



**FLACSO – CHILE
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
MAGÍSTER EN POLÍTICA Y GOBIERNO**

**IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PARA LA
MODERNIZACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN EL
ÁMBITO MUNICIPAL. ESTUDIO DE CASO DE LA
CORPORACIÓN MUNICIPAL DE MAIPÚ**

**TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGISTER EN POLÍTICA Y GOBIERNO**

**PROFESOR GUIA
SR. PABLO BRAVO
ALUMNO
SR. HARY DONOSO LÓPEZ**

ABRIL – 2010



AGRADECIMIENTOS

A los profesores y profesoras del programa de Magíster en Política y Gobierno de FLACSO-Chile, los cuales con su experiencia han contribuido en forma significativa a mi formación personal y profesional.

Destacar la colaboración permanente del profesor Pablo Bravo, quien guió esta tesis, el cual con sus aportes contribuyó al mejoramiento permanente del éste trabajo.

Agradecer el apoyo de la Corporación de Educación de Maipú, quienes permitieron el fácil y expedito acceso a la información para realizar la investigación.

Agradecer a mis compañeras y compañeros sus aportes durante todo el programa.

INDICE

Introducción	3
Capítulo I: Reforma educacional en Chile en el ámbito de la gestión educativa	11
1- Etapas del proceso de Reforma Educativa durante la Democracia	13
2- Reforma educacional en Chile desde 1990	16
2.1- Cambios adoptados	16
2.2- Financiamiento compartido	18
2.3- El Estatuto Docente (Ley 19.070, 1991)	19
2.4- Estatuto Docente 2. (Ley 19.410, 1995)	22
2.5- Ley que establece evaluaciones individuales voluntarias de desempeño (2001)	22
3- Sistema nacional de evaluación de desempeño (SNED)	25
4- Bonos salariales: antigüedad en el cargo y desempeños	26
5- Programas de Mejoramiento de la Educación (PME)	28
5.1- Programas integrales y de cobertura universal	28
5.2- Programas Focalizados	30
5.2.1- Programa de las 900 escuelas (P.900)	30
5.2.2- Programa Educación básica rural	31
5.2.3- Montegrande	32
5.2.4- Liceo para Todos	32
6- Programas para el fortalecimiento de capacidades docentes	33
6.1- Mejoramiento de la Formación Inicial Docente	33
6.2- Programa de capacitación para el nuevo currículum	34
6.3- Pasantías al exterior	35
7- Programa ENLACES de Informática Educativa	36
8- Jornada Escolar Completa	40
9- Desde la Reforma a la Gestión actual	43
9.1- Instituciones y Gestión	43
9.2- Equidad	44

Capítulo II: Marco conceptual de la modernización de la gestión educativa	46
1- Un nuevo escenario	46
2- El cambio de paradigma en la gestión educativa	48
3- Internalizando los modelos y teorías educativas	49
3.1- Fundamentos teóricos para el debate	50
3.2- Concepto de gestión educativa	53
3.3- Desafíos de la gestión en un contexto de descentralización	55
3.4- Enfoque centrado en las desigualdades	57
3.5- Enfoque centrado en factores de incidencia escolar	58
3.6- Enfoques centrados en las variables de gestión	59
3.6.1- Visión normativa	59
3.6.2- Visión prospectiva	60
3.6.3- Visión estratégica	60
3.6.4- Visión estratégica-situacional	60
3.6.5- Visión de la calidad total	62
3.6.6- Visión de la reingeniería	62
3.6.7- Visión comunicacional	63
Capítulo III: Modelos de gestión aplicados a la realidad educativa	65
1- Modelo de Gestión GESEDUCA	66
2- El modelo ABE (Administración Basada en la Escuela)	71
3- Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar o modelo SACGE	73
4- Modelo de Gestión de Calidad de la Fundación Chile	79
4.1- Áreas del Modelo	80
4.1.1.- Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad	80
4.1.2.- Liderazgo Directivo	81
4.1.3.- Gestión de las Competencias Profesionales Docentes	81
4.1.4.- Planificación	81
4.1.5.- Gestión de Procesos	81
4.1.6.- Gestión de Resultados	82

Capítulo IV: Modernización de la gestión educativa en Maipú	83
1- La comuna de Maipú	83
1.1- Localización geográfica	83
1.2.- Antecedentes Históricos	84
1.3.- Características Demográficas	85
1.3.1.- Población	85
1.3.2.- Crecimiento Histórico de la Población	85
1.3.3.- Rangos Etéreos Actuales	86
1.3.4.- Aspectos socioeconómicos	87
2- Características Educativas	88
2.1.- Tasa de Analfabetismo	88
2.2- Oferta y Demanda de Establecimientos Educativos	89
2.2.1.- Cobertura Educativa y Tipo de establecimiento	89
2.3.- Niveles de Educación y Matrículas	92
3- Análisis cualitativo de la comuna de Maipú	92
4- Resultados académicos	97
5- Fortalezas y desafíos de la Gestión Educativa	100
6- Matrícula y asistencia escolar	104
7- Conclusiones y reflexiones finales	108

INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretende dar una descripción diagnóstica de las distintas variables que permiten la modernización de la gestión educativa en el sistema público municipal¹. En la actualidad el sistema educativo en Chile se encuentra interpelado; por lo tanto se hace necesario realizar un examen crítico de una de sus aristas: la gestión educativa en todas las dimensiones (macro, meso y micro).

La Modernización de la gestión educativa, paulatinamente ha ido adquiriendo protagonismo en lo que significa la implementación de la reforma en las Escuelas y Liceos; donde los equipos directivos pueden aterrizar los necesarios cambios en la cultural organizacional, incidiendo en forma directa en los resultados del rendimiento académico de los alumnos usuarios del sistema.

Esta investigación pretende analizar las distintas variables de la gestión educativa en el sistema público municipal. En tal sentido, resulta significativo identificar las características del proceso de reforma educativa en el ámbito de la gestión educativa durante los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, tomando en cuenta los cambios llevados a cabo a nivel central. Otro tópico fundamental es cómo la política pública en educación recibe los aportes diferenciadores provenientes desde el ámbito municipal, considerando la articulación en el diseño y la implementación a nivel local.

El proceso de reforma educativa ha implementado una descentralización incompleta, ya que los municipios gestionan de manera centralizada y burocrática los recursos, no tomando en cuenta estándares relacionado con el rendimiento de los aprendizajes. El Ministerio de educación no posee las atribuciones para exigir resultados

¹ Cuando se refiere al concepto de modernización se relaciona con el cambio de paradigma en la administración de los recursos en el ámbito educativo y no la calificación absoluta en torno al mejoramiento en la administración de tales recursos. La Modernización ha significado la utilización de nuevas herramientas en gestión, las cuales tienen su plena justificación si existe un impacto significativo en los resultados pedagógicos de los estudiantes.

en los aprendizajes, ya que las responsabilidades se encuentran diluidas en un entramado de vacíos de responsabilidades en torno a la materia señalada, por lo tanto las sanciones o premios no permiten diferenciar el rendimiento de cada escuela en todo el país; sino más bien, se tiende a homogenizar un sistema que no retroalimenta positivamente a quien hace bien el trabajo. Este contexto exige la urgente reorganización del sistema educativo, teniendo como eje la calidad, en torno al cual deben girar unidades educativas descentralizadas en su gestión, mayor injerencia del gobierno central en el quehacer educativo, lo que correlaciona la disminución de atribuciones de la Municipalidad en la administración educacional. Estos son los nudos críticos de la política educativa que no permiten profundizar la calidad y la equidad de las mismas, lo que significa la necesidad de entrar en reformas estructurales de fondo, tal como lo señaló, el informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación durante el 2006, y que luego algunas de esas sugerencias contenidas en el informe, se transformaron en iniciativas legislativas las cuales han sido consensuadas con la Alianza por Chile².

Considerado lo anterior, debemos señalar que el actual contexto de la política educativa, particularmente desde el año 2000 en adelante, se orienta a la instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad, entendiendo que durante la década de los noventa el esfuerzo estuvo centrado, preferentemente, en el aumento de la cobertura y la provisión de insumos materiales a los establecimientos, para robustecer la débil situación

² El Acuerdo por la Calidad de la Educación, firmado en noviembre del 2007, por los presidentes de los partidos de la Concertación, la Alianza por Chile y el Ministro José Antonio Viera-Gallo, SEGPRES y Yasna Provoste, Ministra de Educación, resalto los siguientes elementos para sostener el acuerdo y hacer viable el proyecto de Ley General de Educación, (LGE): Una institucionalidad pública más sólida que permita dotar a nuestra educación de un sistema de aseguramiento de la calidad; Definición clara de los roles de cada uno de los actores de la comunidad educativa; Una nueva estructura curricular para elevar la calidad de la educación; Garantizar la eficiencia y la transparencia de todo el sistema educacional; Asegurar y desarrollar la autonomía; Normas de no discriminación arbitraria y selección; Financiamiento; Un nuevo Consejo Nacional de Educación; Mantener y desarrollar un sistema educacional de provisión mixta. La Segunda, Editorial, martes 27 de mayo, El acuerdo educacional en la encrucijada, señala: “Hoy debería votarse en la Cámara de Diputados el proyecto de Ley General de Educación que reemplaza a la antigua LOCE y que ya fue aprobado unánimemente en la comisión de la especialidad conforme al “acuerdo nacional” suscrito en la Moneda en noviembre pasado. Sin embargo dos fuertes discrepancias en distintos ámbitos amenazan su continuidad y han puesto en alerta al Gobierno, motivando hoy intensas reuniones para lograr una salida. La primera de las dificultades radica en que ha renacido el movimiento de protesta de los estudiantes secundarios, quienes entre otras demandas, se oponen a que los establecimientos públicos de enseñanza dependan de los municipios y a que exista lucro en la educación, sosteniendo que el nuevo texto legal no cambia el antiguo. Pero también –y tal vez más grave, por sus implicancias inmediatas en el éxito o rechazo del proyecto- ha surgido la posición formal de los presidentes del PS y el PRSD, quienes apoyan diversas indicaciones de sus diputados que modifican el texto –pese a que ellos personalmente firmaron el acuerdo-, las que en caso de no consensuarse con la Alianza llevarían, según ésta ha señalado, al fracaso de la iniciativa”.

en la que se desarrollaba la labor docente a inicios de esa década y hoy, alcanzadas ciertas metas de cobertura y estructuración del sistema educativo, es necesario avanzar en asegurar resultados de calidad³.

Por otra parte debemos tener en cuenta que como reacción a la forma burocrática de gobernar la vida de los centros escolares, la clave está en propiciar procesos de mejoramiento de los aprendizajes, como un elemento fundamental para avanzar en procesos que aseguren calidad, por lo que se requiere que los centros escolares se constituyan en comunidades activas y en verdaderos actores, mediante una cultura de la colaboración y del aprendizaje permanente de lo que ocurre en su institución. Ésta se ve como un dispositivo para aprender y resolver los problemas, construir cooperación en el centro escolar. Para ello, la colaboración entre profesores, el escuchar y compartir experiencias, puede construir la forma privilegiada para lograr una comunidad de aprendizaje profesional, o acercarse a una “organización que aprende”.

▪ Preguntas de investigación

Frente a este fenómeno resulta pertinente plantear las siguientes preguntas que serán el eje de esta investigación:

- ¿Cómo se articulan a nivel comunal las Políticas Educativas que proviene desde el gobierno central?
- ¿Qué Políticas Públicas ha implementado la Corporación Municipal de Maipú para modernizar la Gestión Educativa?

▪ Hipótesis

El exordio antes planteado, lleva a establecer, a modo de hipótesis, que la modernización de la gestión educativa municipal en la comuna de Maipú, ha permitido

³ Nicolás Eyzaguirre, Mario Marcel, Jorge Rodríguez y Marcelo Tokman, “Hacia la economía del conocimiento: el camino para crecer con equidad en el largo plazo” Centro de Estudios Públicos, 97 (verano 2005), pág. 41 señalan lo siguiente: “La evidencia muestra que las escuelas que obtienen un rendimiento sustancialmente superior a lo esperado para sus variables de contexto cuentan con un alto sentido de misión, mayor autonomía, liderazgo directivo, un clima organizacional positivo, una gestión responsable y una alta preocupación por los resultados. Se argumenta que para lograr estas características, la escuela requiere autonomía de gestión.”

una mejor articulación de las Políticas Públicas que provienen del gobierno central, como a su vez, se han adquirido las competencias para la elaboración de proyectos y programas propios para la mejora del sistema a nivel local.

▪ **Objetivo General**

Analizar las políticas de modernización de la gestión educativa y sus efectos en la articulación entre el gobierno central y la Corporación de educación; a través del estudio de caso de la comuna de Maipú, para generar propuestas que optimicen las mencionadas políticas.

▪ **Objetivos específicos**

- Describir las Políticas Educativas destinadas a la modernización de la gestión educativa durante el marco temporal señalado
- Analizar la implementación de las Políticas Educativas para la modernización de la gestión educativa en la comuna de Maipú
- Recomendar iniciativas de gestión, a partir de la experiencias analizadas

▪ **Unidad de análisis**

El constructivismo plantea que las unidades educativas son realidades que se construyen en forma permanente de manera coordinada o conjunta. Esto se puede aplicar al sistema educativo municipal dentro del ámbito local, el cual se diseña e implementa con fines específicos relacionados con la construcción del desarrollo local, ya que tiene efectos específicos en los índices de desarrollo de la comunidad. Los centros escolares son la unidad básica del cambio y progreso social, por lo que la descentralización y autonomía son consideradas como ideas-fuerza que permiten incrementar la eficacia del sistema educativo, donde los actores de la comunidad educativa adquieran el protagonismo suficiente para transformarse agentes activos en el proceso de toma de decisiones.

Desde el punto de vista de las Políticas Educativas, ésta investigación pretende identificar las políticas que permiten la construcción de una gestión educativa innovadora,

que ha permitido una nueva forma de relación entre los actores para la implementación de los lineamientos provenientes desde el gobierno central. Desde la perspectiva cualitativa queremos conocer cómo los actores educativos interpretan el nuevo paradigma en gestión escolar. A partir del método interpretativo se consideran las prácticas que permiten gestionar el sistema educativo a nivel municipal como las distintas unidades educativas que los componen. Este nivel de análisis es de contextos microsociales, el cual permite identificar valores y diálogos, comportamientos y estrategias de interacción de unidades individuales asociadas a la gestión escolar⁴.

El método científico orientará estructuralmente el desarrollo del tema, desde una perspectiva deductiva. Se desarrollará un capítulo de antecedentes para generar un marco del tema, el cual será el estado de situación desde donde se aplican las reformas para la modernización de la educación chilena. Luego se analizarán los paradigmas en gestión educativa que han surgido para finalizar posteriormente se analizarán las Políticas Públicas implementadas por la comuna de Maipú para fomentar la modernización de la gestión educativa en el sistema Municipal.

Este enfoque metodológico pretende generar una panorámica sobre la percepción de los actores del sistema educativo. Las técnicas en la recolección de los datos se han basado en Investigación bibliográfica, análisis comparado de realidades educativas municipales, entrevistas en profundidad y grupos focales; cuya pertinencia en la recolección de información en el caso de las fuentes primarias y secundarias, son emanadas por instituciones estatales y centros académicos y de investigación respectivamente. En relación a las fuentes orales, la pertinencia y calidad se relaciona con la realidad experimentada durante la implementación de la política de modernización de la gestión educativa por funcionarios de la Corporación Municipal de Educación de Maipú, de las Unidades educativas y analizar en forma comparada, los intereses y expectativas escolares de las familias. Para ello se aplicaron un total de 8 entrevistas destinadas al

⁴ Ruth Sautu, Todo es Teoría, Ediciones Lumiere, año 2003, Argentina, pág. 32, señala: “Las instituciones sociales, los procesos globales e históricos, de las sociedades globales consideradas como parte de un universo social, el desarrollo económico y el cambio tecnológico, etc., son núcleos temáticos abordados por la teorías macrosociales. Las relaciones sociales dentro de una institución específica, la división social de funciones y status, la construcción de significados y los modos de comportarse, son temas propios de las teorías planteadas a nivel meso y microsocial”.

Gerente de la Corporación de Educación de la comuna en estudio, Directores de colegios y liceos y padres y apoderados usuarios del sistema educativo municipal.

Durante la década de los '90, la educación chilena comienza a ser analizada con el objetivo de imprimir cambios cuantitativos y cualitativos en el sistema, dentro de un marco propicio para la implementación de nuevas Políticas educativas.

Para el desarrollo del Marco teórico de ésta investigación, se tomará como referencia una serie de conceptos claves, los cuales serán operacionalizados a través del estudio de programas y proyectos implementados por el gobierno central y por la municipalidad de Maipú, su impacto en la comunidad educativa y el rendimiento académico de las Unidades Educativas que son administradas por la Corporación de Educación de la Municipalidad de Maipú. Los conceptos claves son:

- Políticas Pública
- Reforma Educativa durante los gobiernos de la concertación
- Calidad de la Educación
- Paradigmas en Gestión Educativa
- Clima organizacional

Para descifrar la significación de cada concepto se recurrirá a la bibliografía existente en torno al tema como a entrevistas para captar las visiones que tienen distintos actores del sistema educativo sobre el concepto de gestión educativa. Una vez establecidos los conceptos claves, se realizará un capítulo de antecedentes de estilo de gestión educativa a partir de la reforma del año 1982, con el objetivo de entregar un contexto sobre el cual se realizan los cambios. Posteriormente se considerará a la Reforma Educativa como el punto de inicio para analizar la evolución de la Gestión Educativa y como esta arista de desarrollo forma parte de la implementación de Políticas Públicas Educativas hasta nuestros días. Se evaluará, mediante una muestra representativa los resultados académicos en las mediciones externas de las unidades que han experimentado procesos de modernización de la educación, como también se considerará dentro de mencionada muestra, la percepción de actores de la comunidad educativa sobre las políticas de cambio y que aspectos han sido dejados de lado.

Se considerará el sistema educativo municipal como un escenario sociocultural en donde se lleva a cabo la construcción del conocimiento en materia de Gestión Educativa. El modelo de la teoría constructivista asume que las personas construyen su conocimiento cotidiano en escenarios socioculturales, compartidos por otras personas que ya han construido o que están en vías de construir su conocimiento. Los elementos fundamentales del escenario sociocultural que se vive en las escuelas del sistema educativo municipal de Maipú que se debe tener en cuenta en el proceso de transformación en el paradigma en Gestión Educativa son: entorno espacio-temporal que contiene un entramado de personas con intereses y objetivos diversos, los cuales deben ser articulados para la generación del proyecto colectivo, los cuales realizan tareas significativas para el desarrollo de la cultura organizativa y que siguen ciertos patrones discursivos para negociar una representación compartida de la organización o unidad educativa. Cada sistema educativo municipal crea su propio relato de mejoramiento continuo como proceso de transformación⁵.

En este estudio se pretende resaltar el rol social y cultural de la educación; dando especial importancia en el cómo se da el cambio en el paradigma en gestión, siendo la Corporación de Educación el ente que articula la Política Pública que se implementa en escuela. Procurando que el proyecto sea construido por los actores y que logre mejorar los aprendizajes. Se requiere la asimilación de un enfoque de mejora continua, donde un cambio de hábitos culturales debe llevar consigo la innovación permanente, de manera armónica y proactiva⁶.

Asumiendo el enfoque interpretativo que incluye como requisitos el diálogo, la deliberación y la inclusión, se puede asumir que la verdad y el conocimiento se construyen a través del lenguaje en que se ponen de manifiesto los intereses auténticos de los individuos o grupos por medio del diálogo crítico. En este sentido se debe avanzar también

⁵ María José Rodrigo y José Arnay (Compiladores), La construcción del conocimiento escolar. Ediciones Paidós, Barcelona, 1997. Del escenario sociocultural al constructivismo episódico un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. María José Rodrigo. Universidad de La Laguna. Pág. 4-5.

⁶Jesús Ibáñez. Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social. Siglo XXCI de España Editores, S.A. Madrid 1985, señala en la Pág. 181: “El lenguaje desempeña un papel destacado en la estructuración del orden social. Las relaciones entre sujetos y/u objetos y/o mensajes (intercambios de mujeres, de bienes y servicios, y de mensajes) se regulan mediante caminos (dictados o prescripciones) y paredes (interdicciones o proscripciones) hechos de palabras. La frontera entre la naturaleza y la cultura es lingüística, un acontecimiento inmaterial o transformación en superficie”.

hacia un enfoque cualitativo de las Políticas Educativas, que más que expliquen los resultados educativos vía pruebas estandarizadas o ranking por resultado de establecimiento, se pueda construir un nuevo trato para generar las condiciones institucionales, en donde las comunidades educativas sean las propias gestoras del cambio⁷. En tal sentido, las investigaciones que se definen desde los problemas visualizados por los actores de la comunidad educativa (Sostenedores, Directores, Supervisores, Profesores, Estudiantes, Familias, etc) enfatizan la necesidad de incorporar la agencia humana para comprender la compleja realidad social. En este nivel de agencia, la Corporación de Educación, debemos conocer como los actores perciben el cambio en la forma de administrar los centros educativos en base a los lineamientos entregados por el Ministerio de Educación

⁷ Elia Mella Garay : “Frente a esta realidad, la educación debe asumir entonces, la misión de cultivar y potenciar en los sujetos, nuevas competencias que hemos identificado como “Tolerancia a la incertidumbre” y “Administración del riesgo”. Ambas se entienden como un conjunto de habilidades y capacidades desarrolladas que le permitan al sujeto anticipar los desequilibrios y cambios que una posible dinámica o intervención personal, social o tecnológica traería consigo en un determinado escenario, controlar la ansiedad que este nuevo panorama le produce dándose el tiempo y el espacio para descubrir o elaborar estrategias de acomodación a partir de las cuales poder tomar las mejores decisiones en esas circunstancias.”

CAPÍTULO I: REFORMA EDUCACIONAL EN CHILE EN EL ÁMBITO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Al hablar de Reforma Educativa en nuestro país se hace necesario referirse de modo ineludible a la contingencia política de los escenarios en los que se fue dando este fenómeno distinguiendo dos momentos que ayudan a ordenar este proceso. La primera parte tiene lugar bajo un régimen político autoritario con poderes extraordinarios y a través de una Reforma de estructura radical en la cual el Estado se caracteriza por asumir un rol subsidiario, que consiste fundamentalmente en la asignación de recursos y supervisión de los marcos institucionales y educativos en que la competencia por matrícula va generando determinados estándares de logro, que se establecen como patrón de distribución social.

Con esto se comienza a vivir un proceso mayor de descentralización por razones ideológicas, vinculadas a la exclusión de la influencia del Estado y de las autoridades políticas, todo esto ligado a una concepción neoliberal de hacer más eficiente y competitiva la prestación de los servicios sociales, redefiniendo la administración territorial entre 1974 y 1979 mediante la regionalización del país para dar mayor rango de acción a los municipios (OCDE, 2003). Es en este escenario que se transfieren la administración e infraestructura de todas las escuelas y liceos públicos del MINEDUC a las municipalidades (DAEM, Departamentos de Administración de Educación Municipal) según corresponda por ubicación geográfica, teniendo éstas que asumir mantención y toma de decisiones respecto de la contratación y despido de profesores por ejemplo, todo esto independiente de la voluntad, capacidad o competencias técnicas de los sostenedores en relación al manejo de la nueva Gestión institucional en el cambio de administración de este nuevo sistema.

Como contraparte a los DAEM surgen las Corporaciones Municipales, también a cargo de la administración de la educación, pero como organizaciones de derecho privado por lo que manejan normas propias y regulan las escuelas particulares. Uno de los

impactos más significativos de la Reforma instalada durante este periodo, fue el deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes respecto de; la disminución sustantiva de sus remuneraciones, la pérdida de los derechos laborales inherentes al servicio público, la ausencia de oportunidades en el área del desarrollo profesional y la nula posibilidad de negociación del gremio, es decir, el Estado se desvincula y delega su responsabilidad sobre la subjetiva calidad de las escuelas, despreocupándose de las condiciones que debían generarse en el sistema para potenciar la calidad del trabajo de estos agentes. Así es como pasa por alto las necesarias y ausentes propuestas de innovaciones en cuanto a las responsabilidades del Ministerio en la administración de un sistema más diversificado y disperso que fuera más allá de una fiscalización del régimen de subvenciones y el control de la asistencia de los alumnos, control que se pretende dejar de manifiesto con la implementación en 1988 de la prueba SIMCE⁸ (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

Las promesas de esta Reforma eran tres: a) Los municipios sólo se encargarían de la administración pues lo exclusivamente pedagógico sería manejado por los recientemente creados Departamentos Provinciales dependientes del MINEDUC, b) se esperaba que la nueva administración descentralizada operara de un modo más eficiente como consecuencia de la racionalización financiera impuesta por el mecanismo de subvenciones, y finalmente c) se ofrecía a las familias la posibilidad de tener libertad para escoger entre escuelas públicas y privadas. En consecuencia con lo anteriormente expuesto se esperaba un mejoramiento en la calidad del servicio educativo que en definitiva extinguiría a las escuelas deficientes por pérdida de matrícula.

⁸ El Ministerio de Educación contrató a la Universidad Católica para aplicar pruebas nacionales estandarizadas a los alumnos de Cuarto Año Básico en 1982 y en 1984 (PER) y nuevamente en 1988 (SIMCE). Las mediciones evaluaron los logros cognitivos en lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. Las muestras incluyeron 3.200 escuelas básicas (municipalizadas, particulares-subvencionadas y particulares-pagadas) en 1982 – 84, y 5.600 escuelas básicas en 1988. La muestra de 1988 incluía más escuelas rurales de las consideradas en la muestra de 1982. Esto sesga los resultados, ampliando la brecha entre los puntajes altos y bajos.

Estas pruebas actualmente son rendidas por alumnos de cuarto, octavo año básico y segundo año medio. Los cursos que las rinden lo hacen de manera alternada año tras año. Así, en el año 2004 rindieron alumnos de cuarto y octavo año básico a diferencia del 2005 que rindieron alumnos de cuarto año básico y segundo año medio situación que se alterna año tras año.

En el segundo momento, se produce una transición que comienza con el retorno a la democracia, en el cual se aprecian importantes elementos que, no obstante, en más de algún criterio son diametralmente opuestos, encuentran puntos de continuidad complementarios, pasando en este segundo momento el Estado a asumir un rol más que subsidiario, de promoción responsable a nivel de sistema y de equidad. Distinguiéndose en este conjunto de políticas de los años 90', programas integrales de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, como también, programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos con mayor índice de vulnerabilidad respecto de los recursos y logros académicos descendidos. El Estado finalmente asume el protagonismo, tomando la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar los en líneas generales el modelo y los mecanismos de financiamiento establecidos en 1981.

El ciclo de las políticas educacionales del gobierno militar se cierra en el último día de su período (10 de marzo de 1990), con la promulgación de una ley de educación (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE), que en relación al sistema escolar, estableció un cambio importante respecto al control del currículum: la descentralización de éste a los establecimientos, por un lado, y el paso del control de las dimensiones nacionales del mismo, del Ministerio de Educación a una nueva instancia, el Consejo Superior de Educación, cuya composición asegura que los cambios del currículum escolar no pueden ser objeto exclusivamente de una decisión del Gobierno de turno. La LOCE fue diseñada para asegurar la permanencia de los cambios establecidos en los años 80. Su modificación requería un alto quórum en el Congreso y a lo largo de la década de los 90 esto no ocurrió respecto de ninguno de sus aspectos decisivos.

1- Etapas del proceso de Reforma Educativa durante la Democracia

En 1990 comienza a gestarse un nuevo paradigma educativo en Chile y América Latina, que genera la expresión de un nuevo consenso en materia de educación en el

mundo: Educación para todos en el año 2015⁹. Este consenso es materializado y abierto en las sucesivas conferencias, comisiones internacionales y políticas educativas que revelan un compromiso internacional a principios de esta década. Dicho compromiso se deja de manifiesto en los documentos emanados del Banco Mundial¹⁰ (1999) en los que se proponen orientaciones de política educativa que configuran las condiciones o términos de referencia a la ayuda financiera que prestara el Banco en el mundo y especialmente, de acuerdo a la realidad de nuestro continente. A su vez, la Comisión Económica para América Latina señala en uno de sus textos: Los estudios prospectivos muestran que al convertirse el conocimiento en el elemento central del nuevo paradigma productivo, la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y la creatividad, a la vez que la integración y la solidaridad, aspectos claves para el beneficio de la moderna ciudadanía...la reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento es, entonces un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, que es la ciudadanía, como en el plano externo, que es la competitividad (CEPAL,1990). Pero más allá de la flexibilidad y disposición de muchos de los actores y gestores de la educación, el desafío se hacía inmenso en un contexto político social de transición, en el que las expectativas se caracterizaban por una diversidad de intereses incongruentes y partidistas, en las que definitivamente no bastaba con los auspicios del Banco Mundial y todas las organizaciones primer mundistas que quisieran asistir esta realidad, sino, la visión objetiva, crítica y posible de quienes estaban a la cabeza de estos futuros cambios, cambios que en sí mismos representaban una posibilidad real de validar como herramienta a la Educación, para avanzar hacia objetivos más amplios abriéndose a un nuevo mundo democrático sin mayores restricciones cuya utopía sería la de posicionarse como país en un mundo ineludiblemente globalizado.

⁹ Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jomtiem, Tailandia,1990.

¹⁰ La relación con el Banco Mundial, fue una constante fuente de perspectiva analítica internacional, siendo su rol de 'banco de conocimiento' de especial significación para el gobierno. Obsérvese que el financiamiento por esta agencia multilateral del Programa MECE-Media fue menor. Un punto relevante, aunque poco conocido de esta dimensión de la formulación de políticas, lo constituyó el trabajo e informe posterior de una misión UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial, convocada por el Ministro Ernesto Schiefelbein al inicio de la administración del Presidente Frei Ruiz-Tagle (1994), y cuyas conclusiones fueron insumo de la elaboración que realizara ese mismo año la referida Comisión Nacional de Modernización de la Educación, convocada por el Presidente de la República. (UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial 1994).

El gobierno¹¹ de esta transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981. Esta opción se tomó a pesar de las expectativas del profesorado de que ello ocurriera, y a pesar del origen e implementación autoritarios de ambos cambios.

Es así como se aprecian en el siguiente cuadro elementos de continuidad y ruptura:

Cuadro : Elementos de continuidad y cambio en las reformas de las décadas de los '80 y '90

	Elementos de continuidad con los 80'	Elementos de ruptura con los 80'
A nivel del marco de las políticas		<p>*Del Estado subsidiario al estado promotor y responsable de la educación nacional (el gasto de gobierno en educación pasa del 2,6 al 4,3% del PIB entre 1990 y 2000, lo que da cuenta del peso de la educación en el proyecto país).</p> <p>*Desde el acceso a la calidad y equidad.</p> <p>*Desde la priorización en temas Administrativos y financieros a temas de enseñanza aprendizaje (pedagógicos).</p> <p>*Extensión de la enseñanza obligatoria de 8 a 12 años.</p>
A nivel de las políticas, programas y líneas de acción	<p>*Sistema de financiamiento (subsidio a la demanda)</p> <p>*Administración del Sistema: modelo descentralizado (municipal)</p> <p>*Estímulo a la gestión privada de establecimientos subvencionados</p> <p>*Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes logrados (SIMCE)</p>	<p>*Cambio en el estatus de la profesión docente y respuesta a la deuda social con los docentes (Estatuto Docente).</p> <p>*Programas de mejoramiento educativo generales y focalizados.</p> <p>*Nuevo currículo para la enseñanza prebásica, básica y media.</p> <p>*Desarrollo profesional docente.</p> <p>*Desarrollo de premios e incentivos para el buen desempeño de las unidades educativas y los profesores (SNED, excelencia académica, evaluación docente).</p>

¹¹ Gobierno del Presidente Patricio Aylwin (1990-1994): Ministros Ricardo Lagos y Jorge Arrate; Gobierno del Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000), Ministros Ernesto Schiefelbein, Sergio Molina y José Pablo Arellano; Gobierno del Presidente Ricardo Lagos (2000-2006), Ministra Mariana Aylwin, Ministro Sergio Bitar.

		*Ampliación de la Jornada Escolar. *Inversiones en infraestructura escolar. *Inversiones en equipamiento y recursos didácticos (textos, bibliotecas y Centro de Recursos de Aprendizaje, bibliotecas de aula de 1ero a 4to grado)
--	--	---

Fuente: Elaboración Muñoz y Raczynski CIEPLAN 2007 a partir de Cox (2003) y otros textos.

2- Reforma Educacional en Chile desde 1990

En un primer momento se realiza lo que se denomina **la construcción de condiciones de base** para un funcionamiento mejorado del sistema escolar. Es decir, las condiciones políticas se traducen en alta prioridad gubernamental al sector y construcción de confianzas respecto de la agenda dispuesta para el cambio en educación, que se tradujeron en , condiciones profesionales y laborales mejoradas de los docentes; condiciones materiales para el aprendizaje con recursos actualizados y en volúmenes suficientes (textos, bibliotecas, materiales didácticos, computadores en red); condiciones institucionales y técnicas para la renovación de la pedagogía y la gestión a través del esfuerzo por implementar programas que favorecieran la tarea.¹² Ahora bien, respecto de las condiciones económicas, el gasto público en educación se triplica entre 1990 y 2005, pasando de 2,4 a 4,4 del PIB.

2.1- Cambios Adoptados

Veinte años después de la aplicación de la Reforma del 80, los análisis pro-competencia de mercado en educación sostienen que el modelo nunca fue aplicado en los términos señalados por el mismo porque: los padres nunca accedieron a información adecuada sobre el rendimiento efectivo de las escuelas; porque las escuelas municipalizadas no contaron con suficiente autonomía para su gestión; y , fundamentalmente, porque la administración municipal de la educación pudo siempre incurrir en déficit que eran financiados centralmente, con lo cual no internalizó en su gestión la presión competitiva representada por la pérdida de matrícula. De hecho, a pesar

¹² Sus hitos son el programa de las 900 Escuelas (P-900), 1990; El Estatuto Docente, 1991; El Programa MECE Básica , 1992; La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994); y el inicio del Programa MECE-Media, 1995.

de la caída en la matrícula municipal, el número de escuelas disminuyó solo en 82, de 6.370 a 6.288, entre 1980 y 1990. (Beyer, Eyzaguirre, Fontaine, 2000).

Cuadro : Matrícula escolar por categorías administrativas 1982-2002

Año	Matrícula total Sistema escolar	% matrícula en Escuelas Municipales (*)	% matrícula en Escuelas Privadas Subvencionadas	% matrícula en Escuelas Privadas Pagadas	% matrícula en Corporaciones
1982	2.682.142	75.3%	19.6%	5.1%	----
1984	2.710.369	68.2%	26.3%	5.5%	----
1986	2.757.894	63.1%	30.8%	6.1%	----
1988	2.771.932	59.6%	31.4%	7.0%	1.9%
1990	2.742.743	58,4%	32,3%	7,2%	2,1%
1992	2.741.616	58,1%	32,2%	7,7%	1,9%
1994	2.782.998	57,8%	32,3%	8,2%	1,8%
1996	2.982.023	56,5%	33,0%	8,7%	1,8%
1998	3.067.709	55,7%	34,1%	8,5%	1,6%
2000	3.231.148	54,2%	35,9%	8,2%	1,7%
2002	3.302.394	52.3%	38.1%	7.8%	1.7%

Fuente: Ministerio de Educación, *Compendio de Información Estadística Educacional*, 2003. No se incluye matrícula de Educación Parvularia

(*) *Escuelas Municipales*: 6.242 escuelas y liceos (2001) de propiedad y financiamiento públicos, administradas por las 341 municipalidades del país a través de dos formas: Departamentos Administrativos de Educación Municipal (DAEM) y Corporaciones Municipales. Estas últimas con normas menos rígidas respecto a la administración de personal. 80% de las comunas administran la educación a través de DAEM.

Escuelas Privadas Subvencionadas, 3.460 escuelas y colegios (2001) de propiedad privada y que se financian a través de la subvención estatal. En 1998, un 38.2% de este subconjunto correspondía a instituciones de la Iglesia Católica; el restante 61.8% a sostenedores no-religiosos, mayoritariamente con fines de lucro.

Escuelas Privadas Pagadas, 1.031 colegios (2001) , que no reciben subsidio del estado y operan únicamente a través del cobro a los padres.

Escuelas de Corporaciones corresponden a 70 escuelas secundarias técnico-profesionales administradas por corporaciones empresariales con financiamiento fiscal especialmente establecido para este propósito (y aportado bajo otra forma que el subsidio por alumno - Decreto 3166 de 1981-).

Tal como se muestra en el Cuadro, la mayor transferencia de alumnos de las escuelas municipalizadas a las privadas subvencionadas, tuvo lugar en el período comprendido entre 1982 – 1986. A partir de 1990 se detiene, aunque no del todo, la disminución porcentual de la matrícula municipal; hasta 1996 crecen las dos categorías de

establecimientos privados. Al final de la década, la educación pagada disminuye porcentualmente, efecto probablemente de la disminución del ritmo de crecimiento del país y alza del desempleo, que hace que familias retiren a sus hijos de la educación pagada, por una parte. Por otra, efecto también del paso de numerosos colegios pagados al régimen subvencionado con financiamiento compartido. Se beneficia de ambas tendencias el sector de establecimientos privados subvencionados.

Como una consecuencia de la reforma, las escuelas municipalizadas fueron organizadas de acuerdo a dos líneas paralelas de dependencia y autoridad. Por una parte, de la gestión municipal dependen todos los aspectos administrativos - incluyendo recursos humanos -, presupuestarios y de equipamiento. Por otra parte, se mantienen como funciones del Ministerio de Educación, los asuntos curriculares, pedagógicos y de evaluación, así como también el control sobre la asistencia mensual de los alumnos, de crítica importancia para el funcionamiento del mecanismo de subsidios basados en promedios mensuales de asistencia de los alumnos.(Cox, 2003, p. 9)

2.2- Financiamiento Compartido.

En el marco de una reforma tributaria de fines de 1993, se permitió a las escuelas básicas privadas subvencionadas (no así a las municipales), y a los liceos tanto municipales como privados subvencionados, exigir un pago a las familias, que se agrega a la subvención fiscal, como fórmula de financiamiento compartido.¹³ Pasado cierto límite en el cobro a la familia, disminuye la subvención proporcionalmente. En el año 2000, el total recaudado gracias a este mecanismo, alcanzó a US.\$ 152,5 millones, cobrados por 1.530 establecimientos participantes de esta modalidad de financiamiento (con una matrícula total de 975 mil alumnos, equivalentes a un 30,0% del total de alumnos del sistema escolar subvencionado-). En ese mismo año, el cobro mensual promedio en el sistema municipal fue de \$ 1.840, y en el sistema particular subvencionado de \$ 8.125¹⁴.

¹³ El 93% del total de establecimientos privados subvencionados se había acogido en 2000 a la fórmula de financiamiento compartido; sólo un 7% de establecimientos municipales (todos ellos de educación media)

¹⁴ Fuente: Oficina de Subvenciones, Ministerio de Educación.

El éxito de la fórmula de financiamiento compartido en allegar recursos privados a la educación, se vio acompañado por dinámicas de segmentación de la educación subvencionada (al diferenciarse por los niveles de recursos que la sostienen) que atentan contra criterios de equidad. Esto llevó a establecer por ley, con carácter voluntario a partir de 1998 y obligatoriamente a partir de 1999, un *sistema de becas por establecimiento* (para los alumnos cuyas familias no pueden cancelar las cuotas exigidas), cuyo número mínimo por establecimiento es creciente con el cobro. El fondo de becas, creciente con el nivel de cobro, se alimenta tanto de recursos del sostenedor, que corresponden a un porcentaje de los cobros hechos a las familias, como de una disminución de los descuentos fiscales a la subvención, los que quedan afectos a ser utilizados en becas totales o parciales para los estudiantes provenientes de familias de menores recursos.

Los mecanismos compensatorios no han sido suficientes, sin embargo, para neutralizar las tendencias segmentadoras que se iniciaron en los 80, y que la fórmula ‘financiamiento compartido’ probablemente ha contribuido a agudizar. Dos tipos de evidencia señalan en la dirección de una mayor segmentación social del sistema escolar. En primer término, el aumento del número de establecimientos privados subvencionados se mantuvo estable entre 1985 y 1994. A partir de ese año (en que comienza a operar la fórmula de financiamiento compartido), se reinició el proceso de creación de escuelas privadas subvencionadas: entre 1994 y 2001 se fundaron poco más de 800 escuelas de este tipo, con un aumento del total de la matrícula privada subvencionada que pasa de 32.5% a 36.6% del total entre 1995 y 2001 (mientras que la proporción municipal de la misma baja de 56.8% a 53.1% en el mismo periodo).¹⁵ Por otro lado, según datos de la Encuesta Nacional de Hogares, CASEN, mientras en 1990 un 18% de los niños de familias de los dos quintiles de mayores ingresos asistía a escuelas municipales, en 2000 esta proporción había bajado a un 14%. (García-Huidobro, Bellei, 2003). Se vuelve sobre esto en el acápite 7.5, sobre equidad).

2.3- El Estatuto Docente (Ley 19.070, 1991)

¹⁵ El año 2000, como se dijo, el 93% de los establecimientos privados subvencionados tenían financiamiento compartido (incluyendo básica y media). No hay aumento en el número de establecimientos municipales en el período 1980-2000; y leve en el de la categoría de privados pagados entre 1990 y 1995. (Mineduc, 2003).

En 1991 el gobierno redefine el régimen laboral de los profesores, traspasándolos desde el Código del Trabajo, que rige las actividades privadas, a un Estatuto Docente, que establece una regulación nacional de sus condiciones de empleo (jornadas de trabajo, horarios máximos , régimen de vacaciones), una estructura común y mejorada de remuneraciones, bonificaciones al perfeccionamiento, la experiencia profesional y el desempeño en condiciones difíciles, y condiciones de alta estabilidad en el cargo.

El Estatuto es la más controversial de las medidas de política de todo el período. Dividió en su momento al gabinete presidencial y fue aprobado dentro del Ejecutivo sólo gracias al apoyo del Presidente de la República; en el Congreso, los artículos referidos a inamovilidad en los cargos fueron extremados, algunos, como los referidos a la inamovilidad de los directores, por la propia Oposición.¹⁶ Esta, sin embargo, interpreta el Estatuto como una reversión de las medidas desreguladoras del mercado laboral docente de los 80' y el establecimiento de una contradicción profunda con el sistema de financiamiento vía subvención por alumno. En efecto, el Estatuto hace prácticamente imposible –entre 1991 y 1995- a los sostenedores efectuar movimientos en su planta docente, ajustándolos a la matrícula y por tanto al monto de los recursos percibidos.

En términos simplificados pero válidos, puede afirmarse que el Estatuto dificultó la administración eficiente del sistema, al rigidizar un factor clave de la gestión, pero estableció una condición política necesaria para el resto del proceso de cambio: la gobernabilidad del sistema, lograda en forma decisiva por la satisfacción, bajo una forma distinta pero aceptada, de la expectativa mayor del profesorado con la vuelta a democracia, como era el retorno al *statu quo ante* , de funcionarios del Ministerio de Educación. En

¹⁶ En el Mensaje del Ejecutivo N° 43-321, de 15 de octubre de 1990, que inicia el proyecto de Estatuto Docente, en su art. 3° transitorio, se ordena llamar a concurso a todos los cargos directivos dependientes de los DAEM. Esta norma no obtuvo el apoyo de la oposición y no fue aprobada: en cambio se aprobó, en el art. 1° transitorio de la Ley 19.070 de 1991, la titularidad automática para todos los directores en funciones que tuvieran a lo menos alguno de los siguientes requisitos: a) haber accedido mediante concurso; b) haber accedido por aplicación automática del D.L. 2327, de 1978, sobre Carrera Docente, c) contar a lo menos con 5 años en la función docente directiva; d) tener aprobado un curso de especialización o de perfeccionamiento vinculado a la función docente directiva. En 1994, el Ejecutivo hizo un nuevo intento de poner fin al carácter vitalicio de los directores de establecimiento en la educación municipal, a través de indicaciones a la significativa Ley 19.410 (flexibilidad, SNED, PADEM, reformas al régimen de subvenciones). En ésta se aprobó la disposición que, en adelante, los nombramientos de directores serían por cinco años.

los trece años que van de marzo de 1990 a marzo de 2003, hubo 48 días de paro docente en el sistema (equivalentes a 36 días de pérdida de clases, de los cuáles 20 de ellos en un solo conflicto, el año 1998)¹⁷, y ninguna oposición al conjunto de programas destinados a cambiar la calidad de los contextos y procesos de enseñanza y aprendizaje, ni a la reforma curricular o la extensión de jornada, corazón de la agenda de políticas educacionales de los 90.(Cox 2003, p. 30) Esto, no es equivalente a una adhesión a ‘la reforma’ en sus dimensiones políticas más generales responde a la deuda con el gremio docente, que recupera parte de sus derechos laborales y mejora su salario a través de mecanismos centralizados de fijación de éstos. En cuanto a la construcción de consensos, fueron de enorme importancia los acuerdos entre el gobierno y la oposición los años 1994, 1997 y 2003, y el trabajo de distintas comisiones nacionales que en temas específicos desde comienzos de los 90. (Raczynski, Muñoz, 2007).

Estas condiciones de base impulsaron a crear equipos de gestión como parte de un proceso de planificación estratégica para desarrollar los propios Proyectos Educativos Institucionales (PEI). También se incentivaron los procesos de autoevaluación en todos los establecimientos de enseñanza media participantes en el MECE- Media y en escuelas del programa P-900, para revisar en forma sistemática y constante los procesos y resultados de la escuela, con el objetivo de organizar de mejor manera los esfuerzos de mejoramiento en las escuelas y liceos, siendo responsables públicamente ante la comunidad escolar por los resultados y logros de cada año de gestión. En este momento de la Reforma las políticas se enfocan principalmente hacia el desarrollo de un sistema que asegure la calidad, haciendo que los operadores y las escuelas con su comunidad educativa respectiva (directivos, docentes, alumnos y apoderados) asuman mayor responsabilidad por sus propios resultados y fortaleciendo el liderazgo y profesionalismo de directores que paulatinamente se vieron en la obligación profesional de responder a los requerimientos técnicos de las nuevas competencias que se necesitarían para llevar esta Reforma a los docentes y al aula.

¹⁷ Los días de paro docente por año: 1991: 1 (protesta ex-post por el Estatuto Docente). Todos los paros posteriores fueron en contexto de negociación salarial. 1993: 1 día ; 1994: 4 (26 abril, 18 de mayo, 3 y 4 de octubre) ; 1996: 14 (1º a 14 de octubre); 1998: 28 (1º a 28 de octubre).

2.4- Estatuto Docente 2. (Ley 19.410, 1995)

El funcionamiento de las nuevas administraciones municipales en contexto democrático en los años 91 a 93, permitió que sus plantas docentes crecieran en ese período en aproximadamente un 10%, sin aumentos proporcionales en la matrícula, y por tanto sus ingresos, lo que llevó a desequilibrios financieros estructurales en la educación municipalizada.

La necesidad de hacer más flexibles las normas del Estatuto sobre movilidad de la planta docente, así como el interés de la política gubernamental de introducir innovaciones al respecto que ligaran remuneraciones con desempeños, llevó a una ley de reforma del Estatuto, que introdujo innovaciones en las direcciones referidas. En primer término, contra la existencia de un Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM), se hizo posible, a partir de 1997, reducir plantas docentes; adicionalmente, la ley estableció el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) de las escuelas, el cual permite evaluarlas considerando el tipo de alumnos con las que trabajan y establecer incentivos y premios a los equipos docentes que mejoren sus resultados de aprendizaje.

La reforma al estatuto docente en 1995, estableció, además de los reajustes anuales ordinarios un nuevo aumento en las remuneraciones de los profesores, por la vía de bonificaciones adicionales que relativizan el excesivo peso de la antigüedad como criterio principal del esquema de remuneraciones docentes.

2.5- Ley que establece evaluaciones individuales voluntarias de desempeño (2001)

A lo largo del año 2000, el nuevo gobierno llega a un acuerdo con el Colegio de Profesores, que junto con definir mejoras salariales para el período 2001-2003, establece nuevos criterios para la carrera docente, que vinculan el progreso en ésta con evaluaciones individuales del desempeño y acreditación voluntaria de competencias en el aula, para el

pago de asignaciones a la excelencia docente. El acuerdo cobra cuerpo en una ley de enero del 2001 (Ley 19.715), que establece fondos para el pago de tales asignaciones y la constitución de una red de maestros de maestros, basada en profesionales de la educación acreditados por su excelencia pedagógicas.¹⁸

En el presente el foco de las relaciones Ministerio de Educación-Gremio Docente, lo constituye la elaboración de unos estándares de desempeño docente que constituyan la base de las evaluaciones en las que se funda un nuevo concepto de carrera docente, más profesional que funcionaria.

El Estatuto docente fija en 1991 una forma de evaluación docente que recibía el nombre de sistema de calificación del personal docente, donde “...se medirán, de manera objetiva los siguientes aspectos:

- a) Responsabilidad profesional y funcionaria
- b) Perfeccionamiento realizado
- c) Calidad de desempeño
- d) Méritos excepcionales.”¹⁹

Este sistema permitía a los sostenedores despedir a los profesores que eran evaluados en forma negativa durante 2 años seguidos. Durante 1998 el Colegio de profesores inicia un movimiento para la derogación del artículo 70 del Estatuto docente, ya que su implementación era considerada como un instrumento punitivo más que formativo, a esto se suma que muchos de los directores que jugaron un rol importante durante el gobierno militar utilizaban este instrumento a su pleno arbitrio, para despedir a profesores que eran considerados como elementos “desestabilizadores”. En el año 1997 se lleva a cabo un Congreso nacional de educación, organizado por el Colegio de Profesores, lo cuales plantean la sentida reivindicación de una evaluación docente que fortalezca la carrera profesional docente, para así eliminar el arbitrario sistema de calificaciones. El resultado de esto es la conformación de una comisión tripartita compuesta por el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de

¹⁸ Protocolo Acuerdo Ministerio de Educación y Colegio de Profesores de Chile A.G.14 de Nov. 2000.

¹⁹ Ley 19070. Estatuto Docente. Art. 70

Profesores. Esta comisión trabajó durante 3 años, generando un amplio debate para generar consenso en torno a los principios rectores del nuevo sistema de evaluación; consenso que se suscribe el 25 de junio del año 2003.

La evaluación docente se aplica en forma obligatoria a los docentes del sistema municipal y fue puesta en marcha en agosto del año 2003. Este test es de carácter formativo y esta orientado al desarrollo profesional. La evaluación se aplica a nivel de establecimiento educativo e incluye un portafolio, una guía de autoevaluación, una entrevista personal estructurada, referencias del director y del jefe(a) de la unidad técnico pedagógica, la evaluación de otros profesores pares de la municipalidad y un video de desempeño en clases.

De acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza existen 4 dominios considerados dentro de la evaluación:

- a) preparación de la enseñanza
- b) creación de ambientes propicios para el aprendizaje
- c) enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos
- d) responsabilidades profesionales

Los docentes evaluados serán catalogados en cuatro niveles de desempeño:

- destacados
- competentes
- básico
- insatisfactorio

Los docentes considerados en los dos primeros niveles tendrán acceso prioritario a oportunidades de desarrollo profesional mientras los que se ubiquen en los dos últimos tendrán planes especiales de perfeccionamiento gratuito, destinado a superar las debilidades. Además los docentes que hayan sido catalogados como destacados o competentes podrán postular en forma voluntaria a una asignación variable por desempeño docente, mediante una prueba escrita de conocimientos específicos y pedagógicos.

3- Sistema nacional de evaluación de desempeño (SNED)

Lo señalado respecto a evaluación de desempeños individuales como criterio aceptado de la carrera docente, tal vez no hubiera sido factible para la tradición gremial docente, sino hubiera operado desde 1996 el Sistema nacional de evaluación de desempeño (SNED) que evalúa a cada uno de los establecimientos subvencionados del país y entrega una asignación monetaria a los profesores de los establecimientos mejor calificados a nivel regional.

El SNED estipula que los establecimientos cuyo desempeño ha sido calificado como excelente, principalmente medido a través de las pruebas nacionales de logros de aprendizaje, recibirán como incentivo una subvención mensual por alumno. Dichos establecimientos se seleccionan cada dos años y representan a lo más el 25% de la matrícula regional. El 90% del monto asignado debe destinarse directamente a los profesores del establecimiento premiado y ser distribuido de acuerdo a las horas cronológicas de desempeño de cada uno; el 10% restante se destina a un incentivo especial a los profesores que hubiesen destacado, a juicio del establecimiento. En general éste se suele repartir por partes iguales entre el conjunto de profesores. SNED beneficia poco más de 30.000 docentes en cada ciclo de su asignación, como detalla el Cuadro siguiente.

Cuadro: Beneficiarios y recursos del SNED

	1996-97	1998-99	2000-01
Establecimientos Premiados	2.274	1.832	1.699
Docentes Premiados	30.600	31.400	32.600
% Sobre el total de Docentes del país	-----	27,3 %	27,7 %
Monto promedio anual por docente (\$ año 2000)	209.739	221.401	260.245

Fuente: Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto, 2002.

Como los resultados de las pruebas SIMCE están estrechamente relacionados con factores no controlables por los establecimientos (como nivel educativo y socio-

económico de los padres), y también para evitar sesgos de selección (o discriminación de alumnos con dificultades de aprendizaje), el SNED busca corregir ambas limitaciones configurando los ranking a través de los cuales se entrega el incentivo a los docentes, en base a grupos homogéneos o de similares características, tanto socioeconómicas como geográficas, y sólo se comparan establecimientos que pertenezcan a un mismo grupo. (Mizala, Romaguera, 2001).

4- Bonos salariales: antigüedad en el cargo y desempeños.

El conjunto de los incentivos monetarios existentes en Chile en 2003 para los docentes, es el fruto de las políticas y legislación cursadas. Los montos (en pesos mensuales) expresan el máximo posible por cada concepto, es decir, a lo que un docente puede aspirar si “opta” por uno u otro camino para elevar sus ingresos.

El incentivo más importante sigue siendo con mucho la “antigüedad”: un profesor con 30 años de servicio recibe por ese hecho más de 275 mil pesos mensuales. Realizar cursos de perfeccionamiento certificados, que puede llegar a representar más de 110 mil pesos mensuales adicionales, es el segundo incentivo más importante y en efecto, se relaciona directamente con su quehacer profesional. Los siguientes incentivos en importancia se refieren ambos a “la posición” del docente en el sistema: por un lado si opta por trasladarse a trabajar a zonas geográficas o sociales consideradas de difícil desempeño, puede recibir más de 80 mil pesos mensuales por ello; con todo, un “traslado” más decisivo es migrar hacia funciones directivas o técnicas y abandonar el aula, en el máximo esto puede representar poco más de 55 mil pesos mensuales. Adicionalmente se premia el buen desempeño colectivo de una escuela, a través del descrito SNED. El monto promedio recibido por los docentes por este concepto es de 23 mil pesos mensuales, es decir, el más pequeño de los incentivos existentes, aunque tiene la característica de compartirse con el colectivo docente, lo que estimula a los equipos de profesores, pero hace menos decisivo el esfuerzo individual por conseguirlo. En cambio, son los dos incentivos más nuevos los que se dirigen exclusivamente en esa dirección: la asignación de excelencia pedagógica individual -que supone un año de recopilación de antecedentes y preparación para un exigente examen- significa 46 mil pesos mensuales, el doble que el

incentivo colectivo por desempeño; y si este docente está dispuesto a trabajar capacitando o asesorando a sus pares, puede recibir mensualmente poco más de 50 mil pesos más. En síntesis, pese a los cambios, los incentivos tradicionales siguen siendo más fuertes. Sin embargo, tomados en su conjunto, los tres incentivos referidos al desempeño efectivo pueden significar un monto similar al máximo posible de perfeccionamiento, y muy superior al de cargos directivos o de zona.

Cuadro: Cronología de Acuerdos Políticos en Educación

Marco Político, Financiero y Laboral Favorable
Consenso nacional en torno a la educación: Acuerdos Gobierno-Oposición
1994. Comisión Nacional de Modernización de la Educación: diagnóstico y propuestas de cambio. Definición compartida de las grandes tareas nacionales en educación entre gobierno y las dirigencias política, empresarial y educacional.
1997. Acuerdo parlamentario gobierno-oposición para el financiamiento de la Jornada Escolar Completa.
2003. Acuerdo parlamentario gobierno-oposición que modifica la Constitución y establece 12 años de educación obligatoria.

Comisiones Nacionales en temas específicos y misiones de estudio: Educación Sexual en el Sistema Escolar (1992-1996); Misión de Estudio al Asia Pacífico sobre Educación Media; Educación Media Técnico-Profesional (1997); selección de liceos del Programa Montegrande (1997); Formación Inicial Docente (1997); textos escolares (2000); pruebas para el sistema de admisión a las universidades (2000); Evaluación Docente y temas de Desarrollo Profesional (2001).

Cuadro V: Estatuto docente y mejoramiento de las remuneraciones y condiciones laborales de los docentes

Estatuto Docente y sus modificaciones (1991 y 1995) y evaluación desempeño individual de los docentes (2001)
Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño, SNED (1996). Evaluación de los establecimientos subvencionados y entrega de una asignación monetaria al 25% de los establecimientos de cada región con mejores resultados destinada a los profesores de los mismos.
Otros: incentivos y bonos por antigüedad, condiciones de desempeño difícil.
Como resultado, entre 1991 y 2002, hubo un aumento sostenido en los salarios de los profesores.
Los profesores municipales que trabajan 44 horas (32% de ellos) aumentaron su remuneración promedio mensual en un 145% en términos reales, porcentaje que es mayor en los que tienen un sueldo mínimo. Las remuneraciones más bajas del sistema particular subvencionado por su parte se incrementaron en poco más del 400%.

Incremento del gasto en educación
Público: triplicación del gasto público en educación entre 1990 y 2002, de 12,5 a 18,5% del gasto público total y de 2,4 a 4,4% del PIB. El valor de la subvención por alumno también se triplica.
Privado: éste crece desde 1,4 al 3,3% del PIB entre 1990 y 2001, producto de la Ley de financiamiento compartido y de incentivos tributarios a donaciones para educación (1993)

Fuente: Cox (2003) y González (2003).

5- Programas de Mejoramiento de la Educación (PME)

5.1- Programas integrales y de cobertura universal

Los programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación: MECE-Básica y MECE-Media. Los programas MECE consisten en una intervención de apoyo a escuelas y liceos de múltiples componentes : inversiones en infraestructura de edificios y recursos de aprendizaje (textos, bibliotecas, material didáctico, computadores); apoyo asistencial (salud) a alumnado de básica y educativo a alumnado de media (talleres de jóvenes); organización de reglas de juego para incentivar y financiar la generación de proyectos de mejoramiento educativo (PME) por equipos docentes tanto en básica como en media; talleres de desarrollo docente en media. A este carácter integral de las acciones de fomento MECE, se suma el que las mismas tienen una cobertura prácticamente universal, o del conjunto de la educación subvencionada. Los objetivos de ambos programas MECE fueron mejorar las condiciones, procesos y resultados de las escuelas municipales y privadas subvencionadas por medio de la combinación de los medios y estrategias mencionados.²⁰

Ambos MECE invierten de manera importante en recursos de aprendizaje, logrando hacia el último tercio de la década de los 90, un alza sustancial del ‘piso’

²⁰ El *MECE-Básica* fue iniciado en 1992 y contó con apoyo financiero y técnico del Banco Mundial. Tuvo una ejecución efectiva de US\$ 192 millones, de los cuales el BM financió mediante un préstamo el 62% (120.7 millones) . Concluyó como un programa financiado y asistido externamente en 1997. Todas sus acciones fueron luego institucionalizadas como parte de los programas de fomento del Ministerio de Educación. El *MECE- Media* (1995-2000), incluyó a todos los establecimientos secundarios (municipales y privados subvencionados) y ejecutó recursos por US.\$ 154 millones entre 1995 y 2000, de los cuales un 15% (23 millones) fue financiado por un préstamo del Banco Mundial.

respectivo en el conjunto del sistema escolar. Lo mencionado incluye la entrega de textos de estudio para todos los alumnos de básica y media (entre 1990 y 2001 se pasa de 1.9 a 11.4 millones de textos distribuidos); bibliotecas para todas las aulas entre 1º y 8º básico y bibliotecas de establecimiento (mil libros cada una) para todos los liceos; materiales didácticos para todas las salas de clase entre PreKinder y 4º Básico, y para todos los liceos, además de equipamiento pedagógico también para el conjunto del sistema escolar (televisor, retroproyector, videograbador y similares). La mayor de las adquisiciones en términos financieros y la más innovativa, tanto para las escuelas básicas como para los liceos, corresponde a conjuntos de entre tres y nueve computadores de última generación por unidad educativa (de acuerdo a su matrícula), además del equipamiento necesario para el funcionamiento de una red escolar de comunicaciones (programa *Enlaces*). Este, como el componente Rural del MECE, pasan a ser programas en sí a partir de 1997. Nos referimos a ellos más adelante.

Sería erróneo entender los programas MECE sólo como inversiones en tecnología educativa. Su estrategia de fomento incluyó como eje la modernización de prácticas didácticas y de gestión. Desde esta perspectiva, destacan los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). Los dos MECE establecieron las reglas y proveyeron la capacitación y el financiamiento necesarios para anualmente organizar un concurso de proyectos de mejoramiento educativo, generado cada uno de ellos por el equipo docente de un establecimiento. Desde el año 1992 al 2000, concursaron 15.252 proyectos, de los cuales el Ministerio de Educación seleccionó y financió 6.940, con una inversión cercana a los US\$ 46 millones. La introducción a nivel del sistema escolar en su conjunto de la lógica de diseño y ejecución de proyectos, así como de obtención a través de medios competitivos de recursos de los que hay que dar cuenta, ha hecho práctica habitual de docentes y establecimientos: el trabajo en equipo sobre diagnóstico de problemas y diseño de soluciones, y una mirada evaluativa y más proactiva que la tradicional respecto al propio quehacer. Lo cual tiende a situar a los directores y profesores en un marco de nuevas relaciones de gestión, más demandantes de coordinación colectiva, visibles para entes externos y ligadas a resultados, y no sólo al cumplimiento de normas burocráticas. (CIDE, 1999).

El MECE-Media agregó a la estrategia PME de incentivo a la pro-actividad docente, el apoyo a la generación y sostenimiento de talleres de profesores en cada liceo, que con un funcionamiento quincenal, aborda tareas de reflexión y desarrollo de capacidades (Grupos Profesionales de Trabajo). Asimismo, abordó la distancia emocional y cultural de muchos jóvenes respecto al trabajo escolar, a través de talleres de jóvenes que respondían a intereses de los alumnos (Actividades Curriculares de Libre Elección en arte, deporte, comunicaciones, medio ambiente).

La mayor parte de las líneas de acción referidas, una vez concluidos los programas MECE, fueron ‘institucionalizadas’, o adoptadas como parte del accionar de apoyo rutinario del Mineduc a escuelas y liceos.

5.2- Programas Focalizados

Tres de los cuatro programas focalizados implementados en la década, obedecen al principio de discriminación positiva, por el cual se afronta la inequidad asignando recursos adicionales a las unidades educativas más carenciadas en términos de resultados educativos y del tipo de población que atienden. Estos programas son: el de las ‘900 escuelas’, el programa de educación básica rural y Liceo para Todos. El programa Montegrande, en cambio, asigna sus recursos por concurso, combinando criterios de capacidades de innovación y difusión de las instituciones con vulnerabilidad de la matrícula. Está en su base la noción de ‘espacios de anticipación de la reforma’.

5.2.1- Programa de las 900 escuelas (P.900)

El P.900 inaugura en la educación chilena el principio de la discriminación positiva, poniendo en práctica una estrategia de mejoramiento que distingue a un subconjunto del sistema, definido por sus bajos resultados de aprendizaje. El Programa apoya a profesores y alumnos con material didáctico y bibliotecas de aula, con foco en lenguaje y matemática; desarrolla Talleres de perfeccionamiento docente en servicio, en estas dos asignaturas; y Talleres de Aprendizaje en horario alterno con aquellos niños que

muestran retraso escolar o problemas de tipo socio-afectivo. Los Talleres de Aprendizaje son realizados por monitores de la comunidad, quienes son becados y capacitados por el Ministerio de Educación. Las escuelas permanecen en el Programa al menos tres años y aquéllas que mejoran sus resultados en lenguaje y matemáticas egresan y pasan a participar de los programas de cobertura universal del Ministerio de Educación para la educación básica (PME, Enlaces). El Programa logra aumentar los puntajes SIMCE de sus escuelas en magnitud mayor que el resto del sistema, y contribuye a mejorar la posición relativa de las mismas en los rankings respectivos en cada Región. El impacto fue mayor en los primeros años del programa (1990-92) que en su fase intermedia (1992-1996), recuperándose entre 1996-1999. Tal impacto es, al mismo tiempo, a lo largo de la década, también mayor en las escuelas con determinadas características de puntaje de entrada y tamaño: bajo 60 puntos en el SIMCE en una escala de 0 a 100, y entre 100 y 300 alumnos de matrícula.

5.2.2- Programa Educación básica rural

Hay poco más de 4.600 escuelas rurales en Chile, que atienden al 14% de la matrícula. Con los resultados de aprendizaje más bajos de la población, estas se constituyeron desde 1992 en prioridad de la política educacional, a través de un programa integral que apoyó a un subconjunto de ellas (los multigrado), con: una nueva propuesta curricular que facilitara la articulación entre la cultura rural y los códigos universales de la escuela; un diseño y producción de textos y materiales didácticos consistentes con tal propuesta; y una capacitación docente que supera el aislamiento del profesor rural y lo provee de conceptos y herramientas metodológicas relevantes, a través de un trabajo permanente en agrupaciones de profesores rurales por localidad en instancias conocidas como Microcentros de Coordinación Pedagógica, que se reúnen periódicamente para seguir la implementación de las innovaciones bosquejadas.

Desde 1992 hasta 2000 este Programa estuvo focalizado en 3.285 escuelas rurales con multigrado e incompletas (sólo con alumnos de 1° a 6° grado). A partir del año 2001 se amplía a 3.620 escuelas e incorpora establecimientos con el ciclo básico completo de 1° a 8° grado: 129.178 estudiantes y 8.092 profesores. En forma similar al P.900, los

resultados SIMCE de estas escuelas mejoran más que los del resto del sistema, y la brecha con los promedios nacionales disminuye significativamente.

5.2.3- Montegrande

El programa Montegrande se centra en un número reducido de liceos (51) con el potencial de ‘anticipar’ la reforma y constituirse en puntos de innovación a emular por otros establecimientos. En 1997, de un total de 1.350 establecimientos secundarios financiados por el estado, 221 elaboraron proyectos para postular a ser elegidos como liceos de anticipación de la reforma. Los proyectos adjudicados (4 años, con un promedio de US\$ 150.000 anuales por liceo) consideran prácticas de gestión, calidad de la enseñanza y medidas que promuevan la equidad. Los establecimientos seleccionados representan la diversidad del sistema y se busca que provean ejemplos transferibles de “buenas prácticas” en docencia y gestión al resto de las escuelas²¹. Los liceos Montegrande son los primeros del sistema público en utilizar un importante cambio legal introducido por el Segundo Estatuto Docente: la autorización a los directores para que administren fondos públicos asignados al establecimiento, llevando así principios de descentralización del nivel municipal al nivel establecimiento.

5.2.4- Liceo para Todos

En 2000, se aborda en el nivel medio, una estrategia comparable a la del P.900 en básica: un programa de apoyo para 432 liceos (un tercio del total subvencionado, tanto generales como técnico-profesionales), con los resultados de aprendizaje más pobres y las condiciones socio-económicas de su alumnado más difíciles y en riesgo de deserción. Sus objetivos y estrategia son disminuir la deserción a través de apoyos asistenciales y de trabajo con la comunidad, y abordajes didácticos efectivos con jóvenes con retraso en el logro de objetivos en las asignaturas fundamentales (lenguaje, matemática). Su cobertura

²¹ En 1997 las escuelas Montegrande matricularon a 40.000 alumnos, o 5.4% del total de la matrícula de escuelas secundarias con financiamiento estatal.

es de aproximadamente 245.000 alumnos (28% de la matrícula subvencionada en el nivel medio en 2001).

6- Programas para el fortalecimiento de capacidades docentes.

Todos los programas referidos hasta ahora contienen estrategias de desarrollo profesional docente, que a diferencia de las tradicionales, se caracterizan por situarse en la escuela o en grupos de escuelas, donde los docentes se constituyen como *comunidades de pares*, que con apoyo del Ministerio a través de documentación y su sistema de supervisión, reflexionan, diseñan, y ejecutan y evalúan acciones de cambio. Las actividades de desarrollo profesional colectivo que estructuran los Programas de Mejoramiento, han sido las más prolongadas y sostenidas líneas de acción en este ámbito; estas iniciaron en cada unidad educativa el camino de renovación de las prácticas de enseñanza.

Desde 1996 se complementa el abordaje señalado con estrategias más clásicas de cursos para la formación en el nuevo currículum, y dos programas altamente innovadores: uno dirigido a la renovación de instituciones formadoras de profesores; y otro, de pasantías docentes en el exterior.

6.1-Mejoramiento de la Formación Inicial Docente

Entre 1997 y 2001, un conjunto de 17 instituciones universitarias formadoras de profesores (que cubren el 78 por ciento del estudiantado de las carreras de pedagogía) trabajaron en la implementación de proyectos integrales de reforma definidos por ellas mismas, y que ganaron concursando con otras 15 instituciones. Los proyectos fueron elaborados dentro de parámetros y orientaciones amplios definidos por el Ministerio de Educación. Por ejemplo, en sus redefiniciones curriculares debían otorgar un lugar

privilegiado a las prácticas de los alumnos; en el ámbito del robustecimiento institucional, los proyectos debían exhibir compromisos y estrategias de vinculación con facultades disciplinarias o centros de investigación, por un lado, así como con el sistema escolar, por otro.

El programa tuvo un financiamiento de US. \$ 30 millones y completó en 2001 su primera fase. Cada una de las universidades recibió en promedio 1,7 millón de dólares en cuatro años. En su implementación los proyectos han variado de acuerdo a las especificidades institucionales del caso. Cuatro resultados destacan de esta crucial estrategia de fortalecimiento de las capacidades de los docentes. Curricularmente, se logró un cambio de posición e importancia de la práctica en el proceso de formación inicial de los profesores, de estar ubicada al final del proceso formativo, a ser parte de éste desde el inicio, y de ser un ejercicio formal y pobremente supervisado, a ser un elemento articulador en la formación. Segundo: elaboración conjunta (Universidades y Ministerio de Educación) de Estándares de Egreso para los profesores, los que permitirán evaluar el desempeño de los estudiantes de profesor al momento de concluir sus estudios, así como a las instituciones formadoras²². Tercero, sustancial alza de la calidad y contemporaneidad de las bibliotecas junto a inversiones en TICs. Por último, el programa contribuyó al alza de los puntajes de ingreso a las carreras de pedagogía, a través de una estrategia de becas y apoyos a postulantes de excelencia (1.184 estudiantes de más de 600 puntos en la PAA becados para estudios de pedagogía). (Ávalos, 2003).

6.2- Programa de capacitación para el nuevo currículum.

Entre 1997 y 2002, el Ministerio de Educación organizó procesos de capacitación masivos, a través de cursos sobre los contenidos y enfoques disciplinarios más complejos de los nuevos programas de enseñanza básica y media. La magnitud de la tarea demandó la participación de decenas de instituciones de educación superior, que concursaban cada año ante el Ministerio de Educación para ejecutar los cursos relacionados con las distintas

²² Los estándares consisten en criterios de desempeño docente, verificables a través de indicadores que se proponen en cuatro facetas o ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: preparación del acto de enseñar; creación en el aula de un ambiente propicio para el aprendizaje; enseñanza propiamente tal; trabajo profesional en la institución educativa y fuera de ella. (Avalos, 2003)

áreas de aprendizaje. El proceso se llevó a cabo en dos momentos del año escolar (en ambas fases, el perfeccionamiento fue gratuito y voluntario para los profesores y docentes directivos): un curso de 70 horas durante las vacaciones de verano; actividades de profundización en las vacaciones de invierno, en la modalidad presencial o a distancia, particularmente en aquellos sectores de aprendizaje en que la reforma curricular señalaba cambios de mayor complejidad. Cada año participó por sobre el 85% de los profesores de los grados que el año siguiente implementarían nuevos programas de estudio. El número de docentes anual se puede observar en el cuadro siguiente:

Cuadro: Docentes participantes en cursos de perfeccionamiento para reforma curricular

	1999	2000	2001	2002
Básico	22.143	27.050	26.615	23.530
Medio	11.174	13.107	15.672	9.770
Directivos	5.504	6.634	5.674	----
TOTAL	38.821	46.791	47.961	33.300

Fuente: Mineduc. CPEIP, 2003.

6.3- Pasantías al exterior.

El esfuerzo de desarrollo profesional empujado por las políticas ministeriales ha incluido desde 1996 un *Programa de Becas en el Exterior para Profesores*. Cada año un grupo de docentes es seleccionado por el Ministerio de Educación para viajar a estudiar en Universidades y centros educativos (a conocer prácticas escolares de excelencia), como una forma de fortalecimiento de la profesión y de impulso a la innovación. Los docentes involucrados han asistido a centros de excelencia en Alemania, Inglaterra, Francia, Bélgica, España, Holanda, Israel, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Canadá, México, Cuba, Argentina, Bolivia, Brasil, Perú, Colombia y Puerto Rico. A través de estas modalidades, hasta el 2002 inclusive, fueron beneficiados con becas de estudio 5.060 profesionales de la educación, provenientes de las trece regiones del país y de todos los niveles del sistema.

Cuadro: Cobertura del Programa Becas en el Extranjero para Profesores

Año	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Total
Docentes	588	796	902	936	916	462	460	5.060

Fuente: Ministerio de Educación, CPEIP, 2003.

7- Programa ENLACES de Informática Educativa.

A través de su proyecto Enlaces, creado dentro del programa MECE-Básica, y expandido luego a la educación media, el Ministerio de Educación construyó a lo largo de la década pasada la infraestructura de equipos, capacitación docente y conexión a redes, como para proveer de acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicaciones (TIC) a prácticamente el conjunto de la matrícula.

Como revelan los datos del Cuadro 12, el 89% de la matrícula de básica, y el 93% de la del nivel medio, estaban en diciembre de 2002 cubiertos por la red Enlaces y su provisión de equipos, apoyo técnico y capacitación docente. El mismo cuadro revela, a través de los datos de progresión del número de las visitas mensuales al Portal Enlaces en Internet, el *crescendo* del uso escolar de las TIC.

Cuadro: Informática Educativa: Cobertura Red Enlaces

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Establecimientos en Enlaces	183	472	1.415	3.150	4.246	5.307	6.234	7.247
Escuelas	121	311	942	2.211	3.002	4.042	4.965	5.918
Liceos	62	161	473	939	1.244	1.265	1.269	1.329
% Matrícula en Enlaces	4%	10%	28%	56%	69%	80%	86%	90%
Escuelas	3%	8%	22%	49%	62%	75%	84%	89%
Liceos	6%	17%	43%	77%	91%	91%	92%	93%
Uso de WWW (Visitas Mes Portal)					25.000	125.000	500.000	1.000.000

Fuente: Mineduc, Enlaces. 2002.

Más allá de la adquisición e instalación de *hardware* en las escuelas a nivel nacional, Enlaces desarrolla una estrategia para la adquisición de competencias TIC por los docentes que descansa en una red de capacitación e informática educativa sostenida por 24 universidades. La red la lideran seis de ellas con capacidades tanto en ingeniería

como en educación. El centro del quehacer de esta red es la capacitación de profesores, la que se realiza a 20 profesores por establecimiento durante 2 años; esto ha significado aproximadamente 90 mil docentes capacitados hasta el 2002 (más del 70% del total de docentes del país). Dependientes de estas universidades, un cuerpo total de aproximadamente 1.000 capacitadores y 200 técnicos forman y apoyan *in situ* a los docentes de cada una de las escuelas que está en Enlaces. Durante los dos primeros años, los docentes participan en 100 horas de entrenamiento; y en los años siguientes se les da apoyo técnico y talleres de actualización dos veces al año.

Enlaces significa institucionalmente el establecimiento y maduración de una nueva relación del sistema universitario con el sistema escolar. Adicionalmente, para el Ministerio de Educación, Enlaces significa el caso mayor de una intervención indirecta, a través de la red universitaria aludida y su autonomía.

Enlaces significó una inversión de US\$ 145 millones en el periodo 1992-2002. Una medida del logro de este programa es que en la evaluación internacional realizada por el proyecto SITES de la IEA, Chile figura en el promedio internacional en términos de número de alumnos por computador, tanto en básica como en media; así como en el uso de los mismos, y por sobre tal promedio en el porcentaje de profesores capacitados. (Mineduc- SITES, 2002).

Cabe señalar la importancia de esta iniciativa en la reducción de la brecha digital en el país. En efecto, de acuerdo al último Censo (2002), solo el 20% de la población accede a las nuevas tecnologías en sus hogares; mientras que gracias a Enlaces el 90% de los niños y jóvenes. Algunos programas se dirigen sólo a la enseñanza básica, otros sólo a la media, otros a ambos niveles; algunos son focalizados en escuelas o liceos con características particulares (bajo rendimiento, rurales, baja asistencia y alta deserción, con proyecto institucional de innovación, concentración de alumnos de etnias originarias) y otros son universales; la mayoría “llega” a los establecimientos sin que medie la iniciativa de éstos y unos pocos (PME, Montegrande) parten de iniciativas e ideas que nacen de la unidad educativa. La “unidad de intervención” es en general la escuela o liceo o un subconjunto de directivos o docentes en ella y en lo que concierne al fortalecimiento de

capacidades docentes son los profesores individuales o centros formadores de docentes. Todos los programas son diseñados en el nivel central del MINEDUC y “bajan” a sus destinatarios siguiendo los conductos regulares. Sólo recientemente es posible identificar algunas iniciativas de programas de mejoramiento educativo que cuentan con la colaboración activa del nivel regional. Entre éstas destaca la asesoría a “escuelas críticas”, diseñada conjuntamente en su primera fase por la SEREMI de la Región Metropolitana y el nivel central del Ministerio.²³ Los programas de mejoramiento educativo tienen importancia estratégica en la medida que apoyan la construcción de una nueva base de recursos de aprendizaje, difunden las nuevas ideas curriculares y didácticas entre los profesores, ponen en acción principios de discriminación positiva e instauran incentivos de desempeño en docentes y directivos.

Cuadro: Programas de Mejoramiento de la Calidad Educativa

Programas		Componentes y/o estrategia distintiva	Unidades atendidas	Cobertura	Promedio Recursos Anuales
Universales	MECE Básica 1992-1997	Infraestructura; PME Rural; Enlaces; Parvularia; Textos; Bibliotecas de Aula; Material Didáctico, Salud Escolar.	8.000 escuelas básicas	100% matrícula básica	US\$ 32 millones
	MECE Media 1995-2000	Enlaces; Textos; Bibliotecas; PME; Grupos Profesionales de Trabajo; Jóvenes; Infraestructura, red de Asistencia Técnica	1.350 liceos generales y técnicos	100% matrícula de enseñanza media	US\$ 34,5 millones
Focalizados	P-900 1990-post 2000 Básica	Talleres de Aprendizaje y monitores comunidad; Materiales y asistencia técnica con foco en lenguaje y matemáticas; Talleres de Profesores; Apoyos gestión escolar.	1.200 escuelas básicas	11% matrícula básica	US\$ 4,8 millones
	Asistencia Técnica a Escuelas Críticas	Asistencia de Universidades e instituciones privadas en: Gestión escolar, Gestión pedagógica (énfasis en Lenguaje y Matemáticas) y relación con la comunidad	100 escuelas básicas	1% matrícula básica	US\$ 1 millón

²³ Este plan consistió en la entrega, por parte de siete instituciones expertas en materias educacionales, de asistencia técnica a 66 escuelas de la Región Metropolitana que han sido calificadas de críticas por la Secretaría Regional Ministerial de Educación (SEREMI) debido a los bajos puntajes SIMCE obtenidos sostenidamente por estas escuelas. La implementación del plan se inició en el año 2002 y duró hasta el 2005. El impacto de la estrategia fue positivo y significativo de acuerdo a los resultados SIMCE del año 2005, tanto en Lenguaje como en Matemáticas. Durante el 2006 se comenzó una nueva etapa del proyecto, en un modelo similar aplicado a 100 escuelas, pero que al mismo tiempo aprende de la primera etapa.

	Educación Rural 1992- post 2000 Ed. Básica	Apoyo a docentes escuelas rurales, uni- bi o tri docentes, en espacio de capacitación local: “microcentro”; Material curricular y didáctico ad-hoc para medio rural.	3.285 escuelas rurales pequeñas	5,9% matrícula básica	US\$ 3,2 millones
	Montegrande 1997-post- 2000 Ed. Media	Recursos sustanciales y Asistencia Técnica para un proyecto institucional de innovación. Autonomía en administración.	51 liceos anticipato-rios reforma	5,4% matrícula de Ed. Media	US\$ 6,4 millones
	Liceo para todos 2000-2006 Ed. Media	Apoyo pedagógicos y asistenciales para evitar deserción y mejorar aprendizajes.	432 liceos de pobreza educativa y social	28,4% matrícula de Ed. Media	US\$ 3,5 millones
Capacidades Docentes	Formación inicial Docente. 1997-post 2000	Recursos sustanciales para un proyecto de renovación curricular e institucional de centros formadores de docentes.	17 Facultades de Educación	70% instituciones formadoras de profesores	US\$ 4,9 millones
	Pasantías al extranjero 1996 post 2000	Pasantías de estudio en el extran- jero por 6 a 8 semanas y diplomados por 6 meses, 3 meses en el extranjero y 3 en Chile.	800 profesores al año	3,8% del total de docentes en período 1998- 2001	US\$ 5,4 millones
	Capacitación en la reforma curricular 1998-2002	Capacitación en los nuevos programas de estudio por universidades.	44.000 profesores al año	100% de profesores del grado que implementa el nuevo currículo (1997-2002)	US\$ 7,5 millones
Informática	Enlaces 1992-post 2000	Laboratorio de computación por establecimiento; capacitación de dos años a equipo docente; red universitaria de asistencia técnica	7.247 escuelas y liceos	100% liceos, 85% escuelas	US\$ 20,1 millones

Un análisis interesante en relación con los componentes, cobertura y recursos anuales en los programas de mejoramiento es el que se expone a continuación en el siguiente cuadro:

Fuente:(Cox 2003)

La apuesta desde el MINEDUC es que estos esfuerzos intencionados desde el Estado mejorarán las condiciones materiales en que tiene lugar la enseñanza-aprendizaje y expandirán las capacidades de profesores y directivos de los colegios, así como también de los funcionarios profesionales y técnicos en las estructuras de apoyo hacia los colegios con que cuenta el Ministerio. En relación con este último tema, como señala Cox (2003, p. 68), la estrategia ‘programa’ presenta una de las concreciones del paso de un Estado prescindente a uno promotor en educación y una transformación profunda de las capacidades de diseño y ejecución de estrategias de innovación y apoyo a los establecimientos escolares por parte del Ministerio de Educación. La estrategia “programa” introdujo cambios en el perfil profesional de los funcionarios y consultores del MINEDUC (hacia equipos multidisciplinares jóvenes), en las tecnologías de diseño,

seguimiento y control de actividades (informatización, evaluaciones externas), y en la cultura de trabajo (de burocrática a orientada a resultados).

En materia económica se regular la administración del personal docente, lo que significa que de una concepción rígida y perfeccionista, apreciada a inicios de los años 90, se transita a una más flexible y racionalizada, desde mediados de la década. Se aumenta fuerte y sostenidamente el valor de la subvención educacional, garantizando el financiamiento de todos los reajustes y la recuperación de su poder adquisitivo; al mismo tiempo se eleva el piso de financiamiento de las escuelas rurales afectadas por problemas estructurales de matrícula. Se dota a los municipios de instrumentos de planificación destinados a racionalizar la administración de sus recursos, siendo el instrumento más importante el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM). El PADEM es una obligación anual de todos los municipios desde 1995. Elaborado anualmente debe contener un diagnóstico de cada establecimiento municipal, un análisis de la situación de oferta – demanda de la matrícula, debe explicitar las metas municipales y de cada establecimiento en materias educativas, debe organizar los programas de acción para el año siguiente, debe estructurar los presupuestos de ingreso, gastos e inversión municipal en educación; y, finalmente, debe contener la dotación de personal docente y no docente. Aunque concebido como un instrumento comprensivo de planificación educativa, la función más relevante del PADEM ha sido racionalizar la dotación docente, ajustándola a las variaciones de la matrícula de las escuelas municipales. (OCDE, 2003, p. 75).

Finalmente desde una perspectiva cuantitativa y centrada en los recursos, los programas de mejoramiento educativo tuvieron y siguen teniendo un peso bajo. El gasto más fuerte del MINEDUC es la subvención, que prácticamente ocupa dos tercios de los recursos asignados al sector. En el año de mayor gasto relativo (1996) los programas de mejoramiento representan menos del 5% del gasto. A su vez, los programas focalizados o de discriminación positiva representan menos del 1% del gasto de la categoría programas de mejoramiento educativo.

8- Jornada Escolar Completa

La extensión y calidad del tiempo de trabajo escolar es un factor clave en el aprendizaje de los alumnos. Tanto las escuelas como los sistemas educativos nacionales que exhiben mejores resultados de aprendizaje, tienen sistemáticamente mayores tiempos de trabajo escolar que el resto. La evidencia de investigación comparada internacional sobre factores que impactan positivamente el aprendizaje destaca el tiempo como uno de los decisivos.

La política de extensión de la jornada escolar iniciada en 1997, expande en términos absolutos la jornada y la reorganiza internamente, al definir que esta debe ofrecerse en una jornada completa diurna, y no en media jornada.

La extensión de la jornada se fundó en requerimientos de calidad como de equidad. En término de la primera: las habilidades de orden superior que el sistema escolar, a través de la reforma curricular y todos los programas de apoyo descritos en este capítulo, procura hoy comunicar, exigen tiempos de aprendizaje mayores que los requeridos por habilidades más limitadas, como la memorización. El tiempo de la exploración y el análisis es mayor que el de la narrativa y el dictado; pruebas de desarrollo y la pedagogía de proyectos suponen mayores tiempos que pruebas de opciones múltiples y replicación de respuestas provenientes de fuentes "cerradas", como resúmenes o fichas.

En términos de criterios de equidad, hay una vinculación estrecha entre el factor tiempo de trabajo escolar y aprendizaje en contextos socialmente vulnerables. Para los grupos pobres, con códigos socio-lingüísticos distintos a los de la cultura escolar, la experiencia en ésta equivale a la del aprendizaje de un nuevo código. Esto requiere mayores tiempos que los que necesitan los alumnos de grupos medios y altos, en cuya socialización familiar ya han adquirido los códigos de la escuela. La repetición de curso está íntimamente asociada a este fenómeno. La escuela debe organizar sus tiempos considerando los requerimientos de aprendizaje de los distintos grupos sociales y el hecho objetivo adicional de que los grupos más desprovistos no cuentan con un 'espacio pedagógico' en sus casas -para hacer las tareas-, el cual debe ser provisto por tiempos adicionales de la institución escolar.

El paso de una atención organizada en dos turnos de seis horas pedagógicas, a una jornada completa -8 horas pedagógicas de 45 minutos, implica una mejora absoluta en los tiempos de trabajo de los alumnos en las asignaturas del currículum, así como para actividades extra curriculares, y la posibilidad de un aprovechamiento educativo extra-jornada de clases de las instalaciones por alumnos y profesores, de importantes implicancias formativas e impactos sobre equidad (al ofrecerse un espacio pedagógico a alumnado que tiene dificultades para trabajar en sus casas).

El impacto en horas de la extensión de la jornada escolar para cada nivel y modalidad del sistema escolar es de :

- 232 horas cronológicas anuales de tercer a sexto grado en básica.²⁴
- 145 horas en los grados 7 y 8 de básica.
- 261 horas en los dos primeros grados de la educación media
- 174 horas en los dos últimos grados de la educación media

La jornada escolar completa tiene asimismo un impacto directo sobre las condiciones de trabajo de los docentes, al disminuir drásticamente el número de ellos que trabaja en más de un establecimiento: sólo 13% del total en 2002. (Mineduc, 2003).

La implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC), involucra inversiones de gran escala en infraestructura (aproximadamente US\$ 1.200 millones), y mayores costos recurrentes en subvenciones, para pagar las horas docentes adicionales. Para apoyar el ingreso de los establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados a la JEC, por ley (19.532, Noviembre 1997) se estableció el *Aporte Suplementario por Costo de Capital Adicional*, cuya finalidad es la de asignar recursos para realizar obras de infraestructura en los establecimientos que no hayan ingresado a JEC y cuya planta física resultase insuficiente para incorporarse al nuevo régimen de estudio. La ley faculta la asignación de recursos públicos para infraestructura, también a los establecimientos privados subvencionados.

²⁴ 232 horas cronológicas equivalen a 309 horas lectivas de 45 minutos, y a 9.3 semanas adicionales de clases al año.

En términos de la subvención, cada establecimiento que ingresa al régimen JEC, experimenta un alza que, de acuerdo al número de horas aumentadas por nivel, varía entre un 24% (Educación Media Técnico Profesional) y un 33% (Educación Básica y Media general). En 1997 el país contaba con un total de 9.486 establecimientos pertenecientes al sistema educacional subvencionado. De este universo, 3.384 establecimientos (en su mayoría rurales) ingresaron ese mismo año al régimen de jornada escolar completa (JEC) por contar con la infraestructura necesaria. Los 5.629 establecimientos por ingresar, lo han estado haciendo desde 1997, a un ritmo más lento que el inicialmente definido, lo que ha llevado al Gobierno a ampliar el plazo de cumplimiento de esta iniciativa, desde diciembre de 2002, a diciembre de 2006. En mayo de 2003, 6.966 establecimientos subvencionados estaban funcionando con jornada escolar completa. Su matrícula era de 2.281.827 alumnos, equivalente al 65.6% del total de la matrícula subsidiada por el estado (municipal y privada subvencionada).(Mineduc, 2003).

9- Desde la Reforma a la Gestión actual

9.1- Instituciones y Gestión

Las lecciones de la experiencia internacional comparada muestran el importante peso de las variables institucionales sobre la efectividad de las unidades educativas y lo que ocurre con los aprendizajes. Y si hay un patrón convergente en los Noventa al respecto es uno que destaca dos direcciones complementarias de desarrollo de los sistemas educativos: hacia la descentralización y devolución de poder de decisión a las unidades educativas, padres y administraciones locales, por un lado, y hacia un reforzamiento de la institucionalidad y mecanismos de apoyo técnico, monitoreo y control centrales, particularmente en las dimensiones curriculares, por otro. Durante los Noventa las dimensiones referidas experimentan innovaciones significativas pero insuficientes para abordar en forma efectiva el nuevo nivel de las agendas relativas a calidad y equidad.

Están operando en este ámbito límites que requieren ser abordados y que dicen relación con la insuficiente efectividad de los mecanismos de apoyo y presión a las unidades educativas para hacerlo mejor, particularmente, pero no sólo en la educación

municipal. El informe evaluativo de la OECD destaca sobre esto la débil conectividad de las políticas de reforma generadas por el centro del sistema, que juzga acertadas, con lo que finalmente ocurre en las aulas. E interroga sobre la efectividad de una configuración institucional que hace descansar los apoyos sobre una supervisión ministerial no suficientemente efectiva, que trabaja en paralelo más que coordinadamente con las administraciones locales, y las presiones sobre mecanismos de mercado probadamente inefectivos respecto de la educación municipal. Apoyos y presiones débiles que las unidades educativas procesan en marcos donde predominan principios de voluntariedad y solo incipientes relaciones con el medio externo de rendición de cuentas.

Así, los avances importantes de los últimos años respecto a evaluación docente, nuevas reglas sobre directores y experiencias pilotos de delegación de facultades a los mismos, metas comprometidas públicamente por los establecimientos, e incipientes prácticas de rendición de cuentas, así como mecanismos de incentivos de más larga data como el SNED, todos ellos aportes significativos de las políticas de los Noventa, no deben hacer perder de vista el tema mayor y constitutivo de la agenda en este ámbito: un sistema ‘débilmente conectado’ entre sus partes, con una administración municipal que exhibe fortalezas y capacidades efectivas de apoyo y presión a las escuelas sólo en una minoría de las comunas, y cuya coordinación y sinergia con la supervisión y apoyo técnico ministerial es más la excepción que la norma. Las respuestas requeridas en este plano parecen ser de otro nivel que los avances e innovaciones incrementales observados.

9.2- Equidad

El balance del impacto de las políticas de los años Noventa respecto a equidad, evidencia la complejidad de un cuadro de signos contradictorios: avances sustanciales en la equiparación de los años de escolarización de los diferentes quintiles de ingreso, y un retroceso en términos de segmentación social del sistema escolar.

La visibilidad social y política del problema de la inequidad es menor que el de la calidad. En primer lugar porque cada grupo típicamente evalúa la educación que recibe comparando ‘intra-grupo’ o con grupos cercanos, no respecto del conjunto de la estructura social. En segundo lugar, porque no hay mediciones internacionales que revelen el

problema con dramatismo comparable a lo que ocurre con respecto a calidad. La menor fuerza de ‘la demanda’ sobre esta dimensión, inseparable de las dinámicas socioculturales de distinción operando en contextos institucionales que, como los de Chile hoy en día, lejos de controlar favorecen la segmentación aludida, hacen más difícil el acuerdo y la ejecución de una agenda de cambio sistemático y efectivo en este aspecto. Y sin embargo, las consecuencias de no actuar o hacerlo por debajo de los requerimientos del problema, son serias. Tanto en términos de bases socio-culturales de un orden democrático, como desde la perspectiva de una estrategia de democratización de una sociedad profundamente desigual, y también en términos de aprendizaje. Al respecto, la evidencia de los resultados de la prueba Internacional PISA, patrocinada por la OCDE es robusta: los sistemas con los mejores resultados son aquellos cuyas aulas son más integradas socialmente; los que educan a la nueva generación en segmentos explícita o implícitamente estratificados de acuerdo a capital económico-cultural de las familias, les va peor. (OCDE, 2001). Chile con su sistema tripartito de establecimientos crecientemente diferenciados por el nivel de ingreso de las familias, tiene aquí un problema pendiente de la mayor importancia, tanto, repetimos, desde una perspectiva instrumental –aprendizajes promedio y competitividad país-, como de una perspectiva de integración moral y calidad democrática del orden socio-político.

Si el aprendizaje políticamente más fecundo de la última década de esfuerzos del país en el campo educativo es que los grandes propósitos de transformación abordados, solo son sostenibles por políticas de acuerdos y confianzas que involucren al conjunto del liderazgo de un país, y es esto lo que genera las condiciones políticas de base para los desarrollos incrementales analizados, lo señalado respecto a equidad tal vez constituye la nueva frontera a alcanzar por la lógica de los acuerdos. ¿Será capaz el campo de políticas educativas del país de abordar en forma efectiva los severos límites que establece un sistema escolar segmentado socialmente, de acuerdo con lo que indican sus ampliamente compartidos valores de igualdad de oportunidades y cultura democrática? Un problema y una interrogante que la celebración próxima del Bicentenario de la Independencia merece ver respondidos.

En este histórico proceso de Reformas se observa a la Gestión Educacional como una herramienta que puede generar soluciones a los nudos críticos que generan impacto en la calidad.

CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL DE LA MODERNIZACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA. APORTES TEÓRICOS

1- Un nuevo escenario

La crisis del Estado Keynesiano genera un cambio radical de los modelos de gestión imperantes, ya que se pasa de un modelo de gestión de la certidumbre a un modelo de gestión de la incertidumbre, fruto de la crisis fiscal que experimenta el Estado durante la década de los '80, lo que implica un proceso de desindustrialización, asociado a la crisis económica y con la aparición de un nuevo modelo de producción, lo que amplía el incremento de las demandas sumado a una reducción de los recursos del Estado. En la esfera política se produce una ruptura de los principios señalados en el Estado de bienestar, ya que se produce una fragmentación y diversificación social, lo que lleva a que la gestión pública se implemente en un contexto lleno de obstáculos y en donde han aparecido nuevos movimientos sociales como el pacifismo, ecologismo, feminismo, etc. Esto significa que el nuevo panorama de desarrollo de la gestión pública se mueve en marcos basados en la diferencia y el pluralismo.

Las nuevas circunstancias permiten identificar nuevos principios que se relacionan con el nuevo contexto de desarrollo de la gestión pública, los cuales son el pluralismo, la diversidad, el cambio y la dirección estratégica. (Gomai y Brugué, 1994). Las características generales de cada principio son:

- 1- El pluralismo se refiere a la complejización del escenario político, donde aparecen nuevos actores y donde la gestión pública los debe reconocer.
- 2- La diversidad significa que existen múltiples demandas y necesidades de la ciudadanía, las cuales deben ser identificadas.
- 3- El cambio es una dinámica dentro de un contexto de incertidumbre, esto se debe al dinamismo que experimentan las necesidades de los grupos humanos

Desde la década de los noventa Chile comienza a experimentar un proceso de modernización de la gestión pública, tomando como ejemplos los modelos desarrollados por culturas anglosajonas como la Neozelandesa, inglesa y australiana. Sin embargo las reformas realizadas en éste sector se realizan en marcos acotados de los servicios públicos. El nuevo enfoque explora las relaciones entre la gestión y el público, concluyendo que la renovación de la gestión pública sólo se efectuará por la vía de adopción de técnicas provenientes del Management privado.

A partir de esto surgen opiniones que plantean que el Management pretende privatizar la administración pública, aunque el objetivo significa todo lo contrario, ya que más bien significa la adopción de modelos organizativos que provienen del sector privado para ser implantados en el sector público sin perder la esencia del segundo: la creación del bien público y la satisfacción de las necesidades de los ciudadanos.

Las contribuciones anglosajonas a la gestión pública pretenden generar modelos susceptibles de ser comprendidos a través de símbolos y una nomenclatura lingüística que surgen a partir de la globalización y que pueden ser adaptados a las realidades particulares que posee cada país, donde “cada administración pública individual debe quedar uniformada bajo un patrón universal, formado por cinco rasgos prominentes: el mimetismo organizativo de la empresa privada, la incorporación del mercado como proceso de confección de los asuntos públicos, el fomento a la competitividad mercantil, el

reemplazo del ciudadano por el consumidor, y la reivindicación de la dicotomía política-administrativa, sublimada con la antonimia policy-management... Por lo tanto el fenómeno administrativo público debe asumir la forma de empresa”²⁵. Para Guerrero la propuesta central del nuevo modelo de gestión pública radica en poder implementar “...los propósitos de una *buena* administración gerencial, esto, luego de desechar un modelo de *mala* administración burocrática, eliminando la desconexión entre principios y resultados, observable bajo el modelo burocrático”²⁶.

Los argumentos antes planteados deben ser analizados tomando en cuenta las especificidades que integran el sector público y los objetivos que éste persigue dentro de la sociedad. Tales premisas serán aterrizadas en el ámbito de la gestión educativa, donde la modernización de los paradigmas de gestión pública pueden tener una gran influencia para mejorar un área que ha sido fuertemente criticada y cuyos avances se han centrado especialmente en la gestión pedagógica y cambios curriculares, dejando de lado otras dimensiones que forman parte del quehacer educativo y que se relacionan con la sustentabilidad de la unidades educativas.

Como se ha señalado, los nuevos modelos en Gestión Pública han entregado relevantes aportes para la modernización de la Gestión Educativa en el ámbito público municipal, lo que ha significado una verdadera transformación de paradigmas clásicos de administración educacional a la adopción de una nueva nomenclatura que proviene del sector privado y que ha sido adaptada en forma pertinente a las necesidades del sistema educativo en sus distintas dimensiones²⁷.

El cambio paradigmático plantea la necesidad que las organizaciones se gestionen en un ambiente de incertidumbre, donde la influencia y el cambio juegan un rol fundamental. La influencia pretende “...articular la relación entre los actores que

²⁵ Guerrero, Omar. “Nuevos modelos de gestión pública”. Dirección General de Servicios de Cómputo Académico. Universidad Autónoma de México. Sin fecha. Pág.5

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Para el caso en estudio conviene dejar en claro que se analizará una realidad educativa relacionada con la educación municipal de la comuna de Maipú, por lo que resulta inconveniente establecer generalizaciones; ya que el sistema educativo chileno es descentralizado en sus gestión y existen diversas realidades como municipalidades conforman la realidad de Chile

participan en la producción de bienes y servicios públicos”²⁸, mientras que el cambio “...quiere diseñar una organización preparada para responder a la inestabilidad del entorno y permitir una más rápida adaptación a las demandas cambiantes de los ciudadanos”²⁹. Por lo tanto la organización pública debe diferenciarse del sector privado, ya que la influencia debe estar centrada en base al principio de la cooperación y el cambio se debe orientar al servicio público y la satisfacción de las demandas ciudadanas³⁰.

2- El cambio de paradigma en la gestión educativa

El cambio de paradigma ha significado una nueva forma de ver la gestión educativa, la que se relaciona en cómo los modelos han sido asimilados por las instituciones educativas en forma valórica, epistemológica y pragmática³¹. En este proceso las unidades educativas han elaborado formas o rituales para implementar sus formas de interpretar los paradigmas en gestión, sistematizando una serie de pasos concretos, lo implica una racionalización del hacer y el surgimiento de una cultura en gestión educativa. Los cambios deberían afectar los más variados ámbitos: municipios, sostenedores, docentes y también de las estructuras ministeriales y por supuesto la gestión escolar y lo que ocurre en la sala de clases³².

²⁸ Gomai R. y Brugué Q. “Nuevos modelos de gestión y organización pública”. Revista Autonomías, Número 12. Julio 1994. Pág. 7

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Las organizaciones privadas poseen una influencia orientada a la competitividad y su gestión del cambio se orienta hacia una organización excelente.

³¹ Juan Carlos Tudesco, Educación y sociedad del conocimiento, Bogotá, Colombia (8-12 de agosto de 1999) Encuentro Internacional de Educación Media, señala (S/N): “Ya se ha dicho repetidamente que el fin de siglo y la entrada en el nuevo milenio están asociados a un profundo proceso de transformación social. No estamos viviendo una de las periódicas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo, sino la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política. La crisis actual, desde este punto de vista, es una crisis estructural, cuya principal característica es la simultaneidad de las dificultades de funcionamiento en las instituciones responsables de la cohesión social (la crisis del Estado-Providencia), en las relaciones entre economía y sociedad (la crisis del trabajo) y en los modos de constitución de las identidades individuales y colectivas (crisis del sujeto). Durante algunos años, esta nueva configuración fue descrita como post- alguna dimensión de la sociedad: post-capitalista para Peter Drucker, post-industrial para Touraine, post-moderna para un amplio conjunto de intelectuales. Más recientemente, sin embargo, comenzó a difundirse y aceptarse una visión de esta nueva configuración social basada en la idea de que el rasgo central de la nueva organización social consiste en que el conocimiento y la información estarían reemplazando a los recursos naturales, a la fuerza y/o al dinero, como variables claves de la generación y distribución del poder en la sociedad”.

³² Cristián Bellei, Daniel Contreras, Juan Pablo Valenzuela, Editores. La agenda pendiente en educación. Profesores, Administradores y recursos: Propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena. Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile /UNICEF, Santiago 2008, Pág. 14 señalan: “A inicios de 2007, al anunciar el proyecto del Ley General de Educación, la Presidenta Bachelet

3- Internalizando los modelos y teorías educativas

El sistema educativo se está repensando en forma permanente, lo que significa que ninguna organización sea mirada desde una perspectiva simple. La complejidad relacional de estos espacios radica en la necesidad continua de mejorar las prácticas en torno a los desafíos que plantea la calidad. Para contextualizar este apartado utilizaremos diversos referentes relacionados con los modelos y teorías utilizados para diseñar, implementar y evaluar el sistema educativa, en una panorámica que pretende integrar un nuevo paradigma en la gestión educativa. Para ordenar el análisis se abordarán los elementos teóricos que fundamentan el debate en torno a la modernización de la gestión educativa, el cómo se interpreta el concepto de gestión educativa, las propuestas de paradigmas existentes y se realizará una crítica constructiva a los paradigmas, aportando nuevos elementos para ampliar y perfeccionar un modelo de gestión en torno a los objetivos estratégicos del sistema educativo.

3.1- Fundamentos teóricos para el debate

Existe una estructura cognitiva para analizar las bases del debate a los enfoques teóricos de la gestión educativa; lo cual se debe a que un paradigma cumple funciones trascendentales para satisfacer necesidades, se transforma en un debate ideológico que se da en tres dimensiones: el deber ser, el cómo se comprende o interpreta y el cómo se implementa.

habló de construir la “nueva arquitectura de la educación chilena”. Posteriormente, el 21 de mayo en su Cuenta Pública ante el Congreso Pleno, la Presidenta invitó al país a realizar “un gran esfuerzo nacional para garantizar la calidad educacional”, desafío que definió como “el compromiso central” de su gobierno. En dicho Mensaje ante el Parlamento, la Presidenta profundizó la metáfora arquitectónica señalando que esta transformación tiene tres pilares: un nuevo marco regulatorio (el cual reemplaza a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE), una nueva Superintendencia de Educación y un aumento de recursos públicos. La oposición de derecha criticó fuertemente las iniciativas legislativas que la Presidenta consideraba parte de esta construcción, anunció su rechazo en el Parlamento y elaboró una propuesta alternativa. Con el propósito de hacer viables estas transformaciones y luego de un complejo proceso de negociaciones, el Gobierno, la Alianza por Chile y la Concertación, firmaron el Martes 13 de noviembre un Acuerdo por la Calidad de la Educación que en lo esencial deroga la LOCE, crea un sistema de aseguramiento de la calidad –que implica una reforma del Ministerio de Educación y del Consejo Superior de Educación, y la creación de la Superintendencia y una Agencia de la Calidad-, reforma la estructura y extensión de los ciclos escolares, e institucionaliza una reforma educacional basada en estándares”..

Desde las perspectiva moral-normativa una organización educativa nunca finaliza el aprendizaje en torno a su deber ser dentro de una realidad. Lo que significa un constante repensar de sí mismos y del rol que se cumple. Muchos errores no son considerados como elementos de aprendizaje y muchas veces se cree que la elaboración de horizontes institucionales utilizando variables de gestión se transforman en el eje principal de la organización. Esta postura no es más que una visión reduccionista y parcializada de las fortalezas de la gestión educativa en el fortalecimiento de las sociedades y del objetivo del sistema educativa en una cultura determinada. El paradigma es asimilado por actores educativos, por lo cual el desafío es que ésta sea internalizado positivamente por la estructura subjetiva, de caso contrario no se podrán definir las acciones a seguir por la comunidad, la acción se vuelve confusa, sin fines claros e infructuosos. Los aprendizajes colectivos forman parte de una sinergia que alimenta el tono moral de los actores educativos, dónde la participación es clave para el pleno crecimiento del nuevo paradigma. El aspecto moral es vital para el desarrollo de las nuevas tendencias, “...es la energía desde la cual se dispone para el desarrollo de la organización. Si las personas no tienen iniciativa o dificultan el desarrollo de las propuestas, es necesario observar y mejorar el tono moral de los actores educativos.”³³

En muchas ocasiones los modelos de gestión educativa no son asumidos como paradigmas que deben ser adaptados a la realidad que experimenta la organización donde se implementa. Las unidades educativas están en permanente reflexión sobre los modelos y prácticas, recurriendo en forma permanente a los modelos desarrollados por la teoría educativa. Una de las tendencias de las unidades educativas es mezclar paradigmas como por ejemplo la fusión de teorías que proviene del management con las que provienen desde el mundo del conocimiento como el constructivismo (Mantilla 2005). La implementación de un modelo de gestión en el ámbito educativo posee características especiales, ya que se adapta a la complejidad de la cultura escolar, los modelos son desintegrados y los actores educativos internalizan lo que consideran significativo, es decir existe un trabajo de análisis, interpretación y selección en base a criterios de pertinencia cultural de la propuesta teórica. Esto significa que las unidades educativas no piensan en un modelo específico, sino el como elementos de distintos modelos podrían ser un aporte

³³ Mantilla, William. Modelos y teorías en las organizaciones educativas. UST. Colombia. Pág. 47

al desarrollo de la gestión en sus distintas dimensiones (Mantilla 2005). Los modelos y teorías educativas son interactivos e incompletos, y la actividad de la gestión institucional en el ámbito educativo será posible si se comprende que la gestión en la escuela es una acción de comunicación.

En un sentido pragmático, los modelos enmarcan el accionar de los actores educativos. Las prácticas se van reformulando según los marcos ideales adoptados por la organización: “las experiencias de otros es transmisible como información que podemos probar y traducirla en la experiencia vivida por uno mismo. Se saben hacer las cosas, se sabe cómo se hacen, sabemos acerca de ese saber hacer. A partir de ahí el sujeto puede aclarar sus porqué, las razones de lo que hace”³⁴.

El desafío de la activación de un modelo de gestión educativa implica la planificación de acciones concretas relacionadas con:

- Coherencia en relación a establecer el acuerdo institucional sobre lo que se quiere y lo que se hace. Este aspecto juega un rol fundamental y es el ápice de las acciones para implementar un modelo de gestión.
- Compensación al identificar las fortalezas por ejemplo planificación estratégica, innovación pedagógica, evaluación, diseño de proyectos. Las instituciones tiene fortalezas que buscan compensar las debilidades.
- Intercambio, donde se reflexiona en torno a los elementos o conceptos que serán aceptados por la institución en base a la estructura mental con que se percibe la educación. Otro aspecto fundamental de la compensación es la comunicación, la cual debe estar orientada hacia el entendimiento. La comunicación se da en el ámbito interior orientada al fortalecimiento de la participación como acción creadora que busca el compromiso. También se da la comunicación hacia fuera donde la participación de la comunidad en donde se ubica la unidad educativa.
- Ajuste periódico y sistemático para articular, recrear y fracturar las prácticas que desde la teoría se conciben y comprenden de acuerdo a las necesidades de la unidad educativa

³⁴ Gimeno Sacristán en Mantilla op. cit. Pág. 51

- Hibridación, donde se toman elementos de varias fuentes teóricas y se proyectan los resultados esperados por los actores educativos

El proceso de mejoramiento al integrar un modelo de gestión educativa se basa en la pertenencia a un orden organizativo superior, al trabajo en equipo y a la resolución de conflictos. Las unidades educativas son un espacio de cooperación que deben mostrar interés por el desarrollo educativo integral, si la prioridad son rendimientos inmediatos con una visión de corto plazo, la consecuencia es negativa y depredativa de de la institución misma, es reinventarse vertiginosamente, en forma estéril y sin planificación (Mantilla 2005). En tal sentido, el liderazgo juega un rol fundamental. En un principio éste estuvo centrado en la coordinación académica de manera unipersonal, para ir pasando a un nuevo formato compuesto por un equipo de docentes coordinadores que promueven el desarrollo de la unidad educativa a través del fortalecimiento del currículo. Ahora un equipo de gestión lidera la institución. La importancia del liderazgo se manifiesta en una visión y misión clara de lo que se debe hacer, de implementar con entusiasmo y disciplina el proyecto educativo institucional.

El conflicto es permanente en las unidades educativas. La evidencia plantea que los conflictos han surgido en torno a: reclamos de pertenencia, problemas en torno a la definición del proyecto educativo institucional y divergencias entre la exigencia formal y la práctica institucional. La actitud que tome dirección frente al conflicto es definitiva para el desarrollo de la institución. La actitud de mayor desarrollo es aquella que visualiza el problema como oportunidades de desarrollo, para generar cambios significativos, generando procesos para la resolución de los conflictos.

3.2- Concepto de gestión educativa

La gestión es un concepto que se aplica desde hace unos 30 años y se basaba en 2 actividades no articulada entre sí: la planificación y la administración. Un modelo basa en éste enfoque hace una separación entre diseño y ejecución. Actualmente ésta separación a dejado de tener validez y se han integrado ambos procesos en la noción de gestión. Una definición clásica de gestión es la que establece “una capacidad para generar una relación

adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada...donde es capaz de articular los recursos de que dispone de manera de lograr lo que desea”³⁵.

Desde una visión que fortalece la identidad gestión es definida como “la generación y mantención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra”³⁶. Desde el enfoque de la representación la gestión es considerada como “la capacidad de articular representaciones mentales, generar y mantener conversaciones para la acción”.

Tales definiciones abordan elementos de una organización y se realiza como un proceso de aprendizaje orientado a la supervivencia de la organización mediante una articulación constante del entorno.

El término de gestión tiene múltiples acepciones: “piloteo de organizaciones, innovación, exploración y explotación de lo posible, mejora continua, profesionalización de las acciones educativas, identificación de fortalezas y dificultades, pensamiento útil para la acción, liderazgo pedagógico, visión de futuro, comunicación y aprendizaje, construcción de redes... gestión se relaciona con el termino anglosajón de *management*... y desde la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales”³⁷.

La gestión educativa es fundamental para el logro de una calidad educativa. Su importancia ha causado tal relevancia que ha sido considerada como una de los ejes prioritarios de Chile para alcanzar una reforma integral al sistema educativo nacional. Para entender las propuestas teóricas que forman parte del estado del arte en la materia resulta fundamental conocer los enfoques teóricos existentes en la materia como el análisis de las

³⁵ Cassasus, Juan. La gestión: en busca del sujeto. UNESCO. 1999. Pág. 17

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Instituto internacional de planeamiento de la educación. Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Buenos Aires. 2000. Pág. 3

estrategias que existen para lograr una modernización de la gestión educativa en base a los cánones señalados por la reforma educativa.

El debate en la actualidad radica en el rol que cumple la escuela dentro de la sociedad y las propuestas han sido canalizadas desde una perspectiva de la gestión como herramienta de fortalecimiento del diálogo ciudadano a través de la participación y la propuesta desde un paradigma neoliberal que pretende implementar en las escuelas modelos importados desde la empresa privada.

La importancia de la gestión educativa radica en la influencia que esta ejerce en la calidad en un contexto descentralizado en ámbitos tales como:

- adopción de procedimientos de acreditación de escuelas;
- empleo de incentivos para premiar y sancionar el desempeño en gestión;
- empleo de esquemas de asistencia técnica focalizada;
- introducción de mayores exigencia de accountability mediante el uso de un registro más amplio de métodos de información;
- benchmarking de la gestión como modelo para las escuelas
- diseño de mecanismos de participación de la comunidad escolar, la comunidad local y agentes externos, como empresarios, que generen exigencias y apoyo para el mejoramiento de la gestión (Alvariño, Brunner, Recart y Vizcarra. 2000)

Estos ejes prioritarios en la modernización de la gestión educativa se realizan en un contexto donde el sistema educativo es descentralizado, donde existen desafíos para posicionar el nuevo paradigma de gestión.

3.3- Desafíos de la gestión en un contexto de descentralización

Según Papadopoulos (2004) “al definir el escenario educativo generado en la región por los progresos de reforma y sus logros, destacan los siguientes aspectos y tensiones:

- Capacidad expansiva del sistema, reflejada en el crecimiento de cobertura en los niveles básico y medio (UNESCO 1998)

- Emergencia de nuevas prioridades relacionadas con la planificación, la gestión y la administración de centros educativos (Puryear 1996)
- El hecho de que la expansión del sistema educativo no ha logrado disminuir las brechas socioeconómicas de la población (BID 1998)
- Inadecuación de modelos lineales para evaluar la eficiencia de la educación (Alvariño, Brunner, Recart y Vizcarra. 2000)
- Necesidad de integrar elementos relacionados con la calidad de la educación para generar nuevos desafíos en el quehacer educativo (Tudesco 1998)

Este nuevo panorama plantea desafíos para adaptarse a las nuevas circunstancias económicas, políticas, sociales y culturales para responder en forma adecuada en el sistema educativo chileno, el es descentralizado y que provoca cambios en la cultura organizacional de los sistemas educativos a nivel local y en las unidades educativas.

Para Brunner "...la teoría y la experiencia internacional muestran que tales esfuerzos de mejoramiento se centran en torno a las siguientes tres dimensiones:

- Incorporación de una formación tecnológica básica y de las nuevas competencias en el tronco de una educación obligatoria
- Mayor conexión de las escuelas con su entorno y con el mundo laboral
- Elaboración de sistemas nacionales de certificación de la formación”³⁸

Según la OECD (1992) el desarrollo de la calidad educativa se debe desarrollar en un contexto con los siguientes factores:

- La descentralización y autonomía de las unidades educativas, lo que supone un nuevo enfoque y desarrollo de un nuevo paradigma o cultura organizacional en el ámbito de la gestión escolar
- Necesidad de un cambio curricular permanente para adaptar los estudios y las practicas pedagógicas y de aprendizaje
- El desarrollo de la evaluación en todos sus niveles, no sólo del aula, y la construcción de indicadores fiables y comparables para el cumplimiento del propósito

³⁸ Brunner J., Alvariño C., Arbola S., y Vizcarra R. Gestión escolar: Un estado del arte en la literatura. Santiago de Chile. 2000. Pág. 3

- La necesidad de contar con mecanismos de participación y supervisión que contribuyan a mejorar la calidad y estimulen la eficiencia de la gestión escolar.

Existe un debate conceptual sobre el rol de las políticas públicas en el desarrollo de la gestión escolar. “Un sector sugiere que las tendencias ligadas con la descentralización y la flexibilización de la educación, acompañadas con mayores exigencias en la evaluación y medición de los resultados, forma parte de un movimiento que comprende el desarrollo educativo en función de la competitividad y de los requerimientos de una economía globalizada. Por otro lado hay quienes sostienen que dichas tendencias son producto de un cambio de paradigma del desarrollo de las sociedades y la base para construir una educación de calidad, junto con reflejar el surgimiento de una nueva cultura evaluativo vinculada a las demandas de eficacia, información y accountability”³⁹

En un contexto de educación descentralizada existen 2 desafíos de la gestión educativa para enfrentar la principal dificultad de una educación de calidad: *las desigualdades de origen de los alumnos y los efectos que estos tienen en la escuela*. Para contextualizar éste debate existen 3 perspectivas; una centrada en las desigualdades de origen que poseen los estudiantes, otra centrada en factores de incidencia escolar y, por último, el enfoque centrado en las variables de gestión.

3.4- Enfoque centrado en las desigualdades

Éste enfoque plantea que el éxito académico se debe al origen socioeconómico, familiar y étnico de los alumnos (Coleman 1969). Según Jencks (1972) plantea que las diferencias de resultados se deben a:

- “La escuela aporta poco para reducir la brecha entre ricos y pobres
- La calidad de la educación incide poco en el desarrollo profesional
- Los resultados escolares se explican por el contexto familiar y socioeconómico donde se desarrolla la persona
- Existen escasos casos que las reformas educativas puedan modificar la situación de desigualdad de los/las estudiantes

³⁹ *Ibidem*.

- La igualdad se puede lograr mediante la distribución social de la riqueza.⁴⁰

Las críticas que surgen al estudio de Jencks, radica en la necesidad de tener una visión con mayor integridad, donde se reconozca que la influencia social y cultural del/la estudiante, especialmente la familia, pueda ser desarrollado por variables internas de la unidad educativa (Alvariño, Brunner, Recart y Vizcarra. 2000). Las variables consideradas son:

- Motivación y preparación de los profesores
- Gestión escolar
- Mejoramiento de los ambientes de aprendizaje

3.5- Enfoque centrado en factores de incidencia escolar

Desde ésta perspectiva las diferencias no se pueden explicar exclusivamente a partir de variables iniciales, las cuales están sistemáticamente asociadas a procesos educativos y climas organizacionales. Según Mortimer (1988) las diferencias entre las escuelas se deben a:

- Existe una fuerte relación entre los factores sociales y ambientales
- Los centros educativos imprimen valor agregado , lo que implica la necesaria comparación consigo mismo a través del tiempo para obtener datos longitudinales para reformular las políticas educativas
- Las escuelas tienen un especial impacto en los alumnos

A esto se suma que Mortimer identifica 12 factores explicativos de las diferencias referidas a:

- Política educativa del establecimiento
- Enseñanza en el aula
- Funcionamiento global del establecimiento

⁴⁰ Jencks C., en op. cit. Pág. 4

Las investigaciones mencionadas anteriormente y que fueron realizadas en EE.UU. y Gran Bretaña establecen los siguientes factores que inciden en los resultados (Sammons 1995):

- Liderazgo profesional firme y propositivo, basado en la participación y la competencia
- Visión y metas compartidas
- Concentración en la enseñanza y el aprendizaje
- Expectativas elevadas
- Refuerzo positivo
- Seguimiento del proceso
- Enseñanza intencional
- Organización para el aprendizaje
- Cooperación de la familia y la escuela

En Chile la mejora de los resultados en las unidades educativas del sistema particular subvencionado en el SIMCE se caracteriza por las siguientes variables (Sancho 1998):

- Un director siempre presente
- Autonomía técnica y pedagógica
- Existencia de una fuerte cultura escolar
- Calidad humana y profesional del profesor
- Presencia diaria y constante del docente
- Sensibilización positiva hacia los niños y padres sobre la educación
- Efectiva utilización de los recursos pedagógicos por parte de los docentes
- Tiempo para conversar e intercambio de experiencias educativas

Según Teddlie y Stringfield (1993) hay factores relevantes que explican la pérdida de la eficiencia de una escuela:

- Falta de visión; ya que los profesores no participan en el diseño de un proyecto común;
- Ausencia de liderazgo, con directores con baja expectativa y poco comprometidos que no estimulan el desarrollo de competencias en la comunidad escolar;
- Resultados disfuncionales entre los profesores

3.6- Enfoques centrados en las variables de gestión

Se ha identificado 7 modelos de gestión en el transcurso de los últimos 30 años, los cuales han sido la orientación para el cambio institucional: normativo, prospectivo, estratégico, estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional. Cada tiempo tiene su propio paradigma o diseño conceptual, el cual es considerado como una verdad infranqueable, lo que lleva a ponerlo en práctica y generalizarlo.

3.6.1- Visión normativa

Se implementa durante la década de los 50 e inicios de los 70. Es el periodo donde se inicia grandes planes nacionales de corte estructural en el plano educativo. En éste ámbito la planificación tuvo como norte el crecimiento cuantitativo del sistema, expandiendo la cobertura del sistema escolar. Por lo tanto la planificación se orientó desde el presente hacia el futuro en forma lineal, lo que lo transforma en un modelo con alto grado de generalización y abstracción que no consideraba variables imponderables. Se trata a grandes rasgos de un diálogo con el ministerio de hacienda para conseguir recursos para la implementación de las reformas o programas educativos (Cassasus, 1999).

3.6.2- Visión prospectiva

Esta visión comienza a implementarse a partir de la década de los 60 y se constató que el futuro previsto no coincidía con la planificación realizada en la década anterior. La visión prospectiva establece un juego de los tiempo, donde el futuro no se explica necesariamente por el pasado, señala que también intervienen las imágenes del futuro que se imprimen en el presente y que, en consecuencia lo orientan. De esta manera el futuro es previsible a través de la construcción de escenarios (Cassasus, 1999. pág. 20). Comienza toda una metodología para la construcción de escenarios a través de matrices y relaciones de impacto entre las variables. El modelo prospectivo tuvo como finalidad encontrar múltiples respuestas a una problemática similar.

3.6.3- Visión estratégica

La estrategia plantea la necesidad de relacionar el futuro deseado con los recursos y el entorno que se posee, por lo que se hace necesario crear un sistema de normas que permita seguir un camino determinado. La gestión estratégica “consiste en la capacidad de articular los recursos que posee una organización, sean humanos, técnicos, materiales y financieros”⁴¹. Este enfoque plantea el surgimiento de la identidad institucional, lo que permite situar a la organización en un contexto de permanentes cambios.

3.6.4- Visión estratégica-situacional

Las crisis del petróleo y de la deuda generan una gran crisis en la gobernabilidad de los países. Este contexto lleva reflexionar en torno a la utilidad de la visión estratégico, introduciéndose una nueva variable situacional para considerar, dentro del proceso de racionalización de la gestión, la viabilidad de las políticas.

Cassasus señala con respecto al planeamiento situacional:

“El planeamiento situacional reconoce no sólo el antagonismo de los intereses de los actores en la sociedad, sino que además del tema de la viabilidad política se plantea el de la viabilidad técnica, económica, organizativa e institucional. Se preocupa del análisis y del abordaje de los problemas en el trayecto hacia el objetivo o el futuro deseado”⁴²

Además agrega que la operacionalización de ésta visión implica los siguientes ejercicios de gestión:

“La escasez de recursos hace de la planificación un ejercicio de técnica presupuestaria, por otra, una preocupación de conducción política del proceso, en el sentido de asegurar la gestión del

⁴¹ Ansoff en Casasus op. cit. Pág. 21

⁴² Ibídem pág.22

sistema mediante la concertación. El último ejercicio es una fragmentación del proceso de planificación y de la gestión en acciones que ocurren en diversos lugares del sistema, quebrándose el proceso integrador de la planificación y multiplicándose, en consecuencia, los lugares y las entidades planificadoras. Instrumentalmente, esto representa por flujogramas diseñados como redes sistémico-causales, es decir, la gestión se presenta como la del proceso de resolución de nudos críticos de problemas”⁴³.

3.6.5- Visión de la calidad total

Este paradigma se inicia a partir de la década del 90 como respuesta a la preocupación por la calidad. Los modelos anteriores se habían preocupado de satisfacer necesidades de cobertura y de estandarización de procesos para lograr objetivos, sin definir en forma clara el concepto de calidad. A partir de este enfoque surge el reconocimiento del usuario, el cual debe recibir un servicio de calidad para satisfacer sus necesidades. Surge la necesidad de exponer los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje para que la comunidad se informe y pueda opinar o participar acerca de la calidad de la educación.

El modelo de la calidad total estipula que para el buen funcionamiento se debe considerar la disminución de la burocracia para agilizar los procesos, disminuir los costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo para mejorar las prácticas institucionales, estimular el aumento de la creatividad y aumento de la productividad. La calidad total posee inherentemente la revisión permanente de los procesos para eliminar lo que se considera inservible dentro de la gestión.

⁴³ *Ibíd*em

3.6.6- Visión de la reingeniería

Esta visión plantea que las mejoras no bastan. No es posible generar una propuesta viable “arreglando la carga en el camino”. Se requiere de un cambio cualitativo. También reconoce que los usuarios del sistema tiene gracias a la descentralización la apertura del sistema y mayor influencia en lo que se espera del sistema, debido a la importancia que la educación juega en la vida de las personas y las naciones. La reingeniería establece una crítica al modelo de la calidad total ya implica mejorar lo que está, buscando disminuir los desperdicios y mejorar los procesos existentes. La reingeniería es una reconceptualización fundacional y rediseño radical de procesos (Cassasus, 1999). La reingeniería representa una actitud mental de cuestionamiento radical y constante de los procesos. La acción humana es percibida como un proceso de cuestionamiento racional que conduce a la acción.

3.6.7- Visión comunicacional

Este modelo se inicia en la segunda mitad de la década de los 90 y parte de la preocupación por entender la operatoria de los procesos, por lo que es vital comprender las distintas perspectivas que dan distintas visiones de las organizaciones. La visión comunicacional se encuentra influida por la lingüística, por lo que considera a las organizaciones como redes comunicacionales que se encuentran orientadas por el acto del habla.

Desde la lingüística el rediseño de las organizaciones supone el manejo de destrezas comunicacionales que faciliten las acciones deseadas. Según Humberto Maturana el lenguaje aparece como “la coordinación de acciones”. El gestor es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción, por lo tanto, la gestión es percibida como la capacidad de formular peticiones y obtener promesas.

Con el transcurso del tiempo las visiones en torno a la gestión han pasado de ser simples a formulaciones complejas en torno a la interpretación de la realidad de las

organizaciones. Los distintos modelos tienden a superarse los unos a los otros, lo que no significa que el modelo emergente elimina plenamente al modelo o práctica anterior. Los nuevos modelos enfrentan las necesidades coyunturales de cada época y superar las limitaciones de cada predecesor. Los modelos enfrentan los nuevos problemas que emergen de la complejidad de la gestión, lo que implica que los modelos no desaparecen, manteniendo los antiguos modelos su vigencia. Se produce una hibridación o perfeccionamiento de cada uno, es una ampliación de la visión para solucionar los problemas. Por lo tanto poseer una visión de conjunto de los modelos y adaptarlos a la realidad significa tener una visión más compleja e integral del proceso de gestión. Las visiones pueden ser implementadas en distintos tiempos de una organización; los cuales poseen 2 dimensiones:

- a) La primera que se asocia con la herramienta que empleamos para observar. Entonces la organización es percibida con instrumentos normativos, estructurándola entonces como una entidad normativa, en otros es visualizada con instrumentos lingüísticos o en otros se percibe a través de la construcción de escenarios como organización prospectiva. Esto significa que dentro de la evolución de la organización se da la evolución de los enfoques o visiones por lo tanto variamos en la utilización de herramientas pertinentes para poder implementar la visión en la interpretación de una realidad. El valor de la gestión radica en tener la capacidad de determinar cuál es el momento oportuno que permita generar una sinergia entre el momento con las herramientas, con los modelos y con destrezas entre ellos.
- b) La segunda dimensión se relaciona con el sujeto responsable de la gestión. Hoy se percibe en el ámbito educativo como un gestor normativo, rígido y basado en reglamentos que muchas veces escapan a la realidad compleja de la organización, lo que implica un desfase y una pérdida de relevancia. Una gestión compleja requiere de flexibilidad y capacidad de articular y rearticular momentos a cada instante. Es necesario que el gestor posea cualidades especiales para satisfacer y articular los intereses del medio ambiente. La gestión no está solamente relacionada con el interior, sino también con el entorno cada vez más amplio y diverso, por lo tanto, el sujeto responsable de la gestión, no tiene que ser pensado

como un sujeto individual, sino que éste puede ser un sujeto colectivo o un sujeto itinerante/participativo.

CAPÍTULO III: MODELOS DE GESTIÓN APLICADOS A LA REALIDAD EDUCATIVA

A partir de la década del '90 se ha producido un cambio en el paradigma de la gestión educativa, donde se han importado y adaptado modelos provenientes del sector privado generado una modernización en la administración de los recursos y de la comunidad escolar. Uno de los primeros efectos es que la terminología de la educación se puso más compleja y exigente, ya que la gestión se pone al servicio de ejes prioritarios como la calidad, la equidad y la eficiencia. El concepto de calidad se refiere a la adquisición de destrezas de orden superior como analizar, sintetizar, resolver problemas, tomar decisiones, manejar información, comunicarse, negociar, etc. y de comportamientos requeridos por el mundo moderno como la tolerancia a la diversidad, capacidad de trabajar en equipo, adaptabilidad, etc. El concepto de equidad significa atender a las distintas necesidades de los estudiantes de manera de asegurarles igualdad de oportunidades de aprendizaje. El concepto de eficiencia se refiere a la optimización de la productividad educativa, analizando la relación entre insumos, procesos y resultados.

Los modelos de gestión poseen los siguientes enfoques:

- De tipo input-output: basados en evaluación de contextos y procesos; “...lo que concibe a los sistemas educativos como un entramado de relaciones causales en los componentes y variables de la organización.”⁴⁴

- Modelos abiertos: enfoque que pretende crear un concepto más integrado de la gestión escolar, la cual debe incluir las relaciones entre los distintos niveles, efectos interactivos-intermedios y las relaciones recíprocas.

Las instituciones educativas sustentan sus modelos de gestión en los siguientes parámetros:

- Planificación: Donde se diseña la estrategia organizacional y se plantea la visión holística de la organización. El objetivo es desarrollar una planificación estratégica participativa.
- Gerencia: Capacidad del equipo directivo para liderar el contexto interno y externo de la organización, así como dirigir con éxito los procesos de participación.
- Desarrollo organizacional: se formalizan procesos de aprendizaje y de reflexión cotidiana.

Para la OECD (1992) hay factores que entregan un mayor valor agregado a la gestión: la descentralización, el accountability y el fortalecimiento de las relaciones escuela-hogar. La descentralización es necesaria, ya que responsabiliza a las municipalidades y a las unidades educativas en torno a los resultados y los amplios aspectos que integran la calidad de la educación. Siguiendo los fundamentos antes planteados han surgido propuestas en relación al enfoque de administración centrado en la escuela, surgiendo el modelo ABE, el modelo GESEDUCA, Modelo de Gestión de la Fundación Chile y Sistema de Aseguramiento de la Gestión Educativa o modelo SACGE del Ministerio de Educación de Chile .

1- Modelo de Gestión GESEDUCA.

El modelo GESEDUCA (Gestión y Educación) surge como una preocupación de la UNESCO frente a la demanda de muchos gobiernos por mejorar la calidad y equidad de la

⁴⁴ Ibídem, pág. 10

oferta educativa de sus países. Por lo tanto, éste modelo es un intento de ofrecer instrumentos y técnicas, ya que la tradición en administración educacional en Latinoamérica es nula en estas materias (Cassasus, 1994).

UNESCO exploró las distintas visiones sobre gestión, planteadas en el capítulo anterior y seleccionó las más apropiadas a los sistemas educativos en contexto de descentralización. Este modelo para armar ha sido experimentado tanto a nivel nacional, como en municipalidades y escuelas de Argentina, Chile y Venezuela”⁴⁵.

En la conferencia mundial de Jomtiem sobre educación para todos surge la propuesta de diseñar un nuevo modelo de gestión educativa, para fortalecer y desarrollar las capacidades de planificación y gestión a nivel regional y local, debido a que el diagnóstico realizado por los países latinoamericanos estipuló que la gestión educativa en la región “se ha caracterizado por ser centralizada, burocrática, con rasgos autoritarios; con visión de corto plazo en la toma de decisiones, un significativo aislamiento con otros sectores del Estado y de la sociedad; una oferta educativa homogénea para poblaciones heterogéneas; procesos educativos centrados en la enseñanza más que en el aprendizaje, y un mayor énfasis en los medios y diseños curriculares que en el rol profesional de los docentes”⁴⁶.

Para superar las debilidades en el campo de la planificación y la gestión de la educación GESEDUCA define las siguientes ejes de acción:

- 1- Introducción de nuevas formas de planificación estratégica capaces de manejar de manejar mayores grados de complejidad e incertidumbre y de permitir una mayor flexibilidad en este ámbito
- 2- Fortalecimiento de las capacidades de planificación y de gestión de los estamentos directivos
- 3- Apoyo a los procesos de desconcentración y desarrollo de autonomías
- 4- Introducción de mecanismos que logren la responsabilización por los resultados

El modelo GESEDUCA identifica los elementos sistémicos que sirven para sentar las líneas de base para armar una propuesta:

⁴⁵ Casasus, Juan. Gestión y Educación. UNESCO. Chile. 1994. Pág. 3

⁴⁶ Ibídem. Pág. 4

- **La escuela como un sistema abierto**, que interactúa con su medio externo para cumplir una multiplicidad de propósitos. En el interior de la escuela existen subsistemas que interactúan en forma interdependiente. La visión sistémica considera que la organización no se puede entender si no se visualiza la totalidad de las interacciones internas y externas.
- **Medio ambiente**, el medio ambiente es la fuente de demandas, expectativas e insumos para las organizaciones. GESESDUCA identifica un medio ambiente específico y un medio ambiente general. El medio ambiente específico contiene las organizaciones e individuos que tienen relación directa con la organización. El medio ambiente general comprende el contexto económico, social, político, demográfico, ecológico que influyen de alguna manera en la organización.
- **Insumos**. Es el conjunto de bienes, útiles y servicios necesarios para el desarrollo de los procesos internos y de intercambio de la organización (Cassasus, 1994). Los insumos de la escuela son: instalaciones físicas, materiales educativos, tecnología educativa, textos, currículos, el tiempo utilizado en la jornada escolar, formación y actualización docente, número de alumnos por docente, condiciones de salud y nutrición de los alumnos.
- **Procesos**. Son consecuencias de actividades interdependientes, que al interior de la organización, transforman los insumos en resultados específicos o productos (Cassasus, 1994, pág. 7).
- **Productos**. Son los bienes y servicios resultantes del proceso de transformación de los insumos que lleva a cabo un sistema. El producto específico que ofrece una escuela es la cantidad de alumnos promovidos de un nivel a otro. La reflexión sobre los productos de la escuela tiene que asociarse a las demandas y expectativas de los distintos beneficiarios: estudiantes, comunidad, Estado, miembros de la escuela.

El estilo de gestión en América Latina posee una serie de problemas de gestión que deben abordarse como desafíos de transformación y modernización:

- **Concepción de la escuela como sistema cerrado**. La racionalización de acciones establece un máximo de normas y procedimientos que garanticen la relación medios-fines, sumado a una concepción de autoridad jerárquica donde existe una

estructura piramidal y la toma de decisiones esta centrada según la posición jerárquica de la persona, estableciendo una burocracia centralizada en la gestión educativa.

- **Centralización excesiva de las decisiones.** Los sistemas educativos latinoamericanos se caracterizan por una concentración de atribuciones y toma de decisiones. Es necesario avanzar en el rol del director para que se transforme en un gestor con liderazgo, dejando de ser un experto administrativo con poca capacidad para gestionar las necesidades inmediatas.
- **Jerarquización organizativa.** Las decisiones centralizadas se expresan a través de estructuras piramidales, donde el nivel superior se reserva en forma exclusiva las tareas de pensar, proponer, evaluar y el nivel de ejecución el de hacer. (Cassasus, 1994). Las líneas de mando son verticales y el tipo de autoridad basado en el acatamiento. No existen espacios para la comunicación horizontal y el análisis colectivo de los problemas. Los procesos se individualizan contradiciendo la concepción de proyecto institucional.
- **Visión parcial de los problemas de gestión.** Es necesario tener una visión de conjunto del quehacer de una organización educativa. La cultura organizacional posee problemas pedagógicos y administrativos que deben ser abordados por la gestión educativa.
- **Enclaustramiento de las instituciones escolares.** Existe un muro escolar entre la escuela y la comunidad. Las expectativas y demandas de los padres y de la comunidad, son pocas veces conocidas y tiene escasa importancia en la oferta educativa. La comunidad debe poseer efectivos canales de participación en la toma de decisiones para una mejor gestión educativa.
- **Ausencia de evaluación de resultados.** Necesidad de tener herramientas que permitan la retroalimentación producto de la evaluación de los resultados. Se requiere manejar criterios relacionados con deserción escolar, repitencia, calidad de los aprendizajes para que existe una política retrospectiva que permita corregir los problemas a tiempo. Sin la autoevaluación de las prácticas, ninguna organización puede ser eficaz.
- **Ausencia de responsabilidad institucional.** La centralización trae consigo la ausencia de la responsabilidad de los actores frente al resultado de sus actividades.

Las decisiones se toman a nivel superior y las responsabilidades se diluyen en todo el sistema. No existen mecanismos para la rendición de cuentas ni objetivos institucionales claros y compartidos.

El cambio de paradigma se dirige a cambios basados en modelos de descentralización, participativos e interactivos, cuyos principios son:

- 1- Gestión centrada en los beneficiarios
- 2- Se considera a la organización como un sistema abierto al aprendizaje
- 3- Las estructuras participativas y comunicacionales son horizontales y privilegian la creatividad y el compromiso colectivo
- 4- Hay un mejoramiento continuo de la estrategia de cambio permanente, con el objetivo de generar servicios o productos educativos de calidad que atiendan las demandas de la comunidad educativa
- 5- Desarrollo continuo del personal docente a través de programas serios de capacitación y perfeccionamiento

Entre los aspectos considerados en la planificación GESEDUCA plantea las siguientes orientaciones:

- 1- Planificación orientada hacia la acción y no hacia el conocimiento científico
- 2- La planificación enfrenta la incertidumbre de sistemas complejos
- 3- Se requiere flexibilidad para ir moldeando la planificación
- 4- La planificación no busca óptimos, sino más bien el mejor resultado del equilibrio dinámico de las fuerzas
- 5- Es necesario desarrollar habilidades de la gerencia: visión, comunicación, motivación, negociación y asignación de recursos

Desde las perspectivas de las demandas sociales al sistema educativo GESEDUCA plantea:

- 1- El conocimiento es el principal recurso productor de riqueza. Los cambios tecnológicos de las últimas décadas y los nuevos patrones productivos apuntan hacia modelos que privilegian la inteligencia, la creatividad, la informatización y el abandono de modelos basados en el bajo costo de la mano de obra y la abundancia de la materia prima.

- 2- La educación y la capacitación son factores decisivos en la generación de ventajas competitivas.

El nuevo rol que debe jugar la educación como derecho ciudadano y factor determinante en la transformación productiva plantea desafíos relacionados con la gestión de los centros educativos.

2- El modelo ABE (Administración Basada en la Escuela)

El modelo ABE no es planteado como un fin, es un medio, cuyo objetivo es propiciar una mejor calidad en la toma de decisiones, al comprometer la participación de los interesados. Este panorama se fortalecería si se consideran los siguientes elementos:

- Capacitar y entrenar a los profesores para la toma de decisiones en relación a la administración y el desempeño
- Crear un sistema mediante el cual se tiene acceso a la información y se comunica a la comunidad educativa
- Existe un sistema de premios a los logros

El modelo ABE estipula que la escuela domine 3 variables claves que provienen del sector privado (Brunner 2000):

- a) Conocimiento: Con respecto a la organización y facilitar el camino para implementar los cambios. Se requiere conocimientos técnicos de gestión y conocimiento sobre competencias interpersonales y de resolución de conflictos.
- b) Información: relacionada con los logros de los alumnos y comparaciones con otras escuelas, nivel de satisfacción que tienen los padres y los líderes de la comunidad con la escuela y sobre los recursos disponibles.
- c) Premios: que reconozca los esfuerzos por parte de la comunidad, ya que el sistema ABE implica un esfuerzo extra, reforzando en forma positiva los logros obtenidos.

Según Wohlsletter y Albers (1995) los estudios a las escuelas que implementan ABE⁴⁷ y que han tenido éxito entregan las siguientes conclusiones:

- Poder: El poder se encuentra distribuido en forma gradual y pertinente en los distintos actores de la comunidad. Se identificó la existencia de comités que fomentan la participación de los miembros de la comunidad educativa. Los comités tienen un trabajo específico, relacionados con el currículum, evaluación y desarrollo profesional. Los directores son facilitadores y administradores del cambio; creándose un ambiente positivo para el trabajo en equipo y en la creación de una visión de comunidad.
- Conocimiento: Se produce un incremento de las necesidades capacitación de los docentes. El diseño del programa de capacitación debe ser realizado por un staff docente junto con los directores, donde se escojan temas pertinentes con la realidad y las necesidades de la unidad educativa. La capacitación debe ser vista como un eje estratégico dentro un modelo ABE.
- Información: Todas las escuelas poseen un medio o mecanismo de información interna y externa a través de un folleto que comunique a la comunidad educativa sobre las actividades de la escuela y su rendimiento. Otro tópico importante arrojado por el estudio es que los directores de un mismo distrito se reúnan para coordinar políticas educativas, lo que genera una estrategia de asociatividad y territorialidad, estableciendo comparaciones entre los establecimientos. Se identifica la utilización de sistemas computacionales que sistematiza información relacionada con el presupuesto, el rendimiento de los estudiantes, compras electrónicas, horarios de clases de las escuelas, etc. Sin embargo la evidencia señalada por los autores de la detectó que la información entregada no era del todo útil para los establecimientos individuales. “La lógica de una escuela, en cuanto a requerimientos de información, es distinta a la de un distrito, estado o región y, por ende, se concluyó que era necesario hacer un esfuerzo especial de recolección y comunicación de información para el nivel del establecimiento.”⁴⁸

⁴⁷ El estudio se realizó a 27 escuelas de 3 distritos de los EE.UU., el distrito canadiense de Edmonton y el estado australiano de Victoria, todos los cuales han implementado con distintos grados de éxito la estrategia ABE. Las escuelas estudiadas se agruparon en aquellas que estaban aplicando activamente la ABE y las que aún estaban desarrollando el sistema ABE.

⁴⁸ *Ibíd*em pág. 17

- Premios: Los incentivos financieros son un aspecto difícil dentro del estudio de los casos, ya que los directores de escuela eran más proclives de otorgar reconocimientos anuales a través de notas de agradecimiento más que entregar reconocimientos financieros.

Otro eje temático considerado por éste estudio es la importancia del accountability. Existen modelos evaluativos que tienden a subrayar los siguientes propósitos relevantes para la escuela y la comunidad, operando como sistema de control, es un sistema permanente de evaluaciones y es un sistema de comunicaciones:

- Conocimiento de las unidades educativas sobre sí mismos, lo que permite identificar las debilidades y fortalecer los cambios.
- Contar con la información necesaria para evaluar si las unidades educativas cumplen con los objetivos propuestos y para orientar las decisiones de gestión.
- Importancia de hacer público los resultados
- El valor de los procedimientos bien definidos de intervención sobre las variables claves de la efectividad escolar que permitan la participación de la comunidad en el diseño del plan de mejoramiento.
- El accountability cumple con tres propósitos relevantes para la escuela y la comunidad: opera como sistema de control, es un sistema permanente de evaluaciones y es un sistema de comunicaciones.

Los factores de desarrollo del accountability se relacionan con la aprobación del presupuesto del distrito, la escuela se vincula con el desempeño de los alumnos, las escuelas son unidades de mejoramiento y continuo aprendizaje, se aplica planificación estratégica, en torno a objetivos específicos, se desarrollan nuevos enfoques relacionados con la supervisión en la sala de clases, se multiplican los niveles de evaluación y acreditación, se informan los resultados en el ámbito escolar y se vinculan consecuencias a los niveles de desempeño.

3- Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar o modelo SACGE.

El modelo que se encuentra en la base del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar recupera la discusión conceptual antes señalada, identificando aquellos aspectos descriptivos y que permiten definir, en sus interrelaciones, una aproximación sistemática del concepto.

El Modelo de Gestión Escolar no diferencia a los establecimientos por tipo o nivel de enseñanza, porque identifica procesos que debieran estar presentes en cualquier institución escolar. Es decir, interroga a cada establecimiento - independientemente de su tipo, modalidad, dependencia y matrícula, entre otras especificidades- respecto a la forma en que aborda áreas, dimensiones y elementos de gestión que, según la experiencia del MINEDUC y la investigación aplicada, inciden de diversas maneras en el tipo y calidad de los resultados educativos que dichas instituciones generan.

En este sentido, el Modelo de Gestión Escolar no define un tipo ideal de establecimiento o un tipo de buena escuela, si no más bien identifica los ámbitos en los cuales cualquier institución escolar que busque obtener resultados de calidad y profesionalizar su gestión debiera generar sistemas que pueden ser mejorados continuamente hasta alcanzar los niveles de excelencia deseados.

Como todo modelo, éste sólo refleja una parcialidad de la compleja realidad socioeducativa. Existen otros aspectos que aquí no están considerados, ya sea por la complejidad para establecer procesos genéricos en torno a ellos o, simplemente, porque dichas dimensiones no son modelables; por ejemplo, las dimensiones políticas y emocionales de cualquier organización no se representan aquí, lo que no significa que ellas estén ausentes, sino más bien que se expresarán transversalmente en la descripción de las prácticas específicas de cada organización educativa. Las áreas y dimensiones que aquí se identifican son aquellas que en opinión del Ministerio de Educación y la experiencia de investigación internacional y nacional, inciden en la generación de resultados del establecimiento.

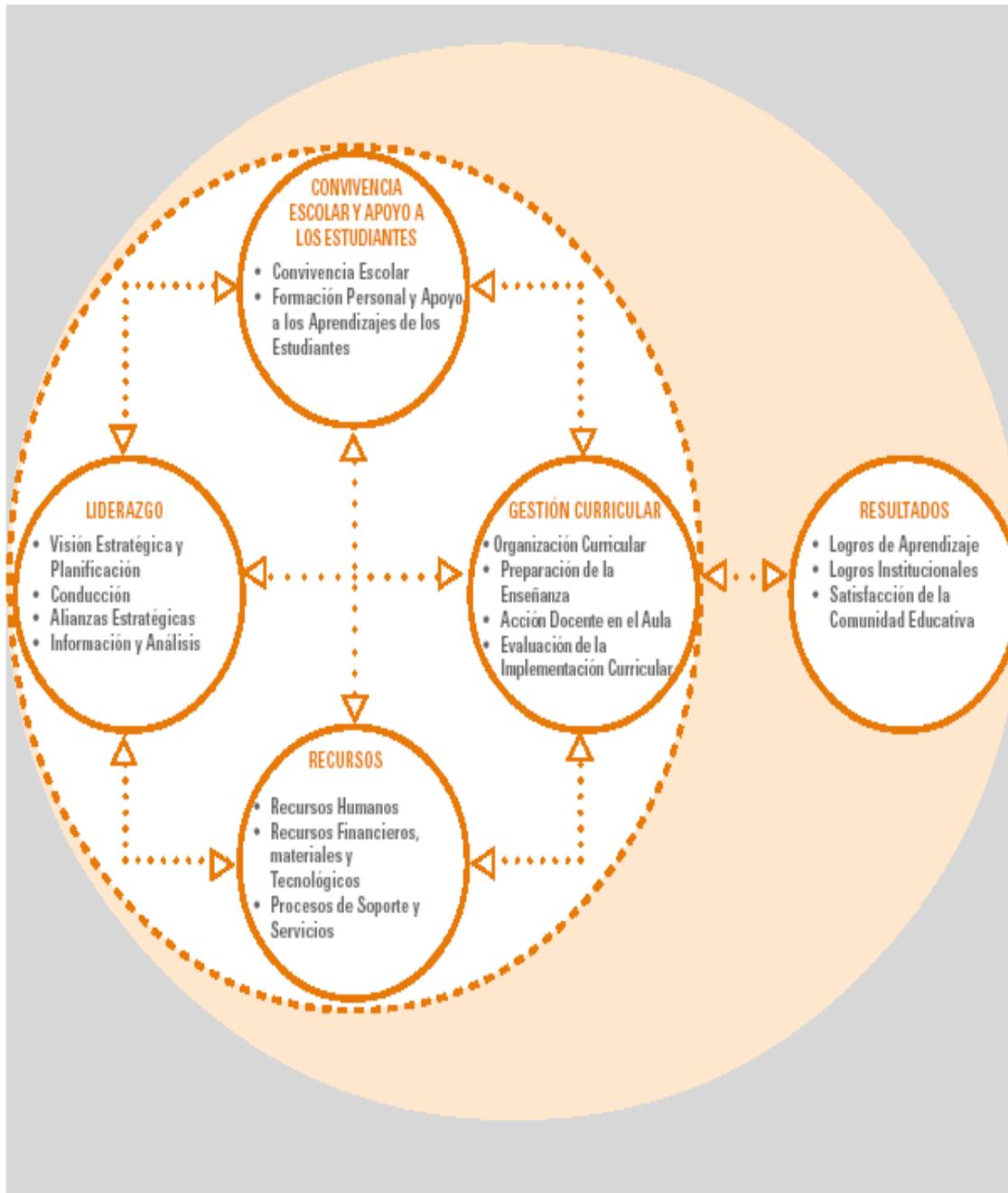
Cabe destacar que este modelo no es prescriptivo; es decir, no establece

una única modalidad para abordar cada una de las dimensiones y elementos de gestión. Sólo identifica los procesos significativos, lo que pueden abordarse desde la heterogeneidad de la práctica particular de cada establecimiento, que recoge esa especificidad. En este sentido, lo que la experiencia internacional y nacional indica es que si bien éstos son los elementos que inciden significativamente en los resultados de los establecimientos, no es posible determinar una combinación precisa ni una secuencia única para que la interrelación entre ellos genere resultados específicos. Es por esto que el modelo, pese a su restricción natural, reconoce, valora y promueve la diversidad de los establecimientos para aplicarlo a su contexto, cultura e historia particular. De allí entonces las relaciones y retroalimentaciones entre sus áreas.

Un tercer elemento importante es la idea del mejoramiento continuo, es decir, la convicción de que estos procesos genéricos pueden ser objeto de mejoramiento continuo de la organización que los identifica. En este sentido, el modelo promueve la idea de la búsqueda sistemática y reiterativa de incremento de la calidad de los procesos de gestión y de los resultados. Por lo mismo, no considera la certificación como una estrategia apropiada para las organizaciones escolares. Por otra parte, la evaluación de los niveles de calidad de la organización y su mejoramiento continuo no son un fin en sí mismo, sino que están orientados a la obtención de resultados en tres dimensiones: de aprendizaje, institucional y de satisfacción de la comunidad escolar. el Modelo de Gestión Escolar se desagrega en Áreas, Dimensiones y Elementos de Gestión (Ver Figura N° 1). Las Áreas son el ámbito clave de la gestión de un establecimiento educacional; se distinguen cinco: Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia y Apoyo a los Estudiantes, Recursos y, finalmente, Resultados. Todos ellos, exceptuando el último, se refieren a procesos de gestión, es decir, que se dan en el plano de las acciones que lleva adelante la organización escolar para lograr sus objetivos. Las dimensiones, por su parte, expresan el contenido del área en forma desagregada. Contiene la identificación de temas y criterios más específicos. En total son 16 Dimensiones divididas entre las cinco áreas. Finalmente, los Elementos de Gestión describen y establecen un grado más específico de las dimensiones, operacionalizándolas. Los enunciados señalan ámbitos relevantes que el establecimiento educacional debe abordar mediante una

práctica determinada. El modelo contempla 56 Elementos de Gestión, distribuidos entre las dimensiones.

ESQUEMA 1: FUNCIONAMIENTO DEL MODELO SACGE



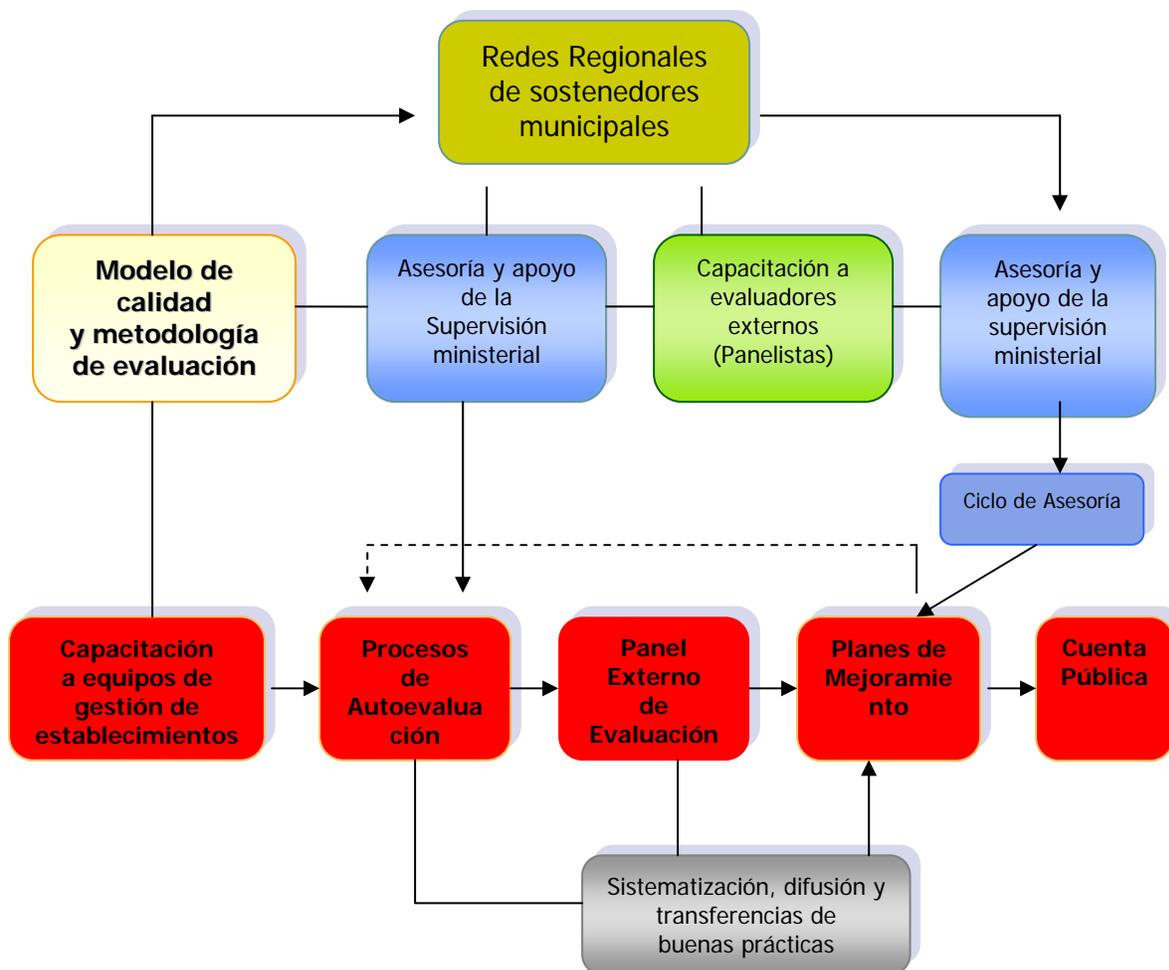
Fuente: MINEDUC

El sentido puesto en mejorar continuamente para afectar a los resultados de la institución en las dimensiones indicadas. Promueve la responsabilidad de los establecimientos y de los diferentes actores de la comunidad escolar por los resultados que el establecimiento como institución es capaz de alcanzar. Esta responsabilización y las orientaciones para la acción deben estar basadas en datos precisos respecto del accionar del establecimiento; en ese sentido, promueve una gestión profesional y rigurosa.

La organización de las áreas plantea que el dinamizador y generador de los procesos de gestión de un establecimiento, es el proceso de liderazgo, cuyos responsables principales son los equipos directivos y de gestión de cada establecimiento, pero no desconoce el rol de los docentes y otros actores de la comunidad educativa en la generación de los mismos. Al centro del modelo, se encuentran los procesos principales del establecimiento, su razón de ser: Gestión Curricular. Dicho de otra forma, los procesos directamente vinculados con la generación de enseñanza y aprendizajes. Articulados con las áreas anteriores, impactando y retroalimentando las se encuentran las áreas de Convivencia y Apoyo a los Estudiantes y la de Recursos, aspectos enormemente relevantes para que se produzcan los procesos centrales en buenas condiciones organizacionales, políticas, sociales, emocionales y materiales.

Este modelo es recogido íntegramente por el instrumento de autoevaluación del SACGE, adicionando a estas características una metodología de evaluación bien definida respecto a la calificación de los procesos, escalar y sumativa. Es decir, permite establecer claramente avances o retrocesos en las prácticas de los establecimientos y permite calificar agrupadamente áreas o dimensiones del modelo, entregando información significativa para la toma de decisiones en el ámbito de las instituciones escolares y del sistema de supervisión: Directores y Jefes Técnico pedagógicos, autoridades municipales de educación y supervisores provinciales del Ministerio de Educación. Este modelo y el instrumento de autoevaluación fueron puestos a prueba, con singular éxito, en el proceso de implementación de Marcha Blanca 2003 del SACGE.

ESQUEMA 2: FUNCIONAMIENTO DEL MODELO SACGE A NIVEL COMUNAL



Fuente: MINEDUC

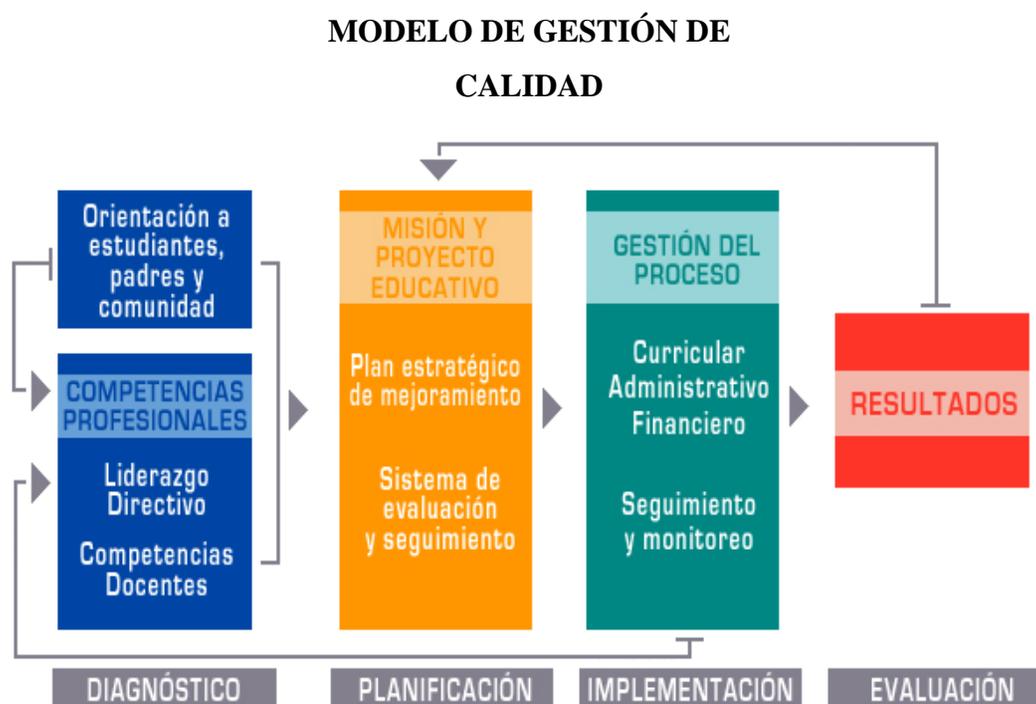
Además, este modelo, recoge muchas de las categorías conceptuales presentes en los instrumentos de autoevaluación para escuelas básicas y liceos ya aplicados en un porcentaje significativo de establecimientos focalizados en Chile.

En este sentido, el Modelo de Gestión Escolar, incorpora en su operación muchos de los fundamentos teóricos revisados hasta el momento, en relación con las definiciones de instituciones escolares, calidad de los aprendizajes y de las instituciones escolares, modelos de gestión y modalidades de evaluación. Sin embargo, resulta pertinente revisar cómo estas definiciones teóricas se articulan en una propuesta de política en el caso de Chile. En

el capítulo siguiente, se revisan algunas de las distinciones de política más relevantes en el ámbito de la gestión educativa que caracterizan la actual etapa de la Reforma Educacional en nuestro país.

4- Modelo de Gestión de Calidad de la Fundación Chile

El modelo desarrollado por el Área de Educación de Fundación Chile es una sistematización de los componentes claves que una institución escolar debe tener en su funcionamiento organizacional. Teniendo como foco el aprendizaje organizacional en su conjunto, basándose en premisas básicas como La gestión de calidad, La visión y estrategia institucional, La participación de los integrantes de la comunidad escolar, la evaluación de procesos y los resultados.



FUENTE: Fundación Chile

El modelo de Gestión de Calidad de Fundación Chile es una sistematización de los componentes claves que una institución escolar debe considerar en sus procesos para obtener resultados de calidad., los que están debidamente contextualizados a nuestra realidad y al ámbito de las organizaciones escolares. El modelo integra los hallazgos relevantes de la

literatura especializada y múltiples experiencias, tanto de carácter nacionales como internacionales. En su calidad de modelo procesal, explicita la relación dinámica entre las etapas principales para desarrollar la gestión de procesos y resultados de calidad.

El modelo explicita las diversas etapas implicadas en la instalación, implementación y desarrollo de sistemas de gestión de calidad. Las seis áreas del Modelo están asociadas dinámicamente a las etapas de la secuencia del mejoramiento - Diagnóstico, Planificación, Implementación y Evaluación.- lo cual refuerza el carácter procesal del mismo. El modelo se basa en las siguientes premisas básicas:

- 1- La gestión de calidad se fundamenta en el conocimiento profundo de los usuarios y beneficiarios, sus necesidades y expectativas. La visión y estrategia institucional consolidan la contribución y la forma en que la organización se propone responder a las necesidades y expectativas de la comunidad escolar.
- 2- El Liderazgo Directivo conduce al establecimiento a una agregación de valor y orienta a la comunidad hacia la obtención de los resultados esperados.
- 3- Los integrantes de la comunidad escolar saben cómo contribuir al logro de los fines institucionales, siendo reconocidos por ello.
- 4- Los procesos de gestión tienen como foco el aprendizaje organizacional y se basan en estándares de desempeño y efectividad que son monitoreados sistemáticamente.
- 5- Los resultados son conocidos, analizados e informados a la comunidad escolar y se asume la responsabilidad pública por ello

4.1- Áreas del Modelo

El Modelo de Gestión Escolar de Calidad considera el desarrollo de 6 áreas para lograr una gestión organizacional efectiva, en función de las que se agrupan diversos componentes específicos.

4.1.1.- Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad

Se refiere a la forma en que el establecimiento conoce a los usuarios, sus expectativas y el nivel de satisfacción de los mismos. Analiza la forma en que el establecimiento promueve y organiza la participación de los alumnos, las familias y la comunidad en la gestión escolar.

4.1.2.- Liderazgo Directivo

Aborda la forma en que las autoridades del establecimiento lo conducen y orientan hacia la obtención de resultados, a la satisfacción de los beneficiarios y usuarios y a la 'agregación de valor' en el desempeño organizacional. También incluye la implementación de mecanismos de participación de la comunidad en la misión y metas institucionales. Asimismo, considera la forma en que los directivos rinden cuentas y asumen la responsabilidad pública por los resultados de establecimiento.

4.1.3.- Gestión de las Competencias Profesionales Docentes

Comprende el desarrollo de las competencias docentes y considera el diseño e implementación de sistemas y mecanismos de apoyo para generar un liderazgo pedagógico, la integración de equipos de trabajo, dominio de contenidos pedagógicos y recursos didácticos. Se traduce en sistemas que suponen la existencia y uso de perfiles de competencias docentes, que posibiliten los procesos de selección, capacitación, promoción y desvinculación de los profesionales de la institución.

4.1.4.- Planificación

Se refiere a los sistemas y procedimientos sistemáticamente utilizados por el establecimiento para abordar los procesos de planificación institucional (Proyecto Educativo Institucional y Plan Anual) y el diseño del seguimiento y evaluación de los procesos y resultados de lo planificado.

4.1.5.- Gestión de Procesos

Aborda el desarrollo sistemático de los procesos institucionales en el ámbito curricular, pedagógico, administrativo y financiero.

La dimensión curricular – pedagógica, se refiere a los procedimientos y mecanismos que aseguran la adecuación y mejoramiento de la oferta curricular, su adecuada programación, implementación, seguimiento y evaluación en el aula, asegurando la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Incorpora elementos de innovación y proyectos desarrollados al servicio de los aprendizajes. La dimensión administrativa se refiere

a la instalación de los procedimientos de apoyo a la gestión educativa, tales como los reglamentos internos, registros, normas, definición de roles y funciones, recursos didácticos, infraestructura etc. La dimensión financiera incluye los controles presupuestarios, sistemas de adquisiciones, obtención y asignación de recursos a proyectos institucionales.

4.1.6.- Gestión de Resultados

Incluye el análisis de los logros de aprendizaje de los alumnos, medidos en términos absolutos y relativos; la efectividad organizacional expresada en términos de satisfacción de los beneficiarios y usuarios; los resultados financieros y el logro de las metas anuales. Incluye la forma en que se utilizan los resultados para la toma de decisiones respecto de los procesos del establecimiento.

CAPÍTULO IV: MODERNIZACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LA COMUNA DE MAIPÚ

1- La Comuna de Maipú

1.1- Localización Geográfica

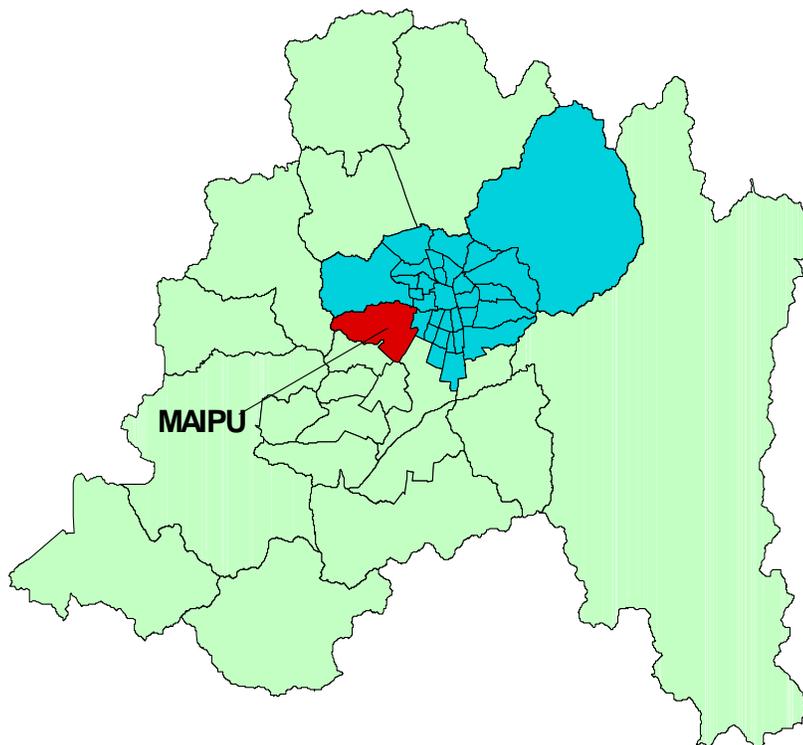
La comuna de Maipú se encuentra ubicada en el sector sur poniente de la Región Metropolitana en la Provincia de Santiago, a 15 Km. Del centro de Santiago. Los límites comunales corresponden a:

Norte: Pudahuel

Oriente: Estación Central y Cerrillos

Sur: San Bernardo y Calera de Tango (Provincia del Maipo)

Poniente: Padre Hurtado (Provincia de Talagante) y Curacaví (Provincia de Melipilla)



Mapa N° 2, Fuente: Programa OTAS, Intendencia Metropolitana

El territorio comunal cubre una superficie de 13.720,5 hás (hectáreas), (alrededor de un 7% del total de la Provincia de Santiago). De ese total, 5.573,1 hás corresponden al área urbana, 5.523,6 hás corresponden a terrenos de uso agrícola y 2.623,80 hás son cerros.

El área urbana de la comuna de Maipú equivale al 40,6% del total de la superficie comunal. De las 5.573,1 hás, aún no se han urbanizado alrededor de 800 hás que tienen destino habitacional, lo que corresponde a un 9,4% del total del área urbanizable, las que se rigen actualmente sólo por las disposiciones del PRMS (Plan Regulador Metropolitano de Santiago), ya que no estaban incluidas en el área urbana del PRC (Plan Regulador Comunal) de 1965.

1.2.- Antecedentes Históricos

Es un hecho cierto la simbólica relación entre la batalla de Maipú librada el cinco de abril de 1818 y la comuna y más tarde, villa Maipú.

Esta simbólica relación debe entenderse en el sentido de que las tierras de las haciendas de Bajo y de Lo Espejo fueron a la vez escenario de la batalla y posterior creación de la comuna y villa de Maipú. Cabe recordar que las haciendas de El Bajo, Lo Espejo y las tierras de Lepe o llanos de Maipo fueron legadas por don Pedro del Villar al Hospital San Juan de Dios. En su conjunto abarcaban aproximadamente unas 20.000 cuadras. Durante el período de la independencia la hacienda **Lo Espejo** estaba arrendada por don **Fernando Errázuriz Aldunate**, específicamente hacia el año 1818. Al año siguiente, por acuerdo del Senado se vendieron unas 4.000 cuadras, precisamente a don Fernando Errázuriz. El mismo Senado en 1821 acordó parcelar el resto de estas tierras vendiéndolas en subasta pública. En esta parcelación estaban incluidas las tierras denominadas de, **Lepe o llanos de Maipo**.

El 7 de mayo de 1818, O'Higgins decretó la construcción de la capilla de la Victoria en cumplimiento del voto formulado de elevar un santuario de la patrona de Chile en el lugar en el cual se sellara la independencia. El decreto vio la luz pública en la gaceta ministerial; 41 del 23 de mayo de 1818 La primera piedra de la capilla de la Victoria fue

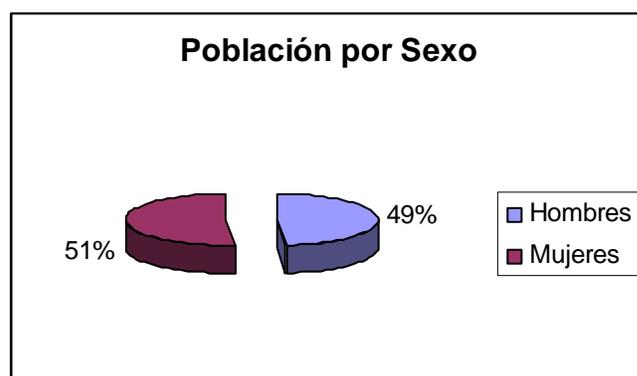
colocada en Noviembre de 1818, en ceremonia presidida por O'Higgins y San Martín, otras altas autoridades civiles y eclesiásticas de la época.

1.3.- Características Demográficas

1.3.1.- Población

Según el censo del año 2002, se contabilizaron en el área comunal 468.390 habitantes, divididos en 227.285 hombres y 241.105 mujeres. La comuna en general, registra un relativo equilibrio en la proporción entre hombres y mujeres frente a la población total, con una leve diferencia a favor de la población femenina, que representa un 51.48% del total de habitantes, mientras que a la población masculina corresponde al 48.52%

Gráfico: Población comunal por género

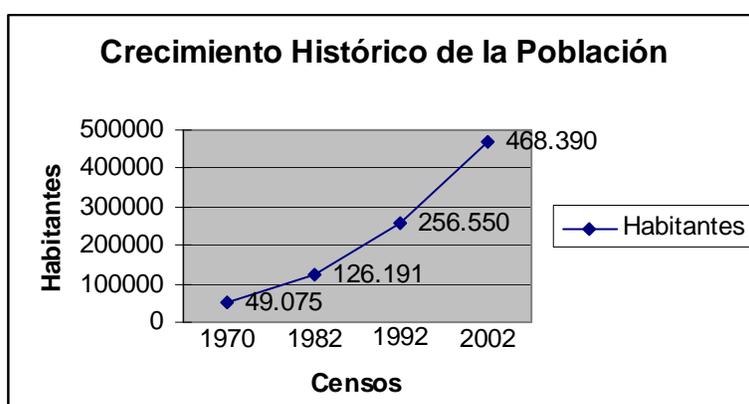


Fuente: Censo de Población y Vivienda INE, 2002

1.3.2.- Crecimiento Histórico de la Población

La población de la comuna de Maipú ha ido creciendo en forma exponencial, haciéndose mas notorio a fines de la década de los años 70, lo que ha causado un notorio déficit de servicios en la comuna, en particular en las áreas de educación y salud.

Gráfico: Crecimiento de la Población comunal



Fuente: Censo de Población y Vivienda INE, 2002

El crecimiento de la población en la década 1992 – 2002, fue de 211.840 habitantes, que corresponde al 82, 57%. En los centros urbanos de la comuna de Maipú, se concentra el grueso de la población comunal que alcanza a 464.882 habitantes, el resto de la población comunal se distribuye en el área rural que alcanza a 3.508 habitantes.

1.3.3.- Rangos Etéreos Actuales

El siguiente es el cuadro resumen por grupos etéreos de la comuna de Maipú.

Cuadro: Estructura de la población comunal

Grupo Etéreo	Cantidad	Porcentaje
--------------	----------	------------

0 – 5	45.044	10%
6 – 13	74.260	16%
14 – 18	42.061	9%
19 – 29	78.947	17%
> a 30 años	228.078	48%

Fuente: Censo de Población y Vivienda INE, 2002

Se puede apreciar según los datos arrojados por el Censo 2.002 que en la comuna más de la mitad (52%) de la población se encuentra en el rango infantil – juvenil es decir entre 0 a 29 años de edad.

A partir del año 2006, se observa una proyección del crecimiento demográfico promedio de alrededor de 14.200 habitantes por año, equivalentes a una tasa de 2.7%, lo que significa que Maipú presenta una de las tasas de crecimiento mas altas a nivel nacional, reflejándose en un incremento significativo de la población en edad escolar, ya sea infantil o juvenil.

1.3.4.- Aspectos socioeconómicos

La comuna de Maipú se ha caracterizado por ser una comuna de nivel socioeconómicamente de ingresos medios, lo cual se fundamenta en el siguiente cuadro donde se aprecia el predominio de la caracterización socioeconómica C3 (A y B) alcanzando un porcentaje de 67.5% de la población económicamente activa (120.759 habitantes).

Cuadro: Nivel Socioeconómico de la Población Económicamente Activa

Nivel Socioeconómico	Caracterización	Habitantes	Porcentaje
Alto	ABC1	464	0.4%
Medio Alto	C2	10.890	0.9%
Medio	C3-A	42.971	35.6%

Medio Bajo	C3-B	38.564	31.9%
Bajo	D	18.916	15.7%
Muy Bajo	E	8.954	7.4%

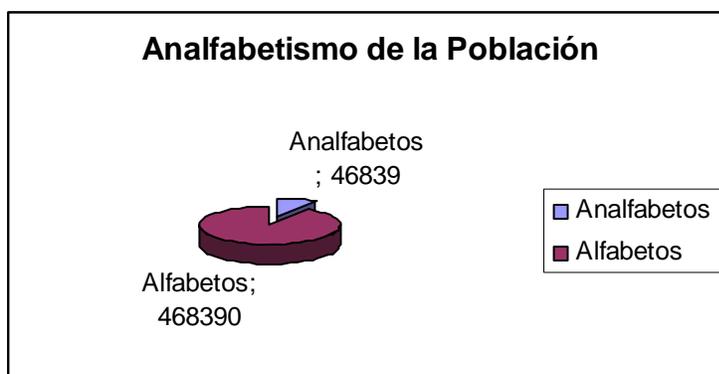
Fuente: I. M. de Maipú, Unidad de Estudios y Proyectos-Secretaría Comunal de Planificación.

2- Características Educativas

2.1.- Tasa de Analfabetismo

Según las mediciones censales del año 2002, el 90% de la población comunal se encontraba en la condición de alfabetizada, mostrando un porcentaje de un 10% de analfabetismo de la población total, tanto rural, como urbana. No obstante, al considerar las 195.298 personas mayores de 10 años, la medición muestra un 98% de alfabetizados y solo un 2% de analfabetos, equivalentes a 3.915 habitantes.

Gráfico: Número de analfabetos en la comuna



Fuente: Censo de Población y Vivienda INE, 2002

En los últimos 10 años, la población de Maipú ha experimentado importantes mejoras en su nivel de instrucción, lo que ha permitido aumentar el capital humano en la comuna y sentar las bases de un desarrollo sustentable.

Estas mejoras se proyectan considerando que según el censo de 1992, un 12% de la población de Maipú había cursado estudios universitarios o técnicos y en el 2002, esta cifra aumento a 20%, de igual modo, las personas que han cursado solo educación básica, han disminuido del 37% al 30%; y los que han cursado únicamente enseñanza media, se redujeron del 45%, en 1992, al 41% en el año 2002, esta reducción, implica que aumentó el acceso a la educación superior.

2.2- Oferta y Demanda de Establecimientos Educativos

2.2.1.- Cobertura Educativa y Tipo de establecimiento

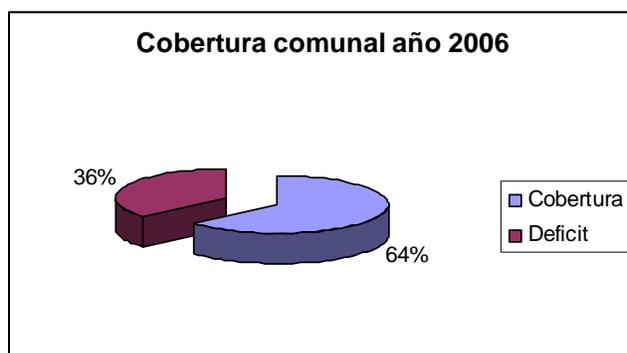
La comuna de Maipú cuenta con una gran cantidad de establecimientos educativos que prestan servicios en los diferentes tipos de educación: prebásica, básica, media, técnico profesional, especial o de adultos. El MINEDUC reportó, en noviembre de 2004, un total de 163 establecimientos educativos en Maipú, 119 de ellos son particulares subvencionados, 19 son particulares pagados, 24 son municipales y uno es de corporación privada. De la cantidad de establecimientos educativos existentes en la comuna, se deriva la oferta de matrícula (106.186 vacantes) que ofrecen en los distintos tipos y niveles de educación.

La cobertura educativa entendida en términos de relación entre la población en edad escolar y la oferta de matrícula que proporcionan los colegios de la comuna de Maipú. Así entendido el concepto, se puede determinar la cobertura educativa de la comuna.

Basados en los datos entregados por el censo 2002, se proyectó hacia el año 2006, una población de 525.745 habitantes y para el año 2008, de 551.351 habitantes y de esta población se desprende la que se encuentra en edad escolar que para el año 2006 alcanzaba a 164.261 habitantes y para el año 2008 de 172.885.

Por lo tanto se muestra en el siguiente gráfico, la cobertura comunal que se proyectaba al 2006

Gráfico: Cobertura comunal



Fuente: PADEM Maipú 2007

Según las estadísticas de la secretaría ministerial de educación, la oferta de matrícula en la comuna para la población de habitantes en edad escolar, ascendía a 104.484 vacantes. Relacionando la población en edad escolar proyectada y la oferta de matrícula, se visualiza un déficit de 59.777, que equivale a un 36.39%, con una cobertura comunal de un 63.61%. La población en edad escolar de 164.261 habitantes, proyectada al año 2006, se desagrega en educación: Prebásica, Básica y en Educación Media, quedando de la siguiente forma:

- 5 a 13 años, 105.463 jóvenes (potenciales alumnos de Ed. prebásica y básica)
- 14 a 18 años, 58.798 jóvenes (potenciales alumnos de Ed. Media)

En el intervalo de 5 a 13 años, la oferta de matrícula de Maipú es de 75.666 en educación prebásica y básica, equivalente al 71.75% de la demanda proyectada de 105.463 niños en edad escolar.

En el rango 14 a 18 años, la comuna ofrece 25.093 vacantes en educación media en las modalidades, Científico Humanista y Técnico Profesional para el universo proyectado de 58.798 jóvenes. Las cifras se muestran en la tabla siguiente:

Cuadro: Cobertura Comunal, Diferenciada por tipo de Educación

Edad	Tipo de Educación	Universo	Cobertura	Déficit
5 a 13	Prebásica y Básica	105.463	71.75%	28.25%
14 a 18	Media H - C y T - P	58.798	46.68%	53.32%

Fuente: PADEM Maipú 2007

En atención a la cobertura por niveles de educación, considerando la proyección de la población escolar para el año 2007, los establecimientos educacionales dependientes de la corporación municipal de servicios y desarrollo de Maipú, CODEDUC, aportan con el 18.8% en educación prebásica y básica y con el 5.8%, en educación media. En general, la cobertura de la educación municipalizada es del orden del 14.2%.

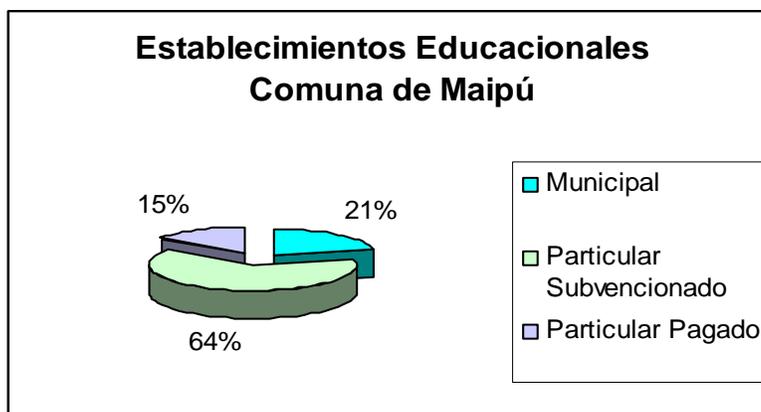
Cuadro: Demanda y Oferta Educación Municipalizada

Tipo de Educación	Demanda Comunal	Oferta CODEDUC	Cobertura CODEDUC
Prebásica y Básica	105.463	19.824	18.8%
Media	58.798	3.430	5.8%
TOTAL	164.261	23.254	14.2%

Fuente: CODEDUC Maipú

Por último, la caracterización socioeconómica comunal, define mayoritariamente a su población como de estratos medios (PLADECO 2000 – 2003), lo que podría explicar en algún modo el hecho de que la mayor cobertura la tengan los establecimientos particulares subvencionados de la comuna, tal como lo refleja el siguiente gráfico.

Gráfico: Porcentaje de establecimientos educacionales por modalidad de financiamiento



Fuente: CODEDUC Maipú

2.3.- Niveles de Educación y Matrículas

Cuadro resumen oferta de matrículas por nivel.

Cuadro: Oferta de matrícula por nivel

Niveles	Oferta de Matrículas	Porcentaje
Prebásica	6.822	6.42%
Básica	68.844	64.83%
Enseñanza Media	25.093	23.63%
Diferencial	3.725	3.51%
Media Adulta	1.456	1.37%
Básica Adulta	246	0.23%

Fuente: PADEM Maipú 2007

La concentración de ofertas de matrículas a nivel comunal de Maipú se encuentra en el nivel de enseñanza básica con casi 2/3 de la oferta comunal.

3- Análisis cualitativo de la comuna de Maipú

La educación en la comuna de Maipú es administrada desde el año 1982 por una Corporación de servicios comunales cuya figura legal es una corporación privada sin fines de lucro⁴⁹. En el aspecto económico la CODEDUC es la encargada de administrar los fondos destinados a la educación, dichos fondos forman parte del patrimonio y están constituidos por:

- “a) Los fondos que reciba del Estado, de las Municipalidades y/o de otras entidades públicas o privadas
 - b) Las cuotas que aporten los socios cooperadores de acuerdo a la fórmula establecida en el artículo 7
 - c) Las donaciones, herencias y legados que reciba
 - d) Los demás ingresos que legalmente correspondan”.
- (Donoso, 2006, pág. 97-98)

El plan anual de educación Municipal (PADEM) formulado para el año 2008 plantea que los objetivos estratégicos para el desarrollo educacional de Maipú son:

- 1- Asegurar la calidad
- 2- Fortalecer el rol docente y directivo
- 3- Promover la alianza entre familia y escuela
- 4- Generar oportunidades para todos
- 5- Modernizar la infraestructura educativa (PADEM 2008)

En el área de la Gestión Educativa la CODEDUC solicitó para el año 2006 año la realización de un proceso de Capacitación para directivos de los establecimientos bajo su administración. El fin de esta capacitación era lograr junto a los directivos seleccionados de

⁴⁹ Corporación Municipal de desarrollo y servicios de Maipú. “Acta constitutiva”. 5 de Abril 1982. Pág. 3

cada establecimiento, un diagnóstico del desempeño institucional y diseñar un Plan de Calidad por establecimiento para los próximos tres años.

El Plan de Capacitación propuesto por el Área de gestión Escolar, consistió en la aplicación del Modelo de gestión Escolar de Fundación Chile que consiste en el análisis detallado de seis aspectos que comprenden los siguientes temas claves en la gestión escolar:

- Análisis de las relaciones del establecimiento con las familias y la Comunidad
- .Liderazgo directivo
- Competencias profesionales docentes
- Sistemas de Planificación instalados.
- Procesos institucionales y pedagógicos que se desarrollan en el establecimiento
- Análisis y Gestión de Resultados.

El proceso de capacitación evidenció la falta de ciertas capacidades y de “confianzas” para abordar el trabajo de manera sistemática. Estas debilidades son:

- En relación a las capacidades quedó evidenciado que los directivos en general hicieron un uso mínimo de la plataforma e-learning. En la última parte del curso, el uso de la planilla de cálculo Excel para efectos del un ejercicio de presupuesto básico, ocurrió lo mismo. No hay asimilación de uso de tecnología básica. Por cierto esta como otras afirmaciones son generales y hay excepciones. (PADEM 2007)
- El uso y costumbre de una planificación anual por parte de los directivos, le impide desarrollar, aún de manera guiada un ejercicio de planificación de carácter más estratégico (a tres años). En esto no solo existe una costumbre o falta de conocimiento técnico, sino que declaran que por el nivel de cambio que existe, este ejercicio “no siempre” tiene mucho sentido.(PADEM 2007)
- Los Directivos en general, así lo reflejan los análisis presentados por ellos, no tienen como prioridad temas como pérdida de alumnos o utilización de los resultados obtenidos como insumo básico para tomar decisiones. Esto se podría explicar por dos razones, la primera es que no ven el tema como relevante o en caso contrario

hay otras actividades como la “administración de la contingencia diaria” que hace que todos sus esfuerzos sea resolver permanentemente problemas puntuales. Pese a ello los directivos deben desarrollar la capacidad de abordar temas críticos y focalizar su actividad a temas de orden estratégico. (PADEM 2007)

- Por lo anterior el nivel de competencias directivas es más bien bajo, si se toma como referencia a los menos dos documentos referenciales al rol de los docentes directivos como son el “Marco de la Buena Dirección” y los perfiles para roles directivos desarrollados por el Área de gestión Escolar de Fundación Chile.
- Finalmente, el equipo de profesionales que trabajó del durante el año con los directivos, llegó al convencimiento que en general, cualquier actividad emanada de la autoridad educacional de la comuna, independiente de quien sea, o de su legitimidad política y profesional, son siempre iniciativas de muy corto plazo, es decir, no perciben ni creen que se desarrollarán políticas de mediano plazo. Por lo tanto, el trabajo de “pensar la escuela” al mediano plazo, por razones de su experiencia permanente en la comuna, no le es en su fuero interno creíble. Manifiestan que la historia demuestra esto y por lo tanto no hay confianza de fondo en la actividad realizada. Esta es la percepción del equipo, por cierto, una vez más, hay excepciones al respecto. (PADEM 2007)

Durante el año 2006 se realizan una encuesta general a 22 establecimientos administrados por la CODEDUC cuyo objetivo era medir la percepción de los actores educativos en torno a la educación que estaban recibiendo. Los resultados se detallan en el siguiente cuadro:

Cuadro: Encuesta de percepción de actores sobre el sistema educativo comunal

Corporación de Educación de Maipú - Niveles de Percepción de los Alumnos por Escuelas y Áreas temáticas
PRIMER SEMESTRE 2006

NIVEL 1							
ESTABLECIMIENTOS	1:Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad	2:Liderazgo Directivo	3:Gestión de las Competencias profesionales de los docentes	4:Planificación Institucional	5:Gestión de los Procesos	6:Gestión de Resultados	Promedios
	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	
1 Los Bosquinos	3,93	3,99	3,31	3,98	3,99	3,98	3,86
2 Liceo Nacional de Maipú	3,33	3,58	3,56	3,57	3,57	3,58	3,53
3 República de Guatemala	3,53	3,54	3,51	3,52	3,49	3,53	3,52
4 Liceo Polivalente José Ignacio Zenteno	3,03	3,97	3,94	3,06	3,07	3,95	3,50
5 Las Américas	3,29	3,26	3,29	3,32	3,34	3,34	3,31
6 Emáus	3,22	3,16	3,29	3,31	3,26	3,19	3,24
7 León Humberto Valenzuela	3,19	3,21	3,26	3,13	3,3	3,24	3,22
8 Ramón Freire	3,09	3,26	3,21	3,24	3,29	3,25	3,22
9 Vicente Reyes Palazuelos	3,21	3,14	3,14	3,26	3,28	3,27	3,22

NIVEL 2							
ESTABLECIMIENTOS	1:Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad	2:Liderazgo Directivo	3:Gestión de las Competencias profesionales de los docentes	4:Planificación Institucional	5:Gestión de los Procesos	6:Gestión de Resultados	Promedios
	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	
1 Centro de Ed. Téc. Profesional	3,18	3,19	3,15	3,2	3,26	3,21	3,20
2 General San Martín	3,18	3,2	3,16	3,16	3,31	3,19	3,20
3 El Llano de Maipú- Colegio	3,14	3,23	3,14	3,16	3,21	3,12	3,17
4 San Sebastián de Rinconada	3	3,99	2,93	2,95	3,05	2,98	3,15
5 Los Alerces	3,11	3,12	3,14	3,17	3,22	3,11	3,15
6 Liceo San Luis	3,1	3,13	3,09	3,17	3,2	3,06	3,13
7 Tomás Vargas Arcaya	3,07	3,08	3,07	3,06	3,18	3,09	3,09

NIVEL 3							
ESTABLECIMIENTOS	1:Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad	2:Liderazgo Directivo	3:Gestión de las Competencias profesionales de los docentes	4:Planificación Institucional	5:Gestión de los Procesos	6:Gestión de Resultados	Promedio
	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	
1 Alcazar	2,98	2,92	2,94	3,02	2,96	3,05	2,98
2 Escuela Germán Riesco	2,92	2,9	3,02	2,96	3,01	2,96	2,96
3 Liceo Alcalde G. Pérez Llonoa	2,79	2,85	2,74	3,01	2,8	2,79	2,83
4 Liceo Stgo. Bueras y Avaría	2,7	2,76	2,79	2,77	2,81	2,78	2,77
5 General O'Higgins	2,62	2,58	2,66	2,56	2,8	2,68	2,65
6 Liceo Reina de Dinamarca	2,58	2,57	2,5	2,54	2,7	2,72	2,60
7 Reina de Suecia	2,58	2,57	2,5	2,54	2,7	2,72	2,60

APODERADOS							
ESTABLECIMIENTOS	1:Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad	2:Liderazgo Directivo	3:Gestión de las Competencias profesionales de los docentes	4:Planificación Institucional	5:Gestión de los Procesos	6:Gestión de Resultados	Promedio
	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	Satisfacción con la Gestión Institucional	
1 Esc. Diferencial Andalú	2,98	2,92	2,94	3,02	2,96	3,05	
2 Z- Emanuel- Jardín Infantil	3,30	3,39	3,36	3,33	3,50	3,43	
3 Z-Pequeños Exploradores-	3,28	3,40	3,47	3,32	3,56	3,54	

Fuente: Corporación de Desarrollo y Servicios de Maipú. CODEDUC. PADEM 2007

El resultado de esta encuesta viene a plantear una serie de desafíos para la educación comunal, especialmente generar el cambio de enfoque y percepciones que tiene los distintos actores educativos, para eliminar o reducir la presente desconfianza que se posee durante su interacción. Desde la perspectiva del discurso simbólico que posee la línea directiva se aprecia un tono positivo frente a las cosas que se pueden hacer, centrando se eje en la Planificación con foco pedagógico, orden financiero y seguimiento continuo, “...donde las claves radican en una buena planificación estratégica en sus distintos niveles y explicitando las líneas de trabajo anuales; sin olvidar la motivación a la que se debe estar expuesta toda la comunidad educativa”⁵⁰. Este replanteamiento a partir del diagnóstico antes señalado lleva a que se tomen las siguientes medidas:

- Formulación de un plan de calidad: Este plan está basado según el modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa (SACGE). Las áreas que desarrolla este modelo son:
 - a) Liderazgo: las dimensiones ocupadas son visión estratégica y planificación, conducción e información y análisis.
 - b) Gestión Curricular: las dimensiones consideradas son organización curricular, Preparación de la enseñanza y evaluación de la implementación curricular
 - c) Área de convivencia escolar y apoyo a los estudiantes: las dimensiones son convivencia escolar, formación personal y apoyo a los aprendizajes de los alumnos.
 - d) Área de Recursos: las dimensiones son Recursos Humanos, Recursos financieros y materiales tecnológicos, proceso de soporte y servicios
 - e) Área de Resultados: las dimensiones son logros de aprendizajes y logros institucionales.

4- Resultados académicos

El enfoque economicista utiliza como fundamento para llevar a cabo el cambio en el paradigma en gestión educativa la importancia que posee para incidir en los resultados académicos. La Corporación de Educación de Maipú ha utilizado esta línea argumentativa

⁵⁰ Entrevista a Sandra Pavéz, Directora de Educación CODEDUC. 8 de Mayo 2008

para diseñar la nueva política en Gestión Educativa, sin embargo, cabe poner especial atención en el análisis de los resultados en base al SIMCE⁵¹ el cual es el único instrumento que entrega información estandarizada sobre el rendimiento académicos de los estudiantes de la comuna.

El rendimiento medio del SIMCE es de 260 puntos y para desarrollar el análisis de los resultados SIMCE en la comuna de Maipú se ha desagregado por nivel educativo y por los sectores evaluados por el instrumento. Los años en que se han aplicado los instrumentos son 2008 4tos Básicos, 2007 8vos Básicos y 2008 2dos Medios (ver cuadro resultados SIMCE en la comuna de Maipú).

En relación a los 4tos básicos 20 unidades educativas rindieron la prueba y los resultados arrojan los siguientes datos:

- 6 establecimientos lograron resultados sobre la media, los que corresponden al 30% del sistema municipal
- Los restantes establecimientos presentan resultados con variación heterogénea entre los distintos sectores, lo que no permite establecer una categoría definida.

En los 8vos básicos 22 establecimientos rindieron la prueba SIMCE arrojando los siguientes resultados:

- 3 establecimientos lograron resultados sobre la media, los que corresponden al 14% del sistema municipal
- Los 3 establecimientos son el Liceo Nacional de Maipú, la escuela República de Guatemala y el Colegio Los Bosquinos. El primero es un establecimiento de excelencia, donde se han aplicado políticas de selección de alumnos en base al rendimiento académico. La escuela República de Guatemala presenta un rendimiento constante dentro de los resultados SIMCE, siendo un establecimiento sin tratamientos especiales. El Colegio Los Bosquinos es el único establecimiento

⁵¹ SIMCE es un Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, el cual se ha estado implementando desde con el objetivo de obtener información objetiva sobre el rendimiento educativo de los estudiantes, la cual sirve como insumo para la toma de decisiones para la revisión de la Política Educativa a nivel nacional.

de Corporación que posee el sello de calidad de gestión entregado por la Fundación Chile.

Cuadro: Resultados SIMCE establecimientos municipales de la comuna de Maipú

Nombre del Establecimiento	RBD	Dependencia	Area	Puntajes 4 Básico 2008				Puntajes 8 Básico 2007				Puntajes 2 Medio 2008			
				Num. Alum	LENG	MAT	COM	Num. Alum	LENG	MAT	NAT	SOC	Num. Alum	LENG	MAT
Centro Educacional Técnico Profesional Codeduc	9867	Municipal	Urbano	48	250	231	233	120	228	227	224	215	198	229	214
Colegio San Sebastian de La Rinconada	25188	Municipal	Urbano	125	221	217	220	105	217	217	222	214			
Escuela Básica Alcázar	12255	Municipal	Urbano	160	264	256	265	127	241	248	252	244			
Escuela Básica Emaus de Maipú	25823	Municipal	Urbano					8	220	229	234	236			
Escuela Básica General Bernardo O'Higgins	9877	Municipal	Urbano	111	221	209	213	161	230	227	235	227			
Escuela Básica General San Martín	9876	Municipal	Urbano	78	247	219	238	80	258	257	251	250			
Escuela Básica German Riesco Errazuriz	9878	Municipal	Urbano	71	266	250	251	111	235	239	246	232			
Escuela Básica Las Américas	9892	Municipal	Urbano	52	262	257	261	32	250	243	251	251			
Escuela Básica Leon Humberto Valenzuela	9884	Municipal	Urbano	51	242	234	228	68	236	234	226	237			
Escuela Básica Los Alerces de Maipú	25314	Municipal	Urbano	135	242	240	235	142	232	234	242	238			
Escuela Básica Los Bosquinos	25042	Municipal	Urbano	211	265	263	259	130	263	262	274	264			
Escuela Básica Ramon Freire	9883	Municipal	Urbano	68	277	253	262	83	246	238	251	234			
Escuela Básica Reina de Suecia	9895	Municipal	Urbano	123	253	242	244	110	252	257	249	244			
Escuela Básica República de Guatemala	9891	Municipal	Urbano	92	274	248	257	72	268	272	258	276			
Escuela Básica Tomas Vargas y Arcaya	9890	Municipal	Urbano	76	238	237	236	111	228	225	232	212			
Escuela Básica Vicente Reyes Palazuelos	9881	Municipal	Urbano	85	236	231	232	87	231	240	239	239			
Liceo Alcalde Gonzalo Perez Lirona	9896	Municipal	Urbano										164	230	221
Liceo El Llano de Maipú	9887	Municipal	Urbano	39	248	223	237	40	231	225	234	223	35	236	218
Liceo Municipal Nacional de Maipú	25770	Municipal	Urbano					306	309	322	321	313	289	312	335
Liceo Polivalente Jose Ignacio Zenteno	9864	Municipal	Urbano	34	247	215	227	80	219	229	228	211	115	228	199
Liceo Reino de Dinamarca	9889	Municipal	Urbano	42	238	222	233	52	233	231	244	235	26	215	206
Liceo San Luis de Maipú	24883	Municipal	Urbano	102	219	195	205	108	220	222	231	209			
Liceo Santiago Buenas V Avaria	9863	Municipal	Urbano	72	248	237	248	113	234	227	234	225	100	225	223

Fuente: www.simce.cl

Con respecto a la educación media sólo un establecimiento logró resultados por sobre la media: el Liceo Nacional de Maipú. No debemos olvidar que el objetivo del cambio en el paradigma de la gestión educativa implementado por la Corporación tiene una racionalidad proveniente del Liberalismo económico, donde los resultados cuantitativos son considerados fundamentales para medir el nivel de logro de los objetivos. Desde ésta óptica el cambio de gestión es considerada dentro del rol que juega esta en la mejora sustancial de los resultados académicos. Si consideramos la premisa antes señalada se puede identificar un bajo índice de logro de resultados y que la variable gestión y su impacto en el resultado académico de los/las estudiantes, sólo puede ser aplicada a dos establecimientos de la Corporación de educación de Maipú: El Colegio Los Bosquinos y la Escuela República de Guatemala. La buena gestión se transforma en un valor agregado que entrega mayor prestigio a la organización frente a la comunidad, por lo que muchos padres y apoderados compiten para que sus hijos sean aceptados, generando una sobredemanda de matrícula.

5- Fortalezas y desafíos de la Gestión Educativa

Las fortalezas que posee la Educación de Maipú se basa en los siguientes ejes:

- Generación de un análisis diagnóstico de la comuna con el objetivo de identificar las brechas. La fortaleza de éste diagnóstico radica en que fueron consultados todos los actores de la comunidad educativa.
- Respaldo político de las autoridades de la Municipalidad, donde el alcalde de Maipú ha considerado de “alta prioridad para el desarrollo comunal la educación, donde ha habido una reformulación del tiempo utilizado para la planificación estratégica, el cual era un año y pasando a tres años, como tiempo para lograr transformaciones de forma y de fondo”⁵².
- Internalización de la actitud de mejora continua, lo que permite que las unidades educativas revisen permanentemente sus prácticas de una manera perfectible

⁵² *Ibidem*

- Valoración del rol docente como “fortaleza de la educación comunal, donde se identifican los profesionales que consideran desgastados y los apoyan en el desarrollo del quehacer pedagógico”⁵³.
- Incentivo a los docentes con buenos resultados en la evaluación docente, donde se premiaron “a los 51 profesores competentes con 1 notebook para cada uno y con una suma de dinero a los 2 profesores que resultaron destacados”⁵⁴.
- Participación de los Colegios en la Planificación estratégica, lo que genera una alta coordinación y grado de información por parte de los directores. Además se han optimizado una serie de canales de información a través oficios, correos electrónicos y reuniones de pauta en forma mensual. Estas reuniones tienen como objetivo el monitoreo y traspaso de información actualizada para evaluar el estado de avance en la implementación del plan de calidad en los establecimientos. Paralelamente la Corporación se reúne en forma mensual con los orientadores y jefes de UTP. Esta coordinación también se traslada a la Unidad Educativa “donde los miembros del equipo de Gestión para revisar en forma constante la ejecución de las tareas desde una perspectiva autocrítica”⁵⁵.
- Gestión financiera a través del aporte municipal, el cual realiza transferencias de 2.300 millones anuales, lo que corresponde al 5% del presupuesto municipal. A esto se suma que la gestión administrativa y financiera es ordenada ya que existe una contabilidad desagregada de cada uno de los colegios mediante un centro de costos. Otra importante medida de gestión financiera y de recursos humanos es la racionalización de la planta docente y no docente que presentaba excesos, reduciéndose en 70 los docentes y 100 los no docentes. El modelo de gestión de la Corporación está inspirado en la empresa privada, donde trata de maximizar la gestión en el uso de recursos.
- Alianza con socios estratégicos como empresas, Universidades, Institutos y embajadas

⁵³ Entrevista a Alejandro Fernández, Director de la Escuela República de Guatemala. 12 de Mayo 2008

⁵⁴ Ibidem

⁵⁵ Entrevista a Julio Torres, Director de la Escuela Los Bosquinos. 14 de Mayo 2008

- Capacitación docente y directiva en distintas áreas. En el año 2008 se dio énfasis en preparar a los maestros en la elaboración del portafolio para enfrentar en forma exitoso la evaluación docente
- Aplicación de instrumentos propios de medición de aprendizajes para terceros básicos y primeros medios, con el objetivo de preparar a los alumnos para la prueba SIMCE.
- Inclusión de la comunidad en el diseño de los Proyectos Educativos de las escuela y colegios donde se hicieron “talleres con apoderados, con profesores y alumnos para reformular nuevamente lo que era la misión, visión y estructurar los perfiles de lo que sería la Unidad Educativa, la estructura curricular y todo el proyecto educativo”⁵⁶.
- Utilización de tecnología para optimizar la Gestión financiera en relación al control de la matrícula y la asistencia a través del sistema SINEDUC
- Rendición de cuentas o accountability, el cual se realiza una vez al año a toda la comunidad. Esta práctica se ha reforzado con la entrega de reportes trimestrales por parte de los directores a la Corporación.
- Creación de una Unidad Educativa de alto rendimiento con el objetivo de reducir la fuga de alumnos/as con buen rendimiento académico a otras instituciones particulares de Maipú o establecimientos emblemáticos de otras comunas de la provincia de Santiago; nos estamos refiriendo al Liceo Nacional de Maipú.

**Cuadro: APORTES MINEDUC
PROYECTOS DE MEJORAMIENTO (GESTIÓN)**

ESTABLECIMIENTO	Año de Ejecución.	APORTE EN DINERO	TIPO DE PROYECTO
General San Martín	2004- 2005	\$4.500.000	Implementación Curricular.
Liceo Alcalde Gonzalo Pérez Llona	2004- 2005	\$7.000.000	Implementación Curricular.
Los Alerces			

⁵⁶ Entrevista a Mariela Muñoz, Directora Centro Técnico Profesional de Maipú. 15 de Mayo 2008

	2004- 2005	\$9.000.000	Gestión.
Liceo San Luis	2004- 2005	\$6.000.000	Gestión.
León Humberto Valenzuela	2004- 2005	\$6.000.000	Gestión.
Centro Educacional Técnico Profesional	2005	\$4.000.000	Gestión.
El Llano de Maipú	2005	\$4.000.000	Gestión.
San Sebastián de la Rinconada	Adjudicación 2006. Implementación 2007-2008	\$4.000.000	Gestión.
Reino de Dinamarca	Adjudicación 2006. Implementación 2007-2008	\$4.000.000	Gestión.
Tomás Vargas y Arcaya	Adjudicación 2006. Implementación 2007-2008	\$4.000.000	Gestión.
Liceo José Ignacio Zenteno	Adjudicación 2006. Implementación 2007-2008	\$4.000.000	Gestión.

Estos aportes ministeriales nos ha permitido potenciar y fortalecer los Planes de Mejoramientos realizado por los establecimientos que han ingresado al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE). Lo vemos como una gran oportunidad para fortalecer la instalación de prácticas efectivas dentro de nuestras instituciones que al término de su aplicación se observe el impacto en el nuevo proceso de autoevaluación, para dar cumplimiento a la lógica de la mejora continua

Fuente: PADEM Maipú 2007.

Los desafíos del sistema educativo comunal en el área de la gestión son:

- Reticencia de los profesores al cambio de paradigma en la Gestión Educativa. Esto también ha retardado la asimilación “por parte de los profesores de prácticas que permitan mejorar los resultados, estas prácticas son de carácter pedagógica y se implementan en el aula”⁵⁷.
- Resultados SIMCE bajo la media nacional.
- Fortalecimiento de la Identidad Local, como valor público en la construcción de ciudadanía y pertenencia
- Reducir la emigración de alumnos/as de buen rendimiento en los niveles Séptimo y Octavo Básico a colegios de particulares subvencionados o Colegios municipales de elite de otras comunas.
- Mejorar la Imagen Pública. En este aspecto la Corporación a demostrado avance al crear un departamento de Marketing, destinado a difusión y propaganda de la Educación Municipal de la comuna.
- Participación de los Padres y Apoderados en la Educación Comunal, referido en la asistencia a las reuniones y la participación a través de las instancias formales como el Centro de Padres y Apoderados
- Mejorar la Gestión de los Centros de Padres y Apoderados. El problema radica en la mala imagen que posee esta organización y la falta de tiempo para realizar una buena gestión por parte de la directiva, la cual se compone eminentemente por Padres o Madres que trabajan en forma remunerada en otros lugares. Esto es señalado sin el ánimo de desmerecer a los Centros de Padres de la comuna que realizan un buen trabajo.
- Mejorar las vías para canalizar la opinión de los Padres y Apoderados del sistema educativo y de la Unidad Educativa donde están sus hijos.

⁵⁷ Entrevista a Sandra Pavéz, Directora de Educación de la CODEDUC. 8 de Mayo 2008

6- Matrícula y asistencia escolar

La matrícula y la asistencia es un imperativo para sostener financieramente la Educación comuna. Frente a esta óptica se han establecido los siguientes ejes prioritarios en la Corporación:

- Maximización en el uso de la información que reporta en forma diaria el sistema SINEDUC. Esto quiere decir que se han establecidos los marcos referenciales para establecer la capacidad máxima de matrícula que posee cada colegio; aunque resulta evidente ver que el ritmo de disminución de la matrícula cubriendo el 85% de la capacidad que poseen las distintas Unidades Educativas.

Cuadro: CAPACIDAD DE MATRICULA POR COLEGIO 2006

Establecimiento Educativo	Ubicación	Capacidad	Matricula 2006	% ocupación
Ramón Freire	Av. Blanco Encalada N° 1111	912	800	89
República de Guatemala	Germán Riesco N° 3315	970	926	96
León H. Valenzuela	La Montaña N° 677	703	620	88
Las Américas	Camino Melipilla Kilómetro 20	392	356	91
El Llano de Maipú	Cuatro Álamos 535	485	435	90
Reino de Dinamarca	Camino Rinconada s/n	1185	860	73
General San Martín	Av. 5 de Abril N° 409	1105	1022	93
Reina de Suecia	Hugo Bravo N° 1171	1031	954	91
General O'Higgins	Emiliano Llona N°1853	1340	1229	92
Germán Riesco E.	Pje . San Ramón N° 101	1078	898	83
Vicente Reyes P.	Elizabeth Heisse N° 500	1204	976	81
Tomas Vargas y A.	Asunción N° 1440	1216	1036	85

Andalúe	San José N° 860	240	222	93
Alcázar	Av. Parque Central N° 500	1638	1528	93
San Luis	Av. Las Naciones N° 2020	1890	1358	72
Los Bosquinos	Av. El Olimpo N° 0650	1780	1716	96
San Sebastián	Las Galaxias N° 2370	1850	1436	78
Los Alerces	Glorias Navales N° 2040	1875	1391	74
C.T.P.	Av. Segunda Transversal N° 1900	1720	1530	89
Santiago Bueras y A.	Capellán Benavides N° 2321	1485	1293	87
Emaus	Av. Central N° 292	77	50	65
José I. Zenteno	Av. Victoria N° 2400	1858	1365	73
Liceo Maipú	Camino Melipilla N° 2710	1035	876	85
Liceo Nacional	Av. Portales 2471	1260	1182	94
	TOTALES	28.329	24.039	85

Fuente: SINEDUC. PADEM 2007

Se aprecia según el cuadro de capacidad de matrícula que existe un déficit de un 15% de matrícula según la capacidad que posee la oferta comunal. En cuadro siguiente se puede percibir los ajustes realizados según la capacidad de matrícula del oferente Municipal lo que permite observar la reducción de la capacidad total de los establecimientos y la reducción de la capacidad real de cobertura, pero se aprecia el incremento en un punto de la cobertura de matrícula del sistema municipal. Si bien es cierto el incremento no es significativo se puede concluir que la cobertura en matrícula se ha mantenido estable entre el intervalos de años 2006-2008.

Cuadro: CAPACIDAD DE MATRICULA POR COLEGIO 2007

Establecimiento	Capacidad del establecimiento	Matrícula 2007	% de ocupación del establecimiento
E- 263 Ramón Freire	960	788	82,08%

F-264 República de Guatemala	925	904	97.73%
E- 265 León Humberto Valenzuela	682	586	85.92%
F-266 Las Américas	403	332	82.38%
E- 268 El Llano de Maipú	565	476	84.25%
F-270 Reino de Dinamarca	662	564	85.2%
D- 272 General San Martín	1050	964	91.81%
F-273 Reino de Suecia	1031	942	91.37%
D-274 General O'higgins	1250	1082	86.56%
D-275 Germán Riesco	983	755	76.81%
D-278 Vicente Reyes	1067	918	86.04%
D-280 Tomás Vargas	1213	990	81.62%
Andalúé	240	213	88.75%
Alcázar	1642	1570	95.62%
San Luis	1544	1280	82.9%
Los Bosquinos	1739	1728	99.37%

San Sebastián	1663	1377	82.8%
Los Alerces	1530	1266	82.75%
C.T.P.	1605	1511	94.14%
Santiago Bueras	1455	1245	85.57%
Emaús	75	54	72%
J. I. Zenteno	1672	1228	73.44%
Liceo Maipú	1035	871	84.15%
Liceo Nacional	1530	1406	91.9%
Totales	26521	23.050	86.91%

Fuente: PADEM 2008. Registro SINEDUC a Agosto del 2007

- En relación a la asistencia se han maximizado los mecanismos de control por parte de las autoridades de los colegios como de la Corporación. Una vez más el sistema SINEDUC juega un rol fundamental ya que el informe de asistencia es emanado en forma diaria y permite a las autoridades ver quiénes son los alumnos/as que han faltado y comunicarse con el apoderado para averiguar el por qué sucedió la inasistencia.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El desarrollo de la educación chilena ha estado marcado por permanentes cambios que provocan problemas de articulación entre las dimensiones macro (Ministerio), meso (Corporaciones/Daem) y micro (Unidades Educativas), donde esta verticalidad en el diseño e implementación de la Política Pública Educativa ha generado una parálisis paradigmática desde los municipios, donde muchas veces no se considera el rol protagónico en la gestión de una educación de calidad. En tal sentido, resulta necesario rescatar y difundir las buenas prácticas y experiencias que llevan a cabo algunos municipios, sin embargo, en esta investigación sólo ha sido considerada la comuna de Maipú, la cual posee características demográficas y de desarrollo humano que permiten un rol protagónico en la educación chilena. Las conclusiones surgidas a partir del estudio realizado, pretenden generar una visión amplia y diagnóstica a partir de las particularidades analizadas y del cómo se produce la articulación de las dimensiones señaladas entre los distintos actores que en ella participan.

Los paradigmas en gestión educativa han experimentado una serie de variaciones a través del tiempo, presentando un dinamismo donde cada uno de ellos niega a su predecesor, sin embargo, cada paradigma se transforma en sustrato de su sucesor. Esto permite concluir que cada paradigma responde a necesidades cada vez más complejas dentro de la sociedad. Establecer las necesidades actuales dentro de la educación chilena permite establecer con pertinencia el paradigma en gestión a utilizar.

La elección del paradigma es un asunto complejo. La tradición administrativa en educación en Chile a planteado procesos de transformación top-down, de corte jerárquico y muchas veces autoritario. Esta postura a quedado obsoleta, dando paso a modelos más democráticos al momento de tomar decisiones, donde el diálogo y el acuerdo son fundamentales para que la comunidad educativa trace su propio proyecto educativo.

El debate teórico y su respectiva implementación de los modelos ha llevado el surgimiento de una dicotomía ideológica en torno a la gestión; entre posturas que señalan un enfoque económico de la gestión educativa y otra tendencia que defiende el rol social de la gestión. En base al caso estudiado se produce una mixtura de ambas corrientes, predominando la corriente economicista en desmedro de la corriente social, ya que han tenido autonomía para gestionar recursos económicos y modernizar el ámbito de la gestión; mientras que el enfoque social utiliza en forma escasa la capacidad de la institución como agente dinamizador de la comunidad y como escuelas de democracia, orientadas a fomentar valores de carácter ciudadano. Esta descompensación se produce ya que se ha tomado como elemento modernizador los procesos internos internalizando los aportes que provienen desde el management. Esto se puede concluir ya que la estructura de los modelos están orientados a la “eficacia” del sistema. La evidencia encontrada señala al momento de estudiar una escuela efectiva en ningún caso significa hablar de recetas, respuestas únicas o escuelas similares. Cada escuela es un mundo particular, tiene una historia, tiene y ha tenido que superar problemas particulares, los estudiantes y sus familias son particulares, el estilo de trabajo que tiene es único. Sin embargo, las escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile comparten ciertos énfasis en su funcionamiento, que las hacen ser efectivas.

En el corazón de las escuelas efectivas hay una gestión escolar centrada en lo pedagógico, que define toda la labor del establecimiento, que dirige y asegura una constante preocupación de directivos y profesores por el aprendizaje de los estudiantes. Esta gestión se complementa y retroalimenta con un buen trabajo de profesores en el aula, trabajo que es apoyado por los colegas y cuenta con un fuerte respaldo directivo en el plano técnico-pedagógico: la dirección facilita y aliviana las tareas administrativas que recaen sobre los profesores y se preocupa de supervisar y apoyar el trabajo de aula de cada profesor. Estas dos áreas suponen y interactúan con fuerza con las expectativas que tienen directivos y profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños. Creer en el potencial de sus alumnos y transmitir esas creencias (hacerlas públicas) a los alumnos y ser exigentes con ellos, son elementos presentes en las escuelas efectivas estudiadas. Estas tres áreas, a su vez, interactúan con aspectos asociados al clima escolar, a la identidad de la

escuela, y al compromiso y rigor con que se realizan las tareas. Estos elementos refuerzan la gestión efectiva y el trabajo efectivo en el aula.

Finalmente, cada una tiene una postura explícita con respecto al rol que debe cumplir. Además, son heterogéneas en características básicas. Las escuelas efectivas identificadas en Chile son diversas en cuanto a su localización urbana o rural y regional, muestran condiciones variadas de infraestructura y equipamiento, matrículas entre 60 y 1.300 alumnos, cursos de entre 8 y 45 alumnos por sala, docentes cuya distribución por edad y estudios, títulos y horas contratadas son similares al conjunto de los docentes en escuelas básicas del país. Esto sugiere que ni el tamaño de la escuela y del aula ni la edad de los profesores, ni otros factores que con frecuencia se argumentan como “obstaculizadores”.

Desde la perspectiva legal se intenta dar una mirada general al marco regulatorio del sistema educativo en Chile, los cuales responden a una jerarquía y época específica, que no siempre apunta a una misma lógica y por consiguiente hacia un mismo fin; otorgar una educación de calidad. Sin embargo, debemos reconocer que distintos sectores de la sociedad han intentado cambiar el actual marco jurídico, un ejemplo de esto es la instauración de la jornada escolar completa (JEC) que representa un gran avance para la educación del país; no obstante, dicho avance de no ser acompañado por claros planes que eleven y garanticen la calidad de la educación y su respectiva evaluación, no generan un impacto significativo; sólo avocándose a la construcción de nuevos colegios o a la ampliación de infraestructura en los ya existentes. En este contexto, las rencillas políticas generadas en la actualidad a partir de la Ley General de Educación (LGE) son mal vistas por la comunidad escolar perteneciente a la educación municipalizada, donde se cree que el debate ha sido utilizado para imponer ideales políticos de las distintas facciones partidistas, sin preocuparse del tema central; la calidad de la enseñanza que se imparte, transformándose el concepto del lucro en el gran tema de discusión.

De muchos aspectos se ha hablado a la hora de establecer una ley general para la educación, por ejemplo el debate sobre el lucro, o sobre hasta donde debe llegar la libertad

de enseñanza, donde existen avances para garantizar la calidad de la educación a través de la Agencia de la Calidad y la Superintendencia de educación. Sin embargo la solución debe hacerse de manera sistemática, dictándose normas de manera lógica, que respondan a un mismo interés (calidad en la educación), todos deben converger en este punto, esto se logra entre otros aspectos, preocupándonos por los profesores, que sean profesionales competentes, con una profunda vocación de enseñanza, y para esto debemos centrarse la atención y los recursos en los establecimientos en donde se forman (universidades). Además para motivar a los profesores para que sean profesionales de calidad, y esto no pasa solamente por ofrecerles salarios atractivos, sino también por incentivarlos en su perfeccionamiento, premiando a quienes sigan estudiando y perfeccionándose. Todo lo anterior se logra con soluciones integrales, en donde deben participar todos los actores sociales, escuchando a los afectados directamente por las decisiones que se toman.

A esto se suma que surge la siguiente cuestión que se traduce en que cualquier problema que tengamos, incluido ciertamente la educación, tratamos de solucionarlo con una ley. Entendamos que las leyes nos dan el marco para actuar, grandes lineamientos, directrices o principios, pero todo esto siempre se mueve en el deber ser, quedando por consiguiente siempre a la voluntad de las autoridades, profesores y alumnos el que estos preceptos se hagan realidad. Ciertamente el tema de la educación debe ser regulado o normado, pero deben las demás disciplinas intervenir en este tema, por ejemplo la sociología, asistencia social, psicología, etc., para colaborar en la construcción educación de calidad, multidisciplinaria, garantizada, igualitaria en cuanto a su acceso, permanente y toda otra calificación positiva que quiera dársele.

Se han implementado en forma sistemática una serie de Políticas Educativas destinadas a dar sustancia a la Reforma Educativa que está en ejecución desde la década de los '90. Los ámbitos considerados para dar marcha la reforma fueron infraestructura, cobertura, generar un marco legal, velar por la evaluación del desempeño, quedando de lado reformas trascendentales en la enseñanza universitaria y en la gestión educativa. En el discurso presidencial del 21 de mayo del año 2007 la Presidenta Bachelet comunica un gran caudal de recursos públicos en el Programa de Mejoramiento de la Gestión Educativa, el

cual está siendo implementado por las municipalidades y todavía no existen los insumos investigativos suficientes para realizar una evaluación de impacto del mencionado programa.

Una de las variables encontradas en este estudio es el alto grado de desconocimiento de los padres y apoderados de las políticas educativas implementadas, como también el desconocimiento de la inversión pública en éste ámbito. Los desafíos se orientan hacia la difusión de las Políticas Educativas para el fortalecimiento y reconocimiento por parte de los usuarios de los esfuerzos destinados a mejorar la educación chilena desde el aparato estatal.

En el ámbito municipal se produce una tensión entre el Alcalde como autoridad política y los miembros de la Corporación, los cuales son de perfil técnico. Desde la evidencia recogida los Alcaldes juegan un rol protagónico en el fomento de una Educación de calidad a través de una supervisión directa. Otro rol de importancia que tiene el Alcalde es decidir sobre los recursos municipales traspasados a educación. Además ha asumido un rol protagónico como líder local con objetivos educacionales ambiciosos, respaldando a través de recursos financieros y humanos a la Corporación y las unidades educativas que se encuentran bajo su administración. Con lo anteriormente expuesto, se produce una relación positiva entre el Alcalde y la Corporación. Tanto el Alcalde como algunos miembros del Concejo visitan periódicamente a la Corporación y las Unidades Educativas. Por otro lado, el Gerente de Educación asiste periódicamente al Concejo Municipal a presentar proyectos o a dar cuenta del estado de la educación comunal.

No se debe perder de vista los intentos para mejorar la autonomía de las escuelas y la participación social en las escuelas, tales como la eficiencia en el uso de los recursos y la responsabilidad por los resultados. Los modelos estudiados y aplicados en la realidad de las escuelas municipales de Maipú aplican una racionalidad proveniente del liberalismo, fundamento de muchas modernizaciones llevadas a cabo en países occidentales, puede conducir a la simple aplicación de modelos procedentes del sector económico, encaminados a dar valor más al dinero y a mejorar cuantitativamente los resultados escolares. En este

sentido, se hace necesario el refuerzo del espacio institucional para evitar que factores económicos se impongan sobre la educación y sus estructuras. Se hace urgente revalorizar el rol del Estado, y de la Municipalidad como parte descentralizada de él, como garante de la igualdad que no puede entregar el mercado. La Corporación de Educación de Maipú debe establecer en forma clara cual o cuales son los objetivos estratégicos al momento de implementar la modernización de la gestión educativa en las escuelas municipales en la comuna. La confusión radica en que no se ha explicitado el enfoque en gestión educativa en base a la realidad de la educación. Se han hecho una serie de diagnósticos comunales, encargados a empresas, instituciones de educación superior o por las mismas unidades educativas y no se ha manifestado a la comunidad educativa municipal de Maipú que la modernización de la gestión no sólo tiene por objetivos la mejora de los resultados y de la gestión de recursos escasos, sino que además, fomentar valores trascendentales relacionados con principios democráticos basados en la participación, deliberación y resolución de un proyecto educativo pertinente a los requerimientos de la misma comunidad. La inclusión de los distintos actores en el proceso de toma de decisiones permite un involucramiento e identificación con el diseño e implementación del proyecto educativo educacional. La educación pública debe transformarse en el primer espacio de contacto entre la comunidad con los valores democráticos fomentados y fortalecidos por el Estado. En éste ámbito grandes han sido los aportes generados por la gerencia social, la cual ha ayudado a ampliar los márgenes de decisión de la que disponen las unidades educativas, considerando que tanto la profesionalización de los docentes como la capacidad real del sistema educativo para adaptarse a las necesidades y características locales dependen en buena medida de la posibilidad de llevar a cabo estrategias propias, diferenciadas y ajustadas a los contextos en que las instituciones se inscriben.

A pesar que existe una alta heterogeneidad en la forma en que los municipios gestionan la educación, el municipio estudiado presenta denominadores que marcan un interesante paso en la modernización de la gestión educativa a nivel local en el ámbito de los procedimientos. Dentro de los ejes comunes destacan la concursabilidad de los cargos directivos, utilización de tecnologías de la información para mejorar la gestión de la asistencia y la matrícula, introducción de la planificación estratégica y en general la

inclusión del new public management en la gestión educativa municipal, lo que genera un avance de este servicio en comparación a otros servicios sociales que entrega la municipalidad.

En el ámbito de la gestión financiera la Corporación municipal ha traspasado recursos financieros a los directores de las Unidades Educativas para que ejecuten los planes de calidad. A esto se suma el rol preponderante que han dado las tres corporaciones al accountability o rendición de cuentas a través de informes permanentes, especialmente en forma trimestral por parte de los directores a la corporación, como de ésta al Alcalde y el Concejo Municipal.

Existe la necesidad de destacar e incentivar las buenas prácticas pedagógicas, donde se produce un énfasis en el desarrollo de competencias en lecto-escritura y pensamiento lógico-matemático. En este sentido se hace presente la necesidad de acreditación externa para las entidades en estudio, que constaten el aprendizaje en primer ciclo básico.

En relación a la planificación comunal el PADEM viene siendo el principal instrumento de planificación comunal para la educación, pero se identifican carencias en la falta de especificación de los diagnósticos que se llevan a cabo en cada comuna; existe debilidad en los mecanismos de monitoreo y evaluación de los objetivos estratégicos de evaluación, así mismo, la definición de metas es poco realistas, produciéndose una débil relación entre PADEM con otros instrumentos como el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO). Siendo además los objetivos estratégicos en el área educativa de corto plazo, especialmente un año. En el caso de la comuna de Maipú se han fijado objetivos estratégicos a 3 años y el PADEM se ha flexibilizado para que cumpla con esos objetivos de transformación de la gestión educativa.

La matrícula y la asistencia en el sistema educativo municipal de Maipú son temas prioritarios por lo tanto se han diseñado estrategias para aumentar la matrícula y la asistencia a través de la creación de un departamento especial o la asignación de un funcionario de la corporación con función exclusiva de realizar telemarketing, comunicarse

con las unidades educativas para ver la inasistencia diaria y llamar a la casa de los alumnos que no han asistido a clases. Además se han implementado un mecanismo de incentivos para premiar a los alumnos, cursos y profesores que poseen la mejor asistencia anual a través de un paseo fuera de la ciudad y para el profesor una bonificación en dinero. A pesar de los esfuerzos realizados se produce una emigración masiva en los niveles séptimo y octavo básico, especialmente de alumnos con rendimientos destacados, cuyas familias buscan mejores alternativas de desarrollo académico en instituciones educativas municipales de elite que quedan en las comunas de Santiago Centro o Providencia, como así también se produce la emigración a colegios particulares subvencionados, que según los padres y apoderados, poseen un mejor ambiente para el desarrollo del alumno/a. Frente a este fenómeno destaca la respuesta generada por la Corporación de Educación de Maipú, la cual creó el Liceo Nacional de Maipú, el cual se ha transformado el colegio de la elite académica municipal, el cual surge como respuesta para que los alumnos/as con buen rendimiento no emigren al Instituto Nacional, El Liceo de Aplicación o el Liceo José Victorino Lastarria. Para el caso de las mujeres, no se ha creado una institución de las mismas características, pero está considerado para un futuro próximo la creación de un Liceo femenino de las mismas características que el Liceo Nacional de Maipú.

Existe una percepción generalizada que la educación municipal compite en desventaja con la particular-subvencionada debido a los siguientes factores:

- La educación municipal recibe todo tipo de alumnos y la particular-subvencionada selecciona alumnos
- Por las características de la educación municipal ésta implica mayor gasto municipal, debido a que el ingreso por subvención ni siquiera alcanza para cubrir el 100% de los sueldos de los docentes.
- Existen ventajas comparativas que favorecen a la educación particular subvencionada en ámbitos de infraestructura, rigidez burocrática e imagen
- La imagen de la Corporación es una asignatura pendiente y se muestran incipientes iniciativas para abordar este tema, tales como el despliegue de gigantografías en paletas publicitarias en puntos de gran afluencia y tráfico en la comuna con el objetivo de captar matrícula. Sin embargo deben realizarse campañas más efectivas,

las cuales involucre a la comunidad y los aspectos positivos de cada unidad educativa.

Se ha podido identificar la falta de compromiso de los padres y apoderados en informarse sobre los asuntos del Colegio y de asistencia a reuniones. Dentro de las entrevistas realizadas existe la percepción de que los padres son un eslabón pendiente en el desarrollo educativo. Esta percepción generalizada está llevando a replantear las formas o canales de información formales que existen.

Otro elemento interesante es que las buenas prácticas en Gestión Educativa pueden ser socializadas por la Corporación de MAIPÚ a través deL Benchmarking a los DAEM y Corporaciones de las comunas vecinas o quienes deseen perfeccionar la gestión educativa. De todas formas la innovación de la gestión educativa no tiene un alto impacto si esta no se materializa en aula y no articula los intereses de la comunidad educativa a través de proyectos educativos diferenciados, una buena política de planificación educativa comunal, el constante monitoreo y evaluación, capacitación del cuerpo docente y la transparencia en el uso de los recursos públicos.

Resulta de suma importancia que la Corporación socialice a través de la publicidad o de medios de comunicación de masas todas las políticas públicas educativas, emanadas desde el gobierno central como del gobierno local, ya que existe un desconocimiento por parte de padres y apoderados de la inversión que se lleva a cabo en la educación pública. Acercar la educación pública a la ciudadanía de la comuna, a través de ferias en las plazas, muestras deportivas, científicas, artísticas o solidarias, que traspasen las murallas de las Unidades Educativas; permite un diálogo directo sobre las problemáticas que la atañen y permite enfrentar en forma directa la mala imagen que tiene la comunidad de esta modalidad y construir valor público desde el quehacer educativo.

BIBLIOGRAFÍA

1-Fuentes primarias impresas

- Colegio Centro Técnico Profesional. Proyecto Educativo Institucional. PEI 2007-2008. Maipú
- Colegio Los Bosquinos. Proyecto Educativo Institucional. PEI 2007-2008. Maipú
- Estatuto Docente. 1992
- Ilustre Municipalidad de Maipú. Plan de Desarrollo Comunal. PLADECO 2007
- Ilustre Municipalidad de Maipú. Plan Anual de Educación. PADEM 2007
- Ilustre Municipalidad de Maipú. Plan Anual de Educación. PADEM 2008

- Ilustre Municipalidad de Puente Alto. Plan de Desarrollo Comunal. PLADECO 2006
- Ilustre Municipalidad de Puente Alto. Plan Anual de Educación. PADEM 2007
- Ilustre Municipalidad de Maipú. Plan de Desarrollo Comunal. PLADECO 2007
- Ilustre Municipalidad de La Florida. Plan Anual de Educación. PADEM 2007
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. 1990
- Ley de Financiamiento compartido. 1993
- Ley de Jornada escolar completa. 1997
- Ley General de Educación. 2007
- Ley de Superintendencia. 2007
- Liceo Benjamín Vicuña Mackenna. Proyecto Educativo Institucional 2008. La Florida
- Mineduc. Programa MECE-Media. 1995
- Mineduc. Informe de la Comisión Nacional para la modernización de la educación. 1994
- Mineduc. Programa P900. 1990
- Mineduc. Programa de mejoramiento de la gestión educativa. 2007
- Mineduc. Marco para la buena dirección. 1997

2- Fuentes primarias orales

- Entrevista a Sandra Pavéz. Directora de Educación de la Corporación de desarrollo y servicios de Maipú. 8 de Mayo 2008
- Entrevista a Alejandro Fernández. Director Escuela República de Guatemala, Maipú. 12 de Mayo 2008
- Entrevista a Julio Torres. Director de Escuela Los Bosquinos, Maipú. 14 de Mayo 2008
- Entrevista a Mariela Muñoz. Directora del Centro Técnico Profesional, Maipú. 15 de Mayo 2008

- Entrevista a Claudia Nervi. Apoderada Escuela República de Guatemala, Maipú. 15 de Mayo 2008
- Entrevista a Carmen Gloria Correa. Apoderada Escuela República de Guatemala, Maipú. 15 de Mayo 2008
- Entrevista a Verónica Romero y Carmen Aguilar. Apoderadas del Centro Técnico Profesional, Maipú. 20 de Mayo 2008
- Entrevista a Nancy Tapia. Apoderada del Centro Técnico Profesional, Maipú. 20 de Mayo 2008

3- Fuentes secundarias

- Ariztía, Tomás (2004) *“Cómo mejorar la gestión municipal en el área de educación: La experiencia de Puente Alto”*. Libertad y Desarrollo. Santiago. Chile
- Ávalos, Beatrice (2003) *“Profesores para Chile. Historia de un Proyecto”*. Mineduc. Santiago.
- Beyer, Harald, B. Eyzaguirre, L. Fontaine, (2000), *“La reforma educacional: una apreciación crítica”*. Centro de Estudios Públicos, Doc. De Trabajo N° 306. Santiago.
- Cepal-Unesco, (1992), *“Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”*, Santiago de Chile.
- CIDE (1999), *“Evaluación intermedia del programa MECE-Media”*. Informe Final. Santiago.
- CIDE (2000) *“Encuesta Nacional a los actores del sistema educativo”* 1999, Doc. N° 1, Santiago.
- Colegio de Profesores de Chile (1997), *“Primer Congreso Nacional de Educación”*, Informe Final, Santiago.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994), Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, *Los desafíos de la educación Chilena frente al Siglo XXI*, Editorial Universitaria. Santiago.
- Cox, Cristián (2001), *“El Currículum escolar del futuro”*, *Perspectivas*, Vol.4, N° 2. Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.

- Cox, Cristián (2001), *“Las Políticas Educativas de Chile en las últimas dos décadas del Siglo XX”*. Chile

- Donoso, Hary (2006), *“Medio siglo de tradición educativa: La historia del Liceo Municipal de Maipú”*. Talleres Campus. Santiago. Chile.

- Eyzaguirre, Nicolás y otros, *“Hacia la economía del conocimiento: El camino para crecer con Equidad en el largo plazo”*. Estudios Públicos 97 (verano 2005).

- García-Huidobro, J.Eduardo, Bellei, C. (2003), *“Desigualdad educativa en Chile, mimeo”* Universidad Alberto Hurtado, Santiago.

- Ibáñez, Jesús, *“El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden”*. Siglo XXI de España Editores S.A. Madrid, 1994.

- Lizama, Octavio; Paredes, Ricardo (2006): *“Restricciones, Gestión y Brecha Educativa en Escuelas Municipales”*. Pontificia Universidad Católica. Santiago.

- Mella Garay, Elia, *“La Educación en la Sociedad del Conocimiento y del Riesgo. Revista Enfoques 5”*. 2003. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

- Ministerio de Educación (1980), Decreto Supremo de Educación 4002.

- Ministerio de Educación (1991, 1995), *“Compendio de Información Estadística”*, Santiago.

- Ministerio de Educación (1992), *“Nuestra Educación Media”*. Temas para los grupos de discusión. Santiago.

- Ministerio de Educación (1993), Conversación Nacional sobre la Educación Media. Informe. Santiago.

- Ministerio de Educación (1994), *“Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media 1995-2000”*, Vol. 1. Fundamentos, estrategia y componentes. Santiago

- Ministerio de Educación (1999) *“Profesores para el Siglo XXI”*. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Santiago.

- Ministerio de Educación.(2000) *Compendio de Información Estadística, 1999*, Santiago.

- Ministerio de Educación (2001) *“Estadísticas de la educación 2001”*, Santiago.

Ministerio de Educación (2001), “*Estándares de desempeño para la formación inicial docente*”. Santiago.

- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2001 c), Encuesta Implementación Curricular: Cobertura Curricular en Quinto Básico. Doc. de Trabajo n°1. Santiago

- Ministerio de Educación (2002) Estudio Internacional SITES M1. El caso de Chile. Síntesis de Resultados y Comparación Internacional. Santiago.

- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2002 a) Informe: “*Evidencia sobre implementación de la Reforma Curricular en la Enseñanza Media. Santiago*”. Santiago.

- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, (2002 b): Escuelas Testigo: Implementación Curricular en el Aula. Primer Ciclo de Enseñanza Básica”, (4 volúmenes). Santiago.

- Mizala, A.; Romaguera, P. (1998) Desempeño y elección de colegios, Documento de Trabajo, *Serie Economía N°36*, Depto. Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.

- Mizala, Alejandra, P.Romaguera (2001), Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile, Proyecto Cresur, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID (Capítulo 10 del libro)

- Molina, Walter; (¿año?): “*¿Qué Educación y qué Política Educativa Necesitamos para el Siglo XXI?: Una Reflexión Desde El Paradigma Del Pensamiento Complejo*” . Complexus, Revista de Complejidad, Ciencia y Estética. Síntesys.

- OCDE, (2003): “*Informe de evaluación de la Reforma educativa en Chile*”. Santiago. Chile

- Raczynski, Dagmar; Muñoz Gonzalo (2007): “*Reforma Educacional Chilena: El Difícil Equilibrio Entre la Macro y la Micropolítica*” Serie Estudios Socio/ Económicos N° 31, CIEPLAN.

- Rodrigo, María José, José Arnay (compiladores). “*La construcción del conocimiento escolar*”. Barcelona, 1997

- Sautu, Ruth, “*Todo es Teoría. Objetivos y Métodos de Investigación*”. Ediciones Lumiere, 2003.

- UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial, (1994) *“Informe de la Misión Interagencial de alto nivel en apoyo al Mineduc-Chile”*. Abril 1994. Santiago

4- Sitos Web consultados

<http://municipales2004.canal13.cl>

<http://www.munitel.cl>

<http://portal.maipu.cl>

<http://www.gestionycalidad.cl>

<http://www.fundacionchile.cl>

<http://www.portalgestion.cl>

ANEXOS

ESCUELA

LOS BOSQUINOS

“

”

2006/2007

INTRODUCCIÓN

PRINCIPIOS DE LA CORPORACIÓN

Los Principios de la Corporación Municipal de Servicios y Desarrollo de Maipú, CODEDUC, se inspiran en la concepción cristiana y humanista de la vida, la sociedad y del hombre.

Para el quehacer de la Corporación, como entidad Sostenedora de Establecimientos Municipalizados, dentro del postulado mencionado, las acciones y valores que guiarán nuestras actividades educacionales y de salud serán las siguientes:

- Consideración y respeto por la persona humana, en su concepción esencial de ser espiritual y trascendente.
- Respeto y tolerancia por la libertad de pensamiento y por las distintas creencias.
- Adhesión a los valores patrios que dieron nacimiento a nuestra nación.
- Compromiso con Chile para entregar educación que genere nuevas oportunidades de desarrollo de vida.

- Incentivo al desarrollo de la creatividad, la innovación, la crítica y la reflexión.
- Búsqueda permanente de la verdad en el cultivo del conocimiento y promoción de la cultura de la calidad objetiva en la educación.

METAS Y OBJETIVOS ESTRATEGICOS

- **Realizar una oferta educativa de calidad para todos los habitantes** de la Comuna de Maipú.
Aprobar un Plan estratégico diseñado con participación de todos los estamentos.
- **Implementar un sistema de gestión escolar municipal eficiente y de reconocido prestigio.**
Fortalecer estructura orgánica de la Codeduc.
Implementar sistema de control y seguimiento de cada establecimiento.
Generar mensualmente informe de gestión por establecimiento.
Fortalecer la gestión de los establecimientos.
- **Alcanzar sustentabilidad financiera ajustando la operación del sistema a los ingresos de la subvención y las innovaciones con los aportes municipales.**
Generar información de cada establecimiento.
Diagnóstico de los 27 establecimientos.
- **Aliar a los actores relevantes Universidades, partidos políticos, sindicatos, Ministerios, etc., en torno al proyecto estratégico.**
Fortalecer las Redes institucionales de la Codeduc.
Iniciar plan de Comunicación.
- **Consolidar los Consejos escolares como un mecanismo eficiente de participación, mejoramiento de la calidad y fortalecimiento de la convivencia.**
Fortalecer la participación de los diferentes estamentos en cada establecimiento.
Institucionalizar formas de convivencia escolar.
Que el 100% de los Consejos escolares, sesionen mensualmente.
Institucionalizar y potenciar formas de convivencia escolar.
Promover formas no violentas de resolución de conflictos.
- **Implementar procesos de gestión escolar con metas de calidad en todos los niveles: Dirección de Educación y establecimientos.**
- Aplicar un sistema de gestión de competencias y gestión del conocimiento.
- Desarrollar un plan de capacitación para directivos y docentes.
- Implementar un sistema de evaluación de la calidad en base a estándares con responsabilidades individuales en todos los niveles del sistema.
- Instalar a nivel central coordinaciones que realicen un trabajo técnico pedagógico de apoyo y asesoría a las escuelas.
- Desarrollar un plan estratégico para mejorar significativamente la asistencia de docentes, alumnos y alumnas.

- **Implementar una oferta educativa que atienda a todas las necesidades de los alumnos y las alumnas.**
- Implementar programas que reconozcan y atiendan talentos.
- Generar plan para dar cobertura a quienes presenten necesidades educativas especiales.
- Consolidar y generar un plan en las áreas de cultura, deporte y recreación que respondan a una oferta permanente de formación y desarrollo integral.

- **Desarrollar un trabajo colaborativo en torno a prácticas pedagógicas eficientes.**
- Aplicar metodologías y materiales curriculares de calidad.

- Desarrollar una plataforma curricular que favorezca el intercambio de materiales y prácticas eficientes. (Sineduc).

- **Realizar alianzas estratégicas con todos los actores relevantes en el proceso educativo.**
- Fortalecer el trabajo con padres y apoderados.
- Establecer convenios con diversas instituciones dedicadas a Educación y Formación de Personas.
- Asegurar la instalación de proyectos que vinculen a los colegios con la comunidad.

- **Optimizar el uso de recursos humanos de acuerdo a los objetivos estratégicos.**
- Fortalecer y desarrollar el área de personal.
- Normalizar, sistematizar y automatizar los procesos de remuneraciones, contrataciones, desvinculaciones, capacitación y convenios.

- **Mejorar las condiciones laborales y familiares de los trabajadores.**
- Fortalecer el Bienestar del Personal.

- **Asegurar las condiciones de estudio y trabajo de los establecimientos.**
- Renovar el 100% de los extintores y el 100% de las redes húmedas de los establecimientos.
- Constituir el 100% de los comités Paritarios por Establecimiento.
- Planificar el 50% de los establecimientos los planes de evacuación.

- **Favorecer y fortalecer las relaciones laborales.**
- Sustener reunión mensual con las directivas de todos los sindicatos de la institución.

- **Aplicar un sistema de gestión de competencias y gestión del conocimiento.**
- Diseño perfiles de competencias de toda la corporación.
- **Evaluación de competencias docentes.**

- **Desarrollar un plan de capacitación de los profesionales y no docentes de las unidades educativas según plan estratégico.**
- Política de perfeccionamiento docente y no docente.

- **Desarrollar, reconocer y compensar al recurso humano en función del cumplimiento de metas.**
- Programa de incentivos por innovación.
- Plan de ajustes de gastos y planta profesional.
- **Alcanzar sustentabilidad financiera ajustando la operación a los ingresos de subvención y el desarrollo a los recursos municipales.**
- Financiar con crédito a mediano plazo déficit estructural en un 100% M\$ 1.700.000.
- Implementar un Departamento de Estudios para mejorar la información para la toma de decisiones.

- **Ofrecer a toda la comunidad educativa información transparente del eficaz uso de los recursos públicos.**
- Implementar Sistema de Ejecución presupuestaria descentralizada.
- Implantar sistema informático de adquisiciones.
- Implementar sistema de control de gestión administrativo de los establecimientos.
- Controlar y registrar adecuadamente el Activo Fijo.

- **Atraer y fidelizar a los estudiantes.**
- Plan de Comercialización para fidelizar y posicionar marca y modelo.
- Optimizar el modelo de transporte y acercamiento.

- **Implementar un pana de ajuste de los gastos.**
- Reducir un 5% los costos de operación no remuneraciones.
- Implementar un sistema que asegure ahorros en consumos básicos.
- Implementar un modelo de multicopiado a un costo reducido en un 40%.

- **Fortalecer el Control de costos y el uso eficiente de los recursos y calidad de la infraestructura.**
- Implementar un sistema de mantención de infraestructura
- Diseñar plan de inversión para los próximos tres años en infraestructura.
- Concretar concursos 8 JEC 3 colegios.
- Normalizar procesos judiciales.

CRITERIOS DE GESTION DE LA CODEDUC.

- **CALIDAD.**

- Formación y aprendizajes significativos.
- Escuelas eficaces.
- Procesos rigurosos y sistemáticos.
- Estándares relevantes y exigentes.
- Compromiso y dedicación.
- Rigurosidad profesional y laboral.
- Información oportuna.
- Retroalimentación permanente.
- Metas claras y compartidas.

- **IDENTIDAD**

- Acogida: establecimientos que acogen y convocan a la comunidad escolar.
- Fraternidad: relaciones humanas fraternas entre los actores de la comunidad.
- Diversidad: Asumimos lo diverso y lo valoramos, damos respuesta a las necesidades de la comunidad.

- **RESPONSABILIDAD.**

- Responsabilidad Social: Nuestra Misión: educación de calidad y con identidad para los niños y niñas de Maipú.
- Responsabilidad con los Recursos: Viabilidad y Sustentabilidad. Cuidar a las personas y los recursos físicos, de aprendizaje, tecnológicos y financieros.
- Responsabilidad

JUSTIFICACION:

Este Proyecto Educativo Institucional tendrá una vigencia de dos años, 2006-2007, y cada año se deberá elaborar el correspondiente Plan de Acción, en el se consignarán los diferentes planes de acción de las unidades que forman la Unidad Educativa.

La propuesta metodológica utilizada en la elaboración de nuestro Proyecto Educativo está basada en el Modelo de la planificación estratégica, sobre la base de la participación de todos los integrantes de la Unidad Educativa.

A partir de este proyecto, se busca fortalecer la gestión administrativa – financiera, curricular y de convivencia escolar, asegurando las condiciones institucionales que permitan un proceso de mejoramiento continuo mediante un Modelo de Calidad, cuyo foco de atención son los alumnos con énfasis en los procesos y resultados.

Con este marco de referencia y la declaración de los principios básicos emanados de CODEDUC, pensamos que este instrumento, para nuestra institución, se transforma en

un generador de ideas, principios, fundamentos, orientaciones y propuestas metodológicas, que guían nuestro hacer profesional, transformándonos en una organización que se anticipa a los acontecimientos o hechos para responder, con calidad, a los requerimientos de nuestros usuarios en una sociedad en que lo único seguro es el cambio.

RESEÑA HISTORICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA

Nuestra Unidad Educativa, abre sus puertas en marzo del año 1997, respondiendo así a una larga espera de la comunidad en que se encuentra inserta.

Los primeros años no fueron fáciles, por el contrario, hubo que sortear varios obstáculos, siendo el más importante el hecho que las clases se iniciaron cuando el edificio se encontraba en plena construcción.

Tal vez esta situación y otras no menores, llevaron a sus funcionarios a comprender el gran desafío que se les presentaba, el cual era, hacer de ella una Escuela efectiva y eficaz, que entregara a sus usuarios una educación de calidad, altamente comprometida con los procesos de reforma, con metas ambiciosas y desafiando concepciones arraigadas en los sistemas de educación municipal.

Han transcurrido siete años, desde aquel primer día en que el Colegio Los Bosquinos abrió sus puertas, con satisfacción y orgullo. Hoy es reconocido por padres ya poderados como una buena alternativa educativa para sus hijos, ya que cuenta con:

- Sólida infraestructura.
- Sello de Calidad de la Gestión Escolar otorgado por la Fundación Chile.
- Excelencia Académica, otorgada por el Mineduc. 2006-2007
- Docentes comprometidos y de alto rendimiento.
- Docentes con excelencia académica.
- Sistemas de información on line. (Sineduc)
- Amplio Laboratorio de Computación con conexión a Internet.
- Inglés obligatorio desde Kinder a 8vo. Año.
- Sistemas de mediciones internas y externas.
- Una serie de proyectos adjudicados por medio del PADEM.
- Destacada participación en actividades extraescolares.
- Buenos resultados en la mediciones SIMCE.
- Centro General de Padres y Apoderados comprometidos con la educación de sus hijos.
- Continuidad de estudios en la Educación Media, de nuestros alumnos, en Colegio de prestigio, como son: Carmela Carvajal de Prat, Liceo de Niñas Nro. 1 Javiera Carrera, Liceo Victorino Lastarria, Liceo Nro. 7, Liceo Pedro Poveda, etc.

Nuestros aciertos se deben en gran medida a la cohesión y profesionalismo de todos los funcionarios del Establecimiento y a la amplia participación de padres y apoderados en las diferentes actividades que el Colegio ha diseñado para el logro de sus objetivos.

Nuestro desafío actual es situar al Colegio Los Bosquinos como una Escuela que entrega una Educación de Calidad en sus aprendizajes para todos sus alumnos.

IDEARIO DEL ESTABLECIMIENTO

A) TIPO DE HOMBRE QUE DESEAMOS FORMAR COMO SER HUMANO ÚNICO, IRREPETIBLE Y TRASCENDENTE, ETC, Y COMO PERSONA QUE SIENTE, PIENSA Y VALORA, ETC)

Tomando como consideración lo propuesto por la Comisión Nacional de Modernización de la Educación y lo establecido en el artículo 2° de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, se estableció como principio orientador para la formulación de los Objetivos Fundamentales Transversales: “ La educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad, y, sobre esta base, formarlas dentro de valores que revisten de sentido ético y la existencia personal, como en la disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz”.

Dada la concepción de persona y del desarrollo humano que se ha expuesto, los Objetivos Transversales deben contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo.

Consecuente con lo anterior, nuestro Colegio, espera formar un adolescente que tenga un sello en el aspecto cognitivo, Moral y Ecológico:

a) Cognitivo:

- El que se manifestará en la capacidad reflexiva, crítica y autocrítica de sus aprendizajes, con interés de superación.
- Estudioso de los saberes fundamentales y significativos, vinculados a su vida escolar, familiar y social.
- Identificado con su colegio como participante activo de una sociedad escolar democrática y justa.

b) Moral:

- El que se manifestará en su disciplina y autodisciplina fundamentada en el bien común.
- Con un alto grado de empatía, que le permita la práctica de valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, etc. Recursos sociales necesarios para la convivencia sana y la resolución de sus conflictos.

c) Ecológico:

- Conocedor de su dignidad humana y personal en la Naturaleza como en la sociedad.
- Preocupado y ocupado en la conservación y cuidado de su medio ambiente.

B) PERFIL DE LOS DOCENTES:

- **EDUCADORA DE PARVULOS:** Debe impartir la enseñanza en base a:

- Formar y ser modelo de referencia, afectiva, empática, emocionalmente equilibrada, democrática, autocrítica y analítica de sus prácticas pedagógicas.
- Capaz de construir relaciones profesionales y de equipo, colocando al servicio sus fortalezas y apoyando las debilidades de sus pares.
- Capaz de establecer un clima de relaciones interpersonales y afectivas, respetuosas y empática con sus alumnos.
- Promover una adecuada relación con los padres y apoderados de los educandos, de manera que ellos tengan una activa participación en proceso de aprendizaje y desarrollo de sus hijos, además de establecer vínculos para tratar situaciones específicas de algunos párvulos.
- Conocer de la relación de los contenidos de lo que enseña con respecto a otras disciplinas de acuerdo a la realidad.
- Conocer las características del desarrollo. Correspondiente a su nivel, sus particularidades familiares, culturales y religiosas, fortalezas, debilidades y estilos de aprendizaje de su grupo curso.
- Conocer y utilizar estrategias innovadoras de enseñanza – aprendizaje, incorporando variados espacios educativos, para genera aprendizajes significativos.
- Establecer un clima de relaciones: de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
- Conocer el Proyecto Educativo Institucional, incorporándolo a su plan de acción y relacionándolo con las diferentes actividades que se llevan acabo en el Colegio.

- **DOCENTE DE NB1**

El docente que imparta la enseñanza en cursos de 1 y 2do, debe trabajar bajo los siguientes conceptos:

- Ser creativo e innovador en cuanto a métodos, lógica y estrategias.
- Asumir un compromiso real con el curso y el Colegio.
- Paciente, respetuoso,
- Responsable, buena disposición.
- Cordial y afectivo.
- Equilibrado, respetuoso de de la diversidad.
- Con competencias para el trabajo en equipo y atención a los alumnos (als) con necesidades educativas especiales.
- Voz firme y potente.
- Modelo de virtudes a imitar por sus alumnos (als.)

- **DOCENTE NB2**

El docente que imparte la enseñanza en los cursos de 2do. y 3ero. Básico, debe ser:

- Poseedor de habilidades sociales compatible con su trabajo.
- Respetuoso de las capacidades individuales, de sus pares y de sus alumnos y alumnas.
- Poseedor de espíritu de superación.
- Respetuoso de las normas establecidas, de las personas y de la Comunidad escolar.
- Responsable y cumplidor de sus obligaciones profesionales.

• **DOCENTE NB3 Y NB4**

El docente que imparte la enseñanza en este nivel, debe:

- Poseer compromiso con su vocación de educar.
- Conocer las etapas de desarrollo y sus características de los alumnos entre los 10 y 12 años, aproximadamente, a fin de orientar actividades significativas en lo social y lo pedagógico.
- Mantener una actitud empática con intensión comunicativa.
- Generador de actividades colaborativas que permitan el desarrollo social y cognitivo de los alumnos y alumnas.
- Respetar la dignidad y unicidad de sus alumnos y alumnas.
- Orientar el trabajo pedagógico vinculado a experiencias personales y vocacionales.
- Actuar de manera coherente en los diversos contextos, con el fin de mantener una relación estable.

• **DOCENTE DE NB5 Y NB 6**

El docente que imparte la enseñanza en este nivel, debe ser:

- Especialista en el Subsector que imparte.
- Comprometido con su labor de educador.
- Instaurador de metodologías innovadoras.
- Sustentador de valores morales, tales como: el respeto, la tolerancia, la solidaridad, etc.
- Emocionalmente equilibrado y ecuánime.
- Empático.
- Conocedor del proceso cognitivo de la edad de los educandos.
- Manejar criterios de orientación en relación a etapas educativas futuras.
- Críticos y autocríticos.
- Capaces de formar equipos de trabajo.

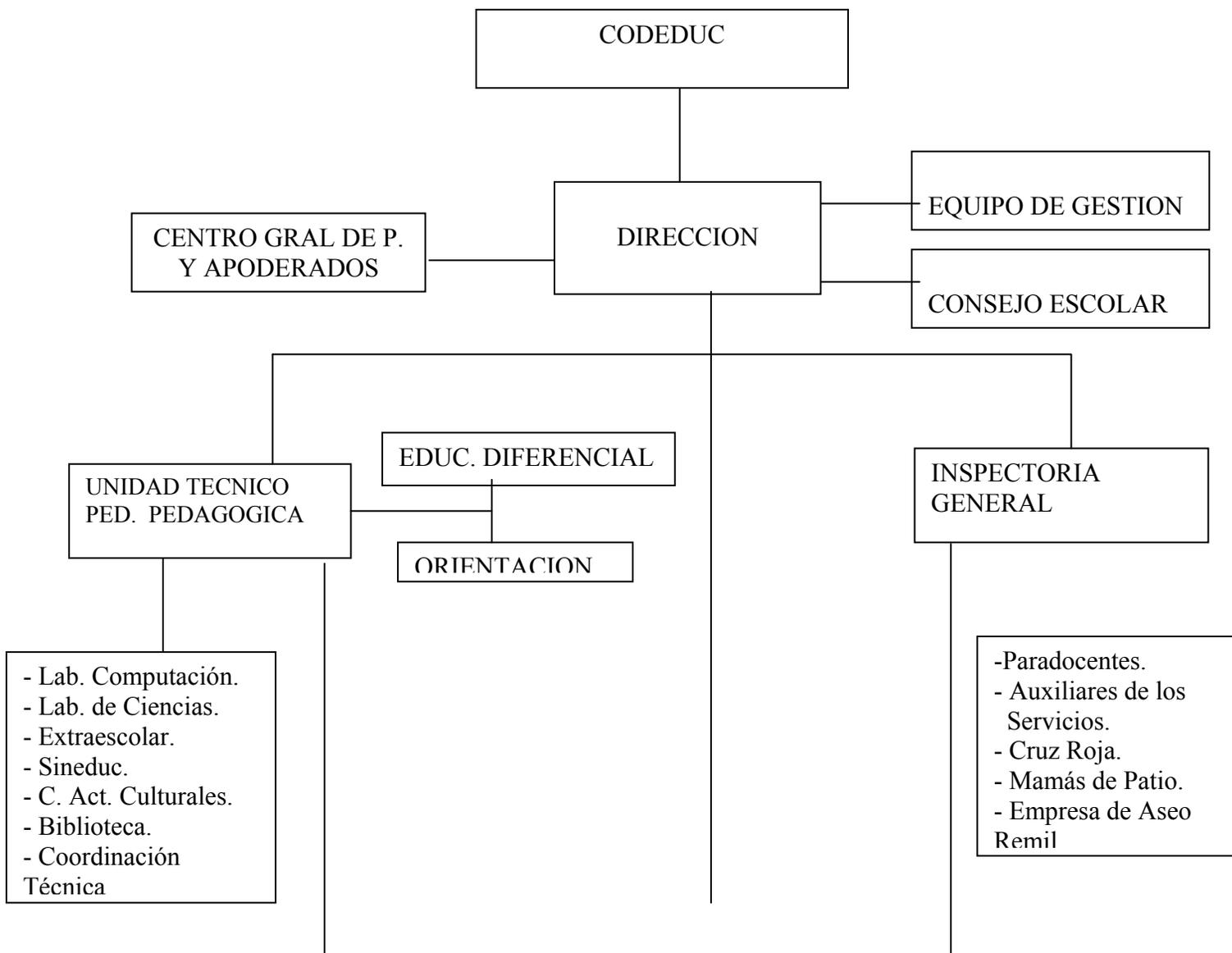
- Riguroso con las normas disciplinarias en relación al reglamento Interno de Disciplina del Colegio.
- Conciliador en relación a sus pares y a sus alumnos y alumnas.
- Perfeccionista en constante perfeccionamiento en el ámbito de su especialización.
- Respetuoso de la dignidad de las personas.

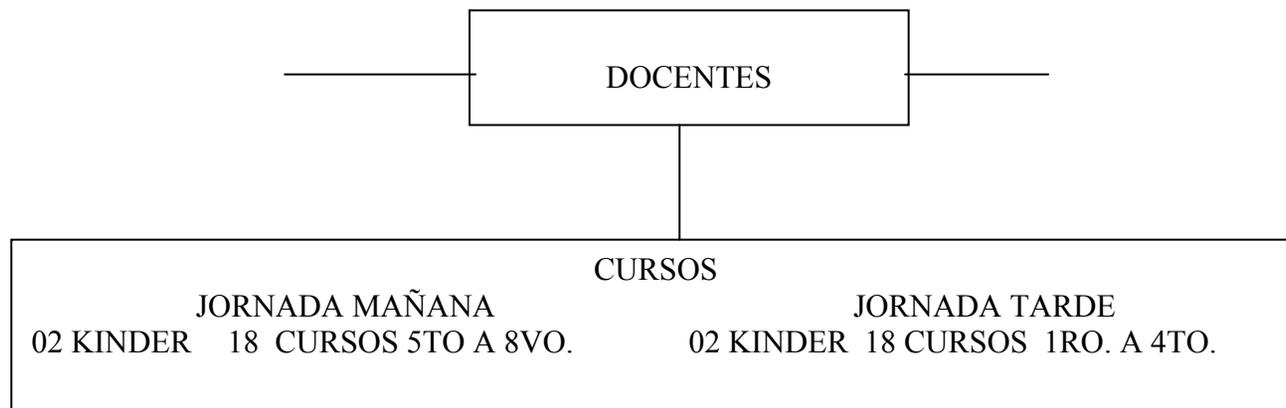
C) PERFIL DEL APODERADO:

A través de la integración, participación progresiva y sistemática esperamos contar con padres y apoderados que sean:

- Responsables y comprometidos con su Rol de padre/madre y/o apoderado, entusiasta, cooperador, activo, creativo, participativo; apoyando constantemente la gestión educativa para el logro de los objetivos que se espera de sus hijos.
- Identificados con su Colegio: respetuoso, conocedor y participe de la organización escolar.
- Modelos de valores morales.

ORGANIGRAMA DEL COLEGIO





DIAGNOSTICO

1.-IDENTIFICACION DEL ESTABLECIMIENTO

Escuela Municipal N° 1599 “Los Bosquinos”, perteneciente a la Corporación Municipal de Servicios y Desarrollo de Maipú.

Ubicado en Avenida Olimpo N° 0650, Villa Los Héroes de Maipú.

El establecimiento atiende una población escolar de 1714 alumnos, de ambos sexos, en dos jornadas, distribuidos en 39 cursos de Pre-Básica y Básica en los siguientes niveles: Kinder a Octavos años. Su distribución se detalla a continuación:

<u>Niveles</u>	<u>N° de Cursos</u>	<u>Cantidad de alumnos por curso y niveles</u>	<u>Total de alumnos</u>
<u>Kinder “A”</u> <u>Kinder “B”</u> <u>Kinder “C”</u> <u>Kinder “D”</u>	<u>4</u>	<u>36</u> <u>36</u> <u>36</u> <u>36</u>	<u>144</u>
<u>1° “A”</u> <u>1° “B”</u> <u>1° “C”</u> <u>1° “D”</u> <u>1° “E”</u>	<u>05</u>	<u>45</u> <u>45</u> <u>45</u> <u>45</u> <u>45</u>	<u>225</u>
<u>2° “A”</u> <u>2° “B”</u> <u>2° “C”</u> <u>2° “D”</u> <u>2° “E”</u>	<u>05</u>	<u>45</u> <u>44</u> <u>45</u> <u>45</u> <u>44</u>	<u>223</u>
<u>3° “A”</u> <u>3° “B”</u> <u>3° “C”</u> <u>3° “D”</u> <u>3° “E”</u> <u>3° “F”</u>	<u>05</u>	<u>45</u> <u>44</u> <u>44</u> <u>44</u> <u>45</u> <u>30</u>	<u>224</u>
<u>4° “A”</u> <u>4° “B”</u> <u>4° “C”</u> <u>4° “D”</u>	<u>04</u>	<u>45</u> <u>45</u> <u>45</u> <u>45</u>	<u>180</u>
<u>5° “A”</u> <u>5° “B”</u> <u>5° “C”</u> <u>5° “D”</u>	<u>04</u>	<u>45</u> <u>45</u> <u>45</u> <u>45</u>	<u>180</u>
<u>6° “A”</u>		<u>45</u>	

<u>6° “B”</u>		<u>45</u>	
<u>6° “C”</u>		<u>45</u>	
<u>6° “D”</u>		<u>45</u>	
<u>6° “E”</u>	<u>05</u>	<u>45</u>	<u>225</u>
<u>7° “A”</u>		<u>45</u>	
<u>7° “B”</u>		<u>45</u>	
<u>7° “C”</u>	<u>03</u>	<u>45</u>	<u>135</u>
<u>8° “A”</u>		<u>44</u>	
<u>8° “B”</u>		<u>45</u>	
<u>8° “C”</u>		<u>45</u>	
<u>8° “D”</u>	<u>04</u>	<u>43</u>	<u>177</u>
<u>TOTALES</u>	<u>39</u>	<u>1.714</u>	<u>1.714</u>

2.- RECURSOS

2.1 Humanos :

El establecimiento cuenta con una planta de 67 funcionarios, los que cumplen diferentes funciones, como son:

Directivos	04
Docentes Técnicos	03
Docentes de aula	48
Técnicos Párvulos	02
Paradocentes	06
Auxiliares de servicio	03
Nochero	01

2.2 Técnicos-Didácticos:

El establecimiento cuenta con la Unidad Técnico Pedagógica a cargo del Jefe Técnico Sr. Julio Torres Peñaloza. De ésta, dependen las Unidades de Orientación, a cargo de la Sra. Luisa Valladares, y la de Psicopedagogía, a cargo de la Sra. Claudia Morales Peña.

También existe un Laboratorio de Ciencias, a cargo del Sr. Juan Carlos Huaiquilaf, Biblioteca a cargo de la Sra. Regina Valdivia, Sala de informática-educativa a cargo de la Srta. Maritza Palavecino Toro, Central de Recursos a cargo de la Sra. Blanca Rosa Escudero.

3.3 Financieros:

Los recursos financieros son administrados por la Codeduc.

La mantención, reparación y reposición de bienes de uso del Colegio es administrada por la CODEDUC.

3.- INFRAESTRUCTURA

El Establecimiento cuenta con 20 salas de clases, cada una de ellas cuenta con su correspondiente mobiliario, un pizarrón acrílico, diarios murales, un televisor, un sistema de comunicación y amplificación interna.

También existen salas destinadas a: Informática Educativa, Laboratorio de Ciencias, Biblioteca, Psicopedagogía, Orientación, 02 salas de estudio para profesores y alumnos, 03 salas de atención de apoderados.

En cuanto a oficinas, el establecimiento posee otras dependencias tales como:

- Oficina Director
- Oficina Inspector General jornada mañana
- Oficina Inspector General jornada tarde
- Oficina UTP
- Oficina Coordinación pedagógica y Sineduc.

La infraestructura sanitaria del Colegio consta de servicios higiénicos para el personal docente, alumnos, personal administrativo y de servicios.

Además, existe un comedor destinado a profesores, bodegas y un gimnasio techado, que se encuentra habilitado con graderías, camarines y baños con duchas con acceso a Avda. Alessandri y al exterior del Colegio.

4.- PROGRAMA DE ESTUDIO Y SISTEMA DE EVALUACIÓN

Los Decretos de los Planes de Estudio y de Evaluación y Promoción son los que se detallan a continuación:

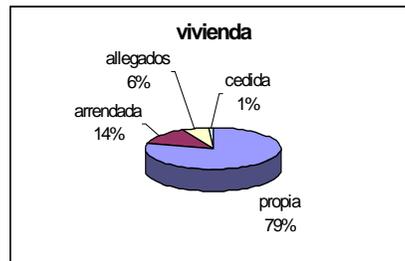
PLANES Y PROGRAMAS	CURSO	EVALUACION
Nº 625/2003	1º y 2º Básico	Nº 511/1997 (1º -8º año Básico)
Nº 625/2003	3º y 4º Básico	Nº 511/1997 (1º -8º año Básico)
Nº 220/1999	5º Básico	Nº 511/1997 (1º -8º año Básico)
Nº 81/2000	6º Básico	Nº 511/1997 (1º -8º año Básico)

N° 481/2000	7° Básico	N° 511/1997 (1° -8° año Básico)
N° 92/2002	8° Básico	N° 511/1997 (1° -8° año Básico)

5.- ESTRATOS SOCIO ECONOMICOS

- Familia con vivienda propia (%)

propia	1318
arrendada	233
allegados	132
cedida	31
total	1703



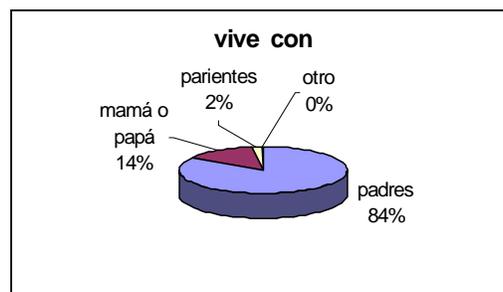
- Padres Cesantes y de escasos recursos (%)

hasta \$150.000	426
hasta \$ 240.000	720
más de 250.000	520
sin ingresos	48
	1712

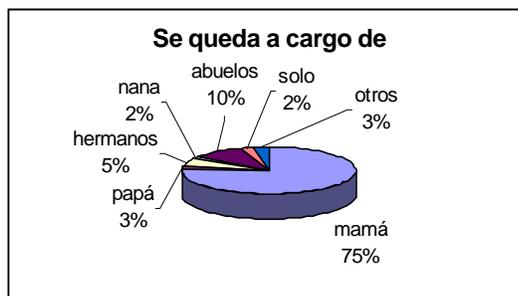


- Alumnos que viven con sus padres (%)

padres	1414
mamá o papá	252
parientes	27
otro	21
	1714



mamá	1254
papá	33
hermanos	97
nana	31
abuelos	185
solo	57
otros	57
	1714



6.- AYUDA ASISTENCIAL

El establecimiento, debido a su bajo índice de vulnerabilidad 12 %, no cuenta con el programa de ayuda escolar en cuanto a otorgar, al alumnado del Colegio, desayuno y almuerzo; sin embargo los alumnos son beneficiarios de los programas de salud escolar (Oftalmología, dental, ortopédicos, etc.)

El Centro general de Padres y Apoderados del Colegio ha implementado un Programa de Ayuda Social, consistente en becas de estudio, ayuda en alimentos no perecibles y útiles escolares para familias de escasos recursos, de entre los apoderados del establecimiento, los que son seleccionados por una Comisión del Centro de Padres e información entregada por los profesores Jefes y la Orientadora.

7.- INDICES DE PROMOCION Y REPITENCIA

7.1 Evolución de la matrícula de los últimos 5 años:

Esta se puede detallar como sigue:

1998	1.826 alumnos (42 cursos)
1999	1.849 alumnos (43 cursos)
2000	1.739 alumnos (41 cursos)
2001	1.706 alumnos (40 cursos)
2002	1.700 alumnos (40 cursos)
2003	1.630 alumnos (38 cursos)

2004	1.651 alumnos (39 cursos)
2005	1.694 alumnos (39 cursos)

7.2 Porcentaje de promoción, repitencia y deserción:

En este Establecimiento Educacional, durante el Año Escolar 2005, el porcentaje de promoción fue de un 99% y el de repitencia de un 1%. No se registra deserción escolar.

8.- RESULTADOS ACADÉMICOS MEDICION SIMCE

8.1 Resultados de los Cuartos

AÑO	LENGUAJE	MATEMATICAS	COMP. DEL M. SOC Y NAT.
1999	262	266	263
2002	274	275	269
2005	270	269	281

8.2 Resultados Octavos

AÑO	LENGUAJE	MATEMATICAS	COMP. DE LA SOCIEDAD	COM. DE LA NATURALEZA
2000	264	267	262	264
2004	251	258	265	264

9.- ACADEMIAS Y/O TALLERES

9.1 Las academias y/o Talleres con que cuenta el establecimiento, de acuerdo a los distintos niveles de participación, se pueden detallar como sigue:

Futbol:	5° a 8° año
Voleibol:	5° a 8° año
Básquetbol:	5° a 8° año
Folklore:	1° a 8° año
Chreer Leadear	5° a 8° año
Gimnasia Rítmica	1° a 8° año
Predeportivo	1° a 8° año

9.2 N° de alumnos a participar:

410 alumnos (as)

10.- FODA

10.1 Fortalezas y Debilidades Internas:

ANÁLISIS MEDIO INTERNO

Fortalezas Características de la organización que representan una ventaja	Debilidades Características de la organización que representan una desventaja
<ul style="list-style-type: none"> • Buena infraestructura. • Existencia de un programa computacional (Sineduc) de gestión administrativa que ayuda a la profesionalización docente. • Organigrama de roles y funciones. • Equipo de trabajo técnico competente. • Edad cronológica de los alumnos acorde al curso. • Flujo de información expedita y planificada. • Nivel socio económico, de las familias, medio. • Compromiso de realizar proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> • No contar con auxiliares en primero básico • Alumnos con obesidad • Baja cobertura escuela para padres • Falta de compromiso de los padres con las actividades realizadas en la Unidad Educativa • La falta de utilización de material didáctico y audiovisual existente • Completar proyecto de articulación • Falta de espacios para actividades complementarias al proceso de aprendizaje • Falta de interés por la lectura • Licencias Médicas. • Espacio físico del Patio reducido.

<p>curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los planes y programas por parte del profesorado • Coordinación de paralelos y trabajo en equipo. • Colegio comprometido con los desafíos de la reforma • Profesorado en constante perfeccionamiento • Mantener proyecto de articulación • Contar con actividades extraprogramáticas • Apoyo psicosocial • Coordinación de UTP en constante perfeccionamiento • Sistema de evaluación interno • Integración de nuevas metodologías • Revisión constante de planificaciones que se encuentren en concordancia con los planes y programas • Contar con equipo de gestión con preparación académica • Discusión con altura de mira • Contar con planificaciones bimensuales (Tiempo-Tarea) • Calendarización de las actividades anuales • Existencia de material didáctico (medios audiovisuales) • Disponibilidad de material gráfico • Contar con banco de datos • Infraestructura apropiada • Aplicación de diferentes instrumentos de evaluación, en las diferentes áreas. • Contar con autonomía • Reconocimiento de la Gestión a nivel nacional. • Excelencia académica de 01 docente. • Excelencia académica al Colegio. • Pruebas PGP. Para la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alto índice de inasistencias sin justificar. • Alto número de alumnos por curso. •
---	--

ANÁLISIS MEDIO EXTERNO

Oportunidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> • Perfeccionamiento docente constante 	<ul style="list-style-type: none"> • Salud mental del personal

<p>de Codeduc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de instituciones universitarias al trabajo de la comunidad escolar. • Acceder a perfeccionamiento constante dictado por diferentes instituciones • Interés por participar en pasantías • Intercambio académico con otros establecimientos dentro y fuera del país • Acceso a diversas instancias culturales • Aceptación de alumnos (as) en destacados colegios de continuidad • Participación en actividades deportivas intercomunales 	<ul style="list-style-type: none"> • Contaminación acústica • Desconocimiento de los padres con respecto de los nuevos enfoques de la reforma educacional • Instalación de colegios particulares en el entorno. • Padres que trabajan fuera de la Comuna, permaneciendo los alumnos solos por largos tiempos. •
---	--

11.- CARENCIAS Y PROBLEMAS

En este aspecto, lo único que se puede detallar es la falta de pavimento en la puerta poniente del colegio. Esto trae como consecuencia el gran volumen de polvo que se produce en verano con la entrada y salida de los alumnos por este acceso. Este problema se repite con otras consecuencias en el invierno, debido al barro que se produce por las lluvias, impidiendo el tránsito expedito por esta vía.

VISIÓN Y MISIÓN

La escuela Los Bosquinos desde sus orígenes ha centrado sus esfuerzos en ser una Escuela efectiva y eficaz, que entregue a sus usuarios una educación de calidad, altamente comprometidos con los procesos de reforma, con metas ambiciosas, desafiando concepciones arraigadas en los sistemas de educación municipal.

A) Nuestra VISION es:

La Visión del Colegio Los Bosquinos de Maipú, en su calidad de Colegio Municipalizado, pretende entregar una formación y educación de calidad objetiva y medible, permitiendo crear y desarrollar las bases afectivas y cognitivas que posibiliten acceder y desempeñarse con éxito en le Educación Media.

Como producto de este proceso educativo entregando por el Colegio Bosquinos, aspiramos a que nuestros educandos y sus familias, afiancen los componentes básicos y necesarios para una efectiva movilidad social. Esta base formativa debiera permitir el desarrollo personal, educativo, familiar y profesional de nuestros educandos para alcanzar una mejor calidad de vida, contribuyendo con ello en forma concreta al desarrollo Nacional y progreso de nuestro País

B) Nuestra MISIÓN es:

La Misión del Colegio Los Bosquinos está inspirada en su visión y en los principios de la Corporación Municipal de Servicio y Desarrollo de Maipú CODEDUC, que es Educar y Formar a los niños y niñas que ingresan y permanecen en nuestro Establecimiento, en los niveles de Educación Prebásica y Básica.

La misión Educativa y Formativa del Colegio Los Bosquinos, está centrada en su acción de generar y desarrollar las potencialidades, capacidades, destrezas, habilidades cognitivas, sociales y afectivas de nuestros educandos. Como también desarrollar las competencias básicas y necesarias para que nuestros alumnos y alumnas accedan y permanezcan con éxito en los niveles superiores de enseñanza.

AMBITOS DE LAS GESTION

a) EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO

1. Linear, coordinar y supervisar en un cien por ciento todas las acciones y tareas de las unidades y docentes que están bajo la jefatura de UTP en los siguientes temas: Análisis y aplicación de los programas de estudio, Diseños de aula, Análisis de información estadística (rendimiento, eficacia escolar, compromisos de gestión y refuerzo educativo), Talleres de profesores (Organización, desarrollo y evaluación), Talleres de aprendizaje (Organización, desarrollo y evaluación), Uso de los materiales didácticos, Plan de nivelación de los alumnos de cuartos básicos (SIMCE), Niveles de aprendizaje de los alumnos (Aprendizajes esperados en planificaciones Tiempo-Tarea anual y compromisos de gestión), Proyecto integración alumnos de pre-básica y Plan de lectura para alumnos de primero a octavo año básico.
2. Aplicar un modelo de gestión curricular con énfasis en los procesos y resultados académicos (Enseñanza y Aprendizaje)
3. Monitorear y evaluar permanentemente el proceso de intervención pedagógica a nivel sub-ciclo, ciclo y aula.
4. Disminuir el índice de repitencia actual.

b) AMBITO DE GESTION Y ORGANIZACIÓN

1. Fortalecer el liderazgo del equipo directivo dando autonomía, sobre la base del manual de roles y funciones y del proyecto educativo.
2. Confección organigrama del colegio y publicación para el buen funcionamiento de las unidades educativas.
3. Mejorar la calidad académica del producto.
4. Asumir la vanguardia entre los colegios de la comuna, profundizando la reflexión pedagógica e innovación constantemente.
5. Desarrollar una imagen corporativa moderna e innovadora.
6. Mantener los niveles de matrícula.
7. Mantener o mejorar los resultados del SIMCE en cinco puntos.
8. Disminuir el índice de retiro al 1 por ciento.

c) AMBITO DE RELACIÓN CON LA FAMILIA Y COMUNIDAD

1. Reformular el reglamento de convivencia escolar para la construcción de una escuela democrática.
2. Consolidar una cultura escolar sobre la base de los OFT.
3. Establecer coherencia entre la teoría y la práctica en el logro de los OFT.
4. Mejorar las prácticas al interior del aula, las relaciones entre alumnos relaciones entre profesores y alumnos, sobre la base del reglamento de convivencia escolar.
5. Consolidar la escuela como formadora de ciudadanos, agentes del cambio social, a través de la movilidad social.
6. Instalar un modelo de convivencia sobre la base del diálogo, persuasión y consenso en la toma de decisiones y en la solución de conflictos..
7. Avanzar hacia una educación de calidad, transformando la escuela en una institución democrática y efectiva.

EVALUACIÓN

¿Cuándo se evaluará?

Junio – agosto y diciembre.

¿Quién o quiénes evaluarán?

La evaluación la realizará el Equipo Directivo, Equipo de Gestión, Consejo escolar y el Consejo de Profesores.

¿En qué se centrará el énfasis en la evaluación?

El énfasis de la evaluación estará centrado en el Proceso y Resultado (Implementación- Ejecución – Metas)

¿La evaluación será cualitativa o cuantitativa?

La evaluación será Cualitativa en cuanto a los procesos que se desarrollen y Cuantitativa en cuanto a resultados o logros de metas.

¿A quién o quiénes se le entregará la evaluación?

La evaluación se entregará a la Comunidad Escolar:

- a. Dirección.
- b. Equipo Directivo.
- c. Equipo de Gestión.
- d. Consejo Escolar.
- e. Centro General de Padres y Apoderados.
- f. Docentes.
- g. Alumnos.
- h. Apoderados.

PLAN ANUAL DE DESARROLLO EDUCATIVO MUNICIPAL

La Corporación Municipal de Servicios y Desarrollo de Maipú presenta su Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, PADEM, en su versión número 13 para el año 2007 y que está regido por la ley N° 19.410 de 1995. Dicha ley, en su Art. 5°, señala:

“El Plan de Desarrollo Educativo Municipal deberá ser presentado en la segunda quincena de Septiembre de cada año, por el Alcalde al Concejo Municipal para su sanción, y deberá ser conocido por el Consejo Económico y Social de acuerdo a los artículos 79 y siguientes. De la Ley N° 18.695 simultáneamente será remitido al Departamento Provincial de Educación y a los Establecimientos Educativos de la comuna, para su informe y formulación de observaciones.

Los Departamentos Provinciales de Educación y los Establecimientos Educativos de la comuna examinarán el PADEM y enviarán un informe y las observaciones, según corresponda, en un plazo que no exceda los 15 días desde su recepción, al Departamento de Administración Municipal o a la Corporación de Educación, de lo contrario, se entenderá que la proposición no les merece objeciones.

El Plan Anual deberá ser aprobado por el Concejo Municipal, a más tardar, el 15 de Noviembre de cada año y será puesto en conocimiento del Departamento Provincial de Educación respectivo, estará a disposición de la comunidad y será distribuido a todos los establecimientos educativos de la Municipalidad o de la Corporación.”

Este instrumento de Planificación consideró el análisis de cada uno y el total de los 27 Planes de Calidad, correspondientes a los 24 establecimientos educativos y 3 jardines infantiles que administra la Corporación, además, de los diagnósticos y estudios realizados por los organismos técnicos del nivel central.

Cumpliendo con el rol y las responsabilidades que compete a la Codeduc, se entregan lineamientos, orientaciones y estrategias claras a todos nuestros establecimientos respecto de la elaboración de sus procesos de gestión, planes, proyectos y estrategias, acorde a la necesidad de mejoramiento de los aprendizajes, de la aplicación de la legislación vigente y privilegiando la participación de todos los integrantes de cada Comunidad Educativa, destacando lo importante y necesario que es considerar la opinión de los actores del Proceso Educativo: profesores, alumnos, padres y

apoderados. En esta oportunidad, será parte integrante del proceso de aprobación del PADE, el Consejo Escolar de cada colegio.

1. ANTECEDENTES COMUNALES

A.- ASPECTOS DEMOGRÁFICOS

El territorio comunal de Maipú cubre una superficie de 13.550 hectáreas, que equivale al 6,69 % de la extensión del Gran Santiago, y está ubicada a unos 12 Km de distancia del centro de la capital.

La población ha ido creciendo en forma exponencial, haciéndose más notorio a fines de la década de los años 70, lo que ha causado un notorios déficit de servicios en la comuna, en particular en las áreas de educación y salud . En la tabla siguiente se muestra la evolución poblacional en la comuna.

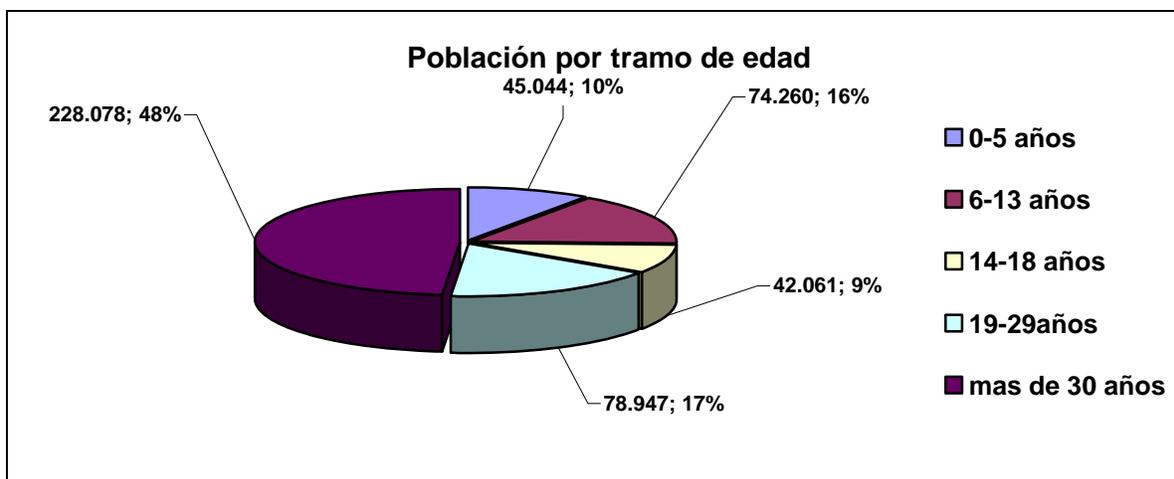
AÑO CENSO	NUMERO DE HABITANTES
1970	49.075
1982	126.191
1992	256.550
2002	468.390

FUENTE: PLANIFICACION - CODEDUC

Según el Censo del año 2002 se contabilizaron en el área comunal **468.390** habitantes, divididos en 227.285 hombres y 241.105 mujeres. La comuna en general registra un relativo equilibrio en la proporción entre hombres y mujeres frente a la población total, con leve diferencia a favor de la población femenina, que representa un **51.48%** del total de habitantes mientras que a la población masculina corresponde al **48.52%**.

El crecimiento de la población, en la década 1992 – 2002, fue de **211.840** hbs., que corresponde al **82,57 %** .

En los centros urbanos de la comuna de Maipú, se concentra el grueso de la población comunal. La población urbana comunal alcanza a **464.882** personas, el resto de la población comunal se distribuye en otros centros poblados, considerados como rurales, y esta población es igual a **3.508** personas. De acuerdo al aspecto etareo, la población de la comuna se desagrega de la forma indicada en el gráfico



B .- PROYECCIONES DEMOGRÁFICAS

Para calcular la **tasa de crecimiento** de la población, se considera la población total de la comuna medida en el censo de 1992 y la población total obtenida en el censo del año 2002.

La proyección se determina de acuerdo a parámetros definidos por el Instituto Nacional de Estadísticas o por el Serplac de la Región Metropolitana.

PROYECCION DE LA POBLACION DE LA COMUNA DE MAIPU 2006 – 2012

Año	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Pobl.	525.745	540.050	554.351	568.654	582.963	597.266	611.570

FUENTE: SERPLAC RM

A partir del año 2006 , se observa una proyección de crecimiento demográfico promedio de alrededor de 14.200 habitantes por año, equivalente a una tasa del 2,7 % , lo que significa que Maipú presenta una de las tasas de crecimiento más altas a nivel nacional , reflejándose en un incrementos significativos de la población en edad escolar , ya sea infantil o juvenil .

De esta proyección de la población comunal, se desprende la proyección de la población en edad escolar mostrada por rangos etáreos, en la siguiente tabla:

GRUPO ETÁREO	2004	2006	2008	2010
0 - 5	14.694	15.510	16.324	17.157
6 - 13	99.918	105.463	111.000	116.705
14 - 18	55.706	58.798	61.885	65.066
TOTAL	170.318	179.771	189.209	198.928

FUENTE :
PLADECO



CENTRO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL MUNICIPALIZADO CODEDUC

PLAN DE CALIDAD 2008
Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la gestión escolar (SACGE)

Áreas	Dimensión	Elemento de Gestión	Acción (Contenido relevante)	Indicador	Presupuesto total
1. Liderazgo	Conducción: prácticas del director y del equipo directivo que aseguran un actuar coordinado de los actores de la comunidad educativa en función del logro de los Objetivos Institucionales y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.	Existen prácticas que aseguran la coordinación y articulación de los distintos actores de la comunidad educativa para favorecer el logro de los Objetivos Institucionales.	Diseño de cronograma de reuniones con los diferentes estamentos. Socialización de plan de calidad a comienzos del año. Coordinación de encuentros semanales de 7:45 a 8:00 hrs. los días miércoles. Difusión de los avances en el logro de objetivos. Adquisición equipo de audio.	Cronograma impreso Plan calidad Encuentros de 15 minutos Compra equipo audio.	\$ 500.000
		Existen prácticas para asegurar que las decisiones tomadas por los distintos actores de la comunidad educativa favorecen el logro de los Objetivos Institucionales.	Convocatoria del Consejo Escolar en el mes de marzo. Reuniones técnicas por ciclos, departamentos y especialidades. Reuniones de apoderados en forma mensual, reuniones con los subcentros de alumnos y apoderados.	Cronograma de Actas de Consejo. Citación a reuniones	
		Existen prácticas para asegurar la delegación de funciones del equipo directivo para el logro de los Objetivos Institucionales.	Organigrama socializado y modificado por los integrantes del equipo de gestión. Reuniones quincenales del equipo de gestión, asignación de tareas.	Publicación organigrama Actas reuniones equipo de gestión	

		Entrega de informe semestral por unidades, de acuerdo a su plan de trabajo.	Informes semestrales
	Existen prácticas para asegurar que el director y el equipo directivo evalúan su desempeño.	Evaluación bimensual de las tareas asignadas. Readecuación de las actividades que no se han desempeñado. Consejo de evaluación semestral.	Pautas de evaluación.
Información y análisis Información y Análisis: prácticas del establecimiento educacional para generar y analizar información útil para la evaluación institucional, toma de decisiones y rendición de la	y Existen prácticas de monitoreo, evaluación y/o autoevaluación para detectar situaciones críticas que afectan al logro de los Objetivos y Metas Institucionales. Existen prácticas de análisis de la información para la toma de decisiones oportuna y fundamentada.	Visitas al aula en forma mensual. Conversación entre los grupos cursos y el equipo directivo. Reuniones de directora, profesores asesores y Centro de Alumnos. Monitoreo de información entregada por Sineduc,	Número de visitas al aula Actas reuniones. Informes profesores asesores. Datos estadísticos. Informe administrador

	Cuenta pública.		respecto a asistencia, rendimiento, deserción.	Sineduc.	
		Existen prácticas para dar cuenta pública a la comunidad educativa respecto de planes y logros alcanzados.	Cuenta pública entregada a la comunidad en el mes de abril.	Cuenta Pública para la comunidad.	
			Entrega de boletines mensuales con información respecto al avance del proceso educativo.	Boletín mensual	\$ 100.000
2. Gestión Curricular	Preparación de la enseñanza	Existen prácticas que aseguren la articulación y coherencia de los diseños de enseñanza con los Programas de Estudio y el PEI.	Trabajo técnico de los docentes con jefe de UTP, teniendo como foco los programas de estudio.	Reuniones técnicas semanales	
		prácticas del establecimiento educacional que aseguran la organización, análisis y evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje para la implementación del currículo en el aula.	Designación de profesores coordinadores de ciclos, departamentos y especialidades.	Entrevistas con profesores coordinadores.	
			Reuniones de articulación entre los diferentes ciclos.	PEI impreso	
			Socialización de PEI a los nuevos docentes y funcionarios que ingresan al colegio.	Número de entrevistas.	
		Existen prácticas para asegurar que las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes son pertinentes y coherentes a las necesidades de los estudiantes.	Entrevistas con docentes.	Planificaciones digitalizadas e impresas.	
			Revisión de planificaciones contrastadas con programas de estudio.		
			Monitoreo de implementación piloto del Libro digital.	Adquisición de mueble para planificaciones.	\$ 200.000
			Archivo de planificaciones en oficina UTP	Cronograma	
		Existen prácticas para asegurar que los recursos educativos e informáticos se utilizan en coherencia con las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes.	Cronograma de visitas al aula, focalizando segundo ciclo básico y MN1 _ MN2	Informe recursos	
				Bitácora	\$ 2.500.000
			Difusión de recursos	Estadística	

		educativos existentes en el colegio.			\$ 200.000
		Bitácora con uso mensual de los implementos en talleres, Cra, sala Enlaces.	Compra 8 computadores.		
		Informe estadístico del uso de los implementos.	Pruebas ensayo		
		Adquisición de 8 computadores de última generación.			
	Existen prácticas que aseguran la coherencia entre los procedimientos de evaluación de los aprendizajes y las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes.	Adquisición de set actualizado de diccionarios (inglés-español), atlas y mapas mundi.	Publicación de Reglamento de Evaluación		
		Revisión de instrumentos de evaluación que se aplicarán.			
		Monitoreo respeto Reglamento de Evaluación			
		Visita al aula durante el desarrollo de las evaluaciones.			
	Existen prácticas para recoger información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula.	Visitas al aula, focalizando segundo ciclo básico y MN1 _ MN2	Cronograma visita al aula		
Implementación curricular Acción docente en el aula:	prácticas del establecimiento				
	educacional para asegurar que la implementación curricular se concrete eficazmente				
	en el aula a través del proceso enseñanza – aprendizaje.				
	Existen prácticas para garantizar que el clima y la convivencia favorezcan el aprendizaje en el aula.	Diseño de unidades de orientación que traten el tema de convivencia en el aula.	Unidades de orientación		
		Entrevista del profesor jefe con sus alumnos y apoderados.	Registro de entrevistas		
		Derivación de alumnos con dificultades a especialistas.			
		Derivación de los alumnos al grupo diferencial.	Nómina de alumnos integrados		
	Existen prácticas para asegurar que los docentes mantienen altas expectativas sobre el aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.	Sistema de incentivo a los cursos por: asistencia, rendimiento y puntualidad. Cuadro de honor semestral.	Viaje fuera de santiago cursos (E Básica y E Media)		\$ 250.000

		Entrega de diplomas de reconocimiento. Difusión de actividades de los alumnos en sus salas de clases.	Cuadro de honor.	
		Existen prácticas para asegurar que el tiempo se organiza de acuerdo a las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes y en función de los diseños de enseñanza.	Diseño de los horarios de clases, matizando los subsectores y módulos que diariamente estudiarán los alumnos.	Horarios de clases
		Existen prácticas para asegurar que el espacio educativo se organiza de acuerdo a las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes y en función de los diseños de enseñanza.	Utilización de diferentes espacios: sala de informática de básica y de media, cra, talleres, canchas, estadio Buera.	Registro uso espacios educativos.
	Evaluación de la implementación curricular	Existen prácticas para evaluar la cobertura curricular lograda en los distintos niveles educacionales.	Firma de compromisos de gestión en el mes de marzo. Aplicación de pruebas de compromisos de gestión.	Compromisos de gestión Pruebas de compromisos de gestión.
	Evaluación de la Implementación Curricular: prácticas del establecimiento educacional para determinar el grado de desarrollo e impacto que tiene la implementación del diseño curricular.	Existen prácticas para evaluar los logros de aprendizaje en los distintos ciclos y/o subciclos, establecidos en el Marco Curricular.	Aplicación pruebas de nivel en forma semestral.	Pruebas de nivel
		Existen prácticas que aseguran instancias de reflexión sobre la implementación curricular para realizar los ajustes necesarios.	Reuniones técnicas semanales. Consejo de profesores en forma semestral	Reuniones técnicas
3. Convivencia Escolar y Apoyo a los estudiantes.	Convivencia Escolar: prácticas que aseguran una sana y productiva interacción de los actores de la comunidad educativa en función de su PEI.	Existen normas difundidas y consensuadas entre los estamentos de la comunidad educativa para regular conductas y gestionar conflictos entre los distintos actores del colegio .	Entrevista profesor jefe con alumnos. Citación a apoderados del curso de jefatura. Aplicación del reglamento de Convivencia. Entrevistas con inspectores generales, orientación, dirección y jefatura técnica.	Entrevistas Citación apoderados
				\$ 250.000

	Existen prácticas para asegurar que el involucramiento de padres y/o familias está en función de la implementación del PEI y del apoyo a los aprendizajes de sus hijos.	Elección del Centro de Padres en forma democrática. Reuniones mensuales de apoderados. Refuerzo educativo.	Elecciones CGPA Programa de refuerzo educativo
	Existen prácticas que aseguran la información y canales expeditos de comunicación para mantener informados a todos los actores de la comunidad educativa y recibir observaciones y sugerencias.	Actualización página web. Boletín mensual “CTP con ustedes” Docente encargada de actualizar diario mural cada 15 días. Circulares internas. Reuniones de los días miércoles.	Página web Boletín mensual Diarios murales
	Existen prácticas para prevenir riesgos y resguardar la integridad, seguridad y salud del conjunto de la comunidad.	Nombramiento de docente encargado de seguridad. Nombramiento de docente encargado de salud Reuniones bimensuales del comité Paritario. Planos de Seguridad ubicados en las salas de clases y en todas las dependencias. Demarcación de zonas especiales.	Publicación de planos. Demarcación de señalética
Formación personal y apoyo a los aprendizajes de los estudiantes. prácticas del establecimiento educacional para contribuir al desarrollo psicosocial, cognitivo, afectivo y físico de los estudiantes.	Existen prácticas para facilitar el desarrollo psicosocial de los estudiantes, considerando sus características y necesidades.	Atención de los alumnos en; orientación, psicopedagogía, coordinación especialidades, inspectoría, utp y dirección.	Nómina de alumnos en integración
	Existen prácticas para favorecer la no discriminación y la diversidad sociocultural de los estudiantes.	Diseño de unidades de orientación que enseñen respecto a la no discriminación. Organización de actos cívicos en el que se trate el tema.	Unidades de orientación Actos cívicos

Existen prácticas para apoyar el desarrollo progresivo de los estudiantes atendiendo a las dificultades y avances en su aprendizaje.	Jornada con grupo diferencial y docentes Atención de psicopedagoga. Proyecto de integración en discapacidades y dificultades en lenguaje.	Jornadas diferenciales
Existen prácticas para promover la continuidad de estudios, la inserción social y/o laboral de los estudiantes, según sea el caso.	Aplicación de test vocacional. Convenios con empresas e instituciones de educación superior. Trabajo con redes de apoyo comunal, derivación de casos. Designación de coordinadores de carrera con horas asignadas para atender alumnos y coordinar con empresas. Proceso de práctica y titulación	Test vocacionales Reuniones con redes comunales Derivación de alumnos a empresas Ceremonia de titulación

Marco de la Evaluación de Desempeño Directivo

Entrevista a Gerentes/Secretarios de Corporaciones educacionales

- **DIMENSIÓN GESTIÓN PEDAGÓGICA**

- 1- ¿Qué características posee educación municipal en la comuna?
- 2- ¿Existe un Proyecto Educativo Comunal?, ¿Cuál es su visión y misión?
- 3- ¿Cuál es el plan de trabajo para la implementación del proyecto en las unidades educativas?, ¿en qué etapa van?
- 4- ¿Cómo ha sido el rendimiento académico de la comuna?
- 5- ¿Cuáles son los instrumentos internos y externos de evaluación para medir el logro de objetivos?
- 6- ¿Cuáles son las fortalezas educativas que posee la comuna? ... y las debilidades?
- 7- ¿Qué Políticas educativas locales se focalizan en reducir las debilidades de la comuna?
- 8- ¿Cuáles son los mecanismos de participación para la comunidad en la toma de decisiones en Política Educativa?
- 9- ¿Cuáles son las instancias para analizar la evolución de la Política Educativa Local?

- **DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA**

- 10- ¿Qué factores provocan la emigración de alumnos del sector municipal al sector particular subvencionado?
- 11- ¿De qué forma la Corporación canaliza las expectativas e intereses de las familias usuarias del sistema Municipal?
- 12- ¿Qué políticas se implementan para proteger y expandir la matrícula del sector municipal?
- 13- ¿Cómo esas políticas generan coordinación con las Unidades Educativas?
- 14- ¿Qué factores comparativos favorecen o perjudican a la Educación Municipal con respecto de la Particular subvencionada?

Entrevista Directores de Unidades Educativas

- **DIMENSIÓN GESTIÓN DIRECTIVA**

- 1- ¿Existe un Proyecto educativo Institucional (PEI)?
- 2- ¿Cuál es la misión y visión del establecimiento?
- 3- ¿Qué metodología se implementó para diseñar el PEI?
- 4- ¿Existe un plan de trabajo para implementar los objetivos institucionales?, ¿En qué etapa van?
- 5- ¿Existe una evaluación de los resultados del establecimiento?
- 6- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades institucionales?
- 7- ¿Qué medidas correctivas se han tomado para las debilidades?
- 8- ¿Cómo es la participación del profesorado en el desarrollo institucional?
- 9- ¿Cómo es la participación de los apoderados en el desarrollo institucional?
- 10- ¿Cómo es la participación de los alumnos en el desarrollo institucional?
- 11- ¿Cuáles son las instancias de evaluación de las políticas educativas internas de la Unidad Educativa?
- 12- ¿Cómo es la relación con el sostenedor?
- 13- ¿Cree usted que los recursos que posee la institución son los necesarios para llevar a cabo el PEI?, ¿Qué hace falta?
- 14- ¿Cómo es la relación entre el equipo de gestión y los profesores?
- 15- ¿De que forma informan a los padres y apoderados de los resultados del colegio?

- GESTIÓN PEDAGÓGICA

16- ¿Existe perfeccionamiento docente?

17- ¿Cuál es el índice de deserción escolar?, ¿En qué cursos se concentra?, ¿Cuáles son los motivos?

18- ¿Cuál es el índice de repitencia del establecimiento?

19- ¿Cuál es el índice de inasistencia de los alumnos?...y ¿los profesores?

20- ¿Por qué motivos los alumnos emigran a la enseñanza particular subvencionada?

21- ¿En qué cursos se concentra el mayor índice de fuga de matrícula?

22- ¿Qué estrategias utiliza la Unidad Educativa para que sus alumnos no emigren?

23- ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos para el fortalecimiento institucional?

Entrevista a Padres y Apoderados

DIMENSIÓN CONOCIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO

- 1- ¿Está informada sobre el reglamento de disciplina y evaluación?, ¿Qué opina del reglamento?, **si no conoce sobre el reglamento preguntar** ¿Por qué razones no está informada?
- 2- ¿Existe un medio de información oficial sobre los asuntos del colegio?
- 3- ¿Qué opina sobre la participación de los apoderados en el Colegio?
- 4- ¿Qué opina del Centro de Padres y apoderados?
- 5- ¿De qué forma fiscaliza que el Colegio entregue todos los conocimientos a su hijo/a?
- 6- ¿Sabe lo que es el Consejo Escolar?
- 7- ¿Cómo son las reuniones de apoderados?

DIMENSIÓN PROYECCIONES DEL HIJO/A

- 8- ¿Cómo es el rendimiento académico de su hijo/a?
- 9- ¿Cómo es comportamiento de su hijo/a?
- 10- ¿Cómo es la relación con sus profesores?
- 11- ¿Qué opina su hijo/a del trabajo de sus profesores?
- 12- Encuentra ¿exigente el colegio?
- 13- Cree usted que el colegio satisface las necesidades valóricas y académicas de su hijo/a?
- 14- Pretende cambiar de colegio a su hijo/a?
- 15- ¿Dónde lo/la cambiará?

DIMENSIÓN ASPIRACIONES INSTITUCIONALES DEL APODERADO

- 16- ¿Qué cosas cambiaría del Colegio?
- 17- ¿Qué hace falta en el Colegio?

18- ¿Ha planteado su opinión al Director del Colegio o Centro de Padres?
(correlacionar con preguntas 3, 4 y 5 de la dimensión 1)

19- Si estos cambios sucedieran ¿Cambiaría a su hijo/a?