



**FLACSO – CHILE
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN**

MAGÍSTER EN POLÍTICA Y GOBIERNO

**EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN ESCOLAR:
LECCIONES Y APRENDIZAJES
PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA**

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

**PROFESOR GUIA
SR. LUCIANO TOMASSINI
ALUMNO
SR. RAMÓN JARA ZAVALA**

JULIO - 2008

AGRADECIMIENTOS

A los profesores del Programa de Magíster en Política y Gobierno de FLACSO quienes con su experiencia contribuyeron a la formación profesional.

Destacar y agradecer la colaboración del Profesor Paulo Hidalgo, por su permanente ayuda y acompañamiento, en el trabajo metodológico de esta tesis.

Destacar el apoyo permanente de Eduardo Queirolo y del Profesor Luciano Tomassini, por su disposición, para orientar y guiar este trabajo.

Destacar y agradecer la colaboración del Sr. Helio Vásquez, profesional de Ministerio de Educación, por su contribución, para disponer de los datos que acompañan este trabajo.

Dedicatoria

*Para Paz Melissa,
Ramón Ignacio y
Pedro Tomás, mis hijos,
los verdaderos motivadores de este trabajo.*

INDICE

	Pág.
Introducción	3
Capítulo 1. La gestión escolar como proceso en las políticas educativas.	21
1.1. La teoría de la gestión escolar	21
1.2. La gestión escolar en la perspectiva de las políticas educativas.	26
1.3. La gestión escolar al servicio del aprendizaje efectivo.	27
1.4. Los desafíos de la descentralización.	30
1.5. El denominado efecto escuela.	38
Capítulo 2. La escuela entendida como centro escolar.	44
2.1. La emergencia del centro escolar en las políticas educativas.	45
2.2. El centro escolar entre la política educativa y el aula.	50
2.3. La política educativa y su impacto en la enseñanza.	52
2.4. Revisando el papel del centro en las políticas educativas.	59
2.5. El aula como espacio de mejoramiento.	60
Capítulo 3. Sistema de Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar	69
3.1. Antecedentes del sistema educativo chileno.	69
3.2. Antecedentes de las políticas de gestión en el sistema educativo chileno.	72
3.2.1. Contexto de las políticas educativas en Chile (1990 - 2006)	72
3.3. El sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar:	84
3.3.1. Elementos del modelo de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar.	84
3.3.2. Marco para analizar los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación.	91
3.3.3. Aplicación del marco conceptual al sistema de aseguramiento de la calidad de la educación	95
3.3.4. Los límites del SACGE y el modelo de gestión escolar MINEDUC.	98
Capítulo 4. La escuela y el director en los procesos de autoevaluación.	102
4.1. La escuela vista a través de paradigmas organizacionales.	102
4.2. Los Directores de escuela y la gestión escolar.	104
4.3. El rol del Director en el proceso de autoevaluación.	108
4.4. La autoevaluación en la gestión de la escuela.	111
4.4.1. La autoevaluación como proceso inicial en la gestión escolar.	113
4.4.2. Las etapas de un proceso de autoevaluación en la gestión escolar.	116
4.4.3. Condiciones para la autoevaluación escolar.	119
4.5. La supervisión MINEDUC en el proceso de autoevaluación	121
Capítulo 5. El proceso de autoevaluación escolar: lecciones y aprendizajes para las políticas educativas.	146
5.1. La metodología cualitativa.	146
5.2. Instrumentos.	149
5.3. Aplicación.	149
5.4. Datos.	151
5.5. Análisis de datos.	164
5.6. Conclusiones: lecciones y aprendizajes para la política educativa	184
Apéndice	191
Bibliografía	192
Anexo. Cuestionario y transcripción de respuestas	209

Introducción

Las transformaciones propias de un mundo globalizado tensionan las estructuras educativas y las formas que se diseñan las políticas educativas¹. Es cierto que la actual reforma educacional ha sido desarrollada por etapas. Se ha enfatizado en el mejoramiento de las condiciones laborales de los profesores y de la infraestructura de los establecimientos, incluyendo el acceso de interconectividad. Se ha expandido la cobertura en casi todos los niveles. Pero se requiere abordar urgentemente las tareas más difíciles y políticamente más complejas. 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 clases².

Es necesario poner como dato de contexto que tenemos una descentralización inconclusa. Los municipios administran centralizadamente los recursos, con criterios burocráticos, sin preocupación por los rendimientos y aprendizaje. Los establecimientos no tienen suficiente autonomía para evaluar, adecuar y mejorar su planta docente ni para administrar flexiblemente recursos en función de prioridades. Un aspecto central en la discusión, es que el Ministerio de Educación, no tiene atribuciones para exigir estándares de calidad, acompañados de incentivos y sanciones aplicables en el ámbito de cada escuela en todo el país. Se debe reorganizar el sistema, teniendo como objetivo la calidad, generando unidades educativas descentralizadas en su gestión, con menos injerencia del municipio y con más capacidad del sistema central ministerial de inducir calidad y mejores rendimientos vía

¹ 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”.

² 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 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”.

incentivos y sanciones. 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 señalo, 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 Chile³.

Las políticas sociales de la década del 90' apuntaron a reducir la pobreza y al logro de un mínimo de equidad social. Los esfuerzos realizados durante la década de los 90' han marcado un notable avance en los distintos ámbitos del sistema escolar, mejorando insumos, infraestructura y desplegando un nuevo currículum, entre otros aspectos. Las políticas sociales, apuntan, en general, al logro de mayor equidad y reducir la pobreza. Se proponen aportar las oportunidades y los activos necesarios para que los más pobres alcancen niveles de calidad de vida aceptables para la misma sociedad. En un marco más amplio, los esfuerzos de las políticas sociales durante los 90', han logrado reducir de manera sistemática y progresiva, la magnitud de su población bajo la línea de pobreza, las que han ido mejorando otras dimensiones especialmente lo que se refiere a salud y educación⁴.

La reforma educacional avanza de un modo ambivalente por el camino de la equidad educativa. Si ésta se concibe como aumentar las oportunidades de educarse de los más pobres, mejorar sus contextos de aprendizajes y aumentar sus niveles de logro escolar, la reforma ha tenido un éxito apreciable en superar la inequidad, entendida así como "exclusión". Si, en cambio, se define la equidad como la satisfacción del principio de

³ 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".

⁴ Casen 2006. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Gobierno de Chile. Ministerio de Planificación. Educación, presenta algunos datos para considerar: "Importante incremento en la escolaridad de la población de 18 años o más respecto de 1990 y significativa reducción de las brechas entre zonas urbanas y rurales en el período 2003-2006; las generaciones más jóvenes exhiben mayor escolaridad independiente de su situación socioeconómica. Sin embargo, son los jóvenes de los deciles de menores ingresos los que más incrementan su escolaridad en comparación a sus padres o abuelos; aún cuando se observa de manera general una relación positiva entre años de escolaridad e ingreso promedio mensual de la ocupación principal, esta relación se hace mucho más evidente a partir de los 16 años de escolaridad".

“igualdad de oportunidades”, expresado a través de la obtención de altos logros escolares con independencia del contexto de origen, la reforma muestra ser todavía claramente insuficiente. 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 desde una perspectiva instrumental –aprendizajes promedio y competitividad país-, como de una perspectiva de integración y calidad democrática del orden sociopolítico. ¿Será capaz el campo de las políticas públicas⁵ educativas del país de abordar en forma efectiva los 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?

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 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 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 calidad⁶.

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

⁵ Ives Meny, Jean – Claude Thoening, Las Políticas Públicas. Versión Española a cargo de Francisco Morata. Ariel Ciencia Política, Barcelona, 1992, señala en la Pág. 89: “Una política pública es el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental. En los países latinos, el término tiene varios usos. El primero designa los fenómenos de la lucha por el poder, la concurrencia entre partidos, grupos de interés, categorías sociales, personas, para el ejercicio de influencia y la ocupación de funciones de autoridad en una colectividad, en un país, en un mercado electoral, en los procesos de decisión. El lenguaje corriente distingue, también, la “gran” política, propia de los temas esenciales, de la política “polítiquera”, que calificaría las tácticas y las combinaciones a las cuales se entregan los profesionales tales como los partidos o los cargos electos. En resumen, política significa aquí lo que el idioma inglés llama politics. Otro uso del término política distingue lo que los ingleses designan con la palabra policy, ya sea un marco de orientación para la acción, un programa o una perspectiva de actividad. Así, se, dice que un gobierno tiene una política económica, o sea que realiza un conjunto de intervenciones, que elige hacer o no hacer ciertas cosas en un campo específico, en este caso, la economía. Es en este sentido en el que cabe hablar claramente de política pública; es decir, de los actos y de los “no actos comprometidos” de una autoridad pública frente a un problema o en un sector relevante de su competencia”.

⁶ 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.”

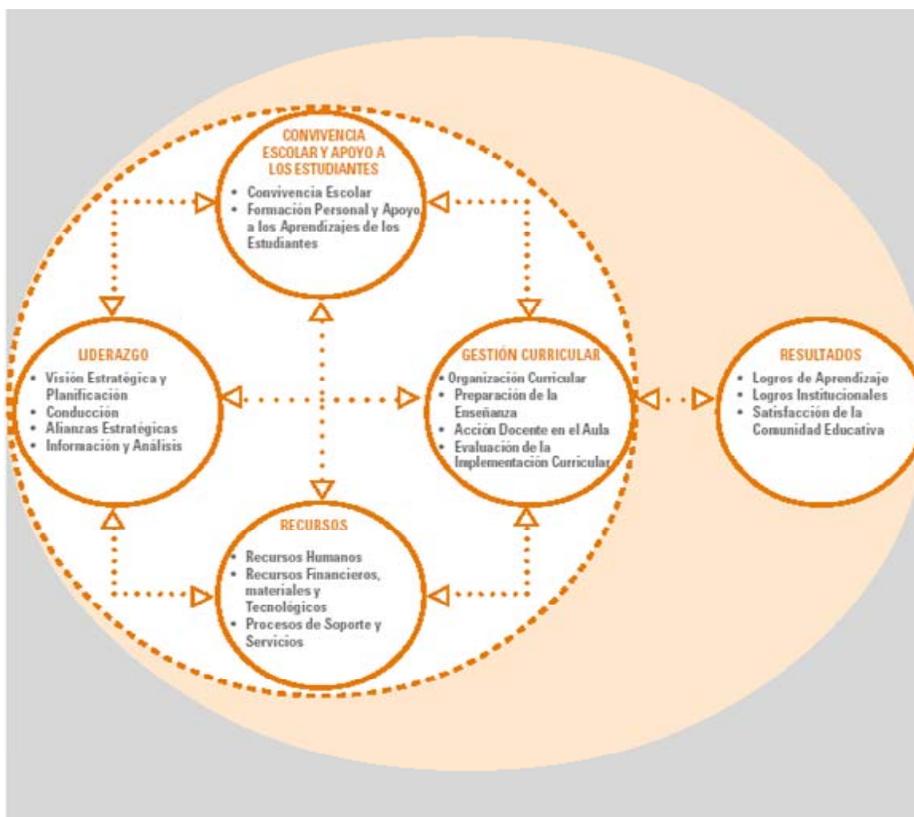
lograr una comunidad de aprendizaje profesional, o acercarse a una ‘organización que aprende’.

A partir de lo anterior, en el contexto de ésta investigación, es en donde la gestión del Director es clave para comprender los procesos de mejoramiento y autoevaluación, es que hemos definido la siguiente pregunta de investigación y objetivos que orientan el trabajo realizado en el marco del modelo de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar aplicado por el Ministerio de Educación en los establecimientos municipales subvencionados de país. Estas políticas de aseguramiento de la calidad, han comenzado a operar, por ejemplo, en el ámbito de la educación superior, a través de los programas de acreditación, en el ámbito docente con el Marco para la Buena Enseñanza, en lo referido al desempeño de los directivos escolares con el Marco para la Buena Dirección y en el ámbito de la gestión institucional escolar a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, que se desarrolla en torno a un modelo comprensivo de la calidad de la gestión escolar que ha permitido a la fecha a más de mil establecimientos educacionales, identificar ámbitos de mejoramiento consensuados con su comunidad educativa, plasmar planes para abordar estas mejoras y compartir con su sostenedor y con la supervisión ministerial los apoyos requeridos para sustentar este proceso.

El Sistema de Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar que el Ministerio de Educación ha desarrollado, promueve el mejoramiento de las prácticas institucionales, instalando un circuito de mejoramiento, a través de una autoevaluación institucional en base a un “Modelo de Calidad de la Gestión Escolar”, la revisión y validación de este diagnóstico por parte de un panel externo de expertos en el modelo de gestión, la planificación y ejecución de mejoras en los ámbitos más relevantes evidenciados en la evaluación y la vinculación de todo este proceso a las decisiones de apoyo y recursos que provienen de los sostenedores municipales hacia las escuelas y del propio Ministerio a través de la supervisión⁷.

⁷ Ministerio de Educación, División de Educación General, Coordinación Nacional de Supervisión, Santiago, abril 2006, “Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar”. Sistematización y Análisis Comparado, Pág. 14-15; 18-19 señala: “El sistema de supervisión chileno se crea a inicios de la década del 80’, con una doble finalidad: proporcionar apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos que lo soliciten y realizar inspecciones y control de subvenciones en los establecimientos educacionales subvencionados, cautelando con ello, el cumplimiento de la normativa que regula el funcionamiento del sistema educacional. Para estos efectos se crearon 40 Direcciones Provinciales de Educación, distribuidas a lo largo del país, estructuradas sobre la base de dos unidades principales: Unidad de supervisión educacional, responsable del apoyo técnico pedagógico a escuelas y liceos de cada jurisdicción; Unidad de inspección de subvenciones, a cargo de la función de inspección y control de las subvenciones estatales. Su labor consiste en fiscalizar el registro de matrícula, la utilización del libro de clases, requisitos de edad, escolaridad o estudios establecidos por ley. Un segundo período para el sistema de supervisión coincide con la puesta en marcha de los programas de mejoramiento de la educación a comienzos de los 90’. En 1992 la supervisión, es definida como un “Proceso de apoyo externo a la unidad educativa, de carácter especializado, capaz de aportar al mejoramiento de los procesos técnico pedagógicos que se dan al interior de la misma”. Las funciones de supervisión definidas en este

MODELO DE CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR



La autoevaluación Institucional, constituye el paso inicial del sistema de aseguramiento y su propósito es obtener un diagnóstico que permita determinar el nivel de calidad de las prácticas de gestión que la escuela o liceo realiza cotidianamente. Además, permite identificar ámbitos que pudieran ser entendidos como oportunidades para el mejoramiento de su propia gestión escolar.

período eran diversas, entre ellas se destacan: Asesorar en el desarrollo del proyecto educativo; Apoyar al personal docente en el diseño de estrategias de enseñanza; Promover instancias de encuentro al interior de los establecimientos; Fomentar el análisis de las formas de evaluación del aprendizaje; Promover la relación entre escuela y comunidad; Apoya al cuerpo directivo en materias de administración escolar; Estimular el desarrollo de instancias de participación en las escuelas. Desde el 2001-2002 el MINEDUC, está promoviendo un profundo proceso de modernización que pretende transformar a los supervisores del MINEDUC en agentes de la calidad que permita una legada efectiva de la política educativa, en especial, en cuanto a la adecuada implementación del nuevo currículum. Este énfasis espera modificar algunos aspectos de la práctica supervisiva en escuelas y liceos como de las prácticas para organizar y coordinar los equipos provinciales de los supervisores. La modernización de la supervisión ministerial se enmarca en un proceso mayor en el cual la política educativa impulsada por el MINEDUC ha desarrollado mecanismos que permitan asegurar la calidad de los aprendizajes. Entre estos mecanismos destaca, por una parte, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar –SACGE-. Por otra parte, la elaboración de marcos de actuación y estándares de desempeño que buscan tanto definir competencias, como establecer dominios de responsabilidad para los distintos actores del sistema educativo (profesores, directores, alumnos, etc.). Por último, ha re-organizado la oferta programática del MINEDUC de manera que ésta llegue conforme a una priorización temática definida, en lo posible, con los establecimientos educacionales”.

Como proceso sistemático la autoevaluación conlleva una serie de acciones:

- a) Obtener las evidencias pasadas y presentes del centro educativo.
- b) Realizar un diagnóstico que permita encontrar las mejores estrategias de cambio.
- c) Producir sistemas de información efectivos que favorezcan la rendición de cuentas.
- d) Hacer patente la capacidad del centro de mirarse críticamente al reflexionar individual y colectivamente acerca de lo que se hace y lo que se puede mejorar.

▪ **Pregunta de Investigación**

¿La guía de autoevaluación, es un instrumento adecuado a los requerimientos de la Escuela, que permita diagnosticar sus necesidades, principalmente, considerando lo que ocurre en la sala de clases y las condiciones de clima escolar que favorecen los aprendizajes?

Objetivo General

Describir y analizar las percepciones que tienen los directivos docentes de establecimientos municipales subvencionados, que han utilizado la guía de autoevaluación, como una herramienta que facilita sus prácticas en la gestión del establecimiento.

Objetivos Específicos

- Establecer el nivel de conocimiento de los directivos docentes hacia el Modelo de Aseguramiento de la calidad MINEDUC.
- Conocer la percepción sobre el concepto y el uso de la guía de autoevaluación, por parte de los directivos de los establecimientos y los supervisores técnicos pedagógicos, como herramienta de gestión.
- Analizar y conocer las percepciones de los directivos docentes acerca de la utilización de la guía de autoevaluación.
- Conocer y analizar las principales necesidades de apoyo que los directores de las Escuelas declaran para iniciar procesos de mejoramiento de calidad.
- Analizar y describir las acciones que comprenden procesos de autoevaluación en instituciones escolares y que rol juegan los Directores y Supervisores.

Unidad de análisis

Desde una epistemología constructivista - interpretativa, los centros escolares o escuelas no son realidades naturales ya dadas, sino algo que hay que construir para que funcionen como tales, es decir, como una acción coordinada o conjunta. Al considerar que la unidad llamada 'escuela', tiene efectos específicos, en el modo como se lleva a cabo la educación, es cuando

se comienza a conceptualizar como objeto social con identidad propia⁸. Emerge el centro escolar como la unidad básica del cambio, por lo que se considera la descentralización y autonomía como un dispositivo que busca incrementar la eficacia del sistema educativo. Se pretende favorecer, en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los actores educativos y, generando el compromiso interno de los actores, tener un grado de permanencia. Aquí el rol del director y su liderazgo es clave para las estrategias de cambio y mejora educativa. Desde el punto de vista de la construcción de las políticas educativas y su diseño, la investigación busca plantearnos cómo debemos construir el conocimiento sobre la realidad, cómo analizarlo e interpretarlo, para construir políticas pertinentes y adecuadas, además, recoger las lecciones y aprendizajes de los propios actores en el proceso de autoevaluación que implementa cada escuela, para así, comprender de mejor manera la implementación de políticas educativas para la calidad.

Desde la perspectiva cualitativa, queremos conocer cómo interpreta el director en el marco de su gestión el uso de la guía de autoevaluación escolar. A partir del método interpretativo, consideramos las prácticas sociales tanto de los que gestionan en el centro educativo como los que interviene en él. En este caso, los supervisores, son actores importantes para comprender el proceso de autoevaluación impulsado por SACGE. Las prácticas que se producen en las escuelas, como también las que se dan en la instalación de políticas en la escuela, principalmente a nivel micro de la acción social cobran sentido a partir de la interpretación que se puede hacer a partir de la investigación, tratando de profundizar en significados que tocan aspectos claves para el significado de las políticas educativas que deben considerar a los distintos actores educativos. En este sentido desde una perspectiva constructivista consideramos la realidad como un texto, como una realidad discursiva que se puede interpretar. El nivel de análisis que se propone, es más bien de procesos microsociales, que permite mirar valores, comportamientos, estrategias de interacción de unidades individuales asociadas a la gestión escolar. Esto se expresa en la Escuela, como unidad organizacional, con funcionamientos de acuerdo a sus propias realidades (procesos

⁸ Peter Berger, Thomas Luckmann. La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores, Buenos Aires 1986, señalan en Pág. 76: “Las instituciones implican historicidad y control. Las tipificaciones recíprocas de acciones se construyen en el curso de una historia compartida: no pueden crearse en un instante. Las instituciones siempre tienen una historia, de la cual son productos. Es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, sino se comprende el proceso histórico que se produjo. Las instituciones por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente”.

mesociales)⁹. En este nivel de análisis, el foco de atención, está en la acción social del Director en la escuela como actor clave. El es capaz de otorgar significados a la gestión de su escuela e influir en la construcción de la realidad social, principalmente si se quiere, llevar adelante procesos de mejoramiento en la escuela.

Con este objeto se realiza un trabajo con Directores de establecimientos municipalizados de la comuna de Maipú y supervisores. Los establecimientos son: Liceo Maipú Alcalde Gonzalo Pérez Llona, Liceo el Llano de Maipú, Escuela Tomás Vargas, Escuela León Valenzuela, Centro de Educación Técnico Profesional Municipalizado Codeduc., Liceo Polivalente José Ignacio Zenteno. Los cuales respondieron un cuestionario semi-estructurado (17.12.07).

Dependencia	Nº de Establecimientos	Matrícula	EN SACGE
Corporativizado 3166	1	553	1
Municipal Corporación	24	23.317	14
Particular Pagado	9	2.592	0
Particular Subvencionado	140	79.113	0
Total	174	105.575	15

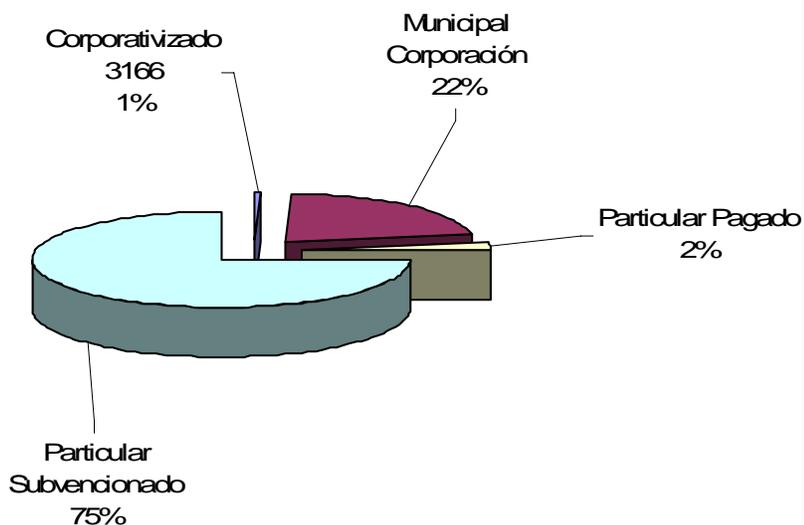
Fuente Mineduc

Los establecimientos seleccionados corresponden a la corporación Municipal de Educación¹⁰. Como los datos muestran, de los 24 establecimientos que pertenecen al sector municipal, 14 han participado en el SACGE, de los cuales hemos trabajado con 9 establecimientos, lo que corresponde al 64, 29% de establecimientos que han realizado el proceso de autoevaluación. Lo interesante de esta comuna, es que refleja claramente el fenómeno la disminución de la matrícula municipal subvencionada, en comparación con el sector privado subvencionado que atiende al 75% de la matrícula de la comuna en contra del 22% del sector municipal.

⁹ 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 microsocioal”.

¹⁰ <http://www.codeduc.cl/> Algunos datos de la educación municipal de Maipú, utilizando la ficha comunal, preparada por la Subsecretaría de Desarrollo Regional, permite considerar los siguientes aspectos: Posee educación Media Municipal, el tipo de administración del sistema de educación municipal es una Corporación. Posee 24 establecimientos de educación municipal. El % de docentes en aula sobre el total de docentes Educación Municipal, 81,86%. % de puntajes PSU a partir del 2003, igual o superior a 450 puntos en establecimientos subvencionados de educación, 70,28%.

Matrícula Comuna de Maipú por dependencia



La acción contiene significados subjetivos para el actor. Las investigaciones que utilizan teorías de la acción como la de Weber, la fenomenología, la hermenéutica o la etnometodología, focalizan su objetivo de investigación en la acción e interacción social y sus significados subjetivos e interpretaciones. El capítulo que abre *Economía y Sociedad* - “Conceptos sociológicos fundamentales”-es el último trabajo escrito y revisado para su publicación por Weber antes de su muerte en 1920. Porque fue el último, porque a diferencia del resto de esta obra fue revisado por el propio Weber antes de su publicación, pero sobre todo porque pretendía constituir una sistematización ordenada y pormenorizada del instrumental conceptual de la sociología, este texto tiene una importancia para comprender el

tipo de análisis que se utiliza. Partiendo de él, se pueden abordar otros temas y cuestiones problemáticas del resto de su obra. Sin más, el capítulo se abre de la siguiente manera¹¹:

“Debe entenderse por sociología (en el sentido aquí aceptado de esta palabra, empleada con tan diversos significados): una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. Por “acción” debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción *enlacen* a ella un *sentido* subjetivo. La “acción social”, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de *otros*, orientándose por ésta en su desarrollo.”

Apenas basta reparar en la primera definición para advertir que el método de la comprensión coexiste en la sociología weberiana con la explicación. Ambas refieren a procedimientos y propósitos diferentes y son conjuntamente indispensables y características del trabajo sociológico. Antes de abordar estas cuestiones, será necesario realizar algunas precisiones previas sobre el punto de partida de la sociología así entendida: la acción social. La acción intencional que un sujeto desarrolla en referencia a otros es, para Weber, la unidad elemental del análisis sociológico. Fuera de ella no existe otra realidad ontológica de carácter social. Ni las relaciones sociales más simples, como las de la amistad o el amor entre dos personas, ni las más complejas como el estado, la iglesia o el mercado, pueden ser pensadas como existentes independientemente de la interrelación de acciones singulares y mutuamente entrelazadas de individuos, sobre las que se construyen. En sus palabras: “...esas formaciones no son otra cosa que desarrollos o entrelazamientos de acciones específicas de personas individuales, ya que tan sólo estas pueden ser sujetos de una acción orientada por su sentido. (...) En todo caso no existe para (la sociología) una personalidad colectiva en acción”. Evitando los enfoques holísticos de lo social y centrándose en la acción del actor individual, Weber evita algunos peligros sobre los que venía insistiendo desde sus primeros trabajos:

1. El error de confundir las ideas construidas sobre la realidad social con la realidad misma, reificando los conceptos y atribuyéndoles una existencia independiente de los sujetos atuantes;
2. El error de creer que la dirección de la investigación científica se encuentra determinada por objetos o formaciones exteriores reales, previas a la tarea misma de investigación.

¹¹ Adriana Marrero, La sociología explicativo-comprensiva de Max Weber. Un Re-examen. Publicado como Documento de trabajo N° 48. Departamento de Sociología, FCS, 1999. Pág. 5-6

3. El error reduccionista de intentar apoyar una ciencia de lo social en estados psicológicos subjetivos no objetivados.

En este análisis queremos relevar la escuela como un escenario sociocultural en donde se lleva a cabo la construcción del conocimiento. El modelo de las teorías constructivistas asume que las personas construyen su conocimiento cotidiano en escenarios socioculturales, compartidos por otras personas que ya han construido o están en vías de construir su conocimiento. Los elementos fundamentales del escenario sociocultural que vive la escuela y que se deben tener en cuenta en procesos de autoevaluación, son los siguientes: un entorno espacio-temporal que contiene un rico entramado de personas con intenciones, motivos y metas, que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discursos, “negocian” una representación compartida del contenido de las mismas. En esta línea el proceso de autoevaluación es un proceso de construcción de identidad de la institución escolar y de los procesos que en ella se desarrollan. Cada escuela elabora su propio relato de mejoramiento continuo como un proceso de transformación¹².

Desde esta perspectiva queremos resaltar en este estudio el carácter social y cultural de la educación. Esto quiere decir que las instituciones escolares tienen la tarea de organizar sus procesos de enseñanza y aprendizaje inter y extra sala de clases considerando las tres etapas del aprender: información, conocimiento y saber. En ellas está el desarrollo de las habilidades intelectuales de los alumnos, organizando de manera planificada y consiente para alcanzar en ellos un nivel de reflexión que permita la autonomía intelectual necesaria para crear y creer en los fundamentos que se constituyan en la base de los continuamente renovados espacios de intervención social¹³.

Cómo se produce el cambio institucional en la escuela que sea un proyecto construido por los actores, que logre mejorar los aprendizajes, es la gran pregunta que se hacen, los analistas en educación y también, por supuesto, las familias, los profesores, los Directivos, Sostenedores,

¹² 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.

¹³ Elia Mella Garay, La Educación en la Sociedad del Conocimiento y del Riesgo. Universidad de Magallanes. Especialista en Evaluación. Revista Enfoques Educativos 5 (1): 107-114, 2003, señala en la Pág. 108: “La presencia de la reflexión o deliberación en los sujetos es el sustento de sus creencias y valores, aquellos desde los cuales evaluarán el escenario social en el cual están insertos y en el cual intervendrán a través de sus opiniones fundadas. Y, enfrentado el sistema educativo, nos preguntamos: ¿Qué condiciones provocan unas afirmaciones de valor para que se conceptualicen bien? Se requieren instancias educativas que permitan la apropiación reflexiva de valores, base de una interacción constructiva con el medio. En la medida que se cumplan esas condiciones, la educación podrá responder al desafío que le plantean los objetivos fundamentales transversales que dicen relación con la continua redefinición y evolución de una sociedad democrática”.

Supervisores y los alumnos. Se requiere avanzar en prácticas distintas en la escuela que recoja, una práctica, que construya un proyecto de “mejora continua”, en acepción, no de dispositivos externos –riesgo que corre el SACGE o cualquier programa que cree que por sí sólo produce el cambio-, sino como se entiende desde la técnica japonesa llamada “kaizen” (mejora continua), es decir, como un cambio de hábitos culturales que debe llevar consigo la innovación y que es opuesta a la complacencia. Se puede señalar, que las escuelas deben entrar en un proceso de “Kaizen”, esto es un sistema enfocado a la mejora de toda la escuela, sus componentes y actores, que de manera armónica y proactiva, son capaces de cambiar las prácticas al interior de la escuela¹⁴. El primer paso para avanzar en esta dirección es la necesidad de autoevaluarse (automirarse), para identificar por donde se debe iniciar el camino. Y en este sentido, el uso de la guía de autoevaluación, es un primer paso.

Asumiendo un enfoque interpretativo que incluye como requisitos el dialogo, la deliberación y la inclusión, se puede asumir que la verdad y el conocimiento se construyen a través del lenguaje en el que se ponen de manifiesto los intereses auténticos de los individuos o grupos, por medio del dialogo crítico¹⁵. En este sentido se debe avanzar también hacia un enfoque cualitativo en las políticas educativas, que más que expliquen los resultados educativos, vías pruebas estandarizadas, o ranking por resultados de establecimientos, se pueda construir un nuevo trato para generar condiciones institucionales, en donde las comunidades educativas sean las propias gestoras de su cambio¹⁶

Entre los distintos que interactúan con la escuela, el supervisor MINEDUC, también interactúa con la escuela, en el proceso de instalación del modelo de aseguramiento de la calidad, particularmente, en aquello que es la utilización de la guía de autoevaluación escolar¹⁷. En este sentido los estudios que se definen como mirando a los problemas desde la

¹⁴ Jesús 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 mensajes, 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 culturas es lingüística, un acontecimiento inmaterial o transformación en superficie”.

¹⁵ Anthony Giddens, Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre pensamiento social clásico y contemporáneo. Paídos, 1997, Capítulo 8, Garfinkel, Etnometodología y Hermenéutica, señala en Pág. 254: “En tercer lugar, tenemos el tema del lenguaje. Ciertamente, el interaccionismo simbólico acentúa la importancia del, lenguaje en tanto que símbolo, como su mismo nombre nos sugiere. Pero se trata de una perspectiva distinta de la etnometodología, en la que se concibe el lenguaje no únicamente como un conjunto de símbolos o signos, como un modo de representación de cosas, sino como un “medio para la actividad práctica”, un modo de hacer las cosas. El lenguaje, para decirlo en terminología wittgensteiniana, funciona dentro de “formas de vida” determinadas y los actores lo utilizan rutinariamente como medio para organizar su conducta social ordinaria”.

¹⁶ Elia Mella Garay op. cit. Pág. 113: “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.”

¹⁷ María José Rodrigo, op. cit. Pág. 5. señala: “la existencia en el escenario de esta trama interpersonal con los actores dotados de intenciones y metas, que realizan tareas y actividades culturales negociando un significado compartido de las mismas, constituye una

perspectiva de los actores sociales (Sostenedores, Directores, Supervisores, Profesores, Estudiantes, Familias, entre otros) enfatizan la necesidad de incorporar la agencia humana para comprender la realidad social. En este nivel de la agencia -la escuela-, debemos conocer como perciben los actores el modelo de aseguramiento de la calidad y particularmente el uso de la guía de autoevaluación. La escuela es un espacio social participativo, en donde los sujetos de dicha comunidad escolar a través de los intercambios sociales buscan construir aprendizajes significativos para los alumnos. Y estos aprendizajes son parte de un contexto que permite construir la realidad institucional de un centro educativo. Es decir, construir, un proyecto educativo significativo, que pueda ser construido permanentemente¹⁸ en busca de asegurar aprendizajes de calidad.

▪ **Hipótesis.**

La utilización de la guía de autoevaluación, es un instrumento que permite distinguir, procesos que son necesarios desarrollar en una Escuela, principalmente identificando situaciones en el área de aprendizaje que ocurren en la sala de clases y las situaciones que afectan el área de la convivencia escolar, entendiendo que ambas áreas, son claves para impulsar procesos de mejoramiento escolar.

La autoevaluación Institucional es una instancia de reflexión colectiva de la comunidad educativa, respecto de la efectividad de los procesos de gestión y sus resultados. Dicha reflexión se encuentra guiada por las preguntas que emanan de cada elemento de gestión de la guía de autoevaluación. La guía de autoevaluación es un instrumento que operacionaliza el Modelo de la calidad de la gestión escolar, cuyo propósito es apoyar el proceso de autoevaluación del establecimiento educacional, permitiéndoles evaluar los niveles de calidad de sus procesos de gestión y de sus resultados.

El proceso de autoevaluación genera los siguientes procesos en centro educativo:

- Los sujetos participantes en una situación compartida generan una auto-percepción y unas expectativas creadas en común, a través del lenguaje y de los referentes que normalmente utilizan.

invarianza biológica y cultural a la vez (Rodrigo, 1993b, 1993c). De una parte, gracias a los estudios de la cognición social, sabemos que las personas nacen con importantes capacidades cooperativas y negociadoras que las “enganchan” afectiva e intelectualmente, desde muy temprano, a esa trama interpersonal tejida a su alrededor. De otra parte, todas las sociedades garantizan esos espacios participativos donde las personas regularizan sus intercambios sociales y construyen conocimiento”.

¹⁸ Peter Berger, Thomas Luckmann. op. cit señalan en Pág. 40: “La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Estoy solo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí”.

- La percepción autoconstruida por parte de los participantes se halla relacionada con los significados que emergen a partir de su propia relación.
- Las culturas de la enseñanza compartidas, las creencias comunes y las percepciones entre subgrupos de profesores, basadas en las diversas materias o actividades, favorecen determinadas respuestas a los problemas más comunes y se convierten en recursos y fuente de aprendizaje para los recién incorporados a la profesión.

Se puede señalar como argumento, que "si el propósito de una auténtica evaluación es poder realizar su potencialidades como instrumento para el cambio escolar, entonces, las políticas deben promover evaluaciones como un vehículo para el desarrollo de los alumnos, de los profesores y del centro". Esto significa un paradigma de política educativa que provea apoyo "de arriba a las reformas de abajo", en lugar de directivas a los de abajo para implementar las reformas emanadas desde arriba. Aplicado en nuestro análisis a la autoevaluación de centros educativos se puede afirmar que para que una evaluación externa pueda promover el desarrollo y mejora interna deberá implicar la participación de profesores y centros no solo en el uso de la información sino más fundamentalmente en la propia planificación y desarrollo del proceso de autoevaluación¹⁹.



- Incrementa desarrollo profesional
- Es un esfuerzo colectivo: todos deben tener la oportunidad de participar
- Es parte de un proceso: no es un fin en sí mismo
- Cambia las practicas individuales por acciones colectivas
- Tiempo dedicado a la autoevaluación no es un tiempo perdido
- Su objetivo no es controlar
- Permite establecer consensos sobre grado de avance
- Autoevaluación presenta dilemas que exigen una actitud consciente y reflexiva para enfrentarlos

Todo el proceso anterior tiene una finalidad fundamental y que le da sentido a
Diseño del Plan de Mejoramiento

¹⁹ Antonio Bolívar. Autoevaluación institucional para la mejora interna. En M.A. Zabalza, Reforma educativa y organización escolar (Pág. 915-944). Santiago de Compostela. Pág. 1. Universidad de Granada 1994.

PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN

Esta autoevaluación permite detectar las oportunidades de mejoramiento en los procesos de gestión del establecimiento.

Aprendizaje institucional

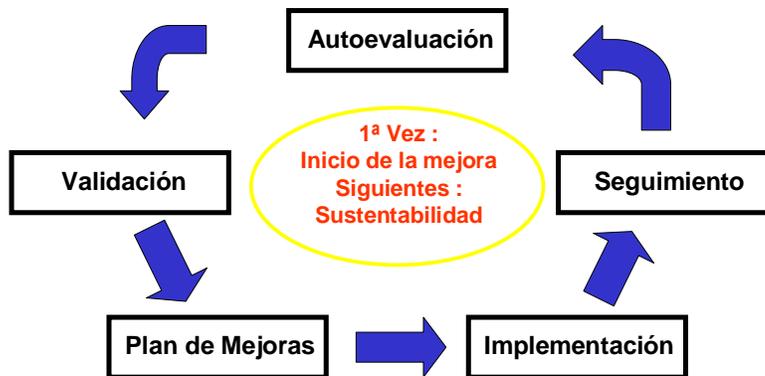
PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN

Los integrantes del establecimiento realizan la evaluación de sus prácticas de gestión, contestando las preguntas (elementos de gestión) que hace la guía.

Sus respuestas (evidencias) son sometidas a una escala de medición que considera niveles de evaluación en una gestión de calidad.

El proceso es validado por un panel externo, con experiencia en el modelo, para revisar la consistencia entre las evidencias entregadas y los niveles asignados.

Ciclo de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad



Los procesos de autoevaluación deben propiciar procesos de mejoramiento escolar acompañado también de un cambio cultural de los procesos que se viven al interior del centro educativo. Se puede entender la autoevaluación como una propuesta democrática²⁰ que supone asumir que funciona a partir de juicios de valor sobre la realidad y articula las miradas de todos los miembros de la comunidad escolar implicados en la construcción del conocimiento escolar y que es pública y por lo tanto los resultados utilizados deben ser de fácil acceso para cualquier persona. Autoevaluar es participar activamente como miembro de la comunidad escolar en la construcción del conocimiento, buscando la información necesaria, interpretándola, estableciendo visiones no simplificadas de la realidad y facilitando la construcción de una verdadera cultura de mejora. Lo importante de analizar el uso de la guía de autoevaluación, consiste, en que es la llave de entrada al proceso de mejoramiento continuo. En este sentido, la autoevaluación consiste en una práctica de evaluación interna, realizada por iniciativa y con participación activa de los actores implicadas en las situaciones que estudian, sin excluir la mirada externa, dirigida a comprender y mejorar las prácticas que se dan en la escuela²¹. Se puede resaltar que los procesos de autoevaluación permiten proveer

²⁰ Helen Simona, Evaluación Democrática de Instituciones Escolares, Ediciones Morata, 1999.

²¹ Gracia Navarro Saldaña, Jorge E. Jiménez. Estudios Pedagógicos (Valdivia) V. 31 N° 2, 2005, versión on line, ISSN 07-18-0705, "La Autoevaluación Escolar y su impacto en el comportamiento docente, individual y grupal, en la organización educativas", señalan: "En la medida en que crece la necesidad de una mayor autonomía en el trabajo escolar si es que se quiere ser efectivamente responsable por los resultados acompañada con una transferencia creciente de responsabilidades hacia las escuelas, mayores serán las expectativas que la comunidad colocará en el desempeño de sus directivos (Jiménez 2002). La gestión escolar pasa entonces a ser considerada como un componente fundamental en lo que refiere al manejo de los recursos, a la efectividad en el desempeño interno y externo, y con resultados de aprendizaje cuantificables para sus estudiantes. Frente a esta mayor responsabilidad surge la necesidad de realizar evaluaciones periódicas, buscando siempre los mejores resultados, generando información relevante que permita identificar todo aquello que incide en una gestión efectiva y de buena calidad (Rudd & Davies 2000). Cuando dicha calidad se convierte en un objetivo institucional, corresponde entonces

información sobre aspectos de la institución escolar, reflexionar sobre lo que se hace, ayudar a comprender lo que sucede, impulsar el diálogo y la participación; y tomar decisiones basadas en el análisis de aquello que se hace y cómo se hace; y por último permite aprender cosas nuevas e incrementar la cohesión de la comunidad escolar²². En este sentido todo proceso de autoevaluación es una práctica de mejora.

Para desarrollar la investigación este trabajo se ordeno en los siguientes capítulos. Un primer capítulo permite comprender la escuela como centro y preocupación de las políticas educativas, entendiendo, que para provocar cambios en los procesos y resultados educativos, desde las decisiones de los niveles públicos centrales, llámense ministerios o también municipios, se debe necesariamente tener como foco central la escuela y el aula como espacio para la construcción de políticas y que sean los propios actores educativos los que lleven adelante procesos de mejora continuo. El segundo capítulo pone en el centro del debate la gestión escolar como concepto y como contenido de las políticas educativas. Principalmente se presentan algunas definiciones de gestión escolar y como el término está asociado al funcionamiento de la escuela o centro educativo y sus procesos. El tercer capítulo pone como centro el Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) implementado por el Ministerio de Educación, el que permite analizar sus principales características, elementos y limitaciones, el cual se presenta como una iniciativa para propiciar procesos de calidad de la gestión escolar en establecimientos subvencionados municipales con las características que adquiere en nuestro sistema educativo descentralizado²³. Esto quiere decir, que las escuelas y liceos están en manos de los

crear una cultura de autoevaluación en cada unidad educativa, de modo de asegurar que la preocupación por la calidad se instala en la escuela y, como consecuencia, la organización escolar pasa a asumir la responsabilidad por su propio trabajo (Miller 2003). Lo anterior adquiere especial significado cuando la educación se convierte en un tópico fundamental de discusión y preocupación en la agenda política de cada país (The World Bank 2000) y, sobre todo, cuando los medios de comunicación se muestran muy interesados en hacer pública la información sobre los resultados de evaluaciones periódicas, tales como el SIMCE y la PAA en el caso chileno, los rankings entre colegios, y todas aquellas materias diversas que tengan relación con temas escolares e, idealmente, con sus problemas. Mientras peores sean los resultados mayor es el interés de la opinión pública, lo que lleva a los medios de difusión masiva, siguiendo un patrón de conducta recurrente, a numerosas y frecuentes coberturas en primera plana o a través de reportajes especiales”.

²² Marcelo Arnold Cathalifaud, Introducción a las Epistemologías Sistémico/Constructivistas. Cinta de Moebio, diciembre 1997, número 2, Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Chile. Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales, Pág. 6 señala: “Desde el plano de los sistemas observadores se aprecia el proceso constructivo de conocimientos sobre la base de posibilidades de observación de diferencias, cuyos resultados no están totalmente especificados. Lo social y cultural –en tanto lo ya establecido- más que derivar de igualaciones –convergencias o consensos- surgen de la capacidad que tienen los observadores de observar otros observadores y observaciones y ajustarse a puntos comunes de observación. Desde hace tiempo la sociología comprensiva y el interaccionismo simbólico advertían que sobre tales complementariedades se reconstruye la realidad (vid. Berger y Luckmann, 1968)”.

²³ José Joaquín Brunner, Gregory Elacqua, Soledad González, Ana María Montoya, Felipe Salazar, Calidad de la Educación. Claves para el debate. La organización de los sistemas escolares en el mundo contemporáneo. Universidad Adolfo Ibáñez, Ril Editores, Santiago 2006, señalan en Pág. 3: “La reforma del año 1981, que transfirió la administración de los colegios públicos a la administración municipal, pone en marcha un progresivo y cada vez más masivo cambio en la distribución del servicio educacional. En 1981, el 15% de los alumnos asistía a establecimientos particulares subvencionados y cerca de un 7% lo hacía a colegios pagados. La proporción de estudiantes en establecimientos particulares subvencionados ha venido aumentando sostenidamente desde entonces; alcanzó un 32% en 1990 y más del 43% en 2005. Este crecimiento del sector particular subvencionado se produjo principalmente por una progresiva reducción del sector municipal en el total de la matrícula, que cae del 78% a un 49% entre 1981 y 2005. La matrícula en establecimientos particulares pagados, cercana al 7%, se mantiene estable a lo largo del tiempo. En suma, actualmente más de la mitad de los alumnos de enseñanza básica y media son atendidos por establecimientos privados, sean estos subvencionados o particulares pagados”.

sostenedores. Esto establece una relación compleja al momento de plantear los procesos de mejora entre tres actores claves a tener en cuenta: el sostenedor, el director de escuela y el ministerio de educación, que opera a través de la supervisión. El cuarto capítulo pone su mirada en la escuela como organización y como el director es el actor clave y el que ejerce el liderazgo en su interior para conducir la gestión escolar hacia procesos de mejoramiento. En este contexto y nivel se ubica la autoevaluación escolar como proceso inicial que permite a la escuela poner en evidencia de cuales son las acciones que debe realizar para avanzar hacia niveles de mejoramiento. En este nivel adquiere sentido el uso de la guía de autoevaluación por parte de los directores en cuanto a la pregunta que hemos realizado: ¿La guía de autoevaluación, es un instrumento adecuado a los requerimientos de la escuela, que permita diagnosticar sus necesidades, principalmente, considerando lo que ocurre en la sala de clases y las condiciones de clima escolar que favorecen los aprendizajes? El quinto capítulo recoge el trabajo de campo y el análisis de la evidencia recogida a partir de la aplicación de un cuestionario semiestructurado a directores y supervisores, lo que permitió levantar un conjunto de datos para analizar la hipótesis de trabajo planteada como también determinar un conjunto de lecciones y aprendizajes para el diseño de políticas educativas que sean capaces de considerar al actor, esto es, directores, profesores, alumnos, familias y los procesos mejora en la escuela que se requiere para avanzar en una educación de calidad.

CAPÍTULO 1

LA GESTIÓN ESCOLAR COMO PROCESO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Capítulo 1. La gestión escolar como elemento de las políticas educativas.

1.1. La teoría de la gestión educativa.

Para entender el desafío educativo y de gestión, es útil remitirse a la década del setenta, cuando se agota el período de reconstrucción económica de la posguerra. A mediados de la década del setenta, se observa una disminución creciente del ritmo de crecimiento económico en todo el mundo. Una de las consecuencias es la reducción relativa del gasto público social. Esa situación es especialmente grave en los países pobres que, a fines de la llamada “década perdida” de los años ochenta²⁴, comienzan a implantar sus planes de ajuste económico para enfrentar la crisis de la deuda externa y de la inflación interna. Las presiones crecientes sobre el gasto público disminuyen las fronteras del Estado, con la consiguiente tendencia a la privatización. La crisis se agrava ante las dificultades por realizar recortes en los servicios públicos de educación, salud y previsión social de una población ya fuertemente presionada por las medidas de ajuste económico y ante un comportamiento demográfico desfavorable. Durante la década del ochenta, se observa una creciente utilización de prácticas neotayloristas en la administración del Estado y en la gestión de las instituciones sociales en general. En la transición hacia la década del noventa, muchos gobiernos intentan adoptar el enfoque del llamado gerencialismo con rostro humano en la administración del Estado. La idea es aplicar en el sector público los mismos conceptos y prácticas utilizadas en el sector privado, en particular el modelo de gestión de calidad total²⁵. Desde ese momento, se acentúa la producción académica para definir la naturaleza de la calidad en la administración de los servicios públicos y en la gestión de la educación en particular. Se observa que, a pesar de la fascinación que ejerce el concepto de calidad total, existe una falta de definición respecto de su utilización en las diversas organizaciones sociales en función de la variedad de fines, de servicios y de intereses creados. Son diferentes, por ejemplo, los fines de las empresas comerciales, los hospitales y las escuelas. Estas observaciones no buscan reducir la importancia de la eficiencia y la racionalidad como indicadores de calidad en la administración de los servicios educativos. Debido a la importancia central de la calidad en

²⁴ CEPAL, Santiago de Chile, Agosto 1992, Educación y conocimiento eje de la Transformación productiva con equidad, versión <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/4680/lcg1702e.html>, señala: “Los países de América Latina y el Caribe enfrentan en la década de los noventa desafíos internos y externos. En lo interno se trata de consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación, en suma, la moderna ciudadanía. En lo externo pretende compatibilizar las aspiraciones de acceso a los bienes y servicios modernos con la generación del medio que permita efectivamente dicho acceso: la competitividad internacional.”

²⁵ UNESCO, La gestión. En busca del sujeto. Seminario Internacional “Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa”. Santiago de Chile, 13-14 de noviembre 1997. Juan Cassasus, “Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos.” Pág. 23 señala: “En la práctica, la perspectiva de gestión de Calidad Total en los sistemas educativos se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, disminuir los costos, mayor flexibilidad, administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad, creatividad en los procesos. Calidad total aparece entonces como la acción de revisión sistemática y continua de los procesos de trabajo, para identificar y eliminar los desperdicios. Esto requiere de la participación de los trabajadores hacia el mejoramiento continuo de sus labores como práctica laboral, mejorar la calidad de los procesos. Es la orientación para que se genere cero defectos en el proceso.”

la gestión de la educación, la primera preocupación se relaciona con la necesidad de definir correctamente la naturaleza de la calidad de educación y de su proceso administrativo. Obviamente, por causa de la propia esencia de la educación, el concepto de calidad total de los gerentes de la moderna organización industrial no puede ser transferido automáticamente a la organización y la gestión de la educación. No se pueden aplicar conceptos e instrumentos de gestión y evaluación uniformes, de carácter universal, para realizar el monitoreo de instituciones y actividades tan heterogéneas del punto de vista organizativo. En ese contexto, no es posible evaluar cabalmente la calidad profesional del educador y del empleado público en términos de conciencia política y responsabilidad social en la producción y prestación de servicios públicos a la población, con la sola verificación y medición de su capacidad de competir mercado lógicamente en términos cuantitativos y materiales. Esas observaciones, además del examen de la experiencia peculiar de América Latina en el sector público y en la educación, sugieren la necesidad de realizar un renovado esfuerzo para compatibilizar los progresos científicos y tecnológicos de la administración moderna con los requerimientos específicos de la administración pública y la gestión educativa. En ese contexto, más que nunca sea importante defender la idea de la especificidad de la gestión de la educación como campo teórico.

Esto también es válido para la elección de los servicios educativos si el municipio mantiene apenas unas pocas escuelas públicas y a veces con malos resultados educativos²⁶. Esta es solamente una característica, entre muchas otras, de la especificidad de los servicios educativos en miles de comunidades pequeñas, que sugiere la necesidad de desarrollar otras alternativas de participación ciudadana en la gestión para la mejora de la calidad de educación. Esta necesidad implica examinar cuestiones relacionadas con estrategias institucionales específicas y con los derechos y deberes ciudadanos en materia de educación. El primer requisito para poder abordar correctamente el tema de la calidad de la gestión de la educación es rescatar la especificidad de la educación y la naturaleza peculiar de la calidad de educación. A pesar de que la escuela desempeña muchas funciones diferentes, el foco de su acción es la educación, definida como instancia de construcción y distribución del

²⁶ José Joaquín Brunner, Calidad de la educación op.cit. señala en Pág. 64-65: "Relación entre resultados comunales de aprendizaje en el nivel de enseñanza básica y capital de las comunas: El capital humano de una comuna, esto es el nivel promedio de escolarización de la población que en ella habita, está fuertemente relacionado con los resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos de esa comuna. En efecto, los niños que estudian en las 5 comunas con mayor capital humano del país logran mejores resultados (entre 40 y 70 puntos SIMCE) que los alumnos de los establecimientos situados en las 5 comunas con menor capital humano. La Relación entre resultados comunales de aprendizaje en el nivel de enseñanza básica e ingreso per capita de las comunas, muestra que la tendencia es clara: los colegios ubicados en comunas más ricas logran mejores resultados que establecimientos situados en comunas más pobres. Naturalmente, hay comunas que escapan a la línea de tendencia. Por ejemplo, algunas comunas de clase media, como Porvenir y Pirque, logran peores resultados que otras comunas como Licantén, Curao de Vélez o Puqueldón".

conocimiento socialmente válido y culturalmente relevante para la ciudadanía. La calidad de la educación puede definirse a partir de diversas perspectivas conceptuales y dimensiones analíticas²⁷. Es posible valorar la educación en términos políticos y académicos. La calidad política de la educación refleja su capacidad por alcanzar los fines y objetivos políticos y culturales de la sociedad.

En diversos estudios latinoamericanos sobre la calidad de la educación y su relación con la calidad de la gestión educativa existe una preocupación prioritaria con la equidad y la relevancia social de la educación y del conocimiento para la ciudadanía. Algunos autores resumen esa preocupación cuando afirman que “la búsqueda de la calidad no debe hacerse a expensas de la equidad”. Otros defienden una propuesta de gestión escolar capaz de articular creativamente los ideales de calidad y equidad en la prestación efectiva de los servicios educativos²⁸. Por su parte, otros revelan la preocupación con la calidad y la equidad en su propuesta de una escuela pública de calidad para todos y en su discusión de las nuevas exigencias de una gestión educativa construida a nivel local, ‘que permita incorporar necesidades desiguales y trabajar sobre las mismas a lo largo del proceso de escolarización, a fin de asegurar el acceso al conocimiento y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos’. Calidad de educación para todos es, en realidad, el consenso político-pedagógico de alcance internacional más importante adoptado por los gobiernos en las puertas del nuevo milenio. El compromiso con la universalización de una educación básica de calidad fue reasumido en la conferencia mundial de Educación para Todos, realizada en marzo de 1990, bajo el auspicio de UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial²⁹.

Se plantea el examen de la hipótesis de que la calidad de la gestión educativa es una de las variables que explican la calidad de la educación en sí misma, definida a la luz de las

²⁷ UNESCO 2004, París, Informe Educación de Calidad para Todos, El imperativo de la calidad, Pág. 2 señala: “La definición de la calidad: Dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. Como el logro de estos últimos objetivos no se puede evaluar fácilmente, es difícil efectuar comparaciones entre países a este respecto.”

²⁸ José Joaquín Brunner y otros, Calidad de la educación. Claves para el debate. Universidad Adolfo Ibáñez. Ril editores, Santiago 2006.

²⁹ Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2008. Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta? UNESCO 2007, París, Pág. 6. Se señalan las siguientes prioridades principales de las políticas: “Es posible promover a la vez un aumento de la escolarización y una mayor equidad y calidad de educación, combinando medidas generales y específicas, que sean objeto de una financiación adecuada y comprendan los seis objetivos de la EPT. Las políticas de educación deben centrarse en la integración, la alfabetización, la calidad, el desarrollo de capacidades y la financiación. Además, se ha de conseguir que la arquitectura internacional del movimiento en pro de la EPT sea más eficaz.”

transformaciones internacionales que afectan la calidad de vida humana en todo el mundo³⁰. En realidad, las transformaciones internacionales sin precedentes que se observan actualmente en la economía y la sociedad inciden inmediatamente en el sector público, en la educación y en sus prácticas organizativas y administrativas. De ser así, la administración cerrada y jerárquica debe dar lugar a la gestión horizontal, con la utilización progresiva de redes interactivas de organización y administración que facilitan la acción cooperativa y la comunicación interna y externa. La acción individual debe incorporarse a la acción colectiva mediante una nueva ética de cooperación y participación ciudadana. El centralismo de la administración en las instancias superiores de gobierno debe dar paso a un proceso de descentralización para la gestión a nivel de unidad escolar. Los principios normativos y universales de los paradigmas tradicionales de administración deben dar lugar a la adaptabilidad y la flexibilidad en función de características concretas. Mientras que los paradigmas tradicionales de administración ponen el énfasis en el producto y en la cantidad de resultados basados en un sistema de evaluación ex-post, las nuevas perspectivas de administración de la educación valoran, simultáneamente, la calidad de los insumos, de los procesos administrativos y laborales y de sus resultados, en base a un sistema de evaluación cualitativa permanente que abarca a todos los participantes y beneficiarios a lo largo del proceso de gestión³¹. La calidad de la educación debe dar sentido a la cantidad de los servicios prestados por las instituciones de enseñanza. La participación colectiva y la búsqueda del bien común deben orientar la acción y el interés individual. En suma, el concepto clave que debe inspirar una teoría significativa y relevante de gestión educativa es el de calidad de educación para todos, definido en términos político-culturales y técnico-pedagógicos, y teniendo en cuenta la conquista de elevados niveles de calidad de vida humana colectiva.

Una gestión efectiva del sector educacional no supone concentrar toda la responsabilidad en un organismo único. Por el contrario, los resultados alcanzados en la educación son

³⁰ UNESCO, La gestión. En busca del sujeto op. cit. Françoise Delannoy, en su artículo "Reformas en gestión educacional en los noventa", Pág. 32 señala: "La calidad es el centro de atención. Se reconoce cada vez más que para mejorarla las medidas parciales –aumento de salarios, reforma curricular, etc.– no bastan. Es necesario un abordaje sistémico, que: Fortalezca y reordene el conjunto de los elementos-claves: actores –principalmente los docentes, pero también padres y clase empresarial–, insumos –la pedagogía, los textos, el currículo– y funciones –investigación, planificación, evaluación, comunicación, etc....; involucre a los distintos niveles del sistema para apoyar, no dominar, a la escuela. El traslado del foco de los insumos hacia los procesos que aseguran la calidad y, más recientemente, hacia los resultados de los alumnos, exige una batería de instrumentos: análisis políticos, económicos, institucionales y sociales de las condiciones que determinan la calidad de manera genérica y en contextos particulares; estándares curriculares, de prácticas docentes, de material pedagógico. El uso de estos instrumentos permite a los Gobiernos dar un "Norte" estable a la estrategia educativa nacional."

³¹ UNESCO, La gestión. En busca del sujeto op. cit. Françoise Delannoy, en su artículo "Reformas en gestión educacional en los noventa", Pág. 29 señala El cambio más importante en el sector educativo durante la década de los 80s e intensificado durante los 90s, es que, con el crecimiento de la competencia internacional, el foco de atención de muchos gobiernos se ha trasladado de la provisión de recursos de aprendizaje hacia los resultados obtenidos por el sistema ("¿Cuánto aprenden nuestros niños? ¿Cuál es la brecha de aprendizaje entre los alumnos ricos y pobres?" etc.). Además, la búsqueda de mayor eficiencia ha estimulado el interés de los actores por nuevos conceptos, tales como la productividad educativa.

responsabilidad de toda la sociedad. Por lo mismo, los gobiernos deben asumir la voluntad política requerida para generar las condiciones y los mecanismos de participación de la población en todos los niveles de decisión en la gestión, desde el ámbito nacional hasta la escuela, desde su concepción y diseño, hasta su desarrollo y evaluación³². Por eso es importante evaluar la gestión de la educación en la región desde una perspectiva centrada en los aprendizajes y en la participación, considerando éxitos y fracasos de las reformas en curso a fin de rectificar las orientaciones futuras. Para esta evaluación y propuestas de gestión se han considerado cuatro de los cinco focos estratégicos del Proyecto Regional de Educación de América Latina y el Caribe (PRELAC) poniendo énfasis en:

- La gestión institucional al servicio de los aprendizajes efectivos de todos los estudiantes.
- La responsabilidad social por la educación.
- Las escuelas como comunidades de aprendizaje y participación.
- Los docentes y su protagonismo en el cambio educativo.

Las sinergias entre las dimensiones anteriores deberán hacer más efectiva la gestión del sistema educacional, en vistas al logro de los objetivos planteados hacia el 2015 por la agenda de distintos organismos internacionales y gobiernos.

³² CEPAL, “Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina”, Santiago de Chile 11 de junio 2004, en su Pág.57 señala: “La gestión en educación sólo tiene sentido si impacta favorablemente el aprendizaje y la progresión de los educandos. Se entiende por dicha gestión la organización y administración de recursos para alcanzar los objetivos de una política educacional determinada. Este es un proceso que abarca desde la definición de la política hasta la evaluación de los resultados del quehacer en la unidad educativa. Para alcanzar las Metas del Milenio, de Educación para Todos –EPT- y el desarrollo del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – PRELAC- es necesario modernizar la gestión de la educación en la región, mejorar la asignación del gasto público y de los recursos de cooperación internacional, y redefinir la composición del uso de los recursos. El solo incremento de la inversión no garantiza mejoras en calidad, equidad y eficiencia de la educación. Para esto último hace falta una gestión sustentada en una información suficiente, válida y confiable que permita tomar decisiones adecuadas.”

1.2. La gestión escolar en la perspectiva de las políticas educativas.

En los noventa, dentro de la tendencia general de nuevos modos de regulación de la educación en las políticas educativas, se produce una delegación de mayor capacidad a los agentes locales. En conjunto más se debía hablar de control disperso de la educación, que de descentralizado, cuando no se dan condiciones para un control efectivo por las instancias locales, esto es comunidad escolar, municipios, regiones. La evaluación externa mediante el rendimiento de cuentas denominado accountability provoca una recentralización. El refuerzo de autonomía de los centros suele quedar como una declaración, o como una mera delegación de responsabilidades que, por sí misma, no genera la mejora de la educación ofrecida.

En un momento de crisis de la fórmula del Estado de Bienestar para seguir prestando los mismos servicios públicos, el discurso de la autonomía escolar y del centro escolar como unidad básica del cambio³³, con una cultura organizativa propia, puede vincularse con nuevos modelos de gestión pública, introduciendo mecanismos mercantiles y estrategias del ámbito privado en la esfera pública. Si la red de establecimientos uniformes que distribuyen el mismo currículum ya no es perdurable, debilitado el consenso alrededor de la misión de la escuela como institución y vista la incapacidad del sistema para asegurar un funcionamiento uniforme, existe el peligro de que se pase a un escenario fragmentado, donde la escuela es un agregado de unidades diferenciadas, y al servicio de las preferencias de los clientes. La descentralización del currículum tiene niveles privilegiados de realización: municipios y, más básicamente, el centro escolar. El nivel clave de la política descentralizadora del currículum se juega en la capacidad de gestión que del mismo tenga el centro escolar. La competencia de los profesores para adaptar de manera autónoma el currículum a su clase y aula, es fundamental para la profesión docente, aun cuando puede verse apoyada por el modo de gestionarlo la escuela o la política educativa. Por un lado, el lugar y papel que el centro escolar deba tener en el desarrollo del currículum dependerá de cómo se entiende promover más decididamente una mejora de la educación; pensando siempre en modos de salvar la permanente tensión entre política educativa y práctica docente.

³³ Fernando Mejía Botero, Revista Latinoamérica de Estudios Educativos. Centro de Estudios Educativos. Universidad Autónoma del Estado de México, en su artículo "El programa de Escuelas de Calidad en el marco de la política de descentralización educativa en México, Pág. 178, señala: "En torno a la gestión escolar se pueden mencionar varios puntos. No obstante, antes de comenzar con la descripción de este tópico se considera pertinente aclarar qué se entiende por gestión escolar. Según el diccionario de la Real Academia Española gestión es: "hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera"; esta definición parece enfocarse más a un aspecto de lobby, por lo tanto no concreta lo que se pretende comunicar con este concepto. En lo que respecta a la gestión escolar, sus orígenes parecen estar marcados en torno a la autogestión, cuya definición en el mismo diccionario es: "sistema de organización de una empresa según el cual los trabajadores participan en todas las decisiones". Al hacer un traslado de la acepción al tema educativo se propone la siguiente definición: sistema de organización, donde los directamente involucrados participan de las decisiones claves. Cabe anotar que los interesados en las escuelas no son únicamente los directores, maestros, tutores y tutoras y estudiantes. Los sistemas educativos municipal, estatal y nacional también tienen intereses y responsabilidades en ellas".

1.3. La gestión escolar al servicio del aprendizaje efectivo.

Con niveles de inversión unitaria comparables, algunos países hacen más que otros al gestionar sus procesos educativos y logran mejores resultados. Para aumentar la eficiencia y eficacia del uso de los recursos hay que mejorar la gestión institucional. Esto lleva a los siguientes desafíos.

a) Reorganización del sector educacional.

Los esfuerzos orientados a la modernización del Estado, o la reingeniería de la administración pública, se topan con ministerios de educación y gremios docentes poco disponibles al cambio, defendiendo muchas veces sus propias tradiciones burocráticas o corporativas³⁴. A ello se suma la alta rotación en los puestos que asumen las decisiones políticas y de planificación, limitando la continuidad de políticas de Estado en educación. Los frecuentes cambios de liderazgo producen confusión y discontinuidad respecto de metas, lo que unido a los bajos salarios de los empleados de planta en la mayoría de los ministerios de educación, atenta contra la calidad de la gestión institucional. Hay necesidad de avanzar hacia una sustantiva reorganización del sector flexible y abierto, capaz de gestionar y de conducir el cambio de un sistema educativo complejo, en épocas de transformación acelerada en las formas y los contenidos del conocimiento.

b) Uso oportuno de recursos y de tiempo.

Los gastos corrientes destinados principalmente a remuneraciones consumen casi la totalidad de los recursos del sector educacional. Los países en general cuentan solo con un 5% a 10% del presupuesto para gastos de capital, entre los cuales el gran insumo es el costo de la infraestructura escolar, incluyendo instalaciones y equipamiento básico. Por lo mismo, en la distribución de la oferta de infraestructura se debiera evaluar con precisión y previsión la cantidad adecuada de escuelas para una población dada, según su distribución territorial y etarea. Esto exige usar mecanismos de microplanificación, mapa escolar y/o carta escolar que dé cuenta de los flujos históricos y pueda prever el crecimiento localizado de la población, promoviendo estímulos a la localización eficiente de locales escolares. A pesar de que los recursos materiales y su gestión tienen indudable importancia en la combinación entre calidad, equidad y eficiencia en la educación, se trata de temas poco debatidos y carecen de

³⁴ CEPAL, op. cit. Pág.59 señala: “En la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe el sistema de educación se encuentra fuertemente centralizado. Incluso en países donde se han hecho grandes esfuerzos por desconcentrar la autoridad a través de la creación de unidades regionales o provinciales de asistencia administrativa, el control sobre decisiones fundamentales –incluyendo la distribución de recursos– sigue estrechamente controlado por el nivel central. En teoría, la administración centralizada puede facilitar la ejecución de programas al servicio del aprendizaje efectivo si establece fluidos mecanismos de participación. Pero en la práctica, el centralismo ha producido un mayor distanciamiento de los principales actores que pueden gatillar cambios en los procesos educativos. Es necesario, pues, modernizar los modelos de gestión vigentes en la región, en un marco de organización flexible y abierta, capaz de gestionar y de conducir el cambio de un sistema complejo en épocas de turbulencia y transformación acelerada en las formas y los contenidos del conocimiento.”

información pertinente y criterios racionales de asignación. La propuesta pedagógica vigente contiene supuestos subyacentes que no se cuestionan, y se ignora en gran medida que ello determina, por ejemplo, lo relativo a los edificios escolares espacios educativos y su equipamiento básico. El tiempo de clases es clave para el aprendizaje. En la mayoría de los países de la región dicho tiempo es excesivamente corto en meses y días de clase en el calendario anual, y es interrumpido por un lapso demasiado prolongado durante vacaciones interanuales. Mientras las escuelas privadas aumentan su número de horas de clase efectivas, las escuelas públicas sólo lo hacen en unos pocos países, mientras en otros las reducen a fin de utilizar parte del tiempo para las necesarias tareas de asistencia social, que reducen la capacidad real de centrarse en el proceso de aprendizaje.

Por lo anterior, es necesario basarse en criterios e instrumentos objetivos para la oportuna asignación y el uso eficiente de los recursos humanos, de infraestructura y materiales de aprendizaje; y también es preciso optimizar el tiempo efectivo destinado al proceso educativo para mejorar los logros educativos de los estudiantes³⁵.

c) Descentralización con sus resultados en el aprendizaje.

Durante las dos últimas décadas muchos países de la región han asociado sus reformas a la descentralización en labores de gestión y ejecución. Se han realizado muy pocas evaluaciones rigurosas sobre el impacto en el aprendizaje de estas experiencias de descentralización y, sus resultados han sido, por regla general, dispares³⁶. Es considerablemente más fácil medir los impactos de la descentralización en los resultados intermedios como, por ejemplo, la participación de los padres en la escuela, el ausentismo de los profesores y los estudiantes, y los indicadores de asignación de recursos, que medir el impacto sobre el aprendizaje. Pero es en este último impacto donde se justifica la descentralización del sistema educativo. La descentralización debiera ayudar a mejorar los resultados del aprendizaje, incrementando las innovaciones, la participación de los padres en la educación de sus hijos y la rendición de cuentas, tanto hacia los padres o familias, la comunidad extendida como hacia los niveles superiores de los Ministerios de Educación. Sin embargo estas dinámicas no se han dado hasta ahora, o al menos no con la magnitud necesaria para incidir en los procesos de

³⁵ CEPAL, op. cit. Pág. 60: “En el marco de los procesos de optimización de la gestión, las decisiones en esta materia de deben planificarse en varios niveles. Por un lado, el ámbito de las administraciones centrales es fundamental, porque se requiere de mecanismos de microplanificación –mapa escolar y/o carta escolar- que dé cuenta de los flujos históricos y pueda prever el crecimiento –localizado- de la población. Existe adicionalmente espacio para decisiones en otros niveles, dado que el cómo y el quién construye las escuelas abre la participación regional y hasta local”.

³⁶ CEPAL, op. cit. Pág. 63 señala: “Cinco países –Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú- han transferido importantes responsabilidades educativas a los gobiernos regionales. Pocos países en América Latina han optado por municipalizar su educación. Las excepciones son Chile, Brasil, y, en un grado menor, Colombia. Cada país ha adoptado un modelo algo diferente. Varios países, entre los que incluye El Salvador, Honduras, Guatemala, Nicaragua y Brasil –y algunos gobiernos regionales dentro de estos países- han optado por delegar sus responsabilidades de financiamiento a comités escolares locales (Donald Winkler, 2003).”

aprendizaje. Si la innovación es uno de los beneficios potenciales de la descentralización educativa, los Ministerios de Educación deberían formular políticas y programas diseñados para estimularlas, premiarlas y diseminarlas. Varios ministerios han adoptado políticas que facilitan el otorgamiento de subvenciones para apoyar proyectos educativos en los establecimientos de educación (Proyectos Educativos Institucionales, PEI). Estas políticas, que suelen tener un carácter temporal, debieran contar con mayor horizonte en el tiempo; y tendrían que acompañarse de asistencia técnica a las escuelas con el fin de estimular la creación de nuevos enfoques para resolver sus problemas.

d) Asignación de recursos con criterios de calidad, equidad y logros.

De las lecciones aprendidas a partir de las experiencias de políticas de asignación de recursos, se desprenden criterios sobre cómo y en qué gastar los recursos para que surtan mayor impacto en los grupos más postergados y en los aprendizajes efectivos. En primer lugar, es necesario tener muy claro el objetivo a alcanzar con este tipo de políticas, tanto en términos de grupo-objetivo como de impacto estimado ex ante. En segundo lugar, no basta con incrementar los recursos, sino que también es necesario cambiar la estructura institucional y los incentivos a los profesores y escuelas³⁷. En tercer lugar, se deben utilizar todos los recursos disponibles, particularmente los padres, estudiantes y la comunidad³⁸.

e) Información para evaluar procesos y monitorear cambios.

No se puede gestionar con eficiencia sobre una realidad que no se conoce. Al respecto, la región enfrenta escasez de información y conocimiento sobre aspectos centrales que inciden en decisiones de gestión. En algunos casos, temas decisivos que inciden en la calidad y pertinencia del servicio se abordan o discuten sin uso de información cabal y oportuna. Mientras la información sea ocasional y poco consolidada, la calidad de la gestión se lesiona porque no hay acceso a diagnósticos acabados de los aspectos críticos de la educación, ni evaluación fundamentada de las necesidades, ni conocimientos adecuados para elaborar estrategias de largo plazo. Para promover el uso adecuado de información oportuna, cuyo objeto sea mejorar la gestión del sistema en sus distintos niveles, es necesario que cada país

³⁷ Emiliana Vegas, Ilana, Banco Mundial, *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?*, Washington, 2005, Pág. 5-6, señalan: “Una considerable literatura con respecto a los incentivos aplicados en las empresas ha destacado que los intereses de los trabajadores (los maestros) y sus empleadores (los directores de las escuelas, autoridades educacionales o juntas escolares) suelen no estar armonizados. Por ejemplo, mientras que los administradores de los establecimientos y las autoridades educacionales podrían estar interesados en atraer más alumnos a sus escuelas, los maestros podrían desear mantener algunos alumnos difíciles de enseñar fuera de sus aulas. Los esquemas de remuneraciones pueden enseñarse de manera tal de incluir incentivos que motiven a los trabajadores (los maestros) a operar en función del interés de las empresas (escuelas). En el ejemplo anterior, los administradores escolares podrían concebir (como una retribución adicional o un ascenso) para que los maestros mantuvieran a todos los alumnos en sus aulas”.

³⁸ CEPAL, op. cit. señala Pág. 66: “Por último, el debate actual muestra una disyuntiva con claras implicancias para el rol de la gestión sistémica en la promoción costo-efectividad y costo-eficacia de mayor educativa. Por un lado se plantea la focalización de recursos en programas específicos para grupos más vulnerables; mientras por otro lado se afirma que es necesario revisar en forma transversal las políticas educativas y de asignación de los recursos para integrar la dimensión de equidad con la calidad en todo el sistema educativo. Probablemente el óptimo radica en la combinación de ambos criterios.”

disponga de suficiente capacidad para realizar estadísticas, evaluaciones e investigaciones educacionales; y que tenga acceso a un acervo de investigaciones sobre el respectivo sistema escolar que permita orientar cambios e intervenciones. Los avances en tecnologías de información y comunicación, sobre todo Internet, facilitan la producción y difusión de información y conocimientos. Lo hace técnicamente viable y de costos decrecientes. Poner a disposición de los planificadores, gestores y ejecutores del sistema educacional información no requiere grandes inversiones ni excesiva capacitación. Sí requiere asegurar que todos tengan acceso a ello³⁹.

1.4. Los desafíos de la descentralización.

Al definir el escenario educativo generado en la región por los progresos de las Reformas y sus logros destaca los siguientes aspectos y tensiones:

- Capacidad expansiva del sistema, reflejada en el crecimiento de cobertura en los niveles básico y medio.
- Emergencia de nuevas prioridades relacionadas con la planificación, la gestión y la administración de los centros educativos.
- El hecho de que esta expansión, aunque abarca a todos los sectores sociales, no logra sin embargo disminuir las diferencias entre los distintos estratos socioeconómicos.
- Inadecuación de los modelos lineales para evaluar la eficiencia de la educación.
- Necesidad de incorporar variables relacionadas con la calidad de los procesos.

Se debe subrayar la necesidad de priorizar la gestión y la administración de los centros educativos, como ya se había formulado en la comisión de modernización de la educación chilena⁴⁰. Por el otro, sugiere la necesidad de producir modelos que evalúen la eficiencia de la educación en relación con la calidad de los procesos. El contexto de las transformaciones de las dos últimas décadas, los procesos de globalización, la transformación de la economía mediante procesos intensivos en conocimiento, el surgimiento de la sociedad

³⁹ CEPAL, op. cit. Pág. 68, señala: "La reciente publicación del libro "Buenas Prácticas", Programa para la Revitalización de la Educación en América Latina (PREAL, de Andraca, 2003) constituye otro ejemplo práctico de una iniciativa de difusión sobre "qué produce resultados", basada en las experiencias de los países latinoamericanos."

⁴⁰ Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la modernización de la educación chilena. Designado por S.E el Presidente de la República, Eduardo Frei Ruiz-Tagle, 8 de julio de 1994. Los Desafíos de la educación frente al siglo 21, octubre de 1994, Pág. 54 señala: Escuelas efectivas. Lo anterior significa que existen escuelas que con un nivel dado de insumos y recursos humanos y materiales logran niveles de rendimiento muy superiores a otras que cuentan con esos mismos niveles, aún cuando ambas atienden a alumnos de similar origen social. La evidencia disponible muestra que las escuelas efectivas son aquellas que se organizan de manera tal que poseen un claro sentido de misión, con metas precisamente establecidas, liderazgo pedagógico y un positivo clima o ethos escolar; cultivan altas expectativas de rendimiento escolar, se focalizan en las actividades académicas y evalúan permanentemente su desempeño; los profesores asumen plenamente sus responsabilidades profesionales, participan en la programación de las actividades escolares y juegan un papel activo a la hora de elegir modalidades pedagógicas que hagan posible una enseñanza activa en la sala de clases; y existe un compromiso de la comunidad con sus escuelas".

de la información, las nuevas cuestiones asociadas a la gobernabilidad y la ciudadanía, y la potenciación de modelos de desarrollo basados en la competitividad internacional y las capacidades nacionales de crecimiento, son factores que condicionan el nuevo escenario de la educación y las nuevas demandas por calidad, eficiencia y equidad del sistema educativo⁴¹. Para adaptarse a las nuevas circunstancias económicas, políticas, sociales y culturales y ofrecer respuestas pertinentes, los sistemas educativos han procedido a descentralizarse, provocándose con ello la necesidad de cambios en su cultura organizacional y de las unidades educativas, lo mismo que requerimientos de una mayor efectividad en la gestión de los establecimientos. Se ha vuelto necesario contar con modelos e instrumentos que permitan diagnosticar la capacidad de las unidades educacionales para producir “valor agregado” a sus procesos, tanto de enseñanza y aprendizaje como de gestión de ellos. Esto implica sobrepasar las propuestas que otorgaban sólo un reducido espacio a las unidades escolares para alterar las variables de entrada y aceptar, en cambio, que ellas tienen la posibilidad de introducir mejoramientos que pueden potenciar significativamente ese valor agregado. En general, la teoría y la experiencia internacionales 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 la educación obligatoria.
- Mayor conexión de las escuelas con su entorno y con el mundo laboral.
- Elaboración de sistemas nacionales de certificación de la formación.

Según señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a propósito del desarrollo de la calidad educativa, de un contexto caracterizado por los siguientes factores:

- I. La descentralización y autonomía de los establecimientos, que suponen la formación de una nueva cultura y competencias de gestión escolar.
- II. La necesidad del cambio curricular permanente para adaptar los estudios y las prácticas pedagógicas y de aprendizaje a un entorno de conocimientos en rápida y continua evolución.

⁴¹ Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina, IIPE-UNESCO, Buenos Aires, 2004. Emilio Tenti Fanfani, en su artículo Nuevos problemas de la educación en América Latina, Pág. 45, señala: “Luego de una década de aplicación de las denominadas “reformas de los sistemas educativos” en varios países de América Latina estamos en condiciones de constituir al gobierno del sistema como un problema tanto teórico/intelectual como político/práctico. ¿Por qué hoy se presenta el problema del gobierno de la educación en nuestras sociedades? ¿Qué quiere decir “gobernar” la educación? ¿Quién o quiénes la gobiernan? ¿Cómo se la gobierna? ¿Qué cambios se están registrando en lo que se denomina el “sistema educativo”, para volver problemático su gobierno? ¿Cuál es la división del trabajo entre el centro (los ministerios nacionales de Educación) y las instancias de gobierno situadas en subconjuntos territoriales más pequeños, tales como regiones, provincias, municipios e incluso instituciones educativas?”

- III. El desarrollo de la evaluación en todos sus niveles, no sólo de aula, y la construcción de indicadores fiables y comparables para el cumplimiento de ese propósito.
- IV. La preocupación por la función de los docentes y su desarrollo profesional.
- V. La necesidad de contar con mecanismos de participación y supervisión que contribuyan a mejorar la calidad y estimulen la eficiencia de la gestión escolar.

Se mencionan aquí sólo en dos experiencias que tienen especial incidencia en materias de gestión: la descentralización administrativo financiera y el management basado en la escuela, recurriendo para ello a ejemplos de fuera de la región⁴².

a) Descentralización administrativo-financiera.

En la arena internacional, diferentes corrientes de pensamiento y movimientos político-intelectuales cuestionan hoy la administración centralizada de los establecimientos escolares. De allí que se exploren maneras y mecanismos alternativos que otorguen mayor autonomía a las escuelas. Quienes propician la descentralización apuntan a resultados de investigaciones que vinculan la efectividad de los establecimientos con la capacidad de gestionar sus propios asuntos, y a los abundantes ejemplos de cambio en las estructuras de empresas que muestran positivas ganancias de efectividad asociadas a una simplificación y descentralización administrativa y la focalización en la gestión de la calidad⁴³. El argumento principal esgrimido para producir es que quienes son, en último término, los responsables del proceso de enseñanza –aprendizaje y sus logros necesitan participar en decisiones claves a nivel de la escuela. Mientras se observa en el mundo una tendencia a lograr mayores niveles de descentralización escolar, no existe sin embargo un único camino para lograrla. Por su parte, el Gobierno central, los sostenedores municipales y privados, las comunidades locales, los empresarios y organismos especializados vienen insistiendo en la necesidad de preocuparse directamente de la gestión de las escuelas y desarrollando diversas iniciativas en tal dirección. Los caminos que llevan a la descentralización incluyen medidas de distinta índole y son eventualmente los propios sistemas escolares, sus culturas y el nivel de desarrollo que

⁴² José Luís Bernal Agudo, Facultad de Educación de Zaragoza. Escuelas Aceleradas. Una actitud global ante la educación. Ponencia presentada en el I Encuentro Orientación y Atención a la diversidad. Zaragoza Febrero, 2004, señala en Pág. 2: “El concepto “Escuelas aceleradas” trata de partir de las posibilidades del alumno, de sus capacidades, de sus potencialidades, no enfoca su educación desde el “remedio” o la atención de sus deficiencias. Pero no solamente se queda ahí, sino que es todo un cambio de actitud ante la educación. La diversidad es algo natural y la escuela sigue pensando en clave de alumnos-clase-media con unas posibilidades determinadas, afrontando el resto de los alumnos que provienen de ambientes desfavorecidos como un colectivo que “poco se puede hacer por ellos”. Estas escuelas tratan de cambiar esta cultura y pensar que TODOS pueden mejorar, con todos se puede trabajar y llegar a altas expectativas. Se puede decir que “es una actitud global ante la educación”.

⁴³ Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina, IPE-UNESCO, op. cit. Justa Ezpeleta, en su artículo, Lo institucional de la Escuela en las políticas de reforma educativa, en Pág. 164-165, señala: “Según el modelo, el cambio estructural propuesto –con la descentralización y las nuevas funciones y atribuciones de los gobiernos centrales y estatales- conduciría necesariamente al cambio en la vida y en las prácticas de los establecimientos. Es la concepción de continuidad que está presente, por ejemplo, en la asociación establecida entre descentralización y autonomía (CEPAL-UNESCO, 1992; Acuerdo Nacional para la Modernización Básica, 1992). En consecuencia, frente a la institución escuela, podía esperarse que la mayor cercanía territorial del gobierno –a la par de su nuevo diseño- implicaría también el cambio en las formas de gobernarlas, en la definición de sus relaciones internas de poder, en la configuración organizacional de la enseñanza y del aprendizaje, entre otras cosas. Nada de esto ha sucedido ni hay indicios de que estos asuntos alimenten la preocupación”.

poseen los que determinan cuál estrategia es la más apropiada. Sobre todo las implicaciones de economía política son decisivas para el desenvolvimiento de los procesos de descentralización. En diversas investigaciones los resultados presentan cuatro medidas de políticas que apoyan la descentralización:

- Una acreditación basada en resultados, que agrega evaluaciones de resultados a medidas de cumplimiento como criterios para la acreditación/certificación, expande el estatus de las categorías de acreditación para discriminar más discretamente entre distintos territorios o comunas, y diferencia el grado de supervisión de acuerdo al nivel de la acreditación otorgada.
- Estímulos y sanciones basados en resultados, procedimiento que entrega incentivos monetarios y no monetarios a escuelas o comunas que obtienen los mejores y mayores logros y aplica sanciones en comunas con resultados deficitarios.
- Asistencia técnica focalizada, que canaliza los recursos del estado hacia las comunas con peores logros.
- Excepciones legales diseñadas para promover la innovación y dar mayor flexibilidad en los que es posible pasar por alto algunas normativas o dar mayor flexibilidad en el cumplimiento de ellas dependiendo de una serie de factores que deben ser diseñados previamente.

De distintas experiencias se obtienen algunas conclusiones de política, basadas en el análisis de las fortalezas de un sistema en el que se aplica estratégicamente la descentralización⁴⁴. Los distintos territorios y/o comunas ven la descentralización como un esfuerzo sistémico y comprensivo; la descentralización no es sólo un nuevo programa o enfoque diseñado para agregar valor o cambiar parte del sistema sino que está inmerso dentro de un conjunto estratégico de medidas y políticas que lo apoyan y refuerzan. Las comunas que comienzan con su proceso de reestructuración reconocen la importancia de proveer a la escuela con las

⁴⁴ Fernando Mejía op. cit. Pág. 165, señala: “Se puede decir que la descentralización es un asunto político y económico; se refiere a la transferencia de poder decisorio entre los niveles dentro de los sistemas. En cuanto a lo político, entre otras, involucra asuntos de responsabilidades y competencias administrativas, de participación democrática. Respecto a lo económico se refiere a temas de manejo y autonomía financiera (en el gasto, en el ingreso, e ambas), y una particular es la privatización. En toma de decisiones, la descentralización se entiende de diferentes maneras. Desde el neoconservadurismo se hace referencia a ella con el fin de trasladar las decisiones y las responsabilidades públicas fuera del gobierno, es decir, a los ciudadanos, sobre todo en lo que respecta a las responsabilidades. Desde la teoría de las élites, la descentralización es una forma de transferir parte del poder de un grupo central a otro en los territorios: es una negociación de intereses entre élites. Desde el pluralismo democrático, la descentralización es una forma de involucrar a los actores relevantes en los procesos sociales que les competen, sin transferirles todas las responsabilidades de los resultados a ellos. En cualquiera de los tres modelos anteriores, la descentralización se basa en el principio de cercanía; es decir, en el hecho de que son los propios implicados los mejores tomadores de sus decisiones, ya que poseen la mejor información de sus problemas y alternativas de solución. No obstante, el principio de cercanía no se puede aplicar a todos los asuntos que aquejan a las sociedades. Existen algunos cuya resolución debe estar en ámbitos más amplios.”

competencias, la autoridad y los recursos que les permiten crear nuevos roles y ambientes apropiados para la situación. Esto lo logran a través de:

- Aumentar en forma significativa la autonomía de la escuela.
- Extendiendo la toma de decisiones a la escuela.
- Entregando mayores y mejores oportunidades para el desarrollo profesional de los profesores y administradores.

b) Administración basada en la escuela (ABE).

Un segundo punto a analizar dentro del proceso de la descentralización es la administración delegada. Hasta la fecha no existe una evidencia sólida de que las escuelas logren mejorar sólo porque las decisiones son tomadas más cerca de la sala de clases. Este simple cambio en la manera en que las escuelas se administran y son gobernadas, por atractivo que suena a oídos de los docentes y tomadores de decisiones, resulta ser bastante poco importante a la postre a menos de que forme parte de una estrategia focalizada por mejorar. La administración basada en la escuela (ABE) no es un fin en sí mismo, a pesar de que la investigación establece que ayuda y promueve una mejor cultura escolar y un proceso de toma de decisiones de mayor calidad. La ABE es una herramienta que potencialmente tendría sus fortalezas en comprometer la participación de los interesados en el proceso y lograr así satisfacer de mejor manera las necesidades de los alumnos. Ambas promesas tendrían mayores probabilidades de cumplirse si se adopta un modelo de alta participación como el de la ABE y además:

- se capacita y entrena a profesores y administradores para la toma de decisiones en relación a la administración y al desempeño;
- se crea un sistema mediante el cual se tiene acceso a la información y se comunica; y
- se premian los logros.

El cambio hacia una ABE no es ni fácil ni rápido. Tampoco es probable que las escuelas tengan éxito si sólo se les entrega mayor poder sobre materias tales como el presupuesto, el personal y el currículum⁴⁵. Además del poder, las escuelas requieren dominar otras tres variables, que en el sector privado han demostrado ser claves en los procesos de toma de decisiones:

⁴⁵ CEPAL, op. cit. Pág. 75, señala “La educación escolar tiene como finalidad el desarrollo de las capacidades y apropiación de los contenidos de la cultura necesarios para que los jóvenes se inserten activamente en la sociedad. La educación, por tanto, es un proyecto de naturaleza social que se desarrolla y toma cuerpo en una institución también social: la escuela. Si bien se diversifican los espacios de aprendizaje, la escuela sigue siendo la unidad fundamental donde tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la única que puede asegurar un acceso equitativo al conocimiento. La escuela es también la segunda instancia de socialización, después de la familia, de convivencia y de integración social.”

- Conocimiento, con respecto a la organización para que así los actores educativos y la comunidad puedan mejorarla. Se requiere de conocimiento técnico, conocimiento de gestión y conocimiento sobre competencias interpersonales y de resolución de problemas.
- Información, sobre los logros de los alumnos y comparaciones con otras escuelas, sobre el nivel de satisfacción que tienen los padres y los líderes de la comunidad con la escuela, y sobre los recursos disponibles.
- Premios, que reconozcan el esfuerzo extra que una ABE requiere y al mismo tiempo apoyen los mejoramientos logrados.

c) Accountability escolar.

En la actualidad no se acepta fácilmente que la evaluación de las escuelas se concentre exclusiva o principalmente sobre los resultados de los alumnos medidos por pruebas estandarizadas, como si éstos fuesen los únicos resultados válidos de la actividad del estudiante y del establecimiento. Más bien, se subraya la necesidad de llevar en cuenta los procesos al interior del establecimiento y cómo ellos se adecuan y responden a los objetivos de la propia unidad escolar. El concepto de “valor agregado” pasa a constituirse aquí en el centro de los modelos evaluativos con múltiples variables.

Estos modelos tienden a subrayar:

- El conocimiento que los propios centros educativos generen sobre sí mismos y sus procesos, condición para poder impulsar iniciativas que contribuyan a superar las debilidades identificadas.
- La necesidad de contar con la información requerida para evaluar si las unidades escolares cumplen los objetivos previstos y para orientar las decisiones de gestión; información que idealmente debe ser producida al interior del establecimiento y validada externamente.
- La importancia de hacer públicos los resultados sobre el funcionamiento de las escuelas de modo que la información esté disponible y sirva para orientar las decisiones de los usuarios.
- El valor de procedimientos bien definidos de intervención sobre las variables claves de la efectividad escolar, que permita a las escuelas aprender y mejorar con la participación de sus propios actores.

En sentido similar se orientan estudios que concluyen refiriéndose a los efectos de la descentralización y el autocontrol que hay cuatro elementos que deben ser considerados como comunes a los resultados de las investigaciones:

- La evaluación debe tomar en cuenta tanto las normas comunes como las decisiones específicas de cada centro. Es decir, el modelo resultante deberá incluir ambos aspectos, lo genérico y lo específico.
- El modelo debe centrarse en los factores vinculados al contexto del centro y a sus propios procesos de gestión más que en los resultados o rendimientos de los alumnos, de modo tal de poder estimar el valor agregado por la institución, controlando los factores restantes.
- El conocimiento de los resultados de cualquiera evaluación o certificación debe ubicar a cada colegio en sus propios niveles de logro y medir su progreso en el tiempo más que comparar colegios entre sí.
- La complementariedad entre autoevaluaciones y evaluaciones externas es una necesidad ineludible si se desea proporcionar a la escuela una plataforma de aprendizaje y mejoramiento.

La accountability cumple con tres propósitos que son cada vez más relevantes para las escuelas y su comunidad: opera como un sistema de control y es una herramienta que permite corregir errores; es un sistema permanente de evaluaciones y actúa como un sistema de comunicaciones. El nuevo enfoque en el tratamiento de la información, y lo que en inglés se conoce como accountability, se diferencia del más tradicional por uno o más de los siguientes factores:

- la aprobación del presupuesto para la comuna / escuela se vincula con el desempeño de los alumnos más que con el cumplimiento de las normas y reglamentos;
- la accountability se focaliza en las escuelas como unidades de mejoramiento;
- se adoptan estrategias de mejoramiento continuo que involucran planificación al nivel de la escuela en torno a objetivos específicos;
- se desarrollan e implementan nuevos enfoques relacionados a la supervisión de la sala de clases;
- se multiplican los niveles y dimensiones de evaluación/acreditación;
- se informan los resultados de las pruebas en el ámbito del establecimiento escolar;
- se vinculan más consecuencias a los niveles de desempeño.

Un sistema bien diseñado tiene por objeto entregar información que permita a la comunidad, a la autoridad y al público en general saber si el establecimiento está cumpliendo con las metas que se trazó. El sistema de accountability se asocia al mejoramiento en el desempeño de los alumnos cuando en la escuela existe una adecuada capacidad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje o éste puede ser provisto por un socio externo⁴⁶. Generalmente los profesores han encontrado que tal sistema los motiva. Pero si no existe una adecuada atención sobre las capacidades existentes en las escuelas para absorber un sistema de esta naturaleza los sistemas propuestos no son una condición suficiente para mejorar el rendimiento de los alumnos.

Las escuelas charter en los EEUU han adoptado diferentes enfoques para mantener accountability⁴⁷. Algunas han optado por un sistema centralizado de acuerdo a las normas y regulaciones del estado, otras han seguido una estrategia orientada al mercado y otras han adoptado sistemas pre-existentes en el lugar. Por su lado, las escuelas charter de Washington D.C. tienen un consejo que impuso como requisito el desarrollo de un plan que contenga las metas y objetivos del establecimiento. En este proceso participan consultores externos que realizan tutorías de apoyo mientras dura el desarrollo de la estrategia. Así, en este último caso se van creando capacidades al mismo tiempo que se establece una estrategia y las metas a cumplir. A pesar de que existen innumerables otras experiencias a nivel estatal y de distritos, muchas de las más innovadoras surgen desde el interior de las escuelas. El enfoque más prometedor observado hasta la fecha consiste en un sistema que conduce la accountability bajo un enfoque “bottom-up” y en que el establecimiento difunde la información hacia su entorno. Aquí la información con respecto al desempeño se basa en indicadores complejos como por ejemplo la completación de tareas, el dominio de estándares, tasas de egreso, notas de tests y pruebas, tasa de asistencia por materia, etc. Hay varios de estos sistemas en desarrollo el cual tiene las siguientes características:

- permite a los adultos compartir información de los alumnos en la escuela;

⁴⁶ CEPAL, op. cit. pág. 75-76: “El PRELAC reconoce que “los cambios promovidos desde arriba y desde fuera de las escuelas no logran cambios sustantivos en el aprendizaje de los alumnos. La práctica educativa tiene escasa vinculación con las decisiones de los planificadores porque depende mucho más de las concepciones, decisiones, expectativas y prácticas de los múltiples actores de la escuela y de su comunidad” (PRELAC, 2002). En efecto, en las escuelas las políticas educativas toman vida y forma concreta. Allí ocurren los cambios educativos, el desarrollo del currículum y de las normativas. Cualquier innovación tiene que afectar a la escuela en su conjunto para que sea significativa y tenga continuidad. Cualquier proceso de cambio tiene implicaciones organizacionales y el éxito o fracaso del mismo depende de factores como la planificación, la participación en la toma de decisiones, resolución de conflictos, seguimiento de los acuerdos, utilización racional de los recursos, (especialmente el tiempo), o la capacidad de liderazgo.”

⁴⁷ Jorge Gorostiaga y Mónica Pini, en su ponencia “Nuevos Modelos de Gobierno Escolar: entre lo local y lo global”, Universidad Nacional de San Martín, Pág. 7 señalan: “Las escuelas charter o concesionadas surgieron en los años 90’ en Estados Unidos. Las escuelas charter son escuelas administradas por asociaciones que nuclear a padres, maestros y/o miembros de la comunidad. Reciben excepciones de las regulaciones estatales y reciben fondos del gobierno para alcanzar los objetivos establecidos en sus contratos (ver Pini, 2000). Uno de los principales argumentos a favor de las escuelas concesionadas es que las escuelas deben tener más autonomía para trabajar mejor, y los padres, mejores opciones que la escuela pública tradicional, a menudo percibida como deficiente.”

- ayuda a los profesores a compartir información relacionada con el curriculum, pedagogía y sobre los alumnos, facilitando con ello apoyarlos en su desarrollo profesional, base de conocimiento y efectividad;
- permite a los apoderados compartir información sobre el avance y los problemas de sus pupilos;
- aumenta y mejora el flujo de información entre los profesores y los administradores.

A pesar del interés que ha provocado por este enfoque innovador de la accountability, se han presentado algunas dificultades para implementarlo, entre ellos, se puede mencionar que los educadores y tomadores de decisiones tienen al momento de ponerlo en marcha, algunas son técnicas, otros dicen relación con las capacidades necesarias para implementar un sistema de esta naturaleza y, finalmente, existen dificultades de índole política.

1.5. El denominado efecto escuela.

El debate sobre políticas públicas en torno a la gestión escolar muestra un panorama de controversias. Hay quienes sugieren que las tendencias recientes hacia la descentralización y flexibilización de la educación, acompañadas por exigencias crecientes de evaluación y medición de resultados, forman parte de un movimiento que concibe el desarrollo educativo exclusivamente en función de la competitividad y de los requerimientos de una economía globalizada⁴⁸. Por otra parte, se sostiene que dichas tendencias son producto de un cambio de paradigma del desarrollo de las sociedades y la base para construir una educación con equidad, junto con reflejar el surgimiento de una nueva cultura evaluativa vinculada a demandas de eficacia, información y accountability⁴⁹. A pesar de las líneas y resultados no

⁴⁸ Luciano Tomassini, El Proceso de globalización y sus impactos sociopolíticos, en Cambio Social y Políticas Públicas, Centro de análisis de políticas públicas Cátedra UNESCO, Universidad de Chile, Programa Latinoamericano de políticas sociales, editor Raúl Úrzúa, 1997, señala en Pág. 23-24: "Este ensayo postula que el proceso de globalización, concebido como la difusión mundial de ciertas formas de conocimiento, de producción social y de vida, capaz de integrar en una red global las distintas esferas de todas las sociedades nacionales, es la fuerza dominante en el mundo actual. Que este proceso no representa el triunfo del mercado ni es necesariamente neutro frente a lo que transmite sino que difunde preferentemente aquellas pautas que corresponden a la cultura emergente en nuestro tiempo. Que éste presencia una transformación cultural que equivale a un cambio de época, caracterizado por el rechazo a la modernidad tal como ésta cristalizó en el proyecto de la Ilustración, y por privilegiar al sujeto y la libertad de opción frente a la primacía de la sociedad y de un modelo. Que hay coherencia entre el surgimiento de esta epistemología, el nuevo patrón sociotecnológico y el proceso de globalización, en cuanto los tres poseen una capacidad compartida de creatividad, diversificación y difusión, que se refuerzan mutuamente. Y que todo ello pone en tela de juicio las formas tradicionales de entender la sociedad y de hacer política y plantea importantes desafíos a las políticas públicas a través de las cuales el Estado trata no sólo de dar respuesta a las sensibilidades de la gente, sino de hacerla participar más en los asuntos públicos, en un mundo en que los límites entre lo público y lo privado se tornan menos claros. Como en todo cambio cultural, hay aquí demasiados planos que mezclar y demasiadas pistas que seguir para ir descubriendo su sentido, por lo que el resultado es todavía desprolijo".

⁴⁹ CEPAL, op. cit. Pág. 75: "La escuela es lugar donde ocurre el proceso educativo formal y donde se debe concentrar los mayores esfuerzos de la gestión del sistema educativo. Se articula en torno a tres ejes fundamentales; los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre los diferentes actores (docentes, alumnos, padres y directivos) y la estructura y funcionamiento. Estos ejes a su vez están condicionados por la cultura propia de cada escuela, a saber, el conjunto de significados, principio, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia, y determinan y explican los comportamientos de los individuos que la forman y la forma de actuar de la propia institución."

convergentes que entrega la literatura es posible, recuperar a partir de ella significativos antecedentes para configurar un estado del arte.

a) El enfoque centrado en las desigualdades.

Desde los clásicos estudios norteamericanos de Coleman y Jencks sobre el peso de las variables de origen económico-social en el rendimiento de las escuelas y los alumnos, una serie de otros antecedentes han venido a complejizar el análisis de las relaciones que existen entre los factores de producción de la calidad educativa y sus efectos para los alumnos. Especialmente importantes en tal sentido son los desarrollos en orden a identificar el peso relativo de los factores internos y externos a la unidad escolar. Enfoques teóricos más recientes se abren hacia modelos que, en general, buscan una mayor capacidad integradora en la explicación. Ellos parten por reconocer la influencia social y cultural de origen de los alumnos en el acceso, en los procesos, en las expectativas de los docentes y en los resultados escolares pero, a la vez, consideran la incidencia de variables internas de la escuela en cuanto a la efectividad de los resultados de aprendizaje.

b) El enfoque centrado en factores de incidencia escolar.

Apoyándose en estudios de psicología del aprendizaje y en análisis de la interacción profesor-alumno, se han desarrollado básicamente dos aproximaciones para entender la incidencia de los factores de intervención escolar. Por un lado, la aproximación de la deficiencia social y cultural, la cual señala que la escuela debe incorporar a los alumnos a los valores y racionalidad escolares a fin de modificar sus situaciones de origen. Por el otro, la aproximación de la diferencia, la cual sostiene que sólo cambiando la escuela y adaptándola a los códigos culturales y de aprendizaje de los alumnos puede lograrse el cambio esperado de éstos. Lo importante es que en el caso de ambas aproximaciones reaparece la idea de que las unidades escolares juegan un papel diferenciador y están en condiciones de incidir, a través de los procesos de socialización escolar, en las capacidades finales del alumno. Distintos caminos se han seguido para identificar cuáles son dichos factores de incidencia escolar. Así, por ejemplo, una corriente de investigación se orienta hacia la capacidad que tiene la escuela para modificar el ambiente familiar. Otras, en cambio, apuntan al papel transformador de la instrucción efectiva, como hace la corriente del “effective schooling”.

En algunas investigaciones se insiste en la importancia de los estudios longitudinales. Entre ellas se puede mencionar, como ejemplo que se elige en el año 1980 un grupo de 2.000 alumnos de 7 años, pertenecientes a 50 diferentes escuelas de Londres, y hace un seguimiento

de ellos durante un período de cuatro años, hasta su ingreso a la enseñanza media. Además de las variables de ingreso o iniciales de los alumnos se incorporan variables de resultados no cognitivo (por ejemplo, actitudes, imágenes de sí, conductas) y variables de proceso (objetivos y filosofía de la escuela, organización de la escuela, currículum, relación profesor-alumno, recursos disponibles). En la investigación se formulan tres preguntas: ¿algunas escuelas o cursos de ellas son más eficientes que otros, si se toman en cuenta las condiciones iniciales de los alumnos? Si esto es así, ¿qué factores influyen?, y ¿ocurre esto con respecto a grupos específicos de alumnos?

Las conclusiones señalan que:

- Existe una fuerte relación entre los factores sociales y ambientales con los progresos de los alumnos. Incluso el progreso al inicio de la escolaridad es un buen criterio de pronóstico respecto de resultados futuros en la carrera escolar.
- Tales diferencias iniciales muestran la importancia de tener en cuenta “el valor agregado” por los centros educativos. En tal sentido la información pública de resultados obtenidos en pruebas estandarizadas por los alumnos de un mismo colegio, como medida de comparación entre establecimientos, podría resultar engañosa. El desafío, más bien, sería informar sobre el incremento de resultados dentro de cada establecimiento y la persistencia de éstos.
- Controlados los niveles iniciales y los factores ambientales, las escuelas tienen un especial impacto. Producen diferencias substanciales en sus alumnos.

A partir de las investigaciones se identificaron 12 factores explicativos de las diferencias, factores que podrían ser alterados por el cuerpo de profesores. Dichos factores se refieren a la política educativa del establecimiento, a la enseñanza en el aula y al funcionamiento global del centro. Sin embargo, una de sus conclusiones más criticadas fue que el cambio en un grupo de alumnos se expande a otros, pudiendo adquirir luego una dinámica sistémica. Dichas revisiones no sólo muestran la impresionante cantidad de investigaciones realizadas sino que subrayan el hecho de que los factores de incidencia encontrados son numerosos y variados. Lo mismo sucede con las variables de entrada y con características propias de los contextos educativos nacionales. Ejemplo de ello es el papel del liderazgo del director⁵⁰, asociado en la mayoría de los estudios con la efectividad de la unidad escolar. Otros estudios realizados, sin embargo, no demuestran lo mismo. En este caso la organización escolar y el

⁵⁰ CEPAL, op. cit. Pág.77, señala: “En la propuesta CEPAL/UNESCO (1992) se señalaba que los nuevos esquemas institucionales que contemplan una mayor autonomía de los establecimientos educativos implican un cambio radical en la función del director de la escuela. Éste deberá asumir su cargo no sólo como una fase más en el curso de su carrera profesional, sino en tanto desafío ético, intelectual y funcional, dada la posibilidad de conducir un establecimiento e imprimirle una dirección.”

sistema de toma de decisiones serían factores más determinantes. Otras investigaciones realizadas en Gran Bretaña y Estados Unidos, muestran los factores que no son demasiado distintos de aquellos mencionados anteriormente:

- Liderazgo profesional. Esto es firme y propositivo, participativo y con competencia profesional.
- Visión y metas compartidas. Esto es unidad de propósitos, colaboración, consistencia.
- Ambiente favorable de aprendizaje. Clima ordenado, ambiente de trabajo atractivo.
- Concentración en la enseñanza y en el aprendizaje. Buen uso del tiempo, énfasis académico, orientación al rendimiento.
- Expectativas elevadas. Altas expectativas, expectativas comunicadas, proporcionar retos intelectuales.
- Refuerzo positivo. Disciplina clara y compartida, retroalimentación.
- Seguimiento del progreso. Estudio de itinerarios, evaluación de la escuela.
- Derechos y responsabilidades. Autoestima, responsabilidad, control del trabajo.
- Enseñanza intencional. Organización eficiente intra y extra aula, claridad de objetivos, prácticas adoptadas.
- Una organización para el aprendizaje. Desarrollo de la profesionalización y del clima organizacional.
- Cooperación familia-escuela. Implicación de los padres.

Similares conclusiones se encuentran en diversas investigaciones nacionales⁵¹. Así, se resaltan como factores claves de las escuelas efectivas, el sentido de misión compartido por directivos y profesores, un compromiso nítido del equipo del colegio en torno a las metas acordadas, un liderazgo efectivo del director y un clima de relaciones cooperativas. En relación con el aprendizaje se señala que los profesores de las escuelas efectivas tienen una actitud positiva frente a las posibilidades de logro de los alumnos y una actitud evaluativa permanente⁵². En cuanto a las relaciones con la comunidad, las escuelas eficaces fomentan la

⁵¹ UNICEF / Ministerio de Educación, ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza, Marzo 2004, señala en Pág. 15: "De las 14 escuelas, ocho pasaron desde una situación crítica de bajo rendimiento a una situación de excelencia. Los ejes de cambio, congruentes con los resultados señalados, afectan la gestión pedagógica y el trabajo en aula. En todos los casos, se van encadenando elementos donde los propios avances y logros son un aliciente para continuar el camino iniciado. Sistemáticamente, el cambio fue impulsado desde el exterior (recursos y proyectos asociados a la reforma educacional, cambio de director o jefe de UTP, llegada de nuevos profesores, una amenaza exterior, alarma por muy malos puntajes SIMCE) y se entrelazó con procesos internos. La transformación se inicia cuando un grupo significativo de profesionales de cada escuela asume con convicción que la situación es insostenible y es necesario modificarla. Al inicio no hay proyecto claro, apenas se intuye la dirección del cambio y se buscan oportunidades, se ensayan caminos, evaluando, corrigiendo y rediseñando".

⁵² Dagmar Raczyński y Gonzalo Muñoz, Efectividad Escolar y Cambio Educativo en condiciones de pobreza en Chile, Santiago, Mineduc, 2004, Pág. 21, señalan: "Slavin (1996) desarrolla el tema de la enseñanza efectiva. Para él, los aspectos o dimensiones que hacen de una clase una instancia efectiva de aprendizaje son: Calidad, Adecuación, Incentivo, Tiempo. Existe también otra dimensión que es mencionada como elemento de una escuela efectiva: el involucramiento apropiado y productivo de las familias."

participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos. Entre sus conclusiones destaca que estas escuelas se caracterizan por:

- Un director siempre presente y en todo. En lo académico, técnico y humano;
- Autonomía técnica pedagógica del establecimiento;
- Existencia de una fuerte cultura escolar;
- Calidad humana y profesional del profesor que cumple un rol fundamental para la efectividad escolar;
- Presencia diaria y constante del docente;
- Sensibilización positiva hacia los niños y padres sobre la educación;
- Efectiva utilización de recursos pedagógicos por parte de los docentes;
- Tiempo para conversar e intercambiar experiencias educativas.

Más el hecho de identificar factores de eficacia no responde a la pregunta sobre cómo llegar a reunirlos. Para eso es importante detectar, por vía de contraste, cómo son las escuelas poco eficaces y, además, definir mejor qué sucede con aquellas que se deterioran o que mejoran.

c) En enfoque sobre las variables de gestión.

Si se revisan las variables identificadas por distintos estudios, es posible generar una mirada compuesta por tres niveles:

- El de las variables de origen o iniciales. Son aquellas que identifican a los alumnos por su nivel económico, capital social y cultural. Son modificables a partir de políticas de índole macro-social que aumentan el crecimiento económico y alteran la distribución de la riqueza social. Aquí el efecto de la escuela considerada aisladamente es marginal en lo inmediato pero puede ser significativo a mediano plazo, en cuanto aumenta la productividad y flexibilidad de la fuerza laboral y amplía el capital de conocimiento del conjunto de la población.
- El nivel de las variables de naturaleza curricular. Las investigaciones muestran que su efecto es secundario en el corto plazo. En cambio, en el mediano y largo plazo la organización, planificación y prácticas curriculares podrían tener un efecto apreciable.
- El nivel de las variables de organización y gestión escolares. Un manejo adecuado de las mismas podría producir efectos en el corto plazo, en períodos de 4 a 6 años, en la medida que se actúe sobre ellas focalizada y eficazmente.

Antes de entrar en la discusión sobre la incidencia de las variables de gestión resulta necesario referirse, a los distintos modelos bajo los cuales se analiza y evalúa la gestión organizacional. Es bien conocido el hecho de que, en este ámbito, el modelo racional puro, del tipo “causa-efecto”, que concibe a los sistemas como un entramado de relaciones causales entre los componentes y variables de una organización, ha sido abandonado durante las últimas décadas. Incluso, hay una vasta literatura en el campo de la administración que parte del supuesto de que modelos de ese tipo no son pertinentes en este ámbito. Con ese fin se han desarrollado diferentes estrategias conceptuales, tales como modelos de tipo “input-output” y otros más abiertos basados en la evaluación de contextos y procesos, en función de determinadas variables. La discusión de los modelos input-output ha sugerido la necesidad de complejizar el análisis y de ofrecer esquemas más comprensivos para explicar el funcionamiento de las organizaciones. En el campo específico de la educación, los desarrollos recientes más interesantes buscan combinar algunas de esas estrategias conceptuales con la intervención sobre variables endógenas, poniendo el acento más en la evaluación y conducción de procesos de cambio que en los productos finales. Por eso resulta imprescindible revisar no sólo los avances producidos en el terreno conceptual sino que observar, además, ciertos desarrollos más vinculados a la investigación aplicada y a la innovación en el ámbito de las escuelas⁵³.

⁵³ CEPAL, op .cit. Pág. 77: “Una gestión de la escuela –sea pública o privada- centrada en los aprendizajes y con participación de la comunidad es clave para logra mejores resultados. Es preciso por tanto fortalecer por una parte el liderazgo escolar y las competencias en gestión educativa, y por otra, el diseño de estrategias y mecanismos de certificación e incentivos de la calidad educativa de las instituciones escolares.”

CAPÍTULO 2

LA ESCUELA ENTENDIDA COMO CENTRO ESCOLAR

Capítulo 2. La escuela entendida como centro escolar⁵⁴

En los noventa, dentro de la tendencia general de nuevos modos de regulación de la educación en las políticas educativas, se produce una delegación de mayor capacidad a los agentes locales. En conjunto, empleando los términos con precisión, más se debe hablar de control disperso de la educación, que de descentralizado, cuando no se dan condiciones para un control efectivo por las instancias locales, esto es, comunidad escolar, municipios y otros.

Por otro, la evaluación externa mediante el rendimiento de cuentas o *accountability*, ahora revitalizado mediante estándares, provoca una recentralización. El refuerzo de autonomía de los centros suele quedar como una declaración retórica, o como una mera delegación de responsabilidades que, por sí misma, no genera la mejora de la educación ofrecida. En un momento de crisis de la fórmula del Estado del Bienestar para seguir prestando los mismos servicios públicos, el discurso de la autonomía escolar y del centro escolar como unidad básica del cambio, con una cultura organizativa propia, puede aliarse con nuevos modelos de gestión pública, introduciendo mecanismos mercantiles y estrategias del ámbito privado en la esfera pública. Si la red de establecimientos uniformes que distribuyen el mismo currículum ya no es perdurable, debilitado el consenso alrededor de la misión de la escuela como institución y vista la incapacidad del sistema para asegurar un funcionamiento uniforme, existe el peligro de que se pase a un escenario fragmentado, donde la escuela es un agregado de unidades diferenciadas, y al servicio de las preferencias de los usuarios.

La descentralización del currículum puede tener varios tres niveles privilegiados de realización: las comunas con sus escuelas, municipios y, más básicamente, el centro escolar. El nivel clave de la política descentralizadora del currículum se juega en la capacidad de gestión que del mismo tenga el centro escolar. La competencia de los profesores para adaptar de manera autónoma e individualmente el currículum a su clase y aula, es intrínseca a la profesión docente, aun cuando pueda verse apoyada por el modo de gestionarlo la escuela o la política educativa.

⁵⁴ Antonio Bolívar, Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España, publicado en Revista Alternativas: Espacio Pedagógico. Universidad de San Luís, Argentina, permite orientar la reflexión de este apartado. El artículo "El Centro Escolar en el desarrollo del currículum: Una revisión de las políticas de mejora" preparado hace una revisión de los nuevos modos de regulación en las políticas educativas dentro de las teorías actuales del cambio educativo, en particular del papel del establecimiento escolar como unidad base de la acción educativa y de mejora. Se da cuenta del "viaje" recorrido en la búsqueda de la mejora: de las políticas centralizadas externas a situar la escuela como unidad estratégica y, en la última década, convertir el aprendizaje de los alumnos y la acción docente en el aula en el espacio privilegiado. De acuerdo con las lecciones aprendidas, un nuevo paradigma de la política educativa y de la innovación aboga por un equilibrio entre las presiones externas que estimulen la mejora con la necesaria autonomía escolar, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituyen en el foco del cambio. Este se debe dirigir a incrementar el aprendizaje de todos los alumnos y, en función de él, demandar los necesarios cambios curriculares, organizativos o apoyos de la política educativa que puedan promoverlo.

Por un lado, el lugar y papel que el centro escolar deba tener en el desarrollo del currículum dependerá de cómo se entienda promover más decididamente una mejora de la educación; pensando siempre en modos de salvar la persistente tensión entre política y práctica docente.

2.1. La emergencia del centro escolar en las políticas educativas.

Entre los contextos macro de globalidad del sistema educativo, y los micro de las interacciones en el aula, emerge en los ochenta, como paradigma meso, el centro escolar, en tanto que organización; lo que provoca situarlo en la clave y núcleo de acción educativa. El libro de Dalin y Rust de 1983, *Can schools learn?*, comenzaba afirmando, «se mantiene que el centro educativo es la unidad clave organizativa de la educación formal. Si la escuela es la unidad clave educativa, se sigue que la escuela debe ser también la unidad básica del desarrollo y mejora educativa». De hecho, se ha producido una conjunción e influencia mutua entre el factor epistemológico con el político-institucional. Es claro que, con las medidas políticas de autonomía o delegación creciente de competencias, los centros educativos pueden adquirir un papel específico. Esto lleva a que, ante una nueva realidad política, la investigación educativa construya teoría. Como ejemplo de esta interacción mutua, si la investigación sobre escuelas eficaces determina que autonomía, visión común o proyecto conjunto contribuyen a la eficacia, algunas de las medidas que se tomen en política educativa irán en dicha dirección⁵⁵. Un cierto desencanto sobre las posibilidades que las reformas, diseñadas externamente, han tenido para transformar la realidad educativa en el último tercio del siglo, ha motivado volver la mirada a tomar el centro como lugar estratégico de un cambio generado desde abajo. «La política educativa no puede imponer lo que realmente importa», declaró Fullan⁵⁶, en una sentencia que casi se ha convertido en lema. Cuando la planificación moderna del cambio y su posterior gestión han perdido credibilidad, se confía

⁵⁵ Antonio Bolívar en su artículo *¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política Educativa, Escuela y Aula*, disponible en <<http://www.cedes.unicamp.br>> Pág. 861, señala: “A mediados de los noventa, con la presión por los resultados de aprendizaje, en una cierta vuelta, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje se erigen en el núcleo de cualquier propuesta de cambio. En cualquier caso, en esta puesta en primer plano de la acción docente en el aula, se recogen las lecciones aprendidas a nivel de escuela, por lo que el aula aparece ahora anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones. Y, por tanto, si el blanco central (target) es el aprendizaje y rendimiento del alumno, para mejorarlo hay que actuar paralelamente en otros. Lo expresa bien Laura Stoll (2002, p. 27) con estas palabras: Es absolutamente necesario situar los esfuerzos tanto en la dimensión de aula como en las dimensiones globales de la escuela. Sin poner el interés en ambos aspectos es muy difícil la mejora. Los mensajes de la investigación sobre la eficacia de la escuela dejan patente que lo que sucede en las aulas marca las diferencias en el aprendizaje y en el progreso de los alumnos y alumnas. Pero también sabemos que sin el apoyo institucional que permita a los profesores observarse mutuamente y poner en práctica estrategias aprendidas tanto en cursos externos como en procesos de investigación-acción, las posibilidades de éxito son limitadas. Las estructuras y la organización facilitan los procesos de cambio y mejora.”

⁵⁶ www.educarchile.cl: “Es reconocido y experto. Es canadiense y académico. Es Michael Fullan, una eminencia a nivel mundial en reforma y cambio educativo. Los idiomas no han constituido una barrera a la hora de publicar libros, asesorar gobiernos y participar en importantes iniciativas de "aprendizaje" profesional docente. El desarrollo de las capacidades individuales, el trabajo en equipo y la pasión por la profesión son claves para la innovación educacional. Fullan presenta a la escuela como una comunidad para el aprendizaje, donde la participación es fundamental en la implementación del cambio. El experto destaca el empoderamiento que debieran tener los profesores al interior de sus comunidades. Promueve, así una “reculturización” interna de las escuelas, lo que significa reflexionar en torno a las prácticas docentes, con énfasis en la innovación y colaboración entre profesores y directivos.”

en movilizar la capacidad interna de cambio para regenerar internamente, por integración y coherencia horizontal, la mejora de la educación. Si la articulación vertical de las decisiones se muestra desarticulada, o los programas de cambio curricular no lo producen, sólo queda el recurso a la integración y coherencia horizontal.

Se extiende la idea de que las grandes líneas de acción política no existen más que a medida que son movilizadas y concretadas por los actores locales. Esto dependerá de las particularidades de cada centro, que deberá conjugar los grandes principios con sus propias prioridades. Se argumenta que la transformación de las organizaciones tiene que producirse por un proceso de autodesarrollo, llegando incluso a afirmar que sean ‘organizaciones que aprenden’. Los progresivos cambios en el contexto, globalización, mercado, sociedad del conocimiento y nuevas tecnologías, entre otros, hacen necesario mirar y organizar a las escuelas de un modo más flexible y con mayor autonomía, capaces de hacer frente y sobrevivir en unos contextos sociales más inciertos y cambiantes⁵⁷. Por otra parte la creciente presión por los resultados y la libre competencia entre los centros por conseguir alumnos, con la consiguiente competencia por la clientela, está llevando, en efecto, a que las escuelas se vean obligadas a mejorar de modo continuo, donde una escuela innovadora es aquella que ha aprendido a desarrollarse.

Aunque el centro educativo y su organización hayan estado presentes en los análisis educativos, su constitución como objeto específico de estudio es reciente. Al considerar que la unidad llamada ‘escuela’, tiene efectos específicos en el modo como se lleva a cabo la educación, cuando se comienza a conceptualizar como un objeto social con identidad propia. Asistimos actualmente, en el campo de la política y administración educativa, al descubrimiento del ‘centro escolar’ como espacio clave para la coordinación y regulación del sistema de enseñanza. Dentro del movimiento de evaluación de centros o de reformas basadas en estándares, el centro escolar, y no el aula, se constituye en la unidad base de evaluación. Como se señala ‘la unidad fundamental de rendimiento de cuentas debe ser la escuela, porque es esta la unidad organizativa donde el aprendizaje y la enseñanza actualmente ocurre’.

⁵⁷ Guillermo Domínguez, Profesor del Departamento de Organización de la Facultad de Educación, Universidad Complutense. La sociedad del conocimiento y las organizaciones educativas como generadoras de conocimiento: el nuevo “continuum” cultural y sus repercusiones en las dimensiones de una organización. Revista Complutense de Educación Vol. 12 Núm. 2 (2001) 485-528, señala en Pág. 492-493: “En esta sociedad del conocimiento, las organizaciones que Generan y Gestionan en el campo de la Educación y las nuevas necesidades de la formación, deberían formar un continuum cultural: a) la cultura social o Sociedad del Conocimiento; b) la cultura institucional u organizativo del centro educativo como organizaciones que generan conocimiento; y c) la cultura curricular de la actividad formativa en torno a los temas transversales e intereses de los perfiles sociológicos. En torno a estos tres niveles del continuum cultural un directivo debe reorganizar y reestructurar el funcionamiento de las instituciones educativas como organizaciones que generan y gestionan conocimientos en este nuevo continuum cultural o escenario organizativo socio-económico y cultural del Conocimiento”.

Estamos asistiendo a cambios significativos en la forma como el Estado deba hacerse cargo de la educación de los ciudadanos, que altera el modelo surgido con el Estado de Bienestar.

En una época de recesión progresiva de las funciones del Estado en educación, se está introduciendo progresivamente en las políticas educativas una lógica de autonomía, que favorezca la elección de los padres, unida a una liberalización de los servicios públicos, que altera el papel del Estado. Se señala que ‘este movimiento de territorialización a nivel de centro escolar, por la políticas y prácticas administrativas, se inscribe en un contexto más general de transformaciones relativas a la crisis del Estado educador, a la oposición entre una “lógica del mercado” y una “lógica del servicio público” en la oferta educativa, a la redistribución de poderes entre el centro y la periferia, a las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, al empobrecimiento de los recursos tradicionales de financiación’⁵⁸. Desde distintos frentes, emerge el centro escolar como la unidad básica del cambio, por lo que se ha considerado la descentralización y autonomía como un dispositivo para incrementar la eficacia del sistema educativo. De este modo, se pretende favorecer la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los distintos actores educativos y tener un mayor grado de permanencia. Cuatro líneas de acción, unas pedagógicas y otras de gestión, han venido a confluir en la nueva configuración del centro escolar:

a) Política educativa: estrategias descentralizadas.

Esta es una de las razones de la ola descentralizadora. Crisis de legitimidad del rol del Estado que se expresa en la insatisfacción con modelos burocráticos, ascenso de ideología neoliberal, mercantilización del espacio social y de los servicios públicos. etc. Dado que el control burocrático del currículum y enseñanza no ha llevado muy lejos, la delegación de autonomía en la gestión y toma de decisiones puede posibilitar el compromiso en las tareas de enseñanza. Frente a la tendencia planificadora dominante en la segunda mitad del siglo pasado, donde los niveles más altos del sistema creen estar más informados, además de autorizados, para la toma de decisiones que las propias bases; se produce una ruptura, surgiendo la visión de que la política estandarizada es, por sí misma, incapaz de provocar

⁵⁸ París, Mineduc 2004, Informe de las Políticas Nacionales de Educación OCDE, , Pág. 290, señala: “La educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, el intervencionismo activo del centro, está limitado por mecanismos de mercado. Los mecanismos de mercado, en la práctica, son generalmente débiles estímulos para la implementación o mejoramiento educacional, por numerosas razones. La más importante de ellas es que en el sistema hay una capacidad inadecuada de respuesta a los estímulos del mercado para producir un mayor aprendizaje estudiantil. La falta de capacidad de liderazgo instruccional y administrativo entre los directores de escuelas, se une a la falta de autoridad de supervisión (aún en las escuelas privadas), para entregar la mayor parte del poder en las manos de los profesores para que puedan implementar reformas y mejorar el aprendizaje. Los profesores más capaces pueden realizar esto, pero no los de baja capacidad.”

procesos de mejora en la institución escolar. En su lugar, emerge un nuevo paradigma para estimular y apoyar el cambio educativo, las políticas educativas deben posibilitar y apoyar que los actores locales y los propios centros (bottom-up) tengan capacidad para tomar sus propias decisiones, pues sólo ellos están en condiciones de analizar y responder a los problemas y necesidades de sus propios contextos.

b) Lógica pedagógica: “Escuelas eficaces” y “Mejora de la escuela”.

En las dos últimas décadas, se ha descubierto y revalorizado lo que se ha llamado el ‘efecto centro’, más allá de la labor individualizada del profesor en el aula. Diferentes movimientos entre ellos, Desarrollo Organizativo, Escuelas Eficaces, Mejora de la escuela, Organizaciones que aprenden, sitúan el centro escolar como elemento clave en las políticas curriculares de mejora. La investigación sobre Escuelas Eficaces evidencia que hay centros que, por sus características, marcan una diferencia, aportando un valor agregado al aprendizaje de los alumnos. El propio movimiento ‘mejora de la escuela’⁵⁹, ante los nuevos contextos, se reformula en términos eficacia considerando la mejora como un enfoque definido del cambio educativo que destaca los resultados del alumno así como la capacidad de la escuela para dirigir iniciativas de mejora. En este sentido, se señala, que la mejora de la escuela se refiere a la elevación del rendimiento del alumno, centrándose en el proceso de *enseñanza-aprendizaje* y en las condiciones institucionales que lo sustentan. En gran medida, las investigaciones sobre eficacia de la escuela se han puesto al servicio de la política educativa, ya sea para proporcionar indicadores o estándares de evaluación de centros, ya sea para clasificarlos y dar información a los potenciales clientes. Así se señala que ‘la primera necesidad de un sistema que hace hincapié en la transparencia y la rendición es la existencia de indicadores claros y sencillos que proporcionen informaciones precisas sobre las diferencias entre las distintas escuelas’.

c) Lógica de gestión: diferenciar centros y competencia.

Dentro de los nuevos modos de regulación de la educación, progresivamente, se han introducido en las políticas educativas mecanismos de mercado, que demandan la diferenciación del producto, incrementando la oportunidad de elección de centros, en función

⁵⁹ José Murillo, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la educación, 2003, vol. I, N° 2 en su artículo “El movimiento teórico-práctico de mejora en la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes, Pág. 1 señala:” El movimiento de Mejora de la Escuela, desde sus orígenes, reúne a docentes, directivos e investigadores que buscan conocer cómo ha de cambiar un centro para ser de calidad, pero, sobre todo, buscan transformar los centros, mejorarlos. Es decir, su preocupación más que teórica, ha sido fundamentalmente práctica. A lo largo de los más de 35 años que se ha desarrollado ha logrado acumular una buena cantidad de conocimientos procedentes de miles de experiencias de cambio, algunas exitosas y otras no tanto, que constituyen un fantástico tesoro de extrema utilidad para los centros que se enfrenten al proceso de poner en marcha un proceso de cambio.”

de una identidad propia de cada centro o de la publicación de ranking de resultados conseguidos. Al hacer responsables a los agentes locales de la educación que tienen a su cargo, la calidad mejorará; al tiempo que el Estado se exime de responsabilidades en este terreno. Autonomía de los centros, libre elección de centro y privatización de la educación, son algunas iniciativas asociadas a la descentralización. Por otra parte, desde una lógica propiamente pedagógica, se piensa que la autonomía puede ser, al tiempo, un medio y un incentivo para movilizar a los actores educativos y sociales, dinamizando el funcionamiento de las instituciones públicas por medio de una identidad institucional en torno a objetivos comunes, que den una cohesión a la acción educativa.

La gestión basada en la escuela, de este modo, ha sido una pieza central dentro de amplia agenda de reestructuración en los noventa, cual nueva tendencia en los sistemas educativos para responder a los desafíos de la modernización de los sistemas públicos. A medida que se agudizaba la crisis de la fórmula clásica del Estado de Bienestar, se comienzan a adoptar nuevos modelos de gestión pública, caracterizados por introducir mecanismos mercantiles y estrategias del ámbito privado a la esfera pública⁶⁰. La llamada ‘new public management’ comporta tanto el incremento de la autonomía de gestión como un mejor uso de recursos mediante procedimientos de creación de cuasi-mercados. A su vez, se señala a la ciudadanía que no se trata de suprimir derechos, sino de mejorar la gestión, y que van a ver atendidos con escuelas de mayor calidad.

⁶⁰ El Estado Lean. Reingeniería Total de la gestión pública. Hacia una Administración Pública Empresarial y Atlético. Reinhard Friedmann. Fundación Konrad Adenauer, Abril 2004.

2.2. El centro escolar entre la política educativa y el aula.

Sucesivos cambios, que en algunos procesos de reformas han llevado de privilegiar los impulsos e imposiciones externas de la política, a estimular las dinámicas internas de los centros o a pensar que todo debe dirigirse a las condiciones que mejoran directamente la práctica docente en el aula.

El último tercio del siglo XX, pródigo en reformas, ha adoptado modos diferenciales de provocar la mejora. Se cuenta con un conocimiento acumulado para revisar y extraer lecciones de los resultados que las diferentes estrategias han tenido en incrementar el aprendizaje de los alumnos, el desarrollo profesional y el desarrollo organizativo. En una primera mirada, se puede, afirmar que el lugar de la mejora ha ido paulatinamente girando de la iniciativa de la administración política, al centro escolar en una segunda y, más recientemente, al aula como espacio privilegiado de intervención educativa. Más internamente, el asunto es más complejo porque, desde un modelo que mantenga una dinámica entre niveles, el buen hacer docente en el aula no se mantiene sin una coherencia horizontal acorde en el centro, y éste sin una política que apoye. Si las reformas externas quieren tener algún impacto deben dirigirse a potenciar la capacidad interna de los centros escolares para llevarla a cabo, y ésta debe tener un impacto en los aprendizajes de los alumnos.

Ha sido común distinguir, distintos niveles en la organización de la educación: el alumnado, profesorado y aula, el centro escolar como unidad, y el contexto de política educativa. A inicios de los noventa' se popularizó la distinción entre cambios de primer orden, enseñanza-aprendizaje, dirigidos a hacer más efectiva la educación, sin cuestionar los aspectos organizativos básicos ni los roles establecidos; y cambios de segundo orden, que 'se dirigen a alterar los modos fundamentales en que operan las organizaciones, introduciendo nuevos objetivos, estructuras y roles que transforman los modos familiares de hacer las cosas, con nuevos modos de resolver los persistentes problemas'. Desde el movimiento de 'reestructuración escolar' se ha pensado que el cambio en las prácticas docentes no se producirá si no se rediseñan las estructuras organizativas de la escuela.

Las estructuras organizativas actuales impiden los roles deseados, por lo que cambiar las prácticas docentes para hacerlas más efectivas debe situarse al nivel más básico de modos y estructura de la escuela, para que tengan lugar las acciones deseadas en el

‘primer orden’. A mediados de los noventa, con la presión por los resultados de aprendizaje, el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje se erigen en el núcleo de cualquier propuesta de cambio. En cualquier caso, en esta puesta en primer plano de la acción docente en el aula, se recogen las lecciones aprendidas a nivel de centro, por lo que el aula aparece ahora anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones. Si el punto central es el aprendizaje y rendimiento del alumno, para mejorarlo hay que actuar paralelamente en los otros. El aprendizaje no debe ser visto como un producto en resultados cuantificables en materias básicas; pero, deben entrar otras dimensiones requeridas en la educación actual de la ciudadanía.

En el ámbito anglosajón, que ha marcado la investigación educativa, se han distinguido tres ‘olas’ de mejora: de un incremento de regulaciones y exigencia de niveles de consecución a comienzos de los ochenta, donde basta que el profesorado redoble sus esfuerzos sin entrar en las condiciones de trabajo, a una “segunda ola” que se dirige a rediseñar las condiciones de ejercicio de la profesión. En una tercera los procesos de trabajo de la escuela se juzgan en función de su impacto en la mejora de los resultados de los alumnos. Las iniciativas a nivel de centro deben dirigirse, conceptual y prácticamente, a incrementar los aprendizajes, en lo que puede entenderse como ‘buenas escuelas’. Los gobiernos de comienzos de los ochenta pretenden restaurar la calidad del sistema educativo mediante mandatos top-down, con regulaciones externas. Las investigaciones sobre la implementación del currículum prescrito, pone en evidencia que estas estrategias centralizadas han tenido poco impacto en los niveles de consecución de los alumnos, no produciendo los resultados esperados. Al contrario, han abocado al sistema escolar a una burocratización, juzgada críticamente como responsable del fracaso de los intentos reformadores, de dificultar el proceso de enseñanza o paralizar el desarrollo de los centros. Es entonces cuando, en una reestructuración del sistema, se aboga por una gestión basada en la escuela, reforzando la autonomía de los centros. Se espera que la mejora de la educación provenga, más que del ‘control’, del ‘compromiso’ activo del profesorado, lo que supone estrategias descentralizadas de cambio.

A su vez, las evaluaciones de la gestión basada en el centro, a mediados de los noventa, muestran que esta ha tenido una débil relación con la mejora de la práctica docente. Las reformas descentralizadas han afectado muy débilmente a los procesos de enseñanza-

aprendizaje. Las conclusiones sugieren centrarse, en su lugar, en los cambios a nivel de aula, y tomar los cambios organizativos como un ‘instrumento’ a su servicio para acompañarlos. El esfuerzo reestructurador de los centros educativos ha de estar centrado en cómo afecta para mejorar el aprendizaje de los alumnos, y qué condiciones requiere para que ocurra. Si el éxito de esta segunda ola de reformas, en último extremo, sólo podrá medirse si tiene una incidencia en cómo los profesores piensan e interactúan con los alumnos en el aula; la investigación al respecto es más bien pesimista al respecto o, al menos, mantiene que el asunto es más complejo. En muchos casos ha quedado como una forma de delegación administrativa o curricular a la dirección del centro. Usada como medio para implementar más eficazmente determinadas reformas tomadas a nivel central, no ha logrado incrementar por sí misma la calidad educativa, al no haber incidido en la propia cultura organizativa escolar.

Entre los factores estructurales y la práctica docente habría un conjunto de poderosos factores culturales que ‘median’ reformas e innovaciones. Los profesores suelen acomodar las primeras a los modos habituales de hacer, sin provocar innovaciones. Las nuevas propuestas están siempre amenazadas de ser absorbidas a los modos habituales de hacer. Por eso decretar la autonomía ha llevado poco lejos, aparte de su uso al servicio de una ideología mercantil, si no se crean condiciones que permitan ‘construirla’ por cada centro. Finalmente, la mejora se juega no en la estructura, sino en la cultura escolar, aun cuando determinadas estructuras puedan bloquear o facilitar el proceso. Si es relativamente fácil reformar mediante medidas legislativas, por sí mismas no marcan una mejora en la enseñanza⁶¹, pues como señala Fullan, reestructurar no es ‘reculturizar’, alterar la cultura organizativa y profesional. Pudiendo ser una condición necesaria, no es suficiente, dado que primariamente el asunto no es organizativo sino cultural: nuevos modos de pensar y hacer, en unos contextos provocadores del aprendizaje conjunto del profesorado.

2.3. La política educativa y su impacto en la enseñanza.

Hay que desarrollar políticas que mantengan el equilibrio entre los estándares externos que estimulen la mejora y la autonomía escolar que constituya el motor del cambio interno. Una de las mejores vías para lograrlo consiste en determinar estándares

⁶¹ Ver iniciativas legales en curso Proyecto de Ley General de Educación, Superintendencia, Agencia de Calidad y Ley de Subvención educativa preferencial aprobada para aumentar la subvención a alumnos vulnerables.

profesionales en relación con el aprendizaje, la enseñanza y la organización escolar, y utilizarlos para orientar procesos de investigación en los centros que estimulen la participación, el aprendizaje y la renovación en su seno. Si tenemos constatado que la mejora no suele ocurrir como consecuencia de un mandato político, tampoco podemos confiar en que florezca por generación espontánea de los propios centros, sin estímulos y apoyos de la administración educativa y comunidad. El problema es cómo las fuerzas exógenas puedan activar y sostener las dinámicas endógenas del centro: 'no es plausible una visión dura de la reforma emprendida desde arriba, ni tampoco otra romántica dejada al albur de los cambios espontáneos desde las bases'. Si la política educativa es sólo un instrumento de cambio, y no necesariamente el más poderoso, también hay el peligro de subestimar lo que las iniciativas políticas pueden aportar para mejorar la práctica docente. Una cosa ha sido el papel de la política educativa bajo el Estado de Bienestar, donde estaba claro que debía proporcionar mayor escolarización en unas condiciones más dignas, y otra cuando de lo que se trata es de promover la mejora. La política de la administración educativa ha tenido una debilidad por concentrarse en reformas estructurales, que no cambian los modos de hacer ni contribuyen a potenciar la capacidad organizativa de desarrollo de los establecimientos de enseñanza. Al centrarse en grandes variables o factores, suele olvidar o justamente los más relevantes: el apoyo a la puesta en práctica y potenciar el desarrollo del centro y de los agentes.

Desde los estudios sobre la implementación de reformas en los setenta se sabe que el cambio educativo es más fruto de factores locales que de la política central. Como consecuencia del conocido problema y/o tensión entre las políticas gubernamentales y la mejora de la escuela, se puede afirmar que son menos efectivas de lo que se creía, y que muchos esfuerzos de mejora tienen que nadar contra las habituales regulaciones gubernamentales.

Hay, una especial tensión entre medidas a nivel central, y en qué grado puedan potenciar o frenar el trabajo de los profesores. Una cierta ironía o paradoja lleva a que algunas iniciativas políticas intensificadoras inhiben los esfuerzos de mejora, perdiendo el potencial de sinergia que debían tener sobre centros y profesorado para, en último extremo, mejorar los niveles de aprendizaje del alumnado. Dado que lo relevante en educación no puede ser prescrito, porque será filtrado o modulado por centros y personas.

Si las políticas lineales de imposición burocrática están desacreditadas por la práctica e investigación educativas, esto no significa que la política educativa no tenga un alto papel que jugar. En un contexto de retraimiento del papel de la administración educativa para, en función de descentralización y autonomía, cederlo a los clientes o a los propios centros, no es menos política lo que se precisa, sino más y mejor política. Es preciso reinventar la política habitual en una ‘nueva’ política, informada por el conocimiento de cómo las escuelas mejoran y, a la vez, capaz de movilizar las energías de los centros y coordinar los distintos componentes del sistema. Hace falta un ‘nuevo paradigma de enfocar la política educativa. Esto supone cambiar los afanes de los políticos y administradores, obsesionados en diseñar controles, por otros que se centren en desarrollar las capacidades de las escuelas y los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad’. La creciente tendencia a la descentralización y demanda de autonomía podría llevar a pensar que el papel de la política gubernamental es pasivo o, a lo sumo, evaluador del control de resultados. En lugar de la amenaza de una regulación mercantil por los clientes, se plantea, por contrario, un papel de la acción pública como actor de primer orden, eso sí puesta en un escenario distinto. No bastan acciones políticas parciales, fragmentadas y cambiantes, ni tampoco grandes reformas que modifiquen el sistema cada cinco o diez años, son precisas acciones políticas comprensivas y coherentes. El asunto es determinar qué intervenciones pueden mejorar más efectivamente la calidad de la enseñanza, y diseñar la futura política en una forma globalizada y consistente en el tiempo.

Situados entre una lógica de acción burocrática y una lógica profesional, la gestión por proyectos pretende reforzar dicho papel del centro educativo como unidad estratégica de la mejora⁶². En países con fuerte tradición centralista, el centro es un proyecto a construir, más que una realidad dada. La política educativa, para tener una incidencia en la mejora, debe ser coherente, «sistémica», con un foco claro y sostenido en el tiempo. Como ha resaltado Fullan, el problema no son las reformas, sino más bien la presencia de muchas iniciativas, con políticas descoordinadas e innovaciones

⁶² Proyectos de Mejoramiento Educativo en Educación Media. Orientaciones Técnicas. PME 2007. Pág. 7: “En el marco de la política educacional de Enseñanza Media, los Proyectos de mejoramiento Educativo (PME) están destinados a introducir una nueva dinámica en la gestión curricular de los establecimientos de este nivel, con la finalidad de que la oferta educativa de los liceos mejore significativamente el aprendizaje de los alumnos. A través de los PME se espera apoyar aquellos cambios que aseguren un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que se vaya enriqueciendo, que interprete las aspiraciones de la comunidad y, al vez responda a los lineamientos educativos nacionales.”

fragmentadas. Además, todos los componentes, desarrollo profesional, cambios curriculares, recursos, etc. deberán estar alineados de modo concertado en torno a dicho foco, y esto hacerlo en un período largo de tiempo⁶³. Así, una iniciativa de reforma sistémica dará lugar a unos estándares curriculares perseguidos que promuevan unos niveles de aprendizaje de los estudiantes. En torno a ello se pondrán para apoyarlos los demás componentes. Los cambios organizativos a nivel del centro deben ser aquellos que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase, y no en variables distantes o remotas, como frecuentemente ha ocurrido. A su vez, un centro efectivo precisa de apoyos y presiones de la administración educativa de forma que, sin ahogar su propia dinámica de desarrollo, pueda potenciarla. Es cierto que, mientras contamos con evidencias empíricas fuertes de cómo un profesorado bien cualificado marca diferencias en el aprendizaje de los estudiantes, no tenemos documentado cómo las políticas educativas a gran escala contribuyen a capacitar a los profesores y, al tiempo, los niveles de consecución de los alumnos.

Es difícil imaginar cómo garantizar el derecho de aprender de todos si no hay arbitrados dispositivos para garantizar que los centros den cuentas de la educación ofrecida. Para que no quede en una estrategia de palos y zanahorias ni caigan en una estandarización para la elección de los clientes, sino en formas que potencien la mejora con los recursos oportunos.

a) Estándares externos para promover la mejora interna.

Dentro de la presión por la mejora, entendida como incremento de los niveles de aprendizaje de los alumnos, el movimiento de reforma basado en estándares deseables ha alcanzando el carácter de una nueva 'ola'. En Norteamérica lleva ya más de un lustro, y en Inglaterra ha adquirido importancia con la influencia ejercida por David Hopkins⁶⁴. Si una clave del funcionamiento de la escuela, como pusieron de manifiesto

⁶³ OECD informe de Políticas Nacionales de Educación. Chile

⁶⁴ El Profesor David Hopkins recientemente fue designado para encabezar la recién inaugurada cátedra en Liderazgo Internacional financiada por la HSBC (Hongkong and Shanghai Banking Corporation Ltd.), donde apoya el trabajo de iNet, el brazo internacional del Specialist Schools Trust, además del Centro de Liderazgo del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Entre 2002 y 2005 cumplió funciones bajo tres Secretarios de Estado como Asesor Jefe sobre Estándares Escolares en el Departamento de Educación y Habilidades de Inglaterra. Con anterioridad, fue Presidente del Leicester City Partnership Board y Profesor de Educación, Director de Escuela y Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Nottingham. Aún antes fue Tutor en el Instituto de Educación de la Universidad de Cambridge, profesor de enseñanza secundaria e Instructor de Aprendizaje Expedicionario (Outward Bound). David es también Guía de Montaña Internacional y continúa escalando regularmente en los Alpes e Himalayas. Antes de trabajar en el sector público describió sus puntos de vista sobre la calidad de la enseñanza, el mejoramiento de escuelas y la reforma a gran escala en Hopkins D. (2001) *School Improvement for Real*. London: Routledge/Falmer. Su nuevo libro, *Every School a Great School*, será publicado por The Open University Press este verano.

los análisis institucionales, es que su estructura está ‘débilmente acoplada’, funcionando cada uno independientemente en el espacio de su clase, la reforma basada en estándares ataca este punto en su base: los profesores deben esforzarse en el aula para conseguir las metas fijadas en los alumnos, y dar cuenta de ello a nivel de centro. Cada centro tiene autonomía para desarrollar el currículum, pero mediante el rendimiento de cuentas del centro, deberá preocuparse por conseguir los estándares establecidos. Es el nuevo modo (re)centralizador de presionar políticamente. El sistema educativo no puede garantizar el derecho de aprender para todos, si no se fijan unas metas o estándares a alcanzar, y se evalúa su grado de consecución en los centros. De hecho, puede ser un modo para que las cuestiones de la práctica y su mejora no queden recluidas al ámbito privado del aula, ya que la rendición de cuentas por niveles de consecución requiere el desarrollo de una práctica de mejora escolar continua, un cuerpo de conocimientos acerca de cómo incrementar la calidad de la práctica docente y estimular el aprendizaje de los alumnos a gran escala en las diferentes aulas, escuelas, y el sistema escolar en su conjunto. El problema, dependerá de cómo se lleve a cabo dicho control y los recursos dispuestos para la mejora. Un factor clave para el éxito es la adecuada combinación de serias exigencias externas con dispositivos que desarrollan la capacidad interna. El desafío es, cómo establecer estándares, y la correspondiente evaluación, que definan niveles de consecución deseables, según cada contexto, y una evaluación periódica que asegure una educación de calidad para todos y, al tiempo, proporcione los medios considerados necesarios para conseguirlo. Hay razonables dudas si la evaluación externa de los resultados, evaluación como producto, pueda comportar un proceso de mejora interna. Se ha establecido el ‘principio de reciprocidad’ en el rendimiento de cuentas, el cual señala, que las exigencias de consecución de estándares tienen, recíprocamente, que corresponderse con la capacitación para lograrlos. Si se establece un control de niveles de consecución exige, recíprocamente, poner los medios, recursos e incentivos que hagan posible la mejora.

Con el objetivo de que los actores educativos en las escuelas puedan responder a las presiones externas para el rendimiento de cuentas, tienen que aprender a hacer su trabajo de un modo diferente y a reconstruir la organización de las escuelas sobre otros modos diferentes de hacer el trabajo. Si las familias y los actores políticos quieren incrementar la atención por la calidad y resultados educativos, el punto central es invertir en el conocimiento y destrezas necesarias para producirlo. Si los educadores

quieren legitimidad, propósitos y credibilidad para su trabajo, el punto central es aprender a hacer su trabajo de modo diferente y aceptar un nuevo modelo de rendimiento de cuentas. Las presiones y apoyos de la política educativa desde arriba y las energías de abajo se necesitan mutuamente. Si es preciso crear visiones de las metas a alcanzar, y estándares que definan el progreso en su consecución, recíprocamente la política educativa se debe poner al servicio de asegurar los conocimientos y habilidades del profesorado para que los alumnos alcancen altos niveles de comprensión en el aprendizaje. En último extremo, cualquier propuesta de mejora será efectiva o no según el conocimiento, habilidades, compromiso y motivación de los que trabajan en las escuelas; y de los recursos con que cuentan para llevarlos a cabo.

b) Conectar el nivel del centro con el trabajo en el aula.

La labor conjunta a nivel de centro no ha incidido suficientemente en el aprendizaje de los alumnos. ‘La reestructuración organizativa y la participación activa daba lugar a escaso o nulo cambio a nivel de práctica docente en el aula’, se ha concluido últimamente. Se debe focalizar en los cambios a nivel de aula, y tomar los cambios organizativos como un instrumento a su servicio para acompañarlos. Las lecciones, que se pueden extraer de este proceso se resumen en algo relevante. Si se pretende cambiar la práctica docente y los aprendizajes de los estudiantes, se debe centrar justamente en la práctica docente y aprendizajes de los alumnos, en lugar de comprometerse en cambios estructurales que muy pocas veces tocan el primer nivel. Cambiar la organización puede tener influencia sobre las capacidades de los profesores y administradores para hacer las cosas correctamente. Pero el problema fundamental para los educadores es conocer cómo hacer correctamente las cosas para que produzcan resultados consistentes con las expectativas de todos los actores educativos y la comunidad en general. Fijar estándares y cambiar los modos como se organizan y gestionan los centros, no resuelve, por sí mismo, el problema de saber cómo hacer las cosas correctamente. No basta reorganizar roles y estructuras. Si no se formula de un modo coherente con lo que genera un buen aprendizaje y enseñanza en clase, quedará como algo episódico con incidencia muy indirecta sobre la práctica docente. Por eso, algunos proponen que, si quiere cambiar la práctica de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, en lugar de ocuparse de cambios estructurales ampliamente simbólicos, es mejor concentrarse en las prácticas de enseñanza y aprendizaje existentes, que ya demandarán qué roles y estructuras son requeridos para promover las prácticas

educativas que se demandan. La congruencia, o falta de ella, entre estructura organizativa y procesos educativos no viene dada de antemano, vendrá exigida por los procesos educativos que se quieran poner en juego. En un modelo, más bien, de ‘proyectar hacia atrás’, se estima que los principios que deban tener las buenas prácticas docentes deben orientar los cambios estructurales que se precisan después, y no antes. La implicación que de aquí se deduce es que el primer foco de los reformadores ‘debe concentrarse en cambiar las normas, conocimiento, y habilidades a nivel organizativo e individual antes de focalizarse en cambiar la estructura. Es decir, los profesores deben efectivamente aprender a enseñar de modo diferente y a desarrollar expectativas compartidas sobre lo que es una buena enseñanza; y sólo después ver qué estructuras organizativas se precisan para tales habilidades, expectativas y creencias’.

Cuando se esta de acuerdo en que lo que se busca es mejorar cualitativamente las prácticas docentes, y se sabe lo que es preciso para generar las prácticas, entonces se puede crear las estructuras que pueden apoyar este aprendizaje y prácticas. En lugar de comenzar en los cambios estructurales para pretender que den lugar a los procesos didácticos deseables, es mejor dirigirse a la práctica educativa de cada profesor en el aula. La agenda del aprendizaje de los estudiantes y las condiciones de aprendizaje del profesorado son dos caras de la misma moneda. Reformar la didáctica y reformar las normas del ejercicio docente⁶⁵ están íntimamente relacionados. Se puede fracasar produciendo mucha reestructuración pero poca reculturación en la enseñanza, aprendizaje y calidad en la práctica docente. En último extremo, algunos señalan que, las relaciones entre estructura y práctica docente están mediadas por las poderosas fuerzas de los conocimientos, normas, creencias y destrezas de los profesores, que forman la cultura escolar establecida. Y es por este aspecto que no basta reestructurar, sin (re)culturizar. No siempre cambios de segundo orden a nivel de organización y dirección de los centros escolares, tienen efectos diferenciales en un primer orden. Los cambios organizativos a nivel de centro, estructuras de colaboración y procedimientos de toma de decisiones, deben ser aquellos que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase, y no en variables distantes como frecuentemente ha ocurrido. Un centro efectivo precisa de apoyos y presiones de la administración educativa de forma que, sin ahogar su propia dinámica de desarrollo, pueda potenciarla.

⁶⁵ Ver Estatuto Docente

2.4. Revisando el papel del centro en las políticas educativas.

La autonomía y descentralización, como incremento de la capacidad de toma de decisiones a nivel de centro, parece ser una condición estructural necesaria, aunque no suficiente, para implicar a los agentes en la toma de decisiones, en el compromiso colectivo y en el aprendizaje de la organización. Es una expectativa desmedida creer que la descentralización provoque por sí misma una mejora institucional de la acción educativa. Se han aducido un conjunto de hipótesis para explicar por qué el enfoque basado en la escuela no ha hecho cambios significativos a nivel curricular. En algunos casos, se ha tomado el enfoque basado en el centro como un fin en sí mismo, y no un medio para mejorar la educación de los alumnos. Potenciar la coordinación horizontal no supone que la coordinación vertical no tenga un papel clave en estimular las dinámicas endógenas de cada centro, ya sea mediante proyectos-contrato de autonomía, por su apoyo decidido para que cada centro construya su propia capacidad de desarrollo y mejora. En consecuencia, cabe entenderla como la creación de dispositivos, competencias, apoyos y medios que permitan que los centros escolares, en conjunción con su entorno local, puedan construir su propio espacio de desarrollo, en función de unos objetivos asumidos colegiadamente, y un proyecto contratado con la administración o comunidad.

Desde la mitad de los noventa el lema de ‘el centro como lugar de cambio’ está siendo sometido a una cierta reconceptualización:

- Las tareas de colaboración y trabajo conjunto del centro tienen que tener como foco de prioridad las tareas en el aula y la mejora de los niveles de aprendizaje de los alumnos, así como los procesos de enseñanza de los profesores.
- Posibilitar la construcción de la capacidad interna de cambio de los centros, requiere un contexto propicio, esto es apoyo externo, liderazgo, entre otros, pero también una cierta presión para mejorar.
- No basta trabajar con cada centro individualmente considerado, es preciso establecer redes entre centros que se apoyen mutuamente y afronten los problemas planteados.

En los procesos de mejora escolar, se ha hablado, de que lo que importa es mejorar el centro ‘como totalidad’, pero es preciso reconocer que es difícil definir y articular qué significa esto. Algunos han hablado de un fenómeno de ‘ilusión’. En efecto, la ilusión viene provocada por dirigirse a todo el centro escolar, cuando se está focalizando en una

parte, y olvidando, en gran medida, el nivel del aula. En otras ocasiones, los procesos de diagnóstico organizativo, análisis de necesidades, priorización, planificación, desarrollo y evaluación, como formas para construir la capacidad de cambio de un centro, al igual que mayores niveles de colaboración entre los profesores, se han tomado como fines en sí mismos, en lugar de tomarlos como un medio para la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje. Al parecer el desarrollo de una cultura de colaboración se ha convertido, desde fines de los ochenta, en mensaje central para mejorar la educación. Reconceptualizada dentro del discurso de la política educativa, las relaciones en colaboración se han visto como un potente dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una solidaridad y cooperación en el centro escolar y satisfacer la necesidad de apoyo mutuo de los profesores. Como se ha analizado, también este campo se está viendo sometido a una fuerte reconceptualización, una vez que se abrió, la ‘caja negra’ de la colaboración. Por un lado, la individualidad tiene que seguir manteniendo toda su relevancia, pues un centro funciona bien, cuando tiene buenos profesores, aunque tengan pocas oportunidades de trabajo común. Por otro, la participación en la toma de decisiones, en muchos casos, se ha constatado no se centra en lo fundamental: el currículum, cómo es enseñado, y cómo incrementar la educación de los alumnos. Se ha aprendido con el tiempo que cualquier cambio debe afectar al ‘núcleo duro’ de la enseñanza, entendido como los modos en que los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con sus colegas, el papel que tienen los alumnos en los procesos de enseñanza, así como las ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje del aula. Para afectar y alterar ese ‘núcleo’, se debe incluir cambios organizativos, es decir una estructura favorable para la mejora escolar, tales como reordenación de los centros, distribución de las clases, agrupamientos de alumnos, responsabilidades de los profesores, relaciones entre los profesores en su trabajo cotidiano, así como el proceso de evaluar el aprendizaje y comunicarlo a otras partes. En caso contrario, serán acomodados a los modos anteriores de hacer.

2.5. El aula como espacio de mejoramiento.

Si ya no se puede, definitivamente, confiar en iniciativas centrales, tampoco las ‘bottom-up’ (de abajo-arriba), por sí mismas, son la vía de solución. Es mejor, dentro de lo que ha dado en llamarse tercera fase, centrarse en aquellas variables próximas al aula, que son las que pueden conducir a la implementación efectiva, pues es lo que los

profesores hacen en clase lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos. En un cierto viaje de ida y vuelta se está volviendo a lo que siempre es el núcleo de la acción docente: los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Si una innovación, curricular, organizativa o profesional, no incide en la calidad de aprendizaje de los alumnos, difícilmente se podría calificarla de mejora. El foco de prioridad debe ser incrementar la calidad de educación recibida por todos los alumnos en condiciones de equidad en todos los centros. Visto que algunos de los esfuerzos emprendidos a nivel de centro, tanto dentro los procesos de mejora de la escuela, como de reestructuración escolar, no han incidido significativamente en el aprendizaje de los alumnos, se ha resaltado el aula como un nivel central, al que deben subordinarse los esfuerzos de mejora emprendidos. Se está revaluando si no ha existido una pobre conceptualización de los modos precisos en que rediseñar la estructura organizativa de los centros cómo la colaboración entre el profesorado podría impactar en el nivel de la enseñanza en el aula. El discurso sobre estrategias metodológicas, modelos de enseñanza, prácticas efectivas de enseñanza, etc., han estado un tanto ausente, y algunas orientaciones de reforma han dejado en un segundo plano la práctica docente en el aula. Aparte de los cambios de énfasis, propios de cada momento, el grupo de Hopkins, (auto) revisando la mayoría de sus experiencias de mejora de la escuela, apuntan que el nivel del aula estaba pobremente conceptualizado como para que pudieran tener un impacto directo en el incremento del aprendizaje del alumnado. Una mayoría de iniciativas de mejora escolar han sido pobremente conceptualizadas en aquellos modos precisos en que podrían tener impacto en el aprendizaje en el aula, que es el factor educativo que mayor impacto pueda tener en resultados de los alumnos. Mientras muchas escuelas conjugan los niveles de currículum y organización, los modos precisos en que estos cambios van a impactar en el aprendizaje son poco claros y normalmente mal dirigidos. La tradición de ‘escuelas eficaces’⁶⁶, una vez reformulada en los noventa de modo más comprensivo, ha contribuido decisivamente a focalizar las estrategias de apoyo y mejora en los aspectos de enseñanza-aprendizaje. Dentro de esta tradición se cuenta ya con un amplio cuerpo de evidencias sobre los ‘efectos’ de la escuela en el aprendizaje de los alumnos, así como se han hecho buenas contribuciones sobre formas metodológicas cuantitativas

⁶⁶ Raczynski y Muñoz, op. cit. Pág. 15 señalan: “escuela efectiva se define por su capacidad de ‘lograr que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad, independientemente de su origen social. Una escuela eficaz toma en cuenta el rendimiento inicial y la situación de entrada de los alumnos y promueve que todos ellos alcancen los más altos logros posibles’ (Martinic y Pardo 2003). Las investigaciones se centran en identificar los factores (organización, aula y contexto) que hacen que una escuela sea eficaz. La particularidad radica en el hecho de que la atención recae sobre los procesos educativos: cómo se organiza, aprovecha y se ‘mueve’ con los insumos, responde a oportunidades y restricciones del entorno y logra sus resultados: es decir, ‘la caja negra’ del proceso educacional (Scheerens, 2000)”.

y cualitativas de medirlos y/o apreciarlos. Los cambios a nivel de centro deben ser complementarios a cambios a nivel de prácticas docentes, el aprendizaje individual con el aprendizaje a nivel de organización. El enfoque del cambio educativo se centra en el rendimiento del alumno y en la capacidad de la escuela para afrontar el cambio. Se denomina a este enfoque concreto mejora de la escuela; se considera la mejora como un enfoque definido del cambio educativo que destaca los resultados del alumno así como la capacidad de la escuela para dirigir iniciativas de mejora. En este sentido, la mejora de la escuela se refiere a la elevación del rendimiento del alumno, centrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las condiciones que lo respaldan. El foco de mejora debe ser el incremento de los aprendizajes de todos los alumnos, y de acuerdo con él demandar cambios organizativos o apoyos de la política educativa. La mejora a nivel del aula no puede mantenerse de modo continuo más que si está sostenido por un equipo y trabajo en colaboración a nivel de centro. Parece claro que, sin haber generado una capacidad interna de cambio, cuestión clave heredado de la 'mejora de la escuela', los esfuerzos innovadores de profesores están condenados a tornarse inefectivos. Expandir la visión del aula a la escuela como conjunto es un paso necesario, que suele ser facilitado por trabajo en equipo en torno a proyectos propios. Se está en condiciones de hacer un cierto balance provisional de lo que han dado los esfuerzos de mejora emprendidos. Es evidente que cualquier esfuerzo de mejora se debe dirigir al currículum y procesos de enseñanza en el aula, que debe verse sostenido a nivel de centro, y por medidas complementarias de la política educativa y apoyo de agentes de cambio externos e internos. Nada puede sustituir la necesidad de promover el desarrollo interno de los centros, pues sin su concurso la mejora no sucederá. El focalizarse exclusivamente en la enseñanza y el aprendizaje no es una condición suficiente para la mejora. Los principios de la buena práctica docente tienen dificultades de arraigar en las escuelas por dos razones esencialmente: primero, requieren conocimiento del contenido y habilidades pedagógicas que presumiblemente pocos profesores poseen, y segundo, cambiar ciertas pautas básicas en la organización de la escuela. Ningún problema puede ser resuelto independientemente del otro, ni la práctica docente es probable que cambie en ausencia de soluciones que operen simultáneamente en ambos frentes.

Como concluye Fullan⁶⁷, no hay soluciones simples ni mágicas, el proceso de cambio es siempre complejo y contingente, en parte caótico, dependiente de contextos, centros y política, como para ser captado con un modelo único. De ahí la vulnerabilidad de soluciones empaquetadas. En una vuelta al sentido común, si las políticas educativas no pueden cambiar lo relevante en la mejora, cómo los profesores enseñan y los alumnos aprenden, sí puede crear condiciones para el aprendizaje y desarrollo de los centros. Frente a la imagen del cambio lineal de fuera hacia adentro, sería mejor una política que lo promueva de adentro hacia afuera, sin renunciar a su función de liderazgo político en un sistema público de educación. En lugar de un enfoque jerárquico del problema, de arriba-abajo, o de abajo-arriba, donde los actores de las decisiones de política están en la pirámide y en la base quienes trabajan en los centros, que se ha mostrado como un camino que no conducen a la meta deseada, buenas escuelas para todos; algunos proponen cambiar la imagen por un conjunto de círculos concéntricos, donde en el primero está el aprendizaje de los alumnos, y sucesivamente el profesorado, los centros, la comunidad y la administración educativa o la gestión escolar. De modo similar, se propone un marco, que considera la mejora del aprendizaje de los alumnos, en un contexto enriquecido y equitativo, que supone, conjuntamente, un aprendizaje profesional y un aprendizaje del sistema. La necesaria interacción que tenga que haber interniveles, se ve apoyada por un entorno que introduzca impulsos, en especial un liderazgo distribuido que promueva y estimule la mejora. Un centro efectivo precisa de apoyos y presiones de la gestión educativa de forma que pueda potenciarla.

⁶⁷ Michael Fullan, "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje". Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 2002

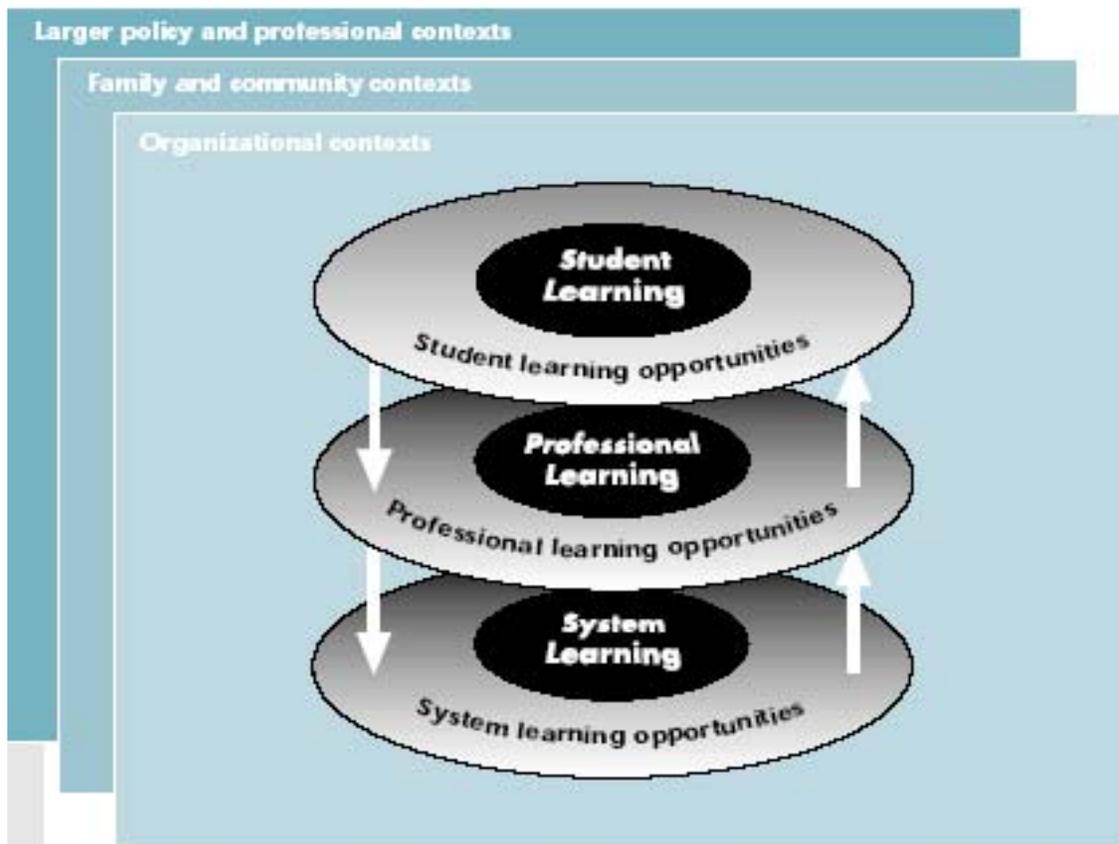


Figura: Relaciones entre niveles (Knapp y otros, 2003)

El rendimiento de los alumnos depende, de la interacción de un conjunto de factores. Si la competencia del profesorado que es el fundamento de la mejora de la práctica docente, para que de modo continuado afecte al alumno a lo largo de los cursos, debe integrarse en un trabajo colectivo de todo el centro. Todo ello enmarcado en un contexto organizativo, en unos contextos familiares y comunitarios y en una determinada política educativa, que pueden favorecerlo o impedirlo. Algunos estudios establecen cinco áreas de acción:

- Establecer el foco en el aprendizaje.
- Construir comunidades profesionales que valoren el aprendizaje
- Comprometer el entorno externo en lo que importa para aprender.
- Actuar estratégicamente y compartir el liderazgo.
- Crear coherencia.

Estas cinco áreas están, interrelacionadas y se aplican, conjuntamente, a los tres niveles del sistema: aprendizaje del sistema, aprendizaje docente, aprendizaje de los alumnos.

Como conclusión, desde diferentes frentes se señala que se debe dar una combinación de perspectivas: De arriba-abajo (top-down), de abajo-arriba (bottom-up), pero también una recomposición horizontal o interna (inside-out). A nivel de teoría, que el objetivo central al que deben tender todas las acciones es el aprendizaje de los alumnos. Éste se entiende, como la interacción entre profesores, contenido y alumnos, dentro de una práctica docente determinada en un entorno. Esta interacción, supone que lo que se aprende es dependiente de las relaciones particulares que se establecen entre profesores y alumnos, cómo se agrupan, dimensiones de los alumnos que se tienen en cuenta, papel del profesor en la interacción, cómo la enseñanza ha sido diseñada y planificada, etc., conjuntamente con el contenido. La práctica docente, entendida de modo amplio, se convierte, en el blanco de la reforma política. La mejora del aprendizaje de los alumnos, en un contexto enriquecido y equitativo, supone, conjuntamente, un aprendizaje profesional y un aprendizaje del sistema. Esta interacción interniveles, sin duda, se ve apoyada por un entorno que introduzca impulsos, en especial un liderazgo distribuido que promueva y estimule la mejora. Si el elemento central es el aprendizaje de los estudiantes, se deben rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase. Un centro efectivo precisa de apoyos y presiones de la administración educativa de forma que, sin ahogar su propia dinámica de desarrollo, pueda potenciarla. Ni la descentralización por sí misma soluciona los problemas, ni por supuesto estrategias verticales funcionan. Si lo que se quiere es llegar a tener mejores escuelas, es decir escuelas donde los estudiantes alcancen niveles más altos de aprendizaje, se cuenta con una ‘teoría de la acción’, en donde se establecen en los siguientes principios:

- Debemos contar con metas claras y ambiciosas, juntamente con indicadores de resultados coherentes con estándares educativos y medidas de los logros de los estudiantes.
- Cuando dichas metas ambiciosas pretenden incrementar los niveles de realización, la práctica docente, debe cambiar drásticamente. Un fuerte foco en el cambio didáctico es necesario, cuando se quiere que los estudiantes consigan altos niveles de suficiencia. Para que esto suceda también se precisan cambios a nivel de organización.
- Para conseguir una sustantiva mejora de la enseñanza en todas las escuelas requiere esfuerzos extensivos en formación permanente, en buenos materiales curriculares, y en un liderazgo en el sistema y a nivel de escuela.

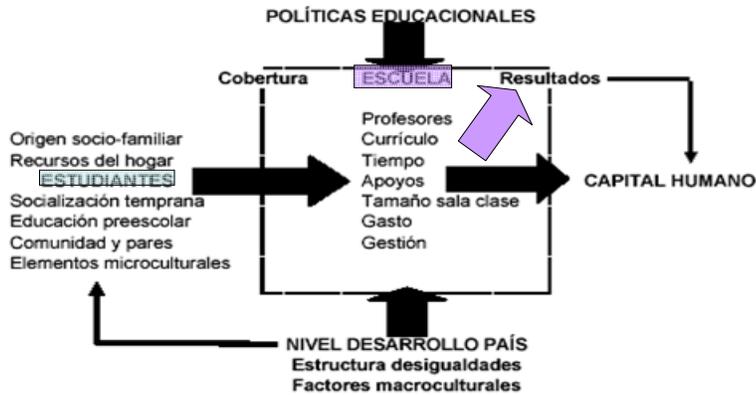
El desarrollo de la capacidad no sucede espontáneamente, se requiere un fuerte liderazgo por la política educativa.

- Semejante cambio sistémico requiere incentivos para proveer refuerzos positivos para que ocurra la mejora y para que las escuelas se esfuercen en más y mejor cambio. El rendimiento de cuentas debe ser parte de estas estrategias, no una reforma en sí misma.

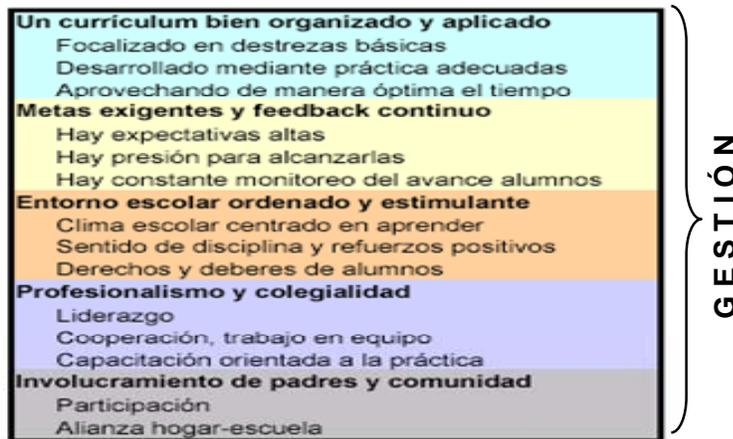
La tendencia en exceso estructural de los procesos de cambio y/o reforma, se está viendo contrarrestada por la reivindicación del pensamiento complejo⁶⁸, la incertidumbre, junto a la dimensión planificable hay que incluir la dimensión individual y emocional en ese nuevo modo de pensar el cambio. Superados otros referentes, persiste el problema de cuál sea el modo de ‘mover’ a centros y profesores para ofrecer una mejor educación. Las lecciones aprendidas llevan a fijar nuevos caminos que conecten más decididamente las políticas educativas de descentralización del currículum con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como en otros campos pedagógicos, la abundancia de discurso contrasta con la pobreza de iniciativas que se toman en la política educativa.

⁶⁸ Bonil, Sanmartí y Pujol, en un trabajo denominado, “Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: El paradigma de la complejidad”, Investigación en la escuela nº 53, 2004, Pág. 6 señalan: “Las primeras referencias al paradigma de la complejidad las da Morin (1977, 1980, 1984, 1986, 1991, 1994, 1995, 1996), en contraposición a lo que se denomina paradigma de la simplificación. Éste plantea la necesidad de construir un pensamiento complejo y la importancia de una acción ciudadana orientada por una forma de posicionarse en el mundo que recupera los valores de modernidad. Morin (2001), define siete principios básicos que guían el pensamiento complejo, considerándolos complementarios e interdependientes. Sitúa el principio sistémico o organizacional bajo el que se relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo; el principio hologramático que incide en que las partes están dentro del todo y el todo está en cada parte; el principio retroactivo que refleja cómo una causa actúa sobre un efecto y, a su vez, éste sobre la causa; el principio recursivo que supera la noción de regulación al incluir el de auto-producción y auto-organización; el principio de autonomía y dependencia en el que se expresa la autonomía de los seres humanos pero, a la vez, su dependencia del medio; el principio dialógico que integra lo antagónico como complementario; el principio de la reintroducción del sujeto que introduce la incertidumbre en la elaboración del conocimiento al poner de relieve que todo conocimiento es una construcción de la mente. Paralelamente, a estos principios orientadores del pensamiento complejo, Morin plantea lo que denomina “política de civilización”, orientadora de valores y de la acción. Introduciendo la denominada ‘estrategia ecológica de la acción’”.

¿Qué explica los resultados?



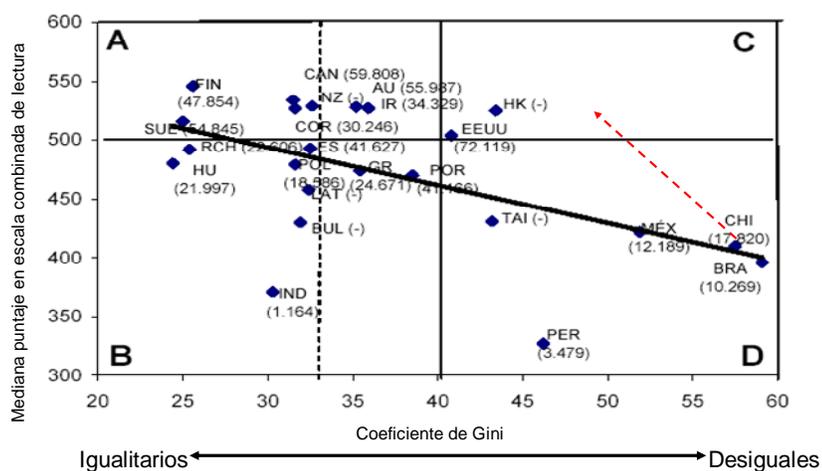
¿Qué sabemos de escuelas efectivas?



Gestión eficaz es la clave

- Se centra en enseñanza-aprendizaje
- Hay estrategias para lograr metas
- Se evalúa procesos, progresos y logros
- Se desarrolla una cultura de mejoramiento continuo calidad
- Promueve el cambio y se adapta al entorno cambiante
- Mejora los logros de aprendizaje de los alumnos
- Produce satisfacción entre participantes

Adicionalmente en Chile: desafío de la desigualdad



CAPÍTULO 3

SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR

Capítulo 3. Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACGE)

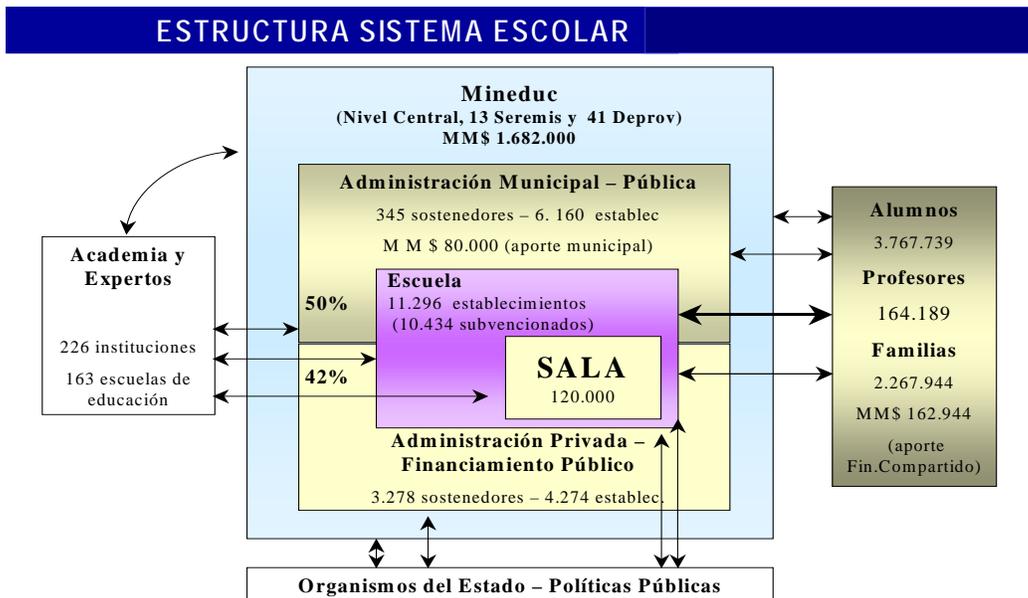
3.1. Antecedentes del sistema educativo chileno.

El proceso de descentralización que se inició en Chile a principios de la década del ochenta transfirió la administración de las escuelas públicas a los gobiernos municipales⁶⁹. La reforma también abrió el camino para la participación del sector privado como proveedor de educación con financiamiento público mediante el establecimiento de una subvención por alumno. Se establecieron tres tipos de escuelas: escuelas municipales, financiadas por el subsidio por alumno que otorga el Estado y administradas por las municipalidades; escuelas privadas subvencionadas, financiadas por el subsidio por alumno del Estado y administradas por el sector privado; y escuelas privadas pagadas, financiadas por la matrícula que pagan los padres y administradas por el sector privado.

Aunque la provisión de la educación se descentralizó hacia los municipios y las escuelas privadas, varias decisiones políticas importantes permanecieron dentro del ámbito del Ministerio de Educación nacional. Estas decisiones incluyen, entre otras: determinar el sistema de remuneración de los docentes de escuelas públicas municipales y negociar sus contratos; establecer requisitos operativos para las escuelas, los docentes y el personal administrativo; establecer sistemas de evaluación de alumnos y docentes; y determinar el monto de la subvención por alumno. El Ministerio de Educación, cuyas máximas autoridades son designadas por el Presidente de Chile, tiene oficinas a nivel regional y provincial. A nivel regional, estas oficinas se denominan Secretarías Regionales Ministeriales, cuya máxima autoridad se designa a través de un proceso de negociación entre el Mineduc y el Intendente de la región y es oficialmente designado por el Presidente de Chile. A nivel provincial, el Ministerio central cuenta con oficinas departamentales denominadas Departamentos Provinciales o Deprov, responsables de controlar la prestación de servicios educativos. La administración de la escuela pública

⁶⁹ José Joaquín Brunner y Carlos Peña / Coordinadores Universidad Diego Portales-Universidad Adolfo Portales, Mayo 2007. Claudio Orrego, Gestión educacional municipal de calidad: un desafío posible, señala en la Pág. 130: “Para quienes creemos que la existencia de una educación pública municipal de calidad es un bien necesario e imprescindible para la equidad social, se hace necesario conocer el rol insustituible de los municipios en la definición de las reglas del juego de la educación pública (leyes, programas, sueldos, evaluaciones, etcétera). Eso supone iniciar un camino que nos permita avanzar en mayores grados de descentralización. El primer paso, sin duda, es que el Ministerio de Educación incorpore de manera mucho más decidida a la Asociación Chilena de Municipalidades en toda negociación que tenga que ver con educación municipal. Esto no sólo busca incorporar la visión y experiencia de quienes administran la educación día a día, sino que también evitar que el Estado central establezca beneficios para el mundo docente sin determinar claramente las fuentes de financiamiento de los mismos. Parte importante del sobrecosto (y el consecuente mayor déficit) de la educación municipal tiene su origen en estos mandatos y beneficios salariales gubernamentales desfinanciados e impuestos sin consulta a los municipios”.

está en manos del gobierno municipal, cuya máxima autoridad es el Alcalde, un funcionario público elegido. Las escuelas privadas son administradas por particulares o empresas. El monto de la subvención por alumno ha sido el mismo, tanto para las escuelas municipales como para las escuelas privadas subvencionadas. Además, el monto del subsidio por alumno también se ha dissociado del nivel socioeconómico del alumno, aunque actualmente el Congreso está analizando una propuesta para establecer una subvención preferencial que proporcionaría más recursos a los alumnos de hogares desfavorecidos⁷⁰.



Existen otras dos diferencias importantes entre las escuelas municipales y las escuelas privadas: la selección de los alumnos y la contratación y la remuneración de los profesores. Mientras que las escuelas privadas subvencionadas pueden seleccionar sus alumnos, las escuelas municipales deben admitir a todos los alumnos que estén interesados en matricularse. Con respecto a los contratos docentes, las escuelas privadas

⁷⁰ La Ley de Subvención Preferencial propone consiste en un adicional de recursos entregado a las escuelas donde estudien alumnos prioritarios, definidos como aquellos “alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo”. Esta nueva subvención beneficiaría sólo a alumnos que cursen entre prekinder y 4° básico. Se estima en 400.000 los niños que compondrían la población objetivo (aproximadamente un cuarto del total de alumnos en esos grados). Para acceder a estos fondos adicionales los sostenedores deberán suscribir un Convenio de Igualdad de Oportunidades con el Ministerio de Educación. Mediante este Convenio ellos se obligan a no exigir ningún tipo de cobro a los alumnos prioritarios, a regular y limitar sus procesos de selección de alumnos, a retener y apoyar especialmente a los alumnos prioritarios y a cumplir metas de rendimiento académico a concordar con el Ministerio de Educación. Para su implementación, el proyecto de presupuesto 2008 considera recursos por \$ 64.315 millones

tienen autoridad para contratar y despedir a los maestros directamente y para determinar su remuneración siempre que cumplan con el Código Laboral vigente. A diferencia de las escuelas privadas, las escuelas municipales deben pagar a los profesores conforme a una escala nacional de sueldos que el Ministerio de Educación negocia con los sindicatos nacionales de maestros, y los contratos se establecen según el Estatuto Docente, una regulación más rígida que el Código Laboral. Dado que los maestros de escuelas municipales se rigen por el Estatuto Docente, despedirlos resulta mucho más difícil que despedir a los maestros de escuelas privadas.

Desde la vuelta de la democracia en 1990, los sucesivos gobiernos han aumentado significativamente la inversión en el sector educativo⁷¹, lo cual ha derivado en un aumento significativo de la cantidad y la calidad de los aportes educativos. Al mismo tiempo, se implementaron programas compensatorios destinados a incrementar la cobertura escolar y a la vez expandir la infraestructura y las instalaciones escolares, especialmente para los alumnos más vulnerables. El aumento de la inversión en educación se ha traducido en ganancias significativas en términos de cobertura educativa para las escuelas primarias y secundarias⁷². A pesar del aumento de la matrícula en las escuelas primarias y secundarias, la matrícula en el preescolar y la educación superior ha sido más limitada y la cobertura es muy inferior a la universal. Además, siguen existiendo considerables brechas de ingresos en el acceso al preescolar y la educación superior. Mientras que la implementación de la subvención por alumno contribuyó ampliamente a la expansión de la matrícula en las escuelas primarias y secundarias, la calidad de los servicios que prestan estas escuelas no ha mostrado mejoras.

⁷¹ Ministerio de Hacienda. Dirección de Presupuesto, Proyecto Presupuesto 2008, señala en su Pág. 10-11: “El proyecto de presupuesto 2008 destina gran parte de su expansión a generar más y mejores oportunidades de enseñanza de calidad para todas y todos los chilenos. Este año, los recursos liberados por la reducción de la meta se superávit estructural de 1% a 0,5% del PIB serán preferentemente invertidos en educación. Esto se traduce en una propuesta de presupuesto de \$3.526.784 millones para el Ministerio de Educación. Otro eje fundamental es el financiamiento de los establecimientos municipales y particulares subvencionados, que atienden a más del 90% de la matrícula. Para tales efectos, el Proyecto de Ley de Presupuesto considera \$2.180.231 millones, lo que significa un aumento del 18,8% real en relación al 2007. Estos recursos, que representan cerca del 61% del presupuesto del Ministerio de Educación y financiarán el funcionamiento de más de 10 mil establecimientos en el país, consideran un aumento extraordinario de la subvención general en un 15% real y un aumento del 10% real, por encima del reajuste general, en la subvención rural. Todo esto elevará significativamente el subsidio por alumno, lo que es consistente con las mayores exigencias en materia de calidad educativa que se le pide al sistema.”

⁷² Revisión de políticas nacionales de educación, op. cit. Pág.19-20, señala: “En 1990, luego de más de década y media de política autoritaria y una década de economía neo-liberal, un gobierno democrático de una alianza de centro-izquierda inició políticas en educación con una nueva agenda y concedió un estatuto protegido y de carácter nacional al profesorado. La nueva agenda se centra en objetivos de calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar. Su realización ha contado con un estado capaz no sólo de velar por condiciones mínimas de funcionamiento de la educación (rol subsidiario), como lo hizo en los 80’, sino también de definir y conducir políticas de desarrollo del sector (rol promotor). Consideradas en su conjunto, las últimas dos décadas del siglo XX en la educación de Chile, equivalen a un período de fuerte intervención estatal bajo paradigmas diferentes: uno de mercado o de modelos de elección, y otro de estado o modelos de integración.”

3.2. Antecedentes de las políticas de gestión en el sistema educativo⁷³

3.2.1. Contexto de las políticas educativas en Chile (1990-2006)

A partir de los noventa y hasta la fecha, con la recuperación de la democracia, se establece un amplio consenso político, en cuanto a aumentar el gasto en educación. Las primeras iniciativas debieron centrarse en recuperar un sistema bastante deteriorado no obstante las transformaciones que se había desarrollado.

La Concertación de Partidos por la Democracia, coalición que asumió la conducción del Estado durante este periodo, desarrolló un conjunto de políticas que inicialmente no tuvieron el carácter de reforma pero que poco a poco fueron asumiendo esta condición⁷⁴.

En cuanto al sistema de administración no se revirtió el proceso de descentralización y se mantuvo las condiciones de gestión. Las iniciativas tendieron a consolidar el sistema y fueron mejorando progresivamente los diversos componentes. En esta perspectiva cada uno de los tres gobiernos de la Concertación ha desarrollado políticas incrementales, asumiendo como Estado un rol más protagónico:

a) El Primer Gobierno de la Concertación - Patricio Aylwin A. (1990 – 1994):

1. Programa de atención a las 900 escuelas en condiciones más deficitarias.
2. Reformulación del Estatuto Docente.
3. Aumento real y progresivo del gasto en educación.
4. Inicio a nivel de enseñanza básica del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación.
5. Incorporación de sistema de Financiamiento Compartido. Las familias aportan recursos a instituciones de dependencia municipal (básica) y particular subvencionada (básica y Media).
6. Inicio de un Programa de Incentivos para la labor docente.

⁷³ Jorge Baeza y Ricardo Fuentes. Documento interno de trabajo. Sin fecha

⁷⁴ Sergio Garay y Mario Uribe, Dirección Escolar como factor de eficacia y cambio. Situación de la Dirección escolar en Chile. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Universidad Autónoma del Estado de México, 2006. Vol. 4, N° 4e.

b) Gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994 -2000):

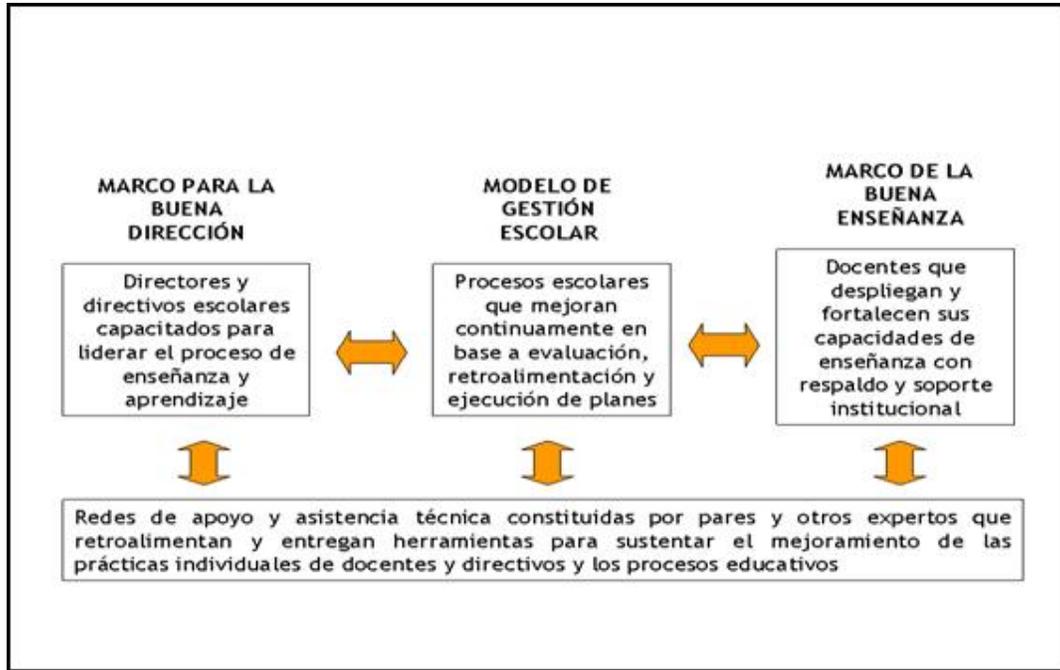
1. Mejoramiento y flexibilización del Estatuto Docente
2. Inicio a nivel de enseñanza Media del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación.(MECE –Media).
3. Apoyo a la capacitación del Perfeccionamiento docentes: Pasantías en el país y extranjero.
4. Reforma del Currículum para enseñanza Básica y Media
5. Programa de Jornada Escolar Completa (Extensión horaria de la atención de los establecimientos escolares).

c) Gobierno de Ricardo Lagos Escobar (2002 - 2006):

1. Sistema de incentivos individuales concordados con las entidades gremiales de los docentes.
2. Reforma del Currículum de Educación Parvularia
3. Extensión del periodo obligatorio de educación a 12 años
4. Sistema de evaluación individual a los docentes
5. Reformulación de los programas de estudio para 1° a 4° año de Enseñanza Básica.
6. Programa especial de atención a escuelas más vulnerables de bajos resultados en la Región Metropolitana.
7. Desarrollo de un Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE).

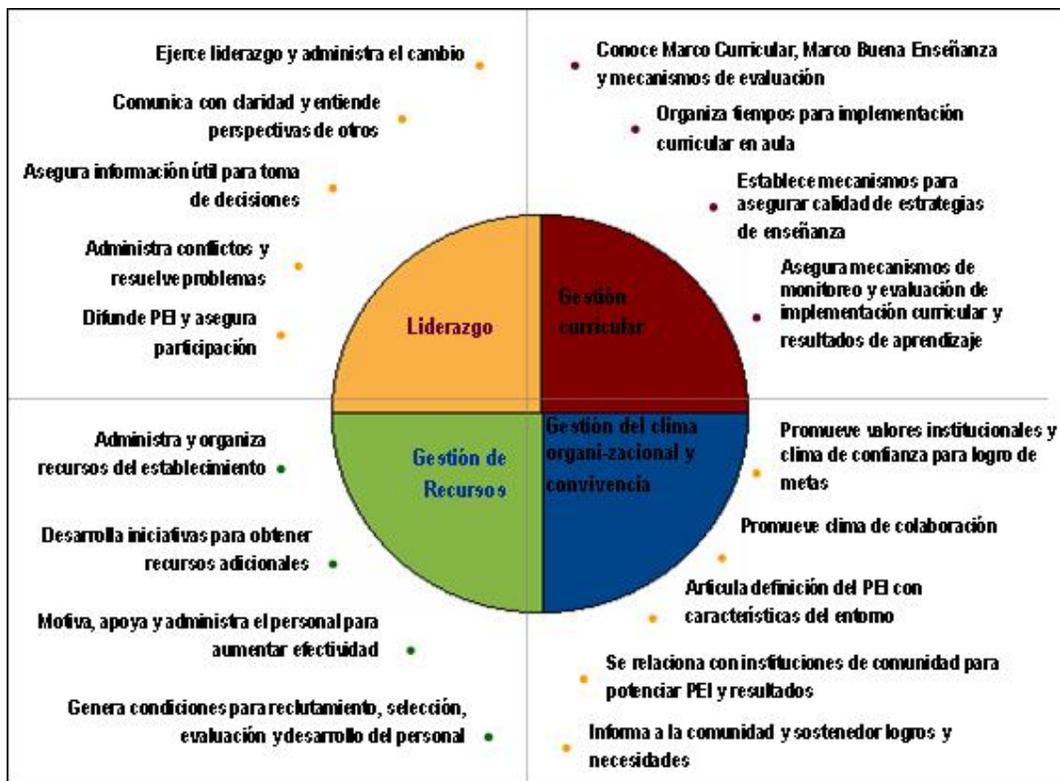
A partir de los años 90, diferentes programas han estimulado en las escuelas la creación e Equipos de Gestión, conformado por el director, profesores y en algunos casos por padres y alumnos como parte de un proceso de planificación estratégica con el fin de desarrollar su proyecto educativo institucional (PEI). También se han incentivado los procesos de autoevaluación en prácticamente todos los liceos y escuelas que participan de los programas oficiales de mejoramiento de la calidad de la educación (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE-media) y, Programa P-900), con el fin de revisar en forma sistemática y constante los procesos y resultados de la escuela con el objetivo de organizar y mejorar los esfuerzos de mejoramiento y ser responsables

públicamente ante la comunidad escolar por los resultados y logros cada años de gestión.



Las atribuciones de los directores establecidas en el Marco de la Buena Dirección (MBD), se relacionan a temas pedagógicos, administrativos y financieros, aunque los dos últimos, por el tipo de sistema imperante en el nivel municipal, pueden ser limitados por el Sostenedor.

Los cuatro ámbitos que se contemplan en el MBD para el ejercicio de la gestión escolar son: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima organizacional y convivencia. Estos pueden vistos en la siguiente grafica:



El establecer un marco como el descrito, tendrá incidencia en el corto plazo a lo menos en los siguientes aspectos:

1. La forma como se designan los directivos, particularmente el Director a partir de Concurso públicos.
2. Determinar el o los modelos de oferta formativa de Docentes Directivos.
3. Definir las etapas de una “carrera de líderes pedagógicos”.
4. Establecer un sistema de Evaluación del Desempeño Directivo y,
5. Crear un registro nacional de Directores, a través de un sistema de acreditación

a) El proceso de descentralización educativa en Chile⁷⁵.

La descentralización de la educación en Chile, iniciada por a principios de los años 80, formó parte de un proceso mayor de descentralización del Estado, orientándose por razones ideológicas ligadas a la concepción neoliberal, hacia el desmantelamiento de la influencia del Estado y de las autoridades políticas, y aumentar la eficiencia y competitividad en la prestación de los servicios sociales. El Gobierno Militar redefinió la administración territorial del país y transfirió buena parte de los servicios sociales, incluido educación, a la administración de las municipalidades o a corporaciones privadas y se fomentó el desarrollo de la educación privada, reservando para las instancias nacionales un rol financiero y supervisor. En el caso de educación el Ministerio de Educación retuvo sus competencias normativas, de supervisión técnica, aspectos pedagógicos, y de fiscalización aspectos administrativos, del cumplimiento de los requisitos para obtener y mantener financiamiento público para los establecimientos.

Entre 1974 y 1979, se regionalizó el país y amplió el rango de competencias de los municipios. En este contexto, a partir de 1980, se inició el traspaso de la administración de los establecimientos educacionales desde el Ministerio de Educación hacia las municipalidades y a privados. Este cambio de la gestión de las escuelas públicas fue acompañado de una modificación del sistema de financiamiento, instaurando el pago de una subvención por asistencia mensual media del alumno y el estímulo a la prestación privada de servicios educacionales públicos, a través de la homologación del sistema de financiamiento de escuelas particulares y municipales. El diseño institucional se basaba en tres principios básicos. En primer lugar, que los municipios y corporaciones privadas sólo eran entes encargados de la administración, en tanto los aspectos pedagógicos permanecieron como atribución del Ministerio de Educación, a través de sus recién creados Departamentos Provinciales. En segundo lugar, se esperaba que la administración descentralizada operara de un modo más eficiente el gasto, como la asignación de los recursos, al estar sujeta a la racionalización financiera impuesta por el

⁷⁵ UNESCO, La gestión. En búsqueda del sujeto. op.cit. Mónica Chaparro La gestión municipal en educación. La educación como gasto y la educación como inversión, Pág. 151, señala "El traspaso de la educación a los municipios a principios de la década de los 80 ha tenido diversos resultados; no obstante, la mayoría de las investigaciones y estudios publicados (Serie Estudios Municipales, CPU, N° 7: 1996; CIDE: 1994 - 1995) sobre el tema son consistentes en sostener que los resultados del traspaso, considerando los objetivos que éste pretendía, están lejos de haberse logrado. Uno de los objetivos principales de la descentralización era el mejoramiento de la eficiencia de la educación, ya que los distintos análisis previos efectuados evaluaron negativamente los resultados del sistema centralizado. Después de 17 años del traspaso, los resultados no son demasiado alentadores y fundamentalmente las causas de ello se encuentran en los problemas de financiamiento que padece el sector educación, lo que afecta notoriamente la calidad de la educación; en particular el efecto es negativo por la gestión del servicio que realizan los distintos municipios."

mecanismo de subvenciones. En tercer lugar, al dar a las familias libertad para escoger entre escuelas públicas y privadas, y aun al interior de estas categorías, se esperaba un mejoramiento general de la calidad del servicio y una extinción por pérdida de matrícula de las escuelas deficientes.

A la llegada del primer gobierno democrático, el juicio generalizado sobre el proceso de municipalización era negativo. Un conjunto de críticas se referían a la baja legitimidad del proceso: este fue impuesto por un gobierno no democrático, las autoridades municipales no eran elegidas por la ciudadanía y, encadenado al mismo proceso, los docentes perdieron la mayor parte de sus beneficios históricamente adquiridos viendo caer sustancialmente sus remuneraciones. Un segundo grupo de problemas tenía que ver con serios déficit de financiamiento, ocasionados tanto por la pérdida de matrícula, la pérdida de valor real de la subvención escolar y las dificultades de gestión de las administraciones municipales. Finalmente, otro ámbito de problemas se relacionaba con cuestiones más estructurales, tales como las dificultades para sostener la dualidad entre gestión administrativa de los municipios y gestión técnico-pedagógica del Ministerio de Educación; o el reducido tamaño de la gran mayoría de las comunas, que no permitía, especialmente en zonas rurales, alcanzar un umbral mínimo de institucionalidad.

Las autoridades democráticas sostuvieron y fortalecieron el proceso de descentralización. Se esperaba que una educación descentralizada tuviese más capacidad de conectar con las demandas y necesidades de su población, y al mismo tiempo, fuese capaz de rendir cuenta pública de su gestión a sus ciudadanos. La democratización de los municipios, tanto en la elección de sus autoridades como en la institucionalización de la participación ciudadana, operada a inicios de los 90, fue concebida como la condición básica para iniciar el proceso de legitimación de la municipalización. A lo largo de la década de los '90, los gobiernos democráticos han realizado un conjunto significativo de cambios en el sistema de administración y financiamiento, orientados a resolver algunos de los problemas detectados⁷⁶. Se ha regulado la administración del personal docente, en una concepción rígida y

⁷⁶ Jose Joaquín Brunner / Carlos Peña. Claudio Orrego op. cit. Pág. 131: "Otro punto fundamental para avanzar en una descentralización en serio y responsable (sobre todo esto último) es construir un sistema de evaluación y fiscalización centrado fundamentalmente en los resultados, más que uno fundado en el microcontrol administrativo de procesos. Este punto supone una reingeniería al sistema de supervisión actualmente existente. Ello no sólo porque el Ministerio no cuenta hoy con los recursos humanos (ni en cantidad ni en calidad) para hacer dicha tarea en forma eficaz, sino por una razón más importante: este sistema ha estado principalmente enfocado en una mirada interventora en lo procedimental, más que una orientada a apoyar el mejoramiento de calidad."

proteccionista, a inicios de los 90, y más flexible y racionalizada, desde mediados de la década. Se ha aumentado fuerte y sostenidamente el valor de la subvención educacional, garantizando el financiamiento de todos los reajustes salariales y la recuperación de su poder adquisitivo; al mismo tiempo, se elevó el piso de financiamiento de las escuelas rurales afectadas por problemas estructurales de matrícula. Se ha dotado a los municipios de instrumentos de planificación destinados a racionalizar la administración de sus recursos, siendo el más importante el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal -PADEM. Las políticas públicas de los 90 no se limitaron a materias administrativo-financieras, puesto que la pretensión de largo plazo de la reforma educacional es consolidar un proceso de descentralización propiamente educativa⁷⁷. Las acciones de mejoramiento de la calidad de la enseñanza tienen como fundamento fortalecer las capacidades autónomas de las escuelas, para lo cual han puesto a actuar sobre ellas una amplia gama de instrumentos de gestión pedagógica: cada establecimiento escolar debe contar con un Proyecto Educativo Institucional que organice y oriente a la comunidad educativa; la mayoría de los establecimientos municipales han diseñado y ejecutado Proyectos de Mejoramiento Educativo gestionados por sus propios equipos docentes; se han institucionalizado, en el conjunto de escuelas y liceos, formas colaborativas de trabajo técnico-pedagógico docente y de gestión de sus directivos; se ha intentado dotar de mayores atribuciones de gestión y legitimidad a los directores de establecimientos escolares, promoviendo su renovación a través de concursos públicos y la delegación de facultades de administración financiera desde el municipio. Aunque gran parte de estas acciones se dirigen a fortalecer los establecimientos municipales, sólo algunas de ellas se han realizado colaborativamente entre el Ministerio de Educación y los municipios, mientras en otras se han dado conflictos originados por el modo de operar directo desde el Ministerio a las escuelas, excluyendo a las municipalidades.

b) Gestión desconcentrada de la educación.

La gestión de la educación desconcentrada, es uno de los temas fundamentales o nudos críticos del modelo chileno de administración educativa. Para comprender, la complejidad de los procesos aquí involucrados, así como la diversidad de dimensiones que son afectadas en aquellos elementos de política y accionar público que llamamos

⁷⁷ Eyzaguirre y otros op.cit Pág. 41- 42 señala: "En Chile la descentralización educativa parece expresarse en aspectos tales como la municipalización de las escuelas públicas, el régimen de subvenciones, la libre elección de los establecimientos, el estímulo a la formación de programas de mejoramiento educativo y la flexibilidad para diseñar programas de estudios por el establecimiento. El grado de descentralización en el sistema educativo, de pende de la real autonomía con que cuentan las escuelas para adoptar decisiones en los planos técnico – pedagógico y administrativo"

gestión de la educación, es necesario revisar algunos dominios fundamentales: la gestión de los sostenedores o administradores locales de educación, el rol y gestión del Ministerio de Educación y la gestión de los procesos de aprendizaje enseñanza⁷⁸. La gestión de los sostenedores nos lleva a establecer la primera distinción relevante: la gestión de los sostenedores particulares subvencionados y la gestión de los sostenedores municipales. Los establecimientos municipales: son establecimientos de propiedad pública, administrados por las municipalidades, que reciben financiamiento estatal a través de subvención, aquellos Particular Subvencionados, son establecimientos de propiedad privada, administrados por particulares, que reciben financiamiento estatal a través de subvención. En tanto, los Particular Pagados, son establecimientos de propiedad privada, administrados por particulares que no reciben financiamiento estatal. Finalmente, las Corporaciones, son establecimientos de propiedad pública, entregados a organizaciones privadas sin fines de lucro para su administración. Reciben financiamiento estatal, en forma de aporte anual.

Por otra parte, la transferencia de la administración de los establecimientos a las municipalidades fue muy radical, ya en 1985 no quedaban establecimientos administrados directamente por el Ministerio de Educación. La radicalidad y velocidad de estos cambios tuvo impactos significativos en la gestión de los establecimientos y en la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ellos se desarrollaban. Ahora bien, pese a que el Ministerio de Educación en Chile mantiene atribuciones técnicas sobre el conjunto de la educación, incluyendo a los establecimientos particular pagados, estos últimos y las corporaciones que operan bajo una modalidad legal especial, gestionan sus recursos con mayor autonomía y se relacionan con el Ministerio en aspectos muy puntuales. No así los establecimientos subvencionados que es el sector en que se realiza casi la totalidad de transferencias financieras. Adicionalmente, el mayor porcentaje de alumnos se encuentra en estos establecimientos, es por ello que nos abocaremos a revisar los componentes de gestión en cada uno de ellos.

⁷⁸ UNESCO, La gestión. En búsqueda del sujeto. op.cit. Mónica Chaparro Pág. 155, señala: "En 1990, según datos de la Contraloría General de la República, el déficit de educación, para el conjunto de los Departamentos de Educación Municipal (DAEM), se estimaba en \$ 8.000 millones, cercano al 13% de los gastos operacionales del sector. Paralelamente, la transferencia del sector educación no fue acompañada de la capacitación ni de la dotación de personal que se necesitaban para asumir las nuevas necesidades de administración. Es así como la planta de personal ha ido adecuándose gradualmente en el transcurso de 17 años y de contar con uno o dos profesionales por comuna, ha pasado a contar con una dotación que está compuesta en más del 25% por profesionales universitarios y técnicos. Las capacidades para administrar la educación han ido adquiriéndose más que nada en la práctica, producto del ensayo-error y contando con muy escaso apoyo en capacitación desde los gobiernos regionales y desde el gobierno central (salvo algunas excepciones que indicaremos más adelante)."

c) Gestión de los sostenedores Municipales.

El proceso de municipalización de la educación acumula ya dos décadas de historia⁷⁹, y en muchos sentidos ha seguido el devenir del desarrollo que los propios municipios han tenido, siendo su principal característica la enorme heterogeneidad de tamaños, recursos y capacidades entre unas y otras municipalidades. Por otra parte, el proceso de Reforma Educativa, en sus más de diez años de implementación, se ha ido complejizando enormemente, agregando a los desafíos iniciales del cambio pedagógico, reformas estructurales, como un nuevo currículum y la aplicación masiva de la jornada escolar completa. Ambos componentes, asociados a la heterogeneidad institucional de las administraciones locales determinan que sea muy difícil realizar un diagnóstico de validez universal para la educación municipal⁸⁰. Si bien el hecho de que las municipalidades posean mejores o peores administraciones financieras así como capacidades de gestión se asocia fuertemente a características estructurales de los municipios, éstas no constituyen en modo alguna garantía de un buen desempeño municipal en educación. Aunque obviamente, la ausencia de recursos hace mucho más difícil alcanzar una buena gestión municipal en educación.

Las municipalidades más desarrolladas en sus capacidades de administración educacional han comenzado a incursionar en una dimensión que formalmente es atribución exclusiva del Ministerio de Educación: las materias técnico-pedagógicas. Muchos municipios han constituido equipos de asesoría y supervisión técnica que apoyan el trabajo de sus escuelas, generando proyectos de mejoramiento de la calidad, supervisando el buen desarrollo de los programas de la reforma, creando fondos concursables y otros incentivos para sus docentes y escuelas. Algunos municipios han generado planes propios de perfeccionamiento docente, muchas veces contratando servicios externos. En los últimos años, se ha comenzado a establecer acuerdos de trabajo entre algunas municipalidades y los Departamentos Provinciales de Educación para que éstos deleguen en aquéllas algunas de sus tradicionales funciones de supervisión y asistencia técnica a las escuelas.

⁷⁹ Ministerio de Hacienda. op.cit. señala en su Pág. 11: "El proyecto de Presupuesto 2008 también contempla \$53.200 millones para un programa extraordinario de apoyo a la gestión educativa municipal, cuyo fin será apoyar a los sostenedores municipales para que realicen proyectos de mejoras de gestión en los ámbitos administrativos financiero y pedagógico."

⁸⁰ Eyzaguirre y otros op. cit. Pág. 42 señala: "De este modo, un sistema educacional aparentemente descentralizado en lo orgánico, no lo es tanto desde la perspectiva de la propia escuela, lo que pone en duda que ésta sea efectivamente la unidad básica del sistema. Aunque resulta innegable que el Estatuto Docente introdujo un elemento importante de rigidez administrativa en el sector municipal, no es menos cierto que existe un amplio espacio para el ejercicio de mayor autonomía en las escuelas de ese sector que está siendo subutilizado."

d) La administración del sistema: el rol del Ministerio de Educación.

De acuerdo a la legalidad vigente, el Ministerio de Educación conserva responsabilidad y atribuciones en: proponer y evaluar las políticas y los planes de desarrollo educacional y cultural; asignar los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades educacionales y de extensión cultural; evaluar el desarrollo de la educación como un proceso integral e informar de sus resultados a la comunidad, por lo menos anualmente; estudiar y proponer las normas generales aplicables al sector y velar por su cumplimiento; otorgar el reconocimiento oficial a los establecimientos educacionales, cuando corresponda y; fiscalizar las actividades de sus unidades dependientes⁸¹. En el actual esquema de financiamiento, no administra escuelas directamente, pero se preocupa de cautelar el correcto uso de los recursos transferidos a los sostenedores, y de apoyar en materias técnico pedagógicas a los establecimientos que reciben subvención estatal. En la práctica esta labor consiste en la elaboración de orientaciones y políticas generales con su correspondiente correlato presupuestario y legislativo, definición y ejecución de programas de apoyo, estudios y evaluación de políticas, planes, programas y avances educativos, difusión de resultados e información útil para la toma de decisiones de los diversos agentes de la comunidad educativa, seguimiento y control del adecuado uso de los recursos públicos de subvención, y apoyo pedagógico a las escuelas y liceos. Resulta evidente que, así como los actores municipales y particular subvencionados que asumieron roles en este nuevo modelo de administración educacional, el Ministerio de Educación ha sufrido un proceso de adaptación y aprendizaje de cara a los desafíos del sistema y los requerimientos del entorno, algunos de los desafíos que se identificaban a mediados de la década pasada son los siguientes: corregir las distorsiones e inequidades del sistema a través de intervenciones directas, vía programas especiales; incremento de la flexibilidad en la asignación de recursos centrales; optimización de los mecanismos de control y evaluación que posibiliten mayor autonomía de los actores locales; flexibilidad y adecuación de los marcos regulatorios para permitir la innovación y creatividad local; difusión de información oportuna y confiable para la toma de decisiones de las familias y; fomentar la incorporación y cooperación con el sector privado.

⁸¹ Eyzaguirre op. cit. Pág. 43 señala: “Un sistema educacional que opere como tal requiere de al menos tres elementos: i) un sistema de asignación de recursos; ii) mecanismos de coordinación; y iii) una instancia de formulación de políticas, programas y evaluación. Estos elementos son esenciales para resolver el dilema de cómo hacer que la educación responda a los requerimientos de la sociedad y sea capaz de aprender de la multiplicidad de experiencias que se dan en su interior”.

En la actualidad se puede identificar dos grandes dimensiones de trabajo, o nudos críticos para la administración del sistema, la primera: incrementar la autonomía de los establecimientos, en ese contexto es preciso mejorar y reorientar las capacidades y prácticas de supervisión, de modo de poner en el centro del proceso las necesidades, requerimientos y desarrollos de las unidades educativas, más que las actividades administrativas que se desprenden del actual modelo o de la ejecución de programas centrales, de igual forma es fundamental potenciar el liderazgo directivo como eje central de procesos de autonomía creciente de los establecimientos. La segunda: guarda relación con la necesidad imperiosa de precisar y definir líneas de acción específicas para el trabajo con sostenedores, particularmente municipalidades, en orden a relevar su rol en materias técnico pedagógicas, y a estimular la creciente autonomía de las escuelas y sus directores en el marco de los cuerpos regulatorios nacionales.

e) La administración de las escuelas.

Dado que la gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, especialmente en la medida en que se incrementa la descentralización de los sistemas educacionales, en esta perspectiva, desde 1990 se han generado y puesto en práctica políticas de apoyo a la gestión escolar para todos los establecimientos educacionales subvencionados y en forma más sistemática para aquellos focalizados por los programas de mejoramiento. Escuelas y liceos han conformado Equipos de Gestión conducidos por el o la directora contando con la participación de representantes de profesores e incluso de apoderados y alumnos. Se han organizado además instancias de actualización y estudio del currículum tanto en los establecimientos como a nivel local: Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) en liceos, Talleres de Profesores o instancias de reflexión pedagógica en escuelas básicas completas, micro centros de escuelas rurales multigrado, Comités de Educadoras de Párvulos y Talleres Comunales o Redes de Docentes. Asimismo, se ha intencionado que los establecimientos desarrollen lo que se denomina ciclos de mejoramiento continuo con etapas de: diagnóstico, planificación, implementación y rendición de cuentas a la comunidad. Para realizar su diagnóstico, los establecimientos cuentan, en primer lugar, con la información generada por el SIMCE e indicadores de aprobación y retención. Sin embargo, para mejorar los resultados se requiere confrontarlos con una revisión de las prácticas de las escuelas o liceos en los diferentes ámbitos de la vida escolar: liderazgo, procesos pedagógicos, de relación con la comunidad y administrativos.

Para ello, desde 1999, se han desarrollado y mejorado instrumentos de autoevaluación institucional con indicadores cualitativos tanto para Educación Básica como para Media. Respecto de la planificación, se ha promovido que cada establecimiento elabore su Proyecto Educativo Institucional (PEI) precisando su misión en función de los alumnos que atiende, identificando objetivos estratégicos y metas a mediano plazo, desarrollando, a la vez, planes operativos que articulen y prioricen las estrategias para cada año lectivo. Para la implementación de lo planificado, los docentes y sus sostenedores, pueden postular a Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) y otros recursos como Enlaces, Proyectos de Integración para Alumnos Discapacitados, refuerzo escolar y otros. En el caso de los directores de establecimientos municipales estas oportunidades para la implementación, se pueden potenciar con la posibilidad de administrar recursos complementarios a la subvención a través de la delegación de facultades del sostenedor al director. Esta facultad está siendo ejercida por los directores de liceos municipales que participan en el Proyecto Montegrando y otros 500 directores que representan el 10% del sector municipal. En el último tiempo se ha propiciado además, la cuenta pública a la comunidad por parte del director o directora del establecimiento. Esta rendición de cuentas no sólo debe contemplar los gastos realizados para mejorar el equipamiento sino principalmente los objetivos de aprendizaje de los alumnos y las acciones realizadas para alcanzarlos. En todos los sistemas educativos descentralizados, como el chileno, una de las funciones principales de un Ministerio de Educación es establecer marcos regulatorios que permitan generar un balance entre autonomía y responsabilización. Una de las debilidades del proceso de descentralización de nuestro sistema educativo es justamente la debilidad de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Enfrentar los desafíos descritos supone, en lo básico:

- el desarrollo de una cultura evaluativa, esto es que cada comunidad escolar se haga responsable de mejorar sus propios logros educativos, a través de prácticas de revisión y evaluación permanente de los procesos de la escuela, que permita un mejoramiento continuo de la gestión de los establecimientos.
- Liderazgo Directivo, es decir, directores con las competencias necesarias para ejercer un papel pedagógico y gestionar el establecimiento en función de los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

3.3. El sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar⁸²

3.3.1. Elementos del modelo de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACGE)

El SACGE contiene un marco de actuación que interpela en primer lugar a la escuela, pues tensiona sus capacidades para desarrollar el mejoramiento continuo de sus procesos y resultados, pero a la vez demanda la estructuración de marcos en el conjunto del sistema:

- Para el Ministerio de Educación: marco de actuación supervisión.
- Para los directivos docentes: estándares de desempeño y ámbitos de responsabilización.
- Para los administradores locales: definición de su rol en el apoyo técnico a las escuelas y en la gestión de la calidad educativa a nivel comunal.

La política educativa actual se orienta a la instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad, entendiendo que durante los noventa el esfuerzo estuvo centrado, preferentemente, en el aumento de la cobertura y la provisión de insumos materiales e intangibles a los establecimientos, para robustecer la precaria situación 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 calidad⁸³.

Hoy a las escuelas y liceos, más niños y jóvenes. Y en los establecimientos educacionales, los docentes desarrollan su quehacer en condiciones materiales y profesionales sustancialmente distintas a la década pasada, por lo tanto, se hace esperable mejores resultados de los que se obtienen y para esto, no sólo son necesarias políticas de fomento, sino que también la materialización de políticas que avanzan en la definición de marcos de calidad, establecidos en procesos de participación y reflexión técnica y profesional con los distintos actores del sistema, para identificar con mayor

⁸² Sergio Garay op.cit. Pág. 55 señalan que: "La primera iniciativa se desarrolló, no desde los órganos oficiales, a partir de un Proyecto FONDEF, Fundación Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, desarrollaron un proyecto tendiente a crear un sistema de autoevaluación de las organizaciones escolares y luego un mecanismo de certificación de la calidad de la gestión escolar. Una vez puesto el tema de la gestión escolar en la mesa del debate nacional, el organismo del Estado recogió las señales que se estaban generando y emprendió un camino propio mediante la elaboración de un modelo de gestión escolar y de aseguramiento de la calidad de la educación".

⁸³ Cristián Cox, Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. En su artículo Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas, Pág. 58, señala: "La agenda de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y de la equidad de su distribución social, en su primera etapa fue abordada a través de un conjunto diversificado de programas diseñados y financiados por el Ministerio de Educación, y conformados todos ellos por una combinación variable de inversión en medios y tecnologías destinadas a levantar las condiciones materiales del aprendizaje, con apoyos directos e indirectos para la renovación y fortalecimiento de prácticas pedagógicas y de gestión."

precisión los ámbitos de actuación y responsabilización que a cada uno de ellos les cabe en la tarea de alcanzar resultados y aprendizaje. Asegurar calidad, desde la óptica de la política pública en educación, implica conocer en que ámbitos de la acción pedagógica y escolar se deben establecer mejoras, hacia que horizonte se deben conducir y cómo se organizan los recursos e iniciativas para sustentar estas transformaciones. Esto supone incidir en diversos planos del quehacer educativo; desde el mejoramiento en el ámbito de la administración global del sistema, en su expresión nacional y local, atravesando por la gestión de los establecimientos escolares, sin perder el objetivo último que es el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, por lo tanto, en la posibilidad de obtener aprendizajes de calidad al interior del aula. Estas políticas de aseguramiento de la calidad, han comenzado a operar, por ejemplo, en el ámbito de la educación superior, a través de los programas de acreditación, en el ámbito docente con el marco para la Buena Enseñanza, en lo referido al desempeño de los directivos escolares con el Marco para la Buena Dirección y en el ámbito de la gestión institucional escolar a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, que se desarrolla en torno a un modelo comprensivo de la calidad de la gestión escolar que ha permitido a la fecha a más de 500 establecimientos educacionales, identificar ámbitos de mejoramiento consensuados con su comunidad educativa, plasmar planes para abordar estas mejoras y compartir con su sostenedor y con la supervisión ministerial los apoyos requeridos para sustentar este proceso.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar⁸⁴ que el Ministerio de Educación ha desarrollado, promueve el mejoramiento de las prácticas institucionales, instalando un circuito de mejoramiento, a través de una autoevaluación institucional en base a un “Modelo de Calidad de la Gestión Escolar”, la revisión y validación de este diagnóstico por parte de un panel externo de expertos en el modelo de gestión, la planificación y ejecución de mejoras en los ámbitos más relevantes evidenciados en la evaluación y la vinculación de todo este proceso a las decisiones de apoyo y recursos que provienen de los sostenedores municipales hacia las escuelas y del propio Ministerio a través de la supervisión.

⁸⁴ Jose Joaquín Brunner op.cit. Aseguramiento de la calidad: pieza clave, Pág. 139: “El aseguramiento de la calidad es una pieza clave para elevar los niveles de aprendizaje de los alumnos. Consiste, esencialmente, en un conjunto de procedimientos externos de inspección y evaluación administrados periódicamente a los centros educativos (colegios) en cuanto entidades y a sus miembros considerados individualmente (directivos, profesores a alumnos). El objeto perseguido es conocer y valorar el desempeño de los colegios y sus miembros, informar sobre el mismo, y contribuir a identificar problemas y soluciones que puedan servir a los centros y agentes evaluados a mejorar y desarrollar entornos de aprendizajes más productivos.”

Qué evalúa el Sistema de Aseguramiento. Las capacidades de gestión institucional, expresadas en la existencia y calidad de los sistemas que implementan los establecimientos escolares, para abordar de manera profesional, los temas clave que inciden en la posibilidad de implementar eficientemente el currículum y de alcanzar aprendizajes de calidad con sus alumnos. Estos temas clave han sido sistematizados a través de un modelo de calidad de la gestión escolar que recoge la evidencia empírica de escuelas y liceos que, enfrentando similares condiciones socioeducativas, culturales y materiales que el promedio de los establecimientos, consiguen resultados educativos significativos con sus alumnos, como producto de una gestión escolar que no deja nada al azar, al menos en ámbitos tan relevantes como los procesos de liderazgo y conducción escolar, la gestión y supervisión de la implementación curricular, la convivencia escolar, la administración y gestión de recursos, y el análisis y evaluación permanente de sus resultados.

Estos establecimientos, existentes en Chile y otros países, planifican y persisten en sus acciones, superando el activismo contingente, conectan sus principales actividades a fines curriculares, vinculan todo su quehacer a objetivos y metas medibles, desarrollan permanentes procesos de evaluación y mejoramiento de sus procesos, y por tanto, son capaces de mostrar “buenas prácticas” que les han permitido alcanzar resultados en distintos planos del quehacer educativo, fundamentalmente en los logros de aprendizaje con sus alumnos⁸⁵.

Cuál es el objetivo del sistema de aseguramiento. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, es un instrumento de la política pública en educación, que incorpora a los establecimientos educacionales a un recorrido de mejoramiento continuo, que deberá llevarlos, en el mediano plazo, a elevar sus capacidades de gestión, desarrollando en forma autónoma, características presenten en escuelas efectivas y sustentarlas en el tiempo con el apoyo de agentes claves, que se ubican en el entorno de la escuela, como son sus sostenedores y el propio Ministerio de Educación.

⁸⁵ José Joaquín Brunner, op. cit. Pág. 139 señala: “Los parámetros más comúnmente utilizados por la supervisión y evaluación externas cubren una variedad de categorías, tales como la enseñanza y el aprendizaje en el aula; el funcionamiento de los órganos y la organización del centro; su política educativa (proyecto, definición de objetivos, oferta de cursos, reglamento interno, política de deberes para casa); las relaciones del centro con los padres y la comunidad local; la gestión de recursos humanos, el tiempo escolar, las instalaciones y los asuntos financieros y materiales; el liderazgo y actividades del director y su equipo; el clima del centro; etcétera.”

Cuáles son los componentes del Sistema de Aseguramiento. El Sistema de aseguramiento se entiende como un conjunto coordinado de componentes y dispositivos de apoyo al mejoramiento continuo de los procesos de gestión escolar, orientado a generar mejores condiciones institucionales para la obtención de resultados educativos. Estos componentes funcionan sobre la base de un Modelo de Calidad de la Gestión Escolar que identifica procesos centrales que debieran estar presentes en cualquier institución escolar que intenta alcanzar resultados, interrogando a cada establecimiento, independientemente de su tipo, modalidad, dependencia, entre otras especificidades, respecto a la existencia y calidad de las prácticas de gestión que desarrollan y los resultados que obtienen.

En este sentido, el Modelo de Gestión Escolar, no prescribe un tipo ideal de prácticas para los establecimientos y por tanto, no se orienta a certificar calidad, sino más bien plantea buenas preguntas para que a través de un proceso de aprendizaje institucional, se cimienten las bases de un itinerario de mejoramiento permanente, que responda a las particularidades de cada establecimiento y que otorgue un espacio de desarrollo profesional contextualizado según las demandas y necesidades de cada comunidad escolar. No obstante el carácter situacional que posee el modelo, esto no significa que deje de direccionar las prácticas de gestión hacia referentes de calidad. Por el contrario, en su estructura evaluativa considera rigurosos criterios, que permiten a los establecimientos contrastar lo que realmente hacen en cada área de gestión con un determinado nivel de calidad, asociado a las características que presentan los sistemas de gestión efectiva: sistematicidad de sus acciones, despliegue de sus sistemas a nivel institucional, orientación a metas, revisión y mejoramiento permanente, y evaluación de resultados e impacto de sus sistemas.

En este sentido la estructura y metodología evaluativa que señala el Modelo permite satisfacer tres funciones que resultan indispensables para impulsar procesos de mejoramiento educativo, que son las siguientes:

- Función Normativa: al identificar áreas y dimensiones clave de la gestión escolar, propone un marco ordenador, que permite concentrar la evaluación y las acciones de mejoramiento entorno a los ejes centrales e inherentes de toda

escuela o liceo: implementar y desarrollar un currículo para obtener resultados de aprendizaje significativo con sus alumnos.

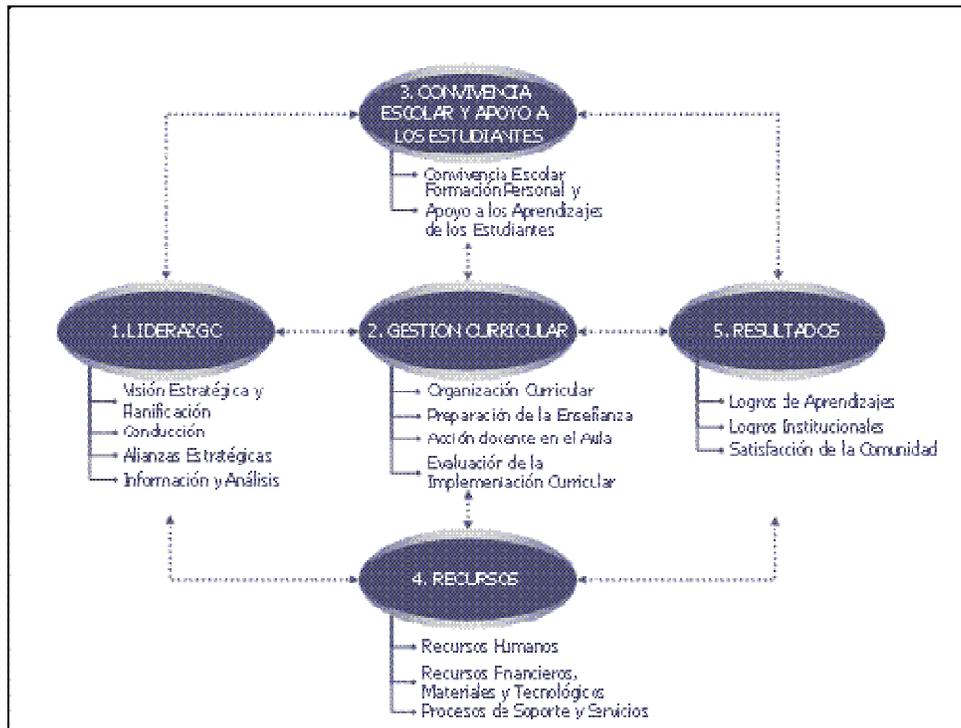
- **Función Comprensiva:** al interrogar al establecimiento a través de preguntas claras y específicas sobre sus prácticas, denominadas “elementos de gestión”, los obliga a entregar evidencias tangibles y demostrables, facilitando con esto que los actores institucionales configuren una imagen real de las capacidades y condiciones en las cuales desarrollan su acción educativa, es decir, una comprensión profesional de la escuela.
- **Función Transformacional:** al señalar, mediante una graduación de la calidad de los sistemas de gestión, los requerimientos que deben satisfacer sus prácticas para alcanzar niveles de excelencia, permite observar la distancia entre sus prácticas reales y los niveles de calidad que pueden alcanzar, orientando entonces el mejoramiento y el cambio en la cultura escolar necesarios para optimizar sus procesos.

El Modelo de Calidad conduce y da sentido a los distintos componentes del sistema de aseguramiento, los cuales poseen un carácter consecutivo y complementario entre ellos, como se explica en la siguiente enumeración:

- **La autoevaluación Institucional**, constituye el paso inicial del sistema de aseguramiento y su propósito es obtener un diagnóstico que permita determinar el nivel de calidad de las prácticas de gestión que la escuela o liceo realiza cotidianamente. Además, permite identificar ámbitos que pudieran ser entendidos como oportunidades para el mejoramiento de su propia gestión escolar.
- **Paneles de evaluación externa**, entendidos como la fase de validación del proceso de autoevaluación, consiste en un análisis exhaustivo, realizado por un equipo de profesionales del Ministerio de Educación y de DAEM y corporaciones municipales de educación, que han sido entrenados y acreditados para evaluar, consistentemente con el Modelo de Gestión, la validez del nivel de calidad presentado por las evidencias de las escuelas y su veracidad como práctica real de establecimiento. El panel además cumple la función de retroalimentar al establecimiento respecto a las oportunidades de mejoramiento que pueden establecerse como prioridades para la elaboración del Plan de Mejoramiento.

- **El Plan de Mejoramiento**, constituye el centro de la estrategia de mejoramiento continuo, pues en esta fase se deben diseñar, planificar, ejecutar y evaluar acciones que permitan instalar o mejorar las prácticas, en los ámbitos que se han priorizado y que posibiliten los cambios que el establecimiento necesita para optimizar sus sistemas de gestión y mejorar sus resultados. Un punto clave de este proceso es su sustentabilidad y en este sentido, se debe entender que esta condición no se satisface sólo por la incorporación de recursos financieros y materiales al establecimiento, sino que cada vez es más claro que ello depende de la generación de capacidades en los propios actores institucionales y por lo tanto, el rol de acompañamiento, asesoría y transferencia que les cabe a los responsables de la administración y supervisión técnica de los procesos educativos a nivel local es fundamental.
- **La Cuenta Pública**, en el marco del sistema de aseguramiento la cuenta pública cumple dos objetivos fundamentales. Por un lado, transparentar los avances, dificultades y desafíos de mejoramiento que se han registrado a partir de la implementación de sus distintos componentes y por otro, que a través de esta dinámica se logre comprometer los esfuerzos de la comunidad interna y externa del establecimiento en las acciones que se hayan planificado.

Modelo Aseguramiento de Calidad de la Gestión Escolar Ministerio de Educación – Chile



Modelo de Fundación Chile⁸⁶



⁸⁶ <http://www.gestionescolar.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=130567>. En Chile junto con el modelo SACGE del Ministerio de Educación es también muy utilizado por establecimientos que quieren certificar calidad.

Modelo de Excelencia de la Asociación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM)⁸⁷

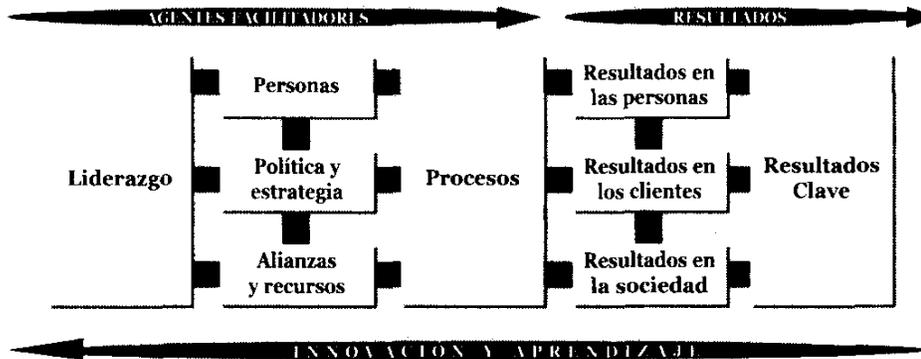


Figura 1. Diagrama del Modelo de Excelencia de la EFQM¹

3.3.2. Marco para analizar los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación.

Es posible identificar un conjunto de participantes que trabajan juntas para generar el aprendizaje escolar: alumnos, docentes, Directores, administradores de establecimientos educativos, gobiernos locales, gobiernos regionales y el gobierno nacional. Un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación debe tener funciones bien definidas para cada uno de estos participantes y estrategias para medir el nivel de aprendizaje de los alumnos y hacer responsables de los resultados a las personas y las instituciones. En particular, empleamos ocho funciones clave que cualquier sistema educativo orientado a garantizar que todos los alumnos aprendan debe tener definidas explícitamente para cada uno de sus participantes:

1. Estándares de desempeño.
2. Evaluaciones de desempeño.
3. Comunicación de resultados.
4. Evaluación del impacto de políticas y programas.

⁸⁷ El Modelo de Excelencia EFQM fue introducido en 1991 como el marco de trabajo para la autoevaluación de las organizaciones y como la base para juzgar a los concursantes por el Premio Europeo de la Calidad, el cual fue entregado por primera vez en 1992. Este modelo es el más ampliamente utilizado en Europa y se ha convertido en la base para la evaluación de las organizaciones en la mayoría de los premios nacionales y regionales de calidad en toda Europa. Desde sus inicios la EFQM se ha orientado por la visión de ayudar a crear organizaciones europeas fuertes que practiquen los principios de la administración de la calidad total en sus procesos de negocios y en sus relaciones con sus empleados, clientes, accionistas y comunidades donde operan. Se debe señalar que están aplicándose distintos modelos como los señalados, entre ellos cabe mencionar la experiencia mexicana de Escuelas Calidad y Escuelas por el cambio en Argentina, todas estas experiencias en la óptica de generar procesos de mejoramiento continuo en donde la autoevaluación es el punto de partida.

5. Requisitos de operación.
6. Distribución equitativa y adecuada de recursos.
7. Autonomía, intervención y apoyo.
8. Rendición de cuentas y consecuencias.

Las funciones identificadas en este marco conceptual presentado por el informe del Banco Mundial⁸⁸, son inherentes al sistema educativo, y el informe plantea que, a menos que los participantes de la educación, desde alumnos hasta gobiernos nacionales tengan roles y responsabilidades claramente asignados en cada una de estas ocho funciones, es poco probable que se obtengan buenos resultados respecto de la calidad de la educación.

Un actor importante en el proceso educativo es la familia. Investigaciones por todo el mundo han demostrado el importante rol de los padres y el hogar en el aprendizaje de sus hijos, así como también el papel que pueden desempeñar en las escuelas. Sin embargo, desde el punto de vista institucional, es difícil regular formalmente la participación de los padres en la educación. Para cada persona o institución que participa en la producción de la calidad educativa, se deben establecer niveles de desempeño específicos. Por ejemplo, deben existir estándares claramente definidos para los alumnos que especifiquen lo que deben saber y ser capaces de hacer en cada grado y nivel del sistema educativo. De forma similar, debe existir estándares bien definidos que especifiquen lo que los maestros de cada nivel educativo deben saber y ser capaces de hacer.

Para poder evaluar hasta qué punto las personas y las instituciones cumplen con los estándares acordados, deben establecerse metodologías. Estas metodologías incluyen métodos estandarizados para medir objetivamente los conocimientos de los alumnos y sus habilidades, así como para evaluar el desempeño de los maestros y los líderes escolares. También incluyen marcos para analizar el desempeño institucional, por ejemplo, hasta qué punto las escuelas satisfacen las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos que asisten a sus aulas. Estas evaluaciones se utilizan para tomar decisiones sobre los niveles de autonomía, intervención y apoyo otorgados a las personas y las

⁸⁸ El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile, 22 de marzo 2007, Banco Mundial.

instituciones, y sobre la rendición de cuentas y las consecuencias respecto de los diferentes niveles de desempeño.

Los procesos establecidos para comunicar los resultados de evaluaciones de desempeño en un sistema educativo efectivo revisten tanta importancia como los estándares y las evaluaciones. El fin de dichos procesos es difundir los resultados de las evaluaciones de desempeño, que incluyen la frecuencia, el alcance, la calidad y las audiencias de información sobre la calidad de la educación en todos los niveles. Por ejemplo, en términos de audiencia, la información derivada de las evaluaciones individuales del aprendizaje escolar se puede poner a disposición de los mismos alumnos, sus padres o tutores, sus maestros y los administradores. La información derivada de la evaluación del desempeño docente se puede poner a disposición de los administradores de escuelas, quienes pueden utilizarla para brindar apoyo diferenciado a los maestros con el fin de que alcancen los estándares de desempeño establecidos. De forma similar, esta información podría darse a conocer a los funcionarios de gobierno locales y a los padres. La información derivada de la evaluación de los centros educativos puede darse a conocer a los gobiernos locales y regionales, y la información relacionada con la evaluación de los gobiernos locales y regionales, a las autoridades del gobierno nacional.

Un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad debe tener implementadas metodologías para evaluar regularmente el impacto de las políticas y los programas, y para incorporar esta información a políticas y programas nuevos y existentes. Algunas de las preguntas clave que se deben evaluar para la mayoría de las intervenciones incluyen:

- ¿El programa mejora los resultados del aprendizaje escolar u otros resultados educativos?
- ¿Cómo mejora los resultados escolares?
- ¿A qué costo, comparativamente hablando, logra el impacto estimado?

Responder a cada una de estas preguntas supone una estrategia de evaluación diferente. Es importante establecer mecanismos para diseñar la evaluación del impacto de las políticas y los programas antes de implementarlos. Una vez que se implementa una política o un programa, resulta mucho más difícil elaborar una estrategia de evaluación creíble. Un sistema educativo debe tener establecidas normas de entrada y operación

para cada una de las personas e instituciones que intervienen en él. Estas normas abarcan desde requisitos de edad de ingreso para los alumnos hasta requisitos profesionales para los maestros, y condiciones básicas que todas las escuelas deben cumplir para que se les permita operar.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación deben tener establecidos procedimientos de gestión, financiamiento y administración para alcanzar los estándares establecidos. Aunque la capacidad de un sistema educativo para garantizar recursos adecuados y equitativos está determinada, en gran medida, por un contexto macroeconómico y político de mayor envergadura, los participantes de la educación tienen libertad de acción para tomar decisiones políticas respecto de la asignación y la distribución de recursos. Estas decisiones abarcan desde mecanismos de financiamiento educativo hasta procesos mediante los cuales se canalizan los recursos hacia cada una de las personas y las instituciones del sistema. Además de garantizar la distribución adecuada de recursos, es importante tener establecidos instrumentos que ayuden a las personas y las instituciones a cumplir con los estándares de desempeño. Estos instrumentos incluyen la definición de niveles de autonomía e intervención para cada uno de los participantes en cuanto a fijar políticas y administrar recursos; el apoyo técnico-pedagógico a los maestros y los equipos administrativos de establecimientos educativos; y la facilitación y la coordinación con instituciones y redes de apoyo.

Finalmente, un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad debe tener establecidos mecanismos para recompensar y sancionar a las personas y las instituciones por haber cumplido o no con los requisitos y los estándares de desempeño acordados. La mayoría de los sistemas educativos de América Latina han establecido consecuencias directas para los alumnos que no cumplan con los estándares acordados; es más, muchos sistemas implementan exámenes de egreso de la escuela secundaria o de ingreso a las universidades nacionales. Estos exámenes tienen consecuencias directas para los alumnos, quienes pueden o no seguir persiguiendo sus metas educativas según cómo se hayan desempeñado en dichas evaluaciones. Por el contrario, pocos sistemas educativos de la región han establecido consecuencias para los maestros o las escuelas que no cumplan con los estándares de desempeño.

3.3.3. Aplicación del marco conceptual al sistema de aseguramiento de la calidad de la educación.

Para ilustrar la aplicación del marco conceptual al análisis de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación, describimos el diseño institucional del sistema educativo chileno actual bajo la óptica del marco presentado.

Abordamos las dos preguntas siguientes:

- ¿Existe la función clave del aseguramiento de la calidad para este participante del sistema educativo?
- Si existe, ¿qué institución o persona es la responsable de definir esta función y/u ordenar su ejecución?

Estándares de desempeño. Los alumnos de las escuelas primarias y secundarias chilenas siguen un currículum nacional definido por el Ministerio de Educación y sancionado por el Consejo Nacional de Educación. El currículum, en su estado actual, sólo incluye materias obligatorias y contenidos por grado. Sin embargo, actualmente se están desarrollando estándares de aprendizaje para cada grado que se prevé implementar en toda la nación durante el próximo año lectivo. Los estándares que se aplican a las escuelas como instituciones chilenas están regulados por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa (SACGE) del Ministerio de Educación. Según este sistema, las escuelas tienen la obligación legal de cumplir con diversos estándares de gestión escolar. El cumplimiento de los estándares obligatorios se verifica a través de una evaluación anual a escala nacional ordenada por el Ministerio de Educación. Además, las escuelas también son evaluadas por el Sistema Nacional de Evaluación del desempeño (SNED) del Ministerio de Educación, un sistema que evalúa las prácticas de gestión escolar y las mejoras en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y que otorga bonificaciones al 25 por ciento de las escuelas con mejor desempeño. El Ministerio de Educación difunde ampliamente los promedios SIMCE que obtienen las escuelas.

Evaluación de desempeño. La evaluación obligatoria que compara el aprendizaje escolar con el currículum establecido se debe realizar anualmente en 4to grado y cada dos años en 8vo y 10mo grados. El sistema de evaluación docente en Chile experimentó una importante reforma en 2004-2005. El sistema de evaluación de profesores establece cuatro niveles de competencia requeridos basados en la práctica pedagógica y una

evaluación anual obligatoria a escala nacional ordenada por el Ministerio de Educación. El sistema que evalúa el desempeño de los administradores de establecimientos educativos es similar al que evalúa el desempeño docente. El Ministerio de Educación exige a los directores de todo el país satisfacer cuatro niveles de competencia basados en acciones y estándares de comportamiento, para lo cual deben someterse a una evaluación anual.

Comunicación de resultados. No existen mecanismos establecidos para informar los resultados de las evaluaciones de desempeño de los alumnos, y hasta hace muy poco tiempo sólo se informaban a los padres y a la sociedad en general los puntajes promedio de las pruebas escolares. Sin embargo, con las recientes reformas en la evaluación del desempeño docente, se han introducido mecanismos de comunicación de resultados para los maestros y los administradores de establecimientos educativos.

Requisitos de operación. El requisito principal para que los alumnos puedan ingresar a la educación básica es cumplir con la edad reglamentaria, mientras que para permanecer en el sistema se deben satisfacer los niveles de competencia reglamentarios por grado que establece cada escuela. La competencia, determinada por cada maestro, no sólo define el paso de un grado a otro sino que también afecta a las futuras oportunidades de aprendizaje, ya que las universidades administran los exámenes de ingreso. Las municipalidades son las encargadas de seleccionar a los maestros para cubrir los cargos docentes en las escuelas públicas.

Para tener derecho a ocupar dichos puestos, los maestros deben poseer un título docente y no deben haber obtenido más de dos puntajes “inferiores al promedio” en sus evaluaciones regulares. Las municipalidades también seleccionan a los directores para cubrir cargos en las escuelas públicas. Para acceder a dichos puestos, los directores deben presentar un título docente como único requisito.

Distribución equitativa y adecuada de recursos. Se proporciona un subsidio por alumno para financiar la educación de los alumnos que cursan los grados básicos obligatorios en escuelas municipales y privadas. Aunque en su presente forma este subsidio es uniforme, es decir, no considera las características individuales de los alumnos, el Ministerio de Educación está desarrollando una fórmula de subsidio diferencial que

tiene en cuenta dichas características. Para garantizar que los alumnos puedan tener acceso a la educación obligatoria, la matrícula y los libros de texto son gratuitos en las escuelas con financiamiento público (es decir, las escuelas municipales y las escuelas privadas subvencionadas). Además, alrededor del 50 por ciento de los estudiantes de bajos ingresos reciben comidas gratuitas dentro del horario escolar.

Autonomía, intervención y apoyo. Como mecanismo de ayuda, los directores y los supervisores provinciales pueden brindar autonomía y apoyo a los maestros de las escuelas públicas. En la actualidad, la intervención es, en su mayor parte, supervisión para garantizar que los estudiantes cumplan con la asistencia requerida para que las escuelas puedan recibir el subsidio total por alumno. En el caso de los directores, los que tienen la autoridad para apoyar su labor o intervenir en ella son los propietarios de las escuelas y los supervisores provinciales. Las escuelas públicas que necesitan ayuda adicional pueden acceder a los programas compensatorios que ofrece el gobierno central y, además, algunas municipalidades tienen mayor capacidad que otras para brindar ayuda económica a las escuelas.

Rendición de cuentas y consecuencias. Los profesores de las escuelas públicas reciben su pago conforme a una escala de sueldos común; sin embargo, los resultados de las evaluaciones tienen consecuencias directas sobre el pago y la estabilidad laboral. Los directores de las escuelas públicas reciben su pago conforme a una escala de sueldos común y, como sucede con los maestros, los resultados de las evaluaciones tienen consecuencias directas sobre el pago y la estabilidad laboral. El subsidio por alumno es una especie de mecanismo de rendición de cuentas para las escuelas, dado que su otorgamiento depende de la asistencia a clases. No obstante, no existen muchas medidas basadas en el desempeño para la rendición de cuentas en el nivel de la escuela. El nuevo subsidio diferencial estará acompañado de una mayor supervisión y de consecuencias para las escuelas basadas en el desempeño escolar.

3.3.4. Los límites del SACGE y el modelo de gestión escolar MINEDUC.

El SACGE está formalmente bien estructurado; sin embargo, presenta dos focos problemáticos, a saber, los supuestos de su diseño y puesta en práctica y, por otro, la concepción política que le subyace⁸⁹. El SACGE tiene implícito el riesgo de la simplificación, tanto de la institución escolar como de su mejora. El riesgo de simplificación surge porque todo modelo de calidad visibiliza o destaca algunas dimensiones y, a la vez, oculta o subestima otras, sea porque pretende focalizar la atención en ciertos aspectos de la “realidad” que intenta modelar o porque esa “realidad” es más compleja y multivariada de lo que parece y, simplemente, no admite reducciones formales. En el SACGE hay una comprensión de “causa-efecto” donde la intervención de ciertas variables de proceso debiera producir ciertos resultados.

La clave, por tanto, está en el “tratamiento”. Sin embargo, es precisamente este paso el que no se “controla” ni se “apoya” en la implementación del SACGE, porque el énfasis actual de la política ministerial está en el acompañamiento a la autoevaluación y en la formulación de planes de mejora. Pero después el plan se debe implementar y es en esta etapa que las escuelas y liceos se encuentran sin acompañamiento sostenido. Visto así, se observa una reducción operativa del SACGE a los procesos de diagnóstico (autoevaluación) y definición de prioridades (plan) que más tarde serán evaluadas (cuenta pública), lo cual sugiere que el circuito de mejora tiene un eslabón roto.

La implementación del SACGE ha sido incompleta justo donde una plataforma efectiva de relaciones entre actores, apoyos y recursos para el establecimiento puede hacer la diferencia en la sustentabilidad del cambio. Los actores implicados (directivos, supervisores, sostenedores, redes locales, instituciones de asistencia técnica) siguen operando en forma compartimentada y no se advierte un esfuerzo ministerial suficiente para activar esta estructura de recursos y oportunidades para el mejoramiento escolar.

⁸⁹ Luís Navarro, Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando?. Revista Docencia N° 31. Mayo 2007. Revista del Colegio de Profesores de Chile.

La misma reducción de la complejidad de la experiencia escolar se aprecia en la comprensión de la mejora escolar. Se piensa, por ejemplo, que la calidad de la gestión tiene muchas caras, pero es finalmente reconocible por los directivos escolares (es decir, la calidad se puede lograr implementando diversos dispositivos o mecanismos de gestión que en definitiva convergen en las áreas y dimensiones del modelo de calidad de la gestión escolar); la calidad de la gestión se basa en la capacidad de auto-análisis y sistematización de buenas prácticas susceptibles de estandarización (esto es, para mejorar la calidad se debe primero reconocer la situación actual de las prácticas de gestión del establecimiento y luego diseñar la mejora de las mismas, mejora que se concentra en la instalación de dispositivos de gestión); la gestión escolar se puede cualificar con planes de mejoramiento (esto es, con innovaciones que en una fase posterior debieran incorporarse a la gestión cotidiana del establecimiento); y los cambios a implementar son de similar naturaleza (a saber, parten por la gestión escolar y se basan en los puntos anteriores).

Todo lo dicho, sin embargo, entra en tensión con la realidad escolar: es evidente que no todas las escuelas y liceos son iguales y que, por tanto, no hay un piso o punto de partida equivalente. Se puede argumentar que establecer esta diferencia de puntos de partida es precisamente el objetivo de la autoevaluación, puesto que es claro que el mejoramiento de la gestión escolar supone que antes se haya precisado el nivel de madurez institucional del establecimiento, para luego decidir el foco y la estrategia de abordaje estructural y/o de mejora. Sin embargo, en el caso del SACGE, ello resulta parcial por dos razones: Para establecer este piso se requiere una definición nacional acerca de cuáles son los mínimos de institucionalidad escolar necesarios para que haya una educación con expectativas razonables de éxito. Pero este umbral no necesariamente ha sido garantizado por el Estado, ni menos aún satisfecho por todos los establecimientos donde se implementa el SACGE, pese a que la misma noción de “aseguramiento” supone “pisos” de calidad.

Junto con esta dimensión objetiva de los mínimos de institucionalidad, se hace imprescindible considerar la dimensión subjetiva o simbólica de esos mínimos. Estos factores “blandos” aluden a las creencias de los directivos y docentes de un establecimiento y, desde ahí, a la capacidad de aquellos para generar una narrativa o relato de lo que “les pasó” y de “cómo llegaron” a la situación actual de gestión (esto

es, que les permite salir del *ensimismamiento* y *tomar distancia de sí mismos* para comprender la situación que experimentan). Este factor es un pre-requisito para activar una capacidad simbólica de mayor complejidad (que, a su vez, es condición para avanzar en el SACGE, pero que éste parece asumir como siempre presente): la capacidad de *mirar hacia delante*, de soñar y creer en la posibilidad de cambio o, más llanamente, de formular emprender un proyecto.

Como hoy no es posible asumir esta base objetiva de igualdad de capacidades y recursos en la gestión escolar y como la dimensión subjetiva del cambio es de suyo resbalosa, es altamente probable que el tipo y flujo del cambio necesario en un establecimiento sea distinto en cada caso: algunos requieren verdaderas reestructuraciones que parten por el logro de cierta normalidad o estabilización institucional; otros precisan ante todo, apoyo y recursos para construir ese relato o narrativa institucional, que luego gatilla la generación de un proyecto en el que todos crean; y otros ya están en condiciones de ocuparse de focos específicos de perfeccionamiento de sus procesos y resultados.

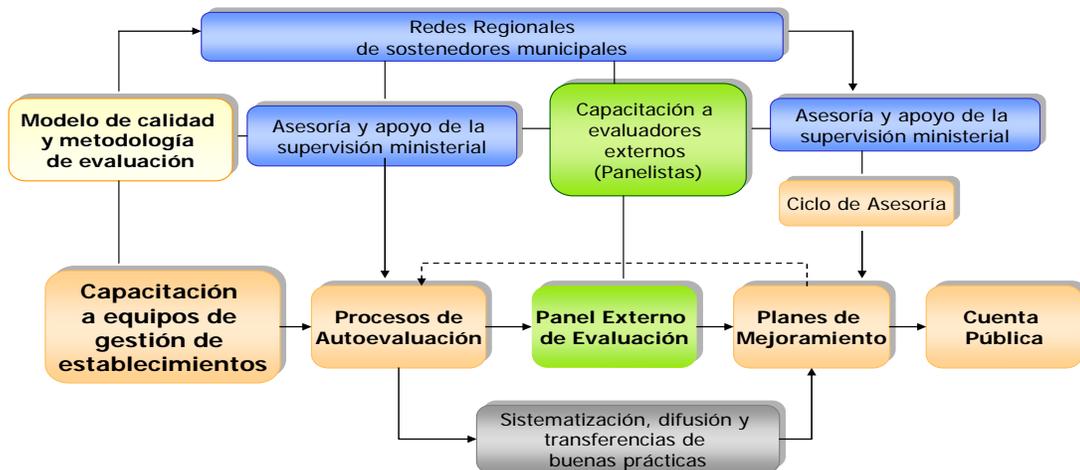
Por tanto, no todos requieren seguir el mismo proceso ni los mismos recursos o apoyos. Si se insiste en una única estrategia (autoevaluación, plan de mejora, cuenta pública), casi con seguridad se llegará al punto donde la misma solución será el problema. Solución que, de paso, podría reforzar la tendencia a la culpabilización de los actores escolares como responsables e incapaces de mejorar, pese a las oportunidades provistas.

Esta culpabilización surge como efecto del siguiente proceso: a) la escuela o liceo es impulsada a autoevaluarse sobre la premisa de que cuenta con la capacidad de *interrogar-se*; b) después es apoyada en la formulación de un plan de mejora asumiendo que cuenta con la capacidad de *proyectar-se* y c) finalmente es alentada a implementar este plan con *autonomía* y luego cumplir metas y dar cuenta pública del logro de éstas, presumiendo que cuenta con las *capacidades y recursos materiales y simbólicos* para este desafío. Pero la verificación o el desarrollo de estas premisas esenciales (es decir, la habilitación objetiva y subjetiva para el cambio y la mejora) no forma parte del proceso o ciclo del SACGE. La culpabilización, en consecuencia, emerge porque se “privatiza” (es decir, se deposita en los actores del establecimiento) la responsabilidad de la mejora, bajo la convicción de que desde la política se han

provisto recursos y oportunidades suficientes para conseguir lo esperado y, como se dijo, más bien se constata la incapacidad del establecimiento para alcanzar las metas que el mismo establecimiento se impuso.

El SACGE arriesga ser considerado una suerte de “utopía” cuyas premisas son consideradas más “reales” que la propia “realidad” y donde las fallas observadas en la gestión escolar son entendidas como concreciones imperfectas de la utopía, y no como una evidencia de que tal vez debieran ser revisados los supuestos del modelo de gestión y la teoría de cambio subyacente en la política. El problema del SACGE, en esta hipótesis, no sería de implementación ni de comprensión de los significados; sería de la capacidad de esos significados para dar cuenta o sentido a la experiencia cotidiana de gestión escolar.

Funcionamiento del SACGE



CAPÍTULO 4

LA ESCUELA Y EL DIRECTOR EN LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN

Capítulo 4. La escuela y el Director en los procesos de autoevaluación.

4.1. La escuela vista a través de paradigmas organizacionales.

La escuela es el lugar donde ocurre el proceso educativo formal y donde se deben concentrar los mayores esfuerzos de la gestión del sistema educativo. Se articula en torno a tres ejes fundamentales: los procesos de enseñanza-aprendizaje, las relaciones entre los diferentes actores: docentes, alumnos, padres, directivos y la estructura/funcionamiento. Estos ejes a su vez están condicionados por la cultura propia de cada escuela, a saber, el conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y explican los comportamientos de los individuos que la forman y la forma de actuar de la propia institución.

Existen dos tipos de construcciones teóricas útiles para mirar la escuela desde afuera: los paradigmas y los modelos. Los paradigmas son marcos de pensamiento o esquemas teóricos que ayudan a explicar ciertos aspectos de la realidad mientras que los modelos son abstracciones que excluyen aspectos específicos o particulares de organizaciones concretas que sirven para contrastarlas con lo que realmente ocurre. Los principales paradigmas que se utilizan para analizar las instituciones escolares son el científico-racional, el interpretativo simbólico, el socio-crítico y el ecológico. Por su parte, los principales modelos se resumen en el normativo, prospectivo, estratégico situacional, de calidad, cultural, sistémico y de desarrollo organizacional. ¿Cómo se relacionan estos modelos y paradigmas con los objetivos de la escuela? ¿Cuál es la finalidad de la escuela y cómo se puede lograr? Para determinar cómo y en qué medida puede la escuela lograr sus objetivos es necesario indagar sobre sus posibilidades como organización que se encuentra inmersa en un sistema social más amplio. Para ello es necesario poner el foco en la escuela y pensar qué puede hacer ella por sus alumnos.

La polémica en este punto se resume en que una corriente de investigación señala que es poco lo que la escuela puede hacer por los alumnos independientemente de su origen socioeconómico y sus capacidades intelectuales innatas. Los exponentes máximos de esta postura son el Informe Coleman y los trabajos de Jencks. Existe otra corriente, la de las Escuelas Eficaces, que sostiene que la escuela puede constituirse como la variable diferenciadora mediante la cual los niños y jóvenes aprenden y que entonces la

institución educativa sí puede hacer una diferencia importante en las nuevas generaciones siempre y cuando tenga una buena gestión y desarrolle una propuesta innovadora. Por eso se vuelve necesario trabajar en la escuela en dos niveles: el de la gestión y el de la innovación. Respecto del primero, se deben promover y desarrollar las herramientas necesarias entre las cuales no pueden faltar las estrategias para definir la misión así como las metas y los resultados, el análisis de oportunidades, fortalezas y debilidades y la sistematización de procesos de autoevaluación institucional. En relación con la propuesta, es importante trabajar por la innovación.

Éste no es siempre un camino directo sino más bien uno largo y sinuoso. Es una difícil y compleja tarea que requiere de la participación comprometida de todos los actores de la comunidad educativa -directores y docentes principalmente- y también del propio sistema escolar. Consiste en pasar de una escuela herramienta a una escuela pensante, una organización inteligente y que aprende de sí misma. Para lograrlo, se requiere tanto “un cambio en los modelos de director: de uno definido más por la neutralidad y la eficacia técnico instrumental, a otro entendido como político y profesional”, como la promoción de ciertas competencias que hacen a la buena gestión de las escuelas por parte de sus directivos. Éstas tienen que ver principalmente con saber liderar y conducir equipos de trabajo y para ello es necesario que quienes conducen las instituciones sepan comunicar, sepan negociar y sepan manejar el conflicto, entre otras cuestiones.

De hecho, los teóricos que aquí se han presentado toman varios de sus paradigmas y modelos del campo de la teoría de las organizaciones en general y los adaptan a la organización escolar. Entre las seis prioridades estratégicas que IPE-UNESCO Buenos Aires menciona para conducir los procesos de gestión en las escuelas se encuentran las siguientes: invertir en formación de recursos humanos, multiplicar las instancias de encuentro e intercambio horizontal dentro del sistema, reinstaurar los liderazgos, ampliar la capacidad de decisión a nivel local, promover múltiples mecanismos y procedimientos de evaluación y generación de responsabilidad institucional por los resultados y apostar a la creación de nuevos modos de articulación del sistema educativo con el entorno. El siguiente esquema muestra los diferentes paradigmas con una breve descripción del sentido que cada uno de ellos da a la escuela.

Principales paradigmas referidos a la organización escolar⁹⁰

(Aguerrondo, 1996; Armengol, 2002)

PARADIGAMA	VISIÓN DE LA ESCUELA
Científico racional	Realidad objetiva, lineal y racional. Existe objetivamente al margen de las personas que la integran. Se deja margen todo lo que no sea cuantificable. Se busca definir patrones comunes. La escuela como herramienta.
Interpretativo simbólico	Construcción cultural, a partir de de los significados, valores, creencias, principios. Se identifican rituales, ceremonias, imágenes que condicionan procesos los procesos y definen el perfil del centro. Se distinguen niveles superficiales y profundos en las dinámicas. Realidad construida mediante procesos de interacción. La escuela como escenario de interacción social.
Socio crítico	Construcción social mediatizada por una realidad sociocultural y política más amplia. Débil articulación de los mecanismos organizativos. Confluencia de intereses individuales, grupales e institucionales. Se atiende al manejo del poder, el conflicto y la negociación. La escuela como sistema viviente.
Ecológico	Entramado de relaciones en un medio o hábitat concreto. Las conexiones con el contexto que rodea al centro son determinantes para su desarrollo. Incorpora una concepción ética como referencia que integra cuatro elementos de todo ecosistema: población, medio ambiente, tecnología y relaciones organizadas. La escuela como integrada y en sintonía con el contexto.

Cada enfoque da cuenta de un proceso de avance y evolución en la comprensión de la escuela, a partir de innumerables investigaciones que han ido generando conocimiento y masa crítica en un área relativamente nueva.

Los diferentes cuerpos teóricos implican variadas perspectivas que jerarquizan unos aspectos dejando otros en un segundo plano. Unas dan mayor importancia a la tarea individual (cumplir el horario de trabajo, tener la documentación al día y cumplir con las evaluaciones previstas), otras resaltan la constitución de trabajo articulado (coordinar con otros docentes, participar de enfoques multidisciplinarios y generar criterios de trabajo común).

4.2. Los Directores de escuela y la gestión escolar.

La dirección escolar va alcanzando grados crecientes de importancia para el logro de los objetivos que las organizaciones de esta naturaleza se plantean, así se va manifestando

⁹⁰ Utilizado en Escuelas por el cambio. Un aporte para la gestión escolar. UNESCO-IIPE. Buenos Aires, 2007.

en el desarrollo de la investigación sobre eficacia escolar, que asigna a los directivos y de manera especial al director del establecimiento, un rol preponderante bajo conceptos como los de “Liderazgo”, “management” o “aprendizaje organizacional”, etc. Desde los inicios del movimiento de la eficacia escolar, se ha señalado a esta como una de las variables explicativas y con el pasar del tiempo y el incremento de investigaciones, no se ha hecho más que ratificar este planteamiento. Luego, con la incorporación de los modelos de calidad, provenientes del mundo empresarial, se refuerza la expectativa en el factor liderazgo de la dirección como uno de los componentes de vital importancia para alcanzar impacto a nivel de la organización⁹¹.

Uno de los factores claves en el logro de la eficacia escolar lo constituye la Gestión de la Escuela y, en desempeño de la misma, el rol del Director es fundamental.

Los Directores en Chile se ubican principalmente en tres tipos de escuelas, las que son posibles de ser clasificadas por el origen de su financiamiento. Esta es:

- Pertenecientes a Municipios (la mayoría con financiamiento público en un 100%, aún cuando, también existen algunas que tienen Financiamiento Compartido, esto, es que los padres pagan mensualmente un cuota de dinero).
- Particulares que reciben subvención del Estado, la misma que las Municipales (en este caso, la gran mayoría cobra una cuota mensual en dinero adicional por el servicio educativo, que viene a complementar el subsidio que reciben del Estado)
- Particulares sin subvención estatal (se financian con aporte de los padres o privados)

Desde el punto de vista organizacional, se presentan dos debilidades, la primera tiene que ver con que la descentralización no implicó desconcentración en la toma de decisiones y la segunda por la falta de capacidad de gestión escolar de parte de los nuevos responsables de la administración de las unidades educativas.

En el ámbito público se establece una tróada donde existe por una parte el administrador del sistema representado por la Municipalidad, denominado “Sostenedor”, quien concentra las decisiones de uso de recursos y contratación del personal. La Escuela que desarrolla la actividad docente⁹², unidad donde se concentran en los hechos las políticas

⁹¹ Sergio Garay y Mario Uribe, Dirección Escolar como Factor de eficacia y cambio. Situación de la Dirección Escolar en Chile. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo. 2006. Vol. 4, N° 4e.

⁹² David Hopkins “El contexto de Política Pública para la Transformación escolar, documento preparado para el Festival del Liderazgo iNet, Módulo 2. “Construyendo una coalición orientadora para apoyar la transformación escolar”, marzo-abril de 2006,

de reforma y finalmente un tercer actor representado por el Ministerio de Educación quien cumple el rol de supervisor y evaluador.

Esta relación, nunca ha sido expedita ya que “no se han logrado espacios efectivos de encuentros para planear necesidades y requerimientos, existiendo un desconocimiento por parte del Sostenedor de proyectos de la Escuela en términos de actividades y recursos humanos asignados” Al mismo tiempo la opción del Ministerio de Educación de desarrollar programas intencionados de mejoramiento sin involucrar al Sostenedor, llegando directamente a la Escuela, ha contribuido a establecer un débil compromiso por parte de la administración, con los resultados esperados.

Desde la perspectiva de la Gestión escolar este es el principal nudo crítico del sistema, la “doble dependencia” dada por los Sostenedores (personal, infraestructura, recursos) y Ministerio de Educación representado por los Departamentos Provinciales y Secretarías Ministeriales que abordan aspectos curriculares y pedagógicos. La tensión del sistema aparece y se refleja por cierto en el Director de la Escuela, que tiene lidiar entre estas dos fuerzas, dando como resultado que los cambios esperados, están muy por bajo de las expectativas originales.

El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), reconoce que los cambios promovidos desde arriba y desde fuera de las escuelas no logran cambios substantivos en el aprendizaje de los alumnos, en la medida que la práctica educativa tiene escasa vinculación con las decisiones de los planificadores porque depende mucho más de las concepciones, decisiones, expectativas y prácticas de los múltiples actores de la escuela y de su comunidad. Por lo mismo, el desafío es promover una escuela autónoma, flexible, democrática y conectada con el entorno. Lo anterior llama a concentrar mayores esfuerzos en la gestión al servicio de las escuelas para lograr comunidades de aprendizaje y de participación. Cada vez hay más evidencia respecto del valor agregado por la escuela, en el sentido que ésta puede alterar en medidas más o menos significativas las variables asociadas a los resultados de aprendizaje, a partir de sus propias propuestas y el desempeño de sus miembros. La

Pág. 1 señala: “En muchos sistemas educativos, gran parte de lo que está ocurriendo actualmente bajo el título de “mejoramiento escolar” no son más que respuestas rápidas a las exigencias de cambio y el establecimiento de metas por organismos externos. Esto no exime a profesores, líderes escolares o miembros del consejo directivo de adoptar una posición más auténtica ya que, como se ha visto, hay mucho que ellos pueden hacer para mejorar la calidad de la educación sin tener que referirse a organismos externos. Sin embargo, se puede argumentar que el contexto de política pública local tiene un importante rol en el establecimiento de la agenda educativa y en determinar si el mejoramiento escolar será o no exitoso.

presencia de los padres como actores significativos dentro del sistema escolar, unido al papel protagónico y cada vez más activo de los alumnos, junto a los procesos de aprendizaje orientados fuertemente al trabajo en equipo, produce nexos significativos y menos jerárquicos entre padres, docentes y directivos. Esto se da en escuelas que abren espacios para programas nuevos, sea porque los reciben desde el nivel central o porque la propia comunidad escolar los impulsa con su iniciativa. En general, son escuelas con estabilidad y continuidad de directivos y docentes, con capacidad de liderazgo, y donde las decisiones y gestiones, tanto académicas como administrativas, se llevan a cabo con mayor participación de distintos actores del sistema educativo.

Se trata de promover escuelas con estabilidad y continuidad de directivos y docentes, con capacidad de liderazgo, y donde las decisiones y gestiones, tanto académicas como administrativas, se llevan a cabo con mayor participación de distintos actores del sistema educativo. Con una cultura organizacional donde la búsqueda de recursos es constante e innovadora, e integra en forma organizada y armónica los planes, la visión, los recursos y la adecuada interacción entre actores.

Los directores de las escuelas⁹³. La función del director de la escuela es crucial. Éste deberá asumir su cargo no sólo como una fase más en el curso de su carrera profesional, sino como un desafío ético, intelectual y funcional, dada la posibilidad de conducir un establecimiento e imprimirle una dirección. La mayor parte de los directores no cuenta hoy con una preparación que les permita asumir el liderazgo, estimular a los docentes y abrir la escuela a la comunidad, ni ostenta la necesaria capacidad organizativa. Es, pues, necesario fortalecer la capacidad de liderazgo y gestión de los directivos para transformar efectivamente la cultura y el clima organizacional de las instituciones escolares.

Las investigaciones más recientes en Chile⁹⁴ que asocian la figura del Director al buen desempeño en escuelas efectivas, permiten distinguir un conjunto de dimensiones de desarrollo muy precisas:

1. El director se orienta hacia aspectos académicos de su labor escolar por sobre los administrativos y de relaciones institucionales.

⁹³ Marco de la Buena Dirección.

⁹⁴ UNICEF/MINEDUC ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en sectores de Pobreza. Santiago de Chile. Marzo 2004.

2. Liderazgo. Promoviendo y manteniendo constantemente iniciativas de mejoramiento del servicio educativo, generando las condiciones para que estas se puedan desarrollar.
3. Valorar las innovaciones y el cambio.
4. Promueven el trabajo en equipo.
5. En cuanto a la expectativas. El alto nivel esperado del rendimiento estudiantil, en conjunto con los profesores y padres por parte del Director, terminó siendo uno de los factores claves para el buen desempeño escolar.

4.3. El rol del Director en el proceso de autoevaluación.

Llevar a cabo un proceso de autoevaluación inicial de la gestión escolar requiere de la realización de un conjunto de actividades y tareas de manera ordenada, sistemática y controlada, por parte del director y los docentes de la escuela, en las que también pueden participar los alumnos y los padres de familia. Dichas actividades están dedicadas al estudio, la reflexión, al diseño de mecanismos de recolección de información, al análisis y discusión de los datos obtenidos, a la formulación de síntesis, conclusiones y emisión de juicios, a la identificación de lo que se quiere mejorar y al registro de los resultados obtenidos. La responsabilidad de conducir el proceso de autoevaluación es del director de la escuela. Para ello ha asumir la iniciativa con base en una visión clara de qué acciones va a realizar con la colaboración del equipo docente de la escuela. También ha de prever el cómo y el cuándo se van a desarrollar las actividades, considerando el conjunto de compromisos y rutinas que ya tiene establecidas la escuela. Para efectuar lo anterior se le plantean al director las siguientes recomendaciones. Es importante que valore las actividades, para tomar decisiones sobre la extensión y profundidad con que pueden ser realizadas.

- Identificar los compromisos ya contraídos por la escuela en relación con: las actividades propias de la enseñanza; las actividades de otros programas institucionales en los que participa la escuela; las actividades extracurriculares como participación en ceremonias, eventos deportivos; eventos y actividades programadas, entre otras.
- Identificar los momentos del ciclo escolar en los que hay, o puede haber, oportunidades de tiempo para la realización de las tareas y actividades del proceso de autoevaluación.

- Reconocer las características del equipo docente y analizar quiénes de los docentes tienen ciertos conocimientos y habilidades que favorezcan el desarrollo de algunas de las actividades; y valorar cuál es la estrategia de organización más adecuada, conforme al perfil del equipo, para el desarrollo de las tareas a realizar.
- En consecuencia de lo anterior, establecer con el equipo docente una meta común: ¿en qué fecha la escuela debe contar con los resultados de la autoevaluación, que le permitan continuar con la fase de elaboración del plan para la mejora de la gestión escolar?
- Teniendo claridad, consenso y compromiso colectivo respecto a la meta a lograr, habrá que tomar decisiones sobre cuáles son los momentos disponibles o aprovechables dentro de las jornadas de trabajo escolar para realizar las tareas. Con base en esas decisiones sobre el cuándo, elaborar un programa de las actividades a realizar.
- Dentro del programa de actividades, identificar cuáles se desarrollarán en equipo, con estrategias de participación y colaboración de los docentes de la escuela, en el sentido de desarrollar un trabajo colegiado y señalar cuáles de las actividades, por su naturaleza, requieren de la realización de sesiones formales del Consejo Técnico Escolar. Asimismo, identificar cuáles tareas requieren de la participación de los padres de familia y qué estrategias se van a seguir para efectuarlas.
- Es necesario que el director valore la forma en la que se va a registrar y recopilar la información que sea producida durante el proceso; sea resultado de las actividades realizadas por el equipo docente en reuniones de trabajo, sea por efecto del uso de determinados instrumentos de captación de información (cuestionarios, encuestas, entrevistas, etc.). Por una parte, se puede disponer una carpeta en la que se vayan reuniendo expedientes de documentos e información producida o recopilada, a modo de un archivo técnico del proceso. Esta actividad ha de ser sistemática y puede seguir el método del *portafolio* institucional. Por otra parte, el director puede llevar un *Diario de trabajo*, como memoria o bitácora de todo el proceso. Esto se puede realizar teniendo como soporte un cuaderno cosido, en el que se van registrando actividades, información, reflexiones personales sobre el proceso.

Con lo anterior se indica que el director ha de construir una *estrategia general* para la realización del proceso de autoevaluación de la gestión de su escuela, en la que se prevén las condiciones, los tiempos, las formas de organización y participación del equipo docente y de los padres de familia. Previsiones que le han de ayudar a conducir el proceso con el apoyo colaborativo de los docentes, reconociendo que hay tareas o asuntos que puede delegar; temas en los que puede compartir el liderazgo con los docentes. Esto último es relevante en tanto que la responsabilidad del proceso y de los resultados ha de ser compartida por todos los miembros de la escuela. Cabe reiterar la importancia de que el director planifique este proceso de realización de la autoevaluación de la gestión de la escuela, pues cada escuela es singular y no existen fórmulas únicas, comunes o generalizables a todas ellas. Es esta planificación la que permite concretar y darle viabilidad al proceso, en tanto se especifica con base en las condiciones de la escuela y el perfil y motivación de los docentes, así como las capacidades de conducción del director.

Aunque se lleva bastante camino avanzado en la búsqueda de soluciones al análisis institucional, no dejan de aparecer algunas dificultades surgidas en las autoevaluaciones institucionales:

- Las resistencias al conocimiento: el conocimiento está vinculado al cuestionamiento y a la crítica. Se requiere, para un análisis institucional adecuado, una garantía de seguridad real en la que no existan amenazas de ningún tipo ante la capacidad de facilitar la desaparición de fenómenos como “el secretismo”, “la comunicación críptica” o “las agendas ocultas” por poner tres ejemplos.
- Las implicaciones: debate eterno entre objetividad y subjetividad en el conocimiento de los fenómenos sociales que podemos erradicar con una toma de consciencia individual y colectiva de aquellas implicaciones inconscientes que dificultan el desarrollo de las personas y de la institución en la que se encuentran.
- Las multisignificaciones de los hechos: Tantas cabezas, tantos sombreros. Para referirse a la diversidad y variedad de puntos de vista que un mismo hecho genera entre las personas que lo analizan. Un posible antídoto se encuentra en la transparencia comunicativa y en el proceso dialógico que debe presidir toda autoevaluación institucional.

Estamos en un momento de nuestra presentación en el que se no hace necesario reflexionar sobre el dinamismo de los procesos institucionales. Las instituciones no son fenómenos estáticos, no son impermeables a los cambios que se producen en sus contextos mediatos e inmediatos, como tampoco lo son a las transformaciones que las personas que las componen experimentan. Es como si de una foto automática de grupo se tratara: ¿Quién sale en la foto? ¿Quién aprieta el botón de la cámara?

4.4. La autoevaluación en la gestión de la escuela.

Transformar la gestión de la escuela para mejorar la calidad de la educación tiene varios significados e implicaciones. Por una parte, se trata de un proceso de cambio de largo plazo. Tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores escolares: los directores, los docentes, los alumnos, los padres de familia, los supervisores y el personal de apoyo. Por otra parte, transformar la gestión escolar conlleva el desarrollo de nuevas prácticas, crear y consolidar formas de hacer distintas que permitan mejorar la eficacia, la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa de la escuela; esto es, renovadas prácticas que posibiliten la mejora de la calidad de la educación.

Transformar la gestión de las escuelas promoviendo la construcción de un modelo de autogestión basado en una capacidad de toma de decisiones fortalecida, un liderazgo compartido, un trabajo en equipo, una participación social responsable, unas prácticas docentes más flexibles que atiendan a la diversidad de los alumnos; una gestión basada, también, en la evaluación para la mejora continua y la planeación participativa. Tanto la evaluación como la planificación son estrategias y métodos de trabajo que el director y los docentes de la escuela pueden utilizar para transformar la gestión escolar. Estas estrategias son pertinentes para el proceso de cambio en tanto ofrecen lineamientos y oportunidades para crear, desarrollar o fortalecer las capacidades de gestión de los actores escolares. Al mismo tiempo, el uso sistemático y pertinente de esas estrategias exige desarrollar, como proceso, nuevas formas de liderazgo, trabajar en equipo, colaborar con los padres y madres de familia, relacionarse de manera distinta con los miembros de la comunidad, para tomar decisiones y actuar.

La evaluación y la planificación proveen un conjunto de herramientas que apoyan la labor del director y de los docentes para transformar sus prácticas escolares, de modo que

aprender a utilizarlas y mejorar progresivamente su aplicación es también parte sustantiva del proceso de transformación de la gestión escolar.

La transformación de la gestión escolar es una serie de acciones relacionadas entre sí, que en conjunto constituyen un proceso sistemático de cambio, diseñado y conducido por el director y el equipo docente de una escuela. Dicho proceso parte de acciones dedicadas a la evaluación, avanza hacia la planificación, continúa con la realización de acciones de mejora planificadas; prosigue con la evaluación de los resultados y logros alcanzados, procede a tomar decisiones para la mejora y se reanuda el proceso.

La autoevaluación, es una modalidad específica de la evaluación. Se trata de una autoevaluación inicial, lo que también le asigna características particulares al proceso. Se trata de la autoevaluación inicial de la gestión escolar, de los procesos que la componen y los resultados que logra en términos de los aprendizajes de los alumnos. Su realización es la base para iniciar un plan de mejora de la gestión escolar. El término evaluación es común en la vida cotidiana de las escuelas, así como en el lenguaje de los directores, los docentes y las autoridades educativas. Si se profundiza, es posible observar que se utiliza como sinónimo de pruebas, exámenes, test; instrumentos todos que son parte de un proceso de medición. Asimismo, la evaluación se suele asociar con el término y la acción de calificar, relacionado más con la *acreditación*. Lo anterior es sólo parcialmente correcto, pues la significación del término alude a aspectos particulares de la evaluación.

Sin embargo, si se observa a la evaluación en su sentido riguroso y se considera como estrategia o método de trabajo de los directivos y docentes, cobra un significado más amplio: Es un proceso o conjunto de actividades programadas de reflexión sobre la acción, apoyado con procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información con la finalidad de emitir juicios fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de un programa de acción y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan revisar las acciones presentes y mejorar las acciones futuras⁹⁵. Otra definición nos informa que la evaluación es “un proceso sistemático de recogida de datos incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de

⁹⁵ Apud Nirenberg, Olga. et. al. Evaluar para la transformación. Argentina, Editorial Paidós (Tramas Sociales), 2000. Pág. 32.

decisiones consecuente, con objeto de mejorar la actividad educativa valorada”⁹⁶. Es decir, se trata de una serie de acciones que implican un proceso de conocimiento para la acción: recopilar y analizar información, formular juicios de valor, tomar decisiones y diseñar nuevas formas de acción.

4.4.1. La autoevaluación como proceso inicial en la gestión escolar.

La autoevaluación se caracteriza porque es realizada por los miembros de la comunidad educativa de una escuela, con distintos grados de responsabilidad y participación, según se trate del director, de los docentes, de los alumnos, de los padres de familia, de otros miembros de la comunidad. La ventaja más importante de la autoevaluación es que pone en manos de los actores escolares una estrategia para la mejora continua de los procesos educativos y escolares, así como de los resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos. De manera simultánea, la realización del proceso de autoevaluación genera espacios y oportunidades de profesionalización del director y de los profesores, en tanto asumen el proceso analítico, reflexivo, crítico y propositivo.⁹⁷ La autoevaluación puede ser promovida desde las instancias interiores o exteriores al centro educativo.⁹⁸ En otro sentido, el proceso de autoevaluación puede ser acompañado o asesorado por agentes externos a la escuela, para facilitar ciertas acciones de reflexión o para dialogar sobre las interpretaciones que hacen los miembros de la escuela. Sin embargo, el proceso debe ser *iniciado* desde el interior de la escuela, con base en una decisión clara y explícita de quienes lo conducirán y realizarán. Se trata de una decisión cuyo objetivo es conocer, comprender y mejorar sus propias prácticas, tanto de gestión como de enseñanza.

⁹⁶ Citado por Ruíz Ruíz, José María “La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria” Revista Iberoamericana de Educación, No. 8. OEI

⁹⁷ Apud Casanova, María Antonia, et. al. La evaluación del centro educativo. España, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

⁹⁸ Ruíz Ruíz.

Es decir, para que sea un proceso realizable con éxito “necesita un caldo de cultivo proporcionado por la autonomía institucional y la participación responsable, a ser posible entusiasta, de los miembros de la organización. En este contexto, el liderazgo del director o facilitador de la evaluación resulta fundamental para ayudar al grupo a que tome conciencia de la importancia de su trabajo y a que lo realice de manera adecuada. La autoevaluación, en definitiva, pone en evidencia la capacidad de la propia organización para autotransformarse.”⁹⁹ La autoevaluación es una oportunidad para dialogar, para compartir observaciones y preocupaciones, para construir o fortalecer el trabajo colegiado entre los profesores. El proceso de autoevaluación es, también, una oportunidad para modificar las formas de ver y entender la escuela, su organización y funcionamiento. Entender a la escuela como unidad básica de cambio, como eje en el que han de suceder las transformaciones que conduzcan a mejorar la calidad de la educación “implica generar procesos y formas de trabajo colegiado dirigidas a autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes de acción”.¹⁰⁰

La autoevaluación inicial, desde la perspectiva de un proceso amplio de mejora de la gestión escolar, se entiende como un momento de análisis de la situación actual de la escuela y sus procesos de organización y funcionamiento. No se ha de confundir con una evaluación formativa (dentro de la ejecución de un plan de acción) o sumativa (cuando una fase o etapa de la planificación ha concluido su ejecución y se desean conocer los avances y resultados). Se trata de una evaluación orientada a la mejora, pero en ese momento no evalúa los logros o resultados de un proceso de mejora; pero no se separa de esa pretensión. Lo anterior significa que el proceso de autoevaluación inicial sólo se realiza una vez, como la fase de construcción de un proceso amplio de mejora que es de largo plazo. Esto es, como tal, la evaluación inicial no se ha de realizar cada ciclo escolar, o cada año. La autoevaluación inicial, como se ha mencionado, es un proceso sistemático de diálogo, reflexión, análisis e interpretación de información, así como la elaboración de juicios sobre la situación actual de la escuela. La información a recopilar y analizar ha de estar en función de lo que se quiere evaluar y, especialmente, enfocada a los aspectos de la gestión escolar que se desea transformar o mejorar. Como

⁹⁹ Escudero Escorza, Tomás. “Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos” Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 1997 Vol. 3, Núm. 1-1. citando a Borrell, N. “Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes”, en Medina, A. y Villar, L.M. (Eds), Evaluación de programas educativos, centros y profesores, Madrid: Editorial Universitas, S.A. 1995, Pág.. 211-233.

¹⁰⁰ Bolívar, A. “Autoevaluación institucional para la mejora interna” En M.A. Zabalza, Reforma educativa y organización escolar (pp. 915-944). Santiago de Compostela: Tórculo. 1994.

se realiza una sola ocasión, ha de contemplar los más aspectos posibles de la organización y funcionamiento de la escuela, de las prácticas docentes y las relaciones entre los docentes y el director; de la escuela con los padres de familia y la comunidad, así como de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

En el marco de su fin último que es la mejora y la transformación de la gestión escolar, la autoevaluación inicial puede atender a una serie de objetivos, entre otros¹⁰¹:

- Identificar las características organizativas, de funcionamiento, de relaciones entre los actores educativos, que definen a cada escuela, para posibilitar su mejora; pero también, y esto es esencial, para reconocimiento de su singularidad en un entorno específico y en el que incide específicamente (conciencia de identidad).
- Señalar las carencias, pero también los valores, permitiendo, además de la caracterización consecuente, adoptar decisiones tanto para paliar las deficiencias existentes como para no desperdiciar los elementos favorables.
- En su dimensión de “fotografía instantánea” de la situación presente de la escuela, servir como referente para la evaluación de los avances y los resultados del proceso de mejora.
- Como toda evaluación, tiene en sí misma el valor de la reflexión y, por tanto, tiende a *questionar* la validez de los elementos organizativos y programáticos que dependen de la propia escuela.

La realización de la autoevaluación inicial de la gestión escolar tiene distintas fases o momentos.¹⁰² Primera, comprender lo que se va a evaluar; segunda, planificar las acciones con las que se llevará a cabo; tercera, recolectar la información; cuarta, analizar los datos; quinta, reflexionar sobre los datos, emitir los juicios valorativos sobre lo analizado y, sexta, elaborar una síntesis sobre los aspectos valorados que se pueden mejorar. Las actividades del proceso de autoevaluación inicial se realizan antes de llevar a cabo la formulación del plan de mejora que la comunidad escolar se propondrá, como se ha mencionado. Pero la realización de tales actividades supone una cierta organización de los docentes y el director de la escuela, así como una distribución específica de tareas y responsabilidades entre ellos. No existe una única forma de

¹⁰¹ Adaptado de Casanova, María Antonia.

¹⁰² Apud Nevo, David. Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Bilbao, Ediciones Mensajero, 1999.

organización, y más aún, la singularidad de cada escuela ha de precisar quiénes y cómo participan en el proceso, con base en decisiones oportunamente deliberadas y adoptadas por todos los docentes de la escuela. Es claro, sin embargo, que corresponde a todos los docentes participar y colaborar en el proceso trabajando en equipo colaborativo. También es evidente que debe haber quien se ocupe de la conducción y coordinación de las actividades, que a la vez articule y dé coherencia al contenido de las mismas. A todos corresponde decidir cómo participan en el proceso y mediante qué actividades los alumnos, los padres de familia y otros miembros de la comunidad. Es importante señalar una distinción clave en este ámbito de organización y distribución de tareas y responsabilidades en el proceso de autoevaluación y que aplica también para el momento de la formulación del plan para mejorar. Uno es el trabajo en equipo del directivo y los docentes, con estrategias de colaboración y apoyo mutuo, para desarrollar el conjunto de tareas que implica la evaluación en los espacios y tiempos flexibles, con frecuencia informales, que se encuentran o construyen en la vida cotidiana de la escuela. Este trabajo en equipos de colaboración tiene una intencionalidad definida con claridad y está basado en decisiones colectivas, que generan también procesos y espacios para un liderazgo compartido.

4.4.2. Las etapas de un proceso de autoevaluación de la gestión escolar.

La realización del proceso de autoevaluación supone varias fases o momentos. El primero es la definición o comprensión de lo que se va a evaluar. Desde el nombre se ha sostenido que se trata de una autoevaluación de la gestión escolar. Pero, ¿qué se entiende por gestión escolar? Cabe hacer una primera distinción. El concepto gestión tiene al menos tres grandes ámbitos de significación y aplicación. El primero se refiere a la acción diligente que es realizada por uno o más sujetos para obtener o lograr algo. En ese sentido la gestión es un hacer, una forma de proceder para conseguir un objetivo o fin realizada por las personas. Es decir, está en el campo de la acción cotidiana de los sujetos. En este ámbito se usan términos del lenguaje común para designar al sujeto que hace la gestión sea como rol o como función, el gestor; o a la acción misma, gestionar.

El segundo es el campo de la investigación. Se trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, sea para describir, para comprender o para explicar tales fenómenos. En este terreno, la gestión es un objeto de estudio de quienes se dedican a la investigación que demanda la

creación de conceptos y categorías para analizarlo. Investigar sobre la gestión es reconocer las pautas y los procesos de acción de los sujetos, a través de su descripción, análisis, crítica e interpretación, apoyado en teorías, supuesto e hipótesis. Por efecto de todo lo anterior, se han generado términos de lenguaje académico, especializado, que describen o califican las formas de hacer y actuar de los sujetos (gestión democrática; gestión administrativa; gestión pedagógica, etc.). El tercer ámbito es el de la innovación y el desarrollo. Es un campo en el que se crean nuevas pautas para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y con ello hacerla más eficiente por que utiliza mejor los recursos disponibles, más eficaz porque es capaz de lograr los propósitos y fines perseguidos, más pertinente porque es adecuada al contexto y a las personas con las que se realiza. Esas nuevas formas de actuación se pueden construir a partir de varias fuentes: de la reflexión de los sujetos sobre su propia acción (lo que expresa una autonomía y una capacidad de autotransformación); del diseño y la experimentación de nuevas formas de acción basados en el conocimiento producido por la investigación (lo que supone procesos de formación y aprendizaje de los sujetos); de la invención de nuevas formas de acción basada en la generación de nuevas herramientas o instrumentos de apoyo a la acción (que exige la difusión y el desarrollo de competencias de los sujetos para su uso). Gracias a la innovación, se han introducido nuevos términos y conceptos que designan en unas ocasiones a las herramientas y en otras al resultado de aplicar las novedosas formas de actuación. La gestión escolar es, en este contexto, el conjunto de acciones realizadas por los actores escolares en relación con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los alumnos aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación.

En otros términos, la gestión escolar ha sido objeto de diversas conceptualizaciones que buscan reconocer la complejidad y multiplicidad de asuntos que la constituyen. Así, desde una perspectiva amplia del conjunto de procesos y fenómenos que suceden al interior de la escuela “Se entiende por gestión escolar, el ámbito de la cultura organizacional de la escuela, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión escolar y los actores y factores que están relacionados con la ‘forma’ peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e

identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica la escuela”.¹⁰³

Como todo concepto en construcción, el de “gestión escolar” se define más fácilmente por lo que no es que por lo que es. Sabemos que el concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye. Sabemos también que la organización escolar es, en todo caso, y junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión. Entendemos que la gestión requiere un responsable; que para que la gestión sea adecuada, dicho responsable debe tener liderazgo, y que dicho liderazgo debe vincularse con el quehacer central de la escuela, que es formar a los alumnos. Pero también sabemos que la gestión escolar no se reduce a la función del director, sino que pone ésta en relación con el trabajo colegiado del personal y con las interrelaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa y de éstos entre sí.

Gestión es un sustantivo que denota acción, una acción, por otra parte, de carácter creativo. Supone cierta intencionalidad y cierta direccionalidad de los sujetos involucrados. Por eso, gestión escolar se asocia con la planeación escolar, así como con el quehacer cotidiano en el que dicha planeación se va ejecutando. Así, las interrelaciones que la escuela establemente favorece, y la forma como procura que se tomen las decisiones, no son fruto del azar, sino de la intencionalidad colectiva combinada con las tradiciones históricas y la cultura que esa colectividad ha venido construyendo. Gestión escolar, además, tiene que ver con la generación de una identidad de la institución gestada, así como de una identificación de quienes la conforman con la misma. Gestión escolar, es la definición racional del para qué y el cómo, la cultura de la colectividad expresada fundamentalmente en las interrelaciones, pero también en la forma de tomar decisiones y la identidad institucional y la identificación con la institución y con las personas que la integran. La gestión escolar implica el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una definición colectiva pero a la vez dinámica de formas de lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela, que es el de formar a sus estudiantes.

¹⁰³ SEP. Subsecretaría de Planeación y Coordinación. Dirección General de Evaluación. ¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica. México, Reporte Final, 2001. El subrayado es de quien escribe este módulo.

Dichas formas necesariamente tienen que ver con la manera como se toman las decisiones y, sobre todo, con el tipo de interrelaciones que se promueven, se favorecen, se aceptan, se toleran, se disuaden o se sancionan. Ello va conformando una imagen al interior y al exterior de la escuela con la cual se logra que quienes pertenecen a ella se identifiquen entre sí y con sus objetivos.¹⁰⁴ Se podrá observar que el concepto de gestión escolar incluye múltiples aspectos de la vida cotidiana de la escuela; lo que hacen el director, los docentes, las relaciones que establecen entre ellos, con los padres de familia y miembros de la comunidad; los asuntos que abordan y la forma en la que lo hacen; todo ello enmarcado en un contexto cultural que le da sentido y significado singular a su acción, pues contiene normas, reglas, conceptos y representaciones que se crean y recrean en la cotidianidad escolar. Y es ese conjunto de prácticas y relaciones, de acciones y procesos de la escuela el objeto de la autoevaluación inicial de la gestión escolar.

4.4.3. Condiciones para la autoevaluación escolar con carácter formativo¹⁰⁵.

La misma característica de un centro puede ser un condicionante o un reto, según como la institución lo considere o donde se encuentre la institución que desarrolla una autoevaluación con carácter formativo. Aún con todo no renunciamos a poner de manifiesto algunos de esos factores:

- Autonomía de los profesionales y de los centros, considerando a los profesionales colectivamente y a la comunidad educativa en su conjunto. Se hace poco imaginable un proceso de autoevaluación desde la imposición administrativa del titular de un centro, tanto privado como público. La autoevaluación requiere de un compromiso que, aunque adquirido, no exime de resistencias al propio autoanálisis.
- Democratización de los procesos de cambio y mejora, traducidos a una transparencia en el desarrollo impulsado tanto por los profesionales en su lugar de trabajo como por sus directivos. La autoevaluación debe ir acompañada de procedimientos que confieran seguridad a las personas que participan, ya que las

¹⁰⁴ Schmelkes, Sylvia. "Calidad de la educación y gestión escolar". Antología de Gestión Educativa, México, SEP, pp.159-171.

¹⁰⁵ Gracia Navarro Saldaña, Jorge E. Jiménez op. cit. Señalan: "En el contexto del Modelo Europeo de Gestión de Calidad y partiendo de la hipótesis general que sostiene que el proceso de autoevaluación de la institución educativa tiene efectos en las personas y en la organización, el presente trabajo de investigación pretende describir algunos de dichos efectos e identificar las condiciones esenciales en que debiera darse este proceso para maximizar sus potenciales efectos positivos y disminuir los negativos. Se trabajó con una muestra intencionada de dos establecimientos de enseñanza básica, de dependencia municipal, de la Comuna de Concepción, Región del Bío-Bío. El proceso de autoevaluación toma como base una adaptación del cuestionario para la autoevaluación del modelo europeo de gestión de calidad.

propias instituciones generan sus propios procesos complejos debido a los fenómenos de despersonalización que en ellas se dan por su tamaño y su complejidad estructural y organizativa.

- Principio de progreso sostenible que permite un equilibrio entre la producción y la capacidad de producción de la institución. En análisis institucional se debe ser capaz de encontrar un estilo institucional y/o una cultura organizativa que permita ser mediador entre las condiciones y los resultados¹⁰⁶.
- Transformar el desarrollo en espiral: En el desarrollo en espiral, una leve “modificación”, un incidente crítico, un conflicto resuelto de manera funcional, “un leve aleteo de las alas de la mariposa...” genera, en la mayor parte de los casos, un cambio de estadio o nivel en el desarrollo de la institución y de las personas que la conforman, “...genera una gran tormenta”.

Se hace necesario estar atentos a las entradas y las salidas de la institución: incorporación de nuevos miembros, despedida de los miembros que dejan la institución por diversas razones. Es lo que se denomina permeabilidad institucional durante los procesos desarrollados. Los elementos fronterizos de la institución son muy significativos de los cambios que la institución tiene capacidad de llevar a cabo.

- Los hábitos comunicacionales en la institución son indicadores del tipo de cultura que la institución sostiene. Su capacidad para hablar de lo que funciona y de lo que no funciona, los dispositivos para exteriorizar los logros y las dificultades, la disposición de las personas que la integran para considerar los puntos débiles como oportunidades para el cambio más que como amenazas paralizantes.
- El punto de vista desde el que se ven las cosas y desde el que se habla hacen que los fenómenos de poder y de autoridad sean motivo de análisis pormenorizado en la autoevaluación institucional. Posibilidades de cambio de punto de vista o posibilidades de “integrar” el punto de vista de otros que también “están en la misma situación”. La personas no tienen por que estar durante toda su estancia

¹⁰⁶ Gracia Navarro, op cit. Señala: “En la medida en que crece la necesidad de mayor autonomía en el trabajo escolar si es que se quiere ser efectivamente responsable por los resultados acompañada con una transferencia creciente de responsabilidades hacia las escuelas, mayores serán las expectativas que la comunidad colocará en el desempeño de sus directivos (Jiménez 2002). La gestión escolar pasa entonces a ser considerada como un componente fundamental en lo que se refiere al manejo de los recursos, a la efectividad en el desempeño interno y externo, y con resultados de aprendizajes cuantificables para sus estudiantes. Frente a esta mayor responsabilidad surge la necesidad de realizar evaluaciones periódicas, buscando siempre los mejores resultados, generando información relevante que permita identificar todo aquello que incide en una gestión efectiva y de buena calidad (Rudd & Davies 2000). Cuando dicha calidad se convierte en un objetivo institucional, corresponde entonces crear una cultura de autoevaluación en cada unidad educativa, de modo de asegurar que la preocupación por la calidad se instala en la escuela y, como consecuencia, la organización escolar pasa a asumir la responsabilidad por su propio trabajo (Millar 2003)”

en la institución en el mismo lugar, en la misma situación, en la misma función, viendo lo que ocurre siempre desde el mismo punto de vista. Algunos referentes podemos manejar extrayendo lo dicho hasta ahora e integrando aportaciones como las de Otto F. Kernberg para poder revisar el estado de salud los centros en los que desarrollamos nuestras actividades profesionales.

4.5. La supervisión MINEDUC en el proceso de autoevaluación¹⁰⁷

En relación al rol de la supervisión educativa, las funciones tradicionales de esta actividad; el control, la evaluación y el asesoramiento, hoy se discuten condicionadas por los cambios sociopolíticos. La necesidad de control se sustenta en el principio de asegurar que el proceso educativo cumpla objetivos mínimos para todos los estudiantes y en proteger la educación como un bien público. En el país, esto significa entender al supervisor como un profesional al servicio de los programas escolares definidos por la política educativa y la Reforma. En especial, los programas están dirigidos a las escuelas que presentan mayores problemas con el objetivo de resguardar el buen cumplimiento del proceso escolar y exigir resultados educativos, especialmente los referidos al mejoramiento del rendimiento de los alumnos. La evaluación está orientada según este objetivo de control y el supervisor desempeña el papel de técnico encargado de supervisar a las escuelas en torno al cumplimiento de metas institucionales y evaluar el desempeño docente en la implementación del currículum. El asesoramiento consiste en disponer a las escuelas de colaboración técnica destinada a resolver problemas de la práctica escolar o facilitar procesos de mejoramiento. La gestión de las funciones de supervisión se plantea en un contexto sociopolítico de modernización del sistema educativo, de grandes exigencias a la educación como impulsora del desarrollo social y ante el objetivo de la autoridad educativa por mejorar una escuela que por sí misma pareciera no conseguirlo. Esto implica que para la autoridad educativa existe el difícil desafío de conciliar la necesidad de traspasar mayor poder de decisión y responsabilidad a las escuelas con la necesidad de adoptar estándares exigentes de calidad que la escuela deba cumplir, para resguardar la eficacia del sistema escolar y una educación equitativa para todos. Ante esto, es necesario modernizar el sistema de inspección y apoyo a las escuelas “para transformarlo de un aparato burocrático de control en una instancia de evaluación y respaldo a los docentes, aliviando el peso de reglamentaciones que

¹⁰⁷ Gustavo González, La supervisión pedagógica pública en Chile. Un análisis de la gestión del supervisor como promotor del cambio educativo y mejoramiento en las escuelas. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación. 2005, Vol. 3, N° 1. Universidad Autónoma de México.

inhiben la innovación y ampliando la información sobre resultados a los alumnos, las familias y la comunidad”. El mayor desafío que tiene la supervisión pública es comprender que las funciones de supervisión (control, evaluación y asesoramiento), que tradicionalmente han estado bajo el dominio del Estado, son ahora ejercidas con mayor responsabilidad por la escuela y por otros actores y organizaciones de la sociedad (mercado, sociedad de padres, mundo local, instituciones de certificación, etc). Por lo tanto, la supervisión es parte de todo un sistema de aseguramiento de la calidad, donde las formas y responsabilidades por el control, la evaluación y el asesoramiento deben repartirse dentro de una estructura coherente y funcional a la calidad¹⁰⁸.

En la actualidad, se busca una supervisión educativa que sea parte de un sistema de aseguramiento general de la calidad educativa en Chile. Considerando las funciones tradicionales que realizan los supervisores educativos, (controlar - asesorar- evaluar), en el caso de la supervisión educativa en Chile estas funciones se expresan en lo siguiente:

Control

- Fiscalizar el cumplimiento de la normativa vigente
- Fiscalizar el cumplimiento del programa de mejoramiento ministerial.
- Asegurar y monitorear el cumplimiento de indicadores mínimos de calidad, en base principalmente al mejoramiento de resultados en SIMCE y el cumplimiento de metas institucionales.

Asesoría

- apoyar técnica y especializada en temas didácticos y organizacionales fomentar la autonomía institucional, desarrollo organizacional e innovación pedagógica a través del fortalecimiento de las capacidades de los actores de la escuela (empoderamiento).
- Poner a disposición de las escuelas los recursos y servicios públicos requeridos por sus necesidades.
- Establecer redes de cooperación educativa de las escuelas entre sí y con otras instituciones.

¹⁰⁸ El informe Final de Evaluación de programas Gubernamentales de la Dirección de presupuestos señala, Pág. 15: La supervisión se plantea los siguientes objetivos: “Asesoría en materias técnico-pedagógicas y de gestión institucional a los establecimientos que obtienen resultados más débiles, que fortalezca la capacidad de autogobierno de las escuelas y la preocupación real y constante de los sostenedores por la calidad de la enseñanza impartida en los establecimientos a su cargo. Funcionamiento del sistema educativo local acorde a los principios de la política y normativa del sector; apropiación de la política en función de la realidad educativa local (provincial) y regional; facilitación de redes de trabajo entre establecimientos educacionales y de estos con recursos y apoyos de la asesoría técnica al alcance del territorio. Sistematización de antecedentes que aporten a perfeccionar a las orientaciones de política y las acciones y recursos que el MINEDUC pone a disposición de las unidades escolares y los sistemas educativos locales.”

Evaluación

- Recoger información, valorar y prescribir decisiones sobre el cumplimiento de indicadores mínimos de calidad en las escuelas.
- Valorar el grado de responsabilización de las escuelas por sus resultados a través de sus propios mecanismos de monitoreo y autoevaluación.

a) El papel de la supervisión en el proceso de la autoevaluación escolar.

La autoevaluación institucional ha venido articulándose cada vez más como el elemento central de la evaluación orientada hacia la mejora. Se trata de un proceso evaluativo que se inicia en el propio centro, que se realiza por los propios profesionales que actúan en él, con el objetivo de comprender y mejorar la práctica escolar. Sin embargo, en la autoevaluación también pueden intervenir agentes externos para facilitar el proceso de reflexión y modular las interpretaciones desde el interior¹⁰⁹.

Las tareas que el Ministerio de Educación realiza, enfatizan la autonomía de la escuela para poder resolver sus propios problemas con programas de autoevaluación escolar o revisión, basados en la escuela definida como una inspección sistemática interna, orientada hacia la mejora y el cambio. El proceso contempla las cinco fases siguientes: a) Preparación, b) Revisión inicial, c) Revisión específica, d) Desarrollo y e) Institucionalización. Globalmente, la autoevaluación se concibe como una estrategia en sí misma de mejora institucional. La autoevaluación institucional se ha materializado en Chile fundamentalmente en la aplicación de una Guía de autoevaluación por parte de los establecimientos, la que ha sido preparada por el Ministerio de Educación y trabajada por los supervisores MINEDUC. El propósito de esa guía ha sido apoyar un proceso de auto-observación integral de las prácticas de un establecimiento educacional, de modo de ayudarlo a identificar sus áreas de mejora en el plano de la gestión. La aplicación supone proveer al establecimiento educacional de una descripción general de la situación actual de su gestión y de un puntaje asociado que le permitirá compararse con

¹⁰⁹ Gracia Navarro, op. cit. Señala: “Sabemos que los procesos de enseñanza – aprendizaje tienen lugar en un contexto específico de la organización educativa y no se presentan en forma aislada. Es necesario integrarlos dentro de una visión global de la gestión que incluya a las personas, los recursos, los procesos en general, los resultados y sus relaciones mutuas (Starr 2002). Las personas vinculadas a la organización, interna o externamente, representan la estructura vital de la gestión de calidad y su desempeño dentro de la organización permite explicar el éxito o fracaso de aquella. En esta concepción de la gestión, la calidad está definida como la satisfacción de las necesidades del cliente (persona) y de sus expectativas razonables. El Modelo Europeo de Gestión de Calidad, adaptado y aplicado a las escuelas públicas, constituye un instrumento para la autoevaluación y el mejoramiento de las instituciones educativas, tanto en términos de sus procesos como de sus resultados (Ministerio de Educación y Cultura de España 1998)”.

auto evaluaciones anteriores, o con otros establecimientos educacionales de condiciones similares.

La guía es un instrumento que se organiza en cinco Áreas de Gestión Escolar, estimadas como fundamentales según diversas investigaciones y experiencias en el ámbito nacional e internacional: Liderazgo; Convivencia y Apoyo a los Estudiantes; Gestión Curricular; Recursos y Resultados.

La aplicación y evaluación de los criterios anteriores proporcionan al centro educativo un marco ordenado de referencia para:

- determinar su posición actual, así como las orientaciones y prioridades futuras;
- comparar sus resultados con los de otros centros, y
- estimular la instalación de una cultura del mejoramiento continuo (calidad) a través de la evaluación periódica, la medición de los progresos alcanzados y el establecimiento de las correcciones necesarias.

Considerando todo el conocimiento teórico y práctico derivado de la eficacia y mejora escolar, el Ministerio de Educación elaboró un Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, que recoge además la experiencia acumulada en este ámbito a través de Programas de mejoramiento y de otras experiencias nacionales e internacionales relevantes, tales como la Guía de autoevaluación de la Escuela y el instrumento ¿Qué tan bien está nuestro liceo? Orientaciones para la autoevaluación. Para la creación del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar también se contó con el apoyo de ChileCalidad (Centro Nacional de la productividad y Calidad CNPC), dependiente de CORFO, que otorga el Premio Nacional a la Calidad en base al modelo de excelencia Malcolm Baldrige de gestión, reconocido internacionalmente.

Como ya hemos señalado, el modelo identifica los procesos claves de la gestión de los establecimientos educacionales, los que se agrupan en cinco áreas generales (cuatro áreas de procesos: Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia y Recursos y la de resultados), subdivididas en 16 dimensiones y 57 elementos de gestión, permitiendo una evaluación específica de sus principales componentes¹¹⁰.

¹¹⁰ Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Implementación del Sistema de Aseguramiento 2003-2005. Sistema de Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar, 2007

Cabe destacar en este espacio, la necesaria renovación de la supervisión y la transformación de sus prácticas, que han de tener como eje central al proceso de mejora de la gestión escolar en todas sus dimensiones.. Esto significa que la supervisión escolar del Mineduc, debe diseñar e implementar estrategias y herramientas metodológicas pertinentes para atender, de manera específica, las necesidades y demandas que las escuelas generan al desarrollar los procesos de autoevaluación, de construcción de su visión y misión, de formación de plan de mejora, su ejecución y evaluación continua. Esto implica que el foco de actuación de la supervisión es la singularidad del proceso de mejora de cada escuela. Y ello significa que la supervisión ha de mirar al interior de cada escuela, en su singularidad, observarla, escucharla y dialogar con ella desde una posición horizontal y no jerárquica.

Modelos de Calidad

Es una guía que orienta, conduce y coordina todas las actividades que se deben desarrollar al interior de la escuela, con el propósito de desarrollar un Sistema de mejoramiento continuo. En primer término se utiliza para **iniciar el proceso de cambio y luego para **reafirmar y sostener** el enfoque de calidad dentro de la escuela.**

Modelo  **Guía**

Dimensiones:

Describen el contenido de un área en forma desagregada



Prácticas de gestión tales como mecanismos, procedimientos, coordinaciones y acciones impulsadas por el Director, el equipo directivo y de gestión, para orientar los distintos procesos individuales y colectivos hacia el logro de los objetivos institucionales

- **Visión Estratégica y Planificación:** Prácticas del Director y su equipo directivo y de gestión para planificar el corto, mediano y largo plazo las acciones de la comunidad educativa, recogiendo sus expectativas, requerimientos e intereses
- **Conducción:** El Director y su equipo directivo orienta, coordina y motiva a los actores de la comunidad educativa para alcanzar eficientemente los objetivos institucionales y mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos
- **Alianzas Estratégicas:** Articulación de la institución escolar con agentes de su entorno para contribuir al logro de sus objetivos institucionales
- **Información y Análisis:** producción y uso de la información para la toma de decisiones

Elementos de Gestión:

Es la operacionalización de las dimensiones; describen las prácticas de gestión del establecimiento educacional

Área: 2. Gestión Curricular

<i>Dimensión</i>	<i>Elementos de Gestión</i>
<i>2.3 Acción Docente en el</i>	
<i>Conjunto de acciones pedagógicas llevadas a cabo por los docentes durante el proceso de enseñanza</i>	<ul style="list-style-type: none">a) Existen procedimientos para recoger informes de la implementación de los diseños de enseñanza en el aulab) Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado para el aprendizaje en el aula y de las altas expectativas que los docentes tienen de sus estudiantesc) Existen mecanismos para asegurar que el tiempo es usado con efectividad en procesos de enseñanza y aprendizaje

Escala de Resultados

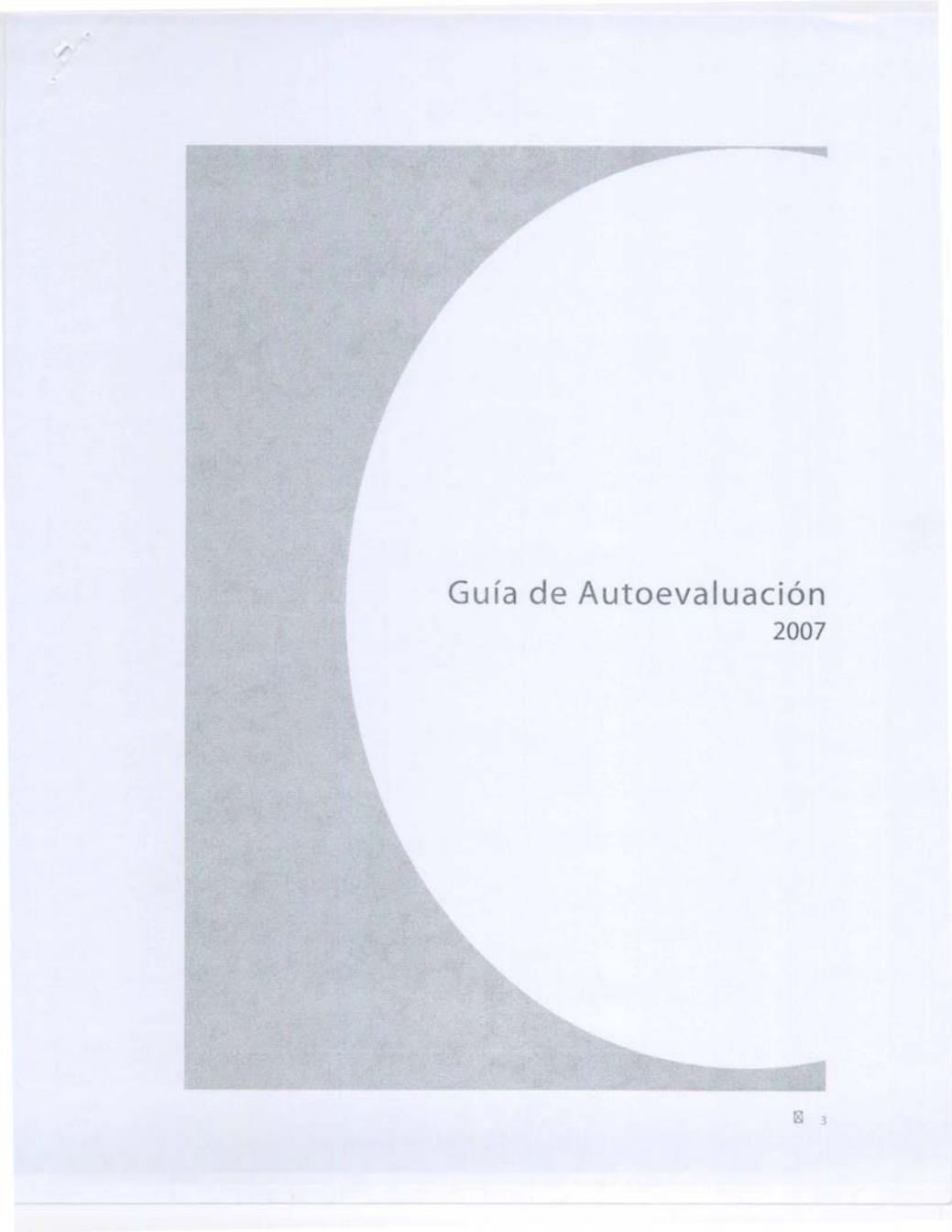
- Nivel 0: No existen datos para una serie histórica. No se puede observar tendencias
- Nivel 1: Las series históricas de resultados relevantes no muestran tendencias positivas
- Nivel 2: Las series históricas muestran tendencias positivas en algunos de los resultados relevantes
- Nivel 3: Las series históricas muestran tendencias positivas en la mayoría de los resultados relevantes
- Nivel 4: Tendencias positivas en prácticamente todos los resultados relevantes. Algunos datos se comparan con establecimientos similares, sin resultados relevantes
- Nivel 5: Tendencias positivas en prácticamente todos los resultados relevantes. Las comparaciones son iguales o mejores a las de otros establecimientos

Evidencia:

Descripción de prácticas demostrables sobre la base de medios de verificación

Componentes

- Desde cuándo
- N° de aplicaciones
- Periodos de aplicación
- Cuáles procedimientos y cómo se aplican
- Propósito
- Evaluación y mejoramiento de la práctica
- Efectos de su aplicación



Guía de Autoevaluación
2007

3

1. Liderazgo

Prácticas desarrolladas por el equipo directivo para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa al logro de los objetivos y metas institucionales.

DIMENSION

1.1 Visión Estratégica y Planificación

Prácticas de planificación realizadas en el establecimiento educacional que favorecen el logro de los objetivos y metas institucionales.

ELEMENTO DE GESTIÓN

a) Existen prácticas para asegurar que los procesos de planificación del establecimiento consideran las necesidades educativas de los estudiantes.

b) Existen prácticas para asegurar que los procesos de planificación del establecimiento consideran los intereses de la comunidad educativa.

c) Existen prácticas para asegurar que las acciones planificadas se articulan con los objetivos y metas institucionales.

0 1 2 3 4 5

Evidencias

Medios de verificación

Evidencias

Medios de verificación

Evidencias

Medios de verificación

DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN	0	1	2	3	4	5
<p>1.2 Conducción</p> <p>Prácticas del equipo directivo que aseguran un actuar coordinado de los actores de la comunidad educativa, en función del logro de los objetivos y metas institucionales.</p>	<p>a) Existen prácticas del equipo directivo para asegurar que las acciones implementadas favorecen el logro de los objetivos y metas institucionales.</p>	Evidencias	Medios de verificación				
	<p>b) Existen prácticas para asegurar que la delegación de funciones del equipo directivo favorece el logro de los objetivos y metas institucionales.</p>	Evidencias	Medios de verificación				
	<p>c) Existen prácticas que aseguran la coordinación de los actores de la comunidad educativa para el logro de los objetivos y metas institucionales.</p>	Evidencias	Medios de verificación				

DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN	0	1	2	3	4	5
<p>1.3. Alianzas Estratégicas</p> <p>Prácticas realizadas en el establecimiento educacional que aseguran la articulación con actores u organizaciones de su entorno, contribuyendo al logro de sus metas institucionales.</p>	<p>a) Existen prácticas para asegurar que los vínculos de colaboración o de intercambio de experiencias con otras escuelas y/o liceos contribuyen al logro de las metas institucionales.</p>	Evidencias					
	<p>b) Existen prácticas para asegurar que la articulación de acciones con otras instituciones contribuyen al logro de las metas institucionales.</p>	Evidencias					
	<p>c) Existen prácticas para asegurar que las acciones desarrolladas con el entorno de la escuela están relacionadas con el logro de las metas institucionales.</p>	Evidencias					
		Medios de verificación					
		Medios de verificación					
		Medios de verificación					

DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN	Evidencias	Medios de verificación
<p>1.4. Información y Análisis</p> <p>Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para generar y analizar información útil para la evaluación institucional y la toma de decisiones.</p>	<p>a) Existen prácticas para asegurar que las acciones planificadas se evalúan en relación al logro de metas institucionales con información actualizada.</p>		
	<p>b) Existen prácticas de análisis de la información para la toma de decisiones.</p>		

2. Gestión Curricular

Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular en coherencia con el PEI.

DIMENSIÓN

ELEMENTO DE GESTIÓN

0 1 2 3 4 5

a) Existen prácticas para asegurar que la propuesta curricular es coherente con los objetivos y metas institucionales.

Evidencias

Medios de verificación

2.1. Organización Curricular

Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar que la propuesta curricular diseñada sea coherente con el PEI y articulada con el Marco Curricular, Bases Curriculares (Educación Parvularia), en el contexto de las necesidades e intereses de todos los estudiantes.

b) Existen prácticas para asegurar que la propuesta curricular del establecimiento, considera las necesidades educativas de los estudiantes.

Evidencias

Medios de verificación

DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN	Escala de Evaluación					
		0	1	2	3	4	5
2.2. Preparación de la enseñanza Prácticas realizadas en el establecimiento educacional que aseguran el análisis y evaluación de los diseños de enseñanza, en coherencia con la propuesta curricular y las necesidades e intereses de los estudiantes.	a) Existen prácticas que aseguran la coherencia de los diseños de enseñanza con la propuesta curricular del establecimiento.	Evidencias					
		Medios de verificación					
	b) Existen prácticas para asegurar la coherencia entre los diseños de enseñanza de los docentes y las necesidades e intereses de todos los estudiantes.	Evidencias					
		Medios de verificación					
	c) Existen prácticas que aseguran la coherencia entre los diseños de enseñanza y los procedimientos de evaluación de los aprendizajes.	Evidencias					
		Medios de verificación					
	d) Existen prácticas para asegurar que los diseños de enseñanza consideren tiempo, espacios y recursos didácticos que hacen factible su implementación.	Evidencias					
		Medios de verificación					

DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN	0	1	2	3	4	5
<p>2.3. Acción Docente en el Aula</p> <p>Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar que la implementación curricular se concrete en el aula, a través del proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>a) Existen prácticas para recoger información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula.</p>	<p>Evidencias</p> <p>Medios de verificación</p>					
	<p>b) Existen prácticas para asegurar que los docentes propician un clima de aula que favorece los aprendizajes.</p>	<p>Evidencias</p> <p>Medios de verificación</p>					
	<p>c) Existen prácticas para asegurar que los docentes manifiestan altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus estudiantes.</p>	<p>Evidencias</p> <p>Medios de verificación</p>					

DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN	0	1	2	3	4	5
2.4. Evaluación de la Implementación Curricular Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para determinar el logro que tiene la implementación de la propuesta curricular y realizar los ajustes que corresponda.	a) Existen prácticas para evaluar la cobertura curricular, respecto a los contenidos mínimos considerados en el Marco Curricular.	Evidencias	Medios de verificación				
	b) Existen prácticas para evaluar los logros de aprendizaje en los distintos sectores y subsectores de aprendizaje.	Evidencias	Medios de verificación				
	c) Existen prácticas que aseguran instancias de reflexión para realizar los ajustes necesarios a la propuesta curricular y los diseños de enseñanza implementados.	Evidencias	Medios de verificación				

3. Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes

Prácticas que se realizan en el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales y la convivencia de los actores de la comunidad educativa, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje.

DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN	EVIDENCIAS
3.1 Convivencia Escolar Prácticas realizadas en el establecimiento para asegurar que la interacción de los actores de la comunidad educativa, favorece un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.	a) Existen prácticas para asegurar que la comunidad educativa genera e implementa procedimientos de convivencia que favorecen un clima propicio para los aprendizajes de los estudiantes.	Evidencias Medios de verificación
	b) Existen prácticas para abordar conflictos entre los distintos actores de la comunidad educativa.	Evidencias Medios de verificación
	c) Existen prácticas que aseguran a la comunidad educativa canales de información y diálogo que favorezcan un clima propicio para el aprendizaje de los estudiantes.	Evidencias Medios de verificación

DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN	Evidencias	Medios de verificación
<p>3.2. Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes</p> <p>Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para contribuir al desarrollo y aprendizaje de todos los estudiantes.</p>	<p>a) Existen prácticas para apoyar a todos los estudiantes en sus aprendizajes, considerando sus características y necesidades.</p>	Evidencias	Medios de verificación
	<p>b) Existen prácticas para favorecer la no discriminación y aceptación de la diversidad sociocultural.</p>	Evidencias	Medios de verificación

4. Recursos

Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y asistentes de educación y la organización y optimización de los recursos en función del logro de los objetivos y metas institucionales.

DIMENSIÓN

ELEMENTO DE GESTIÓN

0 1 2 3 4 5

Evidencias

Medios de verificación

a) Existen prácticas para asegurar que la formación continua de los docentes y asistentes de educación es pertinente con la propuesta curricular.

4.1 Recursos Humanos

Prácticas realizadas en el establecimiento educacional que aseguran el desarrollo profesional del personal docente y asistentes de educación en coherencia con el logro de los objetivos y metas institucionales.

Evidencias

Medios de verificación

b) Existen prácticas que aseguran que la evaluación de desempeño se realiza en coherencia con los objetivos y metas institucionales.

Evidencias

Medios de verificación

c) Existen prácticas que aseguran un sistema de reconocimiento a los diferentes actores de la comunidad educativa en relación al logro de metas institucionales.

DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN	Evidencias	Medios de verificación
<p>4.2. Recursos Financieros</p> <p>Prácticas realizadas en el establecimiento para asegurar la utilización de los recursos financieros e infraestructura en función del logro de objetivos y metas institucionales.</p>	<p>a) Existen prácticas para asegurar que los recursos financieros se utilizan en función del logro de objetivos y metas institucionales.</p>		
	<p>b) Existen prácticas para asegurar la utilización de la infraestructura en función del logro de objetivos y metas institucionales.</p>		

5. Resultados

DIMENSION

5.1 Logros de Aprendizaje

Datos del establecimiento educacional referidos a niveles de logro de los aprendizajes establecidos en el Marco Curricular.

Datos, cifras, porcentajes, resultados de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros institucionales.

ELEMENTO DE GESTIÓN

a) Datos del establecimiento educacional que muestran el nivel de logro de los aprendizajes esperados de todos los alumnos en los distintos sectores y subsectores, establecidos en el Marco Curricular.

b) Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de logro de los alumnos, en relación a las mediciones nacionales¹.

	0	1	2	3	4	5
Datos						
Medios de verificación						
Datos						
Medios de verificación						

¹ SIMCE: puntaje y niveles de desempeño, según sea el caso, PSU.

DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN	0 1 2 3 4 5
5.2 Logros Institucionales Datos del establecimiento referidos al logro de metas institucionales.	a) Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de logro de las metas establecidas en los planes y/o acciones de mejoramiento.	Datos Medios de verificación
	b) Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de logro de los índices de eficiencia interna ² .	Datos Medios de verificación
	c) Datos del establecimiento sobre desempeño de los docentes directivos, técnico pedagógicos, docentes de aula y asistentes de educación.	Datos Medios de verificación

² Promovidos, retirados, reprobados, asistencia, entre otros.

DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN	0	1	2	3	4	5
<p>5.3 Satisfacción de la Comunidad Educativa</p> <p>Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de los actores de la comunidad educativa.</p>	<p>a) Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de docentes y asistentes de educación.</p>	<p>Datos</p> <p>Medios de verificación</p>					
	<p>b) Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de padres y apoderados.</p>	<p>Datos</p> <p>Medios de verificación</p>					
	<p>c) Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de los alumnos.</p>	<p>Datos</p> <p>Medios de verificación</p>					

CAPÍTULO 5

EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN ESCOLAR: LECCIONES Y APRENDIZAJES PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Capítulo 5. El proceso de autoevaluación escolar. Lecciones y aprendizajes para las políticas educativas.

5.1. La metodología cualitativa¹¹¹

La presente investigación analiza el proceso de la autoevaluación institucional escolar, específicamente desde la necesidad de comprender la percepción que tienen sobre ésta los Directores de unidades educativas. También se considera el papel de los supervisores en el proceso de la instalación de la guía de autoevaluación. Los resultados alcanzados, a través de una metodología cualitativa, por medio de cuestionario semiestructurado, señalan la importancia que los Directores asignan a esta herramienta, pero a la vez muestra cómo aún hay una gran heterogeneidad en la concepción del significado de la autoevaluación institucional. Las experiencias acumuladas, tanto por iniciativas estatales como por organismos privados, coinciden en señalar que las escuelas, para ser capaces en el logro de sus objetivos educativos, requieren de una gestión eficiente. Durante los últimos años se ha visto una creciente utilización de proyectos tendientes a la autoevaluación institucional de las escuelas, al aseguramiento de calidad y a la certificación de la gestión escolar. Es preferible revisar qué ha ocurrido y preguntarse en primer lugar en qué medida, uno de sus actores fundamentales, el Director, por su importancia estratégica en cada establecimiento, ha tenido un acercamiento conceptual y técnico a estos procedimientos y buscar en esa relación pistas para entender la viabilidad de instalar estas nuevas herramientas de gestión. El Director de una Escuela no actúa solo, lo acompañan otros directivos o el equipo de gestión. La autoevaluación es un proceso sistemático que implica una revisión global y sistemática de todos los sistemas y dispositivos de gestión institucional, de acuerdo a una metodología, un modelo de gestión y un estándar de calidad.

Recoge un conjunto de información que, desde la perspectiva de los actores (alumnos, padres y docentes) funcionan satisfactoriamente y/o que deben ser mejorados, los cuales

¹¹¹ Algunos autores han definido la investigación cualitativa como: Pereira, cita a Strauss y Corbin, para argumentar que la investigación cualitativa es "cualquier tipo de investigación que produce resultados no encontrados por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación". Cisneros "Hemos ido entendiendo a la investigación cualitativa como el análisis crítico e interpretativo de las narrativas de las experiencias reales de la gente. Ruíz señala "la investigación cualitativa parte del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados. La investigación cualitativa equivale a un intento de comprensión global. Por muy limitado o reducido que sea el contenido del tema que se aborda, éste es entendido siempre en su totalidad, nunca como un fenómeno aislado o fragmentado (visión holística y global)"

están asociados a la gestión institucional. También recopila información respecto del grado de desarrollo de diversos sistemas y dispositivos de gestión.

Características Principales:

1. Es un proceso que ocurre al interior del propio establecimiento y es administrado internamente.
2. Se ubica en un marco de referencia que brinda una base conceptual común a los docentes y directivos del establecimiento.
3. Supone un proceso de reflexión crítica y colaborativa sobre las prácticas y desempeños de la institución.
4. Recoge y sistematiza, desde diversas fuentes, la información sustantiva acerca del grado de desarrollo de los sistemas y dispositivos de gestión que operan en la organización escolar.
5. Brinda la oportunidad de generar una plataforma de mejoramiento compartida por la comunidad escolar.
6. Permite transparencia a la tarea educativa al participar y socializar los logros, dificultades y metas de la gestión, a toda la comunidad escolar

La adopción de los métodos cualitativos va acompañada de un cambio de sensibilidad necesaria para analizar las políticas educativas¹¹². Este cambio se articula en cuatro diferentes dimensiones que permiten mirar la escuela y los procesos que ocurren en su interior en un ámbito de mayor complejidad. Estas cuatro dimensiones son: la dimensión histórica, la cultural, la política y la contextual¹¹³.

La sensibilidad histórica dice relación con los procesos sociales que están marcados históricamente y son portadores, ellos mismos de la historia que los ha constituido. La definición de un objeto de investigación no puede ser ajena a estas características. En la investigación aplicada, no se puede abstraer esta característica en ningún proceso de intervención, ni en ningún lugar. Se puede intervenir en un proceso –como es la gestión

¹¹² Jesús Ibáñez. El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden. Siglo XX editores. México-España. Madrid, 1994, señala en Pág. 31: “En las empresas e instituciones que se dedican a la investigación sociológica suele haber dos departamentos, denominados –respectivamente- de técnicas “cuantitativas” y de técnicas “cualitativas” (que utilizan, mayormente, el primero la encuesta estadística y el segundo el grupo de discusión). Entre los dos departamentos suele circular una denominación más coloquial: los cualitativos llaman al departamento de los cuantitativos la “numerería”; los cuantitativos llaman al departamento de los cualitativos la “palabrería”. Las diferencias entre lo que hacen los dos departamentos y entre lo que dicen de ellos, serán objeto de nuestro análisis. Las denominaciones “cuantitativo/cualitativo” –y los conceptos que mientan- no son suficientes ni necesarias para dar razón de las diferencias entre las técnicas, tipo encuesta estadística y tipo grupo de discusión (cuyos resultados tienden a expresarse, respectivamente, en números o en palabras”.

¹¹³ Lupicinio Iñiguez, El debate sobre Metodología cualitativa versus cuantitativa. Curso de investigación cualitativa: Fundamentos, Técnicas y Métodos. Apuntes Pág. 3

escolar o un proceso de mejoramiento escolar- para mantenerlo o para cambiarlo, y eso puede ser fruto de legítimos proyectos de cambio o de mejora, pero lo que no puede hacer es intervenir, en la ignorancia de su significado histórico.

La sensibilidad cultural. Cada proceso está enmarcado en un entorno particular. La intersubjetividad, el sistema de normas y reglas que cada cultura ha ido construyendo a lo largo de su historia, le dan unas particularidades diferenciadoras del resto que no pueden ser ignoradas en la investigación práctica ni en la aplicada.

Sensibilidad socio-política. Toda práctica social se enmarca en un contexto político concreto, cuando no debiéramos decir que toda practica social es en sí misma política. La investigación cualitativa no olvida esta cuestión proponiendo explicitar las consecuencias políticas, inhibitorias o favorecedoras de cambio social, que pueden ir implícitas en su propia realización.

La sensibilidad contextual. La investigación debe considerar el contexto social y físico en el cual se está produciendo. El contexto es el resultado de múltiples elementos, procesos y acciones, entre las que resalta la acción colectiva de los participantes en él¹¹⁴. Es condición indispensable en la investigación reconocer esta dependencia que es, junto con las señaladas anteriormente, las que proporciona sentido a la mirada cualitativa del proceso de la autoevaluación escolar, ya que involucra a distintos actores (profesores, alumnos, Directivos, supervisión ministerial y familias)¹¹⁵.

¹¹⁴ Cristián Bellei, op. cit. Pág. 13-14: “Como un modo de acoger la protesta de los estudiantes de inicios de 2006, la Presidenta Bachelet convocó a un amplio Consejo Asesor por la Calidad de la Educación, el cual, a fines del mismo año, recomendó impulsar profundos cambios en el marco regulatorio de la educación, la institucionalidad de supervisión y fiscalización del sistema escolar, las políticas hacia la profesión docente, la organización del sistema de administración de los establecimientos públicos, y el sistema de financiamiento de la educación, entre otros aspectos (Consejo Asesor, 2006). Por cierto, lo ambicioso de la agenda del Consejo Azor no se entiende solo como un efecto del espíritu reformista impuesto por el movimiento estudiantil, sino como una expresión de la amplia insatisfacción con la calidad y la equidad de la educación nacional. Visto en perspectiva, el informe del consejo asesor es una cuenta histórica tanto de la reforma impuesta por el gobierno militar a inicios de los ochenta como de la reforma educacional impulsada por los gobiernos democráticos desde mediados de los noventa.”

¹¹⁵ Anthony Giddens, Jonathan Turner y otros. La Teoría social hoy. Alianza Editorial. Versión española de Jesús Alborés, Madrid 1990. Introducción, señalan en Pág. 11: “Sin embargo, a lo largo de las últimas dos décadas ha tenido lugar un cambio espectacular. Dentro de la filosofía de la ciencia natural, el dominio del empirismo lógico ha declinado ante los ataques de escritores tales como Kuhn, Toulmin, Lakatos y Hese. En su lugar ha surgido una “nueva filosofía de la ciencia” que desecha muchos supuestos de los puntos de vista precedentes. Resumiendo decididamente esta nueva concepción, en ella se rechaza la idea de que puede haber observaciones teóricamente neutrales, ya no se canonizan como ideal supremo de la investigación científica los sistemas de leyes conectadas de forma deductiva: pero lo más importante es que la ciencia se considera una ciencia interpretativa, de modo que los problemas de significado, comunicación y traducción adquieren una relevancia inmediata para la teorías científicas”.

5.2. Instrumentos

Técnicas de recolección de información:

Paradigma constructivista: análisis de conversaciones.

Técnica de producción de datos, entrevistas interpretativas.

Pauta de instrumento de recolección de información

El objetivo de la investigación es conocer y analizar la percepción que los directores escuela tienen sobre el concepto y la utilización de la autoevaluación institucional como herramienta de gestión para el cambio y la eficacia educativa en establecimientos municipalizados de la comuna de Maipú

Se consulta a los supervisores MINEDUC como perciben el proceso en sus escuelas que atienden, particularmente, el papel del Director.

Diseño de Investigación

Unidad de análisis: Directores de Escuelas Municipalizadas de la comuna de Maipú. Se recoge información de los supervisores MINEDUC.

Técnica de recolección de datos

El objetivo de la investigación, fue describir y analizar las percepciones que tienen los directivos docentes de establecimientos municipales subvencionados de la comuna de Maipú, que han usado la guía de autoevaluación institucional, como herramienta que facilita sus prácticas en la gestión del establecimiento.

Para completar la mirada se consulto la percepción de algunos supervisores que acompañan el proceso de implementación del SACGE, principalmente, en cuanto al uso de la guía de autoevaluación por parte de los Directores de los establecimientos.

5.3. Aplicación

Unidad de análisis y de información: Directores de establecimientos municipalizados de la comuna de Maipú y supervisores.

Responden a cuestionario semi-estructurado (17.12.07):

- Juan Fuentes Lillo. Liceo Maipú Alcalde Gonzalo Pérez Llona.
- Mabel Aravena Quezada. Liceo el Llano de Maipú.

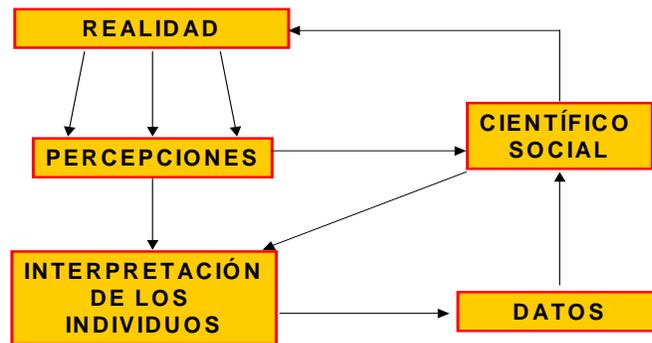
- Elena Urrea Muñoz. Escuela Tomás Vargas.
- Adrián Mancilla Quitral. Escuela León Valenzuela.
- Mariela Muñoz Fuentes. Centro de Educación Técnico Profesional municipalizado Codeduc.
- Cecilia Barrenechea Enríquez. Liceo Polivalente José Ignacio Zenteno.
- Rodrigo Reyes. Liceo Reina de Dinamarca.
- Mónica Caroca Nivas. Liceo Santiago Bueras.

Descripción del Procedimiento:

Se entrevistó a 9 directores de las Escuelas utilizando la pauta de entrevista semi-estructurada elaborada para este propósito. Se entrevistó además a 2 supervisoras para analizar la implementación desde la supervisión. (19.12.07) Con estos datos se procedió a realizar un análisis de contenido, estableciendo las categorías más relevantes que permiten ordenar la información y responder la pregunta de investigación desde una perspectiva eminentemente cualitativa.

5.4. Datos

EL CIENTÍFICO SOCIAL Y LA REALIDAD



Parece importante establecer la forma en que se aborda el análisis de los datos y teniendo en cuenta la mirada cualitativa de la evidencia recogida, a través de la conversación con directores y supervisores. Desde el punto de vista de la relación del investigador con la realidad y las percepciones¹¹⁶. Se puede tener en cuenta que se pueden realizar dos tipos de observaciones: las observaciones espontáneas, en donde el sujeto no tiene capacidad de manipular la ocurrencia de los hechos, ni siquiera puede anticiparse a su aparición. Las observaciones intencionales, en donde el sujeto es capaz de producir el hecho, repetirlo bajo ciertas circunstancias o cuanto menos anticipar su manifestación. Es el caso de los Directores de establecimientos que tienen capacidad de incidir en su entorno directo que es la escuela. Las observaciones producidas, en donde el sujeto no puede manipular porque son producidas por un sujeto alternativo, en este caso, por ejemplo la opinión del supervisor o de los paneles externos que hacen la mirada de la autoevaluación. A partir de estas distinciones desde el rol del investigador nos enfrentamos a las percepciones espontáneas, que no constituyen un principal objeto de acción y las percepciones producidas por los actores, en este caso los Directores y Supervisores, como centro del análisis de los datos, sobre todo cuando tienen una

¹¹⁶ Leonardo Rodríguez Medina. Las políticas públicas como intervención en la realidad. Colección de Documentos. Una publicación del Instituto Internacional de Gobernabilidad de Cataluña. Pág. 20

función legitimadora de un cierto orden (el orden escolar versus el orden de las políticas educativas). Estas percepciones de particular importancia para comprender el ejercicio de interpretación de los datos utilizados en esta investigación.

La perspectiva del actor es uno de los componentes del paradigma constructivista/interpretativista¹¹⁷.

Desde otras fuentes de estudio es bueno tener en cuenta lo que señala el Estudio de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso con respecto a la autoevaluación desde la mirada cualitativa:

- “El proceso de evaluación cualitativa del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión contempló la participación de 16 establecimientos a lo largo del país, en los cuales se realizaron entrevistas grupales a equipos directivos, apoderados, docentes y estudiantes. Además, se entrevistó a representantes de 4 sostenedores y se realizaron dos entrevistas grupales con supervisores que también cumplen funciones de panel externo, sumando un total de 70 entrevistas grupales e individuales. El material producido fue transcrito y analizado mediante análisis de contenido temático con el fin de comprender los procesos de significación que desarrollan los distintos actores comprometidos en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y que sustentan sus acciones, generando efectos e impactos previstos y no previstos del Sistema. . A partir de la comprensión analítica de estos significados que sustentan las acciones de los diversos actores, podemos responder las preguntas que guían la evaluación, así como identificar nodos problemáticos que requieren ser revisados.”
- “La Autoevaluación es uno de los elementos mejor evaluados por todos los actores del sistema, presentándose como una buena herramienta que exige a los establecimientos sistematizar la información e incluso las diversas prácticas que se realizan, esto, a través de la participación de al menos equipos directivos y docentes; presentándose como un dispositivo que permite generar aprendizaje organizacional. Sin embargo el tiempo disponible mella esta posibilidad”.

Desde los datos cualitativos del estudio¹¹⁸ señalado podemos destacar para el análisis:

¹¹⁷ Dorde Cuvardic García, “Los marcos interpretativos de la ciencia social”, señala: “Marco interpretativo. El instrumento del proceso de enmarcado interpretativo, de tipificación, de categorización, es el marco interpretativo. La propuesta que, sobre las funciones cumplidas por el marco, ha alcanzado mayor legitimación en el ámbito de la sociología es la ofrecida por Erwin Goffman, para quien constituye, en términos simples, el material para llegar a la definición de una situación. Para Goffman (1974:10-1), las definiciones de las situaciones se constituyen a partir de principios de organización de los acontecimientos, constituyéndose los análisis del marco interpretativo en los estudios sobre la organización de la experiencia a partir de estos principios. En definición de Gamsom y Wolfsfeld (1993: 117), es una idea central organizadora, es un modelo de organización del significado. Para Rein y Schon (1993: 146), “es una perspectiva desde la que una situación amorfa, mal definida y problemática puede quedar consignada con un sentido y emprender una acción”. Es un instrumento, en suma, categorizador, tipificador, con consecuencias pragmáticas. Comprendemos las percepciones externas y las sensaciones internas a partir de la aplicación de uno o varios marcos interpretativos: a partir de las definiciones de las situaciones que obtengamos nos será posible nombrarlas. No se niega la existencia de la llamada realidades empírica y psicológica; se afirma, más bien, que llegamos a comprenderlas (a definir sus elementos y a situarlos explicativamente en sus relaciones) cuando les asignamos atribuciones de sentido lingüísticamente constituidas.”

¹¹⁸ Ver resumen ejecutivo Resultado de evaluación de Resultados, Efectos Impactos del Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar. Escuela de Psicología PUV – Mineduc. Octubre – Diciembre 2006.

- “El estudio de carácter cuantitativo y censal, involucró encuestar telefónicamente a 186 establecimientos (86,5% de los 215 establecimientos incluidos en la base de datos entregado por la contraparte técnica) y, por medio de una Encuesta Nacional Impresa, a 196 establecimientos (91,2%). La validez y confiabilidad de los datos obtenidos en ambas encuestas se estableció a través de un análisis que permitió corroborar que los Establecimientos clasificados a partir de la Encuesta Telefónica como logrado o no logrando los objetivos del Sistema, son clasificados en la misma categoría a partir de sus respuestas en la Encuesta Nacional Impresa”.
- “En cuanto a la utilidad del proceso de autoevaluación, la percepción de los encuestados es que la Autoevaluación sirvió para conocer mejor todas las áreas de gestión: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión del Clima Organizacional y Convivencia, Gestión de Recursos y Resultados. Sin perjuicio de lo anterior, la percepción de utilidad de la Autoevaluación para conocer más en profundidad el área de Gestión curricular fue mayor tanto en establecimientos clasificados como exitosos, en comparación a los no exitosos, y en los establecimientos que percibieron que la decisión de implementar el Sistema no fue impuesta, en comparación de los que la percibieron como impuesta. Los principales obstáculos para llevar adelante el proceso de autoevaluación tendrían que ver con el tiempo del Equipo Directivo y de los Docentes para realizar la tarea; así como el compromiso y apoyo de la Corporación o DAEM. La evaluación de estos obstáculos fueron identificados como significativos para discriminar los establecimientos según las tres categorizaciones utilizadas (grado de éxito, percepción de imposición en la decisión y reporte de resultados del Plan de Mejoramiento)”

Desde otra fuente de estudio mirando el proceso de autoevaluación se puede destacar algunos elementos referidos a la metodología cualitativa y el uso de los datos¹¹⁹:

- “La metodología elegida para este estudio, de carácter eminentemente cualitativa permitió, en gran medida, acceder en forma abierta y flexible a las percepciones que sobre la Autoevaluación Institucional tiene este grupo de Directores, pero a su vez conlleva algunas limitaciones en cuanto a la capacidad de generalización de las conclusiones extraídas, pues aún cuando, como se observa en la categorización de respuestas, es posible encontrar elementos de homogeneidad en los contenidos que aparecen en la gran mayoría de las entrevistas, no es menos cierto que los énfasis y experiencias que transmiten los distintos Directores hacen necesario reconocer que es una materia altamente compleja, diversa y sobre la cual no cabe estereotipar la realidad en las diferentes escuelas de las comunas incluidas en la muestra”.
- “En esta investigación se ha optado conscientemente por entrevistar sólo a los Directores y no a otros directivos, equipos de gestión u a otros actores de la unidad escolar, por cuanto se ha asumido que el rol que los Directores juegan en nuestro sector de educación municipalizada es demasiado determinante en la marcha de cualquier proceso (Villaruel D. y Calisto R., 2002). Esto queda en parte confirmado a la luz de las entrevistas, pero es posible recomendar que en futuros estudios se incluyan a otros agentes para contrastar la visión de cada estamento sobre éste u otros recursos de gestión”.

¹¹⁹ Estudio Percepción Directiva y Autoevaluación institucional: el caso de la educación municipalizada en la provincia de concepción. Ciencias Sociales Online, noviembre 2006, Vol. III, N° 3 (56-70). Universidad de Viña del Mar - Chile

- “En la medida que los programas de aseguramiento de calidad, actualmente en etapa de establecimiento en un cierto número de unidades educativas, especialmente particulares, llegue a ser una realidad más consolidada y abarque los distintos tipos de dependencia administrativa, sería interesante observar si se dan entre ellos diferencias relevantes tanto de orden perceptual como en la praxis de la autoevaluación institucional”.

TABLA DE ANALISIS DE CONTENIDOS

Elementos para la discusión

Acerca de la utilidad de la guía de autoevaluación para Directores

DT	CONTENIDOS
1	<ul style="list-style-type: none">• Permite construir el plan de mejora como plan estratégico. Se conocía la experiencia por el proceso de autoevaluación de la fundación Chile.• Es de utilidad para saber que pasos se deben tomar en el establecimiento.• Permite provocar cambios significativos.• Se trabaja en base a evidencias con las que no existen en el establecimiento.• Plan de trabajo con la idea de mejora. Sobre todo nuestros resultados a nivel curricular.• La autoevaluación encamina nuestros pasos. Permite ir por una línea.
2	<ul style="list-style-type: none">• La guía de autoevaluación es un instrumento sumamente válido. Permite reconocer las fortalezas del equipo.• Formulan Plan de Mejoramiento a dos años.• Realizan evaluación del plan de mejoramiento y reformulación del mismo. Práctica de autoevaluación.• Se utiliza el SACGE incluso para la cuenta pública a través de las áreas del modelo. También se trabajo el proceso con la fundación Chile.• La autoevaluación permite revisar el qué hacer para revisar las prácticas.• Reformular un plan de calidad y conectarlo con el plan de mejora.• El proceso de autoevaluación uno lo instala al interior del equipo y permite ir evaluando el plan que se ha formulado.• Al término de cada semestre se hace la evaluación con el plan.• La autoevaluación es como parte del accionar de la institución.• Se gana PME. La llegada de los recursos es el problema.
3	<ul style="list-style-type: none">• El SACGE e un sistema interesante.• La autoevaluación contrasta todas las actividades que tiene al interior del establecimiento con el panel externo que te dice: “mira en esto estas en uno, en esto tienes prácticas instaladas, en esto te falta, aquí hay que desplegar estas prácticas que tú tienes”.

	<ul style="list-style-type: none"> • El tener evidencias es importante. Es súper ordenador. • En la cuenta pública, te permite ir con las áreas (liderazgo y recursos). • Existe plan de mejoramiento en la escuela. • Se debe disponer de un tiempo muy adecuado para poder plantearse un plan de mejora. Mayor tiempo para su realización. • Subvención Preferencial considera un plan de mejoramiento. • Establecimiento gana PME. Sistema poco expedito en la transferencia de recursos.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce y utilizan el SACGE. Se adjudican PME. Los recursos llegan tarde. • Para el equipo de la escuela este es un sistema moderno. • Permite relacionar las políticas nacionales con las políticas corporativas. • Desarrollan plan de mejoramiento. • El plan de mejoramiento está presente en todas las evaluaciones. • Evaluación de equipos y evaluación de áreas. Se instala una política este año en la escuela que tiene que ver con los resultados trimestrales los cuales se entregan a los apoderados. • Evaluación de los resultados con la comunidad. La comunidad completa analiza el por qué y qué se está esperando. Este es el Sistema de Aseguramiento. • Recoger información. Poder analizar y tomar también decisiones respecto a eso. • Se pueden tomar pocas decisiones que tengan impacto. • El SACGE está sólo a nivel directivo. • No a un nivel de una práctica docente en el aula. • El SACGE tiene que ver con: Intervención, con seguimiento, con supervisión, con monitoreo de todo lo que hay en la escuela. • Yo hago el monitoreo, yo hago el seguimiento, yo superviso. • A nivel de la comunidad más horizontal no está instalada la práctica, de autoevaluación. • Se debe llegar al aula, considerar la inspectoría del establecimiento, los atrasos y los resultados. • No está instalado todavía en la totalidad de los funcionarios y la comunidad

	<p>educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es pertinente, tiene sentido y está instalado en los directivos del establecimiento. • La autoevaluación si en un año más la hiciera, muchas de las prácticas que están allí, aun seguirían débiles.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Con subvención preferencial los estándares de rendimiento lo va a poner el MINEDUC. • Existen prácticas para asegurar que la gestión curricular propuesta del establecimiento puedan considerar las necesidades educativas de los estudiantes. • Considerar las características propias de cada establecimiento. Principalmente de aquellos en condición de establecimientos que atienden alumnos vulnerables. • Con alta vulnerabilidad. Una propuesta curricular debe desarrollar el área de convivencia escolar. Esto significar asegurar un proceso pedagógico normal. • Te están pidiendo 250 puntos SIMCE sin asegurar condiciones previas. • Pedir rendimiento de acuerdo a las características de alumnos. • Considerar que hay establecimientos que seleccionar alumnos y otros no. • ¿Qué determina cuánto esos alumnos pueden lograr? • Hay ámbitos que no se evalúan. Por ejemplo, condiciones previas de convivencia. • La condición de prioritarios pone dificultades. • El foco de las políticas educativas que tiene que ver con lo cognitivo pero hay algo anterior a eso, que es, la convivencia. • En las escuelas vulnerables es una cuestión que impacta directamente en los resultados. • Sin tener un plan para mejorar la convivencia escolar difícilmente se puede avanzar y mejorar para hacer transformaciones en el plano curricular.
6	<ul style="list-style-type: none"> • El plan de mejoramiento educativo es realizado de manera pertinente con el apoyo de la universidad Alberto Hurtado. • El área de de gestión curricular es la más relevante.

	<ul style="list-style-type: none"> • En la propuesta curricular, también la convivencia escolar se puede incluir y también el liderazgo y los recursos. • Permite instalar prácticas en el establecimiento y el impacto social que ha tenido en la escuela. • La práctica se focalizo. Ya no es “toda” la escuela. Se identifican focos o áreas de acción. • A partir de la autoevaluación se realizan pautas elaboradas, seguimientos, monitoreos constantes. • Lo más importante es la transferencia al aula y ahí está la caja negra. • Implementación del currículum en el aula. • Ver cuaderno del alumno. • ¿Cuál es el currículum implementado y cual es el currículum que el niño tiene que aprender. • Consideración del tiempo de desarrollo de los contenidos curriculares. • Triangulación entre planificación, leccionario y cuaderno. • Énfasis en la gestión curricular. • Análisis del marco curricular, de planes y programas. Ver como era la planificación es transferida al currículum implementado.
7	<ul style="list-style-type: none"> • Participación SACGE. Se formuló un plan d Mejoramiento y se obtuvo un PME relacionado con el área de matemática. • Hay que conocer al alumno. • Hay elementos que no dependen de nosotros. Las decisiones no están en los directores, los apoyos políticos, que se pueden llegar a conseguir, para producir un plan. • El SACGE lo que busca es que algo cambie. • Analicen, busquemos, nos da una pauta, hagan una radiografía, están conformes; veamos ahora qué va hacer cada una de las áreas. • Convivencia es el gran tema. • Condición de sana convivencia es imposible lograr la parte curricular. • Manejar la convivencia para que el profesor pueda efectuar una clase. • La ausencia del profesor y las licencias médicas. • La autonomía es súper relevante. Se carece de un elemento fundamental que

	<p>es la decisión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Aseguramiento nos detecta, evalúa, nos dice donde están nuestros focos, donde están las debilidades, que podemos mejorar, que podemos seguir haciendo para mejorar y competir con se quiere.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de autoevaluación de la fundación Chile. • Involucramiento de los padres y apoderados en los apoyos a los alumnos. Mejoramiento puntajes SIMCE y PSU. • Autoevaluación y Plan de Mejoramiento. Permiten avanzar en un cambio de mentalidad. • Avanzar en monitoreo y planificación. • Antes de la autoevaluación, todo maravilloso, después se dieron cuenta, que todo no era así. • Los profesores focalizaron los puntos críticos y eso mismo hizo que el plan resultara paulatinamente. • La autoevaluación es de mucha utilidad. • Familiaridad con el proceso de autoevaluación.
9	<ul style="list-style-type: none"> • La autoevaluación sirve para mirar el colegio y como una mirada bastante amplia.

TABLA DE ANALISIS DE CONTENIDOS

Elementos para la discusión

Acerca de la utilidad de la guía de autoevaluación para Supervisores

S	CONTENIDOS
A	<ul style="list-style-type: none">• Ante la necesidad de evaluarse toman cualquier instrumento.• No van constantemente realizando prácticas. No está instalada la práctica como tal. Lo que estaba mal continúa mal.• La apropiación de los supervisores y la relación con la escuela marca la diferencia en los resultados.• Los niveles de apropiación en la supervisión son dispares. Se desarrolla el rol de asesor y evaluador.• Entender la institución escolar como institución y las prácticas son institucionales y esto no se tiene claro.• El problema está en lo curricular y tiene que ver con el liderazgo del Director.• No saben diferenciar o ir articulando los 57 elementos de gestión e identificar cuales son las prácticas que tienen que ver con cada una de las cosas.• Existe poca mirada de sistema de parte del Director.• Buscar mecanismos que faciliten la articulación y los ayude a la articulación de los elementos de gestión curricular liderazgo y recursos.• Poca claridad desde el Ministerio de Educación. Para cada supervisor una mirada distinta.• Un modelo estandarizado de gestión escolar tiene la ventaja de recoger una mirada más amplia. Los establecimientos más críticos tienen que considerar la convivencia y el clima en el aula. No se saca nada con trabajar y que los profesores hagan planificación.• Se han instalado procedimientos y que en algún momento están empezando a tener sentido y que después se pueden expandir.• Claridad de que se haga clases, que haya Director, equipo técnico directivo y que tengan las condiciones mínimas.• No hay una instancia reflexiva por lo tanto hay tantos procesos de evaluaciones como iniciativas se quieran tener.• Hay Directores que están entrando a la sala. Asegurar que los profesores

	<p>estuvieran dentro de la sala.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de liderazgo en establecimientos que se dan las condiciones mínimas. Equipo de gestión incompleto. Falta de apropiación y falta de definición. • El foco debe estar en las condiciones institucionales del establecimiento.
B	<ul style="list-style-type: none"> • Ajustar la guía de autoevaluación. Se reiteran muchos elementos. • Están jerarquizados de tal manera que tampoco es tan difícil distinguir cuales son los primordiales y cuales son los relevantes. • El uso de la guía de autoevaluación es diferente en cada establecimiento. Hay un antes y un después en algunos establecimientos. • Para algunos establecimientos el SACGE fue una anécdota. • Se vive el SACGE como un implante de mejora. Se vive como un proyecto puntual. • Hay otros establecimientos (categorizar establecimientos) que ellos ordenaron su gestión. Ello habla de un antes y un después. • Visualizar la perspectiva de crecer, entienden que es un piso, es una base permanente para ir mejorando la gestión. • Visualizar la interrelación, visualizan el tema de la mirada sistemática y de cómo las áreas están indicadas y se conjugan mutuamente. • Práctica de mejoramiento continuo y plan de mejora puede identificar planes de desarrollo y llevarlos a la práctica. • Pisos institucionales que implica hacer clases en los establecimientos. • El SACGE se ve como una oportunidad de mejora. Como un referente o el modelo más bien de gestión. Ha facilitado la interlocución de aseguramiento educativo. • La clave es la apropiación de los supervisores y los equipos directivos. • Esta pendiente la profundización teórica – conceptual del modelo. • Lo importante para tener en cuenta la vinculación que implica la convivencia y la gestión curricular. • La convivencia entendida no como la resolución de conflictos exclusivamente. Sino como la generación de clima para el aprendizaje. • En los establecimientos funciona lógicas muy mecánicas y lineales, con

miradas muy administrativas.

- El modelo SACGE posibilita un dialogo, una mirada, te da un sustento para tener una mirada común sobre que vamos a conversar.
- Ordena la gestión tanto del establecimiento como de la supervisión.
- El valor del modelo es un punto de referencia.
- Los modelos no son estáticos, tienen que ir cambiando. Se tiene que dar más libertades, ciertos márgenes para que dentro de este modelo, para que uno se pueda parar desde donde es relevante y para la escuela.
- Se ofrece un modelo en el que todas las áreas son importantes.
- Hay establecimientos en donde las condiciones mínimas no se dan: alumnos en la sala y profesores haciendo clases. Contar con profesores que hagan clases y que los alumnos estén dentro de la sala. En los liceos se más esta situación y en las escuelas básicas es distinta la situación.
- Se tiene como referente el modelo y la autoevaluación. Se tienen prácticas o procedimientos asociados al tema de autoevaluación.
- Establecimientos que van analizando su quehacer, analizando los resultados, asociados con las prácticas pedagógicas que van teniendo y se proyectan.
- Hay en otros que todavía no lo han integrado. Todavía no han entendido que todo lo que se hace es autoevaluarse.
- Hay establecimientos que tiene la práctica instalada. Ellos identifican sus procesos que es un tema importante. Identificar en que aspectos tienen potencialidades y en cuales no y eso es básico desde cualquier autoevaluación.
- Cualitativamente uno ve diferencias importantes en las jornadas de autoevaluación, que son radicalmente distintos, en aquellos que visualizan la autoevaluación como proceso que tiene algún sentido.
- Hay Directores que tienen esa capacidad de liderazgo y desde el ámbito de la gestión en general.
- Son capaces de involucrar a otros capaces de hacer aclaraciones técnicas. Capaces de coordinarse con otras instituciones de apoyo.
- La autoevaluación es un ejercicio muy interesante para los directores porque permite reunirnos con nuestros directivos y este es un ejercicio que permite mirar nuestra práctica.
- Un Director o un equipo centrado en el tema de logros de aprendizaje son

establecimientos donde además la presencia del aula siempre está presente.

- Se entiende ahí que nada va a cambiar si tú no estas afectando lo que ocurre en la sala de clases.
- Son establecimientos que ya llevan tiempo mirando procesos que ocurren en la sala de clases, en donde esa perspectiva los docentes se ven integrados o vinculando con un todo.
- Relación equipos directivos y docentes.
- El aula es algo privado.
- La autoevaluación asociada a la claridad de los objetivos.
- Como hacer que los alumnos entren a clases y que los profesores no falten a clases. Ahí comienza el liderazgo del Director.
- Mirar lo que está pasando dentro de la sala de clases con los mecanismos con los cuales recogen información.
- Te permite mirar las formas de interacción, te permite mirar las formas de retroalimentación.
- Es bastante completo y donde ahí tienes piezas para ir haciendo mejores análisis.

5.5. Análisis de Datos

Directores

Aspectos positivos
✓ Plan de mejoramiento como plan estratégico
✓ Provocar cambios significativos
✓ Permite trabajar con evidencias
✓ La idea de mejora con relación a resultados a nivel curricular
✓ La autoevaluación es un instrumento válido
✓ Permite formular plan de mejoramiento
✓ La autoevaluación permite revisar practicas
✓ La autoevaluación como parte del accionar de la institución.
✓ La autoevaluación contrasta las actividades con el panel externo.
✓ Subvención preferencial considera plan de mejora.
✓ PME importancia y uso de ellos.
✓ Evaluación de los resultados de la comunidad
✓ La comunidad analiza el porqué de los resultados.
✓ Recoger información y toma de decisiones
✓ Intervención, seguimiento, monitoreo de lo que hay en la escuela.
✓ Practicas para asegurar la gestión curricular de acuerdo a las necesidades de los estudiantes
✓ Considerar las características propias de cada establecimiento principalmente los que atienden a alumnos vulnerables.
✓ Establecimientos con alta vulnerabilidad la propuesta curricular debe desarrollar el área de convivencia escolar.
✓ Plan para mejorar la convivencia escolar para hacer transformaciones en el plano curricular
✓ la autoevaluación instala prácticas en el establecimiento.
✓ Se identifican áreas de acción
✓ Se instala nociones de monitoreo y seguimiento.
✓ La importancia es la transferencia al aula. Ahí está la caja negra. Implementación del currículo en el aula.

✓ Énfasis en la gestión curricular
✓ Convivencia es el gran tema
✓ Sin normas de convivencia es imposible lograr la parte curricular
✓ Hacer clases manejar la convivencia
✓ Autoevaluación y plan de mejoramiento permite avanzar en un cambio de mentalidad.

Aspectos negativos
✓ El SACGE está solo a nivel directivo.
✓ No está a nivel de las prácticas de aula.
✓ A nivel de la comunidad no está instalada la práctica de la autoevaluación
✓ Se debe llegar al aula
✓ Con subvención preferencial los estándares de rendimiento lo va a poner el MINEDUC.
✓ No asegura condiciones pero exigen puntaje 250 en SIMCE.
✓ Las políticas educativas no considera la convivencia y las condiciones para el aprendizaje.
✓ Las decisiones no están en los Directores. Hay elementos que no dependen de los Directores.
✓ Se carece de autonomía que es la clave para la toma de decisiones

Análisis de datos

Supervisores

Aspectos positivos
✓ Los establecimientos consideran la convivencia y el clima en el aula.
✓ Se han instalado procedimientos y comienzan a tener sentido.
✓ Las condiciones mínimas: que se haga clase, Director y equipo técnico.
✓ Hay Directores que es están entrando a la sala de clases.
✓ El foco debe estar en las condiciones institucionales del establecimiento.
✓ El uso de la guía de autoevaluación es diferente en cada establecimiento.
✓ Establecimientos que ordena su gestión
✓ Visualizan el tema desde la mirada sistémica
✓ Se instala la práctica de mejora continua y plan de mejoramiento
✓ Clave la vinculación de convivencia y la gestión escolar.
✓ La convivencia entendida como generación de clima para el aprendizaje
✓ Ordena la gestión tanto del establecimiento como de los supervisores
✓ El SACGE como punto de referencia
✓ Practicas asociadas a la autoevaluación. Establecimiento, analizan su quehacer, analizan sus resultados, asociados a prácticas pedagógicas se proyectan
✓ La autoevaluación es un ejercicio interesante para los directores.
✓ Un director centrado en el tema de los logros de aprendizajes, se expresa en la presencia en el aula.
✓ Se debe afectar lo que ocurre en la sala de clases.
✓ La autoevaluación debe mirar los procesos que ocurren en la sala, articular la relación con los docentes y el equipo directivo.

Aspectos negativos
✓ Toman cualquier instrumento para autoevaluarse
✓ No está totalmente instalada la práctica como tal
✓ Niveles de apropiación dispares en la supervisión
✓ No saben articular los elementos de gestión
✓ El problema está en ámbito curricular
✓ Poca mirada sistémica por parte del director
✓ Poca claridad desde el MINEDUC
✓ Falta de liderazgo en establecimientos que se dan las condiciones mínimas
✓ Ajustas la guía de autoevaluación
✓ Está pendiente la profundización teórica/conceptual del modelo
✓ Miradas muy administrativas del establecimiento
✓ Dar más libertades para que uno se pueda parar de donde es relevante para la escuela.
✓ Como asegurar condiciones mínimas: alumnos en la sala, profesores haciendo clases, situación que en enseñanza media se más que en enseñanza básica
✓ El aula aparece como espacio privado.
✓ Mirar lo que pasa en la sala de clases

Desde el punto del análisis de la hipótesis de trabajo utilizada podemos relevar los siguientes aspectos como evidencias recogidas con los directores de establecimientos de la comuna de Maipú

Si se considera la utilización de la guía de autoevaluación, como un instrumento que permite distinguir, procesos que son necesarios desarrollar en una Escuela, principalmente identificando situaciones en el área de aprendizaje que ocurren en la sala de clases y las situaciones que afectan el área de la convivencia escolar, entendiendo que ambas áreas, son claves para impulsar procesos de mejoramiento escolar., los directores dejan en claro que:

La guía de autoevaluación es un instrumento válido. Ordena la gestión de los establecimientos.
Permite poner la mirada a nivel curricular y sus resultados
El uso de la guía de autoevaluación permite trabajar con evidencias
Permite recoger información y tomar decisiones. Además permite avanzar en el monitoreo de lo que hace la escuela
Permite poner a la vista la gestión curricular de acuerdo a las necesidades de los estudiantes
Permite detectar la importancia del ámbito de la convivencia en establecimientos de alta vulnerabilidad
Permite instalar la noción de prácticas al interior de la escuela

Si bien, se puede afirmar, que la guía de autoevaluación es un instrumento “adecuado” a los requerimientos de la escuela, que permita diagnosticar sus necesidades, principalmente, considerando lo que ocurre en la sala de clases y las condiciones de clima escolar que favorecen el aprendizaje, los directores de los establecimientos de Maipú, señala un punto importante, que permite mirar desde otro ángulo, los datos, en cuanto, si bien se reconoce la validez de la guía, hacer notar “la distancia”, del modelo de aseguramiento de la calidad con un elemento central de la escuela. Esto es poner mayor atención en la dinámica de lo que ocurre en la sala de clases. Aquí está uno de los elementos que se destacan como una debilidad, en cuanto, a poder, considerar, la actual guía de autoevaluación, como una herramienta que satisfaga totalmente los requerimientos de los directores de establecimientos. Como ya hemos señalado, el modelo identifica los procesos claves de la gestión de los establecimientos educacionales, los que se agrupan en cinco áreas generales (cuatro áreas de procesos: Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia y Recursos y la de resultados), subdivididas en 16 dimensiones y 57 elementos de gestión, permitiendo una evaluación específica de sus principales componentes. Es justamente esta estructura compleja, la que no, permite, generar espacios, para mirar cada escuela en su particularidad. Esta situación la expresan de la siguiente manera:

El sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar con su guía de autoevaluación está sólo a nivel directivo.
No logra entrar efectivamente a la práctica del aula.
La comunidad de la escuela en su conjunto no logra apropiarse de la práctica de autoevaluación como un proceso significativo.
Las políticas educativas, y en especial, la utilización de la guía de autoevaluación, pone el acento en el mejoramiento de los resultados, lo cual en la escuela, se dan condiciones previas, para ello; esto tiene que ver con mejorar la convivencia y las condiciones para el aprendizaje.
Las decisiones no están en los Directores. Hay elementos de gestión que contiene la guía de autoevaluación que no dependen de los directivos y si de los sostenedores.
El problema que se detecta cuando se aplica la guía de autoevaluación es que se carece de autonomía para tomar decisiones.

En el marco de este análisis se puede plantear, desde la opinión de los directores, algunos ajustes a la guía de autoevaluación, para favorecer, lo que busca este proceso de autoevaluación, que es iniciar, un proceso de mejoramiento continuo en la institución escolar.

1. LIDERAZGO.

Prácticas desarrolladas por el equipo directivo y/o de gestión para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa al logro de los objetivos y metas institucionales.

DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN
1.2 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 y metas institucionales.	a. Existen prácticas del equipo directivo para asegurar que las acciones implementadas favorecen el logro de los objetivos y metas institucionales.
	b. Existen prácticas para asegurar que la delegación de funciones del equipo directivo favorece el logro de los objetivos y metas institucionales
	c. Existen prácticas que aseguren la coordinación de los actores de la comunidad educativa para el logro de los objetivos y metas institucionales

DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN
1.4. Información y Análisis Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para generar y analizar información útil para la evaluación institucional, y la toma de decisiones.	a. Existen prácticas para asegurar que se evalúan las acciones planificadas en relación al logro de metas institucionales con información actualizada.
	b. Existen prácticas de análisis de la información para la toma de decisiones.

2. GESTIÓN CURRICULAR	
Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular en coherencia con el PEI.	
DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN
2.2. Preparación de la enseñanza Prácticas realizadas en el establecimiento educacional que aseguran el análisis y evaluación de los diseños de enseñanza, en coherencia con la propuesta curricular y las necesidades e intereses de los estudiantes.	a. Existen prácticas que aseguran la existencia de criterios comunes entre los docentes para estructurar los diseños de enseñanza en coherencia con la propuesta curricular del establecimiento.
	b. Existen prácticas para asegurar la coherencia entre los diseños de enseñanza de los docentes y las necesidades e intereses de todos los estudiantes.
	c. Existen prácticas que aseguran la coherencia entre los diseños de enseñanza y los procedimientos de evaluación de los aprendizajes.

DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN
<p>2.3. Acción Docente en el Aula</p> <p>Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar que la implementación curricular se concrete en el aula a través del proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>a. Existen prácticas para recoger información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula.</p>
	<p>b. Existen prácticas para asegurar que los docentes propician clima y normas de convivencia en el aula que favorecen los aprendizajes.</p>
	<p>c. Existen prácticas para asegurar que los docentes manifiestan altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus estudiantes.</p>
DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN
<p>2.4. Evaluación de la Implementación Curricular</p> <p>Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para determinar el logro que tiene la implementación de la propuesta curricular y realizar los ajustes que corresponda.</p>	<p>a. Existen prácticas para evaluar la cobertura curricular, los contenidos mínimos considerados en el Marco Curricular.</p>
	<p>b. Existen prácticas para evaluar los logros de aprendizaje en los distintos sectores y subsectores de aprendizaje, establecidos en el Marco Curricular.</p>
	<p>c. Existen prácticas que aseguran instancias de reflexión para realizar los ajustes necesarios a la propuesta curricular y los diseños de enseñanza implementados.</p>

3. CONVIVENCIA ESCOLAR Y APOYO A LOS ESTUDIANTES	
Prácticas que se realizan en el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales y la convivencia de los actores de la comunidad educativa favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje.	
DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN
3.1 Convivencia Escolar Prácticas realizadas en el establecimiento para asegurar que la interacción de los actores de la comunidad educativa favorece un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.	a. Existen prácticas para asegurar que la comunidad educativa genera e implementa procedimientos de convivencia que favorezcan un clima propicio para los aprendizajes de los estudiantes
	b. Existen prácticas para resolver conflictos entre los distintos actores de la comunidad educativa
	c. Existen prácticas que aseguren a la comunidad educativa canales de información y diálogo que favorezcan un clima propicio para el aprendizaje de los estudiantes
DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN
3.2. Formación Personal y Apoyo a los aprendizajes de los estudiantes Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para contribuir a al desarrollo y aprendizaje de todos los estudiantes.	a. Existen prácticas para apoyar los aprendizajes de todos los estudiantes, considerando sus características y necesidades
	b. <i>Existen prácticas para favorecer la no discriminación y aceptación de la diversidad sociocultural.</i>

5.- RESULTADOS	
Datos, cifras, porcentajes, resultado de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros institucionales.	
DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN
5.1 Logros de Aprendizaje Datos del establecimiento educacional referidos a niveles de logro de los aprendizajes establecidos en el Marco Curricular.	a. Datos del establecimiento educacional que muestran el nivel de logro de los aprendizajes esperados de todos los alumnos en los distintos sectores y subsectores, establecidos en el Marco Curricular.
	b. Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de logro de los alumnos en relación a las mediciones nacionales ¹²⁰

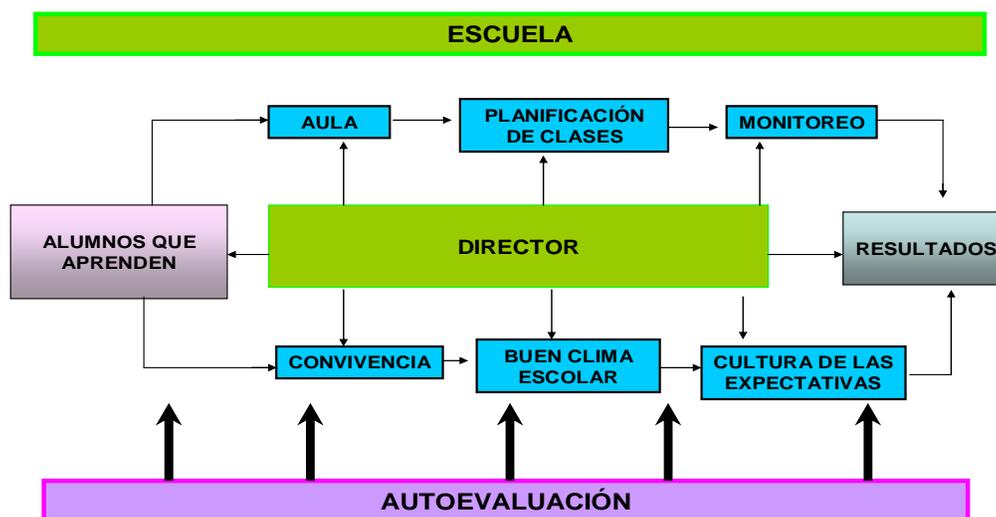
A partir de relato de los directores de establecimientos, se pueden señalar, que los ajustes están en poner en la mirada en el aula y la convivencia escolar, como elementos ordenadores de la gestión de calidad en la escuela. Cuando se habla de aula, para los directores, este ámbito tiene que ver con la planificación de las clases y su seguimiento y monitoreo de lo que en ellas ocurre. Cómo realiza el profesor su práctica pedagógica. En el ámbito de la convivencia, importan las condiciones de un buen clima escolar, entiendo, muchas veces, por “buen clima”, que los alumnos estén en la sala y los profesores lleguen a realizar la clase; y por otra parte, generar una cultura “de altas expectativas” de las posibilidades de aprendizajes de los alumnos de la escuela. En este ámbito los directores distinguen el ámbito de los aprendizajes de los alumnos y los resultados¹²¹ a los cuales puede alcanzar cada uno, dependiendo de sus potencialidades y dificultades¹²². Esto es una cuestión clave para avanzar en una gestión de calidad, atendiendo, la particularidad de cada escuela.

¹²⁰ SIMCE: puntaje y niveles de desempeño, según sea el caso, PSU.

¹²¹ Los resultados del SIMCE en los establecimientos municipales son los siguientes: el 2006, en lenguaje y comunicación, el puntaje promedio comunal es 239, un punto por sobre el promedio nacional que es 238; en matemática, 236 promedio comunal, tres puntos por sobre el promedio nacional. Los resultados del 2007, en lenguaje y comunicación, 240 puntos el promedio comunal, 13 puntos bajo el, promedio nacional y en educación matemática, el puntaje promedio comunal es 233, 9 puntos bajo el nivel nacional.

¹²² Ricardo Carbone y equipo Situación del Liderazgo Educativo en Chile. Resumen Ejecutivo. Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Abril 2008, señalan en Ppag. 14: “La principal evidencia que surge del análisis de directores que obtienen buenos resultados académicos es un claro foco en el aprendizaje. La gestión, planificación, toma de decisiones, asignación de recursos, entre otros, tiene como vector principal el cuidado, aseguramiento y apoyo de los procesos pedagógicos, orientados al cumplimiento de estándares de rendimiento escolar. Asociado a lo anterior, se destaca la capacidad de innovación que presenta este grupo de directores, al momento de incorporar nuevas metodologías de enseñanza y modelos de gestión escolar. Asimismo, presentan un sistema de planificación y coordinación claramente definido y sistematizado, en sintonía con el PEI.”

Desde el punto de vista de los directores, el proceso de autoevaluación debiera tender a un proceso más liviano, como el que se muestra en el esquema siguiente, el cual da cuenta, de las condiciones mínimas, que se debe mirar en un proceso de diagnóstico:



Desde el punto de vista del mejoramiento continuo de la calidad de los procesos de la escuela, se puede considerar que la calidad de la educación, debe estar relacionada con algo, un objetivo, con un nivel de expectativas para mejorar aprendizajes y resultados de los alumnos, y también recoger las experiencias previas que tiene una escuela. Podemos recurrir a la definición de Schiefelbein¹²³ que define la calidad de la educación, situándola en relación a la capacidad de la escuela de atender a las necesidades del que aprende, desarrollando al máximo su capacidad para examinar sus propios intereses, analizar la información que le permite enfrentar a dichos problemas y buscar soluciones.

Los procesos de autoevaluación deben permitir valorar todo aquello que permita profundizar en los procesos de aprendizajes de los alumnos y los valores éticos y sociales en los que estos procesos se enmarcan.

Al analizar los datos y en la conversación sostenida con los directores de los establecimientos de Maipú, se puede afirmar, que los procesos de mejora realmente

¹²³ Joan Rué, La autoevaluación de los equipos docentes, una estrategia de mejora cualitativa de la escuela. Universidad Autónoma de Barcelona. Educar 24, 1999. 71-87.

significativos, sólo pueden darse en la medida que se propicia la discusión y la negociación, la participación en la elaboración de fines y métodos y en la medida que los propios profesionales, estos es, principalmente, los profesores de aula, se implican en lo que hacen a través de un proceso reflexivo y colegial.

Aquí se puede entender el significado de la afirmación, de un gran número de directores entrevistados, que señalan “que el SACGE no llega a la sala de clases”. En esta línea, apuntan la reflexión, tanto para la gestión escolar y las decisiones de políticas educativas, que señalan que la escuela eficaz nunca puede hacerse realidad mediante una estrategia de mejora impuesta desde arriba abajo.

El foco del proceso de autoevaluación comprende al profesor en su relación con el alumno en un contexto y en condiciones institucionales particulares. Cada escuela y sus profesores han ido generando sus propios marcos de comprensión de los fenómenos educativos, así como, parámetros de actuación que les permiten percibir y comprender la naturaleza de las situaciones en las que han de actuar. Se puede afirmar que la realidad demuestra que han sido los propios modelos organizativos y las prácticas derivadas de aquella comprensión de la realidad los que, desde la perspectiva de los profesores, han sido capaces de garantizar la reproducción social y cultural, la apropiación individual del conocimiento.

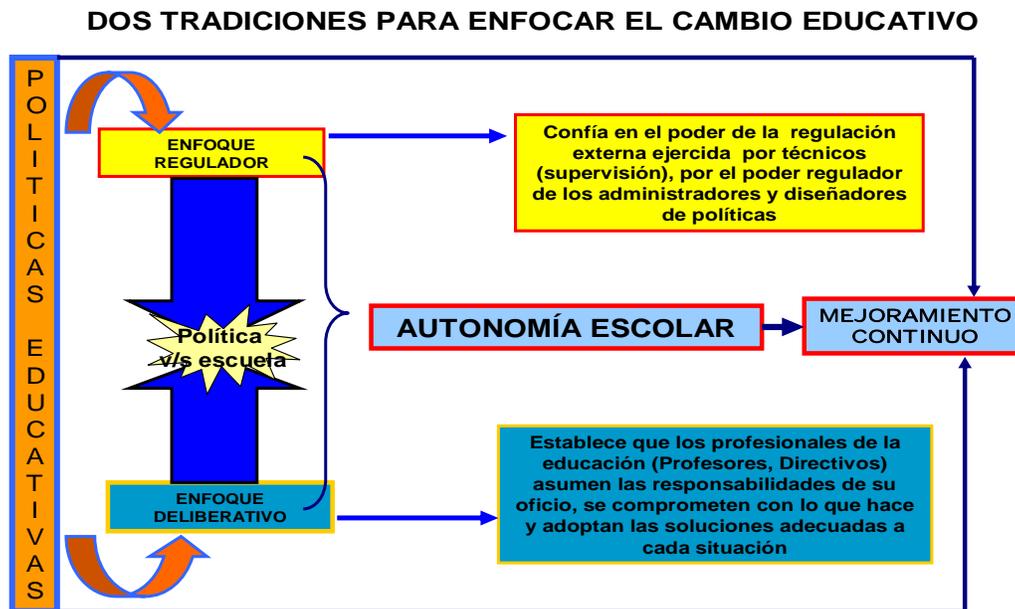
En esta línea de análisis, el uso de la guía de autoevaluación, tiene mucho más de estrategia impuesta desde arriba abajo, en donde el supervisor, es el representante de la estrategia impuesta, más que una acción, que puede emerger desde la propia comunidad escolar. En esta línea, los directores, plantean la necesidad de mayor autonomía escolar¹²⁴, para construir, sus propias estrategias de mejoramiento y de cambio.

Aquí emerge un nudo clave, para comprender, una cierta dificultad, en la apropiación de la guía de autoevaluación, por parte de los directores, y por ende impactar en una mejora en la escuela y en procesos de cambio educativo.

¹²⁴ Viola Espínola, Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento Regional de Operaciones. Autonomía Escolar: Factores que contribuyen a una escuela más efectiva, señala Pág. 3: “Se entiende por autonomía escolar la transferencia de responsabilidades desde un nivel de gobierno superior hacia la escuela, acompañada de los recursos necesarios para su ejecución. Los recursos pueden ser en dinero, equipamiento, material didáctico y/o las condiciones legales que permitan a la escuela cumplir con las nuevas funciones que se le transfieren. Estas últimas puede ser: alguna figura jurídica que autorice la administración de dinero, o la autorización expresa a los consejos para ejercer sus atribuciones, como es el caso de la contratación y despido de profesores. También se transfieren hacia el nivel local algunas funciones de control, y los padres y otros actores de la comunidad adquieren un nuevo rol en el control de cómo se cumplen las funciones para que la escuela logre su objetivo.”

El nudo clave se puede explicar de la siguiente manera. En el marco de la implementación de políticas que propician procesos de mejoramiento continuo, conviven dos tradiciones diferenciadas que generan distintas formas de enfocar los cambios educativos. Un primer enfoque, que se puede denominar “regulador”, el cual confía en el poder de la regulación externa ejercida bien por técnicos externos (supervisión Mineduc), bien por el poder regulador de los administradores y políticos (Sostenedores, Jefes de Direcciones Provinciales de Educación). Un segundo enfoque, que se denomina, “deliberativo”, establece que los profesionales de la educación asumen la responsabilidades del oficio de enseñar, se comprometen con lo que hacen y que adoptan las soluciones adecuadas a cada situación.

El enfoque “deliberativo” descansa en el hecho de que la interpretación y la construcción compartida de significados es inherente a toda la interacción humana, lo que enlaza con el debate que se ha registrado hace un tiempo en el campo de las ciencias sociales, debate que ha modificado los presupuestos positivistas en los que ellos se sustentaban¹²⁵.

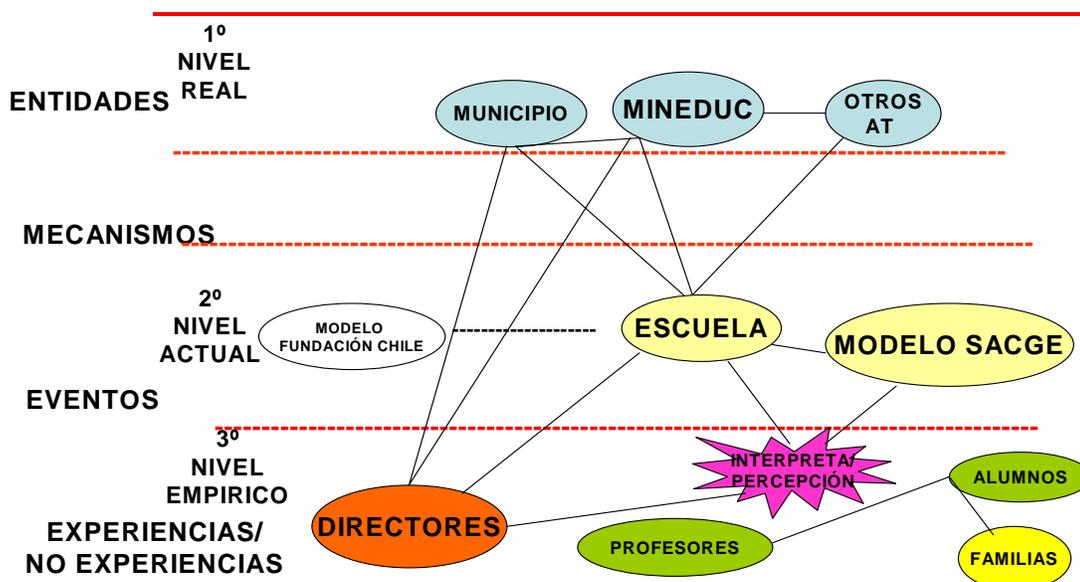


¹²⁵ Joan Rué, La autoevaluación de los equipos docentes, op. cit. Pág. 75

En el trabajo de conversación con los directores de establecimientos se puede apreciar una amplia demanda por mayor participación, deliberación y autonomía para definir las estrategias de mejoramiento continuo en sus escuelas. Y a pesar de atribuir valor a la guía de autoevaluación, les parece más un procedimiento más que viene “desde el” o “baja” del Ministerio a las escuelas. Esta constatación es muy importante, cuando hoy se discuten distintas agencias o instituciones para “asegurar” la calidad¹²⁶, perdiendo de vista, que, desde la perspectiva constructivista es necesario poner el acento en la capacidad que tenemos de regular las propias acciones desde la reflexión, las actitudes y comprensión personales y que el centro de gravedad del proceso se pueda hallar en la propia reflexión y deliberación, orientada ésta desde referentes cualitativos.

¹²⁶ José Joaquín Brunner, La reforma al sistema escolar: aportes para el debate, op. cit. Pág. 152: “Un sistema de aseguramiento de la calidad como el sugerido por el PLGE está lejos de ajustarse a las características y funciones de organismos similares que, a nivel internacional, han demostrado ser exitosos. En efecto, como muestra un estudio comparativo publicado por el Mineduc (2006). Que incluye un análisis de estos sistemas en Canadá (British Columbia), Holanda, Nueva Zelanda y Suecia, ellos reúnen características y cumplen funciones que no, parecen estar en el diseño contemplado para Chile. ¿Cuales son?. Si bien existen matices y variantes entre los casos examinados, en general los sistemas de supervisión abordan el monitoreo a nivel de las escuelas (las que están obligadas a realizar procedimientos de autoevaluación) en aspectos como los siguientes: Logros de aprendizajes, Implementación del currículo o planes de estudios definidos por el Ministerio de Educación, métodos de enseñanza, estándares y prácticas de los docentes, gestión de la escuela (planificación, liderazgo, clima, etcétera), administración de recursos y manejo financiero, satisfacción de los estudiantes y padres, participación y relación de la escuela con los padres y la comunidad, cumplimiento de normativas, legislación y criterios éticos.”

ESQUEMA DE LA REALIDAD DIVIDIDA EN ENTIDADES, MECANISMOS, EVENTOS Y EXPERIENCIAS

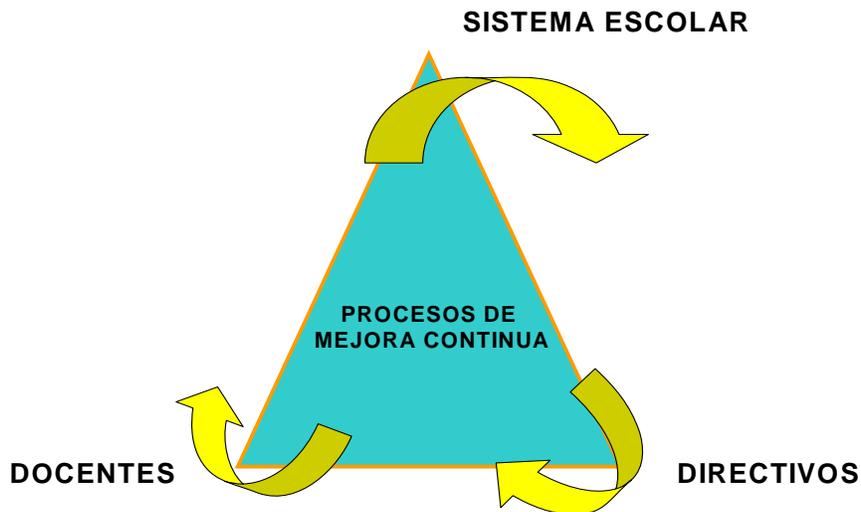


A partir de los datos y evidencias recogidas en el análisis de la información recogida de Directores y Supervisores, podemos apreciar, que si consideramos que la realidad está configurada en tres niveles¹²⁷ (para efectos analíticos), el primer nivel se ubican las entidades y mecanismos, en el segundo está contenidos los eventos y el tercero se hallan las experiencias. Podemos señalar que dado que el MINEDUC se encuentra a nivel de las entidades, como también el municipio y otros actores instituciones, el modelo de aseguramiento tiene dificultades en su implementación y apropiación por parte de los actores, ya que estos que están en la experiencia cotidiana, en el día a día, aparece, más bien como artefactos, que están descontextualizados de su práctica cotidiana. Si bien se valoran, se hace necesaria una mayor articulación con otras dimensiones de la práctica de la gestión escolar y que se recoge de lo que señalan las evidencias. Mayor preocupación por asegurar condiciones mínimas de funcionamiento en la escuela, esto es que los profesores puedan hacer clases, que los alumnos estén dentro de la sala. Si lugar a duda, lo que más se resalta como importante, son las condiciones de convivencia, que deben darse en la institución escolar para producir condiciones de aprendizajes.

¹²⁷ Leonardo Rodríguez Medina. Las políticas públicas como intervención en la realidad. op. cit. Pág. 6.

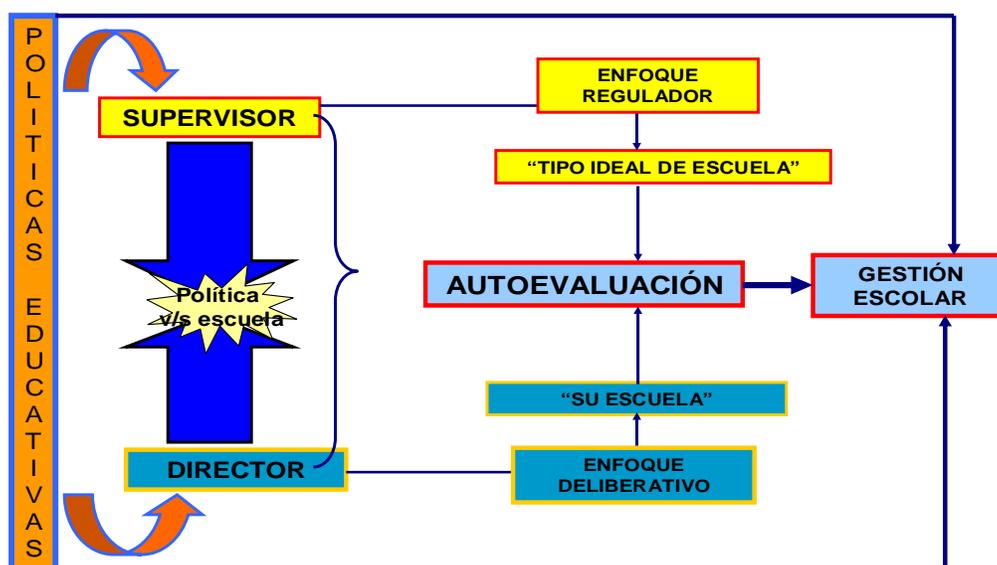
La relación convivencia escolar e implementación curricular es clave para el desarrollo de una buena gestión escolar y llevar adelante procesos de mejoramiento educativo.

TRIANGULO INTERACTIVO PARA LA MEJORA ESCOLAR



Por triángulo interactivo para la mejora escolar, se entiende, a partir de la evidencia, que para que efectivamente los modelos de aseguramiento de la calidad adquieran significados para el conjunto de los actores tiene que ser capaz de articular las iniciativas del sistema escolar que busca provocar procesos de calidad, con la gestión de un director, con mayor poder y capacidad de autonomía para tomar decisiones en sus contextos educativos que son cada vez más cambiantes y demandantes. El otro ámbito clave que debe estar en sintonía es el docente y lo que ocurre en la sala de clases. En este ámbito se juega el éxito o fracaso de los procesos de aprendizaje. Mientras se siga mirando la sala de clases como la caja negra del proceso, cualquier modelo de aseguramiento de la calidad estará al margen de la experiencia del aula. Cualquier política educativa de mejoramiento debe articular la experiencia del docente en el aula y fortalecer las competencias de gestión de los directivos.

POLÍTICAS EDUCATIVAS, SUPERVISOR, DIRECTOR

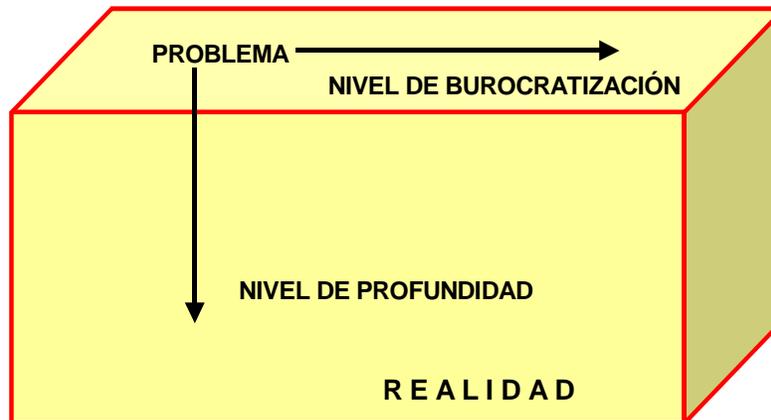


Relación clave de las políticas educativas, tiene que ver con la hipótesis planteada en la investigación. Esto es, la utilización de la guía de autoevaluación, es un instrumento que permite distinguir, procesos que son necesarios desarrollar en una Escuela, principalmente identificando situaciones en el área de aprendizaje que ocurren en la sala de clases y las situaciones que afectan el área de la convivencia escolar, entendiendo que ambas áreas, son claves para impulsar procesos de mejoramiento escolar.

Si bien el uso de la guía de autoevaluación, (desde el enfoque regulador) por parte de los directores permite identificar áreas de mejora, como son la implementación del currículo en el aula y las condiciones de un buen clima escolar, esto es lo que se llama la convivencia escolar propicia para el aprendizaje; y en este sentido la guía de autoevaluación es bien valorada por los Directores, se deben resolver las tensiones que tienen que ver con el diseño del modelo de aseguramiento, que es muy desde arriba, y que su implementación, que se realiza a través del supervisor, se encuentran dos miradas distintas. Por una parte el supervisor, que mira la guía de autoevaluación desde un “tipo ideal de escuela”, muchas veces descontextualizada y el director que intenta, retratar a “su escuela” en la guía de autoevaluación (enfoque deliberativo), que muchas veces no requiere de un instrumento de autoevaluación para saber donde están sus principales problemas de gestión. El punto está en cada director debe construir una pauta de autoevaluación ajustada a su realidad institucional, pero esto también se ve

tensionada por la relación de los Directores, no sólo con el nivel ministerial (Nivel central), sino que también con la relación con el sostenedor en una comuna y en un territorio determinado. En ese sentido hay una relación tensionada no resulta, entre el MINEDUC, Director de Establecimiento y Sostenedor.

ESQUEMA RESPUESTA DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS



En la línea de las lecciones y aprendizajes para las políticas educativas se pueden señalar algunos criterios. El esquema muestra que mientras la respuesta de las políticas públicas (educativas) es que frente a un problema, la gestión pública debe encararlo estratégicamente y desplegar recursos en forma cotidiana, eficaz y eficiente. Pero también permite ver que la complejidad de un problema no está relacionada con su alcance (horizontal), sino con su profundidad (vertical), que posibilita la entrada de más mecanismos causales y, por lo tanto, la necesidad de políticas más complejas. Aquí se expresa una de las contradicciones más complejas de las políticas educativas de los últimos años. No se puede desconocer la cantidad de recursos y de decisiones que se han puesto para avanzar desde la mirada más horizontal a solucionar los problemas educativos. Mejoramiento de las condiciones materiales y de recursos al parecer no han logrado dar cuenta de la profundidad de lo que debe ser los procesos de mejorar la calidad de la educación. Políticas educativas asociadas a mayores de niveles de profundidad significa, considerar a los actores educativos, docentes, directivos, familias involucrados en lo que ocurre en la sala de clases. Este es el gran desafío en la etapa de construir políticas educativas con un enfoque cualitativo.

5.6. Conclusiones en la línea de lecciones y aprendizajes.

En relación con el análisis anterior se puede señalar en dos ámbitos importantes las lecciones y aprendizajes, en el ámbito de lo que se denomina la mejora de la escuela ¹²⁸ y lo que también podemos señalar como la necesidad de avanzar en un mayor enfoque de cualitativo de las políticas educativas que en estos tiempos reclama mayor presencia del actor

En relación a la mejora de la escuela podemos señalar algunos criterios y líneas claves:

- **El futuro de la mejora de la escuela**

El centro escolar es la unidad educativa básica, y que sólo si consigue mejorar se podrán optimizar los niveles de calidad y equidad en educación. De esta forma, hay consenso en asumir que los procesos de transformación, para que sean exitosos, han de ser asumidos y liderados por el propio centro, y que el papel de los gestores y directivos debe ser de apoyo o, incluso, de presión al centro para que cambie, pero que ningún cambio puede ser impuesto. Así, la superioridad del enfoque de “abajo arriba” se fortalece con un apoyo de “arriba abajo”. El mayor problema de la mejora de la escuela es mirada sesgada por parte de las entidades superiores (Ministerio y sostenedores). De esta forma, se observan claras contradicciones entre las lecciones aprendidas por la experiencia cotidiana de la escuela y determinadas decisiones políticas¹²⁹.

Así, por ejemplo, se habla de liderazgo distribuido y de cambiar la cultura escolar, pero las decisiones políticas van por otro lado. En cualquier caso, parece claro que la línea de mejora de la escuela debe prestar una mayor atención teórica y práctica a los centros más desfavorecidos, los que trabajan en situaciones realmente difíciles. De esta forma, la equidad ha de convertirse, aún más, en una forma de hacer y de trabajar. La mejora de la escuela ha de dar el salto y pasar de ser un proyecto técnico a un proyecto ético. Ha de convertirse en una oportunidad para hacer que los centros sean más democráticos y más equitativos, que realmente contribuyan al necesario cambio social.

¹²⁸ Francisco Javier Murillo, Texto de artículo, Cuadernos de Pedagogía N° 339, octubre 2004

¹²⁹ Fernando Mejía Bravo, op. cit. señala en Pág. 168: “Los tipos de descentralización son tres: desconcentración, delegación y cesión. La desconcentración va de una entidad pública del nivel central a sus dependencias, sin importar el lugar geográfico donde se ubiquen. Ésta se produce al interior de una misma organización, con una unidad de mando y dirección, y con la misma identificación legal o razón jurídica, cuando sea el caso. Por su parte, la delegación parte del nivel central a otras unidades, pero que tienen cierta autonomía jurídica y patrimonial, es decir, se transfiere a otra organización. La cesión es la transferencia de competencias y recursos, desde el ámbito nacional, a otros con autonomía política, jurídica y patrimonial”.

▪ **La escuela como comunidad de aprendizaje**

Desde que, en 1990, Peter Senge popularizara el concepto de “aprendizaje organizativo” y “organizaciones que aprenden” en el mundo empresarial, esta idea ha saltado rápidamente a las organizaciones educativas, donde ha encontrado un excelente campo de desarrollo. De esta forma, en pocos años se ha convertido en una de las más prometedoras ideas para el avance de la mejora de la escuela; desde entonces, se habla de centros como comunidades de aprendizaje (Senge, 2000). La idea fundamental es que los centros educativos no son sólo colecciones de individuos, sino algo más, y si queremos que el centro cambie, no sólo tienen que evolucionar los docentes de forma individual, como se defendía desde los primeros momentos de la Mejora de la Escuela, sino que tienen que aprender conjuntamente, como colectivo. Así, Aprendizaje organizativo es el proceso de construcción social por el cual una organización (un centro docente) aprende; es decir, obtiene y utiliza nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores. De esta forma, se aumentan las capacidades profesionales de los miembros, se fomentan nuevos métodos de trabajo y saberes específicos, y crecen las expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización.

▪ **El liderazgo distribuido**

La investigación sobre eficacia escolar, desde el primer momento, destacó la importancia de la dirección escolar como un factor clave en la eficacia. De esta forma, validaba la idea generada por la experiencia de que no es posible una “buena” escuela sin una “buena” dirección al frente.¹³⁰ Y, aunque no se encontró qué estilo directivo era el más adecuado (parece que depende de la persona y del centro), sí se demostró la importancia de que ejerciera un liderazgo en cuestiones educativas más que organizativas. De ahí surgió el concepto de liderazgo instructivo. Poco después, y ya en

¹³⁰ Sergio Garay, Mario Uribe, op. cit. Pág. 62 señala: “Es evidente que la idea descentralizadora aún no resulta efectiva, dadas las contradicciones en un sistema de dependencias múltiples (Ministerio, Municipio), sin embargo, la evidencia internacional muestra que el camino de concentrar las decisiones en las unidades educativas es más efectivo a la hora de optimizar los recursos y de logra mayor incidencia en la tarea pedagógica. Por tal razón nos parece importante: Hacer efectiva y profundizar la descentralización, otorgando autonomía a la dirección de los establecimientos, con incidencia en la gestión de los recursos materiales y humanos. Hasta ahora existen demasiadas limitaciones provenientes del estatuto docente, de los niveles intermedios y central del Ministerio de Educación y del propio municipio, muchas veces marcado por un perfil más político que técnico. Asegurar la “profesionalización” de la tarea directiva, mediante la acreditación de las competencias necesarias para estas funciones y la concursabilidad de los cargos directivos. Generar y promover un sistema de asesoría y acompañamiento, tipo “consultoría”, para los procesos de instalación y desarrollo de iniciativas de mejoramiento en complemento con el sistema de supervisión del Ministerio, que desde la propia perspectiva ministerial “avanzar a un perfeccionamiento... para lograr que se mire y escuche más a los establecimientos”. El mecanismo propuesto ya opera de manera bastante dinámica y efectiva, en los establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados (en grado bastante menor en los municipalizados) y constituye un aporte nuevo para la gestión institucional. Incorporación de sistemas de aseguramiento y certificación de la calidad de la gestión escolar, con procesos de autoevaluación, implementación de planes de mejoramiento y evaluación externa efectiva, en forma periódica. En síntesis podemos decir, sin temor a equivocarnos, que si el sistema en su conjunto, se aplica rigurosamente a los factores de eficacia escolar, los que porfiadamente mantienen vigencia, podremos generar el cambio esperado”.

el marco de la mejora de la escuela, se popularizó el término liderazgo transformacional. Se trataba de incidir en las capacidades técnicas de la persona para cambiar el centro. Ahora sabemos que el liderazgo es más una cuestión moral y ética que puramente técnica; que la tarea más importante que ha de cumplir el directivo para conseguir transformar su centro es la de invitar, convencer o “persuadir” a la comunidad escolar. Que el “buen” directivo es aquel que es capaz de unir a la comunidad, de entusiasmarla en torno a un proyecto común, de implicar a todos en las decisiones. De esas ideas nace, hace apenas unos años, el concepto de liderazgo distribuido. Con ese término se hace referencia más a una forma de pensar sobre el liderazgo que a una técnica o práctica de liderazgo concreta. Es el resultado de la acción concertada de un colectivo de personas que trabaja dentro de un patrón de relaciones de apertura y confianza; en cada momento, la persona que tiene mayor conocimiento lleva la iniciativa frente a las otras. Así, las fronteras entre líderes y seguidores se disipan, en la medida en que todos ejercen ambos roles. Más que la acción de la persona que ejerce la dirección, o incluso el equipo directivo, es la forma de trabajar de un grupo amplio de personas, entre las que están los docentes pero no sólo ellos. Deciden juntos.

- **La autoevaluación como proceso**

El análisis de las experiencias desarrolladas en los años 80’ de autoevaluación de centros como primer paso para un proceso de mejora escolar ofreció resultados en ocasiones contradictorios¹³¹. Por un lado, se verificó la idea de la necesidad de que el centro docente conociera sus fortalezas y debilidades como una ayuda para la

¹³¹ En distintos países se están desarrollando procesos de autoevaluación escolar, entre ellos se mencionan los siguientes: Colombia lleva adelante procesos de autoevaluación desde 1997, es una tarea pedagógica que se realiza en torno al Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.). Da cuenta de la materialización de la autonomía escolar, las prácticas pedagógicas, las condiciones físicas y de infraestructura de las instituciones, la organización pedagógica y administrativa y sobre los logros que la institución educativa se ha formulado para el respectivo año escolar. La autoevaluación institucional apunta a identificar las fortalezas y las limitaciones institucionales con el propósito de desarrollar nuevas estrategias para el fortalecimiento y renovación del proyecto educativo, de las prácticas pedagógicas y el mejoramiento del clima escolar. (www.sedbogota.edu.co). En México la Secretaría de Educación Pública, en su documento Autoevaluación de centros Escolares para la Gestión de la Calidad, en donde señalan: “la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE) y la Dirección de Evaluación de Políticas (DGEP), conjuntamente con las áreas estatales de evaluación y otras áreas técnicas de 23 entidades federativas del país, con la dirección técnica de la Dra. María Josefa Fernández Díaz, elaboró un Sistema de Autoevaluación de Centros Escolares basado en una adaptación al ámbito educativo del Modelo Nacional de la calidad y ha sido eventualmente aprobado como una guía de implementación del Modelo Nacional para la Calidad Total. México. Versión educativa, en el sector educativo. Esta guía tiene como objetivo facilitar el desarrollo del proceso de autoevaluación en el marco del Modelo Nacional para la Calidad Total. Está diseñada para implementar el Sistema de Autoevaluación en las escuelas públicas mexicanas de educación básica, con la intención de “apoyar el establecimiento y la difusión del ejercicio sistemático de la autoevaluación escolar como instrumento de diagnóstico y reorientación de las prácticas de atención educativa en el aula y en la escuela”. (Programa Nacional de Educación 2001-2006 p. 155). Argentina, desde comienzos de los 90’, también ha avanzado en la dirección de procesos de autoevaluación. En una visita realizada a Buenos Aires en noviembre del 2002, Val Klenowski, directora de la Maestría en Evaluación del Instituto de Educación –de la Universidad de Londres- insiste en la necesidad de invertir en procesos de evaluación, aun en países como la Argentina donde hay graves problemas económicos y sociales. Esta académica, en declaraciones al Diario la Nación (www.lanacion.com.ar), señaló “la autoevaluación escolar tiene muchas ventajas. Contribuye a mejorar las propias prácticas de la escuela y al desarrollo profesional de los docentes; también, ayuda a proveer información para luego establecer prioridades en la enseñanza. Por otro lado, cuando los docentes se involucran en la evaluación, se sienten más autorizados a la hora de decidir.

planificación del cambio. Sin embargo, por otro, también se observó que, en muchos casos, tras el esfuerzo invertido en el desarrollo de su autoevaluación, el centro no era capaz de poner en marcha un proceso de transformación. Así, se aprendió que es mucho más fácil que un centro encuentre los elementos que deben ser mejorados, que el hecho de que realmente mejore. Con ello se concluyó que la autoevaluación, como única estrategia de mejora, no era válida. Sin embargo, lejos de decaer ese planteamiento, la autoevaluación de centros está cobrando día a día mayor énfasis. Y una interesante tendencia en esa línea es la de reforzar el énfasis en la autoevaluación de los centros. En esta idea, la recogida de datos tiene como objetivo prioritario, más allá de la simple obtención de información válida, fiable y creíble, implicar a toda la comunidad escolar en un proceso de autorreflexión que la ayude a optimizar su trabajo. Un proyecto realmente sugerente dentro de esta tendencia es el Student Voice Project, en el que se refuerza el papel de los alumnos como investigadores en los procesos de autoevaluación.

▪ **Las culturas escolares**

Una de las grandes aportaciones del movimiento de mejora de la escuela a lo largo de su historia ha sido haber destacado la importancia de la cultura escolar para lograr el cambio educativo real, hasta tal punto que se puede considerar que si y sólo si se consigue transformar la cultura de la escuela, se logrará mejorar ésta¹³². Y quizás esté aquí el centro de la cuestión, la explicación de por qué es tan difícil el cambio escolar: porque la cultura de la organización es extremadamente estable. Varias son las líneas de trabajo que, en la actualidad, están profundizando en la comprensión de las culturas escolares y su cambio para lograr un cambio escolar. Entre ellas destacan las que trabajan aspectos tales como:

- El análisis de los elementos que inciden en la cultura escolar.
- El proceso de formación y cambio de la cultura escolar.
- La conceptualización del contexto como una macro-cultura que está en constante lucha con la cultura escolar.

¹³² Michael Fullan, El significado del cambio educativo, revista de currículo y formación del profesorado, 2002, señala en Pág. 12: "Necesitamos cambiar los colegios dado que ahora no son organizaciones que aprenden (Fullan, 1995). Necesitamos, especialmente, promover la "reculturización", la creación de "nuevos" tiempos y la "reestructuración" de las mismas. La reestructuración es un lugar común y todo lo que hace es alterar el horario y los roles formales. La "reculturización", como hemos argumentado en varios escritos recientes, transforma los hábitos, habilidades y prácticas de los educadores hacia una comunidad profesional más amplia, centrada en lo que los estudiantes están aprendiendo y en qué acciones deberían llevarse a cabo para mejorar la situación. La construcción de nuevos tiempos ("retemporalización") aborda la cuestión de cómo el tiempo puede usarse de manera más fructífera tanto para los profesores como para los estudiantes. La "reculturización" y la "retemporalización" deberían conducir la reestructuración porque ya sabemos que ocasionan una gran diferencia en el aprendizaje, aunque son muy difíciles de cambiar."

- El papel de las subculturas escolares en el cambio escolar, por ejemplo las subculturas del profesorado.
- El liderazgo para el cambio cultural.
- La colaboración y el enfrentamiento entre las culturas juveniles y la cultura escolar.

En relación al enfoque cualitativo de las políticas educativas¹³³ podemos señalar algunos criterios:

- Después de la crisis de la mitad de los años setentas, hoy se sabe mejor que los trabajos que tratan sobre la organización del sistema educativo, sobre los flujos escolares o sobre el mejoramiento de las estructuras y de los medios no bastan para comprender, y menos aún para determinar, las políticas educativas de un país, y que deben inscribirse en un análisis más amplio, abierto a los enfoques cualitativos. Se sabe que las políticas de desarrollo deben tomar en cuenta la micro-economía y las micro-situaciones, y por lo tanto que las políticas de educación no pueden sentirse satisfechas con dar explicaciones en términos de flujos, de input y de output, sino deben abrir la "caja negra" de la institución y de la sala de clases y dar más atención al comportamiento de los actores.
- No es suficiente decir que se debe desplazar la atención de la cantidad hacia la calidad de la educación. Son las problemáticas mismas las que deben ser nuevamente definidas; y con ellas los instrumentos metodológicos que, de lo contrario, volverían estéril a la investigación en vez de ser sus auxiliares. Las políticas de educación, en su versión tradicional, descansan en efecto en dos postulados, los cuales hoy deben ser puestos en tela de juicio si se quiere estudiar seriamente la calidad de la educación.
- Primero, el postulado de la oferta. Centrado en los procesos de toma de decisión, el análisis de las políticas de educación da prioridad al que decide, instancia político-institucional que se apoya en servicios técnicos de nivel nacional, regional o local. Por ello mismo, las políticas de educación analizan la oferta de

¹³³ Rosa María Torres "Sistema Escolar y Cambio Educativo; Bernard Charlot, Profesor en la Universidad de París VIII, Francia, El enfoque cualitativo en las políticas educativas.

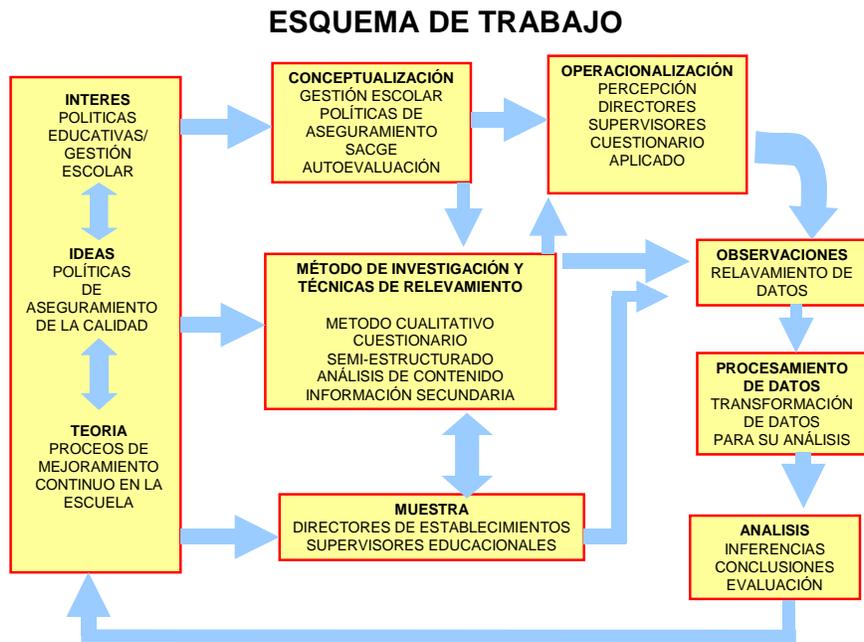
formación más que la demanda. El segundo postulado tradicional de las políticas de educación es el del equilibrio del sistema. La autoridad, secundada por el experto y el investigador se propone racionalizar, optimizar las decisiones, asegurar la coherencia y el equilibrio del sistema de formación. Las tensiones y las contradicciones sociales le aparecen como obstáculos, como debilidades que superar, raramente como eventuales puntos de apoyo.

- Se puede abordar el problema de la calidad de la educación haciendo la pregunta de las relaciones sociales y de las relaciones de sentido en el campo de la educación. Este está estructurado por un conjunto de prácticas educativas, formativas, culturales, que se movilizan por diversas instancias sociales que tienen o no una vocación educativa específica y que mantienen relaciones de separación, de colaboración, de competencia. El conjunto de esas prácticas y de esas instancias se inscriben en relaciones sociales, que expresan en el campo específico de la educación. Esas relaciones sociales de educación están estructuradas por la oferta de educación (la de las autoridades) pero también por la demanda (la de los actores sociales).
- La demanda de educación puede aparecer como específica (transmitir los valores de la comunidad, hacer alcanzar la plenitud al niño) o como explícitamente socio-política (preparar a un oficio, formar al ciudadano), pero siempre se articula sobre el conjunto de las relaciones sociales, y por lo tanto sobre demandas que desbordan el campo educativo. Los actores sociales -fuerzas colectivas o actores individuales- no son objetos pasivos. Son sujetos de demandas y de proyectos, ponen en marcha estrategias, incluyendo desvíos de medidas asumidas por el que decide, actúan y reaccionan en el campo educativo en función de su relación social al saber, es decir en función del sentido que presentan para ellos la educación.
- Volver a introducir así un enfoque por la demanda, por parte de los actores, y por parte del sentido, es renunciar al postulado del equilibrio y aceptar pensar en las contradicciones. Los sistemas escolares, y más ampliamente los dispositivos de formación, son el objeto de demandas no solamente múltiples sino también contradictorias. Esas contradicciones, que se arraigan en las relaciones sociales,

engendran en el campo de la educación contradicciones institucionales y pedagógicas específicas, que deben ser analizadas si se quiere que las políticas de educación tengan oportunidad de alcanzar sus objetivos.

- Tal reorganización del campo problemático de las políticas de educación implica una renovación metodológica. El problema del sentido que, "en última instancia" y por muy engañoso que ese sentido pueda aparecer en un análisis macro-social, determina el comportamiento de los individuos frente a la educación, se vuelve esencial. El del tiempo no es menos esencial. No el tiempo abstracto de la planificación de los medios y de las etapas, sino el tiempo social en el cual las contradicciones intervienen, se exacerban o se calman, en el cual los fenómenos se invierten, el tiempo social e individual de la historia de una sociedad, de un grupo social, de una descendencia familiar, de una trayectoria personal. Rompiendo con sus tradiciones, las políticas de educación deben abrirse a las metodologías que afrontan esos problemas delicados del sentido y del tiempo.

APÉNDICE DEL ESQUEMA DE TRABAJO UTILIZADO



BIBLIOGRAFÍA

Alvaríño, Celia y otros, Gestión Escolar: Un estado del arte de la literatura. Revista Paideia, 29, pp. 15-43.

Aparicio, Pablo Cristian, La pertinencia de las nuevas políticas educativas implementadas en un contexto de 'pobrezas múltiples', Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Tübingen, Alemania.

Argel Fuentes, Giovanni Carlos, Economía y Gerencia de la Educación: Hacia la construcción de un modelo de gerencia escolar para el sistema educativo público (básica y secundaria) en el Departamento de Cundinamarca-Colombia. Un análisis desde la teoría de las Escuelas Eficaces.

Arnol Cathalifaud, Marcelo, Introducción a las Epistemologías Sistémico /Constructivistas. Cinta de Moebius. N° 2. Diciembre de 1997. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Arriaza, Alberto, El modelo europeo de excelencia EFQM en un centro educativo.

Auto evaluación para el mejoramiento institucional. Ayudas. Indicadores de gestión para la elaboración del Plan de Mejoramiento, Santiago de Cali, 2006.

Banco Mundial, El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la educación en Chile, 22 de marzo 2007.

Baeza, Jorge, Ricardo Fuentes, Antecedentes y Fundamentos de las políticas de gestión y administración en el Sistema Educativo chileno 1980-2003.

Banco Mundial, Informe sobre Desarrollo Mundial 2007. El desarrollo y la próxima generación.

Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford, Las Reformas

Educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay, 2004.

Bellei, Cristian, Equidad Educativa en Chile: Un debate abierto, UNICEF, septiembre 2004.

Bellei, Cristian, Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación. Evaluación a partir de la evidencia. Revista Pensamiento Educativo, Vol. 40, N° 1 2007.

Bellei, Cristian, Contreras, Daniel, Valenzuela, Juan Pablo, 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. 2008

Berger, Peter, Luckmann, Thomas, La construcción social de la realidad. Amorrortu-Murguía. Buenos Aires 1986.

Bernal, Cesar Augusto, Metodología de la investigación. Pearson Educación, México 2006.

Bernal, Agudo, José Luís, Facultad de Educación de Zaragoza. Escuelas Aceleradas. Una actitud global ante la educación. Ponencia presentada en el I Encuentro Orientación y Atención a la diversidad. Zaragoza Febrero, 2004

Bolívar, Antonio, ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política Educativa, centros o aula. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Educación. Sociedad, Campinas, vol. 26, n° 92, p.859-888, Especial-Oct.2005.

Bolívar, Antonio, El centro escolar en el desarrollo del currículum: Una revisión de las políticas de mejora. Publicado en Revista Alternativas: Espacio Pedagógico. Universidad Nacional de San Luís (Argentina), vol. 19 (núm. 39), 157-178.

Bolívar, Antonio, Autoevaluación institucional para la mejora interna. Reforma educativa y organización escolar (pp. 915-944). Santiago de Compostela, 1994

Bonil, J., Sanmartí, N, Tomás, C, Pujol, RM., Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: El paradigma de la complejidad. Investigación en la escuela nº 53, 2004.

Brunner, José Joaquín, Educación e Internet. ¿La próxima revolución?, FCE, 2002.

Brunner, José Joaquín, Educación en el siglo XXI y el impacto de las nuevas tecnologías, Revista Perspectiva, Departamento Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, volumen 5, Nº 2, 2002 pp. 217-232.

Brunner, José Joaquín y Elacqua, Gregory, Informe Capital Humano en Chile. Universidad Adolfo Ibáñez- Escuela de Gobierno, 2003.

Brunner, José Joaquín y Peña, Carlos, La reforma al Sistema Escolar. Aportes para el debate. Universidad Adolfo Ibáñez/Universidad Diego Portales, Mayo 2007.

Carbone, Ricardo y Equipo, Situación del Liderazgo Educativo en Chile. Resumen Ejecutivo. Ministerio de Educación – Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Abril de 2008.

Carvajal, Rodrigo, Fundamentos de la calidad de la educación en Chile: de lo macro a lo micro, Universidad de Chile, 2004.

Cariola, Leonor; Bellei, Cristian; Núñez Iván, Veinte años de políticas de educación media en Chile, julio 2003, UNESCO – Instituto Internacional de Planeamiento Educativo.

Carriego, Cristina, Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo, Colegio Pestalozzi y Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653.

Carnoy, Martín; Moura, Claudio de, ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la Educación en América Latina?

Casassus, Juan, La escuela y la (des)igualdad. Prefacio de Alain Touraine, Ediciones LOM 2003.

Castells, Manuel, La era de la información. Vol. 1. La sociedad en red. Nueva edición. Alianza Editorial, 2000.

Centro de Estudios de Políticas Públicas/Honrad Adenauer, Evaluación de Sistemas Educativos. Chile 2006.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe. Síntesis. Julio 2004.

Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C, CIDE; El Programa Escuelas de Calidad. PEC 2001-2003. Evaluación externa, Marzo 2004.

CIDE, Economía y Política de las Reformas Educativas en América Latina. Sergio Martinic, Marcelo Pardo. Seminario Internacional, 17-19 de enero del 2000.

Concha Albornoz, Carlos, Gestión de las Reformas Educativas en América Latina en los 90'. Primeras aproximaciones a un proceso complejo. Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2005, Vol. 3, Nº 2.

Contreras, Dante; Elacqua, Gregory, El desafío de la calidad y equidad de la educación chilena, Expansiva 2005.

Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la educación, Informe Final 11 de diciembre del 2006.

Cox, Cristián, Editor, Políticas Educativas en el Cambio de siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile, Editorial Universitaria, 2003.

Cox, Cristián, Las políticas de los años noventa para el sistema escolar, CEPAL, 1994.

Cox, Cristián, El nuevo currículo del sistema escolar, Agosto 2003.

CLACSO, Manual de Metodología. Construcción de marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Curso dictado el 2004 en el Campus virtual de Clacso.

Charlot, Bernad, El enfoque cualitativo en las políticas educativas. Traducción, Ofelia Escudero-Cabezudt, profesora del Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Documento Técnico, Acuerdo por la Calidad de la Educación, noviembre 2007.

Domínguez, Guillermo, La sociedad del conocimiento y las organizaciones educativas como generadoras de conocimiento: el nuevo “continuum” cultural y sus repercusiones en las dimensiones de una organización. Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid. Revista Complutense de Educación. Vol. 12. Núm. 2 (2001). Pp. 485-528.

Derrico, Evelia, La organización y administración de centros educativos: Una visión desde el concepto de las buenas prácticas en educación. Instituto Superior de Formación del Profesorado de Investigadores. Julio 2005-Junio 2005.

Dussel, Inés, Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. FLACSO/Argentina, 2006.

Espínola, Viola, Autonomía Escolar: Factores que contribuyen a una escuela más efectiva. Banco Interamericano de Desarrollo. S/F.

Expansiva, Observatorio de Ciudades, Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile, La Reforma Municipal en la mira. Identificando los municipios prioritarios en la Región Metropolitana: Complejidad comunal

versus condiciones para la calidad de la gestión municipal. Publicado en Santiago de Chile, octubre 2007.

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

Ferrer, Alejandra, La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos.

Foro Mundial sobre la educación. Informe Final. Dakar, Senegal 26-28 de abril del 2000.

Foxley, Alejandro, Calidad en la Educación: La tarea más difícil. La Segunda, 17 de Diciembre 2004.

Ffrench-Davis, Ricardo, Entre el Neoliberalismo y el Crecimiento con Equidad. Tres décadas de política económica en Chile, octubre 2003.

Friedmann, Reinhard, El Estado Lean. Reingeniería total de la gestión Pública. Hacia una Administración Pública Empresarial y Atlético. Honrad Adenauer, abril 2004.

Fundación Chile – Consejo Nacional de Certificación. Un desafío y una oportunidad para el mejoramiento de la educación chilena.

Fullan, Michael, El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 2002

Garay, Sergio, Mario Uribe, Dirección Escolar como factor de eficiencia y cambio: situación de la Dirección escolar en Chile. Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, año/vol.4, número monográfico. Madrid, España, pp.39-64.

García-Huidobro, Juan Eduardo, Políticas Educativas y Equidad. Reflexiones del Seminario Internacional, Santiago de Chile, octubre 2004.

Gallegos, Miguel, La epistemología de la complejidad como recurso para la educación. Facultad de Psicología de la universidad Nacional de Rosario.

Giddens, Anthony, Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo. Paidós, 1997

Giddens, Anthony, Jonathan Turner y otros, La teoría social hoy. Alianza Editorial, 1990.

Jimeno, Xavier, La autoevaluación institucional como instrumento de formación.

González, Gustavo, La supervisión Pedagógica Pública en Chile. Un análisis de la gestión del supervisor como promotor del cambio educativo y mejoramiento en las Escuelas. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en Educación, 2005, volumen 3 n° 1.

González, Lorena, Cuenca Emilia, Efectos de la aplicación del Modelo de Calidad Total en la evaluación de las instituciones escolares de educación básica.

Gorostiaga, Jorge, Mónica Pini, Nuevos modelos de Gobierno Escolar: Entre lo local y lo global. Universidad Nacional de San Martín. Ponencia presentada en las XIII Jornadas Argentinas de Historia de la educación. Buenos Aires, noviembre 2004.

Hardy, Clarisa, La reforma social pendiente, Ediciones de Chile 21, primera edición, octubre 1997.

Hinostroza, Juan Enrique, Diseño de estrategias de innovación y TIC para el desarrollo de la educación, Expansiva 2004.

Hopkins, David, El contexto de Política Pública para la Transformación Escolar. Inet Chile. Documento preparado para el Festival de Liderazgo Inet Chile, marzo – abril 2006.

Ibáñez, Jesús, Del algoritmo al sujeto. Perspectiva de investigación social. Siglo XXI de España Editores S.A. Madrid, 1985.

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

Iñiguez, Lupicinio, El debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa. <http://antalya.uab.es/liniguez> Junio 2004.

Irarrazaval, Ignacio, Seminario Superintendencia de Educación: Su aporte en el aseguramiento de la calidad, 4 de julio 2007.

IIPE/UNESCO, Escuelas por el cambio. Un aporte para la gestión escolar. Sede Regional, Buenos Aires 2007.

Kogan, Liuba, El lugar de las cosas salvajes: paradigmas teóricos, diseños de investigación y herramientas. Investigaciones sociales. Año VIII N° 13, pp. 325-334, Lima 2004

Lecay, Rosana, La gobernanza de los sistemas educativos: Una mirada a América Latina. XI Congreso Internacional del CLAD, noviembre 2006.

López, Néstor, Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano. IIPE – UNESCO, 2005.

López, Francisco, El papel central de la evaluación en la mejora del sistema educativo español. Asesor comunidad de Madrid.

Loyo, Aurora, ¿Hacia dónde orientar las políticas educativas? Alternativas para México 2006. Observatorio ciudadano de la educación. Plataforma educativa 2006.

Manziona, María Ana, La gestión escolar: entre la prescripción y la construcción cotidiana. Una aproximación diagnóstica a la dirección de las escuelas de Educación General Básica de la Provincia de Buenos Aires. Departamento de Política y Gestión de la Facultad de Ciencias Humanas y del Área Pedagógica de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNPCBA.

Marshall, María Teresa, Programas de mejoramiento de las oportunidades El Liceo para Todos en Chile. Abril de 2004 UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Marcel, Mario, Gobernabilidad Educativa, Democracia y cuasi-mercados: Avances y Desafíos en las Reformas Educativas en Chile. Presentación en el Seminario Internacional IPE/UNESCO sobre “Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina”, Buenos Aires, Argentina, 24-25 de Noviembre de 2003.

Marrero, Adriana, La sociología explicativo-comprensiva de Max Weber. Publicado como Documento de Trabajo N° 48 Dept. de Sociología, FCS, 1999

Martínez, Esteban, La Dirección como un factor clave de eficiencia y de cambio escolar. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Revista N° 4. Septiembre 2006.

Majone, Giandomenico, Evidencia, Argumentación y Persuasión en la formulación de políticas. FCE, 1997.

Medellín, Pedro, La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad, División de Desarrollo Social, CEPAL Julio 2004

Mejía, Fernando, El Programa Escuelas de Calidad en el marco de la política de descentralización educativa en México. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 4° trimestre, año/vol. XXXIV. Número 004, pp. 165-192. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México.

Mella Garay, Elia, La Educación en la Sociedad del Conocimiento y del Riesgo. Revista Enfoques 5 (1): 107-114, 2003. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un Proyecto de Ley que crea la Superintendencia de Educación. Santiago, 23 de mayo de 2007 Mensaje N° 216-355/.

Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un Proyecto de Reforma constitucional que establece como deber del Estado velar por la calidad de la Educación. Santiago, Junio 6 de julio de 2006. Mensaje N° 137-354.

Meny, Ives, Thoenig, Jean-Claude, Las Políticas Públicas. Versión española a cargo de Francisco Morata. Ariel Ciencia Política, 1992.

Ministerio de Planificación y Cooperación, Serie Análisis de Resultados de la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 2006), n° 2, Distribución del Ingreso e impacto distribución del gasto social, Santiago de Chile, junio 2007.

Ministerio de Planificación y Cooperación, Resultados Educación Encuesta Casen 2003.

Ministerio de Planificación y Cooperación, Casen Educación 2006.

Ministerio de Educación, Sentidos y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, febrero 2007.

Ministerio de Educación, Guía de autoevaluación para los Establecimientos Educacionales 2007.

Ministerio de Educación, Encuesta Censal 2005: Los supervisores y el sistema de supervisión ministerial. División de Educación General – Coordinación Nacional de Supervisión, 2005.

Ministerio de Educación, La Educación Chilena en el cambio de siglo: Políticas, Resultados y Desafíos. Informe Nacional de Chile. Oficina Internacional de Educación/UNESCO, agosto 2004.

Ministerio de Educación, Formación Ciudadana en el Currículo de la Reforma, julio 2004.

Ministerio de Educación, Hacia un sistema escolar descentralizado, sólido y fuerte. El diseño y las capacidades hacen la diferencia, Serie Bicentenario 2006.

Ministerio de Educación, Efectividad Escolar y cambio Educativo en condiciones de pobreza en Chile. Dagmar Raczynski y Gonzalo Muñoz. Noviembre 2005.

Ministerio de Educación, Supervisión Educacional en Chile. Experiencias públicas y privadas. Lecciones y aprendizajes. Octubre 2005. Responsables del estudio Dagmar Raczynski y Gonzalo Muñoz.

Ministerio de Educación, Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar. Sistematización y Análisis comparado. Abril 2006. Estudio encargado a la Dirección de Estudios Sociológicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ministerio de Educación, Proyectos de Mejoramiento Educativo en Educación Media. Orientaciones Técnicas, 2007.

Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuesto, Proyecto de Presupuesto 2008.

Mizala, Alejandra, Romaguera, Pilar Rendimiento escolar y premios por desempeño. La experiencia latinoamericana y el SNED en Chile.

Montt, Pedro, Educación: Logros y Desafíos de los gobiernos de la concertación. Asuntos Públicos. Informe N° 530, 27/03/2006.

Moura de, Claudio; Carnoy, Martín, Las Escuelas de Secundarias en América Latina y el caribe y la transición al mundo del trabajo, Banco Interamericano de Desarrollo, Febrero 2000.

Morin, Edgar, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO, 1999.

Murillo, Francisco Javier, Nuevos Avances en la mejora de la escuela. Cuadernos de Pedagogía, N° 339. Octubre 2004.

Murillo, Francisco Javier, El movimiento Teórico-Práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2003. Vol. I, n° 2

Navarro, Luís, Equidad social y educación en los años 90`. El caso de Chile. Instituto de Planeamiento de la Educación – IPE- UNESCO, 2002.

Navarro, Luís, La escuela y las condiciones sociales para Aprender y Enseñar. Equidad social y sectores de pobreza urbana. IPE – UNESCO, 2004.

Navarro, Luís, Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando? Revista Docencia N° 31 mayo 2007.

Navarro Saldaña, Gracia, Jiménez. Jorge E. Estudios Pedagógicos (Valdivia) V. 31 N° 2, 2005, versión on line, ISSN 07-18-0705, “La autoevaluación escolar y su impacto en el comportamiento docente, individual y grupal, en la organización educativas”

Observatorio Chileno de Políticas Educativas, La crisis del sistema escolar chileno: Diagnóstico y Alternativas en el escenario actual.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Revisión de Políticas nacionales de Educación Chile. 2004.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo 2005. Educación de Calidad para Todos. El imperativo de la Calidad. Publicado el 2004 por UNESCO.

Pantoja, Silvia Redon, Significados de la Transversalidad en el currículo: Un estudio de caso. Escuela de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Revista Iberoamericana de Educación, n° 43/ 2-10 de junio 2007.

Paredes, Ricardo; Lizama Octavio, Restricciones, Gestión y Brecha Educativa en Escuelas Municipales.

Protocolo Gobierno-Partidos de la concertación, para una Educación Pública de Calidad. Noviembre 21 del 2007.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología, Resumen Ejecutivo, Estudio Evaluación de Resultados, Efectos e Impactos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. Octubre – Diciembre 2006.

Ramírez, Rodolfo, La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad de la educación. Memoria del quehacer educativo 1995-2000. Tomo I pp.173-192. México.

Redon Pantoja, Silvia, Significados de la transversalidad en el currículum: Un estudio de caso Escuela de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica, Chile. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n° 43/2 – 10 de junio de 2007 edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Redondo, Jesús, Descouvieres, Rojos, Karina; Equidad y calidad de la Educación en Chile. Reflexiones e Investigaciones de eficiencia de Educación Obligatoria (1990-2001).

Rodríguez, Eugenio, Olavarria, Nelson, Investigación sobre competencias requeridas para la gestión política y administrativa, el liderazgo socioeducativo y pedagógico de los Directores Municipales de Educación. Santiago enero 2005.

Rodríguez, Leonardo, Las políticas públicas como intervención en la realidad. Colección de Documentos. Una publicación del Instituto de Gobernabilidad de Cataluña.

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

Romero, Alejandro, Memoria para optar al grado de Doctor. Funciones del Asesoramiento Escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento. Un estudio de caso en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires. Universidad de Complutense, Madrid 2006.

Rúe, Joan, La autoevaluación de los equipos docentes, una estrategia de mejora cualitativa de la escuela. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Educar 24, 199971-87.

Santamaría González, Fernando, Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías Web: Weblogs, Redes sociales, Wikis, Web 2.0. Octubre 2005.

Saldomando, Ángel, Gobernabilidad ¿democracia y reformas? Colección de Documentos. Una publicación del Instituto Internacional de Gobernabilidad de Cataluña.

Salazar, Neyer, Tendencias en la administración educativa: Cambios y transformaciones en la gestión de las instituciones educativas. Revista Ciencias de la educación, Año 4 Vol. 2 N° 24 Valencia, Julio-Diciembre 2004. PP. 191-204.

Salazar, Urbano Cancino, Administración Educacional, Desarrollo Organizacional en la Escuela. Una estrategia para la gestión escolar. Pontificia Universidad Católica de Chile. Documento de Apoyo N° 2.

Sautu, Ruth, Todo es Teoría. Objetivos y Métodos de Investigación. Ediciones Lumiere, 2003.

Sendón, María Alejandra, Diferentes dimensiones de la autonomía de la gestión escolar: un estudio de casos en escuelas pobres de la Ciudad de Buenos Aires. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n° 44/2 – 10 de octubre de 2007 edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Sneddy, Luz Delgado, Tesis Doctoral El mejoramiento de la gestión educativa a través de procesos de calidad debe bajar los índices de deserción en el Colegio de la Enseñanza Cardenal Luque, Compañía de María en Bogota. Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Granada 2006.

Sepúlveda Fernández, Roger de Jesús, Sofismas de la Calidad Educativa. Revista de Ciencias Humanas UTP, N° 33, 2004.

Soto, Mauricio, Percepción Directiva y autoevaluación institucional. El caso de la educación municipalizada en la provincia de Concepción. Ciencias Sociales online. Revista Electrónica. Noviembre 2006. Universidad de Viña del Mar, Chile. Vol. III. N° 3.

Tedesco, Juan Carlos, Educación y sociedad del conocimiento y de la información, UNESCO 1999.

Tedesco, Juan Carlos, Educar en la Sociedad de Conocimiento, FCE, 2000.

Tedesco, Juan Carlos, Desafíos a la educación secundaria en América Latina. IPEE/UNESCO. Buenos Aires.

Tenti, Emilio, Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina, IPEE/UNESCO, 2004.

Torres, Rosa María, Sistema Escolar y cambio educativo. Repasando la agenda y los actores. Instituto Fronesis Quito-Buenos Aires. 2003.

UNESCO, Educación para Todos. El imperativo de la calidad, 2004.

UNICEF, Ministerio de Educación, ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en sectores de pobreza. Marzo 2004.

UNESCO, Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta? Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2008.

UNESCO, Panorama Educativo 2005, Progresando hacia las Metas, 2005.

UNESCO, Aptitudes básicas para el mundo del mañana. Otros resultados del Proyecto PISA 2000.

UNESCO, La gestión. En búsqueda del sujeto. Seminario Internacional. Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa. Santiago, Chile, 13-14 noviembre 1997.

UNESCO/PREAL, Educación de Calidad para Todos: Un asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas, 29-30 de mayo 2007. Buenos Aires, Argentina.

Universidad del Desarrollo, Centro de Políticas Públicas, Gestión Escolar: Claves del Éxito.

Vásquez, Tapiero Elías, López, Lillyam López de Parra. Sistema y Complejidad para un modelo Organizacional del centro escolar en el siglo XXI. Octubre 5-7 2005.

Vegas, Emiliana, Umansky, Ilana, Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina? Banco Mundial, Washington, 2005.

Volante B, Paulo. Profesor, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica. Nussbaum, Miguel Profesor, Facultad de Ciencias de la Ingeniería, Pontificia Universidad Católica. Cuatro Principios de acción en Gestión Educacional. Revista Ingeniería de Sistemas Volumen XVI, N ° 1, Junio 2002

Yacuzzi, Enrique, Universidad del CEMA, Apuntes sobre la educación y el entrenamiento para la calidad.

ANEXO

Anexo

Cuestionario aplicado a Directores de Establecimiento y supervisores Mineduc.

Trascripción de las respuestas

El uso de la guía de auto evaluación escolar:

Lecciones y aprendizajes

1. Pregunta de Investigación

¿La guía de auto evaluación, es un instrumento adecuado a los requerimientos de la escuela, que permita diagnosticar sus necesidades?

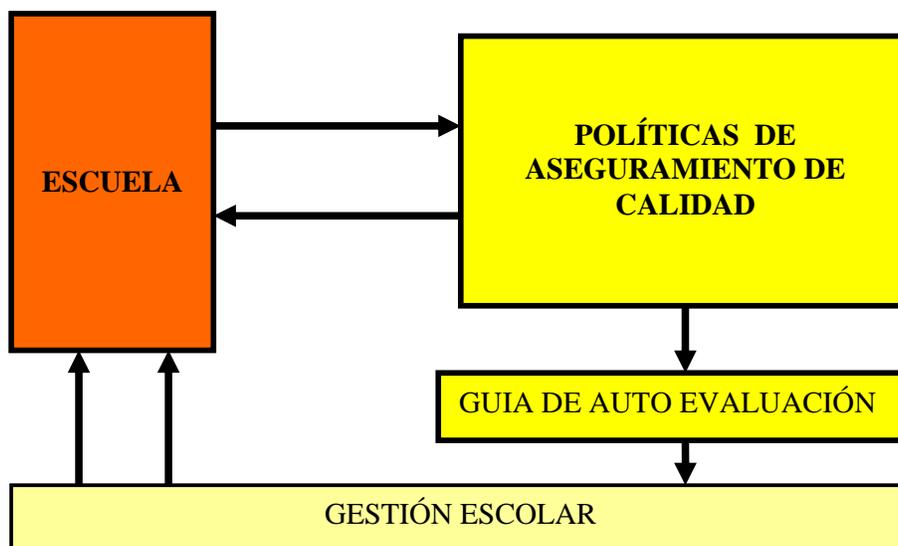
2. Objetivo General

Describir y analizar las percepciones que tienen los directivos docentes de establecimientos municipales subvencionados, que han utilizado la guía de auto evaluación, como una herramienta que facilita sus prácticas en la gestión del establecimiento.

3. Objetivos Específicos

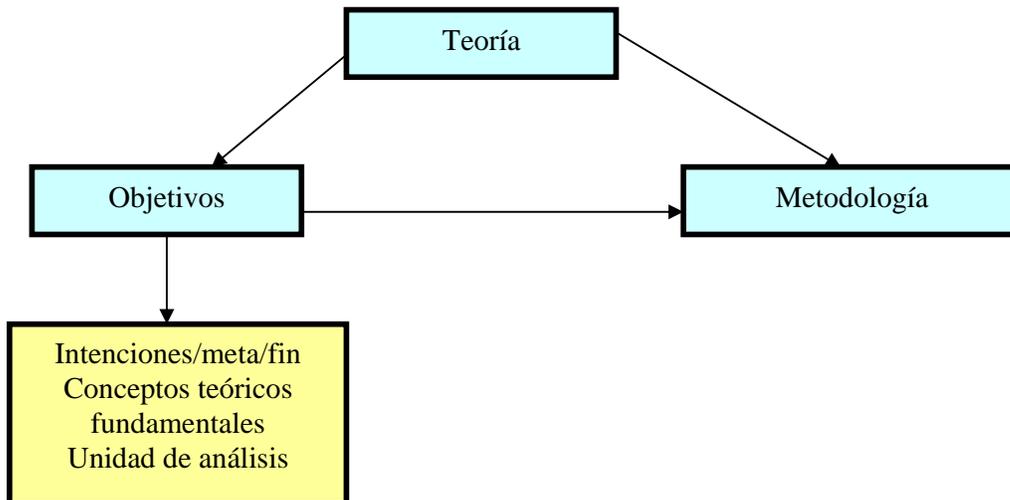
- Establecer el nivel de conocimiento de los directivos docentes hacia el Modelo de Aseguramiento de la calidad Mineduc.
- Conocer la percepción sobre el concepto y el uso de la guía de auto evaluación, por parte de los directivos de los establecimientos y los supervisores técnicos pedagógicos, como herramienta de gestión.
- Analizar y conocer las percepciones de los directivos docentes acerca de la utilización de la guía de auto evaluación.
- Conocer las principales necesidades de apoyo que los directores de las Escuelas declaran para iniciar procesos de mejoramiento de calidad.
- Determinar en qué medida las acciones de apoyo ministerial en el ámbito de la gestión escolar se ajusta a los requerimientos de las escuelas.

4. Unidad de análisis.



Momento Metodológico – Técnico.

Relación entre teoría, objetivos y metodología



Dimensiones a analizar:

- Conocimiento de los elementos del modelo de aseguramiento de la calidad MINEDUC.
- Conocimiento de la guía de auto evaluación y uso por parte de los Directores de los establecimientos.
- Uso del concepto de mejoramiento de calidad de la gestión para cada Director
- Conocer los requerimientos de las escuelas por parte de los Directores.
- Principales prácticas de gestión de los Directores.
- Que mejoras se producen en las prácticas de gestión del establecimiento.

Técnicas de recolección de información:

Paradigma constructivista. Metodología cualitativa, análisis de conversaciones.

Técnica de producción de datos, entrevistas interpretativas.

Pauta de instrumento de recolección de información

El objetivo de la investigación es conocer y analizar la percepción que los directores escuela tienen sobre el concepto y la utilización de la autoevaluación institucional como herramienta de gestión para el cambio y la eficacia educativa en establecimientos municipalizados.

Diseño de Investigación

Unidad de análisis y de información: Directores de Escuelas Municipalizadas de la comuna de Maipú. Se recoge información de los supervisores MINEDUC.

Técnica de recolección de datos

El objetivo de la investigación, fue describir y analizar las percepciones que tienen los directivos docentes de establecimientos municipales subvencionados de la comuna de Maipú, que han usado la guía de autoevaluación institucional, como herramienta que facilita sus prácticas en la gestión del establecimiento.

Para completar la mirada se consulto la percepción de algunos supervisores que acompañan el proceso de implementación del SACGE, principalmente, en cuanto al uso de la guía de autoevaluación por parte de los Directores de los establecimientos.

Unidad de análisis y de información: Directores de establecimientos municipalizados de la comuna de Maipú y supervisores.

Responden a cuestionario semi-estructurado (17.12.07):

- Juan Fuentes Lillo. **Liceo Maipú Alcalde Gonzalo Pérez Llona.**
- Mabel Aravena Quezada. **Liceo el Llano de Maipú.**
- Elena Urrea Muñoz. **Escuela Tomás Vargas.**
- Adrián Mancilla Quitral. **Escuela León Valenzuela.**
- Mariela Muñoz Fuentes. **Centro de Educación Técnico Profesional Municipalizado Codeduc.**

- Cecilia Barrenechea Enríquez. **Liceo Polivalente José Ignacio Zenteno.**
- Rodrigo Reyes. **Liceo Reina de Dinamarca.**
- Mónica Caroca Nivas. **Liceo Santiago Bueras.**

Supervisores: 19.12.07

Descripción del Procedimiento:

Se entrevistó a 8 directores de las Escuelas utilizando la pauta de entrevista semi-estructurada elaborada para este propósito.

Se entrevistó además a 2 supervisoras para analizar la implementación desde la supervisión.

Con estos datos se procedió a realizar un análisis de contenido, estableciendo las categorías más relevantes que permiten ordenar la información y responder la pregunta de investigación desde una perspectiva eminentemente cualitativa.

Resultados principales y discusión:

A continuación se entrega la categorización de las respuestas a la entrevista y su correspondiente tabla de frecuencia, si se desea mayor detalle del contenido de las transcripciones puede solicitarse al autor.

Instrumento
Cuestionario para Directores y supervisores Mineduc

Cuando una organización tiene interés en saber cómo está funcionando en sus distintos ámbitos, puede ocupar diferentes estrategias para este propósito. En su opinión:

1.- ¿Cuáles han sido (o serían) las alternativas más apropiadas que ha empleado esta Escuela para revisar su quehacer?

2.- ¿Qué significado le otorga usted al concepto de la autoevaluación institucional en las escuelas?

3.- ¿Qué propósito (s) persigue o perseguiría la autoevaluación institucional en las escuelas?

4.- ¿Qué aspectos, áreas o dimensiones debieran ser consideradas durante la autoevaluación institucional de una escuela?

5.- ¿Cuáles serían los principales indicadores, evidencias o datos sobre el quehacer de la escuela, que debieran considerarse para hacer una autoevaluación institucional?

Entrevista 1:

A: Directora Cecilia Barrenechea

B: Director Adrián Mancilla

C: Directora Mariela Muñoz

D: Directora Elena Urrea

E: Entrevistador

F: Director Juan fuentes

G: Directora Maria Aravena

H: Directora Mabel Aravena

I: Directora Mónica Caroca

J: Director Rodrigo Reyes

A: Una vez, nuevamente, pasar por el proceso, no volviéramos obtener las evaluaciones que habíamos obtenido. Así que se ha ido cumpliendo, a pesar también, de que en el año 2006 trabajamos con la universidad Alberto Hurtado en un curso, también hicimos un plan de mejora, un plan estratégico y coincidía con el sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar.

E: Ese plan de mejora cómo... ¿ustedes cómo lo hicieron?

A: Claro, basados en lo que habíamos hecho en el Comité de Gestión. Y también participamos en Fundación Chile, también en una autoevaluación que coincidió también con lo que habíamos obtenido en el sistema... en la autoevaluación del sistema de aseguramiento de la calidad. Así que, nos sirvió mucho para saber de qué... cuáles eran los pasos que íbamos a tomar a partir del año dos mil seis y si vamos a seguir funcionando como había funcionado siempre el establecimiento o íbamos a provocar cambios significativos. De hecho, todo el equipo de ahora trabaja allá en base a evidencias con las que no existían en el establecimiento, y ahora ya existen. Y gracias a esas evidencias, también estamos, Dios quiera sea así, estamos ya para acreditar la especialidad que tenemos en la administración. Porque en esos dos años y medio logramos tener todo lo que no existía, entonces, al presentar las evidencias, en muchas cosas ya obtuvimos nota máxima, entonces eso fue positivo. Eso, como les digo, nos permitió a nosotros tener un plan de trabajo con la idea de mejorar, sobre todo nuestros resultados a nivel curricular son malísimos y son los resultados que ha tenido el colegio

por muchos años. Y ahí es donde se puso énfasis y donde hemos ido trabajando y esperemos que este año tengamos por lo menos un... una... porcentaje significativo de superación.

E: Perfecto. Buenos días señor director (entra B a la sala)

B: Buenos días E

E: Estamos trabajando señor director. Mi nombre es E, yo soy vice coordinador de enseñanza media del Ministerio de Educación y los hemos querido molestar para pedirles algún tipo de información con respecto al modelo de mejoramiento de la calidad. Estamos recolectando información principalmente en lo que ha sido el uso de la guía de autoevaluación. Así hoy día estamos grabando la conversación y estamos trabajando en base a un cuestionario muy sencillo, preguntas abiertas para efectos de recoger alguna información. Espero que podamos contar su colaboración.

B: Si, por supuesto

E: Muchas gracias caballero, muy amable, muy gentil.

A: Eso, o sea...

E: Perfecto...

A: O sea, vuelvo a repetir a nosotros nos ha servido mucho, porque yo venia llegando como directora nueva, no conocía el sistema y nos ha servido para... para poder encaminar nuestros pasos, ir por una línea que es la que correspondía, determinando un área que es conflictiva del establecimiento...

E: Perfecto, perfecto. Estamos trabajando una primera interrogante de cuáles han sido o son o serían las alternativas más apropiadas que se han empleado en el establecimiento para revisar el qué hacer de este, en eso estamos señor director. Ya.

C: El colegio mío pasó por la autoevaluación el año dos mil tres...

E: ¿Cuál es su nombre, perdón?

C: C. El año dos mil tres, o sea cuando yo llego en marzo a asumir la dirección me encuentro con la guía completa y a punto de hacer el plan de mejora que no había quedado concretizado el año anterior. Entonces, sí, yo creo que es un instrumento sumamente válido, ahí, en esa guía se reconocían las fortalezas del equipo y la falta de guía que tenían hacia objetivos claros y metas por lograr, entonces, tomamos con el equipo esa autoevaluación, formulamos el plan de mejora a dos años...

E: A dos años...

C: A dos años, sí. Y cuando terminó... cuando terminaron esos dos años dijimos "ya que nos fue bien con este plan de mejora porque nos permitió ordenarnos, reformulemos

otro plan al tiro”. Y lo volvimos hacer considerando las áreas del modelo. Ahora, el modelo yo lo uso para todo, hasta para la cuenta pública, ya. Entonces, nosotros damos la cuenta pública, tomo el modelo, digo “en esta área estas son las cosas logradas, estas no”, y vamos dando justamente los resultados en relación a ese modelo. Igual que la señora A, porque ha sido un tema de corporación, nosotros también vivimos el proceso con la Fundación Chile, lo vivieron todos los colegios, también fue una instancia para nuevamente revisar el qué hacer para revisar las prácticas, reformular un plan de calidad y conectarlo con el plan de... (Entra otra persona a la sala)

F: Buenos días

E: Señor director, por favor...

F: Ya...

C: Ya, siguiendo con la fundación Chile, entonces formulamos también este plan, se dio el proceso de autoevaluación y uno instala al interior del equipo, en las reuniones semanales, justamente este... este hecho de ir evaluando el plan que se ha formulado, al término de cada semestre se hace la evaluación con el plan... yo lo hago con el plan el la mano y con todos los profesores ahí en el consejo de profesores. Nosotros producto de esto mismo, nos adjudicamos un PME de gestión en el año dos mil seis... dos mil cinco parece que fue... sí, y lo sacamos con el mejor puntaje de la región metropolitana. Tengo que decirlo, ve que mi SIMCE es bajo (rizas)...

E: Ese PME es del dos mil cinco...

C: Dos mil cinco, dos mil seis, sí. Lo interesante fue ganarlo, lo que no fue interesante fue cómo llegaron los recursos ya, eso fue como triste... porque llegaron después... cuando ya... En agosto del año pasado tuvimos la primera cuota nosotros...

E: Claro... ese es el problema de la entrega de la cuota...

C: Entonces, cómo lo hago yo para instalar acciones que deben partir en marzo.

Lo otro, nosotros también, en esta misma dinámica, postulamos la especialidad de electricidad, a la acreditación, la acreditamos, la segunda instancia y en este minuto estamos también trabajando con la alimentación en la segunda instancia, a punto de acreditar por un tema de espacio educativo, a nosotros nos ha costado poder dar ese paso. Pero a mi me gusta el modelo, siento que sirve y la gente ya lo conoce, ya es como parte de... del accionar de la institución...

E: Perfecto...

A: ¿Puedo agregar algo?

E: Sí, por supuesto

A: Eh... Con respecto también al PMG, también lo ganamos nosotros el año pasado y la llegada de los recursos son los problemas. A nosotros nos entregaron la última cuota ahora, hace cinco días atrás aproximadamente y hay que rendirla obviamente dentro de diez días es el plazo de la corporación. Entonces, al final del año que llegue un fondo que se necesita antes y que haya que correr para rendirla, porque nosotros principalmente teníamos visualizado lo que era capacitación, entonces es complicado a final de año buscar una institución que nos capacite y que podamos rendir también en los tiempos que nos exige la Coeduc, en este caso. Eso ha sido lo complicado pero si que... sí ha sido beneficioso porque logramos ganar un proyecto y que lo vamos a poder implementar me imagino que... o sea ya este año una parte se implementó pero la segunda parte este otro año ya.

E: Perfecto. Señor director...

B: Bueno, yo en realidad tendría que hablar principalmente de una experiencia anterior, en otra comuna.

E: ¿Cuál es su nombre señor?

B: B. Eh... hablar de esa experiencia principalmente porque fue una escuela piloto en el sistema de aseguramiento, fuimos cincuenta y dos escuelas aproximadamente de las que participamos. A mi me parece que es un sistema muy interesante, principalmente cuando uno contrasta todas las actividades que tiene al interior del establecimiento con un... con un panel externo que te va a ver y te dice "mira, en esto estas en uno, en esto tienes practicas instalada, en esto te falta, aquí hay que desplegar estas prácticas que tu tienes...". El tener evidencias... entonces, desde ese punto de vista, para mí es un sistema súper ordenador, como decías tu, incluso lo que es cuenta pública, te permite claramente ir con las áreas, con liderazgo, con recursos... Desde ese punto de vista es un sistema muy, muy bueno. Ahora, a nivel de acá de la comuna que estoy ahora, recién no llevo un año en la escuela, estoy terminando recién el dos mil siete, me encontré con un plan de mejora en realidad muy poco claro, muy poco claro, que hemos tenido que reordenar, tratar de entenderlo, modificarlo para el próximo año porque... Yo no sé si los tiempos para cuando se hacen estos planes de mejoramiento existen en la planificación, porque en realidad se requiere como de bastante tiempo y de bastante orden, si es un sistema ordenado no lo podemos hacer así como... a la rápida. Yo creo que esto debiera disponer de un tiempo como muy adecuado para poder plantearse un plan de mejora. Estoy pensando que va a ser un poco lo mismo que va a venir ahora con lo de... de la subvención preferencial, porque también va a venir un plan de mejora para

la subvención preferencial, pero en qué momento lo vas hacer tú. Porque resulta que se supone que esto se va a implementar en el dos mil ocho, tú en este momento estás terminando con el año escolar, te tienes que juntar con los profesores, tienes que buscar la... elaborar, buscar las áreas que están más débiles... Entonces, yo creo que es un tema relevante los tiempos que uno pueda disponer para cuando tiene que hacer estas planificaciones.

Eh...Yo quería decir que es un sistema súper ordenador, muy interesante. Igual que ustedes, cuando se ganan PME, nosotros también ganamos PME, los recursos nunca son oportunos, siempre están enredados por alguna parte del sistema, el sistema no es muy expedito a pesar de que dijeran... “oye, la administración” porque yo alguna vez estuve en la capacitación de esto, nos dijeron que la administración era una obligación para la gente que estaba... que tenía PME pero nunca fue una obligación. Yo, en la otra escuela me peleé hasta el con el alcalde una vez para que nos dieran los recursos que necesitábamos en ese momento. Eso.

E: Perfecto. Señora Directora.

D: Hola, buenos días. Mi nombre es D, bueno, a mi me pasan algunas situaciones parecidas a las de B. Yo vengo llegando a esta comuna este año, me encontré con que la escuela el año pasado había terminado su actividad relacionada con el SACGE (Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar) y habían ganado un proyecto en esta actividad y... platas que llegaron este año, Lo mismo que había dicho A, llegó hace cinco días atrás... en fin... Mira, Eh... desde mi punto de vista y desde el punto de vista de parte del equipo de la escuela, este es un sistema moderno que te permite... que es pertinente para las políticas nacionales y para las políticas corporativas. No hay nada más pertinente que el plan de aseguramiento en base a esas políticas.

La escuela este año ha funcionado con eso, el plan está presente en todas las evaluaciones, e incluso nosotros hacemos una evaluación del equipo y estamos con el modelo siempre presente en dos áreas diría yo, especialmente en las evaluaciones. En las evaluaciones ya hay una práctica instalada de recoger información, información que es preparada, que es calificada, esa información se evalúa, se analiza con todos los elementos, limitantes posibles en la escuela, a parte del consejo de profesores, del equipo directivo, del equipo de gestión y también por los apoderados. Es decir, nosotros hemos instalado una política este año en la escuela que tiene que ver con que los resultados trimestrales que son parten del proyecto PMG, que si van a entregar evaluaciones trimestrales, que ese recogimiento de evaluaciones se iba a revisar a nivel

de apoderados y se le va a pedir al apoderado opinión respecto a eso. O sea, enfrentar las evaluaciones, los resultados de la evaluación con la comunidad y que la comunidad completa analizara el por qué y qué se está esperando y qué es lo que se puede hacer, cómo se puede mejorar, que es un poco lo que subyace al sistema de aseguramiento, ¿no?. El poder recoger información, el poder analizar y tomar también decisiones respecto a eso. El tomar decisiones un tema un poco delicado porque uno no siempre puede tomar muchas decisiones ¿no?, son pocas las decisiones que uno puede... y que tengan impacto ¿no?. Bueno, eh... pero yo quiero también decir algo respecto a... un análisis mío, personal respecto al SACGE. Yo siento que el SACGE está... está a un nivel directivo aún pero no a un nivel de una práctica docente en el aula. Para mí el modelo de aseguramiento tiene que ver con intervención, con seguimiento, con supervisión, con monitoreo de todo lo que hay en la escuela, para mí... yo traduzco el SACGE en eso ¿cierto?. Antiguamente uno estaba, no se po', en la oficina, en la sala y los procesos como que ocurrían, fluían y no habían instancias como de... "a ver, ¿qué está pasando acá?". Yo hago el monitoreo, yo hago el seguimiento, yo superviso. Y esto, yo diría que a nivel de la comunidad más horizontal eso no está instalado, yo siento que eso falta. Cuando uno va al aula, cuando uno ve el la inspectoría, los atrasos, cuestiones que son muy importantes y de mucho impacto en los resultados, no está instalado todavía en la totalidad de los funcionarios y de la comunidad educativa. Dicho de otra manera, yo creo que el mensaje está instalado en nosotros que estamos preparados para esto, que hemos estudiado, que sí o sí hemos tenido que participar en esto y que le encontramos pertinencia y le encontramos sentido. En los equipos, nosotros como directores hemos tratado de que esto también sea una cuestión significativa importante, necesaria pero más en la horizontalidad de la comunidad es una cuestión que aún, yo digo, no está instalada. O sea, si yo en dos años más o en un año más le hiciera de nuevo una autoevaluación al establecimiento nos daríamos cuenta que muchas de estas prácticas que están allí aun siguen débiles y sin instalarse algunas. Eso es lo que yo podría decir.

E: Ya...

B: Disculpe, sabe lo que me preocupa dentro de esto, que en realidad no lo pensé...y mire yo me puse a buscar aquí. Pensando en lo que es subvención preferencial y pensando en lo que el ministerio va a colocar en algún momento como estándar. Porque va a decir el ministerio doscientos cincuenta como mínimo para las escuelas, de lo contrario esas escuelas van a si son menos... Y mire lo que dice, dentro de las prácticas

de gestión curricular hay un elemento de gestión que existe. Existen prácticas para asegurar que la gestión propuesta curricular del establecimiento considerando las necesidades educativas de los estudiantes. Si tú tienes un colegio que tiene características súper especiales... de vulnerabilidad

B: de una vulnerabilidad muy alta, entonces tu dices, mi propuesta curricular en esto es que yo tengo que desarrollar mucho el área de la convivencia escolar porque son niños que todavía tienen una serie de dificultades para compartir, para convivir para poder empezar hacer un proceso pedagógico normal, y te están pidiendo ya doscientos cincuenta. Si tú ocupas mucho tiempo en esto, obviamente que vas a descuidar otras áreas, entonces yo por ahí creo que pierdo. Entonces yo, el otro día conversando con mi supervisora, no es lo mismo que me pida doscientos cincuenta con la característica de alumnos que tenga a que le pidan doscientos cincuenta a una escuela que selecciona alumnos. Ahora, a esa escuela debieran pedirle a lo mejor trescientos, supongo yo, porque quién fija... (Interrupción)

Porque yo decía quién determina eso, quién. Claro, porque es un límite que coloco yo como sostenedor o como Estado, pero con las características de los alumnos, ¿quién determina cuánto esos alumnos pueden lograr? Porque tú de repente puedes hacer todo... Tú estas educando cuando tú a esos niños les dices que se ordenen, que... tú estas educando. Pero no le estas entregando la parte cognitiva que es lo que te piden al final, entonces hay cosas que no se evalúan, entonces eso es una preocupación.

E: Claro, lo que pasa...

D: Y que son prioritarias. Perdón, perdón...

E: Sí, Adelante

D: Nosotros hemos conversado harto con el equipo, en la escuela esta situación. Hoy en día hay un foco en las políticas educativas que tiene que ver con lo cognitivo, pero hay algo anterior a eso que es la convivencia. En las escuelas vulnerables es una cuestión pero que impacta directamente en los resultados. Si tú no tienes un plan para mejorar la convivencia escolar, difícilmente vas a poder lograr avanzar y mejorar, hacer transformaciones en el plano de lo curricular.

G: Pero esa convivencia no se mejora en un año

D: Por eso, porque son anteriores a lo otro, ese es el tema

G: Yo soy G, soy directora del liceo el Llano, también nuestro establecimiento participó en el SACGE, también tuvimos un plan de mejoramiento educativo y creo que es bastante pertinente con un plan que estamos nosotros trabajando y elaborando a través

de la universidad Alberto Hurtado, donde se nos han aclarado mucho más los conceptos. Y yo los escucho a mis colegas y pienso que, a lo mejor, sería muy bueno que fuéramos todos porque si tomáramos un área, por ejemplo, de la gestión curricular nosotros podemos abarcar todas las demás área para ir mejorando los resultados, porque están todos, todos estrechamente ligados. Si yo hago una propuesta curricular puedo tomar ahí, en esa misma área, también la convivencia escolar y puedo tomar las otras áreas que me están pidiendo liderazgo, recursos y todo lo demás. Es bastante positivo, en el sentido de que nos permite instalar prácticas en el establecimiento y el impacto social que ha tenido en la escuela. La práctica se focalizó, que también es muy importante porque a veces nosotros pretendemos mejorar toda la escuela y es muy difícil evaluar, entonces lo hacemos a través de focos. Determinamos cuáles son los cursos que nosotros creemos que deberíamos mejorar y en ese caso nosotros citamos a un... al grupo de profesores involucrados y los comprometemos a través de un proyecto. Este proyecto es bien interesante porque le damos instancias al colega para que, a través de estímulos que hemos recibido a través del PADEM, etcétera, donde se puede mejorar mucho de todo lo que es la calidad de la educación. Y asegurarse, también a través de pautas que tenemos elaboradas, seguimientos, monitoreos constantes, y sobre todo lo que habla acá la mi colega D, que es la transferencia al aula y que creo que ahí está la caja negra de la educación. Pienso que... que mientras nosotros veamos ese curriculum oficial que hablamos siempre, que es el curriculum que emana de los marcos curriculares y... y la planificación con el organismo también es una planificación oficial. Mientras ese curriculum no sea implementado en el aula no vamos a saber cuál es el curriculum aprendido. Y creo que ahí, si establecemos esa congruencia, a través del cuaderno del niño, que es una práctica que a lo mejor la hemos dejado fuera que es muy elemental, podemos ver, a través de ese cuaderno, cuál es el curriculum implementado y cuál es el curriculum que el niño tiene que aprender. Y creo que es muy interesante. A través del cuaderno del niño, esa es una práctica que nosotros vamos a instalar en el año dos mil ocho, y ver qué tiempo se le dedicó a cada contenido. Porque muchas veces también los colegas se quedan pegados también en un solo contenido y demasiado tiempo, también, eso también lo vamos a manejar, y junto con el énfasis que ese contenido va a ser trabajado en nuestro colegio. Y esa coherencia... vamos hacer una triangulación entre planificación, leccionario y cuaderno. Es decir, le hemos puesto énfasis a todo lo que es la gestión curricular del establecimiento de estos focos que establecimos. Hasta el momento hemos manejado esos conceptos con los colegas,

hemos hecho el análisis del marco curricular, de los planes y programas, y ahora nos corresponde ver cómo esa planificación oficial es transferida al curriculum implementado.

E: Gracias. Señor director.

F: Mi nombre es F, soy director del liceo Maipú. El liceo estuvo en el año dos mil tres en el Sistema de Mejoramiento de la calidad de la educación y raíz de esto se formuló un plan de mejora y dentro de eso se obtuvo un PME que era relacionado con el área de las matemáticas, puesto que se consideraba un grado de deficiencia. Eso anterior a mi administración.

En el año don mil tres yo asumo en el liceo en el cual todavía no está implementado el PME. Se habían comprado algunas cosas, lo que se compró no sirvió y al caso se pidieron artículos específicos para dos salas de matemáticas para enseñar con una metodología diferentes, utilizando estrategias específica para este tipo de alumnos que no es igual. Lo que decía él, si no conocemos al alumno es imposible seguir hablando de un alumno que no lo conocemos. Si no escuchamos las canciones esas que cantan en la calle con la que ellos vibran, nunca vamos a entender qué es lo que está pasando en ellos. Por eso los vemos pintados, con tatuajes, con zapatillas... y luchamos y peleamos, y queremos que anden vestidos como nosotros andábamos vestidos ayer. Las niñas que se comportan de otro modo, que las parejas en los colegios respeten que estás dentro del colegio... pero tenemos que ver qué es lo que ellos ven, dónde están sus líderes, cuáles son los líderes de opinión que ellos tienen, por lo tanto, hay que conocer.

Entonces había que preparar de otro modo las clases de matemáticas, puesto que hay un estudio que dice que hay una lata cantidad de alumnos que de la básica a la media producto de que en la básica se trabaja más con contenidos concretos y en la media con contenidos abstractos y no todos los alumnos están preparados para ese paso. Lo mismo pasa en la educación media a la educación superior. Los estudios dicen que en primer semestre de la educación superior el cuarenta y ocho por ciento de los alumnos, no porque son flojos sino porque se encuentran con otros temas, entonces, tiene que haber en algún lado algo a cambiar. Ahora, a raíz de esto, en el dos mil seis todavía habían, por ejemplo, por citar, los profesores eligieron dentro del proyecto una impresora HP se compraron Lexmark, salieron malas, se cambiaron, volvieron a salir malas y prueba de eso ya no las cambiaron más y quedaron ahí y están botadas. Entonces, si yo saco la cuenta el costo de eso, es altísimo, es decir, tengo que pensar que lo que se produjo ahí tienen que haberse producido en otros lados. Entonces yo creo que ahí hay un detalle

fino, que era lo que decían los colegas, cierto, a mi me parecen que todos estos sistemas funcionan en la medida que los dineroso la adquisición de los recursos que se solicitan sean de otro modo. Técnicamente si los colegios dijeron que se necesitaban un computador marca tanto, ¿ese era el que necesitaban! Porque de lo contrario ahí ocurre otro fenómeno, que al final yo tuve que implementar otro sistema, guardar las impresoras y no les puedo exigir a los profesores porque los profesores tienen un arma “Bueno pero es que usted compro”, “no, si yo no compré”, “¿pero quién compro?” Por lo tanto empezamos en un círculo, y así... A raíz de eso lo primero que yo hice fue implementar la sala, compramos mobiliario para dos salas, para armar las salas... pero ahí vino el segundo problema, como era con tecnología, computador, televisor, dvd, nos encontramos con que las salas no tenían energía y en eso nos hemos demorado dos años para llegar a poner la energía. Es decir simplemente que haya un enchufe donde se pueda enchufar. El año pasado, por ahí en octubre, ¡tanto molesté!, que fue un señor y lo instaló, por lo tanto los hicimos funcionar y fue ¡estupendo!, porque quemamos notebook y quemamos televisores. Mandé a buscar a una persona especializada y al marcar cuánta energía teníamos, y teníamos doscientos setenta. Por lo tanto hubo que pagar el notebook de la profesora de matemáticas, tuve que... ¡y además comprar un nuevo televisor!, por lo tanto el dinero que tenía para otras cosas tuve que desviarlo. Entonces, si nos damos cuenta, ahí hay un....

Ahora, en el 2003 ese proyecto está, ha ido... está completo, ya fue evaluado por el ministerio, en el ministerio se recibió y... lo único que la pregunta del millón es... La semana pasada, el martes... el martes estuvo... tres supervisores porque nosotros estábamos en la autoevaluación, entonces en estos días yo estuve conversando este tema toda la mañana, claro, entonces ya ellos seguramente la próxima semana me hacen llegar el... nos entregaron... Hicimos un análisis de todo esto y la pregunta frente a este tema fue “¿y cuáles fueron las mejoras del logro de las matemáticas?, ¿cómo, si ustedes en el dos mil tres hicieron un proyecto...? Estamos en el dos mil siete, y ustedes cuentan que en dos mil seis todavía lo estaban al mando, bueno, ¿y cómo fue recibido?”. La explicación fue que esa parte quedó pendiente, es decir lo que se dio al final fue solamente lo material, es decir, lo más importante quedó a un lado.

Por lo tanto, yo creo que todos estos sistemas, también estoy de acuerdo con Mabel y con Rodrigo... Pero el problema en este caso es que hay elementos que no dependen de nosotros y ahí yo creo que hay un... yo creo que nunca vamos a tomar una decisión precisa porque uno está... uno ve donde está la dificultad pero no está en uno, sino que

ahí más bien viene a ser, como llaman en un curso, los apoyos políticos que se puedan llegar a conseguir para producir un plan. Por que la verdad es que lo que el SACGE lo que busca es que algo cambie, es decir, “analicen, busquemos, nos da una pauta, hagan una radiografía, están conformes o no están conformes, veamos ahora qué va hacer cada una de las áreas”. La pregunta del millos es “¿y si yo tengo un área determinada...?”, pongámosle el área de la convivencia, ¡gran temazo hoy día!... a nosotros incluso nos dieron una pequeña bibliografía y equivalía a lo menos tres mil páginas, y eso que era... ¡todo teoría por todos lados y la verdad es que...!. La solución, estuvimos meses con dos personas especializadas y la verdad es que nunca nos pudo dar la fórmula, es decir, desde el primer día le pedimos la receta y nos dimos cuenta que no había al final de todo. Y, sin embargo, hay algo que acierta, porque si no tenemos una sana convivencia es imposible lograr la parte curricular. Si no témenos y no logramos manejar esta parte es imposible que el profesor pueda efectuar una clase como debe ser. Es decir, la parte curricular va a cojear inmediatamente por ese factor.

A: Siempre y cuando el profesor esté. Las grandes licencias médicas...

F: Claro... Entonces

B: Hay un elemento de autonomía que es súper relevante en el sistema...

F: Por eso, tenemos un temazo que habla de la licencia que si uno de nosotros tenemos... El caso mío, yo tuve dos licencias... tres licencias grandes en ramos como química, lo cual significó que los alumnos que iban a dar la PSU. Estuvieron cuatro meses sin pruebas, ¡cuatro meses!; la tuve en física, ya, es decir, el área científica; y tuve lenguaje que me ocupó a la Cecilia en el día, la Cecilia... eran menos días en la noche... ¡pero son meses!. La pregunta es “¿y cómo logramos, ya que al mismo tiempo se nos pide logros de aprendizaje, si tuvimos meses...?”. Yo tuve un día en que un curso estaba solo, tenía las dos primeras horas solos... un cuarto medio, ¡no incendiaron el liceo porque...! por diplomacia, por protocolo, pero los apoderados me llegaron a buscar a una reunión y estaban ¡furiosos!. Pero el problema es “¿qué hago yo?”, yo le pido ayuda a todo el mundo, ¡los buscamos en todo Maipú esos profes!, ¡no habían!. Entonces, ¿cómo logramos la parte curricular, el foco fundamental que se quiere que suba, mejore y que de la posibilidad que este alumno, que ha sido rechazado en todos los demás colegios?. Porque ese es el tipo que nos llega a nosotros... a nosotros nos llega el que nadie lo quiso, el que viene con una hoja de vida terrible y que el papá promete o la mamá, o algún apoderado, o alguien que dice que va a ir y que prácticamente lo deja y llega a fin de año. Y a fin de año viene a saber cómo le fue y

nada... Entonces la pregunta es ¿cómo nosotros logramos si carecemos de un elemento fundamental que es la decisión?, ¿cómo mejoramos todo esto...? Todo lo que Dice Mabel lo tenemos planeado, “ah, ¡ya!, tomar el curriculum oficial, hacer un análisis, traspasar rápidamente lo implementado por los profes, ¡grandes reuniones!, y en seguida vamos a lo aprendido”, y tenemos cómo lo vamos a medir y todo eso... Pero la pregunta es... ¡Fíjese!, nos falla un elemento... que se le enfermó... En el caso mío, yo tengo un Jefe técnico, se enfermó veinte días y yo ya dejo de ser director y empiezo a ser director y jefe técnico, y sobre la marcha se me fue el nuevo inspector general veinte días también, por lo tanto yo era... en ese momento yo era director inspector general y jefe técnico. Entonces, la pregunta ¿y dónde quedó el plan que había anterior que le llamamos plan de calidad, que también lo habías formulado? Entonces, yo creo que de repente hay pequeños elementos, que era lo que le contábamos a los supervisores, entonces ellos fueron, movían la cabeza, tomaban nota y al final no tenían la respuesta, como usted tampoco la puede tener. Pero yo creo que mientras sigamos en estas condiciones donde hay un liceo que hace veintiséis años no llega ni un banco, ¡ningún banco de clases!, y donde hace dieciocho años no llegaba ni un litro de pintura... y yo lo pinté porque teníamos una olimpiada, iban las autoridades para allá, entonces, ¡no iba a tener la casa sucia!... Uno de algún lado saca, de algún lado maneja, crea inventa y pinta... porque no puede tenerla usted sucia y desordenada si... porque las autoridades dirían “¿y dónde está su autogestión?”. Entonces, estamos en un círculo, porque mientras sigamos en estas condiciones... es decir, el sistema de aseguramiento nos detecta, nos evalúa, nos dice dónde están nuestros focos, donde están nuestras debilidades, qué podemos mejorar, qué podemos seguir haciendo para mejorar y competir como se quiere. Pero es imposible que compitamos si nos pasan una Citroneta, toda desarmada, que yo tengo que tratar de armarla y después me hacen... me comparan con el Mercedes Benz que hay en la esquina. Entonces, tal como dije, nuestros alumnos... y eso tiene que pero... A mi me molesta mucho que las autoridad acepten que siempre seamos nosotros el modelo negativo cuando los estudios dicen que la educación subvencionada está igual que nosotros. Pero ellos reciben grandes recursos. Aquí al frente, el Alberto Pisme, este año recibió mil millones, nosotros tuvimos un revuelo, ¿por cuánto era el proyecto?

H:...ciento cincuenta millones...

F: Claro... Al final, lo que hemos sabido... ¡Todos hicimos proyectos!, ¡los colegios se revolucionaron!... y no sabemos cuales se presentaron, que no son todos son tres o

cuatro y no sabemos cuales. Por lo tanto, ¿qué cara, nosotros como líderes, que promovimos a los profes, les dijimos que íbamos a ser mejores, que íbamos a solucionar y crear un proyecto...? Y ahora, cuando les digamos “es que saben que, no fue presentado el proyecto de ustedes o de nosotros”, “esos proyectos que ustedes soñaban no van a ser”. La comunidad lo supo también, los supieron los apoderados, los alumnos... Entonces ¿Cómo arreglamos esto?

H: F, no por ser malos proyectos no los presentaron, sino que porque las bases eran solamente para...

E: Señor director, yo escuchando con mucha atención porque justamente de eso se trata. Hay más adelante unas preguntas que tiene que ver cómo... justamente con cómo movemos las piezas, perdonen el término, cómo movemos las piezas efectivamente para que esto se convierta en un instrumento que sirva. Para avanzar un poquitito en el cuestionario, para llegar justamente a eso, ¿qué modificaríamos?, o ¿qué podríamos plantear como modificación?, sólo un ejemplo, a lo mejor decir “sabes, esa guía que está ahí a lo mejor es muy amplia”, entonces para ir... Lo que no quiero es quitarles mucho tiempo a ustedes, yo sé que están con una agenda cargadita, entonces ¿ya?, ¿les parece?.

Señora directora...

I: Mi nombre es I, soy directora del Liceo S. Yo entré como directora el año dos mil seis, así que llegue hace poco y también justo entré en la auto evaluación de la “Fundación Chile” de los cual es la elaboración fue solamente cero y uno, entonces teníamos como hartito trabajo que hacer, no había un proyecto educativo, había una misión y una visión difusa que se tuvo que reestructurar y empezamos en un colegio de treinta y tres años casi de cero, con un nuevo proyecto y empezar a focalizar los puntos críticos para trabajar el plan de mejora. Y exactamente, como decían por acá, era demasiado, así que tuvimos que focalizar, como se dice, de a poco y saber que si no resulta un plan de mejora, hacer otro y otro. Empezamos a reestructurarnos como liceo científico humanista, de lo cual se empezó a trabajar lo que es la PSU, en lo que nos fue bastante bien, nunca se habían hecho ensayos y tuvimos ensayos mensuales. Tuvimos seis alumnos que tuvieron puntajes favorecidos debido a que se quedaron de cuatro a siete de la tarde a intensivo. De los diez alumnos que quedaron fueron seis con buenos puntajes. También pasó lo mismo con el SIMCE, también nos fue bien subimos, también hubo reforzamiento con la ayuda de los padres, empezamos a involucrar a los padres que no estaban educados en un liceo, así que los involucramos, en básica ha sido

más fácil, hasta sexto básico y los papás con los niños venían a reforzamiento, ahí también subimos el SIMCE. Usamos el mismo sistema este año, con la diferencia que en plan de mejora tenemos un preuniversitario que esperamos que tenga buenos resultados o mejores o iguales pero no peores.

Bueno, yo empecé el año pasado con el trabajo de lo que significa el curriculum oficial, aprendido, implementado y la verdad es que no se hacía... y no se hace todavía. Cuesta demasiado formar esa práctica porque yo llegue con un equipo directivo que estaba hace como veinte años en el liceo, no con mi equipo o con el equipo que yo preferiría trabajar, por lo tanto, habían prácticas que ellos tenían hace muchos años que no eran las más adecuadas para estos tiempos, como se dice. Para estos tiempos donde hay una auto evaluación, donde hay un plan de mejora, donde un plan de calidad, donde hay, como se decía, donde se queda paranoide... Entonces este cambio de mentalidad también, ha sido lenta pero sí ha habido cambios pero cuesta bastante todo lo que es monitoreo, planificación, la gente no va a monitorear a sus compañeros, los de veinte, veinticinco años les cuesta mucho hacer esas cosas. Formar hábitos, nuevas prácticas me ha costado, yo noto que esa parte es por la cantidad de años que la misma gente estás ahí... la resistencia... se resistes, pero poco a poco sí ha habido cambios, ha habido cambios pero lentos, no como quisiera yo pero se han logrado. Lo bueno es que se han focalizado todos los ámbitos críticos y todos están de acuerdo cuáles son. Porque al principio, cuando yo llegué, estaba todo bien y era “todo bien, todo maravilloso, no había que hacer nada en el liceo, todo espectacular”, pero después de la autoevaluación la nota más alta era un uno o un dos... se dieron cuenta que todo no era así, que todo era un engaño, que había mucho un plus, mucho engaño, mucho lenguaje, mucho bla-bla, pero la verdad es que vamos al momento de la autoevaluación y estábamos mal. Y... bueno, debido a eso los profesores se dieron cuenta de que no se estaba trabajando como correspondía y focalizaron ellos mismos los puntos críticos y eso mismo hizo que el plan de mejora resultara. Resultara paulatinamente, ya, estamos el próximo año terminamos pero ahora con... la educación preferencial se acaba ahora y empezamos nuevamente que vamos a retomar nuestro plan de mejora para poder continuar con este proceso más lento. Ahora también hay, como decía aquí el colega, es un desgaste porque uno como autogestión está bastante preocupado en la infraestructura y a uno le gustaría que toda su autogestión fuese académica, didáctica en la parte técnica pedagógica pero desgraciadamente hay que estar pendiente de la infraestructura constantemente y eso también impide los avances dentro de la calidad de la educación,

quizás si hubiese un departamento dedicado a infraestructura podría ser, pero no hay. Entonces, al final todo llega a nosotros como directores y como dice él, tenemos que hacer de jefe técnico, de inspectores generales inevitablemente... Inevitablemente porque o si no, no funcionan las situaciones, y más aun, nuestro desgaste también horario... por lo menos el horario no corre para nosotros, menos estos últimos dos meses. Pero me ha servido mucho la autoevaluación, que no la conocía, ahora todos tiene una fotocopia, yo la fotocopie en grande en un sistema de computación... en... ploteo, la plotie la parte más interesante del modelo, la tenemos pegada en la sala de profesores, entonces ya están como... internalizándolo. No digo que la situación de la práctica totalmente porque sería una mentira, pero sí se ha logrado, en este año y tanto que estoy, familiarizar, tratar de ir conociendo y abrirse a la posibilidad de avanzar

E: Perfecto, muchas gracias. Señor director...

J: ¿Cuál era la pregunta?

E: Mire, estábamos levantando un poquitito de información de lo que es la guía de autoevaluación, del modelo de aseguramiento de calidad. Y la primera pregunta que hacíamos era, bueno, cuáles son o cuáles han sido las alternativas que ha empleado el establecimiento para revisar su qué hacer. ¿Cómo usted está mirando... o si tuvo alguna alternativa distinta para mirar su qué hacer en la escuela?, ¿cuál ha sido su experiencia?

J: Bueno, yo llegué en el año dos mil cinco...

E: ¿Su nombre, perdón, por favor...?

J: J... Y justamente me topé con el... correspondía el periodo de autoevaluación del liceo y al igual como dice "T", nos topamos con la realidad de que... justo el liceo cumplía ochenta años este año... y nos topamos con la realidad de que no existía ningún documento oficial validado. O sea, todo el proyecto educativo, manual de convivencia, reglamento de evaluación... todo eso se estaba sacado por el equipo directivo y no se había sociabilizado. Por lo tanto sirvió para mirar el colegio y como una mirada bastante amplia... lo tomamos como esa misma oportunidad, ¿cierto?, y lo hemos ido siguiendo y evaluando

Transcripción entrevista 2

E: Ramón Jara

A: Ana

B: Virginia

A: Es como un helicóptero que hagamos que esta allá arriba que es bueno pero en la practica no se hace cambio en nada, o sea, ante la necesidad de evaluarse toman cualquier instrumento que tengan a mano no van constantemente realizando practicas.

A mi me toco acompañar e ir a escuelas que estaban en el piloto y el equipo directivo a mi me dijo, al final en algún momento que existe en el pasado por descarte en el año 2003 y haberlo hecho de nuevo ahora y no habernos dado cuenta de nada, y ver nuevamente que tenemos todo mal, o sea, casi involucionamos, y eso quiere decir que no esta instalada la practica como tal. Sí lo tiene como referente allá arriba... pero es como otro...

E: es como un adorno más

B: Si yo diría que hay una grave falta de apropiación del modelo, constituye un referente sí, o sea, normalmente tú lo escuchas en los establecimientos educativos en el sentido de referente técnico. Ahora, no es rara que otro equipo directivo o técnico directivo apelen a esas instancias, por ejemplo, ya sea para fundamentar una acción concreta o para proyectar alguna acción.

Pero yo te diría mas como enunciado que como practica, en eso estamos de acuerdo. Eh.... La comprensión teórica yo te diaria que es bastante primaria es un referente donde yo te diría la idea fuerte es la perspectiva que la gestión escolar involucra un todo, eso yo creo que es una idea instalada. Pero si nos metemos en el tema de las dimensiones y de las implicancias que tienen los elementos, yo creo que ahí hay un desconocimiento qué implica técnicamente; y qué implica en términos de propuesta educativa estos distintos contenidos. Y eso obviamente, también dificulta a la apropiación para que tu hagas una practica en función del modelo, ya?, sin desconocer que igualmente, por lo menos aquellos establecimientos o un porcentaje de estos establecimientos que vivieron el proceso en el marco de la autoevaluación o en los planes de mejora y especialmente en los que desarrollaron PME, que era como la vivencia mas cercana en tradición, les hizo más sentido. Pero desde una lógica de herramienta concreta, funcional y eso avala también lo que te he planteado en la semana, en relación de que cuando llega el momento de perspectivarnos en abordar una propuesta , en pensar en un proyecto, en tener que evaluar nuestros procesos puede que

alguien tome el mensaje o puede que tome cualquier cosa sin negar de que puede ser bueno o de que hay un cierto nivel de reconocimiento pero creo que el tema de que hay poca apropiación y hay baja comprensión de los contenidos implicados ahí... Por que cuando hablamos de gestión curricular es como el “eslogan” pero si tu empiezas a ver que implica la preparación de la enseñanza, cuando tienes ya los elementos concretos, por ejemplo cuando tu hablas de la propuesta curricular tu te encuentras con un equipo que te preguntan: “¿y qué quiere hacer de la propuesta curricular?” O vez en la autoevaluación cuando te contestan cualquier cosa y tu dices: “bueno, ¿por qué contestaron esto?” Y en realidad... porque en realidad nunca entendimos lo que estaban preguntando pero tu te encuentras ahí con problemas conceptuales y también de comprensión desde el punto de vista de que “qué procesos se implican”. Entonces, yo creo que igual hay un tema que tiene que ver con la lógica con la cual se interroga desde el ministerio de educación; yo creo que es muy importante y te vuelvo a mencionar aquí porque también lo hemos mencionado en otras oportunidades y donde fue exposición por una parte, y hay que decirlo, pero también con pocos tiempos y espacios para decantar el modelo desde el punto de vista de los temas y contenidos que significa, si tu miras que la guía tiene cincuenta y siete elementos, es una barbaridad como para que tu logres ver de qué estamos hablando

E: Vamos a volver a entrar al tema de la guía un poquito más adelante.

A: Volviendo a lo que estaba planteando B, que también la apropiación que tenemos nosotros los que realizamos el tema en relación a los que llevamos a la escuela y cómo nosotros estamos evaluando y cómo constantemente se esta haciendo alusión a esto, marca una diferencia en los resultados que pueda tener cualquier escuela, en función de tomar este problema como una guía o como un elemento ordenador.

E: como un marco...

A:...y yo creo que la verdad de los niveles de apropiación dentro de la supervisión son muy dispares, no hay una línea o un criterio común, no hay nada...

B: De hecho nosotros hemos actuado como asesores, como evaluadores realizando este tema y ahí ves las diferencias, pero si tú lees los informes de auto evaluación tú vas a entender que si como establecimiento entiendes una cosa, entre los supervisores también entendemos una distinta, y por tanto apelamos a cosas distintas al momento de actuar como supervisor.

E: Pero mira, sólo para marcar un antes y un después. Si uno pudiese decir “mira: hay un antes en los establecimientos educacionales en donde habían practicas de auto

evaluación”, uno puede decir “estaba ese antes o hay un después”, donde se mira a partir de malo, bueno o mas o menos con falta mayor o menos de comprensión uno podría decir “hay una practica instalada”. Entonces uno podría decir, “mira E antes sin SACGE, nosotros íbamos a los establecimientos y nosotros encontramos que estas escuelas eran capaz de mirarse”, así dicho muy brutalmente, “una vez que comience la experiencia SACGE”...; si es que en ese lugar lo había, comienza a instalarse pero de manera, muy insipiente, se institucionaliza o se ... se incorpora más en la vida de la gestión escolar ¿Cómo ven ustedes ese antes y ese después?, si es que existe porque a lo mejor...

A: Es una cosa de entender la institución escolar como institución y las practicas son institucionales y eso creo que todos lo tienen claro. Y que pasa algo con respecto a la disciplina y tiene que ver con lo curricular y también tienen que ver con el liderazgo del director pero no saben diferenciar o ir articulando estos cincuenta y siete elementos de gestión e identificar cuales son las practicas que tienen que ver con cada una de las cosas...

B: ...y como se interrelacionan

A: ...si no que ven como cincuenta y siete cosas distintas que tienen que hacer con cincuenta y siete cosas responsabilidades distintas... O sea, no hay algo que te de vuelta la maquineta y los engranajes estén girando.

E: O uno podría devolver la reflexión de que a lo mejor esos cincuenta y siete elementos de gestión que se construyeron en el modelo podrían ser menos. Y a lo mejor podrían ser...

B: Claramente podrían ser menos, yo creo que ese un tema que se tocó más de una vez respecto a la primera Autoevaluación. Además que si tu piensas se reiteraban muchos elementos, tu dices “dónde está la sutileza de la diferencia”, además que están jerarquizados de tal manera que tampoco es tan fácil distinguir “cuáles son los primordiales y cuáles son los mas relevantes. Entonces, la verdad es que hubo allí un...

A: después hubo un avance, en relación a la guía que se aplico ahora es un poco mas especifica.

B: El otro tema tiene que ver y hay que destacar que esto no es uniforme, hay diferencias entre los establecimientos, absolutamente. Yo podría decir que si hay establecimientos en los cuales tu tienes un antes y un después, así como hay otros que no tienes nada o sea que no ves ni una diferencia y eso tiene que ver también con ciertos juicios institucionales se planteo en el que también en el documento que era valido que

entraran todos los establecimientos al SACGE, que entraran algunos, y que iban a ver criterios de selección en ese sentido y la verdad es que la opción fue todos. Y la verdad es que hay establecimientos que no cambió nada, la verdad es que esa fue una anécdota. Y se vive el SACGE como un implante de mejora, se vive como un proyecto puntual que tiene el mismo peso que cualquier otro proyecto de salud.

Pero hay varios establecimientos, que nosotros los identificamos, y que ellos realmente ordenaron su gestión y ellos lo reconocen o sea, ellos hablaban de un antes y un después y que visualizan la perspectiva de crecer y yo creo que eso es súper relevante, entienden que esto es un piso, y a la vez de ser un piso, es una base permanente para ir mejorando la gestión; visualizan este tema de la interrelación, visualizan el tema de la mirada sistémica y de cómo las áreas están indicadas y se conjugan mutuamente. Y bien en la práctica igual estaban en la condición de seguir la lógica que era la del mejoramiento, un mejoramiento continuo en la cual a partir de este plan de mejora, pueden identificar planes de desarrollo y llevarlos a la práctica; pero el tema de los pisos institucionales qué implica. Uno, establecimientos en el cual ya se hacían clases.

E: que eso ya es importante, sobretodo en esta provincial.

B: sobretodo en enseñanza media ya...

E: ¡buen punto!

B: Uno tiene un equipo relativamente completo y con ciertas competencias instaladas previamente. Yo te diría desde el punto de vista de los focos, no es un establecimiento que vean que es lo mismo la convivencia del día del animalito a temas de la auto evaluación institucional, no le dan el mismo peso, entonces tienen sus ojos centrados en el logro del aprendizaje independiente de los resultados que tengas o que hallan tenido recientemente. Tienen equipos que tienen alguna discusión técnica.

A: que han avanzado en lo administrativo y en lo técnico.

B: y que esta relacionado con este foco, entonces si bien, aparecen como arbolitos de pascua, tienen foco, o sea, entienden que por último este conjunto de adornitos esta enriado hacia un mismo aspecto. Esta mañana me decían acá que tienen una cierta estabilidad en término del equipo docente con bajos niveles del ausentismo, o donde el ausentismo implica el descalabro absoluto para el establecimiento porque tienen procedimientos también para ir subiendo. Establecimientos que en general también, por estas mismas características o condiciones de sus equipos, tienen mayores vinculaciones con otros entes, no son islas y eso de verdad normalmente potencian a los establecimientos, si bien los puede agobiar en algunos momentos, los potencia en

términos de intercambio y de cómo les va abriendo la mirada. Yo creo que ahí el tema marca una diferencia importante en que tú vives todo lo que es y lo que implica el SACGE, todo lo que implica el SACGE como un proyectito mas, lo ves como una oportunidad de mejora. Yo creo que esos puros son súper primordiales para decidir si se instala o no se instala o que se instala también sin perder la perspectiva de lo que es el SACGE como un referente o el modelo mas bien de gestión. Y yo te diría que en otro el otro aspecto no se liga tanto con esto pero que a facilitado es justamente la interlocución, interlocución de asesoramiento educativo, yo creo que esto es un tema potencialmente bueno.

E: Ahora en esta misma línea ¿Qué elementos se podrían destacar del modelo de aseguramiento de la calidad... Si es que a mi me preguntaran “qué modificarías o qué mejorarías del modelo”. Cómo podríamos decir, según la experiencia de ustedes, de lo que han visto, con los establecimientos que ustedes han visto, del modelo... qué se podría proponer como mejora, mejorar el modelo o modificar ¿Cómo ven ustedes en función de su experiencia propia, de cómo lo han hecho, de lo que han visto, digamos.

B: Yo a priori lanzaría dos cosillas una tiene que ver con mayores explicaciones de los alcances, no tanto de los sentidos; los alcances concretos que los distintos elementos que el modelo tienen. Yo creo que eso terminó siendo dos frases pero que no lograron internalizar. Y es que en ese sentido, por una parte, lo que decía la A. recién, respecto a la propia apropiación que los supervisores tienen y también los equipos directivos, que son los que más trabajan... trabajan con eso. Yo creo que hay que profundizar, yo creo que hay una tarea pendiente en términos de la profundización teórica-conceptual del modelo. Yo creo que camina como muy mecánicamente, y por lo mismo muy livianamente, como que “A más B necesariamente te va a dar C”, y cuando tú detectas que en la práctica no ocurre, no sabes qué hacer.

Y lo otro, claramente también, es simplificar el modelo. Y yo te diría que igual dentro de esto de la conceptualización y las aclaraciones desde el punto de vista del contenido, también requiere mayor profundización de las relaciones existentes. Yo, unos de los elementos que rescato, y que en realidad no es tan automático, es esto que te planteamos desde el comienzo es cómo se interrelacionan o cómo tu vas vinculando áreas que normalmente se viven por separado, desde el punto de vista de que los establecimientos tu lo ves en personas distintas, físicamente distintas como puede ser, por ejemplo, la vinculación entre lo que implica convivencia y la gestión curricular. Yo creo que ahí hay un acercamiento que se ha ido generando, si bien, todavía no esta muy bien

desarrollado, pero creo que es importante. O sea, qué tiene que ver esto de la convivencia, entendiéndola no como la resolución de conflictos exclusivamente, sino como la generación de clima con el aprendizaje. Yo creo que ahí hay un foco importante que se puede poner, como para ir sustentando aun más los procesos. Porque igual se da que dentro de las lógicas que tienen los establecimientos todavía funcionan lógicas muy mecánicas y lineales pero también con miradas muy administrativas, como que “hicimos la pauta, hicimos el procedimiento entonces ahora ya se nos solucionó el problema”, y te das cuenta que en la práctica tienes 4 o 5 pautas operando simultáneamente que están mirando básicamente para lo mismo pero en ningún momento la práctica se integra la información.

A: No facilita la articulación entre las áreas. O sea, hay que buscar algún mecanismo que pudiera facilitar esta articulación, que diera luces que están todos interaccionados y que permitiera, ponte tú... porque cuando algunos establecimientos pasan por este proceso, más apurados que otros. O sea, por ejemplo, el tema de los recursos es una anécdota, o sea, en diez minutos en una tarde lo envían y “hacemos esto, ¡listo!” y no hay ningún análisis, no hay ninguna restricción en función... ni cómo poder, con los escasos recursos que tienen o que administran, poder influir en el ámbito de la gestión curricular, en el ámbito del liderazgo, sino que “no hay tiempo para eso, lo dejamos a un lado”. Y sí es fuerte, por algo está ahí. Entonces, buscar algún mecanismo que sí pudiera ir ayudándolos a articular.

E: Ahora lo que si esta claro a mi me parece, cierto; es casi como aporte es un avance ¿cierto?

B: Sí, sí...

E:..Tenemos un punto de avance. El desafío esta en cuáles son los ajustes que este modelo pudiese tener en termino de los aspectos tanto positivos como también... no se si llamarlos negativos, pero de ajuste del modelo. Es un poco lo que comentábamos recién, hoy día incluso si pusiéramos más allá el análisis y dijéramos: “mira, la agencia de calidad que viene va a significar que todos los establecimientos van a ser categorizados y por lo tanto también van a tener una mirada autoevaluativa o dentro del modelo”. Pregunta... esta es una pregunta que se escapa a un poco a esta pauta...

A: Igual es fundamental para esto, es una cuestión que nosotros como ministerio tenemos que... o sea no podemos seguir ¡A mi me paso!, que ahora en esta segunda etapa, con el poco tiempo que teníamos, yo lanzo una pregunta, sobre un elemento de gestión, que ella tenía puesta en nivel 3 o 4 y digo “pero esto no esta orientado a

resultado”. Entonces, yo entiendo por orientado a resultados en función de mejorar la misma practica, pero mi otra panelista entendía en función de resultados de aprendizaje. Entonces, por suerte se quedo callado, y no entramos en una discusión ahí, delante de la escuela, más nos encontraban perdidos los que estaban del ministerio. Entonces, si nosotros no tenemos mucha claridad, cuáles son los focos, qué estamos entendiendo... Cómo podemos ayudar a las escuelas, o sea, es que la gente van a ir 400 supervisores a 400 escuelas hay 400 miradas distintas.

E: Cabe la reflexión... la reflexión o por lo menos la pregunta es si es necesario que cada escuela o cada comuna o cada conjunto de establecimientos construyan modelos de calidad de acuerdo a su propia realidad o es posible tener este modelo... porque en el fondo la apuesta literal es el que este modelo de mejoramiento de la calidad es estandarizado. Entonces, en función a la experiencia de ustedes en la Deprov Sur, dada la realidad de la provincial, con cada una de las comunas. El otro día hablamos de acciones de alcance medio, es decir, que cada comuna, que cada conjunto de escuela, que se agrupen digas: “mira, ya la escuelas de la deprov sur...”

A: Es sabes, lo que pasa, es que eso tiene un peligro también, si tu estandarizas un modelo, paraguas con el cual ir construyendo, ir armando, lo que tu dices que cada comuna, que cada establecimiento pero cuando ese que cada uno paga... Nos puede pasar lo mismo que nos paso ahora con que vinieron 5, 6 o 10 elementos de gestión en los cuales había que enmarcarse por los había que trabajar, y que, en el caso de los liceos específicamente, si tu no entras, sobre todo en el caso de los que son mas críticos, no entras por el lado de la convivencia y del clima en el aula, no sacas nada con trabajar que los profesores hagan planificación.

E: Es que es la cuestión básica...

B: Yo creo, que en el tema de los modelos, dado que, uno, te posibilita un dialogo y una mirada, o sea, te dan un sustento para tener una mirada común sobre que vamos a conversar casi como que vamos a conversar y desde el punto de vista de ordenar la gestión tanto del establecimiento como la supervisión.

El valor del modelo es un punto de referencia, y como referente requiere estar bien apropiado en sí, por que si no seguimos hablando cualquier cosa. Yo por lo menos válido el tema de la existencia de modelos y no los creo estáticos, yo creo que este mismo modelo va a tener que ir cambiando y también creo que no tienen nada de malo es lo que debería ser. Pero el tema va, como señalaba A, o sea, el tema es “yo si propongo un modelo” no cierto, “que tiene que estar mejor definido, mas profundizado

mas apropiado, pero también tengo que dar mas libertades, ciertos márgenes, para que dentro de este modelo yo me pueda parar donde para mi es relevante pararme, para mi escuela, mi establecimiento”. Y desde ese punto de vista creo que también eso dificultó la potencialidad, yo creo eso si fue una limitante desde el punto de vista de que se impusieron respuestas. O sea, “nosotros, te ofrecemos un modelo en el que todas las áreas son importantes, aquí es súper importante la articulación pero como respuesta yo quiero que tu hagas esto, esto y esto, y desde aquí vas a obtener una mejora”. Y te lo simplificamos súper bien con este tema o sea, entonces “yo te digo que tu vas a mejorar tus procesos de planificación” pero en realidad lo que esta ocurriendo allí es que “yo no estoy haciendo clases, y no estoy haciendo clases porque no puedo dar cuenta de la realidad con que estoy trabajando”. Entonces dónde tú deberías dar el primer paso.

A: Esos son los temas que suenan muy rígidos, yo creo que al final eso en algunos casos pudo haber deslegitimado la validez que tenia y en otros casos fue una herramienta desaprovechada. Claro, en algunas escuelas que tienen pisos institucionales y en general escuelas básicas claro que no con el componente liceo sí les funciona, y esto de las 4 o 5 practicas que nosotros les dijimos que tenían que mejorar, si han mejorado el proceso y han logrado por lo menos, a lo mejor, en una primera instancia, en una forma mecánica de ir instalando procedimientos y que en algún momento están empezando a hacer sentido y que después se puede expandir.

E: Ahora, lo que dicen ustedes es cierto, porque basta con que como dices, tu en un liceo que es mas complejo o sea uno dice, ¿funciona? Pero que significa, esto yo como director de esa comuna a lo mejor, lo único que interesa es que el niño este en la sala y primero llegue... Y te lo digo que esto súper conciente. Yo tuve el día lunes una conversación con directores de Maipú con 5 o 6 directores bajo esta misma modalidad y apareció este mismo tema sobre el modelo de mejoramiento de la calidad. Pero qué significa el modelo de mejoramiento de la calidad cuando yo E soy director de un liceo de Maipú, yo lo primero que tengo que asegurar es que mis profesores lleguen, que los niños estén adentro, en la sala, y que se haga la clase. Uno podría decir que esa es una situación mínima para que funcione la institucionalidad. Lo que interesa es que los niños aprendan y que los profes estén y de ahí para arriba, digamos, estas condiciones mínimas de institucionalidad que no se dan, muchas veces no se dan,

B: Claro hay establecimientos en los cuales ¡históricamente no se dan!

E: Y nosotros tenemos estudios que nos indican que la gran dificultad en muchos liceos del país es que primero, contar con tantos profesores que realicen la clase; y como

decíamos, que los alumnos estén dentro de la sala, y que los profesores estén ejerciendo su función. Logrando eso ya es un piso mínimo, básico, y ahí que permita en el liceo o la escuela... En básica es distinta... en básica es distinto.

E: Oye, entremos al tema de la auto evaluación. ¿Qué significado, creen ustedes, que tienen hoy en día en los establecimientos la auto evaluación? ¿Es más bien un concepto la auto evaluación o es un proceso que vive el establecimiento?, ¿Como lo ven ustedes? Ustedes a lo mejor han tenido la posibilidad de acompañar el proceso de auto evaluación.

B: Yo creo que ahí se da la misma lógica que te planteaba recién de los establecimientos con o sin piso, porque de verdad que hay algunos... independientemente desde donde se este mirando, todavía más allá de que lo usen o no lo usen, este modelo como referente. Sí tienen practicas o procedimientos asociados al tema de autoevaluarse, hay establecimientos que van analizando su quehacer, que analizan los resultados asociándolos con las practicas, practicas pedagógicas que van teniendo y se proyectan.

A: Si tu les dices que mañana vuelven a pasar por el proceso SACGE, lo van haber como otra cosa. Hay partes que también no es fácil... todavía no han integrado, o sea, todavía no han entendiendo que todo lo que hacen es auto evaluación también y van a inventar un formulario cualquiera

E: Claro, este u otro, ese es el punto.

A: Eso es lo que yo no se si los establecimientos con piso institucional tiene ya la claridad de que se haga clase, que haya un director, que haya un equipo técnico directivo y que tengan las condiciones mínimas.

E: Las condiciones mínimas de gestión educativa. Y sobre eso este ejercicio de mirarse o de autoevaluarse pero no solamente en función de la guía del mineduc por que mañana podría ser de la fundación chile por ejemplo u otro.

A: Si lo hacen, lo hacen, hay algunos que lo hacen a fin de año y lo hacen permanentemente, con su jornada de reflexión y lo van haciendo, pero no se si hay tanta claridad en que eso alimenta el formulario de cualquiera; o lo miden después como un nuevo proceso de autoevaluación.

E: Por lo tanto uno podría decir, “mira en realidad mantienen instalada la practica propiamente tal de la auto evaluación, si no que es mas bien reactivo”, es como yo diría hazte esto y esto en el marco de la guía de auto evaluación del SACGE o hazte esto en el marco de lo que podría ser la fundación chile o equis proyecto, o tal ves mañana en el

marco de los planes de mejoramiento de subvención preferencial... “¿Y lo vamos a tener que hacer de nuevo?”

A: Claro, es que es esa la pregunta que se hace, “¿tenemos que hacerlo de nuevo?” Y no es de nuevo, es “tomo lo que ya tengo y lo metemos dentro de estos cuadritos”.

B: Yo de todas maneras si creo que hay establecimientos que si tienen esa capacidad o tienen eso instalado. O sea, independientemente de que en algún momento puedan no verlo tan íntegramente pero en realidad tu conversas y ellos identifican sus procesos que es un tema importante. También van identificando en qué aspectos tienen potencialidades y en cuales no, pero yo creo que ese es un tema básico desde el punto de vista de la autoevaluación. Nosotros estamos mirando permanentemente en relación a los procesos y los resultados que van teniendo, no son establecimientos que operan en forma independiente, porque en el fondo todos funcionan a través del calendario escolar que están obligados a evaluarlo. Pero yo te digo, o sea, cualitativamente uno ve diferencias importantes en las jornadas de autoevaluación, que son radicalmente distintas en aquellos que visualizan la autoevaluación como un proceso que tiene algún sentido, que sirve para algo; de aquellos que piensan que hay que evaluarse porque en realidad el ministerio puso un par de días para eso.

A: Claro, si tú llegaras mañana a decirles mañana les toca SACGE de nuevo el próximo año, se agobian al tiro.

E: Claro, porque lo ven como algo, tu dijiste algo interesante; algo como impuesto, algo que viene desde arriba, desde este nivel central que opera y me dice “sabe, este es otro mecanismo mas”. Pero aquí quiero poner otro actor que se me escapaba, ¿cómo ven ustedes al director en el establecimiento, conduciendo estos procesos de autoevaluación? si es que los conduce él o los conduce el equipo directivo, ¿cómo lo han visto ustedes? Es decir, ¿hay directores que ese, comillas, liderazgo que nosotros también hemos resuelto como un concepto? digamos.

B: Hay pocos, pocos, pero hay. Yo creo que hay, dentro de los establecimientos que tenemos nosotros acá en Deprov sur, tú reconoces directores que tienen esa capacidad de liderazgo, liderazgo técnico y desde el ámbito de gestión en general.

E: Y estos directores son capaces de instalar este proceso?

B: Son capaces de involucrar a otros, por ejemplo, son capaces de hacer aclaraciones técnicas lo cual no es menor; son capaces también de coordinarse con otras instituciones de apoyo y de hecho en los mismos procesos de autoevaluación que ya se han vivido.

Uno nota la diferencia entre los que lo hicieron el director con su amigo ex jefe técnico, y nunca nadie se entero, porque era un proyecto más; y aquellos que tú hablas con cualquier docente y por último, aunque sea en términos de agobio, te dicen “¡ya nos están pidiendo esto, por favor pa’ qué! Pero están pero están de alguna manera vinculados saben de que se trata y ahí se genera una dinámica distinta.

E: Mira uno de los directores con los que me toco hablar, me dijo una frase que me quedo grabada: “mira, la auto evaluación es un ejercicio muy interesante para nosotros como directores, porque nos permite reunirnos con nuestros directivos en fin, y este ejercicio de mirar nuestra practica. Pero también tiene una deficiencia que es que nos cuesta llegar con la auto evaluación al aula, a mirar lo que esta pasando en el aula, o sea, incorporamos poco al docente.” Y lo dijo así digamos, ¿Cómo ven ustedes al docente de aula? No sólo al director si no que al docente de aula

¿Cómo los ven en estos procesos de auto evaluación?, ¿los ven muy lejos, muy cerca?, ¿Lo ven fuera del aula o lo ve en el aula? No se si me explico bien, ¿como ven eso ustedes?, así como lo diría un profe de cualquier escuela o liceo de la comuna o de la provincial dice “no, mira, en realidad el auto evaluación es un tema del equipo directivo o del equipo de gestión...

B: Yo creo que eso es lo que se da con más fuerza...

A: Salvo en donde el tema se instala en una jornada de reflexión y se trabaja entre todos... pero...

B: Pero en su mayoría se da

E: ¿Y eso por qué razón?

A: Porque hay un tiempo, de tiempos reales porque muchas personas, se supone que califican, se supone que hacen autoevaluación, se supone que preparan el proyecto de no sé que cosa, que ven el viaje de estudios... ¡mil quinientas cosas!

B: Sabes que yo creo que eso igual tiene que ver con lo que decía al principio de que son las miradas respecto de qué hacer educativo... y eso no es menor. Donde tu tienes al menos un director o un equipo directivo centrado en el tema de logros de aprendizaje, son establecimientos donde además la presencia del aula esta siempre presente. Se entiende ahí que nada va a cambiar si tú no estas afectando lo que ocurre en la sala de clases. Yo creo que esa es una condición básica, por tanto, son establecimiento que ya llevan más tiempo mirando los procesos que ocurren en la sala se clases y desde esa perspectiva los docentes se van integrando o vinculando con un todo. Tú logras identificar esa perspectiva; así como hay otros que llega el momento y están caso

evaluando autogestión, pero autogestión de este mini equipo que opera en el establecimiento, pero no integraron. Y eso se nota mucho a través de los informes. Entonces tu tienes procesos que ocurren pero porque es una persona que tomó la iniciativa o que alguna vez ocurrió pero no tienen esa perspectiva integral. Yo creo que ahí igual tiene que ver con los focos, por una parte los docentes pero por otra también el equipo directivo... porque ellos van dando ciertas intencionalidades. Entonces, cuando llega el momento de autoevaluar tú ya tienes insumos porque conoces.

A: No en todos los establecimientos es posible verlo, por que no hay una instancia reflexiva no hay automaticidad en el tiempo... entonces van a tener tantos procesos de evaluaciones o procesos de evaluación como iniciativas quieran tener.

E: ¿Qué posibilidades hay de avanzar más aun en el proceso de autoevaluación, por decirlo así, si entran a la sala?

B: Posibilidades hay, igual el aula es algo privado, íntimo que nadie te ve...

E: Un director de Maipú me decía entrar a la sala con una pauta de de observación de clases que también te permita...

A: Hay pautas que tiene cien años de existencia y no van a la sala de clases. Ahora igual hay establecimientos que han avanzado y yo creo que los profesores también han ido avanzando en que hay que abrirse a permitir y que esto implica crecimiento más que represión... o algún tipo de castigo cuando queramos desobedecer. Ahora igual hay directores que están entrando un poco a la fuerza incluso hay un director que no le ha funcionado muy bien la cosa ahora, pero lo primero que hizo fue abrirles unas tremendas ventanas a todas las salas de clases para ver si los profesores estaban dentro no mejoro, pero por lo menos hizo que los profesores estuvieran dentro de la sala, no pudo seguir avanzando pero por lo menos ahí hay una acción en función de ver, ni siquiera de observar, si no que de ver, que los profesores estuvieran no sentados o haciendo cualquier cosa o hablando por celular sino que trabajando pero cuesta, cuesta.

E: Ahora en la misma línea si pudiéramos mirar la guía de evaluación en concreto

B: Yo quería agregar algo que se me quedo hace rato dando vueltas que también no ha salido ahora en esta segunda vez y es que no hay claridad en cuanto a los objetivos. Tu no puedes autoevaluarte si no tienes si no tienes claridad sobre cuales son tus objetivos, ¿cómo vas a saber cuales son tus verdades?

E: En función de que ahora tú tienes que tener a alguien que sea en este caso el director o el líder que defina hacia donde vamos o hacia donde queremos ir.

B: O por último que active los mecanismos para que esto ocurra

E: A ver, en el caso particular y este también es un dato que sería súper interesante a lo mejor considerar de los establecimientos que ustedes atienden chiquillas, en esta provincial, estas comunas que son de alta complejidad por las razones que todos sabemos ¿Cómo se da el liderazgo del director? Hay liderazgo, no hay liderazgo? Es difícil hacer la tipología por que son distintos pero así de entrada uno podría decir si, que son capaces de mover la institucionalidad o al menos de mover los equipos

B: Son los menos pero los hay... Ahora yo no sé si los tomamos y los transplantamos en otro establecimiento yo no se si tendrían el mismo liderazgo, por que igual cuesta el tema que te decíamos denantes y eso es fundamental; a lo mejor yo puedo ser un director topísimo en el colegio y ahora igual hay gente nueva de concursos, gente que ha tenido éxito en colegios particulares o particulares subvencionados que ha ejercido súper bien su rol como director y llega a un liceo que es focalizado y no hallan que hacer, como hacer que los chiquillos entren a la sala, como hacer que el profesor no les falte tanto, y ahí empiezan a hacer agua.

E: El caso que ustedes ponen es súper evidente en términos de decir “mira: en el fondo lo que nosotros necesitamos son las condiciones mínimas que entren a la sala todos y hagan clase”

A: Ahora igual se distingue que hay establecimientos que pueden tener piso pero que también no tienen liderazgo, es una condición para que tú ejerzas el liderazgo en si, pero tú también puedes tener faltas de liderazgo o el equipo de gestión incompleto, no necesariamente el director.

E: Ahora volviendo a la guía de auto evaluación, que elementos ustedes creen que son mas susceptibles de destacarse o mantenerse o ustedes creen que esta guía de auto evaluación por lo menos las últimos que hemos usado que ya han tenido modificaciones pero en función de la experiencia y en función también del contexto; en este contexto, ¿creen ustedes que sería susceptible modificar tener una guía mas ajustada aún?

A: Yo creo que podemos ir resumiendo bien cuales son las significancias de cada uno de los elementos de gestión, te va a dar mucha mas claridad para poder ver que cosas se tienen que mejorar.

E: Esa definición desde el punto de vista nuestro.

A: Desde el punto de vista nuestro, teórico y de cómo nos vamos a apropiar de los ministerios para bajarla.

E: O sea, hay falta de apropiación derechamente.

A: Si, si pero también hay falta de definición.

E: Increíble.

A: Es que la falta de apropiación es por que no hay definiciones claras, por que si las definiciones fuesen claras tú puedes y te sacas la chucha y te las estudias

B: No se en realidad pero mi hipótesis tiene que ver con que también se trabajo sobre el supuesto de que había manejo técnico y por tanto no era necesario entrar a hacer ese tipo de definiciones

A: Manejo técnico en la supervisión

B: Pero de verdad que las capacitaciones estuvieron orientadas a la aplicación técnica de la guía , donde se daba por echo que las definiciones conceptuales estaban y yo recuerdo que ante las preguntas técnicas por que si se hicieron y yo recuerdo haber hecho algunas, aclárame esto, o por que estamos hablando de esto, tampoco tengo claro que se planteo que había dominio previo y por tanto era necesario estar en ello o también hubo una interpretación un tanto mecánica desde el aparato ministerial pero que de verdad de todas las preguntas que hice no recibí respuestas.

E: Una guía muy desde arriba, con conceptos muy livianos por decirlo así, y con poco contenido.

B: Tiene que haber instancias de definición de contenidos por que no es casual que tu a distintos niveles de jefaturas y de supervisión cuando llego el momento de hacer la evaluación la respuesta era distinta, como ¿quien dirige esto? O hacemos una conceptualización entre todos, o sea salimos a predicar.

E: Y cuando estas llegando al establecimiento.

A: Cada uno predica lo que entendió

E: O sea esta hipótesis o este supuesto podría ser: es que cada supervisor construyo para si una interpretación y para cada supervisor un modelo, o sea, eso podría ser correcto en el sentido de la operación concreta.

A: Yo creo que cuando hablamos del tema base que tiene que ver con la apropiación yo creo que es mas bien este supuesto no se si conciente o inconciente o de verdad tu dices eso se dio la urgencia en aprobarlo pero tampoco se decanto bien

E: Ahora recogiendo esa inquietud me parece súper interesante en términos de decir mira: en el fondo dada la precariedad de la definición conceptual lo que ocurrió es que cada supervisor interpreto de la mejor manera esta implementación del modelo a través de la aplicación de esta guía y salio hacia delante tratando de amortiguar eso. Ahora, al revés, desde la experiencia ¿cuales son los focos entonces que debería tener así en

términos mucho más de calidad conceptual, cual debería ser un foco o los focos que debería tener una guía de evaluación para ustedes?

Si tuvieras la posibilidad de decir ahora pongámonos de acuerdo y díganos ustedes en el fondo ahora cuales son los focos que debería tener? Focos con calidad conceptual pero focos dos o tres focos que una guía de autoevaluación debería tener. Es esto que decíamos anteriormente, mira a lo mejor bastaría que una guía de auto evaluación midiera que los profesores estas haciendo clases, que los alumnos están dentro de la sala y que el director esta ejerciendo o no u otro.

A: Yo creo si tiene que ser mirado respecto a las condiciones institucionales.

E: ¿es tenerlo por condiciones institucionales A, B o C?

A: Si, que en este caso son poco viables porque realmente la guía no apunta a eso , o sea, se asume que hay proceso o no hay proceso pero no indaga un poco en términos de las características, o si te piden datos ej: cuantos docentes tienes claro que pueden ser 30 pero en concreto tienes 20 o 25.

B: Ahora yo creo igual nosotros hicimos el ejercicio de mandar la guía y de seleccionar elementos mas relevantes y uno los considera como validos, pero creo que es un tema que realmente requiere mas construcción o sea por ejemplo, yo recuerdo que en la primera conversa uno de los elementos que a mi me parecía fundamental tenia que ver justamente con mirar que esta pasando dentro de la sala de clases con los mecanismos con los cuales recogías la información, por que eso te da orden de cosas ósea, no te da solamente la evaluación docente desde el punto de vista de la coherencia, de la disciplina, de la estrategia, de mirar los climas relacionables.

Te permite mirar las formas de interacción, te permite mirar las formas de retroalimentación, o sea, es bastante completo y desde ahí tienes piezas para ir haciendo mejores análisis , nosotros realizábamos análisis sin haber mirado los procesos, nosotros hacíamos los análisis a partir de datos y eso yo creo que es un tema que viene arrastrando el sistema educativo, o sea eso es lo que pasa al consejo de evaluación y el consejo de evaluación se centra en que ocurrió con Juanito Pérez del 5ºA, o con Pedrito Soto del 6ºB, y nunca se miro el proceso que se hizo o que no se hizo; pero cuando tu quieres mirarlo ¡no hay información, no hay!, ¡Nadie recogió esa información!.