directamente a la formación de los niños y jóvenes.

5.4.2.- La filosofía y actividades para la intervención

Se asume que los padres son quienes gozan de esa relación de intimidad única que exclusivamente se da en el seno de una familia y que permite todo tipo de interrelaciones personales: de afecto, ayuda, orientación, soporte, etc., que influyen y modifican los comportamientos de todos sus miembros. Suele decirse que en una familia todos educan y son educados.

Son, asimismo, los padres quienes están en mejores condiciones, a causa de su cariño desinteresado, de conseguir el crecimiento en autonomía de sus hijos y, por tanto, la madurez: un crecimiento en libertad y responsabilidad que solamente es posible, de manera armónica, cuando la familia soporta las decisiones personales, con su mezcla de aciertos y errores.

En muchas ocasiones, los padres tienen problemas para asumir su rol de paternidad/maternidad pues, como se ha transmitido de generación en generación, ese es un papel que se aprende en la vida cotidiana. Hay una notoria escasez de orientación frente a ciertas situaciones que vive la familia de hoy; faltan guías prácticas que ayuden a los padres a dirigir de manera correcta la tarea de educar a sus hijos y no se cuenta con mecanismos y actividades que les permitan a los padres compartir experiencias con otros de manera que se propicien interacciones por medio de las cuales se favorezca su crecimiento y se mejore la calidad de las interacciones familiares.

Este liceo convencido que es necesario el trabajo directo con sus mejores aliados en el proceso educativo, los padres, decide el año 2010 comenzar a trabajar en temas que interesaban a los padres de familias para superar algunas deficiencias. Se genera la necesidad en ellos de saber cada día más, lo que obliga a elaborar un proyecto mas acucioso que venga a satisfacer las expectativas en relación a la propuesta presentada y fundamentada en los pilares de la educación para el futuro: *Aprender a conocer, Aprender a ser, Aprender a hacer y Aprender a vivir en comunidad*. Estos pilares han de fundamentar las relaciones entre el liceo y familia favoreciendo la comunicación, la participación y la colaboración, para superar los factores estructurales de la propia escuela, así como las teorías implícitas de padres y profesores sobre la educación, la enseñanza, la familia, el liceo, el papel de cada uno en esta tarea, etc. Los temas fueron de gran interés y se comenzaron a trabajar en forma bimensual.

El paso por el liceo es diferente para cada niño o joven, pero, sin duda, para todos ellos la vida escolar constituye una larga y marcadora experiencia que tendrá una influencia decisiva en la construcción de su proyecto personal. Para algunos, será una historia cargada de éxitos y buenos recuerdos, en tanto para otros será una experiencia difícil y dolorosa. En este recorrido juegan una influencia decisiva la familia y el Liceo; se puede decir entonces que la educación de un niño es un desafío conjunto para ambos sistemas.

Con la pretensión de formar una alianza efectiva en nuestro liceo, con el compromiso de ambos pilares fundamentales, tratando de superar las falencias en nuestro quehacer y sin pretender ser exhaustivos, pretendemos modificar y potenciar en los principales aspectos, que faciliten que el liceo:

- Permita el ejercicio del derecho y la responsabilidad de los padres por ser los primeros y permanentes educadores de sus hijos e hijas.
- Expresa una visión educativa donde el eje se ubica en la responsabilidad social. La educación es una responsabilidad de toda la sociedad y no sólo de un gobierno.
- Mejora la calidad de la educación escolar, ya que se puede incorporar con mayor facilidad los aspectos sociales y culturales de la realidad como también las necesidades e intereses de actores claves en la educación. Son los padres quienes pueden señalar cuáles son las dificultades y las oportunidades culturales y quienes mejor conocimiento

tienen de las carencias de la educación y de la urgencia de soluciones.

Contrariamente a algunas opiniones que ven en la participación una distracción o confusión, estudios señalan que los proyectos sociales, entre ellos los proyectos educativos, planificados y ejecutados con participación de los beneficiarios tienen un mayor grado de efectividad que los proyectos elaborados y realizados sin ella. “Según enseña la experiencia concreta, promover y poner en marcha modelos participativos genuinos, significa en definitiva gerenciar con excelencia. La participación da resultados muy superiores en el campo social a otros modelos organizacionales de corte tradicional como los burocráticos y los paternalistas.” (Kliskberg).

Los distintos agentes educativos pueden hacer grandes aportes, cada uno desde su situación, en la proposición y ejecución de innovaciones. Los planes educativos se encuentran permanentemente con situaciones nuevas que requieren respuestas flexibles y donde el aporte de los involucrados es fundamental. La participación permite, entonces, lograr simultáneamente tres objetivos altamente valorados en la ejecución de programas sociales, especialmente en América Latina: eficiencia, equidad y sostenibilidad. Puede darse un uso eficiente de los recursos, pero si no hay desarrollo de los agentes educativos, la eficiencia no se proyectará en el tiempo. A través de la participación, la comunidad educativa se apropiará de los planes educativos, no los sentirá como impuestos, y de esta manera contribuirá a su éxito.

- Facilita el logro de los objetivos transversales como son, por ejemplo, la educación sexual, la formación cívica o el cuidado del medioambiente. La formación en valores hace indispensable una colaboración entre la escuela y las familias.
- Aumenta los recursos, especialmente humanos. Si bien no podemos limitar la participación a su dimensión utilitaria, la participación aporta recursos a la educación escolar, siempre necesitada de ellos.

Es importante que la familia sea no sólo conocedora, sino participe en actividades del proyecto educativo; de esta manera, el niño percibirá el compromiso que significa la participación de sus padres con la tarea educativa y se sentirá acompañado por ellos en sus experiencias escolares. La participación de la familia en la escuela es un tema de gran relevancia para los logros educacionales de los estudiantes y no siempre fácil de lograr, especialmente en aquellos casos en que existen problemas de conducta y/o rendimiento escolar.

La implicación de los padres en la vida de los centros educativos ha abordado diversos elementos tales como:

A.- Participación en actividades de festividades de aniversario u otras que tiene el colegio.

Esta actividad supone para los padres un intercambio enriquecedor entre diferentes familias y se convierte así en un punto de encuentro de familias con situaciones similares. Es una instancia de regocijo y convivencia con sus hijos y demás alumnos del grupo para conocer aquellos que conviven diariamente con sus hijos, los modales, el vocabulario y el trato que tienen entre ellos y hacia a los adultos, y a la vez ayudar a sus profesores en la atención del grupo de estudiantes; es un momento de felicidad para los hijos, sentir que sus padres pueden comprometerse y participar de sus actividades en el colegio.

B.- Participación en el Consejo Escolar.

El Consejo Escolar del Centro es en realidad el único órgano de participación activa de los padres, aunque sólo los representantes de este sector son los que tienen presencia en él. Este órgano,

realmente, hace posible la participación directa de los padres, pero, además, les proporciona, por la simple pertenencia al mismo, la posibilidad indirecta de participar en otra serie de órganos que son propios y exclusivos de los profesores y en lo que ellos no tienen capacidad de incidir. Sin embargo, y como consecuencia de ser miembros del Consejo Escolar, van a poder intervenir en la elaboración del proyecto educativo, del curricular, del Reglamento de régimen interno etc. Porque es el Consejo escolar quién, en última instancia, debe sancionar y aprobar esos documentos que son los que contienen las bases fundamentales de la educación de sus hijos.

C.- Relaciones directas y personales o en conjunto en las actividades extraescolares del colegio.

Los padres y Apoderados, por lo general, son los encargados de velar porque los jóvenes y niños participen en actividades extraescolares. Debe motivarles para desarrollar los talentos que sus hijos demuestran y están atentos para buscar los implementos secundarios que éstos necesitan.

D.- Participación activa en el Centro Generales de Padres y Apoderados del colegio.

Esta es una instancia donde se reúnen todas las directivas de los sub centros de cada curso y buscan soluciones a los problemas generales del centro educativo, además de exponer dificultades o destacar los logros de los objetivos que alcanza esta agrupación.

E.- Participación activa en los subcentros de Padres y Apoderados de cada curso.

Se reúnen una vez al mes o en forma bimestral para lograr acuerdo con el profesor/a tutor de cada nivel. Además de analizar logros o fracasos de los alumnos en su rendimiento académico, pueden lograr reunir fondos para las actividades y necesidades de los alumnos y analizar los acuerdos traídos por la directiva desde el Centro General. También, se reflexiona en relación a los temas valóricos que el colegio desea afiatar durante ese mes que se realiza la reunión.

F.- Participación en talleres de Padres y Apoderados que les ofrece el colegio.

Su misión es la de asesorar y formar a los padres en cuestiones educativas mediante los talleres, reuniones, cursos y otros elementos formativos. Es decir, es un mecanismo que pretende ayudar a los padres en su función de educadores.

A pesar de que las escuelas de padres es una estrategia muy válida para acercar los padres a la educación de sus hijos, tienen, todavía, poca difusión en nuestro país. Las razones de esta situación se deben, entre otras, a la dificultad con que cuentan los padres para encontrar profesionales que les asesoren, el poco espacio de tiempo libre disponible, etc., pero, sobre todo, el no percibir de forma general los beneficios derivados de la pertenencia a una escuela de padres porque no vislumbran con suficiente nitidez lo que supone una escuela participativa.

G.- Asistencia a las tutorías individuales en forma mensual.

¿Para qué querrá vernos el profesor? Es la pregunta que se suelen hacer muchos padres ante la solicitud de una entrevista personal con el tutor o profesor jefe de sus hijos, ya que, frecuentemente, se asocia este hecho a que el alumno presenta algún problema o dificultad en el aula. Nada más lejos de la realidad. Las tutorías con la familia no deben considerarse únicamente como una herramienta para resolver conflictos, sino como una vía para intercambiar la información relevante sobre la situación del alumno en el ambiente familiar y en el escolar y analizar sus influencias. De este modo, se logra una mayor coherencia entre la educación del niño en el colegio y en el hogar, se unifican criterios y se asumen unas mismas líneas de actuación en los dos ámbitos.

5.4.3.- La necesaria formación de las familias para una participación responsable.

La participación de todos los sectores implicados en la educación supone un nexo vertebrador de la comunidad educativa, mediante el cual se asienta la idea de que la educación es una tarea común, que requiere de una actuación responsable y efectiva de cuantos están implicados en ella.

Cuando el ser humano llega a ser padre o madre, cuenta con las herramientas precarias de su propia experiencia como hijo/a, sin muchas veces haber podido corregir errores sobre sus patrones de crianza y/o haber podido experimentar nuevas posibilidades o haber sido formado y corregido para desempeñar el papel de padre o madre por medio de la experiencia, que al final se adquiere empíricamente con sus propios hijos. Lo que pudo aprender por medio de ella, en la mayoría de los casos, ya no lo podrá aplicar en sus hijos, pues éstos, ya habrán crecido. Si bien el aprendizaje social puede ayudar a este propósito, quienes mejor podrían cumplir esta función socializadora y cultural son los núcleos familiares y la familia extensa, quienes en nuestra actual sociedad se alejan cada vez más unos de otros haciendo difícil este tipo de aprendizaje. El humano es un ser social, que se desarrolla adecuadamente cuando establece vínculos correctos con los demás; si no resuelve esta necesidad, padece sufrimientos psicológicos y resulta vulnerable social e ideológicamente.

Es cierto que el ambiente socioeconómico donde se haya nacido es muy determinante, pues el colegio donde estudiará, los amigos con los que se compartirán tiempos fundamentales, etc. dependen en gran medida de esta lotería que es nacer en un país, ciudad o pueblo, década y época. Pero si miramos a nuestro alrededor, veremos personas de muy distinta posición económica, lo que no divide a las personas en felices o infelices, con capacidad de planificar o no, con dominio o no de sus conductas, etc. Ser padres supone educar. Lo que se requiere es amor, lógica, arte, técnica y conocimiento. Hay que tener en cuenta que se educa más con los actos que con las palabras, ya que los padres son el ejemplo a seguir de los hijos. Los padres han de mostrar entrega y que poseen debilidades humanas, inevitables pero muy humanas. Deben ser conscientes de sus derechos pero también de sus deberes, educándoles en el respeto, la igualdad de sexos y auto responsabilidad. Se hace necesario aportar consejos y experiencias, servirles de apoyo y guía pero no entrometerse sino dejar un margen de libertad de decisión y elección.

Ser padre o madre es una tarea vital, un oficio para el que se necesita información y posibilidad de ponerla en práctica. Es una responsabilidad que hay que asumir y que ayuda a madurar, ya que permite revivir el pasado familiar y, desde él, impulsa a mejorar para adaptarse a las necesidades que tienen y que tendrán los hijos en el futuro.

Algunos indicadores actuales sobre la necesidad de la formación de los padres de familia son:

- La confusión sobre los valores que deben predominar. Algunos describen la sociedad occidental, como hedonista, competitiva, consumista, individualista y, sin embargo, muchos reconocen encarecidamente valores como la solidaridad, el respeto, el ecologismo, la cooperación, la tolerancia.
- La falta de tiempo para compartir con los hijos, que hace que la escuela sea en muchos casos su segundo hogar.
- La influencia creciente de los medios de comunicación y la falta de capacidad crítica hacen que interfieran, en ocasiones, con lo que los padres desean transmitir a sus hijos.
- Comunicación entre padres e hijos.
- La falta de dedicación o de conocimientos para mejorar como persona y ofrecer así a nuestros hijos un mejor modelo de conducta.

La familia es la institución social que más influye en el desarrollo del niño, debido a que al agrupar las influencias genéticas y ambientales su influencia traspasa el ámbito familiar y repercute en el mundo escolar y social; por ello, es necesaria la información y formación de los padres.

Es necesario que cada centro escolar organice la escuela de padres donde se realicen talleres de formación en cuestiones psicopedagógicas y ambientales. Con un plan metódico y de manera periódica, los padres crecen conjuntamente con sus hijos y llevan al seno de la familia las mejores estrategias para hacer la vida hogareña más llevadera y sin tantas complicaciones.

La escuela de padres ayuda a éstos a afrontar la educación de sus hijos, tarea difícil en la sociedad actual. Es necesario que los padres sepan orientar y formar a los hijos, debiendo conocer las etapas evolutivas por las que pasan y colaborar para que ellos mismos formen su identidad.

En una escuela de padres, se reúnen unos pequeños grupos de padres con un monitor que coordina las sesiones, en las que los padres hablan entre ellos de sus experiencias y conocen la forma de vida de otras familias. Se piensa en una escuela de padres para que la vida familiar mejore, ya que esto afecta directamente a la sociedad, que también se verá mejorada. Las relaciones que se establecen en la escuela de padres son muy enriquecedoras y ayudan a que los padres puedan animarse unos a otros y comentarse las dudas e inquietudes.

La escuela de padres es, por tanto, un plan metódico de formación para padres en las cuestiones psicopedagógicas y ambientales. Algunas de los aspectos a considerar son:

Plan metódico: Es un procedimiento coherente sin una estructura exacta en los temas, pero que cuenta con un ritmo regular (15 días o un mes) de reuniones y una estructura cerrada en la asistencia; es decir, los progenitores que estén dispuestos a ir a una escuela de padres se deben comprometer a asistir a todas las sesiones salvo una causa grave e ineludible para ellos. No pueden participar personas nuevas en cada reunión.

De formación: Las charlas forman parte de las reuniones pero no como componente principal sino como recurso al igual que vídeos, documentos, trabajos grupales. Los padres desarrollan un aprendizaje cooperativo al compartir ideas con otras familias y al reflexionar sobre su propia experiencia. Hay que evitar creer que los monitores hacen la función de docentes y los padres la de discentes, aunque aquellos deben conocer las características personales de las familias (bajo nivel educativo o cultural, don de palabra) que a lo largo de las primeras sesiones tendrán que ir solventando.

Para padres: La familia debe asistir por parejas a las sesiones (marido y mujer) salvo excepciones, como por ejemplo viudez. Son importantes los puntos de vista de ambos sexos sobre cuestiones psicopedagógicas y ambientales:

La psicología y el ambiente condicionan nuestra vida. Para que un padre pueda explicar a su hijo algún tema es necesario saber cómo lo aborda él y éste con su pareja desde su perspectiva como adultos.

Durante un lapso de tiempo: La escuela dura tres años pero se puede alargar y repetir el temario sin ningún problema porque siempre hay familias nuevas y se comparten y discuten otros puntos de vista. Las reuniones serán cada quince días, para que lo hablado en la reunión anterior no queda ni muy cerca ni muy lejos, dos horas y media por sesión.

5.4.4.- ¿Por qué y para qué hacer una escuela de padres?

Porque la figura de padre y madre ha cambiado con el pasar del tiempo: la juventud, el entorno,

la sociedad han evolucionado con tal rapidez que incluso la imagen de la familia ha sufrido transformaciones profundas. ¿Estamos preparados para asumir la responsabilidad de conformar una familia, de ser padres y madres? Como padres y madres del siglo XXI, ¿contamos con las herramientas para afrontar los retos sociales que impone nuestro mundo y para responder ante los mismos con la agilidad con que se plantean?

Como respuesta a estas carencias e inquietudes surge la Escuela de Padres, un modelo de formación educativa para padres de familia que involucra la escuela y el entorno familiar, un modelo inicialmente trabajado en las escuelas de básica y media, pero cuya importancia y excelentes resultados se ha evidenciado también en la Educación Superior, dada la presencia de población adolescente en las universidades y centros de educación no formal. Se trata de una estrategia educativa que posibilita la comunicación entre familia y escuela, en todos sus niveles, con miras a colaborar en la formación de los hijos y los padres. En la Educación Superior es un modelo a seguir muy útil para prevenir problemas de adicciones, de deserción y de aprendizaje en la población adolescente y para afianzar la comunicación entre estudiantes, institución educativa y familia.

La educación actual considera así de gran impacto la Escuela de Padres para la formación, no sólo de los niños y adolescentes, sino también de los padres y de la familia como primera institución de la sociedad. En muchas ocasiones, los padres tienen problemas para asumir su rol de paternidad/maternidad pues, como se ha transmitido de generación en generación, ese es un papel que se aprende en la vida cotidiana. Hay una notoria escasez de orientación frente a ciertas situaciones que vive la familia de hoy y faltan guías prácticas que ayuden a los padres a dirigir de manera correcta la tarea de educar a sus hijos; no se cuenta con mecanismos y actividades que les permitan a los padres compartir experiencias con otros de manera que se propicien interacciones por medio de las cuales se favorezca su crecimiento y se mejore la calidad de las interacciones familiares.

En este contexto, es necesario tener una definición de objetivos para saber qué es lo que tenemos que conseguir. La escuela de padres cuenta, habitualmente, con objetivos concretos aunque no por ello no puedan existir otros propósitos.

A.- Objetivos generales:

- Servir de guía de revisión e instrucción para las familias en relación a la educación de sus hijos.
- Fomentar la comunicación entre los miembros familiares creando un círculo de amistad y confianza.
- Acrecentar que los padres se involucren con la escuela.
- Reeducar al que educa.
- Informar sobre las diferentes funciones a desempeñar por los padres en relación con la educación de sus hijos.
- Orientar a los padres sobre los recursos comunitarios con los que cuentan para el desempeño o desarrollo de sus funciones.

B.- Objetivos Específicos:

- Modificar, introducir y/o potencializar prácticas sobre cómo abordar las relaciones familiares y establecer cauces adecuados para las competencias, tareas y responsabilidades.
- Dar a conocer derechos y deberes de la patria potestad (derechos y deberes de los padres hacia los hijos y viceversa).
- Dar a conocer la red asistencial específica para la educación que permita una atención precoz y una intervención efectiva basada en la coordinación entre servicios sanitarios,

sociales y educativos.

- Enseñar a sus hijos una manera de ocupar el tiempo libre realizando actividades lúdicas, alternativas a las nuevas tecnologías y ricas en valores.
- Elaborar un programa de información sobre los principales aspectos psicológicos y cognitivos relacionados con el desarrollo de los niños, que permita a los padres comprender y potencializar el desarrollo emocional, social y cognitivo de sus hijos.
- Crear un espacio de discusión, aprendizaje de habilidades y acompañamiento en la crianza de sus hijos.
- Proporcionar a los padres y madres herramientas válidas para prevenir dificultades de diversos tipos.
- Mejorar las relaciones entre las familias y el centro

Los beneficios de una escuela de padres para los centros escolares serían:

- La participación y colaboración de los padres y apoderados es un aspecto crucial para el logro de las metas de aprendizajes.
- Un mayor acercamiento y comunicación entre padres-docentes-alumnos.
- Alumnos con niveles de autoestima elevados.
- Alumnos con valores familiares que se reflejan en su conducta.
- Padres más comprometidos con la educación de sus hijos.

5.4.5. Programa de intervención para la formación de los padres y apoderados

De una manera sintética se puede caracterizar en los siguientes aspectos:

A.- Objetivo general:

“Proporcionar a los padres, madres y apoderados de los alumnos del Liceo República Argentina de Coyhaique, diversas estrategias y orientaciones para entender, apoyar, comprender y dar respuesta a los cambios propios del proceso de desarrollo por el cual están pasando sus hijos, tanto en el ámbito emocional, afectivo, académico y social”.

B.- Objetivos específicos:

1. Crear un espacio de participación para los padres como integrantes de la comunidad educativa y responsables en la educación de sus hijos.
2. Reconocer las dificultades que se presentan en la familia actual y buscar juntos una estrategia para enfrentar esos desafíos.
3. Analizar las diferentes etapas que recorre una familia en su ciclo vital.
4. Favorecer la comunicación en el grupo familiar y con el entorno comunitario, facilitando la creación de redes sociales
5. Promover el conocimiento de las características evolutivas y necesidades del niño y del adolescente.
6. Dotar a los padres y madres de recursos y habilidades que posibiliten un crecimiento integral de los hijos y del grupo familiar.
7. Detectar lo antes posible las problemáticas del grupo familiar o de alguno de sus miembros.

8. Promover la participación consciente y activa de los miembros del grupo en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde los distintos roles.

C.- Metodología:

Talleres bimensuales para Padres de Familia de todos los niveles del colegio. Con el objetivo de crecer todos juntos, se programan ocho talleres durante el año escolar, la asistencia a ellos es de carácter obligatorio, duran dos horas y se realizan en la biblioteca del colegio después de las 19 horas y de acuerdo a un calendario de reuniones mensuales de los cursos paralelos.

Esta actividad está coordinada y realizada por las orientadoras del Liceo y en algunas oportunidades se solicita ayuda para su desarrollo a algún profesional perteneciente a las redes de apoyo que ayudan al colegio en estas actividades.

La actividad comienza con una breve presentación en 'Power Point' del tema por parte de la orientadora, donde se refuerzan los aspectos relevantes a tratar, se presentan los objetivos, la metodología y los criterios básicos para el desarrollo del taller.

Posteriormente, la sesión incluye trabajo grupal (10 personas por grupo), con un monitor de apoyo (profesores jefes, orientadoras y asistente social): Durante el taller vivencial, los apoderados comentan sus experiencias como familia y escriben sus conclusiones en los materiales de apoyo que se utilizan (papelógrafo); seguidamente, cada grupo pasa a exponer sus conclusiones y comentarios a la asamblea.

Finalizando y como compromiso para el cambio, se comentan las ideas de fuerzas que ellos mismos han descubierto en su actividad.

D.- Los contenidos del programa son los siguientes:

1. La comunicación en la familia.
2. Estilos de Crianzas.
3. Relación padres e hijos
4. Inteligencia emocional
5. Educar en valores a los hijos
6. Como hablar de sexualidad con tu hijo
7. Autoestima y crecimiento personal
8. Disciplina no significa castigo
9. Rol de los padres en la educación y formación de sus hijos.
10. La buena coordinación entre el hogar y la escuela.
11. Estilos de prevención familiar de alcohol y drogas.

5.4.6.- Conclusiones

Los colegios que integran a la familia obtienen mejores resultados en términos de calidad de educación; por tanto, se ha transformado en una tarea fundamental que familia y educación aúnan esfuerzos y trabajen juntos desde el rol de cada uno, con la meta clara de mejorar los aprendizajes de los alumnos/as.

Es importante destacar que la participación activa de padres, madres y apoderados en la educación no solo aporta al fortalecimiento del sistema escolar, sino también al fortalecimiento de la familia en sí misma, ya que ayuda a los padres a conocer las diversas etapas por las cuales pasan sus hijos/as, le acompaña más de cerca en su desarrollo y les ayuda en sus dificultades, lo que favorece el establecimiento de una buena comunicación que permite mayor cercanía y actúa como factor protector en diversas problemáticas que les afectan.

Liceo y familia deben formar una alianza estratégica de apoyo mutuo, que facilite el trabajo conjunto no sólo en lo que respecta a la adquisición de conocimientos y habilidades, sino también en el aprendizaje de temas que, en nuestro mundo moderno, tienen especial importancia y que muchas veces pueden transformarse en problemáticas difíciles de manejar, como, por ejemplo, estilos de crianza, la sexualidad, el consumo de drogas, la delincuencia, etc.

La experiencia de nuestro liceo ha sido todo un éxito, ya que los temas tratados en los talleres fueron muy bien recepcionado por los padres y madres, con una buena asistencia y participación. Además, el material de apoyo fue claro y entretenido, la metodología de trabajo fue activa participativa, con actividades lúdicas y reflexivas, que facilitaron el compartir puntos de vistas, experiencias, hallazgos y desaciertos, dudas e inquietudes, lo que ayuda, sin duda, a lograr los nuevos aprendizajes y acuerdos de colaboración entre la familia y el centro educativo.

Es necesario abrir las ventanas a la historia de una nueva concepción de la familia y la escuela en su tarea educativa. Ambas instituciones requieren una reestructuración estructural y cognitiva, una modificación y adaptación a un nuevo estilo de educación y una actitud abierta a la formación de los alumnos orientada a una educación para la vida comunitaria.

Esta actividad que hoy comienza con mucha fuerza en este Liceo será la instancia de acercamiento entre ambas instituciones para tomar conciencia de la importancia que tiene el tener un compromiso férreo en la formación integral de los niños y jóvenes.

6.- Escuelas y liceos para la excelencia.

6.1.- Inclusión educativa, un beneficio mutuo. Experiencia implementada en un Liceo Técnico Profesional.

Alejandro Antonio Céspedes Cerda
Marcela Paz Ormazábal Oviedo

Centro educacional Isla de Maipo CIEM Santiago

6.1.1.- El contexto de actuación

El trabajo presentado a continuación es una invitación a desarrollar una mirada consiente hacia la diversidad que coexiste en la humanidad, enmarcada en la experiencia educativa implementada en el Centro Educacional Isla de Maipo C-122, Liceo Técnico profesional. Con alumnos que presentan discapacidad intelectual, motora y sensorial, específicamente en las áreas social y laboral.

Esta experiencia se enmarca en la comuna de Isla de Maipo y como se menciona anteriormente, en el Centro Educacional Isla de Maipo C -122. La comuna de Isla de Maipo pertenece administrativamente a la provincia de Talagante, al sur poniente de la Región Metropolitana a unos 40 Km. y a 12 Km., del sudeste de la ciudad de Talagante situada en los 33° 44`S de latitud y los 70° 58`O. Abarca una superficie aproximada de 189.1 Km². La población total del área, según el censo 2002, es de 25.798 habitantes de la cual el 73.12% es urbana y el 26.88% es rural.

En general, la comuna se caracteriza por ser eminentemente rural, así lo reflejan sus paisajes de casonas coloniales, de predios de cultivos, de viñas, de sitios naturales, la presencia de parcelas de agrado y la predominancia de las actividades agrícolas, en las que se desempeña la mayor parte de su población. El río Maipo, es el más importante de toda la Región Metropolitana debido a que sustenta el área de más alta densidad demográfica de Chile, es también el principal curso de agua que riega los campos de la zona.¹

Este establecimiento fue fundado en año 1974 a consecuencia de la necesidad de la comuna de crear un liceo dado la demanda de jóvenes que cumplía con los requisitos para desarrollar su enseñanza media. En la actualidad se ubica en calle Cortés 175. Es un Liceo Técnico Profesional de dependencia administrativa Municipal, único liceo de la provincia de Talagante con oferta de EMTP en las especialidades de Mecánica automotriz, telecomunicaciones y administración. Único Liceo Técnico Profesional de la Comuna de Isla de Maipo. Posee proyecto de Jornada Escolar Completa (JEC) aprobado desde el año 2001. Liceo Prioritario, con bajos resultados en las pruebas SIMCE, alcanzando promedio de 220 puntos en lenguaje y 210 en matemática, dato que lo centra en un nivel de aprendizaje inicial, en PSU los puntajes promedios logrados son 394 en lenguaje y 409 en matemática, que da cuenta de la realidad.

Volviendo al trabajo con alumnos con discapacidad, cabe señalar que en la comuna no existía una escuela de educación especial de administración municipal, que brindara los apoyos educativos

¹ Verificar información en www.islademaipo.cl

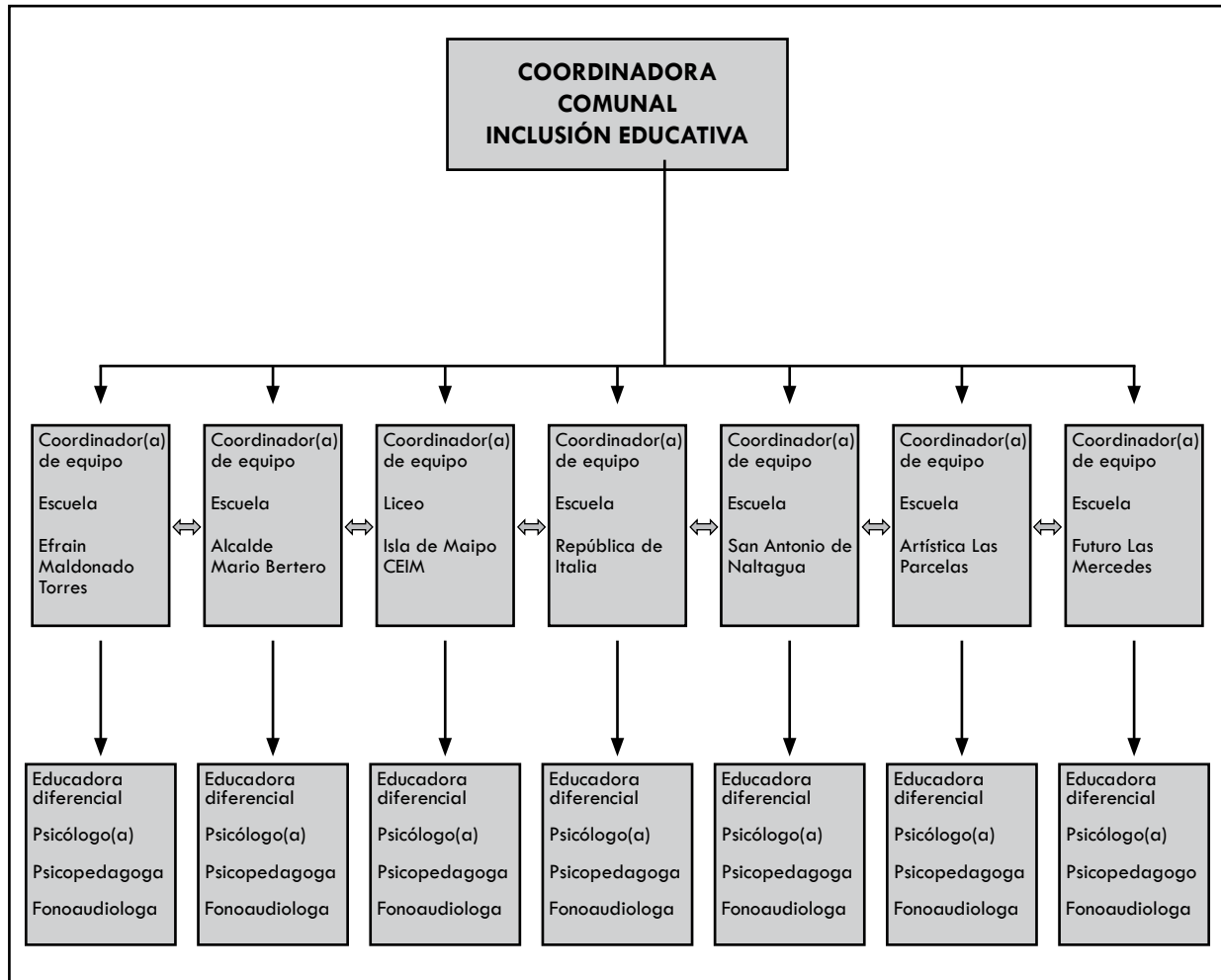
necesarios para el desarrollo social ni académico de alumnos que presentaban discapacidad, frente a la necesidad de cubrir esta demanda y de hacerse cargo de las distintas necesidades de los niños y jóvenes de la comuna, es que en el año 2003 se instala a través de la corporación de educación el Proyecto de Integración Educativa Comunal, iniciándose a nivel de enseñanza básica; para ello se comienza por detectar y evaluar, a través de las derivaciones de los profesores jefes, a aquellos alumnos matriculados en las escuelas, que tenían discapacidad, posteriormente se comenzó por matricular alumnos que ya venían diagnosticados con discapacidad, ya sea intelectual, auditiva, visual o de la comunicación, integrando a las aulas alumnos con Síndrome de Down, autistas asperger, y alumnos con trastorno motor, (parapléjicos), luego de cimentadas las bases firmes del proyecto en las escuelas de enseñanza básica, se determina ampliar la cobertura a nivel pre-básico, creándose así la atención temprana de niños con discapacidad.

Ambiciosamente, en el 2008 se decide dar el gran salto hacia la cobertura en la enseñanza media con el fin de brindar en todos los niveles de la educación regular atención educativa pertinente a AcD¹. Dicho proyecto se desarrolla bajo el alero de la normativa vigente dada por el ministerio para la elaboración y puesta en marcha de los proyectos de integración educativa, en consecuencia con la Ley sobre integración social de personas con discapacidad, hoy la ley N° 20.442. Que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Desde que se decide ampliar la cobertura del programa quien cumple con la función de coordinadora comunal es la Sra. Joanna Arizabalo quien lleva ya más de siete años al mando del programa.

El cuadro 6.1.1 presenta el organigrama comunal del programa de inclusión educativa. Como se aprecia en el mismo, el equipo del programa es bastante amplio y como se menciona anteriormente, se han abarcado todos los establecimientos educacionales de la comuna, lo que implica que la cobertura del programa es plena, logrando llegar a todos los sectores donde existen niños con algún tipo de discapacidad. Es en este sentido que las fortalezas del programa se hacen presente para la comuna y una de las más importantes es que el programa ha desarrollado una trayectoria y una base sólida, que ha sabido perdurar en el tiempo contando con un equipo especializado donde la mayoría tiene experiencia en trabajar con niños y jóvenes con discapacidad. Esto frente a las comunas que rodean a Isla de Maipo, las pone como una de las pioneras en la inclusión escolar y específicamente en la formación técnica profesional. Dentro de los distintos colegios y en el liceo, el programa forma parte importante del establecimiento, pues el trabajo colaborativo que han generado directivos, profesores especialistas y apoderados, ha permitido que las tareas y responsabilidades frente a la inclusión sean realizadas de forma conjunta, permitiendo que los niños y jóvenes desarrollen sus habilidades de mejor forma, esto en un principio no existía, pues a inclusión se le veía como un departamento externo al colegio, el cual se regía por lineamientos independientes. También debemos agregar que el programa en general trabaja con niños y jóvenes con alto nivel de vulnerabilidad, lo que permite a familias de escasos recursos acceder a una opción para sus hijos que tome en consideración sus características y pueda generar un trabajo adecuado con ellos, permitiéndoles desarrollar habilidades y competencias necesarias para una adaptación social adecuada, a su vez el liceo proporciona la opción de sacar una carrera técnica, a los jóvenes con discapacidad, iniciativa que otros establecimientos públicos no brindan.

Lo último nos da claras luces de cómo esa opción que brinda el CEIM a estas familias y jóvenes de escasos recursos, genera un impacto positivo en la comunidad y provincia en general, pues los estudiantes pertenecientes al programa de inclusión provienen no solo de la comuna de Isla de Maipo, sino, de comunas aledañas lo que nos indica que la oportunidad de desarrollo de establecimiento a aumentado al contar con el programa de inclusión, pues ven al liceo como una opción de desarrollo personal y laboral para sus hijos. Opción que otros establecimientos públicos no brindan a jóvenes con discapacidad.

¹ **Alumnos con discapacidad**

Cuadro 6.1.1: Organigrama comunal programa inclusión educativa

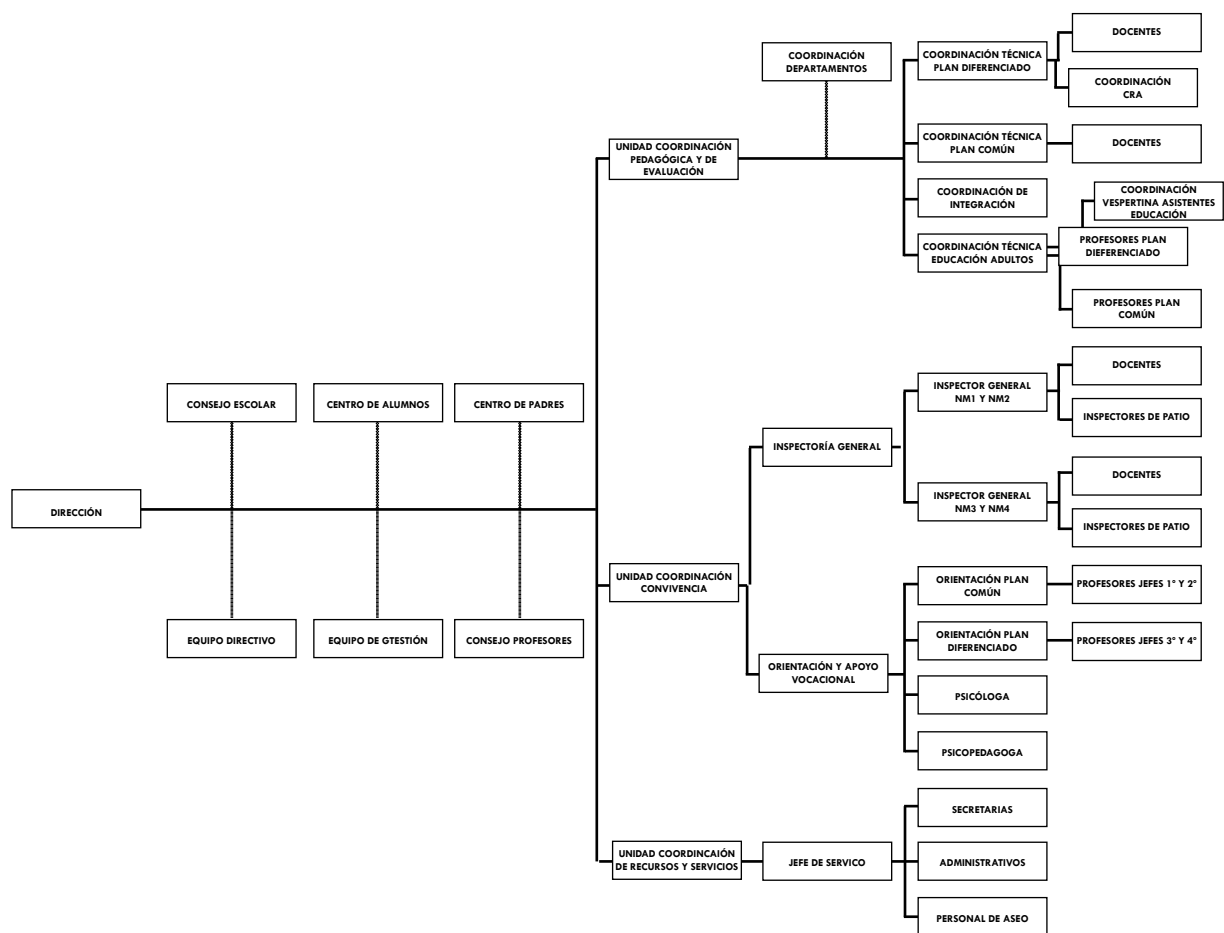
La organización del Liceo consta de: Directora (Sra., Cecilia Marambio), Inspector General de 1° a 2° medio (Sr, Paulino Fuenzalida), Inspector General 3° a 4° medio (Sr. Santiago Benavente), Coordinadoras Pedagógicas (Sra. Patricia Guzmán y Sra., Patricia Muñoz) y Orientadora (Sra., Rebeca Chávez). El equipo de inclusión educativa al interior del establecimiento está compuesto por los siguientes profesionales: Coordinadora de equipo CEIM (Marcela Ormazábal Oviedo), Educadoras diferenciales (Camila Aravena y Marcela Ormazábal), Fonoaudióloga (Montserrat Álvarez), Psicopedagoga (Verónica Oliva), Psicólogo Laboral-Educacional (Alejandro Céspedes Cerda) y Profesor apoyo especialidades (Juan Reyes)

Dado lo anterior y de acuerdo a nuestra realidad comunal nos encontramos con situaciones de vida con privación económica y afectiva, nuestros alumnos y alumnas, viven en situaciones de riesgo social y por eso nuestro establecimiento ha de ser una entidad que los acoga y muestre posibilidades de desarrollo de vida profesional, que les permita insertarse en el mundo laboral con éxito. Además, de ofrecerles posibilidades de continuar sus estudios en la educación superior. Frente a esta realidad debemos conducir al estudiante hacia una reflexión existencial que le permita descubrir el sentido de su vida, y señalarle la ruta de formación transversal para que sea capaz de buscar formas más elevadas de desarrollo humano, personal y social, que le permita alcanzar sus expectativas de vida, por tal razón: “Es necesario introducir en la formación educativa el tema de los valores. Esto ya no es una psicoterapia, sino una “cura médica del alma”, que tiene como centro el descubrimiento del sentido de la propia existencia. La fuerza última que

motiva toda la vida humana no es la sexualidad, ni la voluntad de poder, sino la voluntad de sentido” (Frank, 1990 en PEI 2011). La voluntad de sentido le permitirá romper los sistemas que lo oprimen y no lo dejan realizar sus aspiraciones ha de ser nuestro centro que lo conduzca hacia un itinerario formativo que le aporte nuevos horizontes para lograr su desarrollo Profesional. (PEI 2011-20013 CEIM)

De acuerdo a lo anterior se considera necesario presentar el organigrama del establecimiento (Cuadro 6.1.2) con la finalidad de poder identificar cual es la posición del departamento de necesidades educativas especiales en la jerarquía del Liceo. Además, de definir las interacciones y las relaciones directas con los distintos departamentos del establecimiento educacional y el nivel de participación en las distintas actividades formales e informales.

Cuadro 6.1.2: Organigrama del Centro Educacional Isla de Maipo CEIM.



En base a la fundamentación antes mencionada y la forma de organización y dirección del establecimiento se proyecta su Visión y Misión como Centro educacional:

- Visión: “El Centro Educacional aspira a aportar al desarrollo de los aprendizajes de todos los educandos, con el fin de asentar las bases de una educación de calidad y equidad, educando para la vida a los jóvenes estudiantes, quienes serán formados como personas integras desarrollando en ellos valores humanistas, en un ambiente de respeto y trabajo colaborativo, para asumir la vida como padres, profesionales y ciudadanos que se realicen

en sus expectativas de desarrollo humano imprimiendo en ellos la capacidad de aportar a la evolución sociocultural del país y de la sociedad global”.

- Misión: *“Educar con calidad e integridad a los alumnos y alumnas, para asegurar su desarrollo eficiente en el ámbito profesional, social, moral y humano generando profesionales capaces de insertarse con éxito en el mundo laboral ya que son poseedores de las competencias técnicas y genéricas que requiere el técnico de nivel medio del siglo XXI. El compromiso del Centro Educativo es establecer oportunidades hacia la educación superior dentro de la especialidades estudiadas por ellos en Centro Educativo Isla de Maipo”.*

6.1.2.- Inicios de la inclusión educativa en el CEIM

En el año 2008 el programa comunal de inclusión educativa (“se entiende que es la sociedad la que se regula por sí misma para que coexistan las personas desde sus individualidades) se plantea expandir su cobertura a alumnos con discapacidad (AcD) a la enseñanza media, haciéndose cargo de la continuidad del proceso de inclusión de aquellos jóvenes que integraban el programa en enseñanza básica. Presentándoles una alternativa laboral que se adaptara a sus capacidades y características, de modo, que pudiesen generar habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en la vida adulta y laboral. Por esta razón se contrata a tres profesores de educación especial y diferencial con las menciones:

- Discapacidad visual
- Discapacidad en Audición y lenguaje
- Discapacidad intelectual

El concepto de discapacidad consiste en “la problemática resultante de la interacción de las características del individuo con el entorno y el contexto social. (Fonadis 2004)

Es así como en el año 2008 se inserta en el establecimiento el programa de inclusión educativa, generando una alta resistencia por parte de todos los actores involucrados en el desarrollo de los jóvenes, principalmente directivos y profesores y entre ellos, los más antiguos. Levantándose barreras por parte de estos, frente a los objetivos y metas propuestos por el equipo de especialistas. En ese momento, esto generó en los profesionales un rechazo generalizado, pues, no consideraban adecuado instalar este tipo de proyectos en su establecimiento, argumentando que ellos no estaban preparados para trabajar con alumnos con discapacidad. Se observan temores y desmotivación ya que recibían esto como mayor carga de trabajo. Este clima laboral influyó en el equipo de especialista, provocando en ellos desmotivación y desgaste pues veían que sus acciones tanto de sensibilización como de capacitaciones no daban el fruto esperado. No logrando el cambio estratégico planificado, necesario, para desarrollar el plan de trabajo y las alianzas proyectadas, se realizan periódicamente reuniones evaluativas de avances del programa, donde se detectan problemas respecto al impacto que ha generado el proyecto en el establecimiento. En el año 2009 se realiza un cambio en el establecimiento respecto a la dirección y coordinación pedagógica sin embargo, esta resistencia frente al programa sigue latente y el ambiente aun no se descomprime, aumentando el desgaste entre especialistas y profesores, logrando objetivos solo a nivel de las intervenciones realizadas con alumnos. A consecuencia de lo anterior, se toma la decisión a nivel de departamento y en común acuerdo con los especialistas del programa de cambiar de profesionales, pues las relaciones ya estaban desgastadas y la motivación intrínseca y extrínseca por parte del equipo era mínima.

Es así como el año 2010 se realiza un cambio estructural en el equipo, llegando nuevos

profesionales, instalándose otro proyecto y donde se integra plenamente el área laboral dentro del establecimiento para estos alumnos. Debido al favorable cambio en la dirección y equipo directivo, se comienzan a realizar las acciones del plan de trabajo, insertándose en el PEI (Proyecto educativo educacional) institucional, se generan espacios de participación del equipo en diversas instancias, permitiendo suavizar las hostilidades y minimizar las distancias. Se comienza así a desarrollar el plan de intervención, planificado para el 1° semestre, El cual contemplaba 4 etapas:

- Sensibilizar a los docentes frente al tema de la atención a la diversidad como parte de la vida cotidiana e inserta en el ámbito escolar.
- Hacer ver a los docentes de aula común, que los profesionales del programa son aliados suyos en el quehacer educativo y colaboradores en el ámbito que más les causa dificultad, compartiendo tareas en lo académico.
- Realizar evaluaciones permanentes con los docentes de aula común y coordinadores pedagógicos respecto a los aportes entregados y avances logrados.
- Hacer ver que los logros alcanzados son fruto del trabajo que ellos han realizado.

Se evalúa el trabajo en reunión de evaluación semestral institucional, en donde se exponen las acciones realizadas, se presentan videos con el trabajo planificado, logrando felizmente, la anhelada sensibilización y colaboración en los profesores, al verse ellos en las tareas realizadas, ven un programa instalado como apoyo, aporte y que genera logros.

Es en esta línea donde se trabajan aspectos relacionados con el área laboral y desarrollo personal en los jóvenes. Se realizan adecuaciones curriculares de acuerdo a cada especialidad del alumno, donde se potencia un trabajo en conjunto y alineado con el profesor de cada área técnica, dirección, coordinadores pedagógicos y profesionales especialistas, con los cuales se generan los lineamientos respecto a las variables y objetivos a trabajar en la especialidad en la que el joven se desempeñará. Así es como se definen actividades y habilidades a desarrollar por parte de los especialistas, los cuales entrenan en las intervenciones realizadas.

6.1.3.- Implementación del área laboral en el CEIM

De acuerdo a lo antes mencionados y siguiendo la secuencia cronológica de la implementación del proyecto de inclusión en el establecimiento, en el año 2011 se decide a nivel comunal incorporar al staff de especialistas a un psicólogo con especialidad en el área laboral, el cual desarrollara esta área avocándose específicamente en las carreras técnicas que el Liceo imparte. En este sentido este profesional genera un proyecto el cual entrega al establecimiento, relacionado con el desarrollo de habilidades y competencias en el ámbito laboral que le ayudaran a su vez a mejorar sus habilidades sociales y su mejor incorporación a la vida adulta.

Este proyecto consiste en:

A.- *Objetivo general:* Preparar a Jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual para la vida adulta y laboral.

B.- *Objetivos específicos:*

- Generar por cada Área de Especialidad los perfiles correspondientes identificando las competencias Genéricas y Actitudinales necesarias para el adecuado desarrollo de funciones de cada área.
- Fomentar y potenciar las distintas competencias detectadas por especialidad con el fin

de generar habilidades y conductas necesarias para un buen desempeño en el área seleccionada por el alumno.

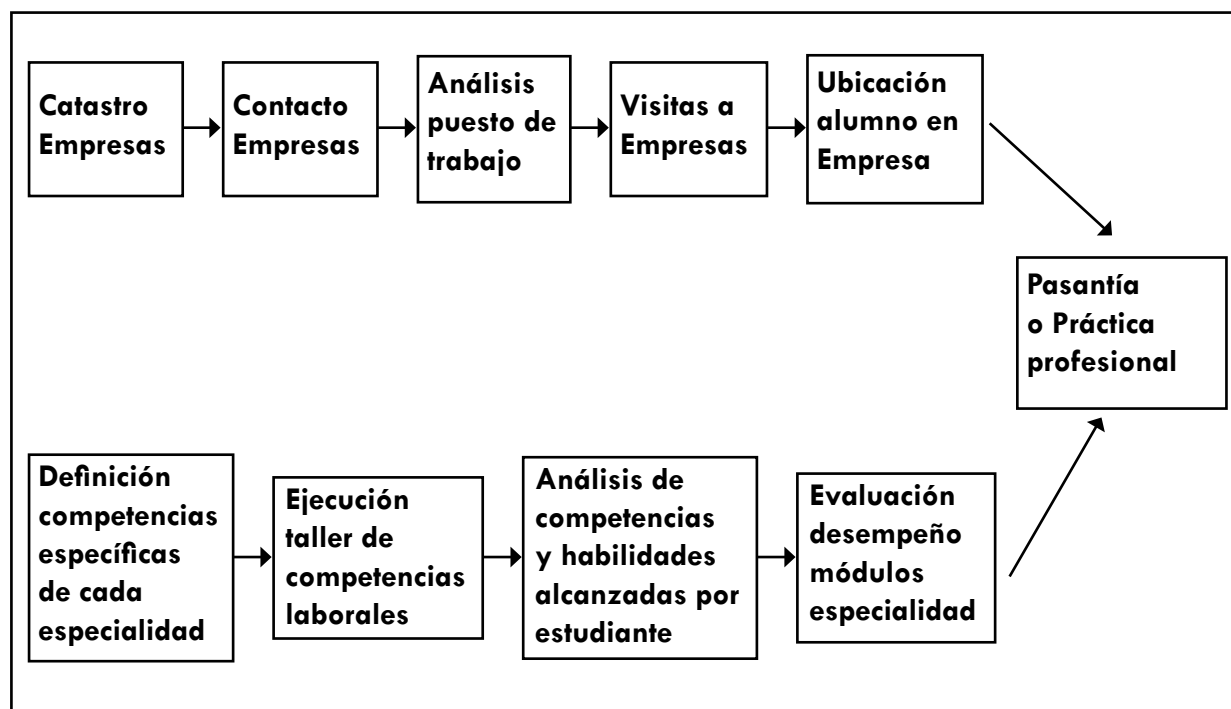
- Entrenamiento de las distintas habilidades sociales necesarias para una adecuada adaptación en la vida adulta y Laboral
- Generación de alianzas estratégicas con distintas Empresas de la comuna abocando a su Responsabilidad Social Empresarial (RSE).
- Abrir nuevas instancias para Prácticas Profesionales para jóvenes pertenecientes al programa de inclusión del CEIM.

C.- Metodología

- Reuniones con los equipos correspondientes a cada Área de especialidad, de acuerdo a los espacios facilitados, con el fin de levantar la información y validar la generación de los Perfiles de Especialidad por Competencias del CEIM.
- Se realizaron observaciones periódicas de los alumnos previa coordinación con Profesores de Especialidad, a fin de observar y evaluar las competencias requeridas para el área seleccionada por el Joven.
- Se realizaron talleres grupales e intervenciones individuales para potenciar las distintas habilidades sociales y promover su adaptabilidad para su adecuado desarrollo, esto en conjunto con la Fonoaudióloga del CEIM.
- Se realizaron talleres para estimular las competencias más relevantes que aumenten sus probabilidades de éxito en el área laboral.
- Se realizaron talleres para los padres de estos alumnos informándolos y formándolos en ciertas áreas relevantes para el desarrollo de sus hijos, con la finalidad que pueda ser un trabajo sistémico e integrado involucrando a todos los actores responsables del desarrollo del alumno.

Actualmente, en el liceo existe un programa de atención a la diversidad de personas con discapacidad, el cual brinda los apoyos técnicos y pedagógicos necesarios para un mejor desarrollo de los jóvenes. En este sentido se ha desarrollado en todo este periodo alianzas estratégicas con las distintas especialidades y profesores de aula, con la finalidad de generar las adecuaciones curriculares correspondientes al desarrollo de los jóvenes. A su vez la detección de competencias y habilidades sociales que optimicen la mejor adaptación de ellos a las distintas empresas en las que realicen sus prácticas profesionales, apuntando a su mejor desarrollo y e incorporación a la vida adulta. La instalación de este programa no ha sido fácil tanto porque experiencias de este tipo son escasas en nuestro país, casi todo el trabajo se ha centrado en la enseñanza pre-básica y básica. Con el fin de incorporar el programa al liceo se establecieron etapas de trabajo, la cual partió con la vinculación social del equipo de especialistas con los profesores de especialidad (hacerse visible como compañero de trabajo). Una vez logrado esto se comenzó con la instalación del diseño propiamente tal del programa, el cual se explica a continuación:

Cuadro 6.1.3: El proceso realizado



Se inicia este proceso con el análisis de las diferentes problemáticas, con la finalidad de generar una estructura de trabajo que permita realizar logros concretos. En este sentido las principales dificultades que se han observado en el corto plazo de instalarse este programa al establecimiento. Tienen que ver con la escasa información y poca experiencia que hay respecto al tema y que antes mencionamos, además, de convencer a los profesores que los alumnos tienen la capacidad de ejecutar determinadas tareas en los diferentes módulos de la especialidad, Previo, análisis de habilidades sociales y competencias. Esto ha sido significativo respecto al logro de objetivos, pues, el trabajo con estos profesionales ha sido colaborativo y beneficioso para ambas partes. Principalmente desde la experiencia que estos tienen respecto al trabajo con las organizaciones y empresas cercanas y las prácticas profesionales de los jóvenes.

En este sentido, se hace necesario definir lo que se entiende por competencias laborales “Capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos movilizándolo y combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno”. (Rodríguez, E; Yupanqui, A. (2009:58)

De acuerdo a lo anterior se ha iniciado un trabajo con las distintas empresas de la comuna y provincia, a las cuales se les ha manifestado y solicitado la intención de abrir espacios para estos alumnos con el fin de que puedan realizar su práctica profesional. Este trabajo se ha enmarcado en el concepto denominado Responsabilidad Social Empresarial (RSE), el cual consiste en: “la contribución al desarrollo humano sostenible, a través del compromiso y la confianza de la empresa hacia sus empleados y las familias de estos, hacia la sociedad en general y hacia la comunidad local, en pos de mejorar el capital social y la calidad de vida de toda la comunidad” (Fundación prohumana, 2011).

Una vez realizada la alianza con las empresas se ejecuta un estudio interno en esta, donde se evalúan los distintos puestos de trabajo en los cuales los jóvenes pertenecientes al programa

podrían desenvolverse y para los cuales sus competencias y habilidades se adecuan de mejor forma. Por ende se realizan visitas periódicas con los alumnos para que puedan observar en directo el desarrollo de las distintas funciones que exige cada perfil de puesto de trabajo. A su vez se generan pequeñas pasantías de no más de tres días con la finalidad que puedan empaparse de este puesto laboral y la cultura de esta organización, para que su adaptación sea más rápida y óptima.

Debemos mencionar que nos hemos encontrados con que la mayoría de estos espacios que nos puedan brindar estas organizaciones no están adaptados para recibir jóvenes con discapacidad, por lo tanto nuestro quehacer no está limitado solamente a trabajar en el desarrollo de competencias y habilidades en el sujeto, sino también en trabajar y preparar a las organizaciones para recibir a estos jóvenes. Lo que implica una sensibilización en este sentido por parte de las empresas respecto al tipo de discapacidad que presenta el joven que acudirá a realizar su pasantía y práctica profesional.

Cuando se realiza un contacto con una empresa se acude a realizar una primera visita donde se presentan los requerimientos por parte del establecimiento y programa, esto al departamento de recursos humanos si hubiese o de lo contrario con quien corresponda, se realiza esta reunión informativa con la finalidad que conozcan los objetivos y las características de nuestro programa y los jóvenes con quienes trabajamos. Sin duda es uno de los momentos más importantes, pues de esta primera reunión depende nuestro futuro lugar de visita, pasantía y práctica.

Muchas organizaciones dudan respecto a otorgarnos el espacio para realizar estas visitas, pasantías y prácticas profesionales, ya que no ven con claridad cuales serían las funciones específicas de estos jóvenes en el puesto laboral, por ende, el trabajo respecto al análisis de los cargos de estas organizaciones y que sean homologables para nuestros alumnos es parte fundamental del trabajo. Pues esta fundamentación es la que nos entrega la respuesta esperada. En este sentido el trabajo ha sido arduo y de mucha interacción con las distintas empresas y organizaciones. Lo que ha dado como resultado que ya se estén realizando visitas a viñas de la zona y pequeñas industrias, quienes han abierto sus puertas abocando al compromiso social y responsabilidad social empresarial. En estas empresas se ha tenido que realizar charlas informativas a aquellas personas que tienen directa responsabilidad del cargo en el que se desenvolverá el joven con la finalidad de que puedan informar a la comunidad de las características de este.

El programa ha logrado establecer una relación con los profesores de especialidad, dónde se manifiesta una disposición de los docentes a trabajar en equipo con el psicólogo laboral donde ellos reciben una pauta para definir las características formales de la especialidad y conductas esperadas para realizar las tareas que dicha especialidad requiere, con ello se busca detectar información necesaria para determinar el desarrollo de las competencias específicas requeridas por el mundo laboral para la especialidad, y con ello el equipo de inclusión las adaptará a las capacidades del joven. Además, se ha desarrollado una alianza de colaboración y apoyo mutuo entre Equipo Directivo y Equipo de Inclusión, lo que ha permitido agilizar los procesos de desarrollo del programa y abrir los espacios de inserción institucional del proyecto, involucrando a toda la comunidad educativa en un compromiso de trabajo conjunto.

Otro logro relevante del programa tiene que ver con generar lazos estratégicos con algunas empresas que han abierto sus puertas para realizar visitas, pasantías y futuras prácticas, lo que nos ha servido como modelo y estrategia para poder presentarnos en otras organizaciones que no ven claridad las ventajas de incorporar a su personal a jóvenes con discapacidad y es aquí donde la responsabilidad social empresarial juega un rol prioritario, pues, es esta regulación la que nos da una opción de crear nuevos espacios, abocando a darle un valor agregado al producto o servicio que brinda.

6.1.4.- Conclusiones

Entendiendo que la “integración a un puesto de trabajo representa, para la persona con discapacidad, el punto más alto de un proceso de inclusión y participación social que comienza en el seno de la familia, la escuela y el barrio entre otras”. (Fonadis, 2004)

Es desde esta perspectiva donde consideramos como uno de los puntos más relevantes de nuestro programa de inclusión educativa el área laboral. Es la enseñanza media técnico profesional una de las mejores herramientas que socialmente tenemos como país para incluir a estos jóvenes con altos niveles de vulnerabilidad asociada además de la pobreza, la discapacidad. Al generar un buen programa con el apoyo adecuado se pueden lograr resultados óptimos, que permiten un desarrollo y crecimiento por parte de estos jóvenes en las habilidades y competencias necesarias para enfrentar la vida adulta y el mundo laboral de buena manera. Son este tipo de instituciones y establecimientos los responsables de generar estrategias y opciones para estos jóvenes que no tienen muchas veces los recursos para desarrollarse. Sin embargo, el estado debe promover esta realidad e inducirla en los liceos técnicos profesionales, ya que el abanico de oportunidades para las personas con discapacidad aumenta considerablemente sobre todo pensando en establecimientos públicos y personas con un mayor nivel de vulnerabilidad.

A su vez es importante reflexionar sobre los distintos problemas y dificultades respecto a la instauración de un programa de inclusión educativa en un Liceo técnico profesional, donde los profesores no han sido preparados para trabajar con estos jóvenes y como se menciona anteriormente donde el nivel de vulnerabilidad de la población educativa es alto. El escenario a simple vista puede ser complejo pero dependerá también de las herramientas personales de cada profesional responsable de este programa, el cual será el encargado de generar las alianzas estratégicas con cada uno de los estamentos involucrados en el desarrollo del alumno. En este sentido, la perseverancia y empatía que posea cada especialista, será de gran ayuda a la hora de generar estas alianzas con la comunidad educativa, así como su tolerancia a la frustración y creatividad para buscar nuevas soluciones y opciones. Sin duda esto es uno de los puntos más importantes en la instauración y desarrollo adecuado de un programa de inclusión educativa, pues son estas variables las que diferencian a un programa adecuado y exitoso de un programa con problemas y al cual le cuesta lograr sus metas y objetivos.

Otro punto importante a considerar es la valoración que las empresas le están dando a trabajar con jóvenes con algún tipo de discapacidad, es la RSE la que permite abrir nuevas puertas y generar nuevas alianzas con organizaciones que antes nunca hubiesen optado por incorporar en su personal a individuos con discapacidad. Es por ello que este recurso debe ser utilizado de buena manera y responsabilizar a las empresas en otorgar los beneficios legales que corresponden a cada joven que preste sus servicios a dichas organizaciones. Debe ser una opción que sea beneficiosa para ambas partes pero cumpliendo con las normas y derechos establecidos. Sin embargo, consideramos que es el estado el responsable directo y principal en la provisión del bienestar de las personas con discapacidad como ciudadanos, mediante la ampliación y perfeccionamiento de los derechos económicos y sociales en su reconocimiento jurídico.

Si bien esta normativa de ley (RSE), ha logrado incorporar a personas con discapacidad, abocando a que dicha inclusión en la organización de estas personas, aumentan el valor agregado de los productos o servicios que desarrollan estas instituciones, además de volverlas más competitivas frente al mercado nacional e internacional. Se considera que el estado aun no se responsabiliza plenamente por una inclusión social total. Por lo tanto se espera que futuras leyes y normativas, incorporen en su ejecución y desarrollo en mayor medida a las personas con discapacidad y sus especificaciones sean claras y apuntando directamente a estos individuos.

Siguiendo la línea de lo anterior, también consideramos relevante agregar que sin duda, las

empresas y organizaciones con las que se generen lazos estratégicos cumplen un rol fundamental en el desarrollo de los jóvenes, pues son quienes los incorporan y los hacen sentir parte de una cultura específica, con todo lo que ello implica. Es por esto que es muy necesario en las distintas reuniones definir claramente el puesto de trabajo del joven y las responsabilidades que conlleva el cargo que desarrollara, y dejarlo claro con esta organización, con la finalidad de que las probabilidades de éxito de este estudiantes respecto al desarrollo de su cargo sean altas y pueda cumplir con lo esperado para dicha empresa.

En función a la actual reglamentación ministerial, es que nuestra experiencia busca dar respuesta a una demanda social de posicionar a los jóvenes con algún tipo de discapacidad en el mundo laboral, preparándolos par la vida adulta y potenciando las habilidades sociales necesarias para un buen desarrollo en comunidad. A su vez, educar a una sociedad globalizada en la valoración de toda persona, logrando que acepten las diferencias individuales de cada uno y generar una convivencia sana e inclusiva. En este sentido muchas veces se ha hablado de discriminación hacia las personas discapacitadas. Por lo tanto, esta educación debe ser generalizada y apuntando a todos los actores sociales, pues, somos todos responsables de brindar una mejor calidad de vida y generar mayores oportunidades para quienes poseen algún tipo de discapacidad además de incorporarlos de buena manera a esta sociedad.

La experiencia que exponemos la consideramos replicable a todo tipo de establecimiento educativo y, dada la necesidad de asumir realidades inclusivas en el marco social para el desarrollo humano y para la generación de una sociedad respetuosa de toda persona y despojada de acciones de segregaciones, sugerimos:

- Realizar una selección exhaustiva del equipo de especialista que trabajará en el programa de inclusión educativa, considerando las competencias y habilidades necesarias que aseguren el cumplimiento de las metas y objetivos propuestos.
- Priorizar las relaciones de colaboración y apoyo mutuo entre todos los actores involucrados en el desarrollo del joven.
- Participar en todas las actividades que el establecimiento realice potenciando la posición jerárquica que el programa tiene al interior del liceo y haciéndose visible frente a la comunidad educativa.
- Establecer mecanismos de comunicación formal entre los docentes técnicos profesionales y el equipo de inclusión, así como mantener redes de apoyo externas para la atención de los jóvenes participantes del programa.
- En relación a establecer alianzas estratégicas con instituciones empresariales, se propone potenciar estas alianzas con la finalidad que pueda ser presentada a otras empresas como un modelo para lograr abrir nuevas oportunidades de trabajo.
- Incluir a los jóvenes en todas las actividades del Liceo para su inserción social y su aceptación y valoración personal.
- Trabajar con los padres y apoderados de estas estudiantes, otorgándoles apoyo sistemático frente a las responsabilidades, tareas y /o normas que deben integrar a los jóvenes.

6.1.5.- Referencias bibliográficas

CENTRO EDUCACIONAL ISLA DE MAIPO (2011). Proyecto educativo institucional (2011-2013)
Centro educacional Isla de Maipo.

FONADIS, Ministerio de Planificación (2004) *Discapacidad en Chile. Pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano*. Edición General.

FUNDACIÓN PROHUMANA . Disponible en: <http://www.prohumana.cl> (Consultada el 27 de Agosto de 2011).

RODRÍGUEZ, A; YUPANQUÍ, A (2009) *Reflexiones sobre competencias y formación Universitaria*.
Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC) - N ° 3 - Vol. 1 - 2009 -
Universidad de Talca.

6.2.- El plan lector y su desarrollo en la Escuela Pedro Quintana Mansilla de Coyhaique.

Adán Becerra Flores
Carmen González López
Gladys Mayorga Fuenzalida
Joaquín Gairín Sallán

Escuela Pedro Quintana Mansilla de Coyhaique

Entenderemos como Plan Lector en este escrito a las diversas estrategias que se implementan de forma sistemática en un centro educativo con vistas a promover el hábito por la lectura de los estudiantes y con la finalidad de fomentar el gusto por ella.

6.2.1.- Contextualización

La ciudad de Coyhaique se ubica en la Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo, siendo su Capital Regional, con una población de aproximadamente 65.000 habitantes.

La Escuela Pedro Quintana Mansilla, establecimiento urbano ubicado en el centro de Coyhaique, oficialmente fue creada el 30 de abril de 1933. Tiene una matrícula de 600 alumnos, desde NT1 a NB6. Su misión es el desarrollo integral de sus alumnos y alumnas, favoreciendo en ellos el desarrollo de valores tales como solidaridad, compañerismo, respeto, responsabilidad y otros.

Por su historia y estructura, fue designada como Patrimonio Arquitectónico Nacional el año 2005. El Centro Educativo desarrolla diversas actividades como recreativas, deportivas, culturales, artísticas y sociales, actividades que inciden en la formación de su comunidad escolar.

En el marco de la evaluación SIMCE 2007, los resultados en el ítem lectura de la Unidad Educativa demostraron bajos índices de logros (Cuadro 6.2.1), ubicando a un gran porcentaje de alumnos en un nivel inicial de lectura, presentando debilidades en el reconocimiento de textos, identificación de información explícita, realizar inferencias y reconocer relaciones causa efecto, entre otras.

Cuadro 6.2.1: Niveles de logro en Lectura en SIMCE

Nivel	2009	2010
Avanzado	32%	54%
Nivel Intermedio	28%	26%
Inicial	39%	20%

A raíz de los anteriores resultados, al interior de cada Centro educativo se generaron instancias de análisis y reflexión para establecer estrategias de intervención que permitiesen solucionar el déficit en los alumnos.

6.2.2.- Diseño y desarrollo de la experiencia.

A.-*Objetivo general:* Mejorar la velocidad, fluidez y comprensión lectora de nuestros alumnos.

B.- *Objetivos específicos:*

- Fomentar el gusto por la lectura.
- Estimular la interacción y el trabajo en equipo al interior del centro educativo.

Dentro de las *actuaciones* que se realizaron para lograr estos objetivos tenemos los siguientes:

- Biblioteca de Aula y Biblioteca Cra
- Bolsa Ecológica Literaria
- Lectura Silenciosa y Lectura Oral
- Tertulias Literarias
- Cuenta Cuentos
- Método Cloze
- Fichas de Comprensión Lectora
- Software en el Aula
- Fichas Lingüísticas
- Diarios Murales
- Intercambio de cartas
- Capacitación

C.- *Análisis de las actuaciones realizadas.*

Nuestra escuela se encontró con un gran déficit de **bibliotecas de aula**, contando sólo con algunos textos que adquirimos por medio de donaciones, lo cual dificultaba la rotación continua de ellos entre las salas de clase; es decir, no se podía elegir libremente qué leer. Posteriormente, mediante un proyecto presentado al Ministerio de Educación, nos adjudicamos la **Biblioteca-Cra**, dando así la oportunidad para que todos los cursos y/o en forma individual, cada niño, pudieran solicitar libros y participar de lecturas de su interés. Actualmente, con el proyecto Sep., se ha comprado gran cantidad de libros de acuerdo a la edad de alumnos que atendemos y se han dotado todos los cursos con bibliotecas de aula.

De esta manera, la Escuela ha podido programar y realizar una serie de actividades para fomentar la lectura e integrar la familia. Algunas de ellas son "**La bolsa ecológica Literaria**", que viaja a los hogares con una serie de libros y cuentos, revistas para la mamá y el papá, CD con música y poemas declamados por diversos autores y DVD con películas de actualidad de corte infantil.

Se ha realizado a principios del año 2011 una campaña interna para pintar y decorar las bolsas, disponiendo así de 30 de ellas con la idea de incluir poco a poco cursos del segundo ciclo, llegar a más hogares y, de forma entretenida, poder leer y compartir en familia. De esta manera, podemos decir que hemos duplicado la extensión de los beneficiarios de este programa (Cuadro 6.2.2).

Cuadro 6.2.2: Cobertura de el programa de extensión a las familias

2009		2010	
NIVELES	PORCENTAJE	NIVELES	PORCENTAJE
Pre – Básica	80%	Pre – Básica	90%
1° y 2°	60%	1° y 2°	95%
3° y 4°	50%	3° y 4°	95%
		5°	90%

También se realizan “**Las Tertulias Literarias**”, que invitan a escritores regionales y nacionales, cantautores, padres, apoderados y alumnos a participar con sus creaciones. Esta actuación no ha tenido el éxito que deseábamos, ya que la integración de nuestros padres no es la que hubiéramos esperado. Por lo general, la asistencia corresponde a los padres de los niños participantes. Quizá el horario no es el más adecuado para ellos, ya que se realizan después de las 18,00 horas y un día de semana.

Otra actuación son los “**Cuenta cuentos**”, mediante dramatizaciones o representaciones con alumnos de pre-kínder, 1°s. y 2°s. años, que invita a padres y apoderados a presenciarlos y los involucra en el aprendizaje de sus hijos, en los roles a representar, en el vestuario y en la escenografía.

Después de analizar los resultados de evaluar la fluidez lectora, se tomó como medida reiniciar la **Lectura Silenciosa Sostenida** en toda la Unidad Educativa. Los resultados no fueron los esperados, se analizaron en el Consejo de Profesores y se decidió cambiar por **leer en forma oral** diariamente, 10 minutos, en los diferentes subsectores de aprendizaje, para poder llevar un mejor control de que todos los alumnos leían. Se realizaron talleres con todos los profesores para adquirir técnicas para mejorar la fluidez y calidad al leer como:

1.- Ampliar el campo visual:

- seguir con el dedo
- movimiento básico de la mano
- movimiento en “S” de la mano
- movimiento caótico
- lectura de 2 en 2 líneas

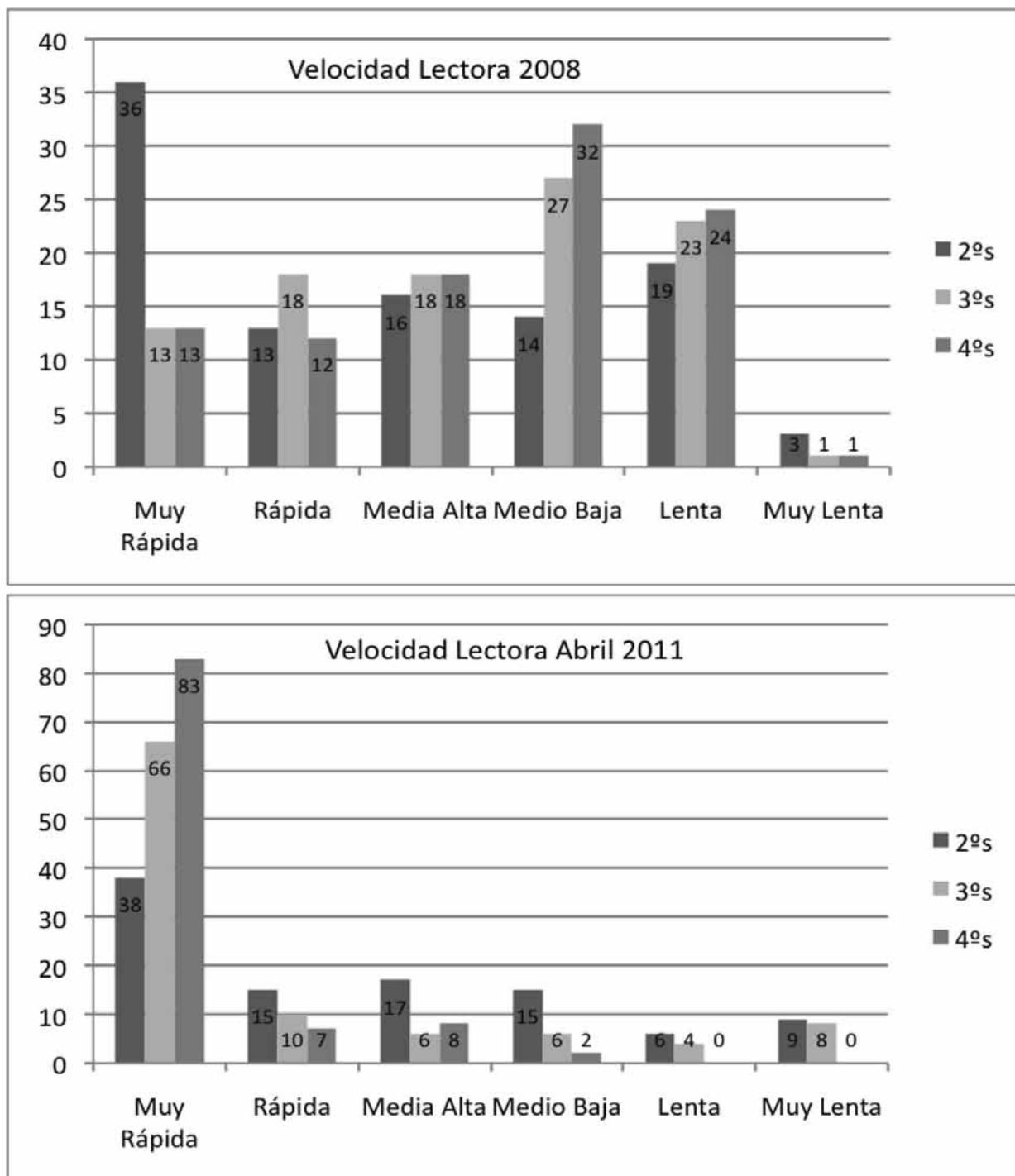
2.- Técnicas o estrategias para mejorar velocidad y calidad lectora

- Triángulos
- Tarjetas con ventanas
- La pirámide
- Los extremos

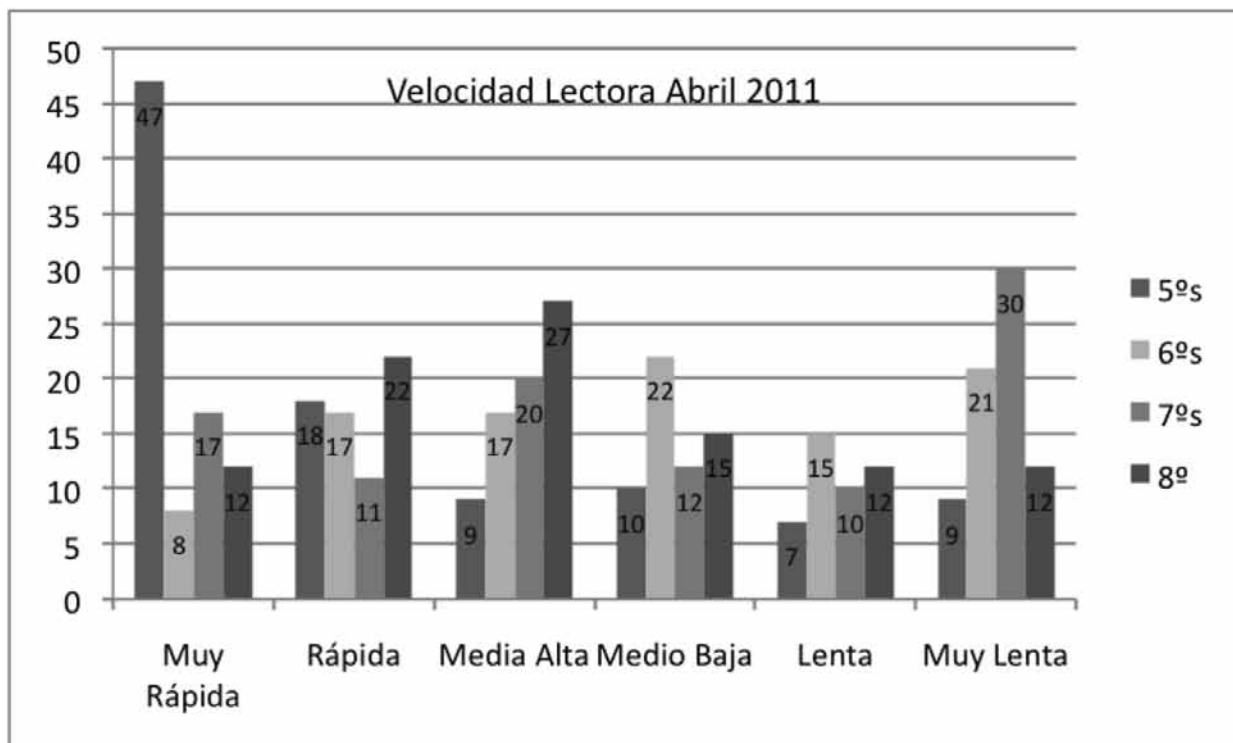
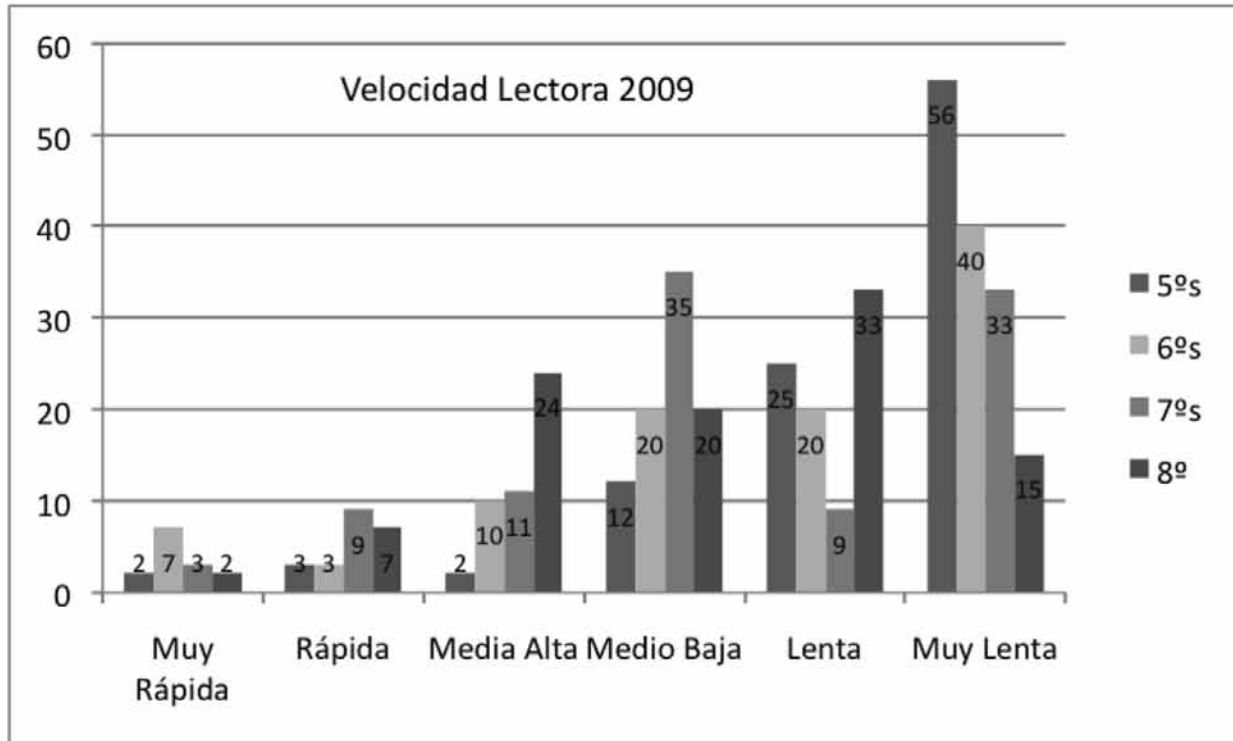
También, la escuela optó por hacer un seguimiento más sistemático sobre el control de la velocidad y la calidad lectora. Se encargó a una sola persona del Establecimiento la aplicación de los instrumentos, para garantizar que todos los alumnos (as) fueran evaluados con los mismos parámetros. Se introdujeron pruebas estandarizadas como las de la Fundación Educación Arauco, para la enseñanza básica.

Hemos mejorado la Velocidad lectora, especialmente en el primer ciclo básico según los datos que arrojan los histogramas representados en el gráfico 6.2.1.

Gráfico 6.2.1: Velocidad lectora 2008 y 2011



También se puede observar en el gráfico 6.2.2 que en la Velocidad Lectora en el segundo ciclo básico (5° a 8°), evaluada el año 2009 y abril de 2011, el avance ha sido más lento. Cabe destacar que los mejores logros se encuentran en los 5ºs años. Otros resultados sobre calidad lectora y comprensión lectora pueden verse en los anexos.

Gráfico 6.2.2: Velocidad lectora 2009 y 2011

Para poder desarrollar habilidades de **Comprensión Lectora**, la escuela ha implementado varias actividades como el uso de las **Fichas de Comprensión** de Mabel Condemarín, M. Chadwich y N. Milicic o la utilización del **Método Cloze**. Estas actividades han promovido un trabajo más sistemático y se ha re-planificado con otras estrategias tales como: “con pareo”, “claves de apoyo”, “omisiones con grafema inicial”, “omisiones con guiones que indican el número de sílabas”,

apoyándonos en el material realizado por Fundación La Fuente.

También se han trabajado en distintos niveles las **fichas lingüísticas**, en actividades de apoyo a alumnos con dificultades en el área del lenguaje y trastorno del lenguaje oral y comprensivo.

Se han realizado, asimismo, talleres de capacitación para mejorar la Comprensión Lectora con la asistencia técnica de FIDECAP a un profesor de primer ciclo y a dos del subsector de lenguaje y comunicación del segundo ciclo; igualmente, se replicaron en talleres a docentes del 1er. Ciclo y a profesores de lenguaje del 2º ciclo las siguientes estrategias:

- 1.- Hallar la idea principal.
- 2.- Recordar hechos y detalles.
- 3.- Comprender la secuencia.
- 4.- Reconocer causa y efecto.
- 5.- Comparar y contrastar.
- 6.- Hacer predicciones.
- 7.- Hallar el significado de la palabra por contexto.
- 8.- Sacar conclusiones y hacer inferencias.
- 9.- Distinguir entre hecho y opinión.
- 10.- Identificar el propósito del autor.
- 11.- Interpretar lenguaje figurado.
- 12.- Distinguir entre realidad y fantasía.

Estas estrategias han sido aplicadas de manera mensual en todos los cursos. Planificación que se realizó en el taller de profesores realizado en diciembre de 2010. El análisis que arrojan los datos recopilados durante el Primer semestre de 2011, nos dicen que en los segundos años no hay mayores dificultades, sus rangos estadísticos se encuentran entre un 63% y un 93% de logros en cada una de las estrategias evaluadas. En los 3ºs y 4ºs.años, Identificar el propósito del autor, aparece con un promedio de 36% de logro; Distinguir entre hecho y opinión, con un 25%; Interpretar lenguaje figurado con 39%; y Sacar conclusiones y hacer inferencias con un 37%. En los cursos de 5º a 8º los datos son bastante similares y se seguirá trabajando durante el presente año.

La instalación de proyectores multimedia en todas las salas de clases y otros espacios educativos y la entrega de computadores personales a cada uno de los profesores ha permitido mejorar el tratamiento de los contenidos tratados al interior de las aulas, logrando que, aproximadamente, el 95% de los docentes utilizara estas herramientas de trabajo. Además, se ha adquirido gran cantidad de **software educativo** para realizar clases más interactivas y se ha capacitado a todos los docentes en el uso de Tic en el aula, con asesoría técnica de la FIDE y de profesores en forma interna. Todo ello ha motivado y mejorado la velocidad y calidad lectora.

Como una forma de motivar e incentivar a nuestros alumnos y de dar a conocer a los padres y apoderados las actividades que realizan sus hijos, se han comprado **Diarios Murales**, que se han colgado en los distintos pasillos para que los niños expongan sus trabajos de carácter artístico – cultural, destacando efemérides y artículos de interés.

El intercambio de **cartas** entre los alumnos de 4º año básico del Liceo de Música de Copiapó y los de 4º de nuestra escuela fue bastante exitoso, ya que se logró correspondencia en un 100%.; sin embargo, no se logró incorporar otros cursos de nuestra escuela ni de otro lugar. Esta actividad se retoma en este año 2011.

D.-Los recursos utilizados

Para la adquisición de los diversos materiales y contrato de personal, necesarios para la implementación de cada actuación se cuenta con recursos propios de la 'Ley Sep'. Paralelamente:

- Se han ganado proyectos, como el del Ministerio de Educación, con aporte de libros, centro de recursos para el aprendizaje (CRA) y el de La Fundación La Fuente, proyecto ganado y cuyos textos deben llegar pronto.
- También vía proyecto se han instalado tres salas de informática y se han adquirido tres pizarras interactivas con el proyecto Sep.(Subvención Escolar Preferencial)
- Proyectos de integración con aportes del Ministerio de Educación.
- Recolección de revistas donadas por profesores de la unidad educativa.

6.2.3.- Resultados, incidencias y conclusiones (valoraciones).

Algunos resultados han sido presentados en el apartado anterior. De todas formas, se plantean dudas sobre las propuestas trabajadas: ¿cuáles no están dando resultado?, ¿cuáles dieron los mejores resultados?, ¿qué valoraciones hacemos?, ¿cómo mejorar?, ¿cómo se sugiere su instalación en otro centro?, entre otras.

Algunas cuestiones que afectan a la lectura oral son: ¿ha influido el disponer los textos en el aula, para despertar el interés por la lectura?, ¿por qué no dio resultado la lectura silenciosa?, ¿tenían los alumnos el hábito por la lectura?, ¿el docente estaba comprometido con esta actividad? o ¿será por falta de compromiso que no resultó esta actividad?

Al cambiar la lectura silenciosa por la Lectura Oral, mejoramos, pero lo que realmente nos hizo lograr avances significativos fue el trabajar técnicas de velocidad lectora y también el extender la lectura transversal a todos los subsectores.

Respecto a la comprensión lectora, hemos comprobado que para mejorarla no basta con leer, es necesario trabajar los aprendizajes claves y realizar un seguimiento periódico de las diferentes actividades a realizar. El trabajo de las estrategias de Comprensión Lectora nos ha ayudado bastante para lograr estos aprendizajes.

La Bolsa Ecológica Literaria, nos ha servido para incentivar la lectura en familia, siendo muy positivos los comentarios de los padres: Les ha gustado mucho la idea y, por lo tanto, tenemos que actualizar este material y mejorarlo.

También, lo que ha influido enormemente en lograr despertar el interés por la lectura es el haber introducido software educativo en el aula, especialmente en el Primer Ciclo. De todas formas, la gran tarea que tenemos es que todo el personal de la Escuela internalice lo importante que es la lectura para lograr aprendizajes.

Se mejora la velocidad y calidad lectora al implementar técnicas como: ampliar el campo visual y la utilización de estrategias específicas.

Las cuestiones que las tertulias literarias plantean son: ¿cómo incentivar a los padres para que asistan a esta actividad?, ¿será el horario adecuado? o ¿habrá que cambiarlo?

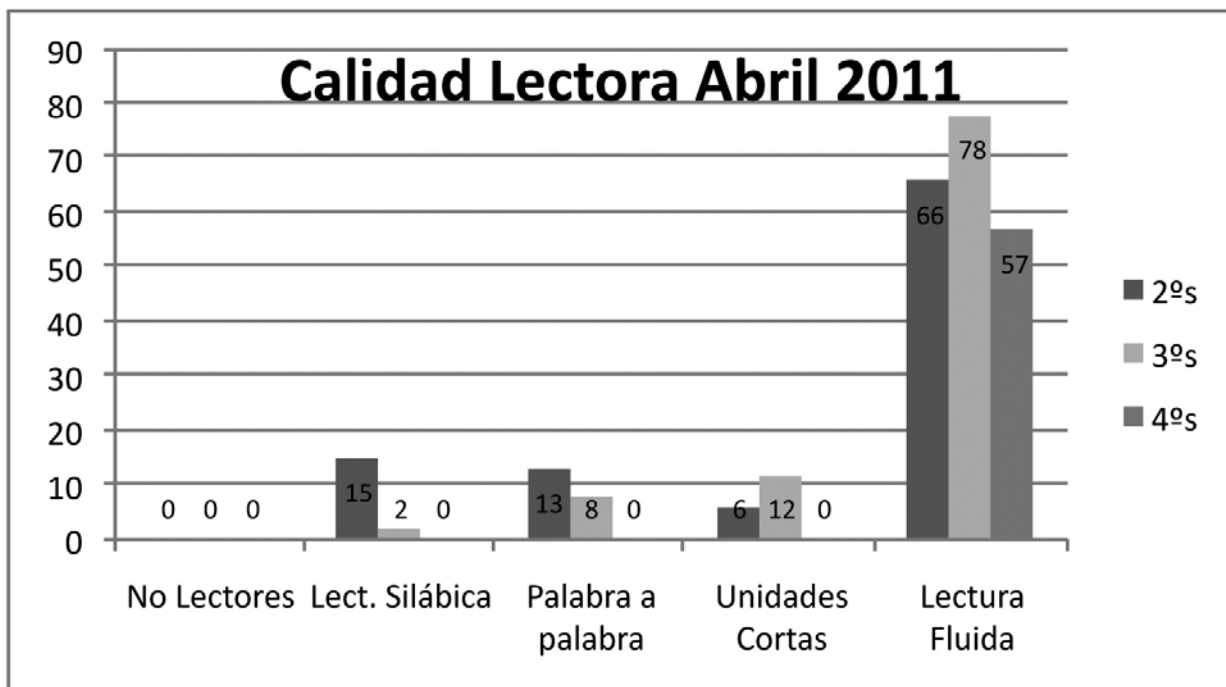
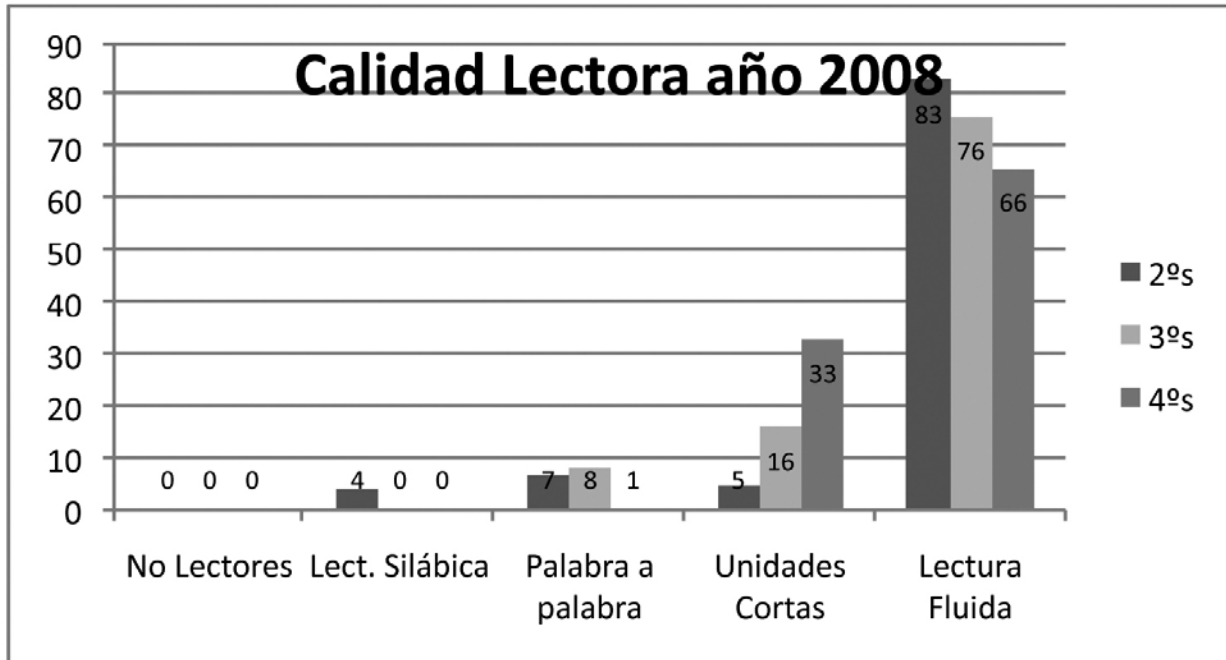
Finalmente, y una vez analizado lo realizado, nos queda claro que la única manera de mejorar los aprendizajes es mejorar la lectura y su comprensión. Además, la lectura es un hábito que cala en lo más hondo de cada persona y permite acceder al propio mundo interior.

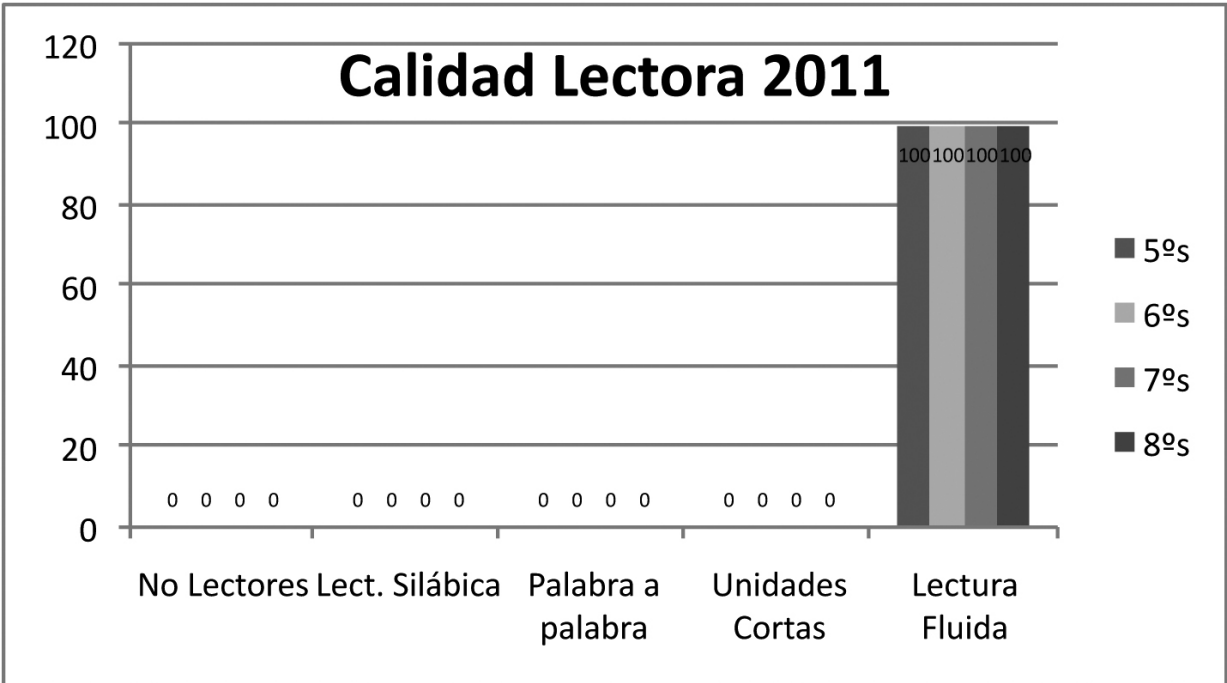
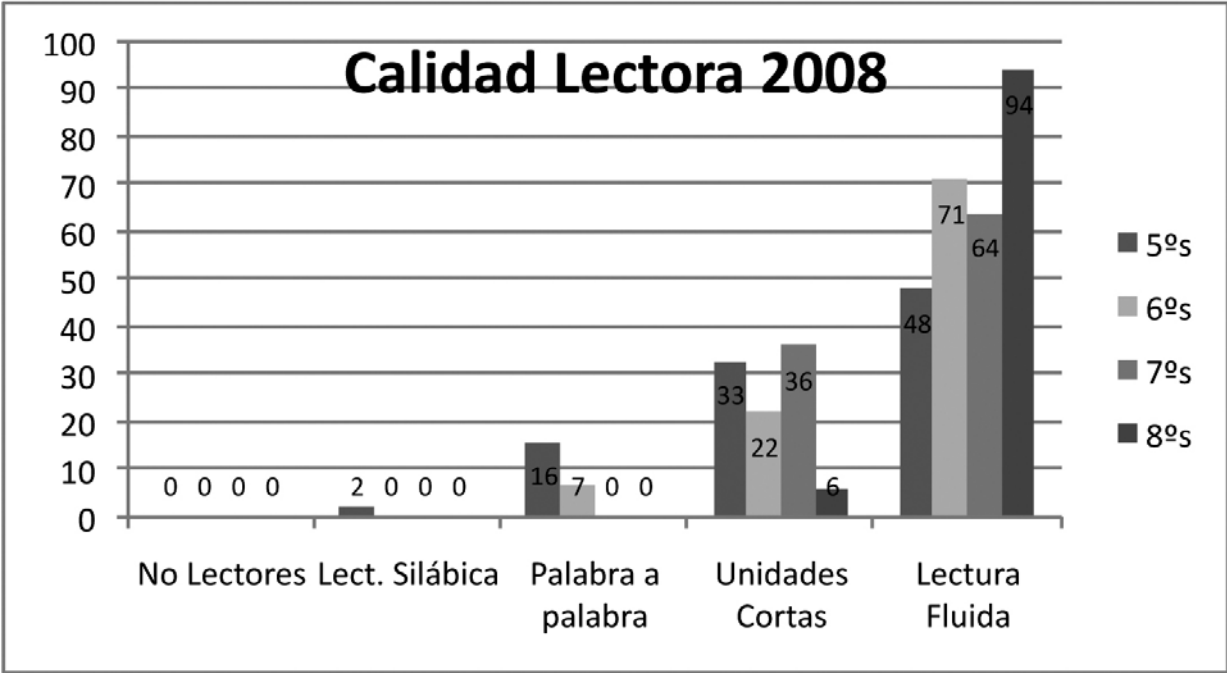
En concreto, al leer:

- Se facilita la recreación de la fantasía y el desarrollo de la creatividad.
- Quedan huellas, toda lectura deja marcas.
- Se amplían los horizontes.
- Se desarrolla la capacidad de saberes capaz de varias cosas y de que se está en este mundo para algo.
- Nos enfrentamos a los grandes temas de la vida.
- Nos conocemos a nosotros mismos y aprendemos a conocer a los demás.

6.2.4.- Anexos

Gráfico 6.2.3: Cuadros comparativos de Calidad Lectora





Cuadro 6.2.3: Cuadro comparativo de Comprensión Lectora Primer Ciclo.

Aprendizajes Claves (2008)	NT1	NT2	1°	2°	3°	4°
Conciencia Fonológica	57%	60%	0%	0%	0%	0%
Aproximación y motivación a la lectura	57%	68%	91%	67%	75%	71%
Interpretación de signos escritos	57%	64%	99%	66%	76%	71%
Reconocimiento del tipo de texto	54%	60%	95%	70%	0%	0%
Extraer información	54%	66%	90%	66%	75%	69%
Parafraseo	46%	50%	94%	60%	0%	0%
Argumentación	50%	66%	90%	60%	71%	72%
Incremento de vocabulario	50%	60%	94%	60%	76%	71%
Número de estudiantes evaluados	28	50	77	63	106	101

Aprendizajes Claves (2010)	NT1	NT2	1°	2°	3°	4°
Conciencia Fonológica	100	100	67	67	0	0
Aproximación y motivación a la lectura	67	100	67	67	67	67
Interpretación de signos escritos	67	100	67	100	100	100
Reconocimiento del tipo de texto	100	100	67	67	50	67
Extraer información	67	67	67	67	67	67
Parafraseo	67	67	67	67	0	0
Argumentación	100	100	33	67	67	67
Incremento de vocabulario	67	100	67	67	50	84
Número de estudiantes evaluados	29	25	63	49	64	107

Cuadro 6.2.4: Cuadro comparativo de Comprensión Lectora Segundo Ciclo.

Aprendizajes Claves (2009)	5°	6°	7°	8°
Conciencia Fonológica	0	0	0	0
Aproximación y motivación a la lectura	78	74	64	74
Interpretación de signos escritos	0	0	0	0
Reconocimiento del tipo de texto	73	69	73	73
Extraer información	72	72	71	70
Parafraseo	74	72	72	71
Argumentación	71	73	68	71
Incremento de vocabulario	72	74	64	70

Aprendizajes Claves (2010)	5°	6°	7°	8°
Conciencia Fonológica	0	0	0	0
Aproximación y motivación a la lectura	67	67	67	67
Interpretación de signos escritos	0	0	0	0
Reconocimiento del tipo de texto	67	44	67	67
Extraer información	78	67	67	67
Parafraseo	0	0	0	0
Argumentación	100	78	67	100
Incremento de vocabulario	67	78	67	67

6.3.- Clima social escolar en escuelas urbanas municipales de Coyhaique.

M^a Soledad García Pereira, Sergio Levicán Gómez
Isaac Lira Espinoza, Jaime Montiel Mansilla
Ricardo Navarrete Barría, Norma Sanhueza Jara
Rubén Valdés Vásquez, Joaquín Gairín Sallán

Escuelas y Liceos Municipales de Coyhaique¹

6.3.1.- A modo de introducción

Existen problemas que afectan al clima social de establecimientos municipalizados de la comuna que son transversales. Pero antes de dar conocer las estrategias adoptadas por cada unidad educativa, tendiente a buscar su solución, es conveniente precisar el alcance de algunos conceptos involucrados en este trabajo.

Entendemos por clima escolar, “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.” (Cere, 1993)

Otros autores lo definen como la “percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción”. (Arón y Milicic, 1999). También alguien considera que “...la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”. (Cornejo y Redondo, (2001),

Estudios realizados por Howard y colaboradores (1987, cit. en Arón y Milicic, 1999, p.32), caracterizan las escuelas con Clima Social positivo como aquellas donde existe:

- Conocimiento continuo, académico y social
- Respeto
- Confianza
- Moral alta
- Cohesión
- Oportunidad de input
- Renovación
- Cuidado

A lo anterior, Arón y Milicic (1999) agregan:

- Reconocimiento y valoración: por sobre las críticas y el castigo
- Ambiente físico apropiado
- Realización de actividades variadas y entretenidas
- Comunicación respetuosa
- Cohesión en cuerpo docente

El fenómeno de bullying o intimidación, tomando ideas de Abraham Magendzo, Paula Legüe y

¹ Escuela Víctor Domingo Silva, Liceo República Argentina, Escuela Baquedano y Escuela diferencial España

Pablo Madriaza, investigadores de Fundación Ideas, suele aparecer desde el sentido común y desde los medios de comunicación como el paradigma para comprender las agresiones en el contexto escolar, y como tal, a ratos todo acto de agresión en la escuela parece quedar cubierto bajo el amplio paraguas que aguanta el concepto.

Empleamos el término *bullying* en la escuela para connotar un comportamiento agresivo o el acto intencional de hacer daño a algún/a otro/a, que se lleva a cabo de forma constante durante un período de tiempo y en el cual existe una relación interpersonal caracterizada por una asimetría de poder.

Por tanto, para que un acto de agresión sea una expresión de *bullying* se requiere que la agresión se sostenga en el tiempo y que entre los involucrados (víctima/agresor) haya una diferencia de poder. Un acto eventual y único, por muy brutal que sea, no es *bullying*. Tampoco lo es por cierto, una pelea entre compañeros de igual fuerza y poder o una escaramuza entre pandillas o grupos.

El hostigamiento tiene que ser permanente en el tiempo y como tal puede utilizar diversos soportes para ejercerse, los cuales, en la mayoría de los casos, suelen entremezclarse:

- soporte físico (golpes, empujones, robos);
- soporte verbal (insultos, amenazas);
- soporte relacional o indirecto (exclusión social, rumores) y,
- el soporte digital (agresiones vía web, celulares, etc.).

Ninguno de estos actos de forma individual y exclusiva puede considerarse *bullying*.

Las consecuencias en la víctima del *bullying* pueden ser tanto físicas como psicológicas y en muchos casos, pueden ser permanentes en el tiempo. Incluso derivar en dramáticas consecuencias para la salud mental a futuro, como depresiones severas, trastornos de ansiedad y/o estrés post traumático, e incluso el suicidio.

Las múltiples investigaciones existentes muestran que el *bullying* es un problema real y grave en las escuelas; independientemente de los países, del tamaño de los establecimientos, de la diversidad cultural, del nivel socio-económico de los estudiantes o de la dependencia educacional de los colegios. Es un problema transversal en la escuela de nuestros tiempos.

6.3.2.- Los antecedentes de los establecimientos involucrados.

Las escuelas municipales que participan en esta experiencia se encuentran ubicadas en la comuna de Coyhaique. Todas ellas atienden alumnos procedentes de familias de escasos recursos de sectores poblacionales de Coyhaique. Una de las escuelas integrantes atiende exclusivamente a alumnos con NEE, con diversos grados de dificultad.

En los establecimientos mencionados, se observan problemas comunes que afectan la convivencia escolar tales como: agresividad de alumnos o alumnas de cursos superiores hacia los niños más pequeños; escasos espacios para la recreación y libre circulación de los alumnos al interior de los establecimientos; la necesidad de implementar actividades recreativas en horarios de recreos o después de la colación del medio día; accidentes escolares; gran parte de los asistentes de educación no tienen las competencias adecuadas para interactuar con los estudiantes; reclamos constantes de los apoderados por situaciones de agresividad o *bullying* de alumnos; diferencias o conflictos entre estamentos.

Cuadro 6.3.1: Datos de los establecimientos participantes en la experiencia.

INFORMACION RELEVANTE	ESCUELA/LICEO			
	Víctor Domingo Silva	Liceo República Argentina	Baquedano	Diferencial España
MATRICULA	400	700	670	320
DOCENTES	28	42	40	16
ASISTENTES	5	7	7	4
N° PRIORITARIOS	280	420	390	
NIVEL ENSEÑANZA	Pre básica- Básica	Pre básica- Básica- Media	Pre básica- Básica	Básica especial
EQUIPOS APOYO	SI	SI	si	si
N° ALS NEE	74	82	120	320
JECD	si	si	si	no

6.3.3.- Diseño y desarrollo de la experiencia

A.- *Objetivo general:* Mejorar la convivencia escolar en escuelas urbanas municipalizadas de Coyhaique.

B.- *Objetivos específicos:*

1. Generar e implementar espacios de recreación por niveles.
2. Implementar estrategias orientadas a prevenir y abordar situaciones de conflictos y accidentes escolares.
3. Mejorar interacción social entre alumnos y alumnas en actividades que involucran participación grupal o trabajo en equipo.
4. Involucrar a docentes y asistentes de educación en acciones que tiendan a mejorar la convivencia escolar.
5. Implicar a la familia en estrategias para mejorar la convivencia escolar.

C.- *Actuaciones por objetivos específicos*

OBJETIVO 1:

- Contratación de monitores para atender alumnos en horarios de recreos.
- Adquisición de implementos de juego y recreación.
- Programación de actividades deportivas y recreativas en horarios de recreos, atendidas por monitores (Ley SEP).
- Implementación de espacios de recreación por niveles, atendidos por asistentes y monitores.
- Organización de horarios de desayuno, almuerzo y recreos en horarios diferidos.
- Sectorizar espacios en horarios de recreo.

OBJETIVO 2:

- 2.1. Socializar el reglamento de convivencia escolar.
 - Análisis del reglamento de convivencia escolar.

- Actualización del reglamento de convivencia escolar con participación de todos los estamentos.
 - Aplicación del reglamento de convivencia escolar.
 - Difusión del reglamento de convivencia escolar.
 - Incluir en murales de la sala, normas de convivencia.
- 2.2. Reuniones y talleres con todos los estamentos analizando causas y consecuencias de conflictos.
- 2.3. Desarrollar un programa de convivencia escolar que involucra diferentes estamentos. Con el apoyo de profesionales competentes.

OBJETIVO 3:

- Programación de campeonatos internos de diversas disciplinas deportivas.
- Entrega de estímulos y reconocimientos a alumnos destacados.
- Formar alumnos mediadores ante conflictos.
- Tutorías con alumnos.

OBJETIVO 4:

- Talleres de capacitación con asistentes y docentes.
- Participación en elaboración del Reglamento de Convivencia.
- Asignar funciones de monitores a los asistentes de educación en actividades deportivas y recreativas. Ampliando horario de trabajo con recursos LEY SEP.
- Actualizar definición de roles para prevenir y actuar ante conflictos.

OBJETIVO 5:

- Tutorías con padres y apoderados.
- Talleres para padres.
- En tutorías con padres o apoderados, propiciar la reflexión ante transgresiones al Reglamento de Convivencia Escolar.
- Actividades culturales recreativas con participación de la comunidad escolar.

Las *estrategias* utilizadas se pueden ver en el cuadro 6.3.2.

Cuadro 6.3.2: Estrategias utilizadas por las diferentes instituciones

Actuaciones	Escuela Víctor Dgo. Silva	Liceo. República Argentina	Escuela Baquedano	Escuela Diferencial España
OBJETIVO 1: GENERAR ESPACIOS RECREATIVOS				
1. Contratación de monitores para atender alumnos en horarios de recreos.	Si	Si	Si	Si
2. Adquisición de implementos de juego y recreación.	Si	Si	Si	Si
3. Programación de actividades deportivas y recreativas en horarios de recreos, atendidas por monitores	Si	Si	Si	Si
4. Implementación de espacios de recreación por niveles, atendidos por asistentes o monitores.	Si			
5. Organización de horarios de desayuno, almuerzo y recreos en horarios diferidos.	Si			
6. Sectorizar espacios en horarios de recreo.	Si			
OBJETIVO 2 : ESTRATEGIAS				
1. Socializar el reglamento de convivencia escolar	Si	Si	Si	Si
2. Reuniones y talleres con todos los estamentos analizando causas y consecuencias de conflictos.	Si	Si	Si	Si
3. Desarrollar un programa de convivencia escolar que involucra diferentes estamentos.	Si	Si	Si	Si
OBJETIVO 3: INTERACCIÓN ENTRE ALUMNOS				
1. Programación de campeonatos internos de diversas disciplinas deportivas.	Si	Si	Si	Si
2. Entrega de estímulos y reconocimientos a alumnos destacados.	Si	Si	Si	Si
3. Formar alumnos mediadores ante conflictos.	Si	Si	Si	Si
4. Tutorías con alumnos.	Si	Si	Si	Si
OBJETIVO 4 : DOCENTES Y ASISTENTES				
1. Talleres de capacitación con asistentes y docentes.	Si	Si	Si	Si
2. Participación en elaboración del Reglamento de Convivencia.	Si	Si	Si	Si
3. Asignar funciones de monitores a los asistentes de educación en actividades deportivas y recreativas.	Si	Si	Si	Si
4. Actualizar definición de roles para prevenir y actuar ante conflictos.	Si	Si	Si	Si
OBJETIVO 5: FAMILIA.				
1. Tutorías con padres y apoderados.	Si	Si	Si	Si
2. Talleres para padres.	Si	Si	Si	Si
3. En tutorías con apoderados, propiciar la reflexión. Reglamento de Convivencia Escolar.	Si	Si	Si	Si
4. Actividades culturales recreativas con participación de la comunidad escolar.	Si	Si	Si	Si

6.3.4.- Los resultados

Los resultados pueden verse en los siguientes cuadros sintéticos

OBJETIVO 1: GENERAR ESPACIOS RECREATIVOS

Actuaciones	Escuela Víctor Domingo Silva	Liceo República Argentina	Escuela Baquedano	Escuela Diferencial España
1. Contratación de monitores para atender alumnos en horarios de recreos.	Los efectos han sido positivos	Ha resultado satisfactorio	Exitosa experiencia	No se ha realizado
2. Adquisición de implementos de juego y recreación.	Se han adquirido los implementos necesarios	Se han adquirido los implementos necesarios	Se han adquirido los implementos necesarios	
3. Programación de actividades deportivas y recreativas en horarios de recreos, atendidas por monitores	Desarrollado con satisfacción	Desarrollado con satisfacción	Desarrollado con satisfacción	
4. Implementación de espacios de recreación por niveles, atendidos por asistentes o monitores.	Actividad que aún no se ha implementado en su totalidad.	En proceso de implementación y desarrollo	Se han implementado parcialmente	
5. Organización de horarios de desayuno, almuerzo y recreos en horarios diferidos.	Actividad que ha resultado adecuada	No se ha implementado	No se ha implementado	No se ha implementado
6. Sectorizar espacios en horarios de recreo.	Ha resultado adecuado disminuyendo conflictos.	No se ha implementado	No se ha implementado	No se ha implementado

OBJETIVO 2: ESTRATEGIAS

Actuaciones	Escuela Víctor Domingo Silva	Liceo República Argentina	Escuela Baquedano	Escuela Diferencial España
1. Socializar el reglamento de convivencia escolar	Los efectos han sido positivos	Ha resultado satisfactorio	Exitosa experiencia	No se ha realizado
2. Reuniones y talleres con todos los estamentos analizando causas y consecuencias de conflictos.	Se han adquirido los implementos necesarios	Se han adquirido los implementos necesarios	Se han adquirido los implementos necesarios	
3. Desarrollar un programa de convivencia escolar que involucra diferentes estamentos.	Desarrollado con satisfacción	Desarrollado con satisfacción	Desarrollado con satisfacción	

OBJETIVO 3: INTERACCIÓN ENTRE ALUMNOS

Actuaciones	Escuela Víctor Domingo Silva	Liceo República Argentina	Escuela Baquedano	Escuela Diferencial España
1. Programación de campeonatos internos de diversas disciplinas deportivas.	Ejecutado en algunas disciplinas	Solo con algunas disciplinas	Desarrollado en forma adecuada	No está considerada
2. Entrega de estímulos y reconocimientos a alumnos destacados	Actividad que se desarrolla durante todo el año escolar.	Actividad que se desarrolla durante todo el año escolar.	Actividad que se desarrolla durante todo el año escolar.	Actividad que se desarrolla durante todo el año escolar.
3. Formar alumnos mediadores ante conflictos.	Se ha iniciado este año. No se aprecian resultados.			
4. Tutorías con alumnos.	Se realiza semanalmente, ha sido adecuada	Resultados satisfactorios	Resultados satisfactorios.	

OBJETIVO 4: DOCENTES Y ASISTENTES

Actuaciones	Escuela Víctor Domingo Silva	Liceo República Argentina	Escuela Baquedano	Escuela Diferencial España
1. Talleres de capacitación con asistentes y docentes.	Participan todos los docentes y paradocentes	Participan todos los docentes y paradocentes	Participan todos los docentes y paradocentes	Participan todos los docentes y paradocentes
2. Participación en elaboración del Reglamento de Convivencia.	Actividad ejecutada	Actividad ejecutada	Actividad ejecutada	
3. Asignar funciones de monitores a los asistentes de educación en actividades deportivas y recreativas.	Participan algunos asistentes y 4 monitores	Se contrataron monitores con ley SEP	Se contrataron monitores con ley SEP	
4. Actualizar definición de roles para prevenir y actuar ante conflictos.	Aún no iniciado			

OBJETIVO 5: FAMILIA.

Actuaciones	Escuela Víctor Domingo Silva	Liceo República Argentina	Escuela Baquedano	Escuela Diferencial España
1. Tutorías con padres y apoderados.	Ha resultado satisfactoria.	Ha resultado satisfactoria		
2. Talleres para padres.	Se ha ido mejorando			
3. En tutorías con apoderados, propiciar la reflexión. Reglamento de Convivencia Escolar.	Se realiza en el Primer Semestre			
4. Actividades culturales recreativas con participación de la comunidad escolar.	Se incorpora parcialmente la comunidad			

6.4.- La gestión de resultados en escuelas que aprenden. Experiencias a partir de un modelo.

Miguel Rivera Alvarado

Holding Educacional Magister de Antofagasta

La gestión de resultados en educación se ha convertido en la actualidad en un imperativo en los sistemas escolares. La escuela genera abundantes datos e información que no siempre se convierte en conocimiento para la mejora. Desde la Ontología del Lenguaje, surge una reflexión teórica acerca de la importancia que tienen los resultados y como éstos nos remiten siempre a las acciones desarrolladas para alcanzarlos, pero fundamentalmente al tipo de observador que son cada uno de los actores escolares que miran, interpretan y generan los cambios al interior del aula y la escuela. Es esta mirada la que inspira el desarrollo de una experiencia que busca comprometer a diversos actores de una organización con metas claras, seguimiento, control, análisis y las correspondientes acciones de mejora para alcanzar los resultados esperados.

6.4.1.- A modo de introducción

A.- Razón de ser de la Escuela: El aprendizaje

Abordar la gestión de resultados en una escuela significa en primer término, asumir algunas concepciones desde donde se hace educación, y particularmente entenderla como una manera de construir un lenguaje común que otorgue sentido a los actores escolares y explicita claramente cuál es nuestra idea de aprendizaje. Al hacerlo reconocemos dos fuentes importantísimas desde donde arranca nuestra intuición educativa: El Informe Delors y la Ontología del Lenguaje del Dr. Rafael Echeverría. De ellos tomamos gran parte de nuestra mirada y modelo que se constituye en práctica pedagógica.

La razón de ser de un colegio, de una clase, de un profesor en el ejercicio de su función, es el aprendizaje de los alumnos. El centro de toda planificación, la organización del colegio, de un curso, de una asignatura, en definitiva, el corazón de la escuela radica en el aprendizaje. Realizar esta afirmación, nos permite ordenar la casa y establecer prioridades en la actividad colegial. No es la asistencialidad, ni la socialización -aun cuando también se realice en no pocas ocasiones- lo que caracteriza a un colegio. Lo que sistematiza el quehacer escolar es el aprendizaje. Seremos lo suficientemente efectivos en la medida en que el orden pase por este filtro. Si asumimos lo anterior como un sentido que orienta el quehacer, entonces debemos concluir que el resultado de esos aprendizajes deben ser mirados, analizados e impulsar decisiones y acciones que redunden en un mejor aprendizaje.

El aprendizaje valida la enseñanza

Durante mucho tiempo, la escuela tradicional enfatizó su propio rol, y el ejercicio docente en la transmisión de conocimientos, en su condición de especialista en determinados saberes disciplinarios que había que enseñar a otros, despreocupándose o relegando a un lugar secundario al aprendizaje. Importaba la enseñanza. Este constructo sigue presente con fuerza hoy.

Sabemos en la actualidad y concordamos que la importancia se ha traspasado desde la enseñanza al aprendizaje. Tan cierto es, que con toda propiedad, afirmamos que el aprendizaje valida la enseñanza (Echeverría, 2009). Esto es, si producto de nuestra enseñanza se ha producido aprendizaje, entonces nuestra enseñanza ha sido de calidad o ha sido efectiva. Por el contrario, si

no podemos comprobar que existe aprendizaje, entonces, la enseñanza no ha sido satisfactoria.

Si deseamos entender el aprendizaje desde esta perspectiva, tenemos que aceptar que ello remite a las acciones que los directivos y docentes en el acto de enseñanza han emprendido así como a las variables puestas en juego por los estudiantes y la familia para que el aprendizaje se produzca.

Sostenemos que la enseñanza es una práctica destinada a producir aprendizaje y que, en cuanto tal, sólo podemos hablar de ella cuando genera aprendizaje como resultado. Una enseñanza que no produce aprendizaje no es enseñanza, por mucho que ejecute un sinnúmero de acciones pedagógicas. Correspondientemente, mientras mayor y más alta sea la calidad del aprendizaje que genera, mejor será la enseñanza. La enseñanza requiere ser evaluada por su resultado y el único resultado que es pertinente evaluar es el aprendizaje de los alumnos.

De lo anteriormente expresado, podemos extraer varias conclusiones adicionales: cada vez que los directivos y profesores evalúan el aprendizaje de sus alumnos, se están de algún modo evaluando a sí mismos en un ejercicio autocrítico con capacidad de transformación futura. También lo es del colectivo de profesores y el sistema escolar llamado escuela. Con esto no se pretende desconocer la responsabilidad de los propios alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero la responsabilidad de los alumnos no exime al profesor y a los directivos de la propia.

De nada sirve mostrar innovaciones curriculares, metodologías activas y uso de tecnologías pedagógicas si no es posible demostrar que ellas se traducen en un mejoramiento del aprendizaje. No existe otro criterio mayor para establecer el valor de la enseñanza que el aprendizaje de los alumnos. No obstante lo anterior, el punto crítico estriba en que no se han creado evidencias de medición de aprendizajes profundos, aún. Los instrumentos aplicados en el sistema solo dan cuenta de aprendizajes conductuales de primer orden (conocimientos, básicamente).

El aprendizaje es fundamentalmente un proceso

Cuando afirmamos que el aprendizaje es un proceso, estamos señalando que es un conjunto de actividades planificadas, intencionadas, predeterminadas y coordinadas sistemáticamente y que son realizadas por personas (alumnos-profesores) en determinado tiempo, y que culmina cuando se ha producido el aprendizaje, que bien podríamos llamar producto. Todo proceso requiere una planificación y organización realizado en este caso por el Colegio, sus departamentos de asignatura y los profesores que atienden los niveles y cursos.

Para que el proceso se lleve a cabo se necesita de padres familias que sean aliados del trabajo docente y alumnos que dispuestos a aprender entran en una relación transformadora con los docentes y sus compañeros. Este proceso requiere un tiempo especial para que vayan ocurriendo las transformaciones que dan cuenta del cambio de conducta. El tiempo privilegiado es la clase o cualquier instancia de aprendizaje mediada por el profesor, para generar la internalización de contenidos y competencias. La secuencia ordenada de acciones que van desencadenando otras permiten generar las instancias que se transforman en experiencias que aquilatadas por los alumnos y monitoreadas por los padres, logran finalmente el producto esperado: el aprendizaje.

Los aprendizajes son desempeños:

En inglés a los desempeños se les llama “performance”, que no es otra cosa que las acciones o comportamientos observables, desde la perspectiva de evaluar los resultados que las personas o instituciones son capaces de producir. Y para hablar de desempeños, necesariamente hablamos

de estándares. La noción de desempeño involucra la capacidad de establecer diferentes niveles de resultados. El resultado de todo proceso de aprendizaje se traduce en poder hacer lo que antes no podíamos y esto se puede y debe medir, para conocer en qué nivel de logro se encuentra el resultado obtenido.

En las planificaciones y programas de clase, aspiramos a que los alumnos vayan no sólo reproduciendo el conocimiento adquirido, sino que sobre todo, demostrando sus competencias, dominios y desempeños producto del aprendizaje. Estos desempeños deben ser observables, medibles y demostrables en situaciones prácticas.

El aprendizaje como oportunidad

El aprendizaje es la gran palanca del devenir humano. A través de él, no sólo logramos hacer lo que antes no podíamos, sino que sobre todo de observar las cosas, de mirar e interpretar el mundo de manera diferente, de expandir nuestras posibilidades. Cada vez que aprendemos, nos transformamos en seres diferentes porque ahora hacemos algo que antes no podíamos. Esta nueva competencia es básicamente tener la capacidad de visualizar oportunidades que no están alrededor nuestro como elementos ajenos, sino al interior como ventanas o puertas que se abren para expandir fronteras.

Situados en el nivel del aprendizaje comprobamos que se nos ofrecen distintos caminos, es por eso que no enseñamos y aprendemos para la vida, sino que en la vida. Es por eso que los contenidos, programas de asignatura, proyectos de innovación o mejoramiento, certificaciones externas son la base para ampliar posibilidades de desarrollo. Podríamos afirmar “Muéstrame lo que has aprendido y te diré qué oportunidades tienes”.

El aprendizaje como aspiración: Todos los alumnos aprenden

Afirmamos que el aprendizaje es una aspiración, un sueño, una utopía, pero también un compromiso ineludible con todos los alumnos: todos pueden y deben aprender. No algunos, no sólo los mejores, sino que todos. Algunos lo harán de manera más lenta y otros a mayor velocidad, pero a partir de las diversas estrategias, todos los alumnos aprenden.

Al señalar “todos”, estamos afirmando que el establecimiento de metas desafiantes, pero acordes a las realidades individuales, son posibles de concretar, en un trimestre, en un año escolar, en la vida en general. Para que esto ocurra, se requiere como condición, que los padres estén comprometidos con el proceso de aprendizaje y formativo de sus hijos; que los alumnos quieran y estén dispuestos al sacrificio, rigor y exigencia académica y que finalmente los educadores empleen un modelo de enseñanza que garantice que todos aprendan.

El aprendizaje como experiencia memorable

El aprendizaje, finalmente, no puede ser una experiencia traumática, dolorosa ni sufriente, aunque a veces, en la vida, nos encontramos con esas realidades. El aprendizaje puede y debe ser una experiencia memorable, esto es, que expanda posibilidades, extienda los límites de nuevos y superiores desafíos, de tal manera que motive la excelencia y el desafío de superación personal y profesional.

Es el aprendizaje una experiencia memorable cuando no sólo se recuerda, sino que al recordarlo como tal, engendra vida y por ende, nuevos aprendizajes. Esta experiencia memorable tiene que ver con el aprender a aprender, como oportunidad y posibilidad; como aprendizaje en la convivencia con otros, un aprendizaje que permita “hacer” nuevas cosas y finalmente un aprender a ser, identidad, proyecto de vida. Esta transversalidad es la que posibilita el

ampliar y extender las zonas de desarrollo próximo. Cuando un concepto, un procedimiento o un valor es incorporado a la vida podemos afirmar que existe aprendizaje.

B.- La importancia de los resultados

Nuestras acciones como directivos, docentes y en general como adultos formadores, así como nuestras interpretaciones sobre el acontecer pedagógico, escolar y educacional requieren ser evaluadas en función de los resultados que alcanzamos en ellas. Cuando hablamos de resultados, estamos hablando de resultados en la vida, en el colegio, en una asignatura, en un proyecto o meta que nos hemos fijado y en consecuencia, en las modalidades de existencia que se generan a partir de nuestra manera de actuar como tales.

Los resultados en la vida son el criterio fundamental para evaluar nuestro comportamiento. De allí que consideremos que es indispensable preguntarse si, al enseñar o dirigir como lo hacemos, estamos obteniendo el aprendizaje que deseamos. Si al estudiar para un examen, estamos alcanzando el aprendizaje que queremos. Nada habla con mayor autoridad sobre nuestro quehacer que los resultados que tal hacer genera. Si todo lo que hacemos responde a un fin, a una meta, en definitiva a unos resultados, la pregunta es qué tan satisfechos estamos con los resultados obtenidos y cuáles son las propias acciones (no las ajenas) que explican dichos resultados.

En aprendizaje, en el sistema escolar, los resultados se llaman rendimiento académico y de estos resultados debemos dar cuenta mediante lo que llamamos “Accountability”. Sin embargo esta rendición que es más bien externa porque da cuenta de los resultados a las partes interesadas, se combina con una que es anterior a aquella: la generada por la auto-reflexión crítica del propio quehacer pedagógico. Si los resultados nos parecen satisfactorios entonces continuamos avanzando, sin embargo si estos, por el contrario, son insatisfactorios, debemos revisar las acciones que realizamos y que nos llevaron a obtener dichos resultados. En este sentido, la palabra central es responsabilidad.

C.- Los resultados en los sistemas de calidad

Los resultados cobran importancia en los sistemas de Calidad porque son en definitiva la medida para evaluar si los procesos establecidos como claves en una gestión han cumplido su propósito: alcanzar las metas propuestas o generar el producto planificado. Al respecto, sólo a modo de ilustrar como los resultados son centrales en todo sistema, se presentan algunas características del Modelo de calidad del Sistema de Gestión Escolar de la Fundación Chile, del modelo europeo de la calidad y del sistema ISO 9001-2008. En todos estos sistemas la prevalencia de los resultados es clave.

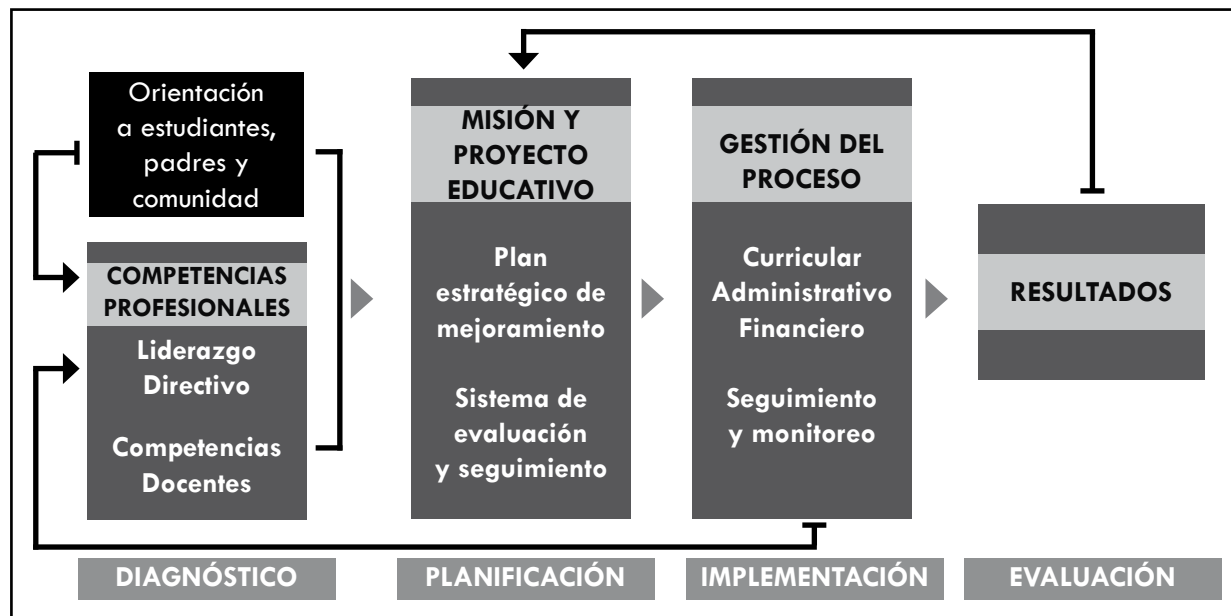
Los resultados en el Modelo de Calidad Fundación Chile

Tal como puede apreciarse en el Cuadro 6.4.1, el modelo de Fundación Chile y por el cual se promueve la certificación de colegios en el país, existen 6 áreas centrales, que de atenderse asegurarían resultados de calidad: la orientación del colegio a las familias, los estudiantes y la comunidad; el liderazgo de los directivos que conducen la organización, la gestión de competencias de los docentes, la planificación del centro, la gestión de los procesos curriculares y administrativo-financieros y la gestión de resultados.

Si se observa con atención el cuadro 6.4.2, se detalla la importancia que otorga la Fundación Chile en términos de porcentaje a la gestión de resultados (24 %) siendo la más alta de las 6 dimensiones. Sin embargo, el mismo cuadro presenta el porcentaje promedio que alcanzan los colegios que se han certificado hasta el año 2009 (alrededor de 100 colegios en todo el país

y de todas las dependencias). El porcentaje más bajo es el de gestión de resultados. En otras palabras, en los mejores colegios del país o aquellos que se han atrevido a certificar su gestión escolar, la forma, dinámica o cultura en que estos colegios abordan sus resultados es la más baja de todas. Hay datos, informes y resultados, pero no son suficientemente analizados.

Cuadro 6.4.1: Modelo Calidad Fundación Chile



Cuadro 6.4.2: Logro promedio colegios certificados de Chile

Aéreas Evaluadas	Promedio % de logro	Ponderación
1.- Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad	82.4%	12 %
2. Liderazgo Directivo	80.3 %	12 %
3. Gestión de las Competencias Docentes	65.2 %	12 %
4. Planificación	76.0 %	18 %
5. Gestión de los Procesos	79.6 %	22 %
6. Gestión de Resultados	63.3 %	24 %

El modelo Europeo de excelencia

En la década de los 80, y ante el hecho de que la Calidad se convirtiese en el aspecto más competitivo en muchos mercados, se constituye (1988) la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (E.F.Q.M.), con el fin de reforzar la posición de las empresas europeas en el mercado mundial impulsando en ellas la Calidad como factor estratégico clave para lograr una ventaja competitiva global, siendo el reconocimiento de los logros o resultados uno de los rasgos de la política desarrollada por la E.F.Q.M.

Los criterios del Modelo de Excelencia Empresarial, o Modelo Europeo para la Gestión de Calidad Total, se dividen en dos grupos: los cinco primeros son los criterios agentes, que describen cómo se consiguen los resultados (debe ser probada su evidencia); y los cuatro últimos son los criterios de

resultados, que describen qué ha conseguido la organización (deben ser medibles).

- Liderazgo: Cómo se gestiona la calidad total para llevar a la organización hacia la mejora continua.
- Estrategia y planificación: Cómo se refleja la calidad total en la estrategia y objetivos de la institución.
- Gestión del personal: Cómo se libera todo el potencial de los empleados en la organización.
- Recursos: Cómo se gestionan eficazmente los recursos de la compañía en apoyo de la estrategia.
- Sistema de calidad y procesos: Cómo se adecuan los procesos para garantizar la mejora permanente de la institución.
- Satisfacción del cliente: Cómo perciben los clientes externos de la empresa sus productos y servicios.
- Satisfacción del personal: Cómo percibe el personal la organización a la que pertenece.
- Impacto de la sociedad: Cómo percibe la comunidad el papel de la organización dentro de ella.
- Resultados del negocio. Cómo la empresa alcanza los objetivos en cuanto al rendimiento económico previsto.

Sistemas de aseguramiento de la calidad: ISO 9000

El Aseguramiento de la Calidad nace como una evolución natural del Control de Calidad, que resultaba limitado y poco eficaz para prevenir la aparición de defectos. Para ello, se hizo necesario crear sistemas de calidad que incorporasen la prevención como forma de vida y que, en todo caso, sirvieran para anticipar los errores antes de que estos se produjeran. Un Sistema de Calidad se centra en garantizar que lo que ofrece una organización cumple con las especificaciones establecidas previamente por la empresa y el cliente, asegurando una calidad continua a lo largo del tiempo.

Con el fin de estandarizar los sistemas de calidad de distintas empresas y sectores, y con algunos antecedentes en los sectores nuclear y militar, en 1987 se publican las Normas ISO 9000, un conjunto de normas editadas y revisadas periódicamente por la Organización Internacional de Normalización (ISO) sobre el aseguramiento de la calidad de los procesos. De este modo, se consolida a nivel internacional el marco normativo de la gestión y control de la calidad.

Estas normas aportan las reglas básicas para desarrollar un Sistema de Calidad siendo totalmente independientes del fin de la empresa o del producto o servicio que proporcione. Son aceptadas en todo el mundo como un lenguaje común que garantiza la calidad (continua) de todo aquello que una organización ofrece.

Para insertarse en este mundo, es central adoptar la Planificación Estratégica como herramienta a utilizar al interior de toda la organización, siendo los directivos quienes juegan un papel preponderante pues son ellos quienes determinan los objetivos a incluir en el plan de negocio y quienes los despliegan hacia niveles inferiores de la organización para, en primer lugar, identificar las acciones necesarias para lograr los objetivos; en segundo lugar, proporcionar los recursos oportunos para esas acciones, y, en tercer lugar, asignar responsabilidades para desarrollar dichas acciones. Los beneficios derivados del proceso de planificación son éstos:

En Chile, en el ámbito escolar, el sistema de gestión de calidad ISO 9001-2008 no ha logrado penetrar en el campo escolar, no superando los 3 colegios certificados bajo esta norma. En cambio en el modelo de Fundación Chile, antes descrito, después de 10 años de instalación, alrededor de 100 colegios han obtenido el sello de calidad, certificación que se otorga a

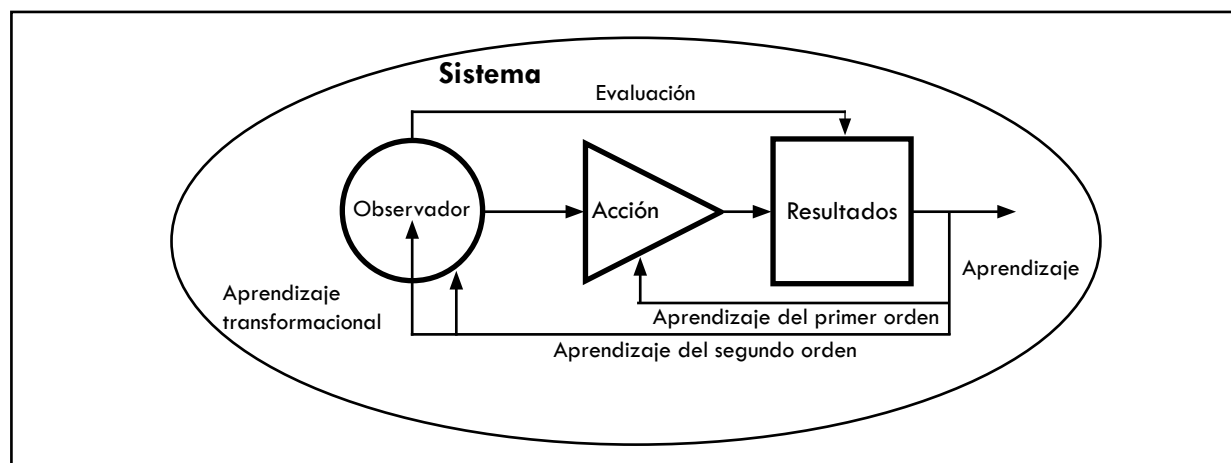
aquellos establecimientos que con determinadas características y resultados se someten a una autoevaluación, plan de mejora y certificación externa. En todo caso, aún el número es muy bajo si lo comparamos con países europeos, donde la certificación ISO 9001-2008, está instalada como una posibilidad de acreditar y certificar los resultados.

6.4.2.- Marco teórico: El Modelo O.S.A.R. Una concepción ontológica para mirar los resultados

El Holding educacional Magister, con 3 colegios en la ciudad de Antofagasta y después de 10 años obteniendo buenos resultados en los sistemas de medición nacional (SIMCE y PSU) con un claro reconocimiento de parte de la comunidad donde los colegios están insertos, adopta el sistema de gestión de calidad ISO 9001-2008 para Hrvatska Skola San Esteban obteniendo su primera certificación el año 2008. Para el caso de los Colegios Antonio Rendic y San Agustín, asume el Modelo de calidad de Fundación Chile, obteniendo la primera certificación el año 2007 y renovando su sello el año 2011. Con el propósito de encontrar un sustento teórico que diera fuerza y motor intrínseco a su gestión el conglomerado se dio a la tarea de revisar una serie de investigaciones, publicaciones y experiencias que permitieran instalar en la comunidad escolar una filosofía de mejoramiento continuo. Es así que se llega a la propuesta de la Ontología del Lenguaje, del Dr. Rafael Echeverría, que a su vez recoge años de trabajo del Dr. Fernando Flores, Francisco Varela y Humberto Maturana. Más atrás, los aportes desde la filosofía del lenguaje de J.L. Austin y J.R. Searle. No menos importante son las bases que instala Juergen Habermas y su “pragmatismo universal” y Martin Heidegger sobre su concepción del lenguaje.

De toda esta tradición, tomamos el Modelo O.S.A.R. que sirve de base teórica y conceptual para el posterior desarrollo de un modelo propio de gestión de resultados. Mediante este modelo, que se lee de derecha a izquierda, se pretende generar aprendizajes a partir de la revisión de los resultados como criterio fundamental de evaluación. A partir de estos se observan las acciones que generaron dichos resultados y posteriormente los actores que diseñaron, concretaron e interpretaron las acciones provocadoras de resultados. Finalmente, todo ello en un marco contextual y situacional donde los observadores, las acciones y los resultados, viven y se desarrollan: el sistema. (Cuadro 6.4.3)

Cuadro 6.4.3: Modelo O.S.A.R.



A.- *Prioridad y privilegio de los resultados en educación*

El punto de partida en el Modelo OSAR, son los resultados. Somos evaluados en base a resultados, generamos proyectos con el propósito de obtener ciertos resultados, emprendemos una iniciativa en la vida, en el trabajo, en los estudios para alcanzar un resultado. Mientras los resultados que alcanzamos nos satisfacen, se validan las acciones que los generaron, manteniendo y reforzando aquello que se implementó para lograrlo. Los resultados validan las acciones y generan satisfacción. El problema surge cuando los resultados no se alcanzan o no son satisfactorios. En este caso caben tres opciones: a) Resignación: con el material que hay o personas que se cuenta, no se podía lograr mucho. Esta respuesta no genera ninguna revisión crítica, más bien responsabiliza a otros o a “lo otro”, del resultado. b) La segunda opción, es preguntarse por qué obtengo esos resultados lo que lleva al umbral de la reflexión, pero que se puede quedar en una mera explicación que tranquiliza y lleva al mismo lugar, la resignación: “se hizo lo que se pudo”, alcanzando la máxima extensión en el esfuerzo desplegado, pero no en si este fue efectivo, eficaz y eficiente. c) Se mira el resultado que no gusta y se afirma “lo voy a cambiar”, lo que abre la puerta a las posibilidades reales de alterar los resultados. Esta no conformidad o satisfacción, intranquilidad y desasosiego fruto de una reflexión individual más bien autocrítica es la base de todo el modelo OSAR.

En educación, o en el ámbito escolar, se miran los resultados del colegio: matrícula, asistencia, resultados en las mediciones nacionales o internas, tasas de aprobación o repitencia, rotación de docentes, cantidad de licencias médicas al año, clima laboral, etc. En el ámbito curricular se observan los resultados de una prueba, de un trimestre o semestre, el promedio de un curso o asignatura, el porcentaje de respuestas correctas en un ítem, etc. En todos estos ejemplos hay resultados generados desde determinadas acciones. Estos resultados mandan a la hora de evaluar lo que hace un colegio, un colectivo y un profesor. Mirar los resultados, analizarlos será siempre una tarea ineludible si se quiere aprender, mejorar y crecer.

B.- *Todo resultado remite a las acciones que lo producen*

La existencia de resultados que no nos satisfacen implica que es necesario cambiar las acciones que los producen, sean éstas nuestras o de otros. Si las acciones no son modificadas no cabe esperar que los resultados cambien. Y, sin embargo, hay directivos y docentes que hacen precisamente eso: aspiran a que los resultados sean distintos, haciendo lo mismo. En estos casos, la posibilidad de que los resultados se modifiquen recae exclusivamente en cambios en el comportamiento de los demás. Los directivos responsabilizan a los docentes y estos a sus colegas o directivos, o en eventuales transformaciones en nuestro entorno: las políticas públicas, lineamientos ministeriales, etc. Ello implica abandonar aquello sobre lo que tenemos nuestra mayor capacidad de incidencia: nuestras propias acciones. Se trata de un camino que reduce a un mínimo nuestra responsabilidad sobre lo que acontece y al seguirlo no hacemos sino incrementar nuestra responsabilidad en que ello se siga reproduciendo. Cuantas acciones en educación, en el sistema escolar y al interior de la sala de clases se siguen haciendo sin la más mínima reflexión autocrítica. Acaso una excesiva autocomplacencia y gremialismo exacerbado lo impidan.

Sin embargo, las acciones que realizamos no provienen de la nada. Ellas remiten al tipo de observador que somos, a la forma como nuestra particular forma de ser en el mundo y en el sistema educacional, escolar y de aula, actúa y genera determinados resultados.

C.- *El Observador: Reflexión crítica sobre los resultados, las acciones y el propio observador*

Cada vez que enfrentamos un problema y la manera cómo lo formulamos nos llevará a ejecutar determinadas acciones y otras quedarán excluidas. Nuestra capacidad de acción, por lo tanto, depende del tipo de observador que somos, de la mirada que desplegamos sobre las cosas, del

tipo de interpretación que generemos. En no pocas ocasiones, no son las acciones las que debemos cambiar, sino el lugar o la forma desde el cual miramos las acciones, el problema a resolver o el resultado insatisfactorio. Múltiples problemas sólo pueden ser resueltos si modificamos nuestra mirada sobre él, cambiando el tipo de observador que somos. Puede ocurrir que al cambiar de posición se visualicen alternativas de acción que antes no veíamos.

En el modelo OSAR, el observador es central, porque es el protagonista y principal actor que en primer lugar evalúa los resultados y genera las acciones, pero sobre todo, es aquel que es capaz de reflexionar críticamente sobre los resultados y su responsabilidad en las acciones que ejecutó o generó, pero de manera relevante, la forma en que enfrenta este proceso es decir interpreta todo el proceso. A partir de una determinada interpretación, emerge un conjunto de acciones posibles, que no solamente pueden producir los resultados esperables, sino que definen otras acciones y en un efecto espejo, construir una nueva mirada sobre el propio acontecer.

C.- El Sistema escolar: ¿Es posible avanzar hacia un estado organizacional distinto?

Los seres humanos somos seres sociales. Vivimos no sólo en la historia, sino también en convivencia con otros. No somos seres previamente constituidos y luego insertados en la historia y en la sociedad con otros. El propio ser que somos, en cualquier momento de nuestro devenir, se constituye a partir de la particular inserción en su entorno social y en los sistemas en que ha tenido que participar: familia, colegio, ciudad, trabajos, etc. No es posible separar nuestro carácter individual de nuestro carácter social. La individualidad que cada uno desarrolla y que lo hace ser el tipo de persona que es, recoge y está marcado por las condiciones históricas y sociales que a cada uno le corresponde vivir. En otras palabras, los resultados que obtenemos, las acciones que derivaron en ellos y la manera de mirar e interpretar la realidad, son fruto también de los sistemas a los cuales hemos pertenecido. El sistema forma a las personas y les entrega un marco donde se puede mover, sin embargo, los sistemas a su vez pueden ser modificados por las personas de manera consciente y consecuente con la visión de futuro que se defina.

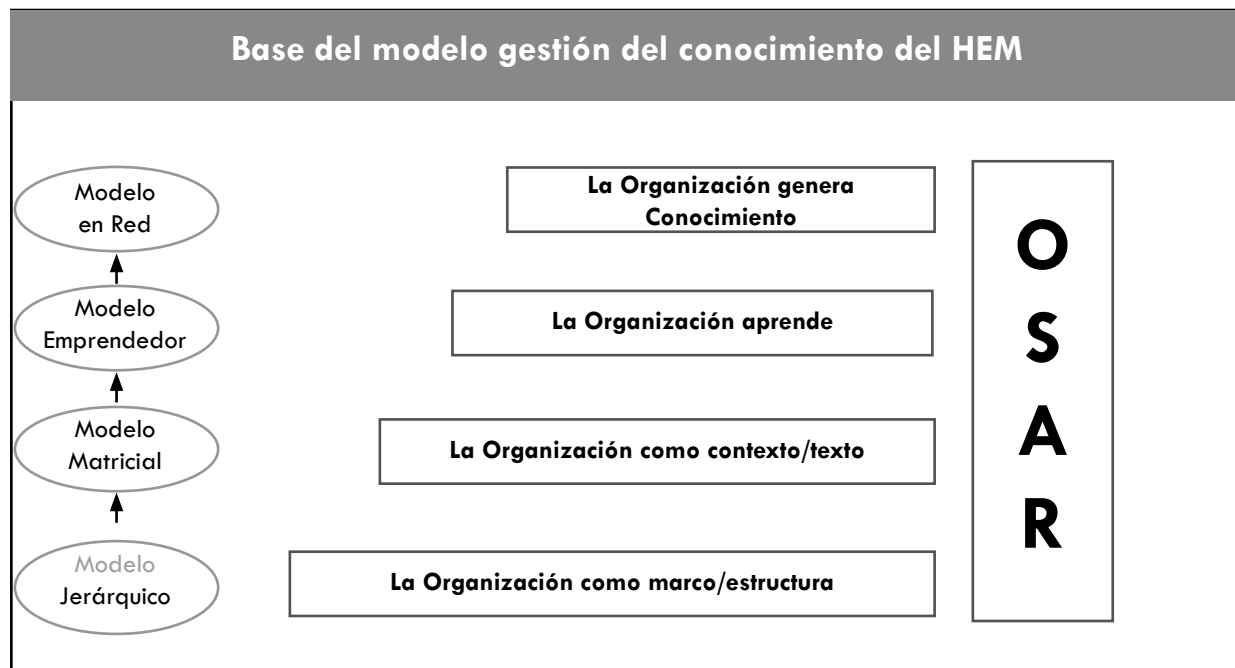
Es en este marco donde el Holding Educativo Magister, diseña un Plan estratégico a 3 años plazo el año 2010, en el que toma la decisión de avanzar desde un estadio de marco base, para sus 3 colegios, donde con una estructura piramidal, más bien jerárquica que controlaba todas las variables y procesos de manera segura y planificada, avanza en la construcción de un estadio más bien de contexto y texto, asumiendo un modelo matricial de organización, y en que cada institución escolar se dio a la tarea de diseñar los proyectos emblemáticos: Proyecto Educativo institucional, Proyecto Curricular, Proyecto de Formación integral y Manual de Convivencia Escolar.

En el diseño de cambio de sistema, tres tipos de protagonistas comienzan a movilizar a la organización a estadios superiores: directivos, que asumen un rol de liderazgo centrado en el coaching como herramienta de gestión, de tal manera de propiciar en los docentes escolares el desarrollo de sus competencias docentes que les permitan asumir con autonomía, un sentido de responsabilidad por los resultados que generan, pero sobre todo el expandir las capacidades de gestión y curriculares de la organización. jefes departamentales que se transforman en profesores mentores capaces de traspasar una cultura de logro que supera el individualismo de la sala de clases para transformarse en una dinámica de prácticas compartidas. Finalmente la incorporación de diferentes actores, que independiente de sus funciones en la organización y desde la estructura matricial, asumen un rol de gestores del conocimiento, es decir, actores que van liderando la transformación de los datos en información, de estos en conocimiento, pero sobre todo en instalar la gestión de resultados como una práctica permanente para mejorar los desempeños individuales y los colectivos.

Es en este cambio de sistema, para avanzar hacia un estadio organizacional centrado en el

conocimiento, donde el Modelo OSAR, es una poderosa estrategia para interpretar la realidad, generar aprendizaje, emprendimiento y alcanzar los resultados esperados.

Cuadro 6.4.4: Esquema Gestión del Conocimiento HEM



6.4.3.- Un Modelo para gestionar Resultados

A.- ¿Qué entendemos por Gestión de Resultados?

En un plano más bien individual y primario, entendemos la gestión de resultados como la capacidad de reflexión crítica del profesor sobre su desempeño y el de sus estudiantes, a través de la revisión de los resultados obtenidos, que a su vez generan acciones de mejoramiento en un círculo permanente que nunca finaliza. Algunos indicadores del área son: el profesor analiza permanentemente los resultados obtenidos por los alumnos, compara estos resultados con los de cursos, niveles y establecimientos similares y estos resultados obtenidos son utilizados para tomar decisiones que permitan mejorar los resultados de sus alumnos.

Desde un plano más bien organizacional, la gestión de resultados es un enfoque que busca incrementar la eficacia y el impacto de las políticas académicas a través de una mayor responsabilización de los directivos y docentes por los resultados de su propia gestión. Mediante la implementación de esta metodología de trabajo, se tiende a dotar a toda la organización de un conjunto de herramientas, procedimientos y técnicas, para lograr consistencia y coherencia entre los objetivos estratégicos con aquellos operativos que permiten alcanzar los resultados esperados. Se traduce en que todo aquello que se planifica y organiza se controla, mide, evalúa y mejora. Desde esta perspectiva, todo aquello que se puede medir, se puede gestionar.

En un plano más bien holístico, entendemos la gestión de resultados como un proceso de reflexión sistemática y permanente que desarrollan todos los actores de la organización, en todos los campos de acción que esta abarca con el propósito de generar respuestas que concluyan en resultados satisfactorios.

B.- El Modelo de Gestión de Resultados desarrollado

El modelo de gestión de resultados desarrollado por la organización y en proceso de pasar a formar parte de la cultura de cada uno de los colegios, áreas, departamentos y docentes, es de tipo circular, pero en espiral, porque está siempre avanzando a estados superiores, manteniendo la misma dinámica de mejoramiento continuo.

Se compone de 4 grandes momentos, los que a su vez generan no solo acciones pertinentes y coherentes con el citado modelo, sino que instala un profundo análisis en cada una de estas etapas.

Establecimiento de metas y compromisos

Al inicio de un año escolar, de un período, proceso, curso, proyecto o tarea, la organización en su conjunto, el colegio, un área, un departamento y cada profesor en particular, debe plantear, diseñar y explicitar sus metas y objetivos. Estas metas alineadas al plan estratégico organizacional y colegial deben ser claras, explícitas y medibles, de tal manera de ser miradas durante el período de vigencia y estar siempre a la vista como un recordatorio permanente. Estas metas tienen un firme propósito: no perder el foco y centrarse en aquello definido como importante. Permite dedicarse con orden y riguroso método de trabajo a conseguir el resultado esperado.

Las metas sugieren una doble dimensión: son orientadas desde el exterior, pero también son diseñadas desde cada persona, cautelando siempre la congruencia y complementariedad entre el exterior-interior, lo colectivo-individual, etc., Las metas alcanzan a todos los actores del sistema escolar, impactando en último término a cada uno de los estudiantes. Cada alumno debe saber al inicio del año escolar o de un semestre o trimestre que se espera de él y que metas y resultados él espera alcanzar.

Al establecer metas, se generan posibilidades, se abren escenarios, pero particularmente se establecen compromisos: la capacidad y voluntad para implementar las acciones que permitan alcanzar los resultados propuestos. Los compromisos surgen de conversaciones sostenidas donde se coloca el acento en el futuro común que se aspira a alcanzar, donde juegan de manera dialógica promesas y ofertas hasta alcanzar el compromiso con un resultado esperable: la meta. Sólo en el compromiso la meta pasa de ser una aspiración y deseo para convertirse en realidad anticipada.

Establecimiento de mediciones y controles

Una vez iniciado el proceso, con metas claramente definidas y asumidas desde los compromisos, se acuerdan los momentos en que se irán aplicando controles y mediciones para verificar de manera periódica los grados de avance respecto a la meta-resultado final y el grado de cumplimiento de acuerdo al tiempo transcurrido. Estas mediciones de carácter formativo entregan datos inmediatos que se deben convertir en información. Para que esto ocurra, cada actor va generando los informes de avance necesarios para monitorear el proceso. A su vez la organización en los diferentes niveles va elaborando informes que permiten mostrar los datos en términos absolutos, relativos, en perspectiva y de manera proyectiva.

La medición y los controles durante el proceso posibilitan a partir de primeras lecturas precisar, donde se deben enfocar los acompañamientos de las personas sean estas profesores o estudiantes.

Análisis de la Información

Este es un momento central. Una vez que se dispone de la información, elaborada y presentada

de manera inteligente y comprensible se analiza, se revisa críticamente. Es el momento en que los distintos observadores miran los resultados parciales y abren conversaciones para declarar su satisfacción o no frente a lo alcanzado. El primer indicador es el cumplimiento de la meta parcial, el segundo el costo del estado obtenido y por ende el grado de satisfacción de los actores y partícipes de ese resultado.

El análisis de la información entra en el terreno de las acciones. Se analizan y revisan el conjunto de acciones desplegadas hasta entonces, verificando primero si corresponden a las acciones planificadas y diseñadas por una parte y si hay eventos, contingencias o acciones no planificadas que afectaron el cumplimiento de esta meta resultado.

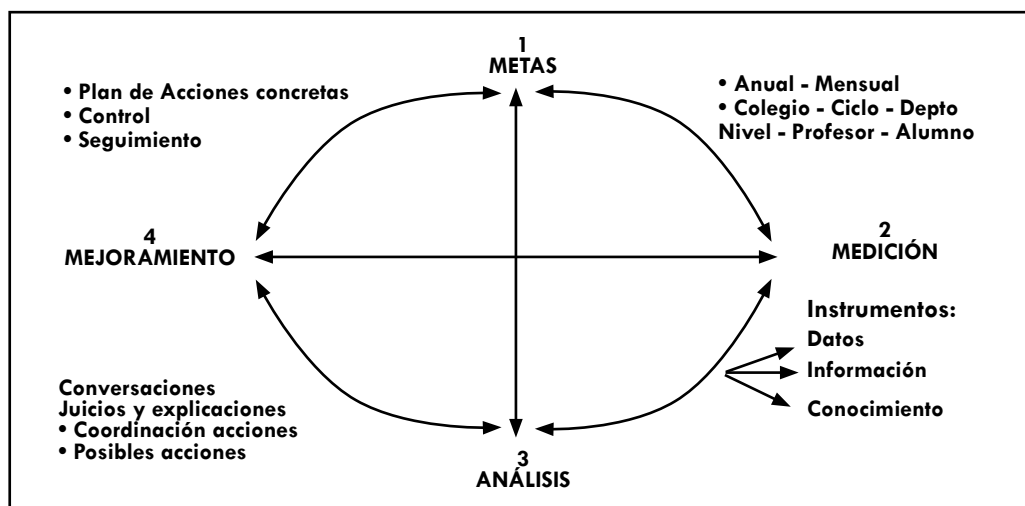
Esta es una conversación de juicios, donde a partir de determinados parámetros previamente establecidos, se van abordando de manera ordenada los distintos análisis y lecturas, haciendo conciencia que quienes emiten los juicios son observadores distintos que miran resultados únicos. Es en esta etapa donde la riqueza de la conversación se juega sobre la base del modelo teórico: mirar los resultados, las acciones que lo generaron, pero sobre todo, lo que ocurre a cada uno de los observadores y las explicaciones que sobre determinados resultados generan. Es una mirada más bien fenomenológica, pues hace una doble lectura: el fenómeno que generan los resultados y la evaluación de sus acciones, pero sobre todo, la mirada sobre aquellos (observadores) que están efectuando el análisis.

Acciones de mejoramiento

Después de un primer análisis de los resultados y las acciones que lo generaron, el centro se desplaza a los observadores que hacen el ejercicio mediante juicios de lo alcanzado como metas parciales. El riesgo de esta etapa es quedarse demasiado tiempo en juicios que podrían generar inmovilidad. Lo que se inicia en esta etapa son nuevos tipos de conversaciones: para diseñar acciones posibles y para coordinar acciones. Es la etapa de la creatividad, donde se fortalecen aquellas buenas prácticas y se generan acciones de mejoramiento para revertir pérdidas, implementar acciones correctivas o directamente atender desviaciones en la ruta de alcanzar resultados.

Este Plan de acción o de mejoramiento pretende entrar en el detalle o en las claves que fueron fundamentales para que el resultado no fuese satisfactorio. Focaliza, precisa, determina tiempos, responsables y estándares de desempeño con el fin que no vuelvan a ocurrir las desviaciones que impidieron la meta transitoria.

Cuadro 6.4.5: Modelo Gestión Resultados



C.- *El Modelo de gestión de Resultados en la práctica*

El modelo de gestión de resultados que surge de la reflexión del modelo OSAR, se concreta en la práctica, tal como lo muestra el cuadro 6.4.6, en una planificación en cascada que compromete a toda la organización en una cultura de logro y de altas expectativas-compromiso para alcanzar los resultados esperados. Se generan los objetivos para todos los colegios de la organización a través de una planificación estratégica a 3 años, a nivel de holding educacional como de cada colegio. Se utiliza para ello la herramienta del Balanced Scorecard, atendiendo las dimensiones: aprendizaje, procesos claves, destinatarios y dueños. Esta planificación orienta el quehacer de cada uno de los colegios quienes deben elaborar su planificación anual. De esta planificación colegio, surgen de manera operativa los programas de Calidad anual para las siguientes áreas: dirección académica enseñanza básica y media, orientación e inspectoría general. Son estas áreas quienes deben acompañar el trabajo de los departamentos de asignatura en sus planes anuales operativos. Lo central de cada departamento es asegurar la planificación, metodología y evaluación de los programas de estudio con el propósito de garantizar las mejores condiciones de enseñanza que permitan asegurar aprendizajes de calidad. Finalmente, con todos y cada uno de los alumnos se personaliza el proceso de aprendizaje a través de entrevistas anuales: de establecimiento de metas-compromiso al inicio del año escolar, de seguimiento a mediados del año y de evaluación de los compromisos contraídos. El sistema considera durante todo el año, diversas instancias de seguimiento y control para monitorear los avances, dificultades y eventuales acciones de mejoramiento.

Cuadro 6.4.6: El modelo en la práctica

Niveles	Metas	Medición - Análisis
Holding Educacional	Planificación Estratégica	Reunión Mensual Directores Superiores
Colegio	Planificación Estratégica	Reunión Quincenal Sector – Director Ejecutivo Reunión Semanal CODI Reunión Quincenal Equipo de Gestión
Ciclo / Área	Plan de Calidad Anual	Reunión Estado de Avance Trimestral
Departamento Asignatura	Plan Anual Departamento	Reunión Semanal (Viernes)
Profesor	Programación Curricular Trimestral	Entrevista Bianual Evaluación de Desempeño
Alumno	Metas – Compromisos Anuales	Entrevistas: Metas Compromiso Seguimiento Evaluación

6.4.4.- Referencias Bibliográficas

- ALLES, Martha. *Desempeño por Competencias: Evaluación de 360°*. Buenos Aires, Argentina, 2002. (Granica)
- ARANCIBIA, Violeta – HERRERA, Paulina – STRASSER, Katherine. *Manual de Psicología Educacional*. Santiago, Chile, 1997. (Ediciones Universidad Católica de Chile)
- AUSTIN, John Langshaw. *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones (How to Do Things with Words)*. Barcelona: Paidós, 1982. (ed. original inglesa de 1962)
- CORVALÁN, Javier y McMEEKIN, Robert. *Accountability Educational: Posibilidades y desafíos para America Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago, Chile, 2006. (Editorial San Marino)
- ECHEVERRIA, Rafael. *Ontología del Lenguaje*. Santiago, Chile, 1994. (JCSÁEZ Editor)
- ECHEVERRIA, Rafael. *El Observador y Su Mundo Volumen I*. Santiago, Chile, 2008. (JCSÁEZ Editor)
- ECHEVERRIA, Rafael. *El Observador y Su Mundo Volumen II*. Santiago, Chile, 2008. (JCSÁEZ Editor)
- FLORES, Fernando. *Inventando la Empresa del Siglo XXI*. Santiago, Chile, 1989. (Dolmen Ediciones)
- GAIRÍN, Joaquín y CASTRO, Diego. *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social: Proyecto de apoyo y fortalecimiento educacional en gestión educativa y competencias profesionales docentes*. Santiago, Chile, 2010.
- KOVACEVIC, Antonio y REYNOSO, Álvaro. *El Diamante de la Excelencia Organizacional: Una Propuesta para mejorar la implementación de la estrategia*. Santiago, Chile, 2010. (Aguilar)
- MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco. *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano. Edición revisada (1992) The tree of knowledge: biological roots of human understanding*.
- RIVERA, Miguel. *Proyecto Curricular Colegio San Agustín de Antofagasta*. Antofagasta, Chile, 2008.

Municipio y Educación: Reflexiones, experiencias y desafíos

III.- OTRAS TEMÁTICAS DESARROLLADAS



MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN



7. Otras reflexiones y experiencias en centros

7.1.- La confianza de los jóvenes chilenos y su relación con la cohesión social

Mario Sandoval Manríquez

Universidad Cardenal Silva Henríquez

**YO CONFÍO, TU CONFÍAS, EL CONFÍA
NOSOTROS CONFIAMOS, ELLOS CONFÍAN
¡¡QUE MANGA DE INGENUOS!!
MAFALDA**

La presente aportación ofrece diversas concepciones de confianza, comenzando por mencionar que puede ser entendida como un *proceso racional* el cual permite señalar que la confianza es concebida como un estado abstracto en los sujetos que se desarrolla de forma consciente, es decir, las personas racionalizan la confianza que depositan en otros, por lo mismo ésta puede ser vista como un estado intelectual del hombre que le indica seguridad y optimismo frente a su medio. La confianza constituye las relaciones sociales y está íntimamente ligada a la cohesión social. En ese proceso los jóvenes presentan altos grados de desconfianza en las instituciones sociales, en particular las instituciones relacionadas con la política lo cual podría hipotetizar que esta baja confianza en las instituciones encargadas de los destinos colectivos atenta contra la posibilidad de generar adecuados grados de cohesión social.

7.1.1.- Introducción

Cuando la adecuación de la estructura social y la subjetividad de los individuos se relaja o se quiebra, la *sociedad* cede su lugar a la *comunidad*; es así como los diferentes autores sociológicos nos describen el declive la *sociedad industrial*, de las *sociedades nacionales* y de los ajustes que realizan los individuos en sus roles y conductas cuando los valores compartidos se esfuman o evaporan en el aire.

De esta manera surgen diversos análisis que nos plantean sociedades “post” que manifiestan la separación del sujeto con la sociedad, el descentramiento social producto de los cambios vertiginosos que se están produciendo en todos los niveles (social, religioso, político, económico, cultural, etc.).

Desde su fundación, la sociología se ha preocupado de analizar la división del trabajo social (Durkheim), los procesos de racionalización (Weber), el individualismo (Touraine) y la historia del capitalismo (Marx). En cada uno de estos constructos, surge la oposición integración-cohesión, como dos maneras de entender la sociedad.

Según F. Dubet, (2009), la integración corresponde a la sociedad y la cohesión nos reenvía a las formas de vida social en las cuales estamos entrando. De esta manera, la cohesión social designa

una manera de producir la sociedad; es menos un tipo-puro (al estilo de los ideales-tipo de Weber) que un deslizamiento en las maneras de definir los problemas sociales y sus soluciones.

La noción de cohesión social podría ser considerada como una trampa del neoliberalismo que apunta a considerar que la vida social no es sino una forma de mercado entre otras y que solo el criterio de juicio pertinente sería la eficacia económica.

Desde esta perspectiva, la cohesión social surge de sociedades individualistas que no imponen posiciones ni roles, sino más bien colocan pruebas a los individuos, pruebas que deben superar movilizándose ellos mismos, con el fin de lograr su autonomía, con el fin de ser sujetos.

Así, cohesión social y confianza pasan a ser dos conceptos íntimamente relacionados que están a la base del funcionamiento social actual; es por eso que a continuación desarrollaremos ambos conceptos con el fin de elucidar los complejos mecanismos a través de los cuales los sujetos se construyen a sí mismos y de paso dan vida a la sociedad moderna.

7.1.2.- La confianza

La confianza es parte constitutiva de las relaciones sociales, más aún, la confianza facilita las relaciones sociales reales, las hace más efectivas y con permanencia en el tiempo. Su análisis muchas veces queda obviado, ya que todas las personas han tenido la experiencia vital de confiar, o por el contrario, desconfiar, convirtiéndose en un término cercano que quizás no exige fundamentos.

Actualmente esta idea está cambiando, influyendo directamente a las sociedades. Pareciera ser que la confianza no se asimila como antes, o está siendo cuestionada por las nuevas generaciones. Revisar y sistematizar las principales acepciones sobre la confianza puede derivar en ingeniosas ideas de cómo preservarla y extenderla, con el fin de mantener un mundo estable y con futuro social.

La confianza es adquirida en las primeras etapas de la vida, al interior de la familia, fundada en los cuidados maternos, y al ser abordada desde la niñez se considerará que en las etapas posteriores cuando los individuos comienzan a relacionarse con otros, podrán generar confianza social.

El *proceso emotivo*, alude a que la confianza es originada por razones afectivas o sentimientos propios del individuo caracterizada por ser espontánea e impulsiva, se expresa a personas con las cuales nos involucramos afectivamente, es decir, hacia familiares, amigos y/o compañeros de trabajo.

Según Moreno, la confianza se encuentra ligada a la personalidad del individuo, la cual puede ser definida basándose en el efecto exterior o en la estructura interna.

Las definiciones basadas en el *efecto exterior* se refieren a la personalidad como “un conjunto de cualidades que, idealmente, resultan ser socialmente agradables y eficaces” y puede ser desarrollada reforzando el conjunto de cualidades que la componen (Allport, 1986 p. 41). Entonces la personalidad se observará en el modo de comportarse o de actuar e influirá sobre otras personas, por ende, los individuos emitirán juicios, generarán opiniones de otros y a partir de éstas decidirán si confiar o no (Allport, 1986).

La personalidad, considerada como *estructura interna* pretende demostrar que ésta tiene historia

y existencia propia y no debe confundirse con la sociedad ni con las percepciones que otros individuos tienen de otra persona.

La relación maternal de los primeros años puede no seguir desarrollándose en el período juvenil ya que en ésta etapa se tiende al alejamiento parental y se refuerzan las relaciones entre pares. En la última etapa vivida por los individuos, cabe esperar que la confianza se haya convertido en *“la fe más madura de una persona que envejece pueda alcanzar en su marco cultural y su período histórico”* (Erikson, 1987 p.244).

Para la psicología la confianza no solo se asienta y se queda en los estados de conciencia de los individuos, es decir, no sólo se considera la perspectiva racional o afectiva, sino que la acción de confiar implica la capacidad del individuo de comprender e instaurar normas sociales, aprendidas en las primeras etapas de la vida, que permiten confiar en otros.

Desde esta perspectiva, la confianza se basa en la esperanza de una persona o grupo en poder contar con una promesa de otra persona o grupo, esta promesa puede ser expresada de forma escrita u oral y a su vez puede ser positiva o negativa (Petermann en Laso, 2007).

La confianza se encuentra relacionada con la esperanza que se tendrá en las palabras y acciones que la otra persona promete, entonces se deberá ver reforzada en función de las acciones, es decir, si un individuo mantiene aquello que ha permitido que se sepa acerca de él, ya sea consciente o inconscientemente será acreedor de confianza, porque mantiene una congruencia en su actuar que proporcionará credibilidad y confianza (Luhmman, 1996 pp. 65 – 66),

Cualquiera que confía tiene que estar preparado para aceptar los riesgos que implica, debe tener en claro que no está confiando incondicionalmente, sino más bien dentro de límites y en proporción a expectativas racionales y específicas (Luhmman, 1996).

Respecto a la confianza pública, las personas confiadas, tienden a confiar más en el gobierno, en el parlamento, la justicia, los partidos políticos y los sindicatos. Cuando se trata de confianza social las personas que confían se expresan a favor de la confianza hacia los amigos, los compañeros de trabajo y los vecinos (Valenzuela y Cousiño, 2000).

Si no existe confianza es posible que el sujeto se distancie de su realidad cotidiana, se va sintiendo ajeno a todo su entorno, lo cual fomentará la incapacidad de cumplir con lo prometido de forma continuada en el tiempo. Todas las personas buscan seguridad en la vida pero la mayoría de las personas desconfiadas tienden a hacerlo, cerrándose a nuevas posibilidades, reprimiéndose a colaborar y a participar en la sociedad (Montañés, s/f).

Si la vida en sociedad se vuelve individualista y más compleja es debido a la falta de lealtad y al individualismo egoísta, ya que estos deterioran las relaciones humanas, y entonces se instala la desconfianza, y ésta puede ser hacia el sistema y la política (*desconfianza vertical*) y/o desconfianza proveniente del déficit racional que ha surgido entre los ciudadanos -*desconfianza horizontal*- (Keim, 2001).

Para Moya (2001, p.104), la confianza como expresión “denota el fenómeno del acompañar, del estar respecto del otro(a), ya sea de forma personal o social, que otorga fianza, que fía. Es el estar en disponibilidad del encuentro que acoge; lleva en sí el compromiso de lo social”.

En este sentido, la acción confiada muestra conductas que aumentan la propia vulnerabilidad, tienen lugar frente a una persona no sujeta al control personal, se escogen en una situación en que el daño que posiblemente se padece es mayor que el provecho que se puede sacar de la conducta, en ese sentido la confianza se refiere a acciones futuras de otros, que eluden el propio

control y por ello implican incerteza y riesgo. La confianza se muestra en la disposición a hablar de temas que potencialmente pueden provocar desaprobación y rechazo, por tanto presentan un riesgo. (Laso, 2007)

La confianza social comprende el valor para otros y para la sociedad en general. Restaurar la confianza e incrementar la predisposición de cada individuo a sentirla, implica confiar en otras personas, lo cual comprende riesgos, aunque el riesgo es mucho mayor cuando no se confía; de esta manera, la confianza es parte integral del tejido de una sociedad, depende de ella. Se da por sentado que allí está, hasta que se contamina o destruye, entonces da cuenta de que la confianza es vital para el bienestar de las personas (Covey y Merrill, 2007).

La confianza social es la confianza en desconocidos acerca de los que se carece de información respecto de si son o no dignos de confianza. El misterio de la confianza social es que, si no se tiene información acerca del otro, no hay base para saber si es o no digno de confianza (Herreros, 2004).

Los actos declarativos de confianza se dan entre personas y se relacionan con la capacidad de concertarse y acordar horizontes comunes de vida; la confianza entre sujetos se vincula con personas que hablan, creen, piensan, sienten y se construye como una relación social, histórica y culturalmente cotidiana (Olea, 2001)

En este sentido, Martínez (2001, p.60) plantea que “la confianza se funda y garantiza principalmente en una ética de la responsabilidad individual, que descansa en el hecho básico de que toda persona cumple y respeta las promesas y compromisos que ha declarado frente a otros. Es la promesa mutua y su cumplimiento lo que asegura el éxito del vínculo con extraños. Sólo a través de la mantención de las promesas y de la palabra dada es posible la constitución de relaciones seguras y constantes entre personas que nos se conocen”.

En este sentido, existen tres ámbitos donde se puede confiar o no:

- a) institucional,
- b) interpersonal inter-grupos,
- c) interpersonal intra-grupos.

Los tres tipos de confianza pueden apoyarse mutuamente o compensar sus deficiencias y fracasos. Además, este autor plantea que la asociatividad no fomenta la confianza social, sino que la debilita, pues es un intento de reducir el riesgo de la baja de confianza social construyendo grupos que aumenten la confianza específica.

Respecto de la confianza las sociedades enfrentan una encrucijada, puesto que o avanzan en dirección de la abstracción aumentando la confianza social y la tolerancia, o bien subsanan su ausencia acrecentando la confianza intragrupos, generando una sociedad cada vez más segmentada, dispersa, desigual e injusta; fortaleciendo las instituciones formales de control (Laso, 2007).

Los intereses inmediatos de cada individuo hacen ver la vida como una crónica del yo, lo cual tiene implicancias en que el contacto con los acontecimientos y hechos se vinculan más a la vida individual (Olea, 2001).

En relación al contexto chileno, Martínez (2001, p.65) citando a Giddens, señala que “la sociedad chilena se niega a la posibilidad de reconocer-se, de auto-observarse, en definitiva de ser reflexiva”.

En Chile existe una gran distancia entre las declaraciones o discursos de los sujetos y sus acciones, es decir, entre valores declarados y sus comportamiento, esta situación aumenta cuando se trata de las clases sociales inferiores, las que legitiman mayormente este tipo de prácticas ante la percepción de injusticia social de la cuales serían objetos (Martínez, 2001).

A.-Tipos de confianza

Robert Putman presenta una distinción entre la *confianza densa* y la *confianza diluida*, la primera estaría basada en las relaciones personales fuertes, frecuentes y establecidas en unas redes más amplias, que involucran a un conjunto concreto de individuos del entorno, por consiguiente, es la confianza que depositamos en gente a la que conocemos muy bien, familiares y amigos. La *confianza diluida* se refiere al otro en general, se extiende más allá de aquellos a los que conocemos personalmente. La forma de confianza más diluida estaría configurada por lo que se suele denominar en la literatura *confianza social generalizada*, y consiste en conceder el beneficio de la duda a aquellos que no conocemos. (Putman, 2002 p. 178).

Para Putman la confianza interpersonal se explicaría como parte de la *confianza densa*, ya que se aplica a gente a la que se conoce bien, con la que se tienen lazos familiares o de amistad.

Fukuyama considera la confianza como base del desarrollo en una sociedad y la confianza interpersonal como base para la constitución y construcción de capital social, sólo cuando está inmersa en una relación social. Por lo mismo, es importante hacer la conexión de la confianza interpersonal generalizada, aquella que se tiene entre los ciudadanos, con el capital social, ya que facilita la coordinación, cooperación y participación entre los individuos que aportará el beneficio mutuo (Putman, 1994 en Kliksberg y Tomassini, 2000).

La confianza puede ser clasificada de acuerdo a los niveles donde se construye o a la escala que utiliza: existe en primer término la confianza social o generalizada, versus la confianza particularizada. Esta distinción la propone el informe de la CEPAL (2007), en el cual indica una definición para confianza social o generalizada similar a las ideas descritas anteriormente. Postula que la confianza social es la “creencia en que una persona o grupo será capaz y deseará actuar de manera adecuada en una determinada situación, lo cual supone un cierto grado de regularidad y predictibilidad de las acciones que facilitan el funcionamiento de la sociedad”.

Señala la CEPAL que “un elemento básico para el desarrollo de la confianza interpersonal es la participación en organizaciones y asociaciones cuyos miembros solo comparten algunos intereses, es decir, en grupos de personas que tienen características heterogéneas” (p.78), lo que llevará al aprendizaje sobre la confianza social, haciéndose extensivo este ejercicio de relaciones a los desconocidos (Herrerros, en CEPAL, 2007).

T. Moulián (2001) especifica lo que es la confianza política, respecto a otras confianzas. Es esta la que “se adquiere cuando todas las partes tienen una certeza razonable de equidad política, de transparencia y accesibilidad (de acortamiento de las distancia arriba – abajo). El camino para ello es una democracia participativa, en la cual los ciudadanos no transfieren totalmente su poder soberano entre elección y elección (régimen presidencial) o entre adquisición y pérdida de la mayoría (régimen parlamentario). Esto se basa en una razón de fondo: la confianza relacional es una virtud pragmática, que no anula la desconfianza ontológica en el dominio estatal” (p.36).

En la misma línea, García (2001) señala que hay dos formas en que se expresa la confianza política: “primero en sus instituciones y, segundo, en sus grados de adhesión al sistema democrático y en las respuestas de lealtad que tienen los ciudadanos hacia éste, medido por el factor de la desconfianza interpersonal” (p.45). Las definiciones de estos dos autores, con sus especificaciones, ayudan al entendimiento de cómo la confianza se inserta en todos los niveles de la vida social,

y asimismo, como las nociones tienen puntos de convergencia que orientan la práctica de la confianza hacia la obtención de virtudes político-sociales.

B.- Confianza Interpersonal

El riesgo y/o la incertidumbre que ya han sido mencionados, generarán que las personas inicien interacciones a partir de la desconfianza, manteniendo, en primer momento, distancia hacia otro y buscarán protegerse a sí mismo evitando ser muy impulsivos o rígidos al actuar, por lo tanto, mantendrá cierto control en el primer momento de interacción, compartirá cosas intrascendentes, superficiales, tomando precauciones respecto a lo que se comunica.

Si se logra disminuir la excesiva vigilancia, la preocupación y la rigidez, se podrá pasar a un segundo momento de interacción donde se comenzarán compartir experiencias y vivencias más relevantes e íntimas (Montañés, s/f), lo cual da paso a una relación que resulta ser estable en el tiempo porque se comienza a generar condiciones para que surja confianza.

La confianza permite que dos personas o más, en un contexto íntimo, logren estar en la certeza de que el otro, cuya verdad y realidad son diferentes, permitirá ser lo que se desee respetando las diferencias.

La confianza interpersonal se basa en la suposición de que los otros tienen buenas intenciones para con nosotros, entonces si una persona realiza una promesa a otra y se confía que ésta se cumplirá, la confianza servirá para superar o reducir el elemento de incertidumbre en el comportamiento de otras personas.

Para reducir la incertidumbre y generar confianza interpersonal se debe cumplir con requisitos fundamentales como la sinceridad, transparencia y respeto, los cuales se observan principalmente en las relaciones que tienen los amigos, familiares y entorno más cercano.

Si hablamos de condiciones o requisitos se debe considerar que la responsabilidad es un valor importante para generar confianza, ya que la confianza que surge desde la responsabilidad, se entiende como la capacidad de una persona de cumplir sus compromisos con otros, en este sentido romper una promesa o no cumplir un compromiso repercute en la construcción o deconstrucción de confianza (Erikson, 1987).

La confianza interpersonal puede ser dividida en dos aspectos: confianza específica o intragrupos, confianza generalizada o intergrupos. *Confianza específica o intragrupos*, refiere a que se puede confiar en alguien porque es conocido y es parte del entorno, es decir, en aquellas personas con las cuales se mantiene un vínculo estrecho, por ende se comparten los mismos valores siendo fácil conocer y entender sus comportamientos (Laso, 2007).

Confianza generalizada o intergrupo se refiere a que los individuos confían en personas extrañas, entonces se confiará en cualquier sujeto con el que entablamos una conversación o compartimos el mismo espacio físico (Laso, 2007). Esta confianza se desarrolla porque la persona considerará que no existen razones para desconfiar, ya que aún no se conoce las intenciones del otro sujeto.

7.1.3.- La confianza en los chilenos

Según los resultados de la Encuesta del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2000), los chilenos expresan los siguientes niveles de confianza en las instituciones.

Iglesia Católica	54,8%
Universidades	33,3%
Constitución Política	6,4%
Parlamento	3,6%
Partidos Políticos	1,7%

Según el mismo estudio, en el año 2006 se observaron los siguientes datos

Gobierno	4,5%
Policía	4,9%
Partidos Políticos	3,3%

Los porcentajes de confianza entregados por la misma Encuesta el año 2008 fueron los siguientes:

Gobierno	4,4%
Policía	5,0%
Partidos Políticos	3,4%

Si se contrastan estos datos con otros países de Latinoamérica, Chile se ubica más abajo que Uruguay y México.

Respecto la confianza entre las personas, los chilenos confían en el prójimo en un 14% y desconfían en un 87%. Comparado con Europa Occidental los niveles de confianza en el prójimo son superiores a los que se aprecian en Chile, por ejemplo, en Suecia la confianza asciende a un 66%, Holanda 53% Alemania 38%, España 36% (Valenzuela & Cousiño, 2000).

A su vez el PNUD señala que el 63,3% desconfía de las personas y sólo un 32,4% manifiesta confianza en sus semejantes (PNUD, 2000)

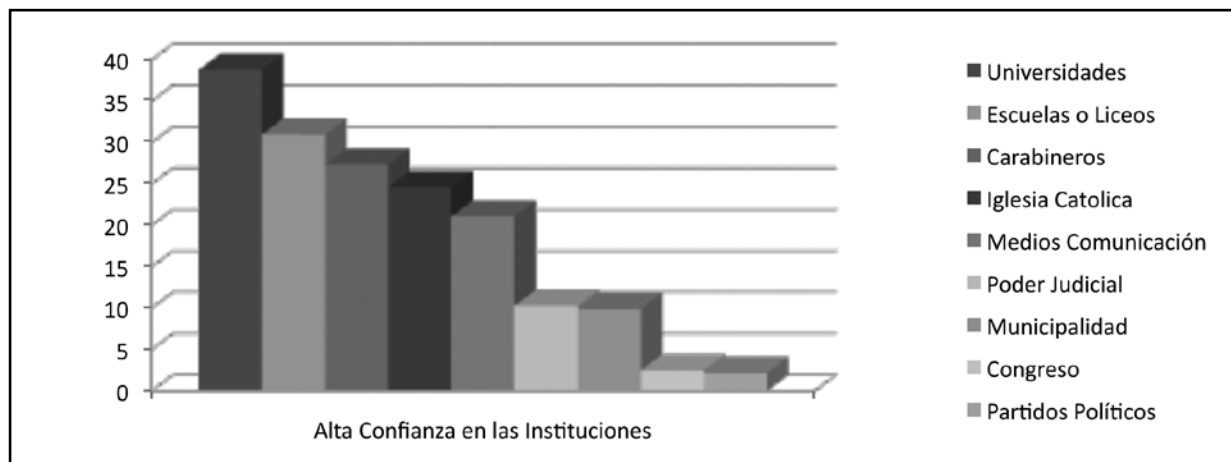
Estos datos nos permiten inferir que en Chile se confía mayormente en aquellas personas que son conocidas como familiares y amigos pero no en personas externas al mundo cotidiano, lo cual dificulta la cohesión social.

La Encuesta sobre asociatividad realizada por la Dirección de Estudios Sociológicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que analizó el contraste entre las tasas de confianza social que muestran Chile y Estados Unidos según resultados de encuestas comparables entre ambos países, sostiene que la disposición a confiar en los demás está en el origen de la aptitud típica de los habitantes de Estados Unidos para establecer relaciones sociales con desconocidos, que se expresa en la fortaleza de sus relaciones de amistad. En cambio, la sociedad chilena se caracteriza por tener umbrales de confianza social muy bajos, que resienten toda la estructura de relación con extraños.

Según el estudio de Valenzuela y Cousiño la desconfianza puede ser percibida como un rasgo cultural característico de nuestra sociedad, donde se percibe una desigualdad entre lo que se dice y se hace, situación que se contrasta con el predominio de la confianza en países desarrollados o países que han quebrado las premisas y contornos de la sociedad industrial y han podido abrir vías a una modernidad, denominada *modernidad reflexiva*, flexible y transformadora de las estructuras que suponen la existencia de una dirección clara de desarrollo (Beck, Giddens y Lash, 2001).

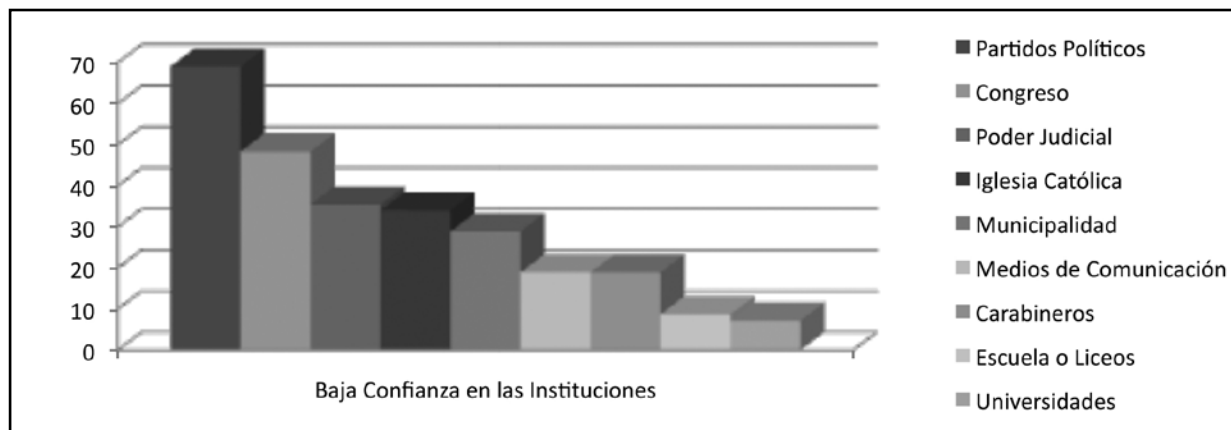
A.-La confianza en los jóvenes

Gráfico 7.1.1 Confianza en las Instituciones:

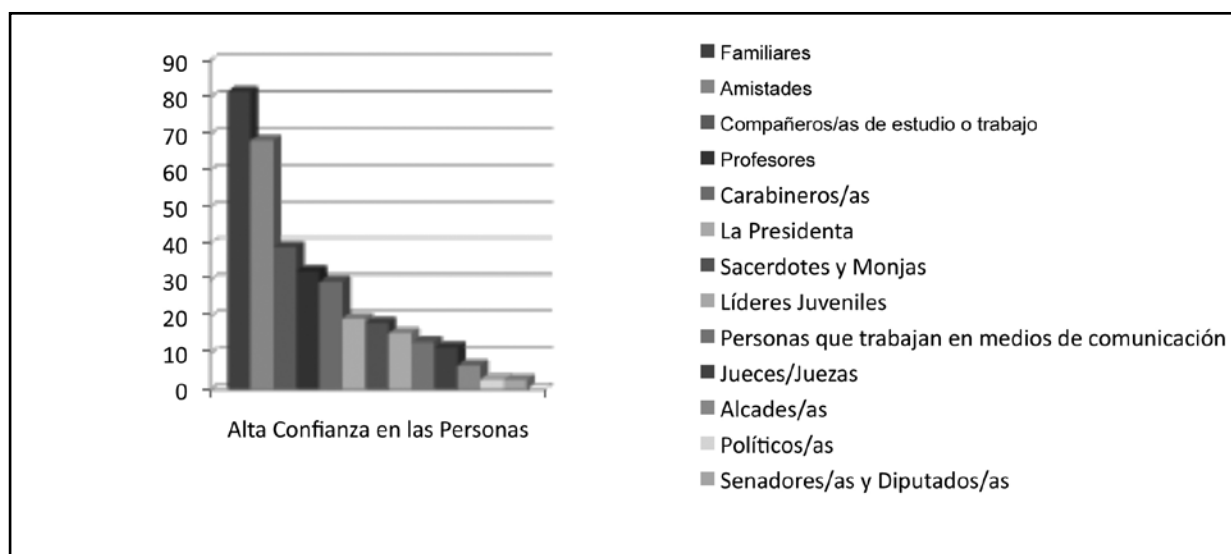


Según los datos de la VI Encuesta Nacional de Juventud las instituciones educacionales (universidades y escuelas) son las que más confianza inspiran en los jóvenes, la que aumenta en la medida que disminuye la edad. Los partidos políticos y el Congreso son las instituciones que menos confianza les merecen a los jóvenes. Los jóvenes que viven en sectores rurales tienen más confianza en las instituciones en general

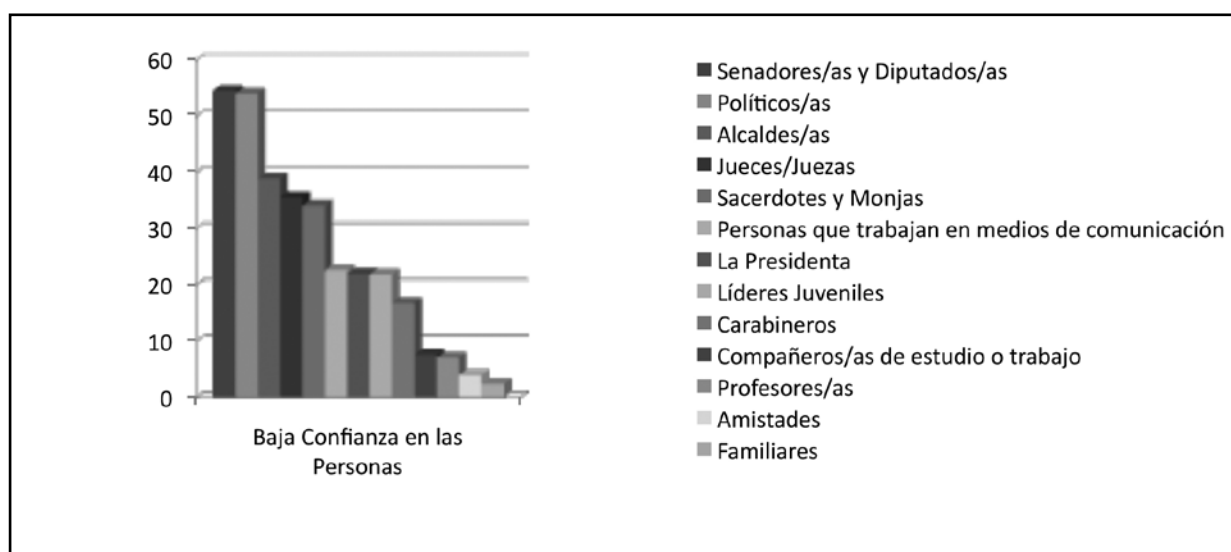
Gráfico 7.1.2: VI Encuesta nacional de Juventud



Los resultados mostrados por el gráfico anterior nos demuestran que los jóvenes tienen menos confianza en los partidos políticos (69%), seguidos por el Congreso Nacional (48,3%). El tercer lugar de desconfianza de los jóvenes lo ocupa del poder judicial, con un 35,4%, y en cuarto lugar la Iglesia Católica con un 34%.

Gráfico 7.1.3: Confianza en las personas:

La mayor confianza de los jóvenes está depositada en los familiares, con un 81,5%, le siguen las amistades, con un 62,8%. El tercer lugar en la confianza de los jóvenes está ocupado por los compañeros de trabajo o de estudio (39%), seguidos por los profesores con un 32,4% y en quinto lugar los carabineros con un 29,5% de confianza.

Gráfico 7.1.4: Confianza en las personas

Las personas que menos confianza les merecen a los jóvenes son los Senadores (as) y Diputados (as), con un 54,5%, en el segundo lugar de desconfianza están los políticos (as), con un 54%, le siguen los Alcaldes con un 38,9%. En cuarto lugar de desconfianza juvenil están los Jueces, con un 35,6% y luego los Sacerdotes y Monjas, con un 34,1% de desconfianza.

Los jóvenes tienen niveles de confianza similares tanto hacia las instituciones como hacia las personas que las integran. A pesar de ello prima una tendencia a confiar más en las personas que en las instituciones; es el caso del profesorado v/s escuela/liceo, carabineros v/s Institución de carabineros, los jueces v/s poder judicial, los parlamentarios v/s Congreso Nacional y los políticos v/s los partidos políticos, en ese mismo orden. Escapan a la tendencia la Iglesia, los medios de comunicación y los municipios, donde la institución tiene mayores porcentajes de confianza que las personas.

Por su parte, en el estudio realizado por Centro de Estudios en Juventud (CEJU), de la Universidad Católica Silva Henríquez sobre “valores en estudiantes secundarios”, el año 2008, los resultados relacionados con la confianza de los jóvenes fueron los siguientes:

Cuadro 7.1.1: Nivel de Confianza

	Porcentaje
a. Que se puede confiar en la mayoría de la gente	7,7%
b. Que nunca se sabe las intenciones de los otros	77,9%
c. Que es mejor no confiar en nadie	14,4%

Como se puede apreciar, la mayoría de los encuestados (77,9%) plantea en términos generales que “*nunca se sabe sobre las intenciones de los otros*”, tendiendo a no confiar totalmente en los demás. El porcentaje que confía en los demás es bajísimo, sólo un 7,7%. Estos datos vienen a refrendar los hallazgos de las investigaciones del PNUD donde nos señalan que los chilenos operan básicamente por la desconfianza. Por su parte hay un 14,4% que señaló directamente que es mejor no confiar en los otros.

Cuando las personas o comunidades no confían en sus semejantes ni en las instituciones comienza a surgir la percepción de que no hay valores compartidos, por lo mismo no se confiará en la democracia ni en la igualdad social perturbando el orden político e incluso el orden económico, los cuales constituyen el mundo social.

Lo anterior no quiere decir que la confianza en Chile no exista, se apunta a que existe pero de manera bastante discreta, siendo mínima en comparación a estándares internacionales. Se prefiere confiar en lo que se conoce, teniendo cautela ante lo desconocido. Según Valenzuela y Cousiño (2000), todos estos son hábitos que están muy arraigados en nuestra sociedad. Sobre lo mismo, indica Martínez (2001) que la desconfianza interpersonal “*es un rasgo cultural característico de nuestra sociedad, lo que contrasta con el predominio de la confianza interpersonal en países desarrollados o de modernidad reflexiva*” (p.64).

Este panorama se evidencia en la Encuesta Mundial de Valores (MORI 2002, en Fundación Chile Unido, 2002) la que señala que nuestra sociedad es por naturaleza es desconfiada, lo que se evidencia en el porcentaje de personas que manifiestan que “*nunca es suficientemente cuidadoso en el trato con los demás*” (75%) versus quienes señalan que “*se puede confiar en la mayoría de las personas*” (22%).

Esta situación que se ha mantenido estable desde el año 1990 cuando se realizó el primer estudio en este aspecto, y se aleja mucho de los países desarrollados, donde el porcentaje de personas que piensa que se puede confiar en los otros bordea el 80%.

Según E. Tironi (2008) el país latinoamericano donde más hay confianza es Argentina con 23% y el menor es Brasil con apenas 3%, cifra notoriamente baja en comparación con los países como

Suecia (64%), Estados Unidos (36%), Alemania (33%), Gran Bretaña (29%) o Francia (21%).

Otro espacio donde la confianza se ha visto cuestionada, es el educativo. En la Escuela, la confianza poco a poco ha dejado de ser un pilar en la cual se sostiene la comunidad educativa, Maturana (2006) señala que este medio de socialización tan medular, está aceptando los movimientos de desconfianza, donde se pierde el ser responsable y colaborador. Por lo mismo, los chilenos poseen un temor y miedo desmedido a lo desconocido, truncando sus relaciones más honestas con extraños.

De alguna forma, esta situación nacional es producto de la carga histórica que se arrastra como sociedad, de aquella historia reciente del país. E. Faletto (2009) en una entrevista acerca de una nueva ética del comportamiento realizada el año 2002, señala que las relaciones de confianza y de credibilidad sufrieron un revés durante la dictadura militar, en donde las condiciones dieron lugar para dudar de todo y de todos –de los vecinos, de los amigos, de las fuerzas de protección nacional, de los representantes políticos, etc.-, creándose “una retracción hacia un individualismo feroz, desconfianza con todo lo que viniera; oportunismo por todos lados” (p.376).

7.1.4.- La Cohesión Social

La cohesión es definida por el Diccionario de la Real Academia Española como “*la fuerza o acción mediante la cual los individuos pertenecientes a una sociedad se mantienen unidos*”. Así considerada, Palma (2008, p. 13) se pregunta “¿cuál es esa fuerza o acción que permite a los individuos permanecer unidos?, y por otra parte: ¿cómo se genera esa fuerza?”.

Desde la perspectiva sociológica, para la CEPAL (2007, p.14) el concepto de cohesión social hace referencia “*al grado de consenso de los miembros de un grupo social sobre la percepción de pertenencia a un proyecto o situación común*”.

La pregunta por la cohesión social (Tironi, 2006) hunde sus raíces en la sociología, puesto que autores como Durkheim, Weber, Simmel y Marx coinciden en que “la modernidad, a través del capitalismo, la individuación y la burocracia elimina las formas comunitarias y produce otras formas de integración; este proceso de transformación fue enmarcado por el paso de una cohesión estructurada en los vínculos primarios y las relaciones cara a cara, a otra caracterizada por la impersonalidad y las relaciones institucionalizadas”.

Diversos escritos sobre cohesión social coinciden que uno de los principales planteamientos desde la sociología clásica, remiten de Emile Durkheim, quien señala que cuanto menor es la división del trabajo en las sociedades, mayor es la vinculación de los individuos con el grupo social. En este sentido, el tema de la cohesión es parte de la solidaridad social necesaria para que los miembros de la sociedad sigan vinculados a ella. Sin embargo, el mismo Durkheim nos advierte que “la división social del trabajo que adviene con la modernización, erosiona y debilita tales vínculos, al igual que la creciente autonomía que adquiere el individuo en la sociedad moderna” (CEPAL, 2007, pp.14-15).

Para Sorj y Tironi (2008, p. 87) la cohesión social asume características propias en cada sociedad y momento histórico, por ello, debe dar cuenta de las especificidades de cada sociedad. Por cuanto, “el problema de la cohesión social no es sólo un tema a estudiar; es también un problema a constituir”.

Desde la configuración semántica del término cohesión social, se encuentra “la diferencia que reside en la dialéctica entre integración e inclusión, por una parte, y entre capital social y ética

social, por otra” (CEPAL, 2007, pp.14-15). De esta manera, se establece una “diferencia entre inclusión social y cohesión social, en la medida que la segunda incorpora la disposición y el comportamiento de los actores, aunque sin reducirse a ello”.

Hopenhayn (2006) señala que la cohesión social se opone a la pérdida de normas de convivencia y estructuración social (anomia). A su vez, Sorj y Tironi (2008 p.106) plantean que la cohesión social “se construye, se desarrolla y, si todo sale bien, se estabiliza en el tiempo; pero también se agota y, muchas veces, se quiebra”.

Para Sorj y Tironi (2008) el enfoque sociológico del término cohesión social, incluye las dimensiones sociales de la familia, el mercado y la sociedad civil. A su vez, el tema de la cohesión social incluye sentimientos de solidaridad con fines comunes, como son: confianza, asociatividad, acceso equitativo a la información, tolerancia, interculturalidad, entre otras.

Desde la ética social, se alude al concepto de cohesión social como “la comunidad de valores, el consenso en torno a mínimos normativos y mínimos sociales, la solidaridad como valor ético y valor práctico y un principio asumido de reciprocidad en el trato” (CEPAL, 2007.p.16).

La cohesión social hace referencia a “los comportamientos y valoraciones de los sujetos que forman parte de la sociedad, abarcando ámbitos tan diversos como la confianza en las instituciones, el capital social, el sentido de pertenencia y solidaridad, la aceptación de normas de convivencia y la disposición a participar en espacios de deliberación y en proyectos colectivos”. (CEPAL, 2007, p.15).

Ello permitiría vincular dimensiones de la realidad distanciadas entre sí como son la política social y el valor de la solidaridad difundido en la sociedad; las sinergias entre equidad social y legitimidad política; la transmisión de destrezas y el empoderamiento de la ciudadanía; las transformaciones socioeconómicas y los cambios en la interacción social; los cambios socioeconómicos y los cambios en la subjetividad colectiva; la promoción de una mayor igualdad y de un mayor reconocimiento de la diversidad (sea esta de género, etnia o raza), las brechas socioeconómicas y el sentido de pertenencia.

En la noción de cohesión social subyace el concepto de capital social, concebido como “patrimonio simbólico de la sociedad en términos de la capacidad de manejo de normas, redes y lazos sociales de confianza, que permiten reforzar la acción colectiva y sentar bases de reciprocidad en el trato, que se extienden progresivamente al conjunto de la sociedad (...) acervo de los agentes sociales que contribuye a una sociedad más cohesionada” (CEPAL, 2007, pp.15-16).

Otro componente de la cohesión social es la noción de integración social, entendida como “el proceso dinámico y multifactorial que posibilita a las personas participar del nivel mínimo de bienestar que es consistente con el desarrollo alcanzado en un determinado país” (CEPAL, 2007, pp. 15-16).

En este sentido, Palma (2008), establece que cuando se habla de cohesión social se está considerando la inclusión social o la generación de igualdad de oportunidades, pero también otros elementos; estableciendo que la cohesión social se desarrolla en cinco dimensiones que son: sentido de pertenencia, inclusión, participación, reconocimiento y legitimidad; y que estas dimensiones tienen expresión continua en su valoración positiva, que expresaría cohesión, y su expresión negativa, que denotaría falta de cohesión social. Así, un eje o dimensión varía de pertenencia a aislamiento; otro de inclusión a exclusión, un tercero de participación a no consideración, el cuarto de reconocimiento hacia rechazo y el último se desarrolla desde la legitimidad hacia la ilegitimidad.

Los procesos de cohesión social, desde Alonso (2002, p.4) quien cita Pierre Bourdieu, señala que “son procesos conflictivos de lucha por un capital simbólico -la ciudadanía reconocida, en gran parte conformada por una posición laboral estable- que los grupos dominantes tratan de controlar y bloquear en su acceso y por el que los grupos dominados pugnan en estrategias ya sean de adaptación solidaria e individualizada o de confrontación y acción colectiva”.

En el contexto actual de globalización, la noción sobre cohesión social sugiere por un lado un “anhelo de comunidad perdida” (Hopenhayn 2006), con la consiguiente “falta de certezas para unir a las personas en torno a ideales compartidos”; y por otro lado, plantea una urgencia de gobernabilidad democrática ante la agudización de brechas salariales y sociales, la dispersión de intereses y demandas y el exceso de individuación.

En este sentido, Sorj y Tironi (2008) plantean que la cohesión social suele evocar un anhelo de comunidad ante un escenario de globalización y transformaciones profundas, que muchos asocian con una mayor fragmentación social y una pérdida de lazos estables.

Sobre el uso contemporáneo del concepto, desde Sorj y Tironi (2008) se disemina a partir de las elaboraciones provenientes tanto de la Unión Europea. La visión europea señala que la cohesión social es la capacidad de una sociedad de asegurar el bienestar de todos sus miembros -comunidad de individuos libres que se apoyan en la búsqueda de estos objetivos comunes bajo medios democráticos- tiene como referencia la “cultura de derechos sociales”.

En relación con la realidad de América Latina, tenemos que ocurre algo distinto con el tema de la cohesión social, puesto que “se ha sustentado básicamente en el plano de la cultura y la reciprocidad, con elementos como la comunidad, el mestizaje, la religiosidad, las relaciones familiares, el patronazgo, el caciquismo, el populismo, entre otros, ocupando un lugar más central que el Estado, la sociedad civil o el mercado, al menos si se le compara con las trayectorias de Europa o los Estados Unidos” (Sorj y Tironi, 2008, pp. 118-119).

En América Latina históricamente se intentó replicar una cohesión social de tipo europeo, basada primordialmente en la acción del Estado y Chile no fue la excepción. Hubo desde siempre voces críticas que resistieron apelando a ciertos rasgos específicos de un ethos cultural latinoamericano. No obstante, para Palma (2008) “lo que ha prevalecido en el caso de Chile es, más bien, el reemplazo de la antigua matriz europea por un nuevo marco de cohesión social de corte estadounidense en cuyo centro están la propiedad, el mercado y la sociedad civil”.

Según Tironi, en Chile (2006, p.49) históricamente “la cohesión social se basó en patrones europeos, y éstos han sido sustituidos por una nueva matriz fundada en el modelo estadounidense”. En este sentido, “las nuevas generaciones han hecho suyos los valores individualistas que se promueven en todas las áreas de la vida. Aunque las preguntas sobre la integración comunitaria, la vida familiar, el bienestar personal, la protección del medio ambiente, la desigualdad o la cohesión social comienzan a hacerse con mayor frecuencia; y las falencias del modelo estadounidense son conocidas. La ética individualista puede llevar a la obtención de mayor prosperidad material, pero reduce la vida familiar, el contacto con los amigos, la sensación de pertenencia y hasta los índices de felicidad”.

La cohesión social surge como un desafío ante las transformaciones de las sociedades contemporáneas, la CEPAL (2007) señala que la “corrosión de la legitimidad y gobernabilidad de los Estados nacionales, la acentuación de las brechas sociales, el surgimiento de identidades autorreferidas, la excesiva racionalización económica y la tendencia, también excesiva a la individualización y el debilitamiento de lo público” (p.13) son los contravalores que motivan poder hacer algo para evitar la materialización de la comunidad perdida.

Igualmente, E. Tironi (2008) afirma que *“en el último periodo las sociedades latinoamericanas, han experimentado un giro dramático respecto de lo que fuera la matriz histórica que las caracterizó durante gran parte del siglo XX (...) esta gran transformación ha erosionado ciertas relaciones sociales de tipo tradicional sobre las que reposaba históricamente la cohesión social en muchos países de la región, sin ofrecer alternativas inclusivas de reemplazo”* (p.11).

En ese proceso surge el concepto de cohesión social, como herramienta de convergencia social para socavar los males sociales de estos tiempos, y Güell, señala asimismo, que la cohesión social es uno de los puntos que se deben favorecer para que los cambios culturales obtengan el sentido necesario para su consolidación ciudadana (Güell, 2008).

Es por ello que las premisas de la cohesión social son la participación política y la confianza interpersonal e institucional, si un ciudadano aporta a fortalecer la cohesión social, es un ciudadano activo, al contrario, si solo demanda derechos, es un ciudadano pasivo. Y de aquí es que se entiende que la cohesión social no solo significa un desafío ante niveles de exclusión, si no que va más allá de ser integración social, es acción y evolución ciudadana.

La cohesión social promueve la solidaridad y las responsabilidades comunes de una sociedad al tiempo que baja la vulnerabilidad social, ya que si la construcción de la confianza potencia el “nosotros”, es éste el que se manifiesta también vinculado a la cohesión social, llevando a la idea de protección mutua (Hirschman, en CEPAL, 2007, 24). En este sentido, la cohesión social motiva un tipo de protección a futuro, la cual debe darse de manera contextualizada, tomando en cuenta las singularidades de cada país para que sea realmente efectiva.

Un dato de relevancia es que tanto la cohesión social como la confianza social es uno de los fundamentos de la sociedad liberal. Sociedad liberal que por medio de la cohesión social logra importantes resultados, pero que en Chile “nunca se ha vivido realmente” (Valenzuela y Cousiño, 2000).

Fukuyama (1996) plantea que la cohesión social contribuye a la formación de capital social. Él sostiene que existen algunas sociedades más proclives a la asociación voluntaria, las cuales sacan al individuo del seno parental, a diferencia de otras sociedades donde la familia es la que cumple las funciones de asociación manteniendo fuertes lazos y el arraigo íntimo. De esta forma se puede comprender, como según el autor, el primer tipo de capital social facilita la cohesión social y el segundo visualiza una sociedad más hermética desde sus bases.

Por otro lado, la cohesión social motiva el progreso y el crecimiento económico de un país. Este aspecto se puede observar y es mucho más concreto en las sociedades de fomentan los tipos de asociaciones voluntarias que se distancian de las relaciones demasiado familiares, ya que abre las puertas a otros agentes extraños para que puedan operar en su economía, no así en las tradiciones familistas, donde hay más restricciones (Fukuyama, 1996). Se incita, desde este punto, a dar el salto a economías más amplias.

En la XVII Cumbre Iberoamericana Chile 2007 (2007, p.10) se señala que disminuir la corrupción y mejorar la estabilidad política resultan fundamentales para la paz social y la sana convivencia entre las personas. *“Cuando las relaciones humanas son vistas en un plano de cooperación, confianza y estabilidad, se asegura una mejor cohesión social y desarrollo general del país. Con más libertad se cumplen mejor esos objetivos. Bajo sistemas libres mejoran las oportunidades educacionales, la oferta de salud y las posibilidades de empleo, factores fundamentales para el desarrollo humano de los países, en paz y armonía”*.

Desde una perspectiva psicosocial la cohesión es lo que le da vida al grupo, manteniéndolo unido y proporcionando mayor interacción, influencia social, productividad y satisfacción entre sus miembros. Entonces tenemos que este enfoque se encuentra en la línea de la conducta grupal y no proporciona una visión amplia en cuanto a la interacción a nivel macro social de los individuos.

Ahora bien, si tomamos el planteamiento de la CEPAL (2007), que define como eje central de la cohesión social el sentido de pertenencia a la sociedad, en el que se conjugan elementos como percepciones, valoraciones y disposiciones de quienes integran la sociedad; y si a ello le agregamos la dimensión desde la ética social de la cohesión social de Hopenhayn (2006), que en términos subjetivos señala que es “la interiorización por parte de los sujetos de un ‘saber conducirse’ en las relaciones con los demás, donde los bienes públicos y el bienestar general aparecen como motivaciones que guían comportamientos de las personas” y en términos objetivos se refiere a la comunidad de valores, el consenso en torno a mínimos normativos y mínimos sociales, la solidaridad como valor ético y valor práctico, y un principio asumido de reciprocidad en el trato.

Promover la cohesión social (Palma, 2008) requiere, entre otras cosas, “generar y fortalecer un sentido de pertenencia ligado en primera instancia al barrio en que se vive, así como a la comunidad más amplia, generando a su vez igualdad de oportunidades, implica considerar que los actores sociales son sujetos de transformación de su realidad, en la medida en que tienen la posibilidad de comprender y modificar las problemáticas que les afectan, reproduciéndose y sedimentándose en la cultura e identidad local”.

El sentido de pertenencia depende de diversos factores y es promovido desde distintas instancias, a través del fortalecimiento de lo común. Ello se concreta por ejemplo, en el uso y cuidado de espacios comunes como la ciudad y el medio ambiente; el acuerdo respecto de ciertos valores de convivencia, tales como la tolerancia ante la diversidad y la reciprocidad en el trato; una participación más amplia en instancias de deliberación y en la expresión pública de aspiraciones y visiones de mundo; el combate a la violencia; la humanización de los principales espacios de socialización y el acceso difundido a los productos culturales.

Es así como la CEPAL (2007) considera un cruce entre ciudadanía y pertenencia, ello supone la intersección entre derechos sociales instituidos y solidaridad social internalizada. Ello, encuentra sentido en la cohesión social a través del fortalecimiento de la disposición de los actores a ceder beneficios, en aras de reducir la exclusión y la vulnerabilidad de grupos en peores condiciones. Esta significación va allá del valor ético, puesto que también toma un valor práctico, ya que mientras mayor sea el progreso en el ámbito de los derechos sociales y mayor es la solidaridad colectiva.

Desde el ámbito local, Gordon y Millán (2009), establecen un registro de cohesión social a partir campos analíticos sobre las bases con la que se sustenta y los elementos que la conforman, a saber:

- a) Las pautas de unidad que prevalecen sobre una comunidad, constituidas por la confianza, las normas de reciprocidad y la capacidad de controlar el ambiente en que se vive;
- b) Los vínculos sociales dados por la participación en organizaciones de carácter formal;
- c) Los vínculos sociales establecidos en la sociabilidad informal;
- d) Las redes sociales, su extensión, su estructura y sus prácticas de intercambio y
- e) La cooperación.

7.1.5.- Conclusiones

La familia no es un lugar donde la confianza nazca de forma espontánea sino que se desarrolla gradualmente, se demarca y limita desde un comienzo. Al interior de la familia se ponen límites y generan espacios de comunicación, lo cual permite que las relaciones humanas se construyan desde la confianza.

El vínculo social implica cierta complejidad para las personas, ya que se debe tener en cuenta una serie de reglas y normas que se deben respetar para entablar una adecuada interacción. A su vez se debe considerar que la concepción del mundo como un todo con las entidades individuales que existen en él nos lo presenta como una complejidad difícil de manejar (Luhmann, 1996), donde los seres humanos experimentan diversas sensaciones y emociones al encontrarse con otro ajeno a su vida social cotidiana pudiendo ser capaz de realizar comportamientos solidarios de cooperación o bien, comportamientos egoístas o individualistas, el que adopte uno u otro será a causa el riesgo que genera la interacción y el impedimento de ejercer control sobre una situación aumentando la incertidumbre. Generar y desarrollar confianza en las interrelaciones e intercambios entre las personas proporcionará seguridad en cada relación, disminuyendo la incertidumbre que surge en cada nueva reciprocidad.

Por tanto, la confianza se da dentro de un marco de interacción que está influenciado tanto por la personalidad como por el sistema social, y no puede estar asociado exclusivamente con uno y otro.

La confianza se encuentra ligada al control y al poder predecir las supuestas intenciones de los demás, es por esto que una promesa se interpreta como información acerca de la conducta futura y que permite reducir la incertidumbre, por ende, la confianza es requerida para la reducción de un futuro caracterizado por una complejidad más o menos indeterminada.

Se confía para fantasear respecto a la seguridad que tendremos sobre futuras acciones, donde resulta necesario tener control sobre las éstas porque pueden llegar a poner en peligro el presente.

Actualmente existe una necesidad por mantener el control, proponiendo normas externas para regular todo tipo de transacciones; para realizar cualquier tipo de transacción comercial se deben firmar documentos y para confiar en que la persona es quien dice ser, se han instaurado artefactos electrónicos donde se coloca la huella digital para comprobar su identidad. El valor de la palabra se ha perdido de la sociedad contemporánea.

La palabra de una persona ya no es suficiente para confiar, ahora es necesario que sea demostrado y si se descubre algún tipo de traición el individuo es castigado. Sin embargo este tipo de medidas no aportan a que existan mayores niveles de confianza, por el contrario se potencia la desconfianza y una constante vigilancia y duda; actualmente vivimos la cultura de la sospecha.

En este contexto se tienden a potenciar los logros individuales más que los grupales reforzando la confianza en el propio esfuerzo y desconfianza en las acciones que realizan los demás y desvalorizando el trabajo en equipo y la participación en la sociedad. Por lo mismo los bajos índices de participación, en el ámbito social y/o político, se pueden explicar por la desconfianza de los chilenos a unirse con extraños para el cumplimiento de metas comunes.

La reciprocidad, la cooperación y confianza son elementos que dan contenido al capital social y constituyen un importante recurso sociocultural en cualquier grupo humano, sin embargo, todos los datos encontrados nos señalan que la sociedad chilena actual transita en la dirección contraria, es decir, las interacciones sociales cotidianas se basan en la desconfianza, en la sospecha y la incertidumbre, afectando de manera significativa la posibilidad real de fortalecer el tejido social y por consecuencia la cohesión social entre los chilenos.

El ejercicio de la confianza social como preámbulo para una cohesión social fortalecida, ayuda a la estabilización de los vínculos interpersonales y los vínculos con las instituciones y organizaciones. Las sociedades necesitan vínculos. No se pueden manejar desde la sola individualidad de las personas, al contrario, para construir democracia, para volver a lo público y para incentivar el respeto por los Derechos Humanos, se torna un requisito necesario la confianza social, añadiendo un tipo de cohesión social que tome en cuenta la diversidad. Solo bajo estas virtudes sociales de corresponsabilidad y unión, la sociedad puede comenzar a dar fruto desde lo colectivo, incrementando grados de satisfacción que superan el éxito individual, pues apuntan a resaltar la grandeza de las personas en su acción social.

Chile se caracteriza por tener una baja cohesión social, ya que la gente percibe que la acción colectiva no solo es difícil, sino que tiene baja incidencia en la construcción de la sociedad.

Lo anterior conlleva el impulso a la racionalización de las aspiraciones colectivas como ideales posibles de alcanzar pero por el conjunto de la población, siendo todos beneficiados de la misma meta conseguida. La construcción de aspiraciones supone la existencia de confianza en la capacidad de acción, propia o ajena, para realizarlas. Esto es lo que distingue a las aspiraciones de la simple fantasía, significa también que las aspiraciones son un puente entre la subjetividad presente y el proyecto futuro, entre los deseos individuales y el orden colectivo que se espera.

Finalmente, es necesario subrayar que si bien la confianza no es la única variable que contribuye al desarrollo de una sociedad sana con vínculos sociales estables, sí es una variable imprescindible. La confianza reduce la complejidad social yendo más allá de la información disponible y generalizando las expectativas de conducta en que se reemplaza la información que falta con una seguridad internamente garantizada. De este modo, es dependiente de otros mecanismos de reducción desarrollados paralelamente con ésta, por ejemplo los de la ley, de la organización y por supuesto, los del lenguaje, sin embargo no puede reducirse a ellos. Por lo tanto, la confianza es transversal a cualquier tipo de proceso, de decisión, de manifestación, de todo el quehacer de sujetos que se relacionan con otros de manera permanente.

Recuperar la confianza es inundarnos de aire puro, es respirar en una atmósfera que no impera en el actual estado de cosas de la sociedad chilena. Fraternalidad y confianza deberían ser las consignas inscritas en las políticas sociales, las que lleven a la elevación de una nueva sociedad enriquecida de ella misma, la que da paso a la vitalidad cultural del país. Asimismo, la confianza en conjunto con la memoria y la autonomía, deben asumirse como los canales hacia una acción social de impacto. La confianza sobrepasa los niveles económicos o políticos, para instalarse de manera transversal en la matriz cultural chilena.

7.1.6.- Referencias bibliográficas

- ALONSO, Luís (2002). *Centralidad del Trabajo y Cohesión Social: ¿Una Relación Necesaria?* Universidad Autónoma de Madrid. En Internet <http://www.unavarra.es>
- ALLPORT, Gordon. (1986) *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Editorial Herder
- CEPAL (2007) *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. CEPAL; Agencia Española de Cooperación Internacional; Secretaria General Iberoamericana. LC/G.2335, Enero, Naciones Unidas, Santiago de Chile. Extraído en junio de: <http://www.oei.es>
- COVEY, Stephen y Merrill, Rebecca (2007). *El Factor Confianza: El Valor que lo Cambia Todo*. Editorial Paidós Empresa. Nueva Cork, Barcelona.
- DUBET, Francois (2009) *Le travail des sociétés*. Éditions du SEUIL. Paris, Francia
- ERIKSON, Erik. (1987) *Infancia y sociedad*. Editorial Piados. Buenos Aires, Argentina

- FALETTO, Enzo (2009) *Dimensiones sociales, políticas y culturales del desarrollo*. Siglo del Hombre Editores, CLACSO, Bogotá. Extraído en junio de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>
- FUKUYAMA, Francis (1996) *Confianza. Las virtudes sociales y la capacidad de generar prosperidad*. Editorial Atlántida, 4ª Edición, Buenos Aires
- GARCÍA, Gonzalo (2001) *La Transición a la Democracia: ¿Un proceso de confianza política?*. En Gobierno de Chile. “Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones”. Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile
- GOBIERNO de Chile (2001) *Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones*. Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile
- GORDON, Sara y MILLÁN, René (2009) *Análisis preliminar de la cohesión social. Un estudio comparativo*. Cuadernos de investigación / Universidad Nacional Autónoma de México, N°41, UNAM, México
- GÜELL, Pedro (2008) Chile: *Entre el autoritarismo y la expansión cultural de la ciudadanía*. En Rojas, S., Eisenberg, A., Güell, P., Araya, R., Caetano, G., Estévez, F., Bravo, L., Roumeau, J., Álvarez, J., Carrasco, M., Yutronic, J., Quevedo, V., Ponczner, M., Wayne, M., Jarpa, V., Navarro, A., y Martínez, A. “Ciudadanía, participación y cultura”. Editorial LOM, Santiago de Chile, Primera edición
- HERREROS, Francisco (2004). *¿Por Qué Confiar? Formas de Creación de Confianza Social*. En Revista Mexicana de Sociología, Año 66, Núm. 4.
- HOPENHAYN, Martín (2006). *Cohesión social: Una Perspectiva En Proceso de Elaboración*. En Cohesión Social en América Latina y el Caribe: Una Revisión Perentoria de Algunas de sus Dimensiones. CEPAL-Colección Documento de proyecto.
- INSTITUTO Nacional de la Juventud (2009) *Sexta Encuesta Nacional de Juventud; principales resultados*. Gobierno de Chile.
- JOSELYN-HOLT, Alfredo (2001). *Un Dudoso llamado a la “Confianza”: Una Historia Ambigua*. En Confianza Social en Chile, Desafíos y Proyecciones. Gobierno de Chile, División de Organización Sociales. Santiago de Chile.
- KEIM, Marcel (2001) *La confianza en Chile. Antecedentes y desafíos para una Cultura Democrática*. Extraído desde: Gobierno de Chile. “Confianza social en Chile desafíos y proyecciones” . pp. 58 – 67 Santiago – Chile.
- KLIKSBERG, B & Tomassini, L. comp. (2000) *Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo*. Buenos Aires – Argentina.
- LASO, Esteban. *Confianza, Desarrollo y Corrupción: Un Estudio de Psicología Social*. Ponencia FLACSO 2007. En Internet <http://estebanlaso.com>
- LUHMANN, Niklas (1996) *Confianza*. Primera edición Editorial Anthopos, en coedición con Universidad Iberoamericana y con Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. España
- MARTÍNEZ, Marcelo (2001) *La Confianza en Chile. Antecedentes y desafíos para una Cultura Democrática*. En Gobierno de Chile. “Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones”. Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile
- MATURANA, Humberto (2006) *Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar*. En Carrasco, E., Negrón, B. y Astorga, A. (editores) “Sentidos de la educación y la cultura: cultivar la humanidad”. LOM Ediciones, Santiago
- MONTAÑÉS, Darío (s/f) *La clave está en la confianza; taller de sociología de la universidad de Cantabria*. Extraído el 16 de julio del 2010 desde: <http://centros3.pntic.mec.es>

- MOYA, Luis (2001) *Lo mágico del confiar: Datos de la política. En busca de la política. En busca de una fenomenología de la Confianza Social*. En Gobierno de Chile. "Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones". Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile
- MOULIÁN, Tomás (2001) *Desconfianza ontológica y confianza relacional*. En Gobierno de Chile. "Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones". Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile
- OLEA, Francisco (2001) (Pre) *Texto político: Entre la confianza y la incertidumbre. En busca de una fenomenología de la Confianza Social*. En Gobierno de Chile. "Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones". Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile
- PALMA, Andrés (2008). *Las Políticas Públicas que no Contribuyen a la Cohesión Social*. Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas (FIIAPP).
- PNUD, (2000) *Desarrollo Humano en Chile 2000. Más Sociedad para Gobernar el Futuro*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Más sociedad para gobernar el futuro" p. 136. Extraído desde: Gobierno de Chile (2001) "Confianza social en Chile desafíos y proyecciones" p. 73 Santiago – Chile. Extraído en junio de: <http://www.desarrollohumano.cl/>
- ROJAS, Francisco (1994) *Un proceso de construcción de confianza*. En Varas, A. y Caro, I. (Editores) "Medidas de confianza mutua en América Latina". FLACSO, Santiago
- ROJAS, Francisco (1996a) *Introducción: la verificación como herramienta determinante en la construcción de confianza*. En Rojas, F. (editor) "Medidas de confianza mutua: verificación". FLACSO, Santiago
- ROJAS, Francisco (1996b) *Balance estratégico y medidas de confianza mutua*. En Rojas, F. (editor) "Medidas de confianza mutua: verificación". FLACSO, Santiago
- ROJAS, Francisco (1996c) *Medidas de confianza mutua y balance estratégico: un vínculo hacia la distensión y la estabilidad*. En Rojas, F. (editor) "Balance estratégico y medidas de confianza mutua". FLACSO, Santiago
- SALAZAR, Gabriel (2001) *Proyecto y Exclusión: dialéctica histórica de la desconfianza en Chile*. En Gobierno de Chile. "Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones". Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile
- SORJ, Bernardo y Tironi, Eugenio (2008). *Cohesión Social en América Latina: Un Marco de Investigación*. Proyecto Nueva Agenda de Cohesión Social en América Latina, elaborado por el CIEPLAN y el Instituto Fernando Henrique Cardoso.
- TIRONI, Eugenio (2006). *Cohesión Social en Chile: El Retorno de un Viejo Tema*. En revista Quórum, N° 18. Santiago de Chile.
- V Encuentro del Grupo de Biarritz (2009). *Cohesión Social y Gobernabilidad En América Latina*. Documento de discusión. Julio 19 y 20 de 2009. Ciudad de Guatemala por la Corporación Escenarios de Colombia.
- VALENZUELA, Eduardo y COUSIÑO, Carlos (2000) *Sociabilidad y asociatividad. Un ensayo de sociología comparada*. Eduardo Valenzuela y. CEP, Estudios Públicos: N° 77. Extraído en junio de: <http://www.cepchile.cl>
- XVII Cumbre Iberoamericana Chile 2007. *Libertad: La Mejor Receta Para La Cohesión y La Oportunidad Social*. En Internet <http://www.lyd.com>

7.2.- Transformación de las prácticas pedagógicas en la formación inicial del profesorado, eje estructural del cambio en la escuela básica.

**Bernardita Maillard Villarino
Patricia Rivera Muñoz**

Universidad de Los Lagos

La transformación del rol docente en la formación inicial del profesorado es clave en los cambios que la escuela debe realizar. El cambio de paradigma educativo iniciado en la carrera de pedagogía que involucra a este estudiante y futuro pedagogo que va a la escuela no sólo a través de las prácticas tempranas y profesionales, sino como futuro profesor, es imperativo que lo asumamos en nuestro contexto educativo actual.

En la formación de pregrado de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica y donde se forman los futuros docentes que se encargarán de transformar las prácticas docentes tan cuestionadas, cobra fundamental relevancia asumir esta problemática de significar a la escuela como un espacio donde se aprenda a pensar y se formen ciudadanos reflexivos y críticos. De aquí surge, entonces, la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas desde el docente y con la mirada puesta en la comprensión de la complejidad de los procesos educativos y que nos conduce a mirar el contexto educativo, la escuela básica en nuestro caso, en profundidad para encontrar las problemáticas que allí subyacen y realizar las propuestas de mejora pertinentes.

7.2.1.- Introducción

Nuestro contexto educativo nacional evidencia cada cierto tiempo síntomas de una crisis que se relaciona con la pérdida de sentido que la escuela ha producido en la comunidad social y en los estudiantes. Los cuestionamientos se centran en los aprendizajes que los estudiantes no han adquirido durante los años de estudio (12 años), y cómo la escuela no ha cumplido el propósito central que tiene, enseñar a pensar. Esta situación no sólo se refleja durante el proceso de formación, sino también en el ingreso a la educación superior y cómo ésta asume un estudiante que no ha logrado las habilidades de orden superior que den cuenta de su aprendizaje. En ambos procesos de estudio (enseñanza básica-media y educación superior) el hacerse cargo de esta problemática ha sido complejo y ha suscitado explicaciones que sólo se centran en buscar responsabilidades externas o reducidas al docente per se, más que en comprender la cuestión fundamental que origina este sin sentido de la escuela.

Surge de esta manera y mediante la intervención socioeducativa, la transformación del rol docente de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, sede Coyhaique de la Universidad de Los Lagos. Desde un rol docente singularizado por enfatizar las prácticas pedagógicas centradas en la enseñanza y en la transmisión del conocimiento a un docente reflexivo y crítico que mira permanentemente el contexto educativo con la clara intención de transformar, mediante esta reflexión acción, su quehacer pedagógico.

Los docentes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica deciden asumir un cambio paradigmático de los procesos de enseñar-aprender-evaluar mediante diversas instancias colectivas e individuales que se traducen en talleres de análisis y reflexión del contexto educativo, validando la oportunidad que nos presenta el proceso de autoevaluación de la carrera dentro del proceso de acreditación de las pedagogías.

En estos talleres, se resignifica el perfil de egreso del estudiante de pedagogía, comprendiendo los sustentos que cruzan la visión de la carrera, la estructura curricular, los recursos humanos, los elementos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, la modalidad de enseñanza y los aspectos pedagógicos. De este trabajo, resulta un equipo de docentes fortalecido en el análisis y la reflexión respecto a los distintos problemas del quehacer pedagógico. Se produce un cambio desde un enfoque centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, lo que queda de manifiesto en la didáctica y evaluación propuesta en los programas y materializada en el aula. El propósito de los núcleos temáticos se centra en el contexto nacional y local. Se levantan problemáticas desde el contexto local a través de las prácticas pedagógicas. Considerando estas modificaciones, en el programa de Octavo semestre de la práctica profesional, se intencionan tutorías permanentes individuales y grupales dentro del núcleo de manera de acompañar al estudiante en su quehacer pedagógico, produciéndose una retroalimentación constante a través de la escuela y el trabajo universitario.

En síntesis, la comprensión de lo que sucede en cada contexto educativo impulsa a transformar las prácticas educativas en una permanente reflexión colectiva, posibilitando el surgimiento de una profesionalización de la docencia, cuya consecuencia central es el cambio del paradigma en la escuela.

7.2.2.- El problema y los fundamentos teóricos

En la carrera de Pedagogía y mediante el análisis hecho de la malla curricular y los programas, se evidenció la *incoherencia que había entre el perfil de egreso del estudiante, el docente y las prácticas pedagógicas en la escuela tradicional.*

El perfil alude a un pedagogo creativo, innovador, reflexivo, que sea capaz de “provocar un cambio en el contexto educativo¹, no obstante, las prácticas docentes de quienes tienen un rol activo en esta formación reflejaba prácticas cuyos énfasis estaban focalizados en los contenidos y la transmisión de éstos.

Esta situación problemática tensionaba algunos aspectos fundamentales del contexto educativo, donde la formación inicial docente es la que debe ir a la vanguardia de los cambios que la escuela necesita y evitar este sin sentido de la educación, aportando un docente crítico y reflexivo de su entorno y sus prácticas.

El problema se evidenció a través de la revisión y análisis de la malla curricular, los programas de estudios y los énfasis que éstos tenían. De la misma manera, en diversos talleres se describe y analizan las prácticas docentes, asumiendo la coevaluación como una práctica permanente de nuestro quehacer. Es entonces cuando se manifiesta este gran contraste entre los fundamentos de nuestra pedagogía y la puesta en aula de éstos.

Mediante las carpetas de evaluación y las entrevistas con los docentes guías de las prácticas tempranas y profesionales, de la escuela, se confirma esta tensión entre el perfil del estudiante de pedagogía y la escuela básica en la cual el docente es mirado desde la experticia en la disciplina y en el aula, oponiéndose a este pedagogo de la Universidad como docente, investigador y gestor de propuestas que comprendan el contexto e intenten intervenirlo.

¹ **El o la Profesor/a de Educación General Básica posee sólidos fundamentos profesionales, pedagógicos, científicos, artísticos y técnicos que lo habilitan para concebir, planificar, ejecutar y evaluar procesos formativos pertinentes a las características y a las etapas de desarrollo del educando. En su formación, se estimula el desarrollo armónico de sus potencialidades intelectuales, afectivas, físicas y sociales, con especial énfasis en la creatividad y experiencia de su quehacer.**

En nuestro contexto educativo actual, uno de los grandes desafíos pendientes es la educación vinculada al desarrollo humano y no sólo al económico. Bajo esta mirada a la educación, como docente se comprende la complejidad de la tarea tanto por sus propósitos como por sus actores.

Este docente de Pedagogía en Educación General Básica es el actor principal que en las aulas debiera provocar cambios que centren su atención en el estudiante y en cómo éste aprende, cómo éste se valida como ciudadano mediante las oportunidades que la educación le brinda para su desarrollo personal y social.

Se dice que la escuela que no enseña a pensar, no es tal, no cumple su propósito. Para que esto suceda, se debe considerar al sujeto como un ser integrado que está siendo en el mundo y a su vez está interviniendo. Entonces, se necesita con urgencia un paradigma curricular centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza. Un paso desde un paradigma curricular técnico instrumental a un paradigma más comprensivo, que considere al docente como un profesional del currículum, que mira su realidad educativa, la cuestiona y toma decisiones desde su contexto con autonomía. En oposición a este profesional burócrata que sólo prescribe lo que está explícito en los planes y programas, sin influir ni considerar su experiencias y los saberes que construye en el colectivo docente.

A.- Paradigma tradicional

La educación debe sintonizar con las necesidades de este ser humano, debe centrar su mirada en el sujeto y con él construir un futuro más justo, menos opresivo. Debe desarrollar al ser humano pleno. La educación se debe vincular al desarrollo humano y no sólo al desarrollo económico. Es en esta esperanza que el futuro se puede modificar, que la educación se valida como un proceso de reconstrucción entre los hombres que permita que las sociedades sean más justas, solidarias, con menores desigualdades. Surge entonces la necesidad de repensar la escuela, la organización escolar como una entidad autónoma, descentralizada, mirada desde la realidad de los actores: como espacio social de la democratización y participación de éstos. Y en este contexto, la formación inicial docente es una instancia fundamental para asumir la reflexión acción y cuyos profesionales, docentes de la escuela, serán los encargados de cambiar las prácticas educativas. Es urgente hacer el cambio y comprender que debemos revisar nuestras prácticas docentes a la luz de un nuevo enfoque que centre su atención en los procesos de aprendizaje.

Desde hace mucho tiempo, nuestro sistema educativo ha sido enfocado como un proceso de socialización en que su diseño es siempre una decisión sistémica y pertenece a los que dirigen el sistema vigente. Esto implica que los contenidos y funciones de la socialización son procesos homogéneos. Es el Estado el que sabe en qué contenidos interesa homogeneizar. Hay algunos que diseñan la intervención formativa (expertos) y otros que la desarrollan (docentes). Los que diseñan, evalúan. La educación se organiza principalmente en la escuela y es función del profesor, que tiene el perfil para hacerlo, desarrollar la enseñanza de una disciplina y que es la base del aprendizaje. El aprendizaje de lo enseñado es responsabilidad del alumno: lo socialmente útil y efectivo es el deseado por la enseñanza. (Pinto R.2006).

Concebida así la escuela, lógicamente nos encontramos ante una entidad que reproduce el modelo estratificado de la sociedad, pues ha puesto énfasis en la transmisión de contenidos, produciendo una división entre los que saben y los que no saben. Se ha centrado en la figura del enseñante, otorgándole al alumno la responsabilidad exclusiva de su aprendizaje (conocimiento) sin respetar sus saberes culturales y sociales. Se ha replicado en el aula el modelo impuesto por los expertos, podríamos decir, que esa experticia que tienen los que diseñan el currículum, se ha trasladado a la figura del profesor como un especialista que impone a sus alumnos lo que a él se le ha impuesto desde el sistema. La responsabilidad, entonces, así como él sistema la traslada al docente, éste la transfiere a sus alumnos. Así, si al profesor lo evalúan los expertos, a los alumnos

también lo evalúa el profesor (experto), formándose un círculo vicioso donde las “víctimas” son los docentes y los alumnos. Esta visión de concebir la educación ha fracasado, pues se mantienen las desigualdades; los estudiantes no se sienten partícipes del proceso, hay una desvinculación entre el conocimiento y la realidad; se debilita el sentido de ciudadano; los estándares de desarrollo docente son deficitarios y, lo que es peor, se evidencia y aumenta la relación entre pobreza y escaso desarrollo humano.

B.- Nuevos paradigmas

Frente a los paradigmas tradicionales, a la concepción de educación que ya no produce sentido, surgen nuevas miradas para comprender la realidad educativa, nuevos paradigmas, algunos contruïdos dentro de una visión ya sea de negación del tradicional o de visión reformadora de éste: las opciones interpretativas de la racionalidad crítica. Éstas se plantean las incongruencias que se producen entre la escuela y los contextos. Abordan el proceso educativo con una mirada crítica, evidenciando los problemas e intentan, desde sus posiciones, instalar la complejidad del acto educativo. Encontramos tres opciones:

B.1.- Teoría de la Reproducción Social

Conciben la educación como un reflejo del estado y del poder dominante con el propósito de homogeneizar a los individuos. Asumen que existen códigos sociales que discriminan y que no permiten mayores igualdades, que se debe avanzar en mayores accesos a la educación. Sin embargo, el aspecto económico es lo más importante para la integración del individuo a la sociedad, siendo la educación una copia fiel de la estratificación de la sociedad.

B.2.- Teoría del Conflicto Simbólico

En esta Teoría, la educación y el concepto de individuo como sujeto se evidencian, pues surge entendiendo lo que sucede en la escuela. Ésta reproduce la diversidad socio-económica, pero la ruptura es posible. Se observa la escuela vinculada con las prácticas. El rol del docente es importante. Se valora el respeto al otro, la comunicación, el diálogo. Sin embargo, esta teoría no pasa a la acción, genera la problemática a nivel intelectual y acercándose a la práctica educativa, pero sin transformarla estructuralmente.

B.3.- Teorías de la Acción Transformativa

Hay dos tendencias principales: Pedagogía de la Racionalidad Crítica que básicamente concibe la práctica social como ejercicio de la razón argumentativa para definir el contenido educativo, la conciencia en el entendimiento, instalando la problemática de la sociedad en la escuela, como una acción de denuncia y de comprensión de lo complejo, pero siempre como práctica intelectual crítica.

La otra tendencia es la Pedagogía de la Autonomía, como la opción de un humanismo transformador de la práctica social, cuyo referente máximo lo encontramos en Paulo Freire. La acción educativa se funda en la identidad cultural, la heterogeneidad y la complejidad. En ella, cobra vital importancia la educación como una práctica social de transformación cultural del sujeto y de sus relaciones con los otros y con el mundo. Al igual que la tendencia anterior, critica la escuela y busca respuestas, pero no es sólo una acción intelectual, sino también recoge las expresiones emocionales de las culturas y transforma al sujeto y, por ende, a la sociedad. Se plantea una visión esperanzadora de la humanidad, donde esta esperanza es luchar para mejorar. Cambiar es difícil, pero posible.

Asumiendo que ya la educación, concebida como hasta ahora lo ha sido, ha fracasado en Latinoamérica y en Chile, y que ésta debe ser fundada como un proceso social que permita la

transformación de la realidad con el propósito de **darle sentido y** que se construye con el hombre como protagonista del cambio social, mirando el mundo y a los otros.

Rolando Pinto² discute los aspectos centrales de un paradigma curricular cuyo foco sea la enseñanza. Él sostiene que no es congruente este paradigma en este contexto de incertidumbre y complejidad posmoderna que vivimos en América Latina. Algunos argumentos que fundamentan esta tesis:

1.- Algunos ejes filosóficos y políticos del currículum actual no asumen la educación como una acción que promueve y respeta la diversidad multicultural de nuestra realidad cotidiana. Por el contrario, se refleja evidentemente un eje curricular homogeneizante y estándar tanto en los procesos educativos como en la mirada que se le otorga a los resultados evaluativos. “Nuestro contexto de realización del sujeto, de la producción del conocimiento y del mundo que los convoca a su aplicación es, precisamente, una situación latinoamericana con escenarios sociocultural y políticos diversos, complejos y con desafíos de desarrollo de potencialidades que, hasta ahora, no se han instalada ni en el pensar ni en el hacer latinoamericano, y que son propios de nuestra existencia local.” (Pinto, 2009).

2.- La educación no ha respondido a las demandas de mejorar las oportunidades de una educación pública que permita que las mayorías de los niños/as de nuestro país desarrollen aprendizajes democráticos que los sitúen en igualdad de condiciones frente a las distintas realidades sociales que tenemos. La escuela sigue reproduciendo la desigualdad socioeconómica.

3.- La apuesta de Pinto considera la posibilidad de reconstruir la escuela como espacio de reconstrucción ciudadana y epistemológica en base a los sustentos de Paulo Freire que enfatiza la práctica educativa en una relación dialéctica entre educación y sociedad y en base a la mirada sociocrítica de las Ciencias Sociales, especialmente en relación a la necesidad de aceptar la identidad Latinoamérica diversa y desde allí avanzar en la resolución de los problemas y desafíos comunes.

C.- El Paradigma curricular centrado en el aprendizaje

Esta transformación de las prácticas pedagógicas debe asumir el cambio de paradigma desde el centrado en el enseñante exclusivamente, a aquel que asuma los procesos de aprendizaje. Este profesional debe comprender que el hombre comienza a ser sujeto social en contacto con otros hombres y en un contexto de realidad que lo sitúa geográfica, histórica y culturalmente.

Debe, también, comprender que este conocimiento crítico del mundo es una acción transformativa. El estudiante de pedagogía debe tomar conciencia de esta capacidad, así como también hacerla nuestra como educadores. Él y nosotros podremos transformar las prácticas educativas en la medida que tengamos cabal comprensión de ella. Nosotros, los formadores de formadores, debemos permitirle el vuelo, la crítica y la ruptura con de lo establecido y asumirnos en este diálogo entre educador y educando, legitimando la comunicación como un acto de reflexión-acción.

Nadie se educa solo, todos nos educamos entre sí, mediatizados por el mundo. Estamos en el mundo, con el mundo y con los otros. El sujeto como ser cultural, como sujeto histórico, no sujeto-objeto, donde su tiempo es de posibilidades, no de determinación. Esta capacidad que tiene el sujeto de situarse históricamente, de interpretar cuál es su rol dentro de la realidad, es lo que Paulo Freire llama la fuerza transformativa de la educación, que lleva a la transformación de

² “La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja”(2009) en Revista Posgrado y Sociedad. Costa Rica, volumen 9, N.º 1.

este sujeto-objeto en sujeto histórico a través de una relación dialógica, en donde cada uno de acuerdo a lo que es, puede decir su palabra. Esta nueva pedagogía que debemos asumir concibe la educación como el proceso de transformación de la realidad, centrándose en el educador, quien es el agente de cambio social. El único actor que está en condiciones de asumir ese rol, de articulador del conocimiento para el cambio es el educador. Este educador, para producir los cambios, debe comprender la realidad, a través de la problematización continua, la resignificación de esta realidad y atreverse a intervenirla.

En nuestra práctica pedagógica universitaria, hemos comprendido que la formación inicial de docentes es un proceso clave para la transformación de la acción educativa; hemos iniciado una revalorización del rol del profesional de la educación y en la cual el docente tiene la posibilidad de disponer de sus saberes para crear y producir una nueva propuesta educativa, que en las escuelas no se considera, pues el docente sólo reproduce un programa y una acción determinada por los expertos. Esta realidad es parte de nuestra carrera donde los docentes en su mayoría, ejercen en las escuelas de la comuna y los estudiantes se integran a ellas mediante sus prácticas pedagógicas tempranas y profesionales. De esta manera se evidencia que la mirada bajo la cual está concebida esta formación de profesores responde al paradigma tradicional y a las demandas que el sistema educativo actual le presenta, en este modelo educativo estandarizado. Pese al aislamiento geográfico de nuestra región, igual sufrimos el impacto de la globalización y de la centralización. Creemos, sí que el cambio es posible, por lo tanto, los principales obstáculos se convierten en oportunidades para transformar nuestra pedagogía. La autonomía como espacio para el desarrollo de los actores la hemos asumido, tanto a niveles directivos como de profesores y estudiantes, nos hemos tomado los espacios a través de la reflexión constante de los contextos sociales y culturales en que estamos inmersos.

D.- La Educación Superior en Chile y sus problemas.

La renovación curricular en la Educación Superior y que se expresa en un seminario Mecesup y Banco Mundial diagnostica una serie de situaciones problemáticas que afectan al currículum de la Educación Superior. Algunos de ellos y que se mencionan en el documento, son³:

- Programas excesivamente largos, rígidos, sin salidas intermedias, baja retención, poca articulación y movilidad, moderada eficiencia interna y alto costo social. Diseños basados en contenidos de conocimiento, centrados en el profesor.
- Poca consideración del medio y sector productivo, empleabilidad y satisfacción de usuarios
- Insuficiente aseguramiento de la calidad
- “hay insuficiente “sintonía” con necesidades productivas y de socios comerciales”

7.2.3.- La propuesta y su desarrollo

Durante la década del 90, la Educación Superior sufre una serie de cambios que determinan una esencial preocupación por el desempeño de los programas profesionales impartidos por las distintas casas de estudios.

Este nuevo escenario se caracteriza, entre otros rasgos, porque se transita desde:

- Una educación de elites a una educación masiva;
- De la homogeneidad institucional a la diversidad y la competencia a nivel nacional.

³ “Renovación Curricular en Chile”, Seminario Mecesup-Banco Mundial, Santiago, 14 de julio de 2004, Chile.

- De la conformación de espacios nacionales a la comunidad educativa a escala global.
- De la formación profesional de por vida a la educación para el aprendizaje para toda la vida.

A.- Objetivos

- Resignificar el rol docente de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica desde una mirada crítica de la educación, mediante el perfeccionamiento entre pares y el autoaprendizaje en talleres de reflexión.
- Asumir el quehacer pedagógico de los docentes de la carrera enfatizando la coherencia entre el perfil de egreso y las prácticas docentes, a través de la intervención socioeducativa.
- Validar el rol docente del estudiante de pedagogía como profesional del currículum en la práctica profesional del octavo semestre en las escuelas de la comuna.

B.- Metodología de la intervención educativa

Convencidos de que es posible producir cambios en educación con el propósito de llegar a una sociedad más justa y solidaria, se propone la intervención socioeducativa como una posibilidad para reconstruir con los otros, validando la participación de todos los miembros que conforman el grupo de intervención. La significación de éstos con las soluciones surgidas desde ellos mismos en torno a problemáticas comunes.

Enmarcados en el proceso de autoevaluación para la acreditación, entre los años 2006 y 2008; se realiza una intervención socioeducativa con docentes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, de la Universidad De los Lagos, sede Coyhaique.

El año 2006 se conforma el Consejo de Carrera constituido por cinco docentes, los que se proponen a través de un proceso de Intervención Socio Educativa avanzar en un cambio del rol docente; desde un rol transmisor y reproductor a un rol docente crítico-reflexivo. El camino recorrido desde la reflexión hacia la praxis educativa, contribuye al logro del perfil de egreso del estudiante de Pedagogía en Educación General Básica.

Comenzamos de esta manera un proceso de transición de nuestras prácticas pedagógicas, desde un paradigma centrado en la enseñanza a un paradigma centrado en el aprendizaje.

Desde los docentes, se conformaron talleres mensuales, coordinados por el Consejo de Carrera, quienes se reúnen semanalmente. Analizan y reflexionan, en torno a las temáticas tratadas en el taller con los docentes. De esta manera coordinan y organizan los talleres mensuales. Se produce así, un proceso continuo de reflexión-acción-reflexión. Son las síntesis de un taller las que nutren el próximo encuentro, favoreciéndose el proceso de retroalimentación.

Se instalaron reflexiones a partir del estudio de la realidad, del diálogo con los alumnos, del respeto a sus saberes culturales y sociales. Se enfatiza nuestro rol docente desde los procesos de aprendizaje por sobre los procesos de la enseñanza, intentando revertir el paradigma educativo tradicional.

Se comparten visiones acerca del currículum, la didáctica y la evaluación; según diferentes concepciones y paradigmas, considerando como eje central el perfil del alumno de pedagogía planteado por la universidad y las condiciones de egreso de los estudiantes.

Se utilizan como herramientas metodológicas; la observación directa participante, trabajo grupal mediante talleres y foros de discusión.

Cada taller se registra a través de las actividades sugeridas en la pauta de trabajo que es elaborada por los miembros del Consejo de Carrera, con los análisis obtenidos en cada taller mensual. De esta manera se evalúa el impacto que producen los talleres en los docentes.

A.- Talleres.

Los encuentros semanales entre los miembros del Consejo de Carrera y los talleres mensuales entre docentes de la carrera, se centraron en un proceso de autorreflexión de las prácticas docentes. La posibilidad de mirarse a sí mismos junto al otro le permite asumir sus prácticas docentes desde la reflexión cuestionándose acerca de su quehacer, mejorando cada día sus prácticas educativas.

En primera instancia las reflexiones nos conducen a visualizar una incoherencia entre el propósito del perfil de egreso de la carrera y nuestras prácticas docentes. Se inicia entonces, un análisis de la malla curricular por línea de formación, con la intención de analizar el propósito de cada línea de formación y los objetivos de los núcleos temáticos que conforman cada una de ellas.

A través de la información recogida, surge entre los docentes la necesidad de continuar el análisis de la malla curricular, con la intención de comprender los propósitos de cada núcleo temático y de los ejes fundamentales de las prácticas profesionales, según la línea de formación, pero ahora desde cada curso.

Se realiza a continuación un análisis de los programas de estudio elaborados por los docentes en cada núcleo temático; desde su intención, metodología y evaluación según el estudio realizado de la malla curricular y las líneas de formación. Especial relevancia cobra el análisis de los programas de la práctica profesional de octavo semestre y cuyo objetivo fundamental es analizar situaciones y problemas del contexto educativo, con el fin de elaborar propuestas de mejora en las áreas de docencia, investigación y gestión.

Los docentes se proponen instancias de perfeccionamiento, compartiendo con docentes de la Universidad De Osorno y con docentes de las escuelas de la comuna, entre quienes se realizan talleres desde una pedagogía socio crítica de la educación.

A través de la intervención socio educativa, comienza un proceso de acercamiento entre la teoría y la práctica, las que se encuentran en un espacio común de diálogo y reflexión. Se inicia un proceso de transformación en el rol docente, desde la ejecución a la producción, desde la transmisión a la comprensión.

7.2.4.- Resultados y conclusiones.

Se instala la necesidad del cambio desde los mismos docentes. Los talleres docentes se intencionan con una mirada más crítica desde la reflexión de las propias prácticas educativas. Se comparten las distintas visiones y experiencias acerca de nuestra labor como docentes de la educación superior. El análisis de las prácticas educativas nos permitió evidenciar coherencias o incoherencias entre la teoría y la práctica. Esta reflexión nos facilita el camino para avanzar en un cambio de paradigma, donde educar no es la transmisión de conocimientos por el docente que tiene el saber y la repetición de estos por el alumno que los recibe.

Se concreta la intención de evaluar nuestra labor docente, en una carpeta pedagógica, que elabora cada docente al final del semestre, constituida por los programas de los núcleos temáticos, evaluaciones aplicadas durante el semestre, la evaluación realizada por los estudiantes al docente, textos utilizados y una síntesis general del semestre. Los docentes comparten en taller de profesores, la síntesis de cada núcleo temático analizando la docencia del semestre y los

desafíos propuestos para el próximo semestre. Se produce un proceso de retroalimentación que permite acercar la teoría a la práctica, la reflexión a la acción, produciéndose una continuidad en cada línea de formación y en el núcleo temático por sobre el docente que lo realice.

Se produce un cambio desde la didáctica y la evaluación en la docencia. El propósito de los núcleos temáticos se centra en el contexto nacional y local, levantando problemáticas desde la escuela a través de las prácticas pedagógicas. Se intencionan tutorías permanentes individuales y grupales dentro de cada núcleo temático, de manera de acompañar al estudiante en su quehacer pedagógico, produciéndose una retroalimentación constante a través del sistema de evaluación. Una de las nuevas formas que favorece esta etapa es la devuelta de trabajos con sugerencias de mejora, teniendo el estudiante una nueva instancia para el aprendizaje.

Se produce una vinculación entre núcleos temáticos, desarrollando actividades y evaluaciones conjuntas. La integración de estos nos permite alejarnos de la fragmentación de saberes, lo que favorecerá la significación de los aprendizajes construidos por los estudiantes. De esta manera el estudiante, podrá comprender el contexto educativo donde está inmerso, avanzando en la transformación desde un rol pasivo en su proceso pedagógico a un rol protagónico. Se favorece así la autonomía durante el transcurso de su carrera.

Se realiza un encuentro con docentes de las escuelas que reciben alumnos en práctica, validando la evaluación entre pares, produciéndose una retroalimentación entre la escuela y la universidad. Son los estudiantes de pedagogía que insertos en el sistema educacional deberán provocar cambios en beneficio de una educación más justa y solidaria.

Se produce un diálogo permanente con los estudiantes a través de la realización de claustros entre docentes y estudiantes, los que permiten evidenciar el cambio producido en la docencia. Este tipo de encuentro favorece en el estudiante el desarrollo de habilidades comunicativas, de manera que se inicia un proceso de mayor participación y en forma más crítica de su proceso pedagógico.

En la realidad actual de la Educación Superior, que no produce sentido en las nuevas generaciones inmersas en un cambio vertiginoso de la sociedad, debemos reflexionar en torno a la necesidad de **transformar nuestras prácticas pedagógicas**. El rápido avance tecnológico ha producido un cambio en el estudiante, él busca respuesta a sus problemáticas más allá del aula. De esta manera, la apropiación de su proceso pedagógico le permitirá comprender sus propias acciones. Una propuesta de educación basada en el aprendizaje permitirá al estudiante producir sus aprendizajes, otorgándoles sentido y significado de manera de comprender el mundo que lo rodea. En este contexto, la docencia universitaria debe desarrollar un aprendizaje significativo y autónomo del estudiante.

Desde esta perspectiva debemos replantearnos la formación inicial docente, que se ha visto centrada en la transmisión de los contenidos por parte del docente y la reproducción mecánica por parte del estudiante. El rol ejecutor le impide ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Esta situación lo conduce a una inmovilidad en su quehacer como estudiante universitario, minimizando el valor que tiene el rol docente.

Debemos avanzar hacia una transformación de nuestras prácticas pedagógicas actuales centradas en la enseñanza a nuevas prácticas **centradas en el aprendizaje**. El estudiante debe transformarse en actor de su proceso de aprendizaje, comprendiendo y significando su realidad. La oportunidad de aprendizaje como forma de significar el contexto, creando sentidos culturales transformándose en sujetos sociales capaces de transformación.

Un camino donde docente y estudiante reflexionen juntos en el proceso educativo; con la

posibilidad de transformar la realidad desde cada lugar en que está situado. El docente **como profesional de la educación** y el alumno como estudiante de pedagogía, que será uno de los impulsores de producir los cambios que necesitan las aulas para el crecimiento de una sociedad más justa y solidaria.

La reflexión como práctica permanente, permite avanzar en un cambio en el perfil del docente. Se abre al diálogo, cuestionando constantemente su quehacer educativo volviéndose más crítico en su proceso como docente universitario, intencionando así el acto pedagógico. De esta intención nace la rigurosidad en el trabajo docente permitiéndole plasmar su intención pedagógica, produciéndose el conocimiento, uno de los grandes objetivos en la docencia universitaria.

La validación del contexto permite la transformación desde la realidad. A partir de él, se construye universidad. La apertura al contexto local a través de las prácticas pedagógicas permite formar parte del sistema educativo. Se construye una carrera de pedagogía inserta en la escuela, conociendo y comprendiendo su realidad y sus problemáticas. El docente con una mirada integral del proceso educativo se hace cargo no sólo del núcleo temático que realiza sino del perfil de egreso de los estudiantes, de la vocación. Cuando se atiende a la singularidad del contexto, cuando la educación se personaliza, cuando se pone el énfasis en las condiciones de egreso de los estudiantes de la universidad y no en las de ingreso, cuando los docentes nos hacemos cargo de nuestra tarea y asumimos que la educación es un continuo de oportunidades de aprendizaje, es entonces que debemos modificar la escuela, el aula y el docente.

La transformación del rol docente en la formación inicial docente es clave en los cambios que la escuela debe realizar. El cambio de paradigma educativo iniciado en la carrera de pedagogía que involucra a este estudiante y futuro pedagogo que va a la escuela no sólo a través de las prácticas tempranas y profesionales, sino como futuro profesor, es un imperativo que lo asumamos en nuestro contexto educativo actual.

El proceso de autoevaluación permite al docente mirarse a sí mismo. Se abre al cambio otorgándole sentido al acto pedagógico. Las dificultades producidas en este proceso se sortean a través de la metodología de la intervención, mirándose a sí mismo en el trabajo colectivo puede transformar su rol como docente universitario.

La intervención socioeducativa es una posibilidad para avanzar hacia la transformación en la formación inicial docente. El docente transforma su rol ejecutor en un rol que propicia un perfil crítico y reflexivo de su entorno y sus prácticas. Desde la mirada de la intervención, se concluye que ésta brinda muchas posibilidades para creer en el cambio de las prácticas pedagógicas y, por ende, el cambio en educación. Es posible cambiar, aunque sea difícil, Sin embargo, este cambio debe surgir desde las necesidades de los propios docentes, desde el contexto con el fin de que los cambios sean auténticos y permanentes. En la formación inicial docente, es imperativo que se reflexione acerca de la función que nos corresponde en la universidad y en la escuela como profesionales habilitados para transformar las prácticas pedagógicas.

7.2.5.- Referencias bibliográficas

- CASTELLS, M. (2005). Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial. Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile.
- FREIRE, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI Editora S.A: México
- FREIRE, P. (2002). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editora S.A., México

- HABERMAS, J. (1998). "Nuestro breve Siglo: las continuidades poderosas". Nou Cicle, El Color del Progrés, Magazine on-line.
- KLIKSBERG, B. (2002). Hacia una economía con rostro humano. "Diez falacias sobre los problemas sociales de América Latina". Fondo de Cultura Económica, México. Tercera Parte.
- MARTÍNEZ BONAFÉ J. (2004). "La formación del profesorado y el discurso de las competencias". En: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. U. Zaragoza. Vol.18, nº3 (pp.127-143).
- MAYORAL I ARQUE. D. (1996). "Diferenciación y desigualdad: cuando las diferencias culturales se convierten en desigualdades sociales". En: Revista Educación, Madrid (España).vol, 311.
- MOYA, C. (2006) "Curso Metodología de la Intervención" en Universidad de Los Lagos, Instituto Latinoamericano de Ciencias del Desarrollo. (Chile)
- Pinto Contreras, R. (2003). "Aproximación a los fundamentos filosóficos de una pedagogía crítica latinoamericana". En: Revista EXTRAMUROS, UMCE, Santiago, Chile. nº 2
- PINTO, R y GUZMÁN M.A. (2004). "Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: La resignificación del episteme curricular", Revista THEORIA, U. del Bío Bío, Chillán. (Chile) vol.13 (pp121-131).
- PINTO, R. (2005). "Desafíos políticos actuales para el desarrollo de la educación social en Chile". En: Revista Pensamiento Educativo. Santiago, Chile. Vol. 37, PUCCH.
- VILAS, C. (2000). ¿"Más allá del Consenso de Washington? un enfoque desde la política de algunas propuestas del Banco Mundial sobre reforma institucional".En: Revista del CLAD, Octubre, Caracas. nº 18.

7.3.- Modelo de entrevista y acompañamiento escolar de conformidad al marco del plan de orientación definido por el Holding Educacional Magister (HEM).

Begoña Echevarría Echevarría

Holding Educacional Magister de Antofagasta

El siguiente trabajo, responde a la necesidad detectada en los colegios pertenecientes al Holding Educacional Magister de la ciudad de Antofagasta, de proporcionar a sus docentes herramientas útiles y pertinentes para acompañar efectivamente procesos educativos de sus alumnos y alumnas. Proponiéndose un Modelo de entrevistas de Acompañamiento Escolar, que en base a propuestas teóricas actuales diera respuesta a las necesidades de los niños, niñas, jóvenes y familias pertenecientes al HEM y su contexto familiar.

7.3.1.- Introducción

El Holding Educacional Magister, desde su creación, se ha caracterizado por dar respuestas oportunas e innovadoras a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas de la ciudad de Antofagasta; todo esto en coherencia con los contextos socio-culturales de cada uno de ellos.

En razón con lo anterior y en coherencia con los paradigmas HEM, que iluminan el camino a seguir como instituciones que entregan educación con elevados estándares de calidad, es que nos basamos en la definición propuesta por Rivera (Proyecto Curricular Hrvatskino. 2011) respecto de **Excelencia Académica**; refiriéndose como aquella exigencia, deber y compromiso de todos los integrantes (directivos, docentes, alumnos y padres) con el trabajo disciplinado, metódico, riguroso y exigente que permita alcanzar **resultados de aprendizaje de alto nivel** tanto en el plano interno colegial, como en los sistemas de medición externo nacional (SIMCE, PSU) o internacional (Estudios y Certificaciones). Sólo en la medida que la exigencia sea una práctica cotidiana y permanente en el colegio, se pueden alcanzar resultados de excelencia. Para conseguir este resultado, es indispensable contar con docentes comprometidos y responsables por lo que aprenden (o no aprenden) sus alumnos; estudiantes con una **clara orientación al logro** y dispuestos a disciplinarse mediante hábitos de vida, trabajo y estudio; padres que adhieren y se comprometen en la formación de la voluntad de sus hijos, adhiriendo fielmente a los postulados colegiales.

Ahora bien, para alcanzar esta Excelencia Académica, se requiere tener **altas expectativas de aprendizaje y logro**, responsabilidad por las propias acciones y una filosofía de trabajo en la que se aspira permanentemente a mejorar, crecer, en definitiva, aprender. Esto es lo que mejor caracteriza la historia y el presente de nuestro colegio: el foco en la obtención de altos resultados académicos.

Excelencia Educativa, la definimos como aquella exigencia, deber y compromiso de todos los integrantes (directivos, docentes, alumnos y padres) con el trabajo disciplinado, metódico, riguroso y exigente que permita alcanzar **resultados formativos** de alto nivel que den cuenta de **alumnos integrales**, tanto en el plano interno familiar, como en el colegial, y en el comunitario externo (el mundo).

En el Holding Educacional Magister, este tipo de formación integral está determinada por los valores propios de cada colegio, por la Misión y Visión declarada en cada proyecto curricular. Volviéndose operacionalizable en las diferentes acciones declaradas en cada uno de los proyectos de formación y los objetivos-metas allí expuestos.

Creemos fehacientemente que Excelencia Académica y Excelencia Educativa se nutren y complementan, se apoyan, se fortalecen y se entregan insumos mutuamente; deben ir de la mano y caminar juntas durante los años de formación de nuestros alumnos(as), para que apoyados en acciones intencionadas y coordinadas podamos efectivamente potenciar el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes que optan por educarse en nuestros colegios.

Nuestro Modelo de Entrevistas de Acompañamiento Escolar, tiene como sustento teórico algunos lineamientos de la Pedagogía Sistémica, Educación Emocional y los postulados del Informe “La Educación Encierra un Tesoro” de Jacques Delors. Pero por sobre todo tiene coherencia y contexto con los lineamientos en el área formativa de los colegios pertenecientes al Holding educacional Magister, declarados en la Política de Orientación HEM.

7.3.2.- La Orientación en el Holding Educacional Magister

En el HEM, se proponen 4 ámbitos y 4 áreas que nutren el trabajo de los equipos de orientación de los colegios. Tomando en consideración nuestra definición de orientación, en la cual se propone que ésta “debe ser coherente con los Proyectos Emblemáticos de dicha institución. Es decir, debe existir dialógica entre el Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Curricular, el Proyecto de Formación y el Manual de Convivencia Escolar; todos ellos articulados para guiar efectivamente el accionar de la institución educativa. Además se reconoce en la figura del profesor y particularmente, del **Profesor Jefe**, el primer orientador de los alumnos(as); exigiendo entonces a los equipos de orientación una gran coordinación y comunicación con los docentes, alumnos(as) y apoderados, siendo capaz de detectar tempranamente las necesidades de los cursos, características personales de los alumnos(as) y profesor jefe, necesidades de perfeccionamiento de los docentes, etc.,” y basándonos en el informe “La Educación Encierra un Tesoro” escrito por la Comisión Internacional sobre Educación para el S.XXI, presidida por Jacques Delors; es que nuestra propuesta arranca con **4 ámbitos** de intervención para la orientación en el HEM: **aprender a ser persona, aprender a convivir, aprender a pensar y aprender a emprender**. (Ver cuadro N° 7.3.1)

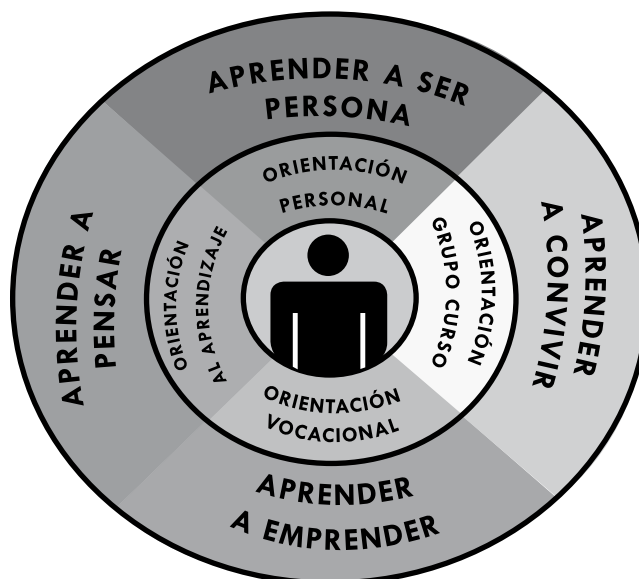
A.- Ámbitos de la Orientación en el HEM

“**Aprender a pensar**”, orientado a mejorar la capacidad de aprender y pensar en los alumnos. Permitiendo que los niños, niñas y jóvenes identifiquen sus debilidades y fortalezas en el proceso de aprendizaje integrando las estrategias necesarias para fortalecer y/o mejorar según corresponda.

“**Aprender a convivir**”, fortaleciendo en los alumnos las capacidades sociales básicas para una buena convivencia. Se refiere a aquellas habilidades sociales necesarias para desenvolverse sanamente en las relaciones interpersonales que establecemos en las distintas etapas de la vida.

“**Aprender a ser persona**”, ayudando a los alumnos en la construcción de su identidad personal, es decir, potenciar el autoconocimiento de los alumnos(as); estimulando el desarrollo de su Autoestima, proporcionando experiencias concretas que faciliten la adquisición de valores, el reconocimiento de sus emociones y la adecuada expresión de éstos.

“**Aprender a emprender**”, acompañando a los alumnos en su proceso de elaborar un proyecto de vida que considere su vocación, su desarrollo como persona, sus valores y el significado que tiene su área de trabajo para su autorrealización personal. Favoreciendo en los alumnos(as) una actitud de emprendimiento, que se refleje en cada nueva tarea que inicie

Cuadro 7.3.1: Ámbitos de intervención para la orientación HEM

7.3.3.- Áreas de intervención de la Orientación en el HEM

Las áreas de intervención tienen como finalidad operacionalizar los ámbitos anteriormente mencionados, permitiendo en la rutina del aula y en los momentos de Orientación y/o consejo de curso realizar diferentes acciones que nos permitan proporcionar una serie de experiencias significativas en nuestros alumnos y alumnas que promuevan un desarrollo armónico y equilibrado de sus diversas áreas del desarrollo. (Ver cuadro 7.3.2)

Orientación Grupo-Curso: Tiene como finalidad el potenciar la dinámica de trabajo grupal como una oportunidad para desarrollar las habilidades sociales, la asertividad, la resolución pacífica de conflictos, la capacidad de responder a las tareas educativas en un ambiente de relaciones interpersonales gratificante.

Orientación Personal: Se trata de personalizar la relación educativa favoreciendo el conocimiento profundo del alumno y la comprensión de las circunstancias en las que se desenvuelve. Potenciando espacios de indagación y conocimiento del alumno(a) y/o familia a través de las entrevistas de acompañamiento realizadas por los profesores

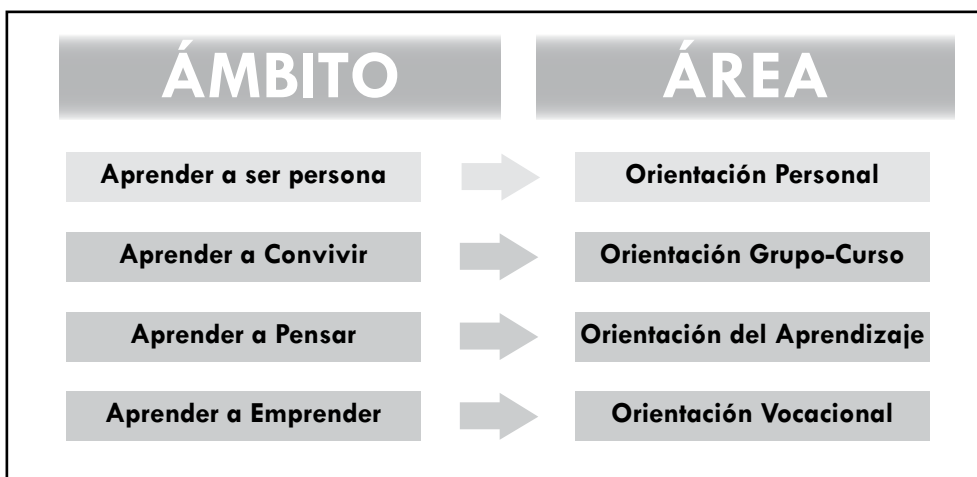
Orientación del Aprendizaje: Permite fortalecer el espíritu de autosuperación, afianzar la confianza en sí mismo, dar sentido al esfuerzo y motivar por la obra bien hecha. Su meta es dar sentido e intencionalidad al trabajo escolar que se realiza a diario.

Orientación Vocacional: Se trata de abordar la dimensión vocacional desde una perspectiva de proyecto de vida capaz de integrar la autorrealización personal y el compromiso del alumno como constructor y agente de cambio de la sociedad.

Si bien existen otras áreas de gran interés que podrían desarrollarse en la dimensión formativa, creemos que en la medida que como HEM se consideren las ya mencionadas, permite que cada colegio pueda de manera voluntaria adscribirse a otras áreas que tengan coherencia con sus proyectos emblemáticos y de esta manera proporcionar el espacio necesario a cada institución de poder dar su sello propio.

Cabe mencionar que los 4 ámbitos de intervención para la orientación en el Hem y las 4 áreas de acción en la orientación en el HEM, dialogan entre sí generando una red de conexiones que proporcionan un soporte para el accionar de la Orientación. Tanto las áreas como los ámbitos presentan un desarrollo en forma de espiral, lo que quiere decir que todas las áreas y ámbitos serán consideradas en todos los niveles, pero dependiendo de las necesidades detectadas por la etapa evolutiva correspondiente al nivel, en determinados niveles tendrán mayor énfasis unas por sobre las otras. Si bien los ámbitos nos entregan los lineamientos teóricos desde donde queremos fortalecer la formación integral de nuestros alumnos y alumnas, es a través de las áreas de acción que intentamos aterrizar dichas concepciones. Por tanto ámbitos y áreas dialogan fluidamente, generándose en algunos casos relaciones más directas y en otros de forma circular.

Cuadro 7.3.2: Operacionalización de los ámbitos



7.3.4.- Pedagogía Sistémica

Angélica Olvera de Malpica en su libro “El éxito es tu historia” (Editorial Grupo CUDEC, México, 2009) plantea que “la pedagogía sistémica es un enfoque conceptual para describir y entender diversos tipos y niveles de fenómenos que se suscitan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en los contextos donde éste ocurre: el centro escolar y el hogar”. Requiriéndose una mirada más amplia e inclusiva de la manera como escuela, directivos, docentes, padres, madres, alumnos y alumnas se relacionan e interactúan. Permitiendo a través de las “**intervenciones pedagógicas** ayudar a que el sistema se ordene y el niño pueda utilizar toda su energía para estudiar y estar con sus pares”.

Por tanto podemos señalar entonces, que la Pedagogía Sistémica introduce al ámbito educacional una mirada circular, que permita comprender las instituciones como sistemas complejos que funcionan de acuerdo a determinados patrones.

Sin intenciones de ahondar en esta propuesta teórica, es necesario presentar dos aspectos fundamentales de la Pedagogía Sistémica que aportan significativamente al ámbito escolar en general y particularmente, en nuestro Modelo de Orientación y Modelo de Entrevistas de Acompañamiento Escolar; la Ubicación y el Contexto.

Respecto de la “Ubicación”, es necesario comprender que tal como lo explica Parellada (2007) “a cada uno le corresponde hacer aquello con lo que está vinculada su tarea”, focalizando sus esfuerzos y miradas en esa dirección y no en otra. Pareciera de perogrullo decirlo, pero en el día a día padres-madres y docentes continuamente realizan esfuerzos por traspasar los límites

permeables de las escuelas y de las familias, siendo en la mayoría de los casos exitosos en su intromisión. Sin embargo, como educadores es necesario recordar que son las familias quienes tienen un rol fundamental en la sociedad: “Educar a sus hijos”. Responsabilidad que se inicia al momento de nacer una criatura y que va regulándose, adaptándose a las diferentes etapas y requerimientos de los hijos e hijas; con el fin último de ayudarles a desarrollar sus potencialidades al máximo.

Por otra parte, como docentes, debemos ser respetuosos y cuidadosos de no traspasar la frontera de lo privado y lo público, de no querer cambiar las dinámicas familiares de nuestros alumnos y alumnas. Sino que ser un instrumento que permita a los integrantes de la familia visualizar aquellos patrones que dificultan el equilibrio familiar. Servir como un “espejo” que muestra a las familias cómo se están relacionando, cómo estas relaciones afectan a cada uno de los integrantes y como “buen espejo” estar exento de juicios, críticas, opiniones, consejos, etc. Sólo mostrar cómo se relacionan, para que sean las propias familias quienes en el momento que estén preparadas las que reflexionen sobre sus patrones, dinámicas e interrelaciones y puedan tomar acciones que promuevan el equilibrio dinámico de éstas.

Así como se puede ver a profesores y profesoras traspasando los límites de las familias, a diario experimentamos como nuestros padres y apoderados pretenden enseñarnos a enseñar. Y aquí nos encontramos con los límites hasta donde nuestros apoderados pueden llegar, y es que la principal tarea del profesorado es que sus alumnos y alumnas “Aprendan”. Por tanto es responsabilidad y competencia de cada educador el ayudar a sus educandos en sus procesos de aprendizaje y por ende un compromiso por mantenerse actualizado en el área que le compete, capacitándose continuamente y utilizando los mejores recursos a los que pueda acceder, por el fin último de conseguir que niños, niñas y jóvenes puedan aprender.

Por tanto, podemos señalar que la ubicación entendida desde la Pedagogía Sistémica, cobra sentido en la medida que las instituciones educativas asuman un rol de **Acompañamiento**, y las familias orienten sus esfuerzos en potenciar al máximo a sus hijos e hijas.

Ahora bien, respecto del “Contexto”, podemos mencionar que es entendido más allá de las fronteras de la cultura, capacidades cognitivas, emocionales o físicas que nuestros alumnos y alumnas puedan tener. Es entendido como el momento particular que ese niño, niña o joven se encuentra vivenciando en ese período, en cuanto a su territorio-espacio, tiempo-historia y todo cuanto se encuentre enlazado con estos; tales como sus creencias, conocimientos previos, experiencias, ideologías, entre otros. Entendiendo claro, que cada contexto tiene una razón de ser y que cada contexto responde a las necesidades particulares de ese alumno o alumna en cuanto pertenece a un sistema particular y no a otro.

Por tanto intentamos evitar caer en la tentación de modificar el contexto de cada sujeto; generándonos expectativas falsas de cómo deberían ser o cómo sería mejor para todos el que este contexto fuera diferente. Trabajamos desde la aceptación y el respeto por lo que nuestros alumnos, alumnas y familias son. Esto no debe confundirse, con tener bajas expectativas de logro de nuestros educandos, sino que tiene que ver con respetar al otro en su contexto, evitando la intromisión para generar cambios en el sistema familiar. Tiene que ver con el acompañar a nuestras familias, a sus hijos e hijas, para potenciar al máximo sus capacidades; integrándose en este acompañamiento la misión de las familias de “educar a sus hijos e hijas” con nuestra misión como educadores, que nuestros niños, niñas y jóvenes “aprendan”.

Modelo de Entrevistas de Acompañamiento HEM

Desde una mirada clínica las entrevistas pueden presentar diferentes objetivos, y dependiendo de éstos es que cada entrevista se planificará y guiará. En el área educacional, podemos apoyarnos

en Bingham y Moore, quienes plantean que la entrevista es una conversación seria, que se propone un fin determinado, distinto del simple placer de la conversación. Sus funciones principales son recoger datos, informar y motivar o influir.

A continuación se presentará el Objetivo General del Modelo de Acompañamiento Escolar, sus objetivos específicos, la metodología utilizada y la descripción de las entrevistas en sí.

Objetivo General de Entrevistas de Acompañamiento Escolar

A partir del Modelo HEM, realizar entrevistas de acompañamiento tiene como propósito conseguir información general que permita conocer y entender mejor al alumno o alumna en su proceso de aprendizaje, de socialización y de desarrollo personal; además de obtener colaboración de los padres en los diversos objetivos afectivos, cognitivos y sociales que se proponen.

Objetivos Específicos

Basados en el objetivo general, nos hemos propuesto alcanzar los siguientes objetivos específicos para las diferentes entrevistas de acompañamiento escolar:

Entrevista de Meta-Compromiso: “Acordar metas y compromisos personales del alumno o alumna para el año escolar”.

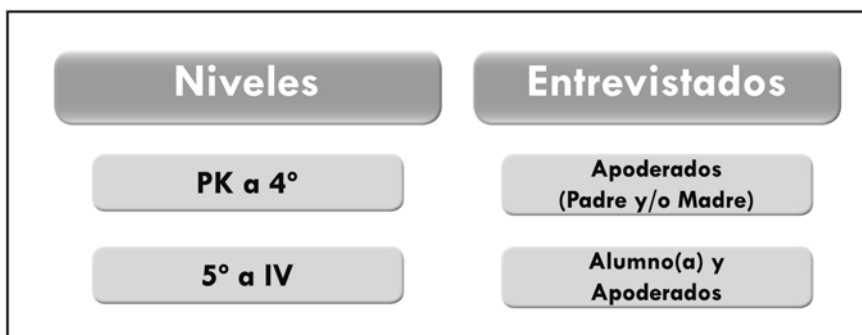
Entrevista de Seguimiento: “Realizar un análisis profundo respecto del estado de avance de los compromisos acordados a comienzos de año”.

Entrevista de Finalización: “Evaluar cómo ha sido el desempeño anual del alumno o alumna en los diferentes ámbitos del quehacer escolar”.

7.3.5.- Metodología

Con el propósito de fortalecer el compromiso de cada uno de nuestros alumnos, alumnas y sus familias con su propio proceso de aprendizaje y formación, el profesor jefe realiza al menos 3 entrevistas por alumno(a) al año, las que tienen una duración aproximada de veinte minutos cada una. Desde Pre-Kínder a 4° Año Básico se realiza solamente con el apoderado (madre y/o padre, adulto responsable del menor); desde 5° Año Básico hasta IV° Año Medio las entrevistas se realizan con alumno(a)-apoderado. Respondiendo esta modalidad a las etapas evolutivas de nuestros educandos, y al grado de desarrollo moral, cognitivo y emocional de éstos. (Ver cuadro 7.3.3)

Cuadro 7.3.3: Participación en reuniones



Ponemos gran énfasis en que todos y cada uno de nuestros alumnos, alumnas y sus familias sean entrevistados en cada una de las entrevistas (meta-compromiso, seguimiento y finalización). Por lo que cada profesor jefe coordina fechas y horarios de entrevistas acorde con la realidad de cada una de las familias, elaborando un calendario de entrevistas con días y tiempos asignados con bastante anticipación y debidamente informado. Ya que estamos convencidos que para que éstas entrevistas tengan éxito, se requiere el compromiso irrestricto de los padres, apoderados, alumnos y alumnas.

A modo de ordenar el proceso de entrevistas, al inicio del año escolar se le entrega a cada profesor un cuadernillo que permita registrar las diferentes entrevistas realizadas durante el año en un solo texto; que facilite la revisión y análisis de las entrevistas en el momento que sea necesario. En este documento, se registra el nombre del alumno(a), nombre del apoderado, motivo de la entrevista, fecha, hora inicio, hora de término, antecedentes, acuerdos y firmas de los entrevistados y del entrevistador.

Previamente, nuestro cuerpo docente participa en una capacitación en entrevistas de acompañamiento, creado y llevado a cabo por el equipo de orientadoras del HEM, que les proporciona el material teórico y espacios de rol playing para entrenarse en la realización de entrevistas efectivas, adecuadas al contexto familiar y protectoras de su cuidado personal y profesional.

Descripción

La primera entrevista, “Entrevista de Meta Compromiso” preferentemente se inicia en el mes de Marzo durante las primeras semanas de clases, busca fijar las metas de aprendizaje para el año que se inicia. Pretende motivar a los apoderados y/o alumnos(as) a proyectar metas a corto y mediano plazo, reconociendo en ellos sus fortalezas y debilidades y desde allí generar un plan de acción que mediante la voluntad, disciplina y esfuerzo, permitan alcanzar los objetivos propuestos de manera personal e individual. Sugerimos partir con aquellos alumnos y alumnas que ingresaron recientemente a la institución y aquellos que presentaron dificultades el año anterior en cuanto a rendimiento, conducta, o ambos; para continuar con aquellos estudiantes que aparentemente no presentan dificultades.

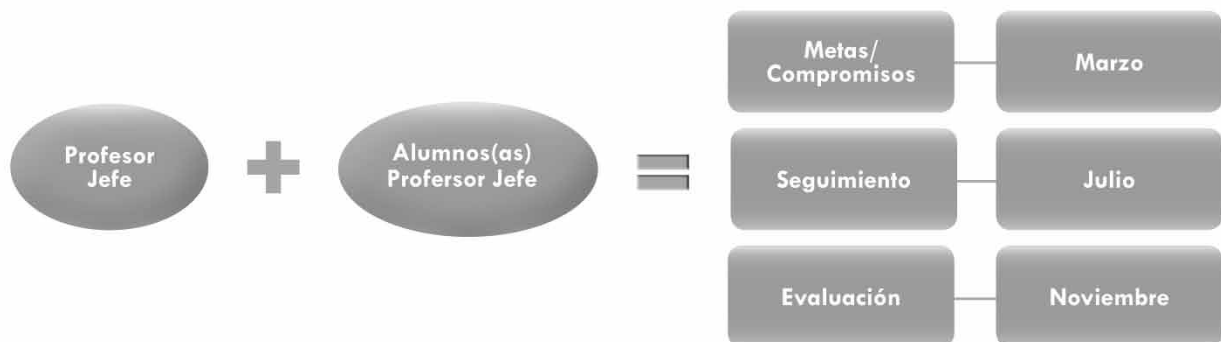
La segunda entrevista, la “Entrevista de Seguimiento”, se encuentra calendarizada para regreso de vacaciones de junio y una vez que se tenga los informes académicos y de personalidad de cada uno de los estudiantes. Esta entrevista busca dejar en evidencia los logros alcanzados durante el primer período del año y propone mantener la planificación inicial articulada entre alumno(a), apoderado y profesor jefe durante la entrevista de meta-compromiso o el incorporar acciones de mejoramiento necesarias para la segunda mitad del año, y de esta manera considerar otras estrategias que pudieran ser más efectivas con el alumno y su contexto.

Finalmente, la tercera entrevista, fijada idealmente para el mes de noviembre, evaluará los compromisos y el cumplimiento de las metas anuales. Permitirá que apoderados, alumnos(as) y profesor jefe puedan analizar las metas propuestas, las acciones implementadas exitosamente y aquellas que no tanto, identificar nuevamente fortalezas y debilidades del estudiante en esa etapa y reflexionar respecto del posible crecimiento y desarrollo de las diferentes áreas del estudiante. La información obtenida en esta entrevista permite además sintetizar material relevante para las jefaturas de curso de los años posteriores, así como también al análisis respecto del tipo de alumnos y alumnas que tenemos, sus desafíos y sueños y el nivel de compromiso personal y de sus familias.

Este modelo de entrevistas de Acompañamiento, promueve el que todos y cada uno de los alumnos y alumnas se proyecten al máximo de su potencial, puedan impulsar todas sus capacidades,

alcancen el mejor rendimiento académico y logren construir un proyecto de vida que considere todas las dimensiones vitales del proceso de formación integral y de alto nivel académico que se proyecta en cada uno de los colegios pertenecientes al Holding Educacional Magister. (Ver cuadro 7.3.4)

Cuadro 7.3.4: Objetivos y temporización de las entrevistas



Procedimiento de Entrevistas de Acompañamiento HEM

Para la realización de las entrevistas de acompañamiento en sus diferentes etapas (Meta-Compromiso, Seguimiento y Evaluación), se ha propuesto tomar en cuenta una serie de aspectos, los cuales han sido cuidadosamente seleccionados y que al ser considerados al momento de llevar a cabo las entrevistas, prometen la realización de un proceso exitoso en la consecución de los objetivos anteriormente presentados.

Debido a que el Modelo de Entrevistas de Acompañamiento es una propuesta que responde al plan de orientación del HEM, cabe señalar que las consideraciones aquí propuestas, pudieran tal vez no tener la misma validez en los diferentes contextos educacionales de nuestro país. Sin embargo, la finalidad de compartir el modelo y su procedimiento tiene relación con el exponer una experiencia enriquecedora tanto para nuestro profesorado en general, como para nuestros alumnos, alumnas y sus familias desde una mirada sistémica al contexto escolar y familiar. Mirada que invite a analizar las ventajas y desventajas del modelo, y que permita generar diversos modelos de acompañamiento escolar que favorezcan el desarrollo y formación integral de niños, niñas y jóvenes.

A continuación exponemos diferentes aspectos a considerar antes, durante y después de la realización de entrevistas de acompañamiento.

Setting

Cuide el ambiente donde atenderemos a los padres. Preocúpese de contar con:

- Sala aseada
- Adecuada iluminación
- Música ambiental
- Una mesa de trabajo en la que se atenderá al apoderado libre de objetos que no tengan relación con la entrevista que realizará (documentos, pruebas, notebook u otro objeto que pueda ser distractor)

Recuerde que es importante para los apoderados que se mantenga una actitud positiva hacia cada uno de ellos, más allá de las dificultades anteriores que hayan ocurrido en el pasado.

Bienvenida

- Preferentemente sea usted quien se acerca a recibir a la familia.
- Sea cálido y acogedor durante el transcurso de la entrevista.
- Informe que la entrevista tiene una duración de 20 minutos, los cuales deben ser aprovechados a cabalidad.

Desarrollo entrevista

- **Entrevista Meta-Compromiso**

- A. Solicite a los apoderados y alumnos que puedan identificar al menos tres fortalezas y tres aspectos a mejorar en relación a su desempeño como estudiante.
- B. Rescate algún aspecto positivo del alumno en el caso que se les dificulte a los apoderados y/o alumno(a).
- C. Consulte las expectativas y metas en relación al año académico 2011
- D. Tanto en las fortalezas, aspectos a mejorar y expectativas, es conveniente expresar lo que nos parece haber entendido de sus palabras (repetirlo con otras palabras).
- E. Considerando las fortalezas y debilidades del alumno y teniendo en cuenta las expectativas y metas anuales, definir compromisos concretos de actuación. Para hacer más tangible el compromiso, recuerde las siguientes preguntas: **¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué?**
- F. Registre el acuerdo tomado y léalo a la familia para que éstos puedan corroborar y/o sugerir modificaciones.
- G. Una vez que los compromisos han sido registrados y aceptados, solicite a todos los participantes que firmen el documento.

- **Entrevistas Seguimiento**

- A. Intercambiar informaciones sobre el estudiante

Los datos que el tutor debe solicitar a los padres de los alumnos son importantes y fundamentales para completar y contrastar a los obtenidos por otro medio (tests, cuestionarios, escalas, etc.). La conversación matiza, amplía y enriquece las informaciones. En ocasiones son datos que el padre aporta con gran reserva por lo que el tutor ha de hacer un uso muy prudente de ellos. Es decir, a través de la entrevista con los padres el tutor puede completar en gran medida los diversos historiales del alumno conociéndolo mejor. Saber cómo es el comportamiento del chico en casa y en la vida familiar puede resultar, a veces, decisivo ante el hecho de conductas diferentes en casa o en el colegio, con sus padres y hermanos, con los profesores y compañeros, etc. El tutor informa a los padres de la marcha escolar de su hijo debiéndole proporcionar, según sea el caso, datos sobre:

- ◆ Capacidad general para el estudio
- ◆ Rendimiento general y por materias
- ◆ Hábitos de trabajo
- ◆ Actitud para trabajar en equipo, individualmente, para expresarse oralmente, por escrito, etc.
- ◆ Afición por la lectura
- ◆ Preocupaciones o intereses académicos
- ◆ Dificultades concretas de aprendizaje

Todos estos datos resultan más comprensibles y ayudan a la orientación del hijo cuando los discuten y comentan conjuntamente padres y profesores jefes/profesores tutores. A veces hay padres preocupados que toman la iniciativa y solicitan del tutor informaciones y datos acerca de su hijo, que no siempre éste puede proporcionarles.

B. Desarrollar conjuntamente un plan de actuación educativa.

Padres y profesores tutores han de tener presente que los principios y criterios que rigen la educación han de estar unificados, al igual que los referidos a la autoridad. Si los criterios educativos, las opiniones y la autoridad son distintos o antagónicos, se corre el riesgo de que el sujeto de la educación, alumno-hijo, se vaya formando con grandes dudas y sobresaltos al recibir influencias educativas contradictorias de padres y de maestros. En general, la cooperación familia-escuela es fundamental en los siguientes aspectos:

- ◆ La formación de hábitos, que tanta importancia posee en la educación, ya que el carácter y la personalidad se forjan, principalmente, mediante la habituación de la que dependen en mayor o menor medida todas las acciones humanas. Muchos hábitos (mentales, sociales y operativos) se inician en la escuela e incluso alcanzan en ella un cierto desarrollo, pero su fijación y madurez sólo puede lograrse si el hábito se sigue ejercitando en el medio familiar. Tales pueden ser los hábitos de orden, de limpieza, de saber escuchar, de comportamiento, de respeto a los demás, de puntualidad, de participación responsable, etc.
- ◆ El desarrollo de actitudes positivas, que no sólo son un componente importante de la personalidad sino que intervienen, en gran medida, en el proceso del aprendizaje. La actitud es la tendencia existente en la persona a actuar de modo determinado entre otras personas, hechos e ideas. Lo mismo que los hábitos, muchas actitudes se inculcan en la escuela, y en su desarrollo deberían intervenir conjuntamente padres y profesores.
- ◆ La formación cívico-social, cuyos aspectos instructivos y nacionales suelen ser los más desarrollados por la escuela, ofrece un campo de actuación conjunta de la máxima importancia hoy. En efecto, un gran número de actitudes y comportamientos sociales se proclaman e incluso se practican en la escuela, pero es en el seno de la vida familiar y del ambiente más inmediato (barrio, amigos, lugares de trabajo y de ocio, etc.) donde se realiza la verdadera socialización de los jóvenes.
- ◆ El desarrollo de la afectividad, el dominio afectivo es mucho más amplio que el campo

de las actitudes, comprendiendo valores, creencias, intereses, formas de adaptación personal y social, etc. Implica la interiorización de los valores, por socialización, como manifestaciones de la conducta que se consideran deseables o positivas. La familia, los amigos, el trabajo, los medios de comunicación son factores activos en esta socialización. De aquí, la importancia de la colaboración con los padres en este campo.

C. Orientarles en la educación de sus hijos.

La orientación del tutor a los padres es inseparable de los otros aspectos tratados o de los fines de la entrevista. Al intercambiar información y planificar una actuación conjunta, generalmente se le demandan al tutor determinadas orientaciones relacionadas con aspectos concretos de la educación. En general, se proporciona orientación sobre los siguientes aspectos:

- ◆ Problemas escolares: factores que influyen en el rendimiento escolar del estudiante; técnicas y hábitos de estudio; problemas de la evaluación (evaluación continua, rendimiento, exámenes, etc.); problemas y técnicas de la recuperación; diagnóstico y tratamiento de las dificultades escolares concretas; opciones de estudios superiores; deberes escolares, etc.
- ◆ Psicología del escolar: niveles críticos de madurez; peculiaridades de las distintas etapas de desarrollo; problemática de la pubertad y de la adolescencia; educación sexual, etc.
- ◆ Aspectos familiares: higiene, alimentación y salud de los hijos; actitudes familiares sanas y actitudes erróneas; relaciones padres-hijos; la antinomia autoridad-libertad; etc.
- ◆ Tiempo libre: organización y planificación del tiempo libre; información sobre lecturas apropiadas; influencia del cine y de la televisión; uso del dinero; etc.

• Entrevistas de Evaluación

- A. Solicite a los apoderados y alumno(a) que puedan identificar al menos tres fortalezas y tres aspectos deficitarios, al finalizar el período del año escolar.
- B. Rescate algún aspecto positivo del alumno en el caso que se les dificulte a los apoderados y/o alumno(a).
- C. Ayude a sus apoderados y alumno(a) a detectar aquellas áreas menos desarrolladas en el niño, niña y/o adolescente. Para que puedan visualizar estrategias asertivas y estrategias erradas que requieren revisar la manera para el próximo año.
- D. Tanto en las fortalezas, aspectos a mejorar y expectativas, es conveniente expresar lo que nos parece haber entendido de sus palabras (repetirlo con otras palabras).
- E. A modo de preparación de la siguiente etapa, le sugerimos entregar un mensaje positivo a la familia; reconociendo aquellos aspectos relevantes del alumno o alumna tanto en el contexto escolar, como en el familiar.

Cierre

- ◆ Despidase cordialmente del alumno/a y familia, agradezca su disposición a trabajar conjuntamente.
- ◆ Motívelos a trabajar respecto de las metas-compromisos acordados, rescatando aquellos aspectos positivos mencionados en la entrevista.
- ◆ Recuerde que para los alumnos(as) es altamente significativo que su profesor le transmita que confía en él.

7.3.6.- Referencias bibliográficas

DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. [Versión electrónica]. Madrid. Santillana-UNESCO.

ECHEVARRIA, B. (2010). Política de Orientación HEM. Manuscrito no publicado, Holding Educacional Magister, Antofagasta, Chile.

FISCH, R., WEAKLAND, J., SEGAL, L. La Entrevista Inicial. En La táctica del Cambio (pp.89-108). Barcelona. Editorial Werder.

RIVERA, M. (2011). Proyecto Educativo Institucional Hrvatska Skola San Esteban. Manuscrito no publicado, Holding Educacional Magister, Antofagasta, Chile.

OLVERA, A. (2011). ¿Qué es la Pedagogía Sistémica?. Extraído el 08 de Agosto de 2011 del sitio web del Centro Bert Hellinger Argentina: <http://www.hellingerargentina.com.ar/>

PARELLADA, C. (2007, Enero). La Pedagogía Sistémica: la Educación sigue latiendo al compás de los tiempos. Aula Infantil. Barcelona, 2007, n. 35, Enero-Febrero; pp. 14-17. España.

7.4.- Integrarse en la comunidad: la principal responsabilidad social de un colegio particular. Experiencias del Instituto Chacabuco de Los Andes

Pedro Díaz Cuevas

Instituto Chacabuco de los Andes

7.4.1- Introducción

Desde sus inicios, en el lejano marzo de 1911, el Instituto Chacabuco, ha puesto sus esfuerzos por entregar una educación integral, primero los Hermanos Maristas y luego en una misión compartida, junto a los laicos. El proyecto educativo de este colegio contempla un fuerte énfasis en plasmar un espíritu ciudadano y cristiano, con cultura de solidaridad, y excelencia académica entre su alumnado. Lo anterior, puede comprenderse a la luz del legado del fundador de la Congregación - San Marcelino Champagnat - que se resume en la misión de cada uno de los colegios que le dan vida a esta casi bicentenaria Congregación: *formar buenos cristianos y virtuosos ciudadanos.*

Lo anterior se entiende mejor gracias a una premisa propia del Instituto Chacabuco, resumida en que como colegio de Iglesia su acción no está centrada solamente en la instrucción o en los temas netamente académicos, la labor de sus educadores va más allá. No se trata solo de entregar conocimientos sino de formar personas íntegras.

En este ámbito surgen varios componentes de la educación marista que alcanzan notoriedad. Componentes que en el año 2005 dan vida a un **Plan Centenario**, cuyo proyecto catalizó todas las necesidades y deseos de la comunidad, encauzados a obtener un sistema de gestión de la calidad que diera cuenta además del sueño institucional para el centenario. Esta meta fue lograda en el año 2010.

A partir de la implementación de este plan, en el colegio ha imperado una forma de conducción que enfatiza la **apertura a la comunidad**, *“eliminado los prejuicios existentes que hablan de un colegio cerrado y elitista”*, proclamaba su rector a pocos días de asumir la dirección del instituto, en junio de 2005, invitando a toda la comunidad a motivarse con este cambio de paradigma. En esta línea, se pusieron en marcha varios énfasis, entre los cuales podemos destacar los siguientes.

7.4.2.- Trabajar para que el colegio sea un lugar de evangelización.

En este aspecto, varios fueron las tareas encaminadas para cumplir con tal anhelo, que van más allá de la gran labor que realiza la pastoral colegio:

- **Firma de convenio con Obispado de San Felipe.** Fue en 2009 que se firmó un convenio con el Obispado de San Felipe, tendiente a prestar toda la colaboración en temas comunicacionales (Revista, página web, etc.)
- **Uso de dependencias.** Se puso a disposición del Obispado y del Decanato toda la infraestructura institucional, facilitando salones, salas de clases, tecnologías, etc., para el desarrollo de cursos, talleres y ceremonias eclesiales.
- **Alianza con la Parroquia Nuestra Señora de la Asunción.** El párroco, padre Humberto Henríquez, se ha incorporado en el Proyecto Educativo Institucional, primero como Capellán y luego como Director de Pastoral. Lo anterior, ha permitido fortalecer el trabajo de evangelización de alumnos y sobretodo de las familias.
- **Apertura de la formación sacramental a otros colegios.** Tradicionalmente, se forman

en el Instituto Chacabuco alumnos de alrededor de diez establecimientos del Valle de Aconcagua, de todos los estratos sociales y modalidades de educación (pagada, subvencionada y municipal). Esta Iniciación cristiana implica Bautismo, Primera Eucaristía y Confirmación a niños, jóvenes y adultos que han encontrado un espacio para su encuentro con la persona de Jesucristo en la Iglesia.

7.4.3.- Fortalecimiento de la acción solidaria en la Comunidad:

En este ámbito la principal preocupación ha estado puesta en cambiar el paradigma de solidaridad, dejando atrás las actividades en que los alumnos van a un determinado lugar a entregar cosas materiales y pasando a experiencias donde ellos pasan del dar al darse. Lo anterior, sintetizado en la frase del poeta Galeano: *“La limosna es vertical, la solidaridad es horizontal”*. En este contexto se implementaron las siguientes estrategias:

- **Ordenamiento de itinerario solidario.** Después de un largo y participativo trabajo de reflexión, se elaboró un itinerario de actividades solidarias desde pre kínder a cuarto año medio, todas orientadas de acuerdo a lo expresado anteriormente.
- **Experiencia rural.** Esta actividad la viven los alumnos en tercer año medio y consiste en una semana en que los jóvenes se hacen parte de una familia sencilla de la pre cordillera andina. Durante este tiempo deben realizar todas las acciones propias de la familia que los acoge. Los dos grandes aprendizajes que se alcanzan, dice relación con la valoración de lo que tienen en su casa y de cómo se puede ser feliz viviendo con escasos recursos. Además, las familias y sectores visitados han cambiado su visión del colegio y de los alumnos produciéndose un crecimiento mutuo.
- **Pasantías solidarias.** Es la culminación del itinerario solidario. Se ofrece a los alumnos de cuarto año medio, quienes tienen la oportunidad de estar tres días desarrollando un servicio comunitario en instituciones de la comunidad relacionados con sus intereses vocacionales (Hospital, Cefsam, Hogares, OPD, Dideco, etc.)
- **CEVA.** El colegio asume esta experiencia de Iglesia que tiene varios años en diversas diócesis del país. Durante una semana de enero más de doscientos niños de poblaciones vulnerables de la ciudad, son atendidos en el parque estadio del colegio y durante este tiempo alumnos de enseñanza media del instituto les acogen y atienden, desarrollando con ellos diversas actividades recreativas, formativas, espirituales, etc. Se integran además ex alumnos, apoderados, profesores. Aquí se trabaja con la pobreza dura de nuestra ciudad.
- **Participación en proyectos Gesta.** Esta ONG fue creada por la Congregación de los Hnos. Maristas para colaborar en el desarrollo solidario de alumnos y ex alumnos de los colegios. Los alumnos de tercer y cuarto año medio presentan proyectos que, una vez aprobados, ellos mismos desarrollan en diversas instituciones de la comunidad.
- **Convenio con Fundación Un Techo para Chile.** Esta institución realiza una colecta anual dirigida a colaborar en la construcción de viviendas para quienes no la tienen. Desde hace años el Instituto Chacabuco, es la sede de esta actividad en el Valle de Aconcagua y en ella juegan un rol fundamental los profesores y alumnos del colegio.
- **Colaboración con la Vicaría de Pastoral Social de la Arquidiócesis de Santiago.** Este organismo de iglesia realiza cada año una actividad con adultos mayores en el

Santuario de Auco. Este año participaron más de dos mil personas y los alumnos del colegio pertenecientes al Movimiento Marcha colaboran en la atención y el servicio a los participantes en esta significativa actividad.

- **Beca Centenario.** Los educadores, conscientes de su rol de modelos para los educandos, crearon esta beca que en la práctica ha significado que tres jóvenes de escasos recursos puedan estudiar en el Instituto. Esta experiencia está llamada a provocar una importante movilidad social en aquellos jóvenes que se hacen acreedores del beneficio.
- **Sensibilidad ante problemas de impacto nacional.** El clima solidario que se ha logrado con las estrategias mencionadas hasta ahora, ha ido marcando el sello solidario de los alumnos. Este valor, se plasmó concretamente en la disposición de más de 600 personas, entre alumnos, apoderados y funcionarios, que en dos fines de semanas acudieron a la comuna de Molina para colaborar en la reconstrucción después del terremoto del 27 de febrero del 2010.
- **Proyecto Solidario Llanos Norte.** En toda la comunidad educativa existe la convicción de que este proyecto es por lejos el hito más importante del Centenario Institucional. Es el ejemplo más concreto de cómo se está viviendo el cambio de paradigma respecto de la solidaridad que se planteaba en la introducción de este capítulo. Esta iniciativa de intervención comunitaria busca mejorar la calidad de vida de las familias que pertenecen a este sector de la comuna de San Esteban. La principal línea de acción se basa en que la mejora forma de promover el desarrollo es entregándole herramientas a los miembros de esta comunidad para que ellos mismos sean los gestores de su promoción.

Para cumplir con este anhelo, un grupo de apoderadas voluntarias atienden un jardín infantil con el objetivo de que las mamás puedan salir a trabajar y entregar una estimulación temprana a los niños.

Los días sábado los estudiantes de enseñanza media ponen a disposición de este grupo de vecinos sus conocimientos y les entregan reforzamiento académico a los niños y jóvenes en etapa escolar. Mientras que otro grupo de padres/madres desarrolla diversas actividades recreativas, formativas y deportivas a los adultos mayores del sector. Atendiendo a la misión evangelizadora del proyecto institucional, los días sábados ex alumnos del instituto desarrollan actividades litúrgicas y de catequesis en la comunidad. También ha tomado fuerza el grupo juvenil creado en el contexto de este proyecto y se está reactivando el club deportivo que está llamado a fortalecer la actividad deportiva en niños y jóvenes. Para el éxito de este proyecto ha resultado clave el compromiso de todos los estamentos institucionales, como también la decisión de la dirección del colegio de contratar un funcionario con un fuerte perfil social quien coordina todas las actividades de este proyecto en terreno.

En noviembre de este año, está previsto hacer entrega de un moderno y confortable centro comunitario donde podrán desarrollarse de mejor modo las actividades antes descritas, las cuales hasta ahora se llevan a cabo en una sede vecinal.

7.4.4.- Inserción en el ámbito académico.

Dado que la naturaleza del quehacer institucional es la educación, se tomó la opción de participar activamente en la vida académica de todo el Valle de Aconcagua. Algunas estrategias en esta línea son:

- **Participación en Fide.** El año 2006 el rector del colegio fue elegido Presidente Regional Aconcagua de Fide. Desde ese cargo, ha puesto a disposición el colegio a disposición de esta Federación, desarrollando diversas actividades académicas, culturales y deportivas. Se destacan en este aspecto, las jornadas de capacitación de invierno, en la cual participan anualmente alrededor de cuatrocientos profesores y la implementación de Fideper Los Andes, gracias a la disposición de Fidecap.
- **Asesoría a Escuelas Municipales.** Durante varios años se han asesorado en preparación al Simce, la PSU a diversos colegios municipales de la comuna de Los Andes y San Esteban. Estos colegios, han verificado importantes avances en los resultados de estas mediciones durante este proceso.
- **Apadrinamiento a Escuela Rural.** En la misma línea del punto anterior, desde el año 2009, la institución asumió el apadrinamiento de la Escuela “Hermano Emeterio José” cuyo nombre honra a un destacado religioso marista inmensamente reconocido en el Valle de Aconcagua. Este apadrinamiento consiste en apoyarles en todo el quehacer institucional.
- **Apertura a prácticas docentes.** Como una forma de ayudar al desarrollo académico de la zona, el Instituto ha asumido su responsabilidad como Centro de práctica docente, recibiendo a futuros profesores egresados de todos los centros de Educación Superior que imparten esta carrera.

7.4.5.- Aporte a la cultura, el deporte y el desarrollo social.

Estos tres ámbitos también forman parte del gran “sueño Centenario”, definido al momento de concretar lo que se esperaba de la Institución al cumplir sus cien años. Se puede destacar las siguientes estrategias:

- **Eventos culturales abiertos a la comunidad.** En todos los eventos culturales que se desarrollan en el Instituto se invita a diversos actores de la comunidad. Se destacan entre otros, la Fiesta Marista de la Chilenidad, Conciertos, Debates acerca de la contingencia, Obras de Teatro, etc.
- **Facilitación de instalaciones a la comunidad.** Prácticamente todas las instituciones comunitarias hacen uso de las dependencias del colegio. El Parque estadio, los salones, salas, gimnasios, laboratorios, etc. están siempre disponibles para los organismos públicos, orientados al servicio de los demás (municipalidad, hospital, clubes deportivos, gobernación, etc.)
- **Charlas a instituciones de la comunidad.** El equipo psicoeducativo institucional formado por orientadores, sicopedagogos, sicólogos y fonoaudiólogo, permanentemente están atendiendo las solicitudes de charlas que presentan diversas instituciones comunitarias. Este equipo también participa activamente en la OPD comunal.
- **Firma de convenios.** Como una forma de crear nuevos espacios de interacción, el colegio ha firmado convenio de colaboración con un alto número de instituciones, entre las cuales es posible destacar el Rotary club, Centro de Educación Superior, Clubes deportivos, etc.

7.4.6.- Consolidación de la participación interna.

Con el objeto de garantizar el éxito de la integración a la comunidad, se consideró necesario fortalecer significativamente la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa en la vida interna del colegio. Para lograr lo anterior, se llevaron adelante las siguientes iniciativas:

- **Elaboración participativa del Proyecto Educativo.** La incorporación de las familias al quehacer colegial se dio en varios ámbitos y ejes de acción. Uno de ellos y que marcó la gestión del último tiempo fue la elaboración de un Proyecto Educativo resultado de un proceso comunitario, participativo y planificado, que contribuyera a orientar y sumar esfuerzos en la tarea de formar al “Buen Cristiano y Buen Ciudadano” que soñó Marcelino Champagnat.
- **Creación de comisión Centenario.** Este histórico momento institucional, fue una muy buena herramienta para alcanzar lo previsto en esta área. Cuando se comenzó a preparar el proyecto Centenario, el consejo directivo, tomó la decisión de convocar a todos los actores de la vida colegial a formar parte de la gran comisión que daría vida al documento que debía plasmar todos los anhelos y expectativas de la comunidad frente a la propuesta de “como soñamos el colegio del centenario”.
- **Implementación de buzón de reclamos y sugerencias.** Este medio se ha transformado en una eficiente herramienta para conocer las debilidades institucionales, expresadas en quejas y reclamos de los apoderados y alumnos. Paralelamente se capacitó a directivos y profesores en el manejo de conflictos como una forma de sacar el mejor provecho a esta instancia y transformarla en un buen elemento de crecimiento.
- **Oferta de actividades culturales, deportivas y sociales para apoderados.** El Centro General de Padres, alineado y empoderado en este énfasis de participación, implementó una amplia oferta de actividades deportivas, culturales y sociales para los apoderados. Entre ellas se destacan voleibol, fútbol, coro, teatro, talleres de inglés, fotografía, etc.
- **Fortalecimiento del voluntariado.** El surgimiento de cinco grupos de voluntariado en el colegio, es considerado el principal “regalo de la providencia” en este Centenario. Estos son: grupos pastorales, mamás del rosario, corazones nuevos, voluntarias de Llanos Norte y corazones verdes. Cada uno de estos grupos tiene su propio sello y les une el deseo de servir y participar en el Proyecto educativo evangelizador del colegio.

A modo de síntesis, en este capítulo se intentó explicitar la forma en que el Instituto Chacabuco de Los Andes, ha concretó el desafío de asumir la responsabilidad social de integrarse activamente en su comunidad. En dicho contexto, se debe mencionar que a mediados del 2010, el Colegio alcanzó la certificación en Gestión Escolar que otorga la Fundación Chile y que hoy es reconocido por todas las autoridades ejecutivas, legislativas, eclesiales, municipales, etc. Este es la culminación de un largo proceso de mejoramiento en diversos ámbitos, pero cuyo eje central fue **la participación de todos los actores de esta comunidad educativa.**

7.5.- Las TIC's en el aula: experiencias significativas de aprendizaje

Creación colectiva del área de asesoría pedagógica de Editorial Santillana

Hace 30 años, apareció el primer computador personal. A partir de este evento, el tiempo de innovación y de renovación es cada vez más breve. Para quienes son usuarios permanentes la actualización es ya un hábito, tanto del equipamiento como de los programas con los que se opera.

En la década de los noventa, cuando nos hablaban de la sociedad de la información y de la comunicación, probablemente proyectábamos una imagen que –diez o quince después- es un leve boceto de la realidad en la que vivimos.

Hoy, en el ámbito personal, familiar, social y laboral, la tecnología es parte fundamental de la vida que hacemos. Nos hemos habituado tanto a ella que su ausencia nos desespera y nos inmoviliza.

Tal vez la única área de intereses comunes en donde aún no penetra con fuerza el uso tecnológico es en el mundo de la educación. Hoy, los sistemas educativos de todo el mundo enfrentan al desafío de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) para proveer a sus alumnos con las herramientas y conocimientos necesarios para el siglo XXI.

Naturalmente, se trata de un proceso de desarrollo más lento, porque requiere de un escenario que demora en construirse: equipamiento en la sala de clases, contenidos educativos intencionados y preparación de los docentes -en formación y en ejercicio-, con el fin de desarrollar habilidades y suficiente conocimiento para emplear las TIC's como un recurso de aprendizaje que permita a sus estudiantes alcanzar altos estándares de rendimiento.

La OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico) elaboró recientemente el ranking de lectura digital, a partir de la información que recoge de sus países integrantes. Enlaces, a nivel local, publicó en junio de 2011 el Índice de Desarrollo Digital Escolar (IDDE). Ambos casos son rápidos ejemplos de la necesidad de impulsar las competencias tecnológicas, porque se vislumbra que en el breve plazo, serán parte de los requisitos implícitos que se exigirán a los nuevos estudiantes universitarios y, particularmente, para el desempeño de las nuevas generaciones en el mundo laboral.

El impacto de la tecnología en la generación de una sociedad global, sus repercusiones en la educación y, particularmente, el amplio conocimiento disponible de la forma cómo están aprendiendo los estudiantes, han impulsado a los equipos de creación de Santillana, desde 2002, en la exploración de los recursos tecnológicos como un medio que contribuya en el aprendizaje de los alumnos, de manera sistemática y significativa.

Desde la incorporación de un CD con contenidos digitales para el estudiante en las primeras incursiones, a lo largo de estos años se ha indagado en variadas experiencias que incorporan al docente y su gestión en interacción con sus alumnos.

La búsqueda del último tiempo derivó en el libro digital, un recurso de uso del docente en el aula, que le permite mantener la clase atenta, concentrada, motivada y participante, según los testimonios que se han recopilado directamente de los profesores que le dan uso frecuente.

Estos libros digitales cuentan con interactivos, videos, animaciones, herramientas propias de cada disciplina como, ábacos, tangramas, líneas de tiempo, organizadores gráficos entre otros y una herramienta en 3D denominada realidad aumentada, para la mejor comprensión de ciertos procesos difíciles de internalizar si se presentan en otras modalidades. Con todas estas características, los primeros temores de los docentes respecto de su aplicación se aliviaron, al observar que su diseño es atractivo y su operación es sencilla y muy intuitiva.

A continuación, se ilustran experiencias de aprendizaje significativas en diversas áreas de aprendizaje, por medio de los libros digitales de la serie Bicentenario de 1° básico a II medio y se explica, en cada caso, su uso didáctico.

Educación Parvularia

Acercar historias clásicas de la literatura desde los primeros años escolares, a través de cuentos narrados.

La audición de cuentos es una competencia fundamental. Por medio de este soporte, se puede ver y oír la historia, lo que permite a la educadora pausar la secuencia narrativa cuantas veces quiera, de modo de interactuar con sus párvulos y realizar preguntas que amplíen sus conocimientos en torno al relato.



Lenguaje y Comunicación



Trabajar la oralidad desde la comprensión activa de distintos tipos de textos, estimula la imaginación literaria.

Presionando sobre el icono destacado es posible acceder a un audio que indica paso a paso la elaboración de esta receta.

La clave del aprendizaje está dada por la retención de la información que los niños(as) pueden recibir en forma oral.

Apoyar la Reflexión sobre la forma, una de las destrezas que trabaja la prueba PISA, a partir de la superestructura, permite anticipar el tipo de información que podemos encontrar de acuerdo con el formato de cada texto. Estas plantillas son fácilmente descargables e imprimibles para apoyar la producción escrita desde el primer ciclo básico.

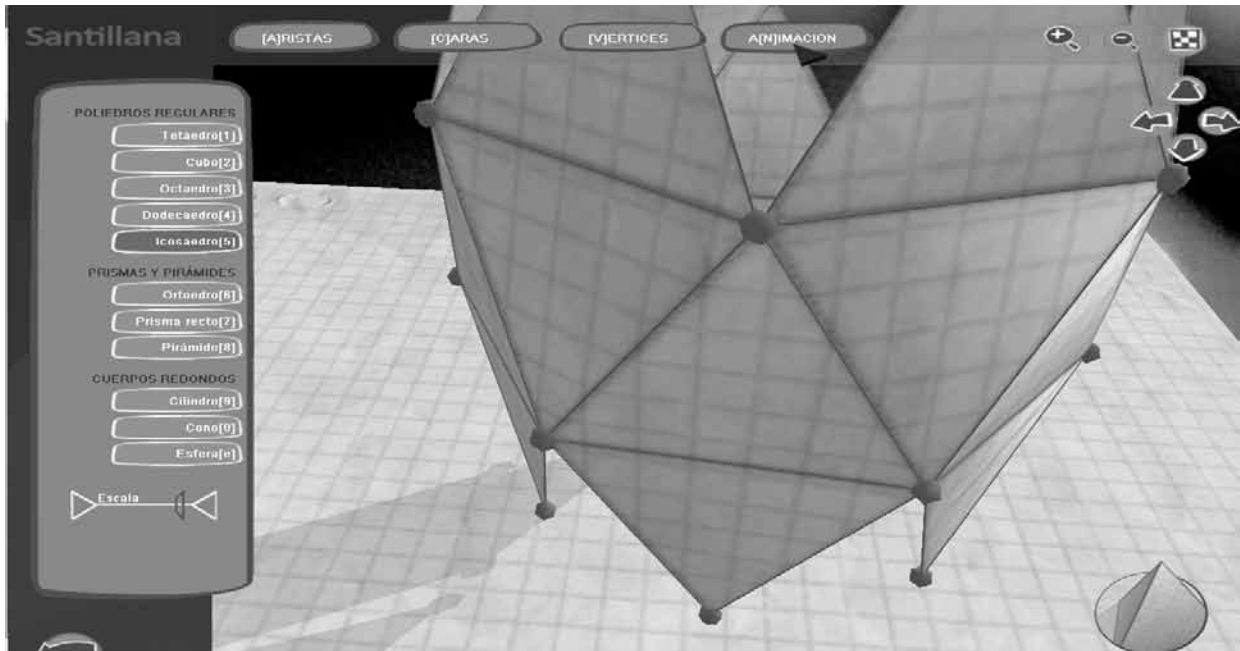
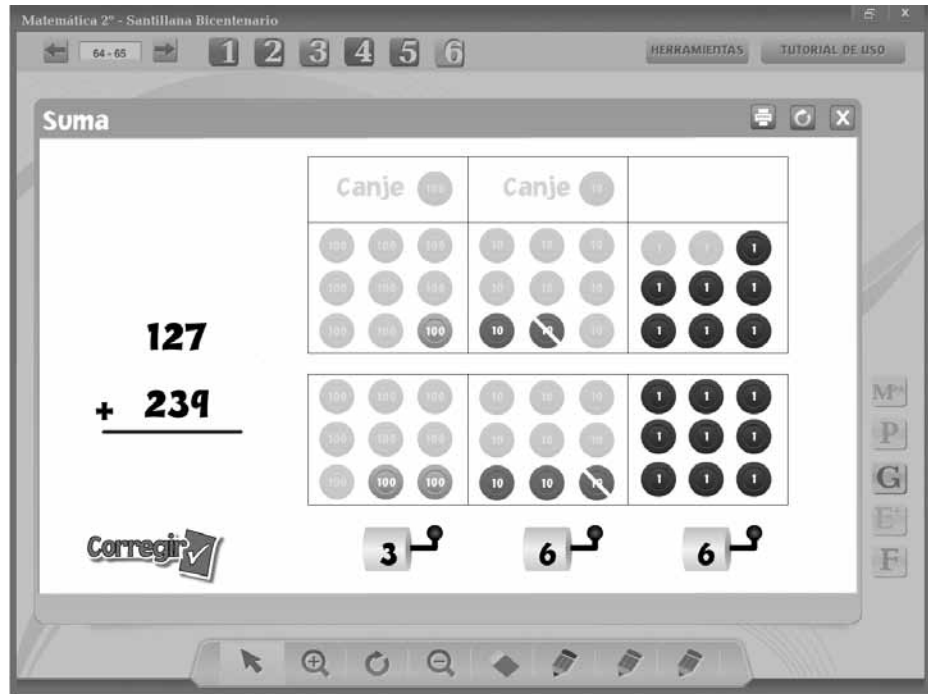


Matemática

Utilizar como estrategia la descomposición aditiva para optimizar el cálculo matemático y la suma con canje.

Esta herramienta facilita la comprensión del valor posicional de los sumandos y permite una corrección automática por parte de cada niño(a).

Luego de realizada la actividad, se entrega un estímulo de reconocimiento para premiar el trabajo.



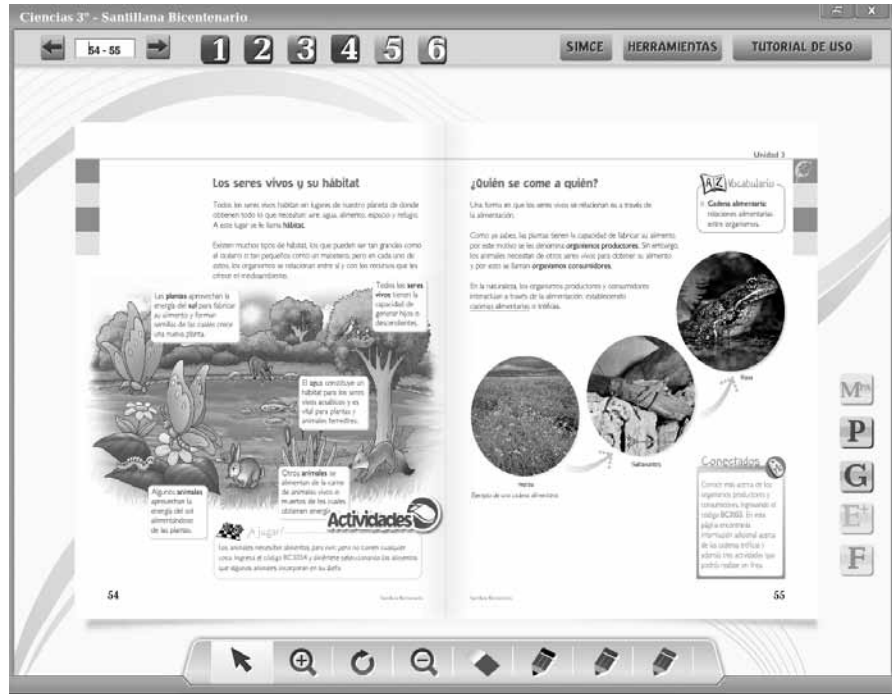
¿Cómo visualizar cuerpos geométricos de tres dimensiones?... mediante la incorporación de la realidad aumentada, permitiendo apreciar las distintas vistas de los cuerpos. Con una herramienta muy sencilla y recursos que ya están incorporados en los equipos computacionales de los últimos años, los estudiantes aprenden de manera efectiva.

Ciencias Naturales

Conectados

Conoce más acerca de los organismos productores y consumidores, ingresando el código BC3055. En esta página encontrarás información adicional acerca de las cadenas tróficas y además tres actividades que podrás realizar en línea.

Trabajar con códigos de navegación segura es otra forma de incorporar las TIC's; estas claves son de acceso rápido y confiable. Solo ingresando al portal www.santillana.cl/bicentenario y digitando el código de usuario, es posible consultar la información y ampliar el contenido que se está revisando.



Incorporar videos para explicar fenómenos tan abstractos como la formación de la Tierra en niños de primer ciclo básico.

En el inicio de cada unidad de la serie Bicentenario se presenta un video para activar los conocimientos en torno al tema y motivar la unidad que se comenzará a trabajar.

Este video tiene un botón de pausa, para que el docente administre el tiempo, según lo estime conveniente.

Química

Organizar la información a partir de mapas conceptuales permite al estudiante estructurar el conocimiento y retenerlo visualmente.

En el desarrollo de las unidades de la serie se incorporan distintos tipos de esquemas para completar y sintetizar los aprendizajes, atendiendo a la era de los nativos digitales.

Unidad 1: Actividad

Arrastra según corresponda.

PROPIEDADES DE SÓLIDOS

son

- el material recupera su forma
- resistencia a ser rayado
- formar láminas e hilos
- capaz de soportar grandes esfuerzos

por ejemplo

Estirar un resorte

Alambres

Elasticidad

Maleabilidad y ductibilidad

Resistencia

Dureza

Diamante

Acero

Corregir

Solución

Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Sociedad 5ª - Santillana Bicentenario

Unidad 6: Actividad

Video: Primera Junta de Gobierno

CONTINUAR

Traer al presente hechos históricos que han marcado nuestra vida en sociedad, haciéndonos “sentir y vivir” la historia.

Utilizar videos, organizar la información visual y auditiva es más incidente que la explicación que pueda dar el docente en torno a un tema. Es por ello que en la serie se utiliza este recurso para facilitar el aprendizaje y potenciarlo.

Los estudiantes quieren participar y esperan que la escuela se aproxime a la realidad que ellos perciben y experimentan gran parte del tiempo que están fuera de ella. Si los observamos, nos damos cuenta que consiguen concentrar su atención en dos o más aspectos simultáneos sin perder el sentido de cada una de ellos; se comunican de variadas formas y acceden a distintos medios de información y de aprendizaje, entre otras habilidades que a los adultos nos costaría desarrollar.

Por ello, los sistemas educativos y las escuelas en particular, están cada vez más consciente de incorporar cambios en el énfasis de la profesión docente desde un enfoque centrado en el profesor y basado en “clases magistrales”, hacia una formación centrada principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje.

En este contexto, nuestra entidad, especializada en el desarrollo de modelos didácticos que dan origen a recursos de aprendizaje intencionados, tiene el firme propósito de continuar su indagación de las mejores formas de explotar al máximo los beneficios de las TIC's en el proceso de aprendizaje y, en paralelo, acompañar el cambio de los docentes para que sepan utilizar estas herramientas.

El desafío digital ya está presente; solo requiere de docentes decididos a aceptarlo y sumarse en la formación de estudiantes con competencias para el siglo XXI.

Municipio y Educación: Reflexiones, experiencias y desafíos

IV.- REFERENCIAS



MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES
Y DE COOPERACIÓN



8.- Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M (1995). Education for all: making it happen. *Support for Learning*, 10, (4), págs 147-155
- ALLENDE, F; CONDEMARIN, M; MILICIC, N. (2008). Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva. Editorial Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- ALLES, Martha. Desempeño por Competencias: Evaluación de 360°. Buenos Aires, Argentina, 2002. (Granica)
- ALLPORT, Gordon. (1986) La personalidad: su configuración y desarrollo. Editorial Herder
- ANTÚNEZ, S. (1998). La escuela pública ante la presión por la competitividad: ¡usemos la colaboración como antídoto! En *Contextos educativos*, nº1, 7-23
- ARANCIBIA, Violeta – HERRERA, Paulina – STRASSER, Katherine. Manual de Psicología Educacional. Santiago, Chile, 1997. (Ediciones Universidad Católica de Chile)
- AUSTIN, John Langshaw. Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones (How to Do Things with Words). Barcelona: Paidós, 1982. (ed. original inglesa de 1962)
- BAUMAN, Z. (2007). Temps líquids. Viure en una època d'incertesa. Barcelona: Viena Edicions.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1999). La construcción de la realidad. Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina, 10ª edición.
- BEYER, H.(2009). ¿Qué hacer con la Educación Pública? *Estudios Públicos*, Santiago, Chile, Nº 114, Otoño, 89 – 125.
- BITAR, S. (2005). Educación Nuestra Riqueza. Chile educa para el siglo XXI. Santiago de Chile: El Mercurio Aguilar
- BOLIVAR, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En MORENO, J.M. (Coord.). Organización y gestión de centros educativos. Madrid: UNED, págs 95-120.
- BOLÍVAR, A. y OTROS (2007). El centro como unidad de cambio. En GAIRÍN, J (coord.) Curso de asesoría pedagógica. Madrid: CENICE
- BORJA, J. (2006). La innovación política y los derechos ciudadanos. En ARACIL, J. editor. Poder local y participación democrática. Barcelona: Ediciones de Intervención cultural/ El Viejo Topo

- BRUNNER, J. (1994) (Coord.). Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena. Documento de trabajo. Santiago de Chile: FIDE.
- BRUNNER, J.J. y SCHIEFELBEIN, E. (Coord.) (2008). La revolución pingüina: causas, desafíos y soluciones. Santiago de Chile: Fundación Santillana
- BUSH, T. (1988). Theories of educational management. Paul Chapman Pub. Londres
- CAJIDE, J. (Ed.) (2004). Calidad universitaria y empleo. Dykinson, Madrid
- CALERO, J. (2011). ¿Cómo influye la condición social y económica del alumnado en los resultados escolares?. En BADÍA, P. y VIEITES, M. (Ed). Evaluación, resultados y sistemas educativos. Madrid: Walters Luwer, 89-100
- CAMPS, F. (2000). Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos. En Perspectiva Social, 44, 93-119.
- CASTELLÓN, A. y OTROS (2011). Los datos internacionales, ¿qué hay de nuevo?. En Cuadernos de Pedagogía, 413, 50-53.
- CASTELLS, M (2005) Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial. Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile.
- CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS (2006). Estudio nacional de opinión pública. Documento de trabajo N°366. Santiago de Chile: CEP.
- CENTRO EDUCACIONAL ISLA DE MAIPO (2011). Proyecto educativo institucional (2011-2013) Centro educacional Isla de Maipo.
- CIVÍS, M. (2005). Els projectes educatius de ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesis socioeducativa. Anàlisi i interpretació de la dimensió socioeducativa y sociocomunitaria de tres projectes educatius de ciutat de Catalunya. Tesis Doctoral. Barcelona: Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, Universitat Ramon Llull.
- CONSEJO ESCOLAR CASTILLA-LA MANCHA (2005). Participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares. Universidad de Alcalá: Depto. de Educación.
- CORVALÁN, Javier y McMEEKIN, Robert. Accountability Educational: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional. Santiago, Chile, 2006. (Editorial San Marino)
- COVEY, Stephen y Merrill, Rebecca (2007). El Factor Confianza: El Valor que lo Cambia Todo. Editorial Paidós Empresa. Nueva Cork, Barcelona.
- DAY, C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea

- DE MARTÍN, E. (2005). La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes. Valencia: NAU llibres
- DEL POZO, J.M. (2006). Políticas educativas para la construcción de la ciudad educadora. En Revista Aula de innovación educativa. N° 152, pp. 14-17. Barcelona: Editorial Graó.
- DELORS, J. (1996). Informe Delors. La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO – Santillana.
- DEMO, P. (1988). Ciencias sociales y calidad. Madrid: Narcea.
- DÍAZ, A. e INCLÁN, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En Revista Iberoamericana N°25 Madrid: OEI.
- DOCE, J. C. (2008). La formación del profesorado Málaga: Ediciones Didácticas y Pedagógicas
- DONOSO, S, y O. ARIAS (2011). Tipología Comunal de los Sistemas de Educación Pública en Chile. IIIDE. De Trabajo, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca, Talca.
- DONOSO, S. (2008). La política de financiamiento de la Educación básica en Chile 1990 – 2008: consecuencias y disyuntivas. Jornal de Políticas Educacionais. N°3, 17 -29.
- DONOSO, S; SCHMAL, R. (2009). Introducción a la Economía de la Educación. El Fenómeno Educativo y su Connotación Económica. Editorial Universidad de Talca, Talca.
- DUBET, Francois (2009) Le travail des sociétés. Éditions du SEUIL. Paris, Francia
- DUNLEAVY, P; y HOOD, C. (1995). De la administración pública tradicional a la nueva gestión pública. En Gestión y Análisis de políticas públicas, 3, p. 37-54
- EAP. (1998). Consells ciutadans a Montornès: la plaça Pau Picasso. Equip d'Anàlisi Política. (Informe no publicado).
- ECHEVARRIA, B. (2010). Política de Orientación HEM. Manuscrito no publicado, Holding Educacional Magister, Antofagasta, Chile.
- ECHEVERRÍA, R. (2009). Escritos sobre aprendizaje: recopilación. Santiago de Chile: Noreste Ltda.
- ECHEVERRIA, R. (2008) El Observador y Su Mundo Volumen I. Santiago, Chile, (JCSÁEZ Editor)
- ECHEVERRIA, R. (2008) El Observador y Su Mundo Volumen II. Santiago, Chile. (JCSÁEZ Editor)
- ECHEVERRIA, R. (1994) Ontología del Lenguaje. Santiago, Chile. (JCSÁEZ Editor)
- EL MERCURIO (2006). El debate de la educación. Inserto especial, agosto 05. Santiago de Chile: Diario El Mercurio.

- ELMORE (2000). Building the new structure for school leadership. The Albert Shanker Institute.
- EPSTEIN, J. L. (1988). School and family connections : Theory, research and implications for intergrating sociologies of education and family. En Marriage and Family Review. Vol. 15.
- ERIKSON, E. (1987) Infancia y sociedad. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina
- ESCUADERO, J. M. (2006). La formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Ediciones Octaedro
- ETKIN, J. R. (1993). La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucional. Madrid: McGraw Hill.
- FANDIÑO y CASTAÑO (2009). Haciéndose maestro: El primer año de trabajo de las maestras de educación. Profesorado Revista de Curriculum y formación del profesorado. Vol 13, N°1
- FAURE, E. (1972) Apprendre a être. Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation. Paris: UNESCO.
- FISCH, R., WEAKLAND, J., SEGAL, L. (2002): La Entrevista Inicial. En La táctica del Cambio (pp.89-108). Barcelona. Editorial Werder.
- FLORES, F. (1989) Inventando la Empresa del Siglo XXI. Santiago, Chile, 1989. (Dolmen Ediciones)
- FONADIS, Ministerio de Planificación (2004) Discapacidad en Chile. Pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano. Edición General.
- FONTT, J.; Pérez, C. y ROMAGOSA, A. (1995). Familia y salud mental. En Dept. de Sanidad y Seguridad Social (Eds.). Atención sanitaria y entorno familiar. Barcelona.
- FREIRE, P. (1971). Concienciar para liberar. En Contacto, Vol. VII, 1.
- FREIRE, P. (1997) Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI Editora S.A: México
- FREIRE, P. (2002). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editora S.A:, México
- FUKUYAMA, Francis (1996) Confianza. Las virtudes sociales y la capacidad de generar prosperidad. Editorial Atlántida, 4ª Edición, Buenos Aires
- FULLAN, M. (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal.
- FULLAN, M. (2003) Change forcé with a vengeance. Londres: Routledge Felmer
- GAIRÍN, J. (1996). La organización escolar: contexto y texto de actuación. Madrid: La Muralla.

- GAIRÍN, J. (1997). La dirección en los procesos de aprendizaje colectivo. En *Alta Dirección*, nº 191, págs. 69-77
- GAIRÍN, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En Lorenzo, M. y otros (ed.): *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones educativas*. Grupo Editorial Universitario, Granada, págs 47-91.
- GAIRÍN, J. (1999). La calidad, un concepto controvertido. En *Revista Educar* N°24 p. 11-45. Bellaterra: Departamento de pedagogía aplicada, UAB.
- GAIRÍN, J. (2000a). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En Villa, A. (coord.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. ICE, U. de Deusto, Bilbao, pags 73-135.
- GAIRÍN, J. (2000b). Resumen del Taller. Estrategias didáctico-organizativas para atender la diversidad. En OEI 1999), documento inédito
- GAIRÍN, J. (2001). De la Reforma del sistema a las innovaciones en los centros. En GAIRÍN, J. y Antúnez, S. (Coord). *Gestión e innovación escolar*. Escuela Española (serie Temáticos, nº 3), Madrid, págs 4-6.
- GAIRÍN, J. (2001). Plan estratégico de Cerdanyola del Vallès. (documento policopiado).
- GAIRÍN, J. (2003). La gestió dels serveis educatius locals. En *Fórum Local d'Educació*. Sant Cugat del Vallès. (documento policopiado).
- GAIRÍN, J. (2005). Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación. En RUIZ BERRIO, J.; VÁZQUEZ GÓMEZ, G. y Otros. *Pedagogía y Educación en el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, 409-448.
- GAIRÍN, J. (2007a). Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional. En VARIOS. *Las comunidades formativas de aprendizaje, Una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia*. La Paz: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- GAIRÍN, J. (2007b). La gestión del conocimiento y de los procesos. En GAIRÍN, J. (coord.). *Curso de asesoría pedagógica*. Madrid: CENICE
- GAIRÍN, J. (2010a). Innovación y cambio en las instituciones educativas. En Medina, A. y otros: *Diseño, desarrollo e innovación del currículo en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas, capítulo 2.
- GAIRÍN, J. (2010b). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En PAREDES, J. y DE LA HERRÁN, A. (Ed.). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis, págs. 21-48
- GAIRÍN, J. (2011). Innovación y mejora curricular. En DELGADO, M. (Ed.). *Didáctica para la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Editorial Universitas, capítulo 16

- GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (2008). Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. España: Wolters Kluwer.
- GAIRÍN, J. y ARMENGOL, C. (1996). La jefatura de estudios. Estrategias de actuación. Curso de formación para equipos directivos. Serie cuadernos, n° 11. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura,
- GAIRÍN, J. y ARMENGOL, C.(2010). El proyecto y su desarrollo. En GAIRÍN, J. y Castro, D. (2010) (ed). Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social. Santiago de Chile: FIDECAP, Capítulo 3.
- GAIRÍN, J. y CASTRO, D. (2009). La organización del establecimiento educacional y el trabajo en equipo. Materiales del Módulo del Máster de Ciencias de la Educación. FIDECAP-Chile.
- GAIRÍN, J. y CASTRO, D. (2010) (ed). Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social. Santiago de Chile: FIDECAP
- GAIRÍN, J. y DARDER, P. (2000). De la realidad y utopías. En Pedagogías del siglo XX. Praxis, Barcelona, págs 155-159. GAIRÍN, J. (1996). La Jefatura de Estudios, los Departamentos y los Equipos Educativos. En Escuela Española, N^{os} 2880 (9- ss), 2881 (8- ss) y 2882 (8-ss), del 1, 8, 15 de septiembre, Madrid
- GAIRÍN, J. y MUÑOZ, J.L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. En Enseñanza, 26, págs 187-206.
- GAIRÍN, J. y otros (2006). Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas. Madrid: CIDE.
- GAIRIN, J. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ. D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. Educar 47/1. 31-50.
- GAIRÍN, J. y SAN FABIÁN, J.L. (2005). La participación social en educación. En Jiménez, B. (coord.). (2005). Formación profesional. Barcelona: Praxis. (90: pp.157-188).
- GARCÍA, G. (2001) La Transición a la Democracia: ¿Un proceso de confianza política?. En Gobierno de Chile. "Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones". Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile
- GARCÍA, N. (2005). Las comunidades de aprendizaje. En Monográficos Escuela, 18, 10.
- GOBIERNO de Chile (2001) Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones. Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile
- GOBIERNO de Chile (2006). Consejo asesor presidencial para la calidad de la educación. Informe final. Santiago de Chile: Mineduc

- GONZÁLEZ, P. y RETAMAL, S. (2010). El cambio en los centros educativos. En GAIRÍN, y CASTRO, D. (Ed). Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social. Chile: FIDECAP, págs. 103-113
- GORDO, G. (2009): Xara educativa de valor. De l'acció educativa dels centres o l'acció educativa de la xarxa. Fòrum, Revista d'Organització i gestió educativa, 19, 6-12.
- GORDON, S. y MILLÁN, R. (2009) Análisis preliminar de la cohesión social. Un estudio comparativo. Cuadernos de investigación / Universidad Nacional Autónoma de México, N°41, UNAM, México
- GÜELL, P. (2008) Chile: Entre el autoritarismo y la expansión cultural de la ciudadanía. En Rojas, S., Eisenberg, A., Güell, P., Araya, R., Caetano, G., Estévez, F., Bravo, L., Roumeau, J., Álvarez, J., Carrasco, M., Yutronic, J., Quevedo, V., Ponczner, M., Wayne, M., Jarpa, V., Navarro, A., y Martínez, A. "Ciudadanía, participación y cultura". Editorial LOM, Santiago de Chile, Primera edición
- HABERMAS, J. (1998). "Nuestro breve Siglo: las continuidades poderosas". Nou Cicle, El Color del Progrés, Magazine on-line.
- HECKMAN, J. (2010). Investing in Our Young People, (with F. Cunha). In Arthur Reynolds, Arthur Rolnick, Michelle Englund, and Judy A. Temple, (eds.) Cost-Effective Programs in Children's First Decade: A Human Capital Integration. New York: Cambridge University Press.
- HERREROS, F. (2004). ¿Por Qué Confiar? Formas de Creación de Confianza Social. En Revista Mexicana de Sociología, Año 66, Núm. 4.
- HOPENHAYN, M. (2006). Cohesión social: Una Perspectiva En Proceso de Elaboración. En Cohesión Social en América Latina y el Caribe: Una Revisión Perentoria de Algunas de sus Dimensiones. CEPAL-Colección Documento de proyecto.
- HOPKINS, D. y AINSCOW, M. (1993). Making Sense of School Improvement: an interim account. Improving the Quality of Education for All Project. Cambridge Journal of Education, 23, (3), págs 287-304.
- HOXBY, C. (2002). Ideal Voucher. Chicago: University of Chicago Press. <http://www.lyd.com>
- IMBERNON, F. (1998). La formación permanente del profesorado. En una educación con calidad y equidad. Madrid: OEI.
- IMBERNÓN, F. (2007). La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó.
- INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIÓ. (1999). Per una ciutat compromesa amb l'educació. Vol.I. Barcelona: IME
- INSTITUTO Nacional de la Juventud (2009) Sexta Encuesta Nacional de Juventud; principales resultados. Gobierno de Chile.

- JOHNSTONE, D. B. (2006) Financiación de la Educación Superior en Estados Unidos: Cuestiones Actuales. En: GUNI: La Educación Superior en el Mundo 2006: La Financiación de las universidades. Mundipres, Madrid. Pp. 232- 243.
- JOSELYN-HOLT, A. (2001). Un Dudoso llamado a la “Confianza”: Una Historia Ambigua. En Confianza Social en Chile, Desafíos y Proyecciones. Gobierno de Chile, División de Organización Sociales. Santiago de Chile.
- KEIM, M. (2001) La confianza en Chile. Antecedentes y desafíos para una Cultura Democrática. Extraído desde: Gobierno de Chile. “Confianza social en Chile desafíos y proyecciones” . pp. 58 – 67 Santiago – Chile.
- KLIKSBERG, B & Tomassini, L. comp. (2000) Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo. Buenos Aires – Argentina.
- KLIKSBERG, B. (2002). Hacia una economía con rostro humano. “Diez falacias sobre los problemas sociales de América Latina”. Fondo de Cultura Económica, México. Tercera Parte.
- KOVACEVIC, A. y REYNOSO, Á. (2010) El Diamante de la Excelencia Organizacional: Una Propuesta para mejorar la implementación de la estrategia. Santiago, Chile, Aguilar
- LARRAÑAGA et al. (2009). La gestión de la educación municipal y su efecto en los resultados de la enseñanza. En: MARCEL, M.; RACZYNSKI, D. (Editores) La asignatura pendiente: Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile, Santiago: Uqbar Editores.
- LEVI STRAUS, C. (1996). Antropología estructural. Editorial Paidós, Madrid, España, 6ª edición.
- LIJPHART, A. (1996). Unequal participation: democracy’s unresolved dilemma. En American Political Science Review, 91 (1).
- LUHMANN, N. (1996) Confianza. Primera edición Editorial Anthopos, en coedición con Universidad Iberoamericana y con Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. España
- MAILLARD, V. B., RIVERA, M. P. (2009). La intervención socioeducativa: un camino para transformar nuestras prácticas pedagógicas. Segunda Jornada Internacional de Investigadores en Educación y Octava Jornada Nacional de Investigadores en Educación, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile,
- MARCELO, C. y OTROS (2008). Estudio sobre la situación de la innovación educativa en España. Madrid: CIDE (en prensa).
- MARCHANT, T. y LUCHINNI, D. (2003). Niños con necesidades educativas especiales: cómo enfrentar el trabajo en aula. Fundar, Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

- MARCHANT, T., RECARTE, H. I., CUADRADO, P.B., SANHUEZA, R. J. (2003). Prueba de dominio lector. Fundar para alumnos de enseñanza básica. Editorial Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
- MARCHESI, A., TEDESCO, J. C. Y COLL, C. (2011) (Ed.). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: OEI- Fundación Santillana.
- MARTIN, H. y SCHUMANN, H. (2001). La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar. Madrid: Taurus.
- MARTÍN, M. y GAIRÍN, J. (Coords.). (2006). La participación en educación: los Consejos Escolares, una vía de participación. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.
- MARTINEZ, J. (2004). "La formación del profesorado y el discurso de las competencias". En: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. U. Zaragoza. Vol.18, n°3 (pp.127-143).
- MARTÍNEZ, M. (2001) La Confianza en Chile. Antecedentes y desafíos para una Cultura Democrática. En Gobierno de Chile. "Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones". Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile
- MARTÍN-MORENO, Q. (2000). Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes. Madrid: Sanz y Torres.
- MATURANA, H. (2006) Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar. En Carrasco, E., Negrón, B. y Astorga, A. (editores) "Sentidos de la educación y la cultura: cultivar la humanidad". LOM Ediciones, Santiago
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1992) El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano. Edición revisada The tree of knowledge: biological roots of human understanding.
- MAYO, A. y LANCK, E. (2000). Las organizaciones que aprenden. Barcelona: Gestión 2000.
- MAYORAL I ARQUE, D. (1996). "Diferenciación y desigualdad: cuando las diferencias culturales se convierten en desigualdades sociales". En: Revista Educación, Madrid (España).vol, 311.
- MAYORDOMO, A. (Coord.). (1999). Estudios sobre participación social en la enseñanza. Castelló: Diputació de Castelló.
- MERINO, A., PLANA, J. (coord.) (2007). La ciudad educa. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- MINEDUC (2010). La Educación en Cifras 2008. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- MINEDUC (2010). Compendio de información estadística educacional año 2009. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

- MIRANDA, E (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6, págs 1-1.
- MONEREO, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. Revista de Educación, 352, págs 583–597.
- MORIN, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.
- MOULIÁN, T. (2001) Desconfianza ontológica y confianza relacional. En Gobierno de Chile. “Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones”. Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile
- MOURSHED, M. y OTROS (2010). How the world’s most improved school systems keep getting better. Londres: McKinsey & Company.
- MOYA, C. (2006) “Curso Metodología de la Intervención” en Universidad de Los Lagos, Instituto Latinoamericano de Ciencias del Desarrollo. (Chile)
- MOYA, L. (2001) Lo mágico del confiar: Datos de la política. En busca de la política. En busca de una fenomenología de la Confianza Social. En Gobierno de Chile. “Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones”. Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile
- MUÑOZ, J. L. (2009). La participación de los municipios en educación. Madrid: Editorial Popular.
- OLEA, F. (2001) (Pre) Texto político: Entre la confianza y la incertidumbre. En busca de una fenomenología de la Confianza Social. En Gobierno de Chile. “Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones”. Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile
- OLIAS, B. (2001). La Nueva Gestión Pública. Prentice Hall, Madrid
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2004). Revisión de políticas nacionales de educación Chile. París: OCDE
- PALMA, A. (2008). Las Políticas Públicas que no Contribuyen a la Cohesión Social. Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas (FIIAPP).
- PAREDES, R., Y J. PINTO (2009) El Fin de la Educación pública en Chile. En: Estudios de Economía , Universidad de Chile, Vol, 36, N° 1, Junio, pp. 47 -66.
- PARELLADA, C. (2007). La Pedagogía Sistémica: la Educación sigue latiendo al compás de los tiempos. Aula Infantil. Barcelona, 2007, n. 35, Enero-Febrero; pp. 14-17. España.

- PARRILLA, A.: (2000). Análisis de innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad. Memoria de investigación. Departamento de Didáctica y organización escolar. Universidad de Sevilla.
- PEDRÓ, F. (2006). De la municipalización al gobierno multinivel: evidencias internacionales
- PERRENOUD, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje. Barcelona: Graó
- PINDADO, F. (1999). La participació ciutadana a la vida de les ciutats. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- PINTO, R Y GUZMÁN, MA. A. (2004). "Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: La resignificación del episteme curricular", Revista THEORIA, Universidad del Bío Bío, Chillán. (Chile) vol.13 (pp121-131).
- PINTO, R. (2003). "Aproximación a los fundamentos filosóficos de una pedagogía crítica latinoamericana". En: Revista EXTRAMUROS, UMCE, Santiago, Chile. n° 2
- PINTO, R. (2005). "Desafíos políticos actuales para el desarrollo de la educación social en Chile". En: Revista Pensamiento Educativo. Santiago, Chile. Vol. 37, PUCCH.
- REIMERS, F. (Coord.) (2002). Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica. Madrid: La Muralla
- REZSOHAZY, R. (1988). El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar. Madrid: Narcea.
- RIDDERSTRALE, J. y NORDSTRÖM, K. (2000) Funky Business. El talento mueve al capital. Madrid: Prentice Hall.
- RIVERA, M. (2011). Proyecto Educativo Institucional Hrvatska Skola San Esteban. Manuscrito no publicado, Holding Educacional Magister, Antofagasta, Chile.
- RIVERA, M. (2008) Proyecto Curricular Colegio San Agustín de Antofagasta. Antofagasta, Chile,
- RIVERO, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. En Revista Iberoamericana N°23 Madrid: OEI.
- RODRÍGUEZ, A; YUPANQUÍ, A (2009) Reflexiones sobre competencias y formación Universitaria. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC) - N ° 3 - Vol. 1 - 2009 - Universidad de Talca.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- ROJAS, F. (1994) Un proceso de construcción de confianza. En Varas, A. y Caro, I. (Editores) "Medidas de confianza mutua en América Latina". FLACSO, Santiago

- ROJAS, F. (1996a) Introducción: la verificación como herramienta determinante en la construcción de confianza. En Rojas, F. (editor) "Medidas de confianza mutua: verificación". FLACSO, Santiago
- ROJAS, F. (1996b) Balance estratégico y medidas de confianza mutua. En Rojas, F. (editor) "Medidas de confianza mutua: verificación". FLACSO, Santiago
- ROJAS, F. (1996c) Medidas de confianza mutua y balance estratégico: un vínculo hacia la distensión y la estabilidad. En Rojas, F. (editor) "Balance estratégico y medidas de confianza mutua". FLACSO, Santiago
- RUIZ, J. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SABATINI, F. (1997). Participación ciudadana y políticas públicas. En 1° seminario conceptual sobre participación ciudadana y evaluación de políticas públicas. Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- SALAZAR, G. (2001) Proyecto y Exclusión: dialéctica histórica de la desconfianza en Chile. En Gobierno de Chile. "Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones". Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile
- SÁNCHEZ, S. (2009). La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamiento. Departamento de Pedagogía Aplicada. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona [Tesis doctoral].
- SANCHO, D. (1999). Gestión de servicios públicos: estrategias de marketing y calidad. Tecnos-UPF, Barcelona
- SANTOS, M. A. (1997). El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro. Madrid: Escuela Española.
- SAPELLI, C. (2006). Desafíos del sistema educativo: La subvención preferencial. Temas de Agenda Pública, Año 1, N°1. Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos, Santiago.
- SAVATER, F. (2004). El valor de educar. Barcelona: Ariel.
- SENGE, P y Otros (2002). Escuelas que aprenden. Bogotá: Norma.
- SENGE, P. (1992). La quinta disciplina. El arte y la práctica de una organización abierta al aprendizaje. Barcelona: Granica.
- SENGE, P. y Otros (1999). La quinta disciplina en la práctica. Barcelona: Granica.
- SENGE, P. y Otros (2000). La danza del cambio. Barcelona: Gestión 2000.

- SENNETT, R. (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama.
- SERRA, KRICHESKY y MERODO (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Profesorado Revista de Currículum y formación del profesorado. Vol 13, N°1
- SOLER, M. (2011). Los resultados escolares y la influencia del currículo. En BADÍA, P. y VIEITES, M. (Ed). Evaluación, resultados y sistemas educativos. Madrid: Walters Luwer, 75-88
- SORJ, Bernardo y Tironi, Eugenio (2008). Cohesión Social en América Latina: Un Marco de Investigación. Proyecto Nueva Agenda de Cohesión Social en América Latina, elaborado por el CIEPLAN y el Instituto Fernando Henrique Cardoso.
- SOTOMAYOR, C. y WALKER, H. (2009). Formación continua de profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar? Santiago de Chile: Editorial Universitaria
- SUBIRATS, J. (coord.). (2004). Quina educació per a quines ciutats ? Els projectes educatius de ciutat com a expressió de compromís cívic i com a eines de participació i transformació social. El cas dels municipis de la provincia de Barcelona. En Congrés de ciutats educadores. Génova: Diputació de Barcelona, Xarxa de Municipis, Àrea d'Educació.
- TEDESCO, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. Revista Iberoamericana de Educación, 55, 31-47.
- TIRONI, E. (2006). Cohesión Social en Chile: El Retorno de un Viejo Tema. En revista Quórum, N° 18. Santiago de Chile.
- TOLOSANA, C. (1999). La respuesta educativa. Trabajadores/as de la Enseñanza, 206, 8-10.
- TREVIÑO, E & F, Donoso (2010). Agrupación de escuelas para intervenciones de política: análisis del caso chileno. Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago Chile.
- UNESCO (2005). El imperativo de la calidad. Educación para todos. Paris: Unesco
- V Encuentro del Grupo de Biarritz (2009). Cohesión Social y Gobernabilidad En América Latina. Documento de discusión. Julio 19 y 20 de 2009. Ciudad de Guatemala por la Corporación Escenarios de Colombia.
- VAILLANT, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. En Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado. Vol. 13 N°1
- VERBA, S. (1996). The citizen as respondent. En American Political Science Review, n°1 90 (1).
- VILAS, C. (2000). ¿“Más allá del Consenso de Washington? un enfoque desde la política de algunas propuestas del Banco Mundial sobre reforma institucional”.En: Revista del CLAD, Octubre, Caracas. n° 18.

8.1.- Referencias Web

ALONSO, Luís (2002). Centralidad del Trabajo y Cohesión Social: ¿Una Relación Necesaria? Universidad Autónoma de Madrid. <http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/lealonso1.pdf>

CEPAL (2007) Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. CEPAL; Agencia Española de Cooperación Internacional; Secretaria General Iberoamericana. LC/G.2335, Enero, Naciones Unidas, Santiago de Chile. Extraído en junio de: http://www.oei.es/quipu/cohesion_socialAL_CEPAL.pdf

CIEPLAN (2010). Buenas prácticas de gestión municipal: Lecciones y desafíos en cuatro áreas claves Informe final, Santiago <http://www.dii.uchile.cl/~webmgpp/fondo/Informes/Cieplan>

FALETTO, E. (2009) Dimensiones sociales, políticas y culturales del desarrollo. Siglo del Hombre Editores, CLACSO, Bogotá. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/faletto/>

FONT, J.; BLANCO, I.; GOMÁ, R. y JARQUE, M. (2000). Mecanismos de participación ciudadana en la toma de decisiones locales: una visión panorámica. (pp.113-140). En XIV Concurso de ensayos del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo: Administración pública y ciudadanía. Caracas. <http://www.clad.org.ve/>

FUNDACIÓN PROHUMANA . Disponible en: <http://www.prohumana.cl/index>.

LASO, E. Confianza, Desarrollo y Corrupción: Un Estudio de Psicología Social. Ponencia FLACSO 2007. En Internet <http://estebanlaso.com/pdfs/ponenciaflacso.pdf>

MILLALEO, S. y VALDÉS, M. (2003). El concepto de participación en el Programa Orígenes. Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas. <http://mapuche.cl>

MONTAÑÉS, D. (s/f) La clave está en la confianza; taller de sociología de la universidad de Cantabria. <http://centros3.pntic.mec.es/cp.cisneros/confianza.htm>

OLVERA, A. (2011). ¿Qué es la Pedagogía Sistémica?. <http://www.hellingerargentina.com.ar/> y luego: http://www.hellingerargentina.com.ar/formacion/que_es_pedagogia_sistemica.pdf

PNUD, (2000) Desarrollo Humano en Chile 2000. Más Sociedad para Gobernar el Futuro. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Más sociedad para gobernar el futuro” p. 136. Extraído desde: Gobierno de Chile (2001) “Confianza social en Chile desafíos y proyecciones” p. 73 Santiago – Chile. Extraído en junio de: <http://www.desarrollohumano.cl/>

POLITEIA (2008). Estudio de mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación municipal. Informe final, en www.mineduc.cl

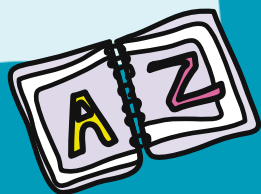
REMESAR, A. y VIDAL, T. (2003). Metodologías creativas para la participación. Documento de Trabajo. Doctorado Espacio Público y Espacio Urbano: Arte y Sociedad. <http://www.ub.es/escult/docus2/particip.pdf>

VALENZUELA, Eduardo y COUSIÑO, Carlos (2000) Sociabilidad y asociatividad. Un ensayo de sociología comparada. Extraído en junio de: http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_1220.html

Bicentenario

Todo lo que necesitas

Articulación con los Mapas de Progreso del Aprendizaje desde la Educación parvularia a 3° medio.



Desarrollo de habilidades disciplinares que garantizan la adquisición de competencias.



Herramientas pedagógicas digitales (TIC) para docentes y estudiantes.



Evaluación sistemática para el aprendizaje, más evaluaciones por unidad, ensayos SIMCE y PSU.



Comunícate con nosotros para conocer este proyecto



800 6277 00 - (02) 384 3121 - info@santillana.cl

La extensión de los procesos de democratización social y la necesidad de una educación respetuosa con los diferentes contextos y más atenta a las necesidades de las personas, han promovido los procesos de descentralización y, con ellos, los debates sobre la participación municipal en educación y la necesidad de la autonomía institucional. Como reiteran los sucesivos informes PISA, las escuelas funcionan de manera más eficiente cuando el nivel de autonomía es elevado y éste va acompañado de procesos de rendición de cuentas.

No se trata de un cambio de modelo sino, creemos, de una necesaria evolución del existente. Si queremos que la educación también esté al servicio de las personas, debemos facilitar modelos organizativos que permitan la participación de las mismas y de sus entornos próximos. Lo importante es entender que los cambios efectivos son complejos y resultado de sinergias internas y externas, que más que excluir a nadie cuentan con los recursos de todos.

Auspician



Patrocinan

