

EFFECTIVIDAD
ESCOLAR
Y CAMBIO EDUCATIVO
EN CONDICIONES DE
POBREZA EN CHILE

Dagmar Raczynski

Gonzalo Muñoz



EDUCACION
Nuestra Riqueza
GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION

La presente publicación corresponde a una reedición de dos estudios, el primero de ellos 'Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?' Fue desarrollado en conjunto por Cristián Bellei y Luz María Pérez –UNICEF– y Dagmar Raczynski y Gonzalo Muñoz. El segundo estudio, financiado por PREAL, 'Factores que desafían los buenos resultados educativos en escuelas en sectores de pobreza', fue realizado por el equipo de Asesorías para el Desarrollo.

2



Los autores de esta publicación fueron:
Dagmar Raczynski y Gonzalo Muñoz.

Edición responsable
Claudia Carrillo, Coordinadora Nacional de Supervisión.

Edición de textos
Ana María Campillo B.

Diseño y Producción
Rafael Sáenz H.

Impresión
Maval Ltda.

Registro Propiedad Intelectual
Nº 151296

1ª Edición, 1.500 ejemplares.
Noviembre 2005, Santiago de Chile.



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN	7
MARCO ANALÍTICO-METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS	13
I. MARCO ANALÍTICO: ESCUELAS EFECTIVAS Y CAMBIO EDUCATIVO	15
1. ¿Qué es una Escuela Efectiva o Eficaz? ¿Cómo se Identifica?	15
2. Cambio Educativo y Mejora de la Escuela.	23
II. DISEÑO METODOLÓGICO	26
1. Diseño Metodológico General.	26
2. Selección de la Muestra de Escuelas para los Estudios.	27
3. Focos de Análisis.	32
4. Instrumentos y Trabajo de Campo en los Estudios PREAL y UNICEF.	34
5. Procesamiento y Análisis de la Información.	36
III. RESULTADOS: CLAVES DE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR EN ESCUELAS CHILENAS EN SECTORES DE POBREZA	38
1. Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: Claves de sus Buenos Resultados Académicos.	39
2. Escuelas con Bajos Resultados Permanentes o en Retroceso: ¿En qué se Diferencian de las Escuelas Efectivas?	66
3. Síntesis: Jerarquía e Interacción entre las Claves de Efectividad en Sectores de Pobreza.	77
IV. FACTORES CLAVES DEL DETERIORO Y LA MEJORA DE ESCUELAS EN SECTORES DE POBREZA	78
1. ¿Cuáles son los Factores que Explican el Deterioro del Rendimiento de Escuelas en Sectores de Pobreza?	79
2. Escuelas Hoy Efectivas, que Antes no lo Fueron: Claves en su Mejora o ‘Despegue’.	91
V. CONCLUSIONES Y ALGUNAS IMPLICANCIAS	100
1. Las Claves de la Efectividad en Sectores de Pobreza.	100
2. ¿Por qué Cambian las Escuelas en sectores de Pobreza?	107
3. Algunas reflexiones de Política Educativa.	109

CASOS DE ESCUELAS EFECTIVAS Y QUE HAN PERDIDO EFECTIVIDAD, EN SECTORES DE POBREZA	113
ESCUELA BÁSICA ‘LUCILA GODOY ALCAYAGA’	115
I. Historia y Entorno.	118
II. El Despegue.	119
III. Factores de Éxito.	125
ESCUELA DE NIÑAS ‘ARTURO PRAT CHACÓN’	135
I. Historia y Entorno.	138
II. El Despegue.	139
III. Factores de Éxito.	140
ESCUELA ‘EMILIA ROMAGNA’	151
I. Historia y Entorno.	154
II. El Despegue.	155
III. Factores de Éxito.	156
‘ESCUELA DE CULTURA Y DIFUSIÓN ARTÍSTICA’	169
I. Historia y Entorno.	172
II. El Despegue.	174
III. Factores de Éxito.	175
4 ‘ESCUELA A’	189
I. Historia y Entorno.	192
II. Clima Escolar Positivo y Liderazgo de la Directora.	194
III. Organización y División del Trabajo.	196
IV. Una Escuela con Restricciones en Infraestructura y Mobiliario.	199
V. Los Alumnos de la Escuela: Creciente Diversidad y Complejidad de los Problemas que enfrenta.	201
VI. Proyecto Educativo que enfrenta: Gran cantidad de Iniciativas en un Marco de Gestión Pedagógica débil.	202
VII. Prácticas en Sala de Clases.	205
VIII. Caída en los puntajes SIMCE.	209
‘ESCUELA B’	211
I. Historia y Entorno.	214
II. Historia del Establecimiento y su Momento Actual.	215
III. ¿Cuáles son las Características Esenciales de esta Escuela?	217
IV. Caída en el SIMCE: Reacciones y Factores Explicativos.	229
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	233

PRESENTACIÓN

Durante los últimos 15 años, nuestro país ha realizado un decidido esfuerzo para mejorar la calidad y equidad de la educación. Es evidente, en los ámbitos político, académico y de la sociedad civil, la revaloración del derecho a una educación de calidad, en la medida en que ello forma parte de una estrategia más global de superación de las desigualdades sociales.

El Ministerio, empeñado en consolidar el cambio cultural promovido por la Reforma Educacional, se propone dar un salto cualitativo a la luz de las evidencias de éxito escolar, precisamente en escuelas de sectores populares. En efecto, la publicación que aquí presentamos trata de escuelas que han logrado obtener, a pesar de la brecha socioeconómica y cultural existente, resultados académicos, incluso por sobre la media nacional.

El valor de 'Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Contextos de Pobreza' radica en su búsqueda de caminos para responder a la pregunta de cómo las escuelas pueden compensar el efecto de los contextos externos (familiares o sociales), mediante su acción efectiva y prácticas de enseñanza-aprendizaje eficaces, de cada profesor en el aula. Esto es lo que la literatura especializada denomina 'escuela efectiva' o 'eficacia escolar', que traslada el foco investigativo, desde los insumos del proceso educativo y las variables de contexto, hacia el estudio de la escuela como una organización que sitúa a los procesos de enseñanza y aprendizaje en un lugar relevante de la institución.

Presentamos, a través de este libro, el análisis y discusión de los resultados de dos importantes estudios sobre eficacia escolar y cambio educativo en escuelas que atienden a sectores de pobreza en Chile. En sus páginas se revisan antecedentes sobre la realidad de escuelas que no logran mejorar a pesar de los apoyos de las políticas educacionales. Ciertamente, aumentar las escuelas efectivas, especialmente en sectores de pobreza, es una meta central para reducir las desigualdades en el sistema educacional.

La administración del Presidente Ricardo Lagos ha enviado recientemente al Parlamento un proyecto de ley clave para asegurar una educación de calidad para todos. Esta iniciativa instaura una 'subvención preferencial' para los niños y niñas pertenecientes a los hogares más pobres; ello, en razón de que educarlos resulta más caro en comparación con los niños de hogares con mayor capital cultural y social y de que, el actual sistema de financiamiento vía subvención, no hace este reconocimiento. Se corrige así una situación de discriminación.

Sin embargo, lo anterior no resulta suficiente para que estos niños y niñas aprendan más y mejor, porque para que ocurra un cambio efectivo deben ser atendidos por escuelas de calidad. Este proyecto pretende incrementar significativamente el número de escuelas efectivas en términos del aprendizaje de todos los estudiantes. Para ello otorga financiamiento y apoyos especiales a las escuelas, pidiéndoles, a través de convenios de igualdad y excelencia educativa, el logro de resultados educativos de calidad. Esta publicación viene a contribuir de modo sustancial al debate sobre la calidad de la educación y a iluminar caminos a partir de nuestra propia realidad, para que escuelas y sostenedores diseñen vías de mejoramiento educativo factibles para Chile. Adicionalmente, alimenta el amplio debate que esperamos abrir a partir de la discusión en el Congreso, del proyecto de ley de Subvención Preferencial. Todo ello constituye una muy buena noticia y, por lo mismo, nos es muy grato prologar este libro, en la seguridad de que contribuirá a que todos nuestros niños, niñas y jóvenes cuenten con iguales oportunidades de aprendizaje y desarrollen al máximo sus talentos.

Pedro Montt Leiva
Subsecretario de Educación



Dagmar Raczynski V.

Socióloga, con amplia experiencia en temas de Pobreza, Políticas Sociales y Educación. Actualmente es Directora de Asesorías para el Desarrollo, Profesora Titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Docente del Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile. Entre sus publicaciones recientes destacan: Descentralización. Nudos Críticos, CIEPLAN-Asesorías para el Desarrollo, Santiago, 2001, editado en colaboración con C. Serrano; "Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién Dijo que no Se Puede?", UNICEF / Gobierno de Chile, Santiago 2004, en colaboración con C. Bellei, Luz María Perez y G. Muñoz; "Una Experiencia de Acción Afirmativa: el Programa de las 900 Escuelas (Chile)", en J.E. García Huidobro (Ed.), Políticas Educativas y Equidad, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO, Fundación Ford, 2005; "Supervisión Educacional en Chile, Experiencias Públicas y Privadas: Lecciones y Aprendizajes", Ministerio de Educación, 2005, en colaboración con Gonzalo Muñoz.

Gonzalo Muñoz S.

Sociólogo y Magíster en Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor Asociado de la Escuela de Sociología de la Universidad Diego Portales. Entre sus publicaciones recientes se encuentran "Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién Dijo que no Se Puede?", UNICEF / Gobierno de Chile, Santiago, 2004, en colaboración con C. Bellei, Luz María Perez y D. Raczynski; "Análisis en torno a algunos casos en Chile", en J.E. García Huidobro (Ed.), Escuelas de Calidad en Condiciones de Pobreza, Universidad Alberto Hurtado, BID, 2004; "Supervisión Educacional en Chile, Experiencias Públicas y Privadas: Lecciones y Aprendizajes", Ministerio de Educación, 2005, en colaboración con D. Raczynski.



INTRODUCCIÓN

Este libro corresponde a una reedición de dos estudios ejecutados por Asesorías para el Desarrollo durante los años 2003 y 2004¹. Ambos estudios estuvieron guiados por las preguntas sobre cómo trabajan las escuelas en sectores de pobreza en nuestro país, cómo obtienen buenos o malos resultados SIMCE, y por qué mejoran o empeoran sus resultados a lo largo del tiempo.

Estas interrogantes son claves en el contexto educativo chileno actual. En efecto, la política y reforma educativa –que se ha venido promoviendo en los últimos 15 años– han tenido en su centro la mejora en la calidad y equidad de la educación. Los esfuerzos desplegados en tal sentido han sido contundentes, los resultados obtenidos, importantes –en el plano de la cobertura, equipamiento e insumos destinados al proceso educativo–, e incipientes y lentos en el de las prácticas de enseñanza–aprendizaje, y no se ha logrado aminorar la brecha en los resultados, de acuerdo al nivel socioeconómico y cultural de los alumnos.

Los textos que analizan y evalúan la Reforma Educacional chilena son muchos y diversos².

Entre sus resultados más sobresalientes destacan:

- Las oportunidades –de niños y jóvenes de sectores pobres– para estudiar, han aumentado sustantivamente, como se desprende de cifras sobre cobertura de la educación básica y media, sobre la caída en la tasa de deserción y de éxito oportuno, y sobre la ampliación de la matrícula en la educación superior. En el contexto latinoamericano, Chile es uno de los pocos países en donde, cualquiera sea el nivel de ingreso o la situación socioeconómica del hogar, la inmensa mayoría de los niños y jóvenes asisten y completan la educación básica y asisten a la educación secundaria.
- Las unidades escolares están mejor equipadas para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, debido a factores tales como: el aumento del gasto público y privado en educación; la mayor disponibilidad de recursos en las escuelas para el aprendizaje (textos, recursos didácticos, computadores e Internet, bibliotecas, etc.); la implementación de programas y proyectos de mejoramiento educativo (algunos focalizados en escuelas y liceos de bajo rendimiento y otros universales).

¹ El primero de estos estudios fue desarrollado en conjunto por UNICEF (Cristian Bellei y Luz María Pérez) y el equipo de Asesorías para el Desarrollo (coordinados por Dagmar Raczynski y Gonzalo Muñoz) durante los años 2002 y 2003. Este estudio fue publicado con el nombre “Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién Dijo que no se Puede?”, en marzo del año 2004. El segundo estudio, que lleva por título: “Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza”, fue realizado íntegramente por el equipo de Asesorías para el Desarrollo durante los años 2003 y 2004. Este trabajo fue financiado por PREAL y su Fondo de Investigaciones Educativas, y se encuentra publicado en la página www.preal.org. Agradecemos a los directivos y docentes de las escuelas estudiadas su apoyo y confianza en entregar sus opiniones, mostrar documentos de la escuela, dejar que interrumpiéramos su trabajo cotidiano y observáramos clases; al equipo de trabajo que colaboró en el trabajo de campo y produjo las monografías por escuela; a todos los que nos entregaron comentarios y sugerencias a diversas versiones del texto; y a UNICEF y PREAL que patrocinaron los estudios. La redacción final de este texto ha considerado la diversidad de género de los actores involucrados, aludiendo a la totalidad del universo referido en vocablos tales como: ‘niño’, ‘profesor’, ‘alumno’, ‘director’, etc.

² Entre los trabajos más recientes, están: OECD (2004), Cox (2003), Santa-Cruz (2002), García-Huidobro (1999).



- La Reforma Curricular estableció nuevos Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de carácter nacional (en 1996), modificando los Planes y Programas aplicados desde 1997 y efectuó planes masivos de perfeccionamiento docente (anuales desde 1997). También estableció los Objetivos Transversales, referidos a normas y valores universales, aspectos de la formación moral y adquisición de reglas de convivencia y habilidades sicosociales de los estudiantes.
- Ha sido promovido también, un conjunto de políticas dirigidas a mejorar las condiciones laborales y de remuneración del Magisterio, entre las cuales, las más importantes son: Estatuto de los Profesionales de la Educación ('Estatuto Docente', 1991); Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED, bianual desde 1996). Otras, consideran diferentes formas de perfeccionamiento, tales como cursos tradicionales (derecho profesional, con estímulos monetarios y ofertas masivas gratuitas), y pasantías en Chile y el extranjero, para aprender *in situ* nuevas prácticas pedagógicas (desde 1997). Finalmente, todos los Programas de Mejoramiento Educativo incorporan diversas formas de capacitación, asesoría y auto-perfeccionamiento, ligadas a espacios de trabajo colectivo de los profesores.
- Mediante cuantiosas inversiones, la Reforma ha conducido al sistema escolar a trabajar en un régimen de jornada única y extendida, eliminando los dobles o triples turnos en que funcionaban casi todos los establecimientos subvencionados. La implementación de la JEC (desde 1997), aumenta las horas lectivas, amplía las posibilidades de uso de la infraestructura escolar y garantiza por contrato, para la mayoría de los docentes, un tiempo semanal destinado al trabajo colectivo entre pares.
- Los estudiantes de hogares de mayor vulnerabilidad social y económica cuentan con más apoyo de asistencialidad (alimentación, útiles escolares, salud escolar y oral, etc.).
- Hay cambios en el discurso docente, respecto a la mejor forma de enseñar de los profesores y de aprender de los alumnos: 'Aprendizajes significativos', 'alumno protagonista del aprendizaje', 'aprendizaje activo', 'aprendizaje mediado', 'proyecto educativo', 'trabajo colectivo docente', 'actividades curriculares complementarias' son, entre otros, términos de uso habitual.

No obstante esta 'apropiación discursiva', en el nivel de las prácticas de enseñanza aprendizaje –el núcleo esencial que se espera transformar– los cambios han sido lentos. Aún dominan las prácticas tradicionales que valoran la memorización y reproducción mecánica por parte de los alumnos, de los contenidos tratados por el docente en la clase, contenidos que trabajan sobre la base de copias del pizarrón, dictados o exposiciones

³ Que premia monetariamente a los docentes que trabajan en las escuelas mejor evaluadas (en términos absolutos y por sus progresos relativos), beneficiando al 25% de la matrícula nacional, al interior de grupos comparables de establecimientos regionalmente contruidos

de los profesores. Las prácticas orientadas a alumnos activos y protagonistas del aprendizaje y a su desarrollo en competencias superiores, no han logrado generalizarse, y se encuentran particularmente rezagadas en escuelas ubicadas en áreas de pobreza, dificultando el cierre de la brecha educacional existente, de acuerdo al nivel económico y sociocultural de los alumnos.

Pese a los esfuerzos y a la ampliación paulatina de la Reforma hacia los distintos ámbitos del sistema escolar, los puntajes que las escuelas y liceos obtienen en la Prueba que acompaña al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) muestran estancamiento, y las brechas producidas entre los puntajes –según nivel socioeconómico y cultural del hogar– no ceden (Bellei, 2003). De esta manera, los resultados de la Reforma, en líneas generales, son positivos cuando se miran cifras de cobertura y avance en años de escolaridad de la población; y muestran dificultades para dar un salto importante, tanto en cuanto a la calidad de la educación que reciben los alumnos y a los aprendizajes que logran, como a la distribución social de tales aprendizajes. **Los alumnos de entornos familiares precarios asisten a una educación de menor calidad y aprenden menos.** Son, como señalaba Bourdieu (1999), los ‘excluidos del interior’.

Superar esta nueva forma de exclusión, trasladada ahora al interior de las escuelas y aulas, es el desafío del Chile contemporáneo. Como se muestra en la tabla siguiente, según la prueba nacional de evaluación de aprendizajes –SIMCE 2002 de 4° año de educación básica (10 años de edad en general)–, 1 de cada 5 alumnos, en lenguaje, y 1 de cada 3, en matemáticas, no habían alcanzado el nivel de aprendizaje mínimo esperado para su grado. En el estudio internacional PISA, de la OECD, una proporción similar de alumnos de 15 años de edad –1 de cada 5– no demostró poseer las habilidades básicas de lectura. Si se agregan a ese grupo los que solo demuestran un desempeño básico, es posible afirmar que, aproximadamente, solamente la mitad de los estudiantes chilenos está logrando aprendizajes mínimos en sus escuelas. Como sabemos, aquellos pertenecen mayoritariamente a las familias de menor nivel socioeconómico y educacional.

TABLA 1. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CHILENOS EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO, EN LECTURA Y MATEMÁTICAS, SIMCE 2002 Y PISA 2001

	SIMCE 4° Básico 2002		PISA 2001, OECD	
	Lenguaje	Matemáticas	Lectura a los 15 años	
Inferior o Insuficiente	19	35	Bajo Nivel 1	20
Básico	30	29	Nivel 1	28
Intermedio	23	24	Nivel 2	30
Alto	28	12	Nivel 3	17
			Nivel 4	5
			Nivel 5	1

Fuente: MINEDUC, SIMCE 2002; OECD 2003.

La pregunta relevante para el Chile de hoy es, entonces, cómo elevar lo que se denomina el 'efecto escuela' por sobre las influencias de los contextos externos (familiares o sociales), mediante la acción efectiva de la institución escolar y prácticas de enseñanza–aprendizaje eficaces de cada profesor, en el aula. Esta pregunta traslada la atención a la cuestión que en la literatura especializada se ha denominado 'escuela efectiva' o 'eficacia escolar'. Esto, a su vez, obliga a trasladar el foco investigativo, desde los insumos del proceso educativo y las variables de contexto, hacia el estudio de la escuela como organización y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en su interior.

Chile no ha logrado contar con un número significativo de escuelas en sectores de pobreza "que promueven, de forma duradera, el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica" (definición de 'eficacia escolar' contenida en Murillo, 2003).

En esta publicación se entrega y discute los resultados de dos estudios sobre eficacia escolar y cambio educativo en escuelas que atienden a sectores de pobreza en Chile, y se revisa antecedentes sobre la realidad de escuelas estancadas en un bajo nivel de rendimiento. Se parte de la premisa que, expandir escuelas efectivas en sectores de pobreza, es una meta central para acortar las brechas e inequidades en el sistema educacional. En este contexto, el texto se pregunta **¿Cómo hacer para que los niños que viven en condiciones de pobreza alcancen los altos logros escolares que podrían transformar sus vidas?**. Dicha pregunta se traduce en cuatro interrogantes específicas:

1. ¿Cuáles son las **características** de las escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile?
2. ¿**Qué** han hecho y **cómo** lo han hecho las escuelas que han pasado desde una situación de bajos a una de altos resultados de aprendizaje?
3. ¿Qué **factores y procesos** desafían los buenos resultados de las escuelas en sectores de pobreza?
4. ¿Cuáles son las **características** de las escuelas en sectores de pobreza que tienen **bajos resultados** educativos y no han logrado 'despegar'?

Para dar respuesta a estas interrogantes, se investigó con profundidad casos de escuelas en sectores de pobreza que mostraban situaciones distintas, en cuanto a sus resultados educativos en el momento del estudio y a las tendencias en el tiempo de estos resultados. Se eligió, para dicho estudio, a 14 escuelas efectivas, 8 de las cuales pasaron de bajos resultados –al inicio de los años 90– a altos resultados en la segunda mitad de la década; y 8 escuelas que tuvieron buenos resultados educativos a mediados de los 90 y que, hacia los años 2000–2002, mostraron resultados bajos. Simultáneamente, se reconstruyó evidencia de escuelas con bajo rendimiento permanente, a partir de estudios existentes y de entrevistas a agentes involucrados en la entrega de asesoría y asistencia técnica a estas escuelas. Cubrir estos distintos 'tipos' o 'trayectorias' devela la existencia de escuelas



que tienen distintos valores para la variable dependiente –resultados educativos– y por tanto, el análisis comparativo entre tipos permite indagar y concluir con claridad sobre los factores que inciden y se traducen en diferencias en dichos resultados.

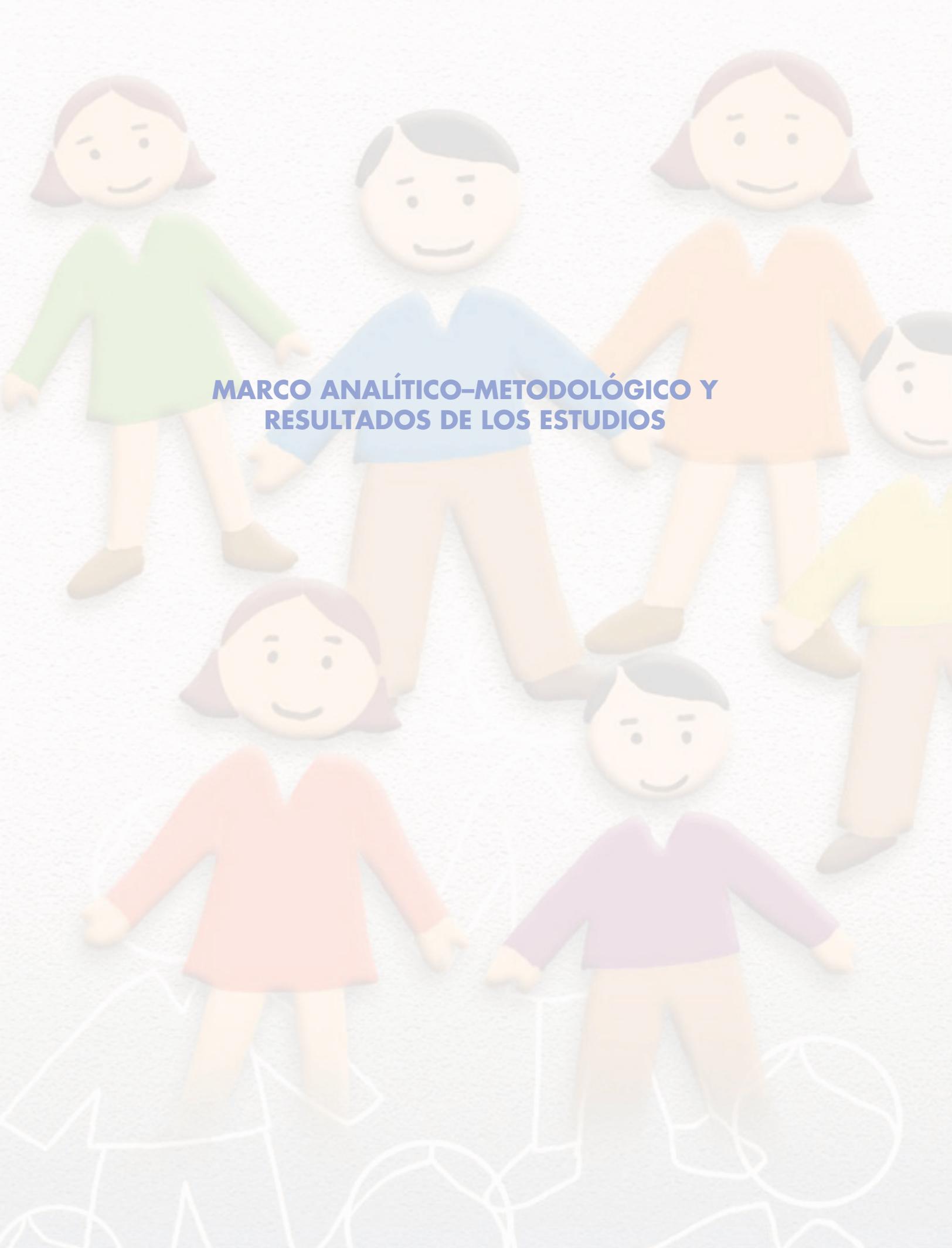
El texto consta de dos partes, estructuradas de manera de facilitar su lectura y lograr una mejor comprensión de los contenidos. En función de ello, la primera parte incluye cuatro secciones: La primera presenta el marco analítico–metodológico de los estudios, definiendo con mayor precisión el problema, el marco conceptual que le dio forma, el enfoque metodológico adoptado y las técnicas específicas que se aplicaron. La segunda sección sintetiza los resultados obtenidos en cuanto a los factores de efectividad, mientras que la tercera hace lo mismo respecto de los factores de cambio que llevaron a las escuelas a ser efectivas y, en otros casos, a los factores que desafiaron los buenos resultados conduciendo a su deterioro. La cuarta sección concluye y sintetiza los principales hallazgos y abre algunas implicancias en el ámbito de las políticas educacionales.

La segunda parte reproduce, a su vez, 6 monografías referidas a los casos seleccionados, abordándolos de manera independiente y con mayor detalle, y da cuenta de la realidad de las escuelas consideradas en el estudio, así como de los procesos de cambio asociados a ellas⁴.



⁴ La publicación de UNICEF (2004) y de PREAL (2004) contienen 14 y 8 monografías, respectivamente. Las 6 monografías reproducidas en la segunda parte del texto, corresponden a los casos considerados más interesantes de ambos estudios.

-
-
-
-
-
-

An illustration of a diverse group of people holding hands in a circle. The people are depicted in a simple, stylized manner with various skin tones and clothing colors. The background is a light, textured surface with faint white line drawings of people's heads and shoulders at the bottom. The text is centered over the group.

**MARCO ANALÍTICO-METODOLÓGICO Y
RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS**



I. MARCO ANALÍTICO: ESCUELAS EFECTIVAS Y CAMBIO EDUCATIVO

Los dos estudios se insertan en un cuerpo teórico–analítico de amplio desarrollo en los últimos años: ‘escuelas efectivas’ o ‘eficacia escolar’ y ‘mejora de la escuela’ o ‘cambio educativo’. Este capítulo entrega conceptos y categorías básicas aplicadas al estudio de ‘escuelas efectivas’ y ‘mejora de la escuela’, y que constituyeron el marco y definieron la mirada de estos estudios.

1. ¿QUÉ ES UNA ESCUELA EFECTIVA O EFICAZ? ¿CÓMO SE IDENTIFICA?

Una escuela efectiva⁵ 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).

15

RECUADRO 1: CLAVES DE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR

Murillo (2003), define tres principios clave:

- **Equidad:** para ser eficaz debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos, lo que significa que eficacia y equidad son principios mutuamente necesarios.
- **Valor agregado:** la escuela es eficaz, si los resultados que obtiene con sus estudiantes son más y mejores que los de escuelas que atienden estudiantes de características similares o, en otras palabras, si sus estudiantes progresan más que lo que es dable esperar dadas las características socioeconómicas y culturales de su familia.
- **Desarrollo integral del alumno:** la escuela eficaz, además de lograr buenos resultados en lenguaje y matemáticas, se preocupa de la formación en valores, la obtención de bienestar y satisfacción, y el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos.

Fuente: Murillo (2003).

⁵ Ver, entre otros: Edmons, 1979; Reynolds y Creemers, 1989; Reynolds y Creemers, 1989; Arancibia, 1992, 2000; Reynolds y otros, 1994; Brunner y Elacqua, 2003; Murillo, 2003.

Las investigaciones sobre escuelas eficaces abordan dos grandes temas: la estimación de la magnitud del 'efecto escuela' y la identificación y análisis de los factores escolares, de aula y de contexto, que hacen que una escuela sea eficaz⁶. Los estudios que aportan con respuestas al primer tema son los pioneros y algunos de ellos nacieron como reacción al llamado Informe Coleman (1966) que –en Estados Unidos– concluyó que el origen social familiar era, lejos, el factor más importante para explicar las diferencias en rendimiento escolar. El 'efecto escuela' era, en este caso, poco importante, ya que ésta contribuía con no más de un 10 % de la variación en el logro de los alumnos. Este informe, sumado a otro publicado en 1967 en Inglaterra⁷ y a los trabajos de Pierre Bourdieu, en Francia⁸ y Basil Bernstein, en Inglaterra⁹, provocaron debate, re-análisis y variadas investigaciones que intentaron fundamentar que la escuela sí importaba y abrieron la puerta al movimiento de investigación sobre 'eficacia escolar' (Murillo, 2003; Brunner y Elacqua, 2003). En este movimiento, **la mirada está puesta en el desempeño de la escuela como organización y del profesor en el aula**. La pregunta central es: ¿Qué características de las escuelas llevan a mejores resultados educativos, en poblaciones de alumnos con características similares?

Los estudios se enmarcan en un modelo que distingue entre insumos, procesos, resultados y contexto o entorno (diagrama 1). **Los insumos** son factores tales como recursos monetarios, recursos humanos, materiales didácticos, infraestructura y mobiliario, tamaño de las salas de clases, etc. **Las oportunidades y restricciones del entorno** refieren a apoyos locales, política educacional, competencia con otros establecimientos, etc. **Los procesos** aluden a lo que ocurre al interior de la escuela para transformar insumos en resultados y enfrentar las oportunidades y limitaciones del contexto. En relación con los procesos, es común diferenciar entre los que ocurren en el nivel de la escuela como organización y aquellos que se desarrollan en la sala de clases, y la relación entre ambos. De esta forma, la atención de los estudios sobre escuelas efectivas no recae en la asociación de los insumos con los resultados (área sobre la cual existen muchas investigaciones), sino en **cómo la escuela organiza, aprovecha y se 'mueve'** con los insumos, **responde** a oportunidades y restricciones del entorno y **logra los resultados** de aprendizaje que obtiene. ¿Qué hace que una escuela obtenga mejores resultados que otra que recibe alumnos de similares características? ¿Cuáles son los factores relevantes de la escuela como organización y del trabajo de los profesores en el aula, que agregan valor a los alumnos?

16



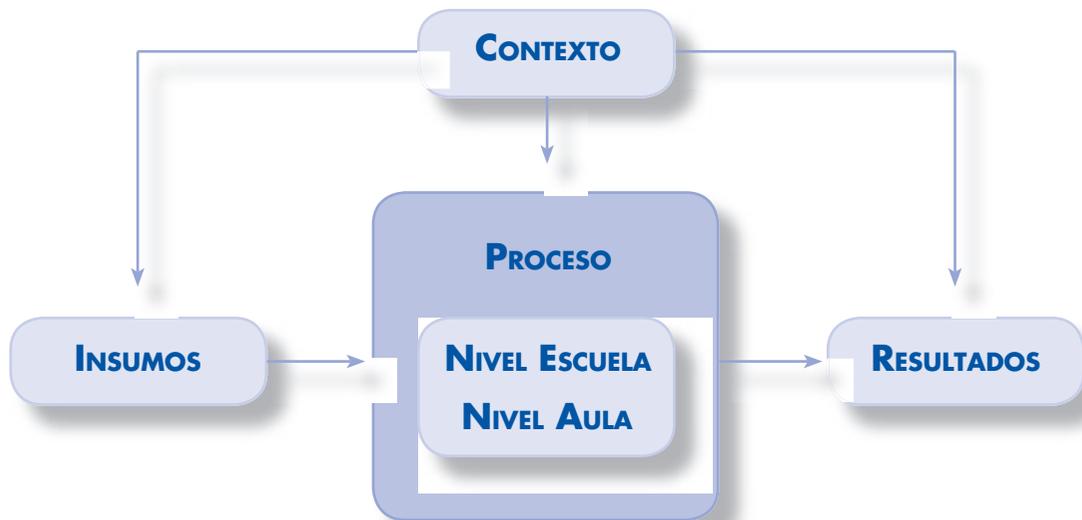
⁶ Existen muchas y variadas síntesis de estos estudios. Nosotros nos apoyamos en Scheerens y Bosker (1997), Scheerens (2000), Slavin (1996), Murillo (2003), Brunner y Elacqua (2003).

⁷ Plowden (1967) que concluye que "las diferencias entre familias explican más de la variación de los niños que las diferencias entre escuelas", citado por Murillo (2003).

⁸ Ver de Pierre Bourdieu "Los Herederos" y "La Reproducción".

⁹ Ver de Basil Bernstein los trabajos publicados en "Clases, Código y Control" en sus varios volúmenes.

DIAGRAMA 1. LA MIRADA DE LOS ESTUDIOS SOBRE ESCUELAS EFECTIVAS



Fuente: Scheerens (2000).

Es habitual, en estudios como los señalados, distinguir y vincular dos planos de los procesos educativos: **la escuela como organización y la sala de clases**. ¿Cuáles son los factores de efectividad en estos dos niveles? Los recuadros 2 y 3 sintetizan factores relevados en el nivel de la escuela y en el nivel de la sala de clases, en los estudios sobre escuelas efectivas. Cabe señalar que tales estudios, en su mayoría, se han realizado en países desarrollados.

Los estudios sobre el tema, en América Latina, son todavía incipientes y los que existen no han sido acumulados de manera sistemática (Martinic y Pardo, 2003). En Chile, las investigaciones sobre eficacia escolar estarían prácticamente ausentes (Martinic y Pardo, 2003b). En todo caso, hacia fines de 2004, pudimos identificar siete estudios empíricos sobre el tema (recuadro 4).



RECUADRO 2: FACTORES DE EFECTIVIDAD ESCOLAR EN EL NIVEL ESCUELA

- **Liderazgo con propósito:** firme y propositivo, activamente implicado, enterado de las necesidades de la unidad educativa, con capacidad de compartir poder con los docentes y con competencia profesional, en particular, en cuanto a enseñanza–aprendizaje.
- **Visión, objetivos y metas compartidas:** unidad de propósitos, enfoque educativo compartido y consistente entre profesores, y prácticas alineadas con propósitos y metas del establecimiento.
- **Concentración en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos:** los alumnos (cada uno, más que el grupo) son el centro del proceso de enseñanza–aprendizaje; predominio de sanciones positivas sobre los castigos y el control; maximización del tiempo de aprendizaje; enseñanza intencional, planificada, con objetivos explícitos y prácticas coherentes con éstos.
- **Implicación de los docentes:** involucrados en las orientaciones y planificación curricular del establecimiento y activos en trabajo colectivo de planificación, preparación y evaluación de prácticas en aula y resultados que se obtienen; oportunidades de desarrollo profesional docente en la escuela.
- **Claridad en derechos y responsabilidades de los agentes educacionales:** responsabilidad y control del trabajo, criterios acordes de selección y reemplazo de personal.
- **Clima positivo:** ambiente agradable (profesores están a gusto y lo comunican) y favorable al aprendizaje (entorno ordenado y tranquilo, disciplina, normas sobre uso del tiempo).
- **Expectativas elevadas y exigencia a los docentes:** altas expectativas, reto profesional, con reforzamiento positivo.
- **Supervisión/seguimiento al progreso de la unidad educativa:** evaluación regular en el nivel institucional y de docentes, y retroalimentación.
- **Involucramiento apropiado y productivo de las familias:** en la escuela, apoyando el proceso educativo.



RECUADRO 3: FACTORES QUE FAVORECEN LA ENSEÑANZA EFECTIVA

Profesores efectivos: enseñan a todo el curso; presentan información de destrezas de modo claro y entretenido; priorizan la enseñanza en la resolución de tareas; tienen altas expectativas para los estudiantes; exigen, dan tareas para la casa; fomentan la creatividad y desafían intelectualmente a los alumnos; enseñan de modo relajado y se sienten cómodos con los estudiantes.

Enseñanza estructurada y centrada en los alumnos: preparada y planificada, con objetivos claros que se comunican a los alumnos; organización de los contenidos en unidades secuenciadas; uso de material de ejercicio que requiere respuestas creativas de los estudiantes; inclusión de actividades de estudio independiente; control regular del progreso de los estudiantes, con retroalimentación inmediata; atención reducida a pocos temas en cada sesión.

Cobertura del currículo: cobertura total, priorizando los elementos centrales y básicos.

Clima en el aula: distendido, ordenado, alegre, afectuoso y respetuoso, sin interrupciones; altas expectativas; refuerzos positivos y estímulos para que los estudiantes se comprometan con la tarea; máxima comunicación entre profesores y alumnos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Sammons (2001), Scheerens y Bosker (1997) y Murillo (2003).

RECUADRO 4: ESTUDIOS SOBRE EFICACIA ESCOLAR EN CHILE

Himmel y otros (1984): análisis estadístico de la influencia de factores del hogar y perturbadores del proceso educativo sobre los resultados de las escuelas (prueba PER de 4to y 8vo básico). El estudio reflexiona sobre la existencia de un importante espacio de efectividad para la escuela, mencionando factores claves: liderazgo académico del director; ausencia de problemas disciplinarios; altas expectativas sobre logro académico de los estudiantes; objetivos de instrucción claros y medibles; logro de destrezas básicas; objetivos básicos elaborados en conjunto por el director y el cuerpo docente.

Zárate (1992): recoge el testimonio de 13 directores de colegio (3 de ed. básica y 10 de ed. media) 'exitosos' de Santiago, según resultados SIMCE, PAA y juicio experto. No entrega información sobre el nivel social de su alumnado. Entre los factores de éxito mencionados están: objetivos institucionales muy claros, de pleno conocimiento de profesores, padres y alumnos; política de perfeccionamiento en servicio; clima positivo; mística y compromiso institucional; profesores con libertad para organizar el proceso de aprendizaje, determinar metodología y criterios de evaluación; aparato administrativo funcional y flexible, al servicio de la iniciativa y creatividad docente; ambiente de disciplina; procedimientos para evaluar la acción docente y el rendimiento escolar, con retroalimentación para

la toma de decisiones; expectativas de alto rendimiento; interacción respetuosa profesor/alumno; preocupación por selección de los profesores. El trabajo concluye que el factor más importante es el profesor y el trabajo directo en el aula. No se trata de un 'docente funcionario', sino incorporado a la gestión que siente como propia: se preocupa de deficiencias, problemas y busca soluciones; no transfiere las dificultades a otro.

Concha (1996): se centra en 32 escuelas exitosas en lo académico (SIMCE) y de alta vulnerabilidad social. A través de cuestionarios aplicados a directores y profesores, representantes de padres y apoderados y supervisores técnicos –pedagógicos, pauta de observación de clase– describe sus características en cuanto a gestión administrativa, liderazgo del director, relaciones escuela –sostenedor y escuela– Ministerio de Educación, y contexto familiar.

Sancho, Arancibia y Smith (1997): en una muestra de 10 escuelas municipales y 10 particulares subvencionadas con alto SIMCE en 4to básico, en 1996 –sin controlar por nivel socioeconómico–, recogen opiniones de directores, profesores, padres y alumnos, sobre la situación de sus establecimientos, en distintas dimensiones asociadas a escuelas efectivas. Los colegios seleccionados se caracterizan por: sentido de misión, metas y objetivos propios; mística y profesionalismo de los profesores, autonomía técnico pedagógica, efectiva utilización de recursos pedagógicos y mezcla de metodologías de trabajo tradicionales con otras más novedosas; liderazgo del director: siempre presente y en todo (lo académico, lo técnico y lo humano); escuelas limpias, ordenadas, disciplinadas; profesores satisfechos; padres contentos con la escuela y que colaboran; alumnos que van con gusto a clases.

Mena, Prieto y Egaña (1999): estudio cualitativo, argumenta que las escuelas efectivas serían las que *“han logrado crear y diseminar un imaginario convocante; comparten el poder internamente y muestran espacios de participación de todos; definen su rumbo en forma colectiva teniendo como norte el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, y también de los docentes, padres y apoderados y comunidad. Además, gestionan su tiempo (no se desesperan con el factor tiempo) y se apoyan y negocian apoyos con otros, logrando alianzas que benefician la tarea educativa que se han propuesto”* (p.17).

Arancibia y otros (2000): avanza en la generación y validación de indicadores que distinguen entre escuelas efectivas y no efectivas, a partir de información entregada por padres, apoderados y profesores.

Eyzaguirre (2004): recoge y sintetiza en 10 puntos clave la experiencia directa de la autora, asesorando y estudiando escuelas en sectores pobres, así como lo aprendido en revisiones bibliográficas. Los 10 puntos clave son: Convicción íntima de que los alumnos en pobreza pueden alcanzar altos rendimientos; de que la instrucción académica es importante; la educación en pobreza no difiere esencialmente de la del resto de los niños; proyectos focalizados; sentido de urgencia; cultura del esfuerzo; currículo enriquecido; métodos probados; evaluación externa constante; ambiente personalizado y ordenado.

ENSEÑANZA EFECTIVA

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 (la instrucción es de calidad alta cuando ‘hace sentido’ al alumno, le interesa, le es fácil recordar y aplicar y relacionar con su vida cotidiana);

Adecuación (habilidad del profesor para asegurar que todos los alumnos están preparados para aprender una materia);

Incentivo (grado en que el profesor asegura que los alumnos están motivados para trabajar en las actividades que se les exigen y para aprender); y

Tiempo (el profesor da tiempo suficiente a los alumnos para aprender el material que está siendo enseñado). Para el autor, las cuatro dimensiones se entrecruzan y determinan entre sí y cada una debe ser adecuada para que la enseñanza sea efectiva. En palabras de este autor: *“Los estudiantes no aprenderán una lección si no cuentan con las destrezas e información previas necesarias, si no están motivados, o si no cuentan con el tiempo suficiente para aprender la lección aunque la calidad de la instrucción sea elevada. Por otra parte, si la calidad de la instrucción es baja, cuánto sepan los estudiantes, cuán motivados estén, o con cuanto tiempo cuentan deja de tener importancia. Cada uno de los elementos del modelo CAIT es como un eslabón en una cadena y ésta solo es tan fuerte como su eslabón más débil. De hecho, podría formularse la hipótesis de que los cuatro elementos están relacionados en forma multiplicadora, en el sentido de que los progresos en los múltiples elementos pueden producir mayores logros en el aprendizaje que el mejoramiento en solo uno de ellos”* (Slavin 1996).

Existe también otra dimensión que es mencionada como elemento de una escuela efectiva: **el involucramiento apropiado y productivo de las familias**. Los hallazgos concluyen en torno a la importancia de elementos como los siguientes: *“incorporación de los padres”, “suavizar influencias negativas”, “alentar interacciones productivas”, “estimular a los padres a colaborar en la formación de sus hijos y a que visiten la escuela”*. Como se desprende de estas afirmaciones, los planteamientos aluden o implican orientaciones y acciones muy diferentes en cuanto a la incorporación de padres y apoderados: en algunos casos se trata de acciones que –simplificadamente– podríamos llamar ‘de contención’ (limitan los efectos negativos que la situación y problemas en la familia tendrían sobre los resultados de aprendizaje de los niños), y ‘de colaboración’ (buscan o estimulan el apoyo de los padres para el proceso de aprendizaje de los niños). La relación de la escuela con los padres y apoderados es una dimensión mucho menos trabajada y elaborada en los estudios sobre escuelas efectivas, que las dimensiones de gestión institucional y pedagógica, y trabajo en el aula. Como señala un estudioso del tema: *“ningún tópico sobre mejoramiento de la escuela ha generado más retórica que el involucramiento de los padres”* (Epstein, 2001). Martiniello (1999), recuerda que, si bien en el actual debate de reforma educativa existe consenso acerca de la importancia de la



participación de los padres en la educación de sus hijos, *“no siempre es claro, en qué consiste esta participación y de qué forma se relaciona con el rendimiento académico de los estudiantes”*.

Finalmente, las escuelas son parte de un **entorno local, regional y nacional** y se ven influidas constantemente por situaciones cambiantes –positivas y negativas– en esos entornos: desde las oportunidades que ofrece la política educacional y los cambios que se esfuerza por introducir, hasta modificaciones en el *habitat* que rodea la escuela (nuevos desarrollos, nuevos habitantes, tendencias demográficas, competencia de otras escuelas, nuevas actividades económicas o estancamiento de las existentes, oportunidades de empleo para las mujeres, etc.). Las escuelas inevitablemente, deben enfrentar estos cambios que la afectan y que pueden constituirse, tanto en oportunidades como en obstáculos, para su efectividad. Los estudios sobre escuelas efectivas, en este ámbito, señalan la importancia de tener presente e incorporar los vínculos escuela–entorno; sin embargo, hasta ahora, no han sido elaboradas propuestas de variables relevantes, quizás porque se trata de aspectos institucionales, históricos, demográficos y sociales que son propios de cada contexto, lo que hace difícil establecer criterios generales que trasciendan dichos contextos.

La dimensión ‘entorno’, posiblemente, sea de mayor importancia en la región latinoamericana, debido a sus agudas diferencias territoriales en el plano socioeconómico y de acceso a la educación, máxime, en países que han optado por la descentralización en la administración de establecimientos educacionales. En este contexto, resulta clave fortalecer la capacidad de las unidades escolares para hacer frente a las oportunidades y restricciones, variables particularmente inestables y disímiles, de acuerdo a la realidad de los entornos locales.



2. CAMBIO EDUCATIVO Y MEJORA DE LA ESCUELA

Los estudios sobre escuelas efectivas entregan poca evidencia sobre cómo una escuela, con resultados deficientes, logra avances y cómo los mantiene o mejora en el tiempo, y por qué, a veces, los pierde. Estas preguntas se insertan en un área de estudio de orientación más práctica: la asesoría a escuelas y liceos para el mejoramiento de sus resultados y los estudios de evaluación de políticas y programas educativos. En los últimos años, este campo de estudio se ha retroalimentado con el de escuelas efectivas (Murillo, 2003). **Una escuela efectiva 'agrega valor' a los alumnos. Una escuela que mejora aumenta su efectividad en el tiempo**, esto es, el "valor que agrega a sus alumnos se eleva en cohortes sucesivas de alumnos" (Potter, Reynolds y Chapman, 2002). Los estudios sobre la mejora de escuelas se centran, en su mayoría, en unidades educativas en circunstancias difíciles, que agentes externos proponen mejorar.

El tema del cambio educativo se ha enfocado en dos planos: de un lado, la **evaluación de políticas, reformas y programas** en cuanto a su impacto en las escuelas y en el aprendizaje de los estudiantes; y de otro, el análisis de **procesos de mejora** que han experimentado escuelas específicas y los factores –internos y externos a ellas– que facilitan o dificultan este proceso. La preocupación por el cambio educativo y el análisis empírico de éste, están presentes en la literatura, desde los años 60. No obstante, como lo señalan diversos autores, lo que impulsó el desarrollo sistemático del área es un hecho de signo negativo: los modestos resultados que han logrado las políticas y programas tendientes a aumentar la calidad de la educación y a acelerar la transformación de escuelas de bajo rendimiento, en escuelas de alto rendimiento.

En el área del cambio educativo han tenido gran influencia los planteamientos de Fullan (1982, 1991, 2000). Este autor releva el hecho de que, para la mejora de la escuela, no basta cambiar las estructuras e insumos del trabajo escolar, sino que es necesario **alterar las prácticas de trabajo e interacción social que tienen lugar en ella**; la forma en que estudiantes, profesores, directivos, apoderados entienden, asumen y desempeñan sus funciones y comprenden y significan la mejora. Es en este sentido, como lo han señalado también otros expertos, que "la escuela debe ser el centro del cambio". Éste debe ser **asumido y liderado por la propia escuela** y centrarse en modificar las prácticas y la cultura de ésta. Los cambios en educación son eficaces, si y solo si son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo de una escuela (Hopkins y Lagerweij, 1997; Hargreaves y otros, 1998; Mc Laughlin, 1990; Murillo, 2003).



RECUADRO 5: ASPECTOS CLAVE EN LA MEJORA DE LA ESCUELA

La evidencia disponible sobre el cambio educativo y la mejora de la escuela apunta a los siguientes elementos:

La escuela es el centro del cambio. Esto tiene implicaciones en varios planos:

- Las reformas externas deben ajustarse a las escuelas individuales; es la escuela la que debe concordar la dirección del cambio que desea.
- Los cambios deben superar la visión exclusiva del aula como protagonista del cambio.
- El cambio ha de basarse y modificar las condiciones internas de la escuela: la cultura y las prácticas escolares, la distribución y el uso de recursos, la distribución de responsabilidades, la interacción entre los docentes y de éstos con la dirección.

La escuela comparte un futuro deseable para sí misma. El cambio es posible si la escuela define y comparte 'un futuro deseable para sí misma'; lo planifica y organiza cuidadosamente; y lo traduce en metas de corto, mediano y largo plazo, alcanzables, y plantea estrategias para alcanzar objetivos y metas.

El proceso de mejora dura varios años y no es siempre lineal. La mejora de la escuela es un que requiere de revisión, evaluación y adecuaciones permanentes (la escuela supervisa y evalúa su proceso de cambio, corrige errores, identifica dificultades), y de mucha perseverancia.

El cambio tiene como eje el aprendizaje y la enseñanza. El cambio debe estar centrado en el aprendizaje y la enseñanza: análisis de la enseñanza y el currículo y desarrollo de iniciativas para mejorarlo; aceptar a los alumnos tal como son y adaptar a ellos el proceso de enseñanza aprendizaje (no a la inversa), para lograr su desarrollo armónico, 'que sean lo que tienen que ser'; potenciar el desarrollo continuo del profesorado y trabajo en equipo e interacción entre profesores, en función del aprendizaje de los alumnos.

El cambio requiere de liderazgo fuerte de carácter extensivo. Se debe propiciar una situación de 'liderazgo extenso', entendiendo por tal un liderazgo activo, participativo y colegiado, más que de delegación 'de arriba-hacia abajo', en el cual los directivos y docentes juegan un papel de líderes, comparten las responsabilidades, toman las decisiones necesarias y asumen los riesgos consecuentes.

La importancia del contexto. Aunque la escuela es el centro del cambio, es importante considerar el contexto –oportunidades y restricciones– en que se desarrolla.



Fullan acota que el cambio educativo requiere de *“Una combinación y un equilibrio de elementos que aparentemente no van juntos: presencia simultánea de simplicidad-complejidad, imprecisión-rigidez, liderazgo-participación (direcciones ascendente y descendente simultáneas), fidelidad-adaptabilidad y evaluación y no-evaluación. Más que nada las estrategias efectivas para la mejora requieren de un entendimiento del proceso, una forma de pensar que no puede establecerse en ninguna lista de casos o fases que se seguirán”* (Fullan, 1985, p. 399).

La evidencia sobre el cambio y la mejora escolar tiene implicancias centrales para la política y los programas de mejoramiento educativo que lleva adelante un país. **El cambio educativo nunca es la aplicación fiel de un programa, sino el resultado de adaptaciones y decisiones que toman los agentes en la escuela**, mientras trabajan e interaccionan con la propuesta de programa; siempre hay una reinterpretación del cambio propuesto por una política o programa, de parte de los agentes involucrados. En efecto, los agentes de la escuela construyen un significado personal frente a dicha experiencia, independientemente del significado que pueda tener para quienes la promueven. En rigor, el cambio *“no puede asimilarse a menos que se comparta su significado”* y para que esto ocurra, es indispensable que los agentes de los cuales se espera una modificación de sus prácticas, interactúen, se informen, conversen, expresen sus dudas, asimilen, interpreten, negocien y adapten las propuestas de cambio. Las unidades educativas en las que los profesores debaten con más frecuencia sobre los problemas de enseñanza y sobre las vías de solución, están más preparadas o abiertas para afrontar procesos de mejora.



II. DISEÑO METODOLÓGICO

Antes de abordar los resultados más relevantes de los estudios que están en la base de este libro y para una mejor comprensión de dichos resultados, es necesario aclarar cuál fue la estrategia metodológica que se siguió en ellos. Se presenta, en este capítulo, el diseño metodológico general de los estudios, la manera en que se seleccionaron las escuelas, los focos en los que se concentró la recolección de información, los instrumentos utilizados y la estrategia de análisis de la información recogida.

1. DISEÑO METODOLÓGICO GENERAL

Lo que se hace en esta publicación es 'triangular' información sobre escuelas que han obtenido durante la década del 90 y hasta el 2002, distintos resultados académicos y distintas trayectorias para alcanzar sus actuales resultados. Para ello, consideramos lo que en el texto hemos calificado de 'tipos' de escuelas, en las siguientes situaciones:

- Escuelas hoy efectivas.
- Escuelas hoy efectivas, que antes no lo eran ('mejoraron'), y que corresponden a un subconjunto de las anteriores.
- Escuelas 'críticas', de bajo rendimiento estable.
- Escuelas con buenos resultados en el pasado, y que hoy ya no los tienen (experimentaron un 'deterioro').

La evidencia sobre las características de funcionamiento de estas escuelas hoy, y los factores y procesos que las afectaron, provienen de tres fuentes de información distintas:

- Una investigación realizada por UNICEF y Asesorías para el Desarrollo en el año 2002, publicada en 2004 con el nombre 'Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?'. Este estudio analizó 14 escuelas, 8 de las cuales lograron pasar de bajos resultados SIMCE, al inicio de la década del 90, a resultados altos hacia 1996 sosteniendo estos buenos resultados hasta el año 2000.
- Una investigación realizada por Asesorías para el Desarrollo en el año 2003, patrocinada por el Fondo de Investigaciones Educativas de PREAL y que, con una metodología similar al estudio UNICEF, analizó, en 8 escuelas que en los últimos años experimentaron un deterioro significativo en sus resultados, sus características presentes y los factores y procesos que desafiaron sus buenos resultados previos.

- La sistematización de evidencia disponible en otros estudios, en torno a las características y la realidad de las escuelas críticas o de bajo rendimiento, pese a apoyos públicos y a veces privados, dirigidos a mejorar su situación.

Tanto la investigación UNICEF como la PREAL se plantearon como estudios de casos de escuelas que se ajustan a ciertas características particulares, en cuanto al nivel socioeconómico de su alumnado, y en cuanto a la trayectoria y nivel actual (momento del estudio) de sus resultados académicos. En lo que concierne a las escuelas críticas, se trabajó con estudios existentes que entregan elementos útiles para el análisis. En relación a este aspecto, no se trata de casos individuales de escuelas, sino de evaluaciones y sistematizaciones de programas y entrevistas a expertos o consultores que trabajan con escuelas en sectores de pobreza y con bajos resultados académicos.

2. SELECCIÓN DE LA MUESTRA DE ESCUELA PARA LOS ESTUDIOS

2.1 ESCUELA EN SECTORES DE POBREZA

Las escuelas incluidas en los dos estudios trabajan mayoritariamente con alumnos del segmento más pobre del país. Para operacionalizar esta característica se ha utilizado una clasificación del Ministerio de Educación, en la que se establecen grupos socioeconómicos comparables. Esta clasificación considera cinco grupos, de los cuales, el 1 y el 2 representan escuelas que trabajan con alumnos de los segmentos más pobres de la población¹⁰. Según la información entregada por el Ministerio, las escuelas pertenecientes a los grupos 1 y 2 atienden, aproximadamente, al 40% de la matrícula total en 8vo básico, correspondiendo, cerca del 8 %, al grupo 1 y el resto, al grupo 2 (MINEDUC, 2001).

27



2.2 RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LAS ESCUELAS

Uno de los temas difíciles que enfrenta la investigación sobre escuelas eficaces se refiere al criterio para determinar o medir si una escuela es o no, eficaz. Hay, sin embargo, un núcleo de acuerdo universal en el sentido de que dicha efectividad debe reflejarse en el aprendizaje de los alumnos. Una escuela es efectiva porque logra, con cierta consistencia en el tiempo, niveles de aprendizajes sólidos, y para esto ha habido en los últimos años

¹⁰ Los indicadores tras esta clasificación son los siguientes: años de estudio promedio del padre y de la madre, ingreso familiar e índice de vulnerabilidad escolar. La información para los dos primeros indicadores proviene del "SIMCE social", esto es, cuestionarios aplicados a la familia al momento en que los alumnos del grado que corresponde (4^o u 8^o básicos) rinden prueba SIMCE. El índice de vulnerabilidad escolar corresponde a un índice calculado anualmente sobre la base de características sociales, económicas y de calidad de vida de las familias de la escuela por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

un desarrollo fuerte y técnicamente sofisticado de pruebas estandarizadas. En Chile, la prueba SIMCE es el instrumento que cumple con dicho propósito. En efecto, en este estudio, los resultados de aprendizaje que arrojan estas pruebas se constituyen en indicadores para determinar si una escuela es o no es eficaz. Se opera bajo el supuesto que, sin el dominio de las destrezas cognitivas básicas para la edad, es difícil el desarrollo de las habilidades sociales y personales y sin un adecuado desarrollo personal y social, a su vez, el aprendizaje cognitivo enfrenta también dificultades o límites.

En función de lo anterior, los resultados de las escuelas estudiadas se operacionalizaron sobre la base de un criterio específico que refiere a los resultados académicos o cognitivos que obtienen las escuelas y no a otras dimensiones asociadas al desarrollo de la personalidad y de habilidades sociales de los estudiantes. El indicador concreto utilizado fueron los resultados de las escuelas en la Prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), considerando para ello, el promedio de las pruebas de lenguaje y matemáticas. La información SIMCE considerada corresponde a las pruebas de 4to y 8vo básicos, en la década del 90, lo que permite conocer la trayectoria SIMCE de cada escuela en tales años. A base de tales consideraciones, se describe, a continuación, la operacionalización de: 'escuela efectiva', 'escuela que mejoró su puntaje' y 'escuela que lo deterioró', respectivamente.

ESCUELA EFECTIVA

28

- -
 -
 -
 -
 -
- Corresponde a escuelas pertenecientes a los grupos socioeconómicos 1 y 2, que en el **año 2000 (SIMCE de 8vo básico) se ubicaron en el 25% de los mejores puntajes del país** –tanto en lenguaje como en matemáticas– y que, en 1996, 1997 y 1999, obtuvieron puntajes superiores al promedio nacional SIMCE del año.

Cabe señalar que los puntajes SIMCE que se ubican sobre el promedio nacional, en el caso de una escuela con alumnos de los grupos socioeconómicos 1 y 2, es en sí un logro que las pone muy por sobre los puntajes SIMCE de su grupo comparable. El universo de las escuelas efectivas así delimitadas era de 28 establecimientos. De este universo, se seleccionaron 14, de manera tal de asegurar que hubiese urbanas y rurales, pequeñas y de gran tamaño, administradas por municipios y por agentes particulares. En definitiva, la muestra de 14 escuelas quedó conformada, en función de su dependencia, ubicación geográfica y tamaño, por: 10 escuelas municipales y 4 particulares; 8 urbanas y 6 rurales; distribuidas en 8 regiones del país; cuya matrícula en el año 2001, según registros del Ministerio de Educación, fluctuaba entre 60 y 1231 alumnos.

TABLA 2: MUESTRA DE ESCUELAS ESTUDIADAS

Escuela	Comuna	Dependencia	Ruralidad	Matrícula 01	SIMCE 8°	SIMCE 4°
					Año 2000	Año 99
Escuela 1 *	Coquimbo	DAEM	Urbana	223	285	266
Escuela 2 *	Salamanca	DAEM	Rural	150	278	286
Escuela 3	Las Cabras	DAEM	Urbana	229	264	270
Escuela 4	Chimbarongo	Part. Subv.	Rural	336	265	265
Escuela 5 *	Hualañe	DAEM	Rural	180	267	309
Escuela 6 *	Los Ángeles	DAEM	Rural	108	275	270
Escuela 7 *	Cabrero	Part. Subv.	Rural	244	272	286
Escuela 8 *	Chiguayante	DAEM	Urbana	989	264	261
Escuela 9	Cañete	DAEM	Urbana	834	263	267
Escuela 10*	Traiguén	DAEM	Urbana	571	306	254
Escuela 11	La Unión	DAEM	Urbana	497	286	290
Escuela 12	Laguna Blanca	DAEM	Rural	60	311	288
Escuela 13*	San Ramón	Part. Subv.	Urbana	1231	318	296
Escuela 14	La Pintana	Part. Subv.	Urbana	189	274	286

* Las escuelas marcadas con asterisco vivieron un proceso de mejora en los años de la década del de 1990.
Fuente: Bases SIMCE del MINEDUC.

ESCUELA QUE MEJORÓ SUS RESULTADOS ACADÉMICOS

Un subconjunto de las escuelas efectivas –8 de las 14– pasó de muy bajos puntajes SIMCE (al inicio), a puntajes altos en la segunda mitad de la década del 90. Estas son las que, en el estudio, se identifican como escuelas que mejoraron sus resultados o que ‘despegaron’. Se trata de escuelas urbanas y rurales, de distinto tamaño y dependencia administrativa y localizadas en distintas regiones del país.

ESCUELA QUE DETERIORÓ SUS RESULTADOS ACADÉMICOS

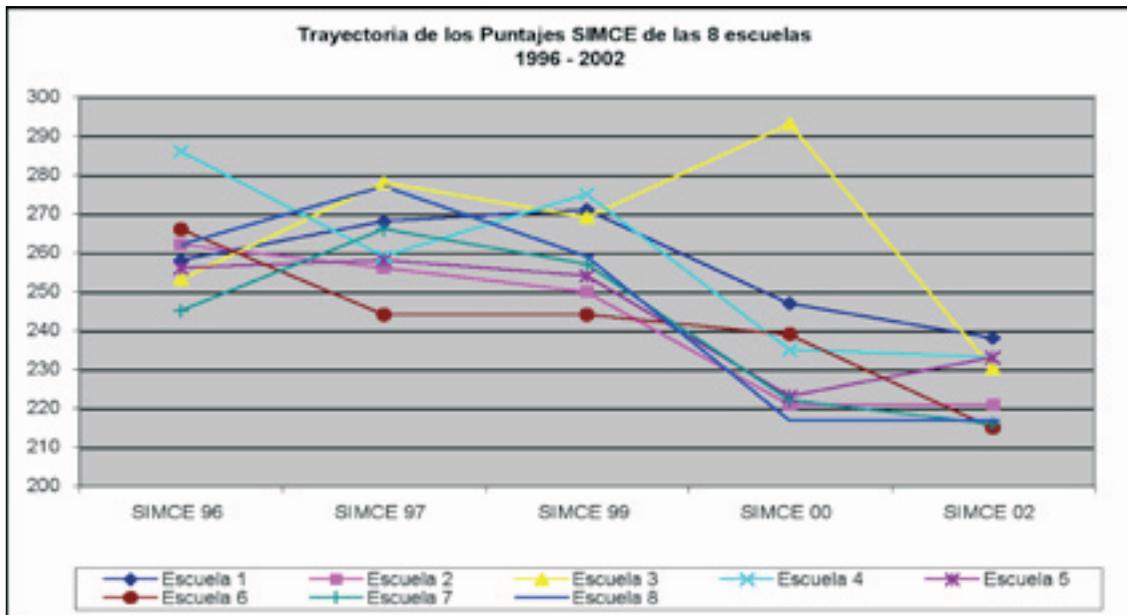
Para calificar las escuelas en sectores pobres, con ‘buenos resultados educativos’, se estudió la distribución de los puntajes SIMCE de 4to y 8vo básicos de los años 1996, 1997 y 1999 (promedios lenguaje y matemáticas). Posteriormente, se buscó entre ellas a las

que experimentaron un deterioro de sus resultados SIMCE, en los años 2000 y 2002. En una primera instancia, se seleccionaron escuelas que, en 1996, 1997 y 1999, mostraban puntajes SIMCE ubicados dentro del 33% superior de la distribución y que en los años 2000 y 2002, se ubicaron en el 50% inferior de la distribución SIMCE. Esta instancia permitió identificar 7 escuelas. A éstas se agregaron aquellos casos que, en 1996, 1997 y 1999, obtuvieron puntajes SIMCE dentro del 50% superior y que, en las mediciones efectuadas en los años 2000 y 2002, se ubicaron en el 33% inferior de la distribución nacional de puntajes SIMCE. Con esto se sumaron 19 escuelas a las 7 identificadas en primera instancia. De este universo de 26 escuelas, se escogieron 8, considerando las de mayor matrícula y asegurando cierta dispersión geográfica y localización urbano-rural. Aunque se buscó heterogeneidad en relación a su dependencia administrativa, el universo de escuelas posibles de estudiar no incluía ninguna unidad particular subvencionada, lo que constituye, en sí mismo, un resultado del estudio.

Los dos gráficos siguientes muestran la evolución de puntajes SIMCE en estas 8 escuelas: el primero entre 1996 y 2002, y el segundo retrocede en el tiempo hasta 1988. Estos gráficos permiten apreciar que las ocho escuelas, con fluctuaciones, muestran una trayectoria SIMCE ascendente hasta 1996, la que en algunas escuelas continúa en ascenso con posterioridad, para caer abruptamente en los últimos años considerados; otras se mantienen estables, con fluctuaciones, o fluctúan dentro de una tendencia de puntajes descendentes después de 1996. Vale decir, las ocho escuelas muestran distintas trayectorias de caída en sus puntajes SIMCE. En todas, salvo en un caso, el puntaje SIMCE cae decididamente en el año 2000 y no se recupera en el año 2002.

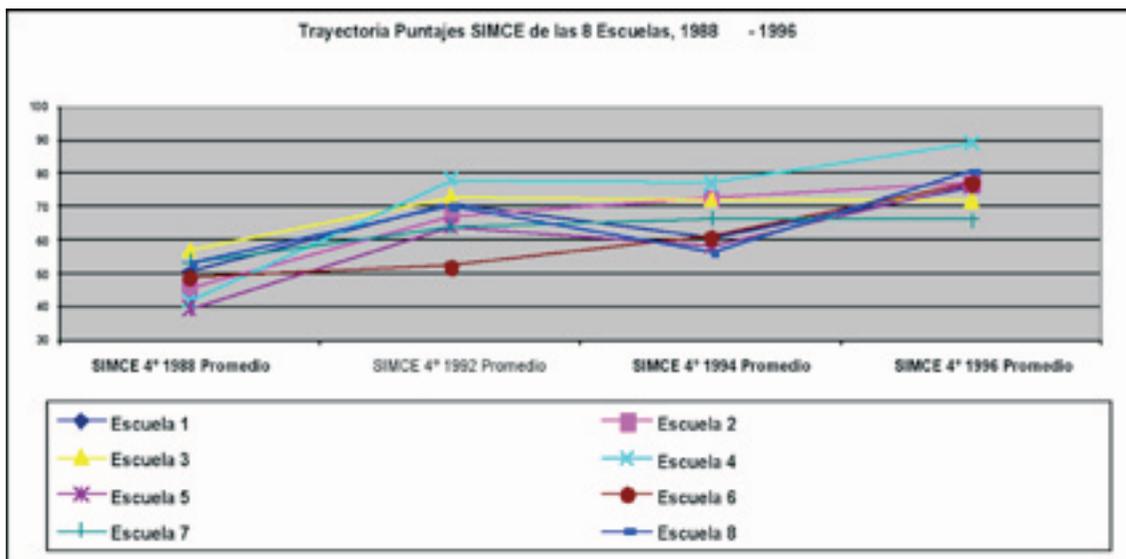
30

GRÁFICO 1A: TRAYECTORIA SIMCE 1996 – 2002 ESCUELAS PREAL



Fuente: Elaboración propia según datos SIMCE.

GRÁFICO 1B: TRAYECTORIA SIMCE 1987 – 1996 ESCUELAS PREAL



Fuente: Elaboración propia según datos SIMCE.

La escuela cuyo rendimiento solo desciende en el año 2002, corresponde a una de las estudiadas en la investigación UNICEF (escuela 3) y que, hasta esa fecha, mostraba una trayectoria gradual ascendente en sus resultados de aprendizaje. Esta escuela es –dentro del conjunto de escuelas estudiadas– un caso interesante de mirar, en el sentido de que, con seguridad, fue efectiva durante la segunda mitad de la década del 90 y vio deteriorados sus puntajes SIMCE, abruptamente, en el año 2002¹¹. Las 8 escuelas estudiadas en el estudio PREAL muestran semejanzas y diferencias, en cuanto a sus características y antecedentes básicos, con las escuelas efectivas del estudio UNICEF:

- Las escuelas estudiadas son todas municipales, no por opción del estudio, sino porque en el universo definido no hubo escuelas particulares subvencionadas.
- En esta muestra hay más escuelas de baja matrícula que en el estudio UNICEF. Solo hay tres que califican de ‘grande’, con más de 400 alumnos en educación básica. No hay ninguna escuela localizada en sectores de pobreza de áreas metropolitanas, aunque sí en ciudades de tamaño intermedio, con un fuerte crecimiento poblacional en los últimos 20 años.
- Los profesores de estas escuelas, en promedio, tienen 4 años más de servicio que los de las escuelas UNICEF y que los del conjunto de profesores de la educación básica en Chile.

¹¹ Cabe agregar que otras 3 de las 14 escuelas efectivas incluidas en el estudio UNICEF, muestran una caída fuerte en 2002, por razones muy particulares: una escuela rural chica que ha disminuido fuertemente su matrícula; una escuela de reciente formación en un área urbana periférica de Santiago, cuya matrícula se multiplica varias veces entre el año 2000 y el 2002; y una cuyo director, líder indiscutido de la unidad escolar, estuvo ausente en gran parte del año 2002.

- Los sostenedores –todos municipales– prestan un apoyo pedagógico débil a las escuelas. La mayoría de los municipios enfrenta dificultades económicas y de capacidad técnica para prestar un apoyo efectivo a los establecimientos y en varios casos, las relaciones escuela / DAEM o Corporación Municipal están marcadas por tensiones. Estas situaciones estaban prácticamente ausentes en las escuelas municipales del estudio UNICEF.
- Las escuelas no cuentan con redes de apoyo, más allá del aporte que se deriva de las iniciativas y programas del Ministerio. La generación de redes no es una prioridad para ellas, mientras que sí lo era en algunas de las escuelas efectivas.

3. FOCOS DE ANÁLISIS

Para estas investigaciones se recogió información en el nivel de la escuela como organización y en el de la sala clases, y ambas se detuvieron en el tema de la jerarquía y vínculos recíprocos entre los factores de efectividad. Al mismo tiempo, la investigación indagó sobre cómo, una escuela con resultados deficientes, logra avances; cómo los mantiene o mejora en el tiempo, y por qué los pierde. La literatura sobre este tema se relaciona y se retroalimenta con la de escuelas efectivas. Apoyados por estos elementos teórico–analíticos, los estudios recopilaron antecedentes en torno a seis dimensiones centrales que se grafican en el diagrama 2.

32

- Los procesos que ocurren en la escuela como organización y aquellos que tienen lugar en la sala de clases constituyen el centro de los estudios. Los primeros, que en el texto se agrupan bajo el título de ‘gestión institucional’, aluden al “conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa” (Pozner, 1995)¹². Incluyen variables tales como: liderazgo directivo, manejo del orden y disciplina, trabajo colaborativo de planificación entre docentes, coordinación y evaluación, administración y gestión de recursos, metas institucionales de la escuela y su puesta en práctica, acciones de desarrollo profesional docente estimuladas por la escuela, clima organizacional que impera en la escuela, entre otras.

¹² La gestión institucional es mucho más que la gestión administrativa y económica, que es como –en el medio chileno– se suele entender el término gestión escolar.

DIAGRAMA 2: ¿QUÉ ES LO QUE SE OBSERVÓ EN LAS ESCUELAS?



Fuente: Elaboración Propia.

Los segundos, que acá agrupamos bajo el concepto de ‘enseñanza efectiva’, refieren a las características que asume la interacción profesor–alumno, al interior del aula. Comprende variables tales como: las estrategias metodológicas que usan los profesores, el cuidado que tienen en preparar sus clases, la atención que logran captar en los alumnos, el manejo y nivel de disciplina en la clase, la forma en que manejan las diferencias entre alumnos en cuanto a nivel y ritmo de aprendizaje, el ambiente didáctico y afectivo que logra el profesor, etc.

Adicionalmente, se incluyen como áreas de indagación:

1. Las ‘visiones y expectativas de los actores’, dimensión subjetiva que incluye las percepciones de profesores sobre los alumnos y sus familias, y de la familia sobre la escuela y los profesores¹³;
2. La relación escuela–familia, en cuanto a las estrategias que tiene la escuela para involucrar a las familias y los resultados que se obtiene¹⁴;
3. Los insumos (recursos humanos y materiales) con los que cuenta la escuela; y

¹³ La dimensión de visiones y expectativas de los actores se plantea en la literatura como “expectativas elevadas y exigencia a los docentes”. En el estudio, esta dimensión refiere a las expectativas que directivos y profesores tienen sobre el potencial de aprendizaje de los alumnos. Definida de esta forma, es una dimensión poco presente en los estudios en países desarrollados, pero que aparece como relevante en América Latina cuando estudios cualitativos y encuestas, reiteradamente, muestran que una proporción significativa de los docentes adjudican los deficientes resultados de aprendizaje de sus alumnos a características de su familia y entorno social.

¹⁴ La relación escuela – familia no se estudió con el mismo detalle con que se indagó en las otras dimensiones.

4. Los factores del entorno (de un lado, el contexto en que se ubica la escuela, y de otro, los apoyos que recibe, sean éstos ministeriales o privados) que influyen sobre su organización, funcionamiento y resultados.

Son las relaciones y la dinámica entre estas distintas dimensiones y variables que las constituyen lo que entregará las claves para entender los resultados de aprendizaje que obtienen las escuelas y los movimientos de mejora y deterioro a los cuales están sujetas. Se trata de construir, para casos específicos de escuelas, una interpretación de por qué son efectivas, distinguiéndolas de las que no lo son; cómo lo han hecho para pasar de bajos a altos resultados, y qué factores gatillaron y facilitaron este paso; y por último, qué elementos contribuyeron a la no permanencia de sus buenos resultados, cuando experimentaron caídas significativas.

4. INSTRUMENTOS Y TRABAJO DE CAMPO EN LOS ESTUDIOS PREAL Y UNICEF

En cada escuela de ambos estudios, se realizó un trabajo empírico con un alto grado de profundidad. Cada escuela estuvo a cargo de una pareja de investigadores, integrada por un o una profesional del área de la psicología educacional o educadora y otro /a del área de la sociología. El equipo fue capacitado detalladamente en cuanto al sentido del trabajo y a la forma de aproximarse a la escuela, y al interior de ella, a cada uno de los temas o dimensiones de análisis. La pareja de profesionales permaneció en cada establecimiento un promedio de 3 días, llegando a una explicación y comprensión fundamentada de la situación actual de la escuela, en cuanto a aprendizajes logrados y a los factores y procesos existentes tras sus resultados, además de la trayectoria de los mismos en la década de los 90¹⁵. En las escuelas del estudio UNICEF, lo que interesaba era recoger los factores de efectividad y en los casos en que los hubo, del paso de resultados bajos a resultados de excelencia. En las escuelas del estudio PREAL, la pregunta central indagaba sobre sus características presentes y el por qué la escuela no logró mantener en el tiempo sus buenos resultados académicos.

Para el trabajo de campo, los profesionales contaron con distintos instrumentos, los cuales fueron aplicados en cada escuela. A continuación, se presenta un recuadro con los instrumentos que fueron aplicados en los estudios UNICEF y PREAL.

34



¹⁵ El apoyo y la buena acogida general de parte de las escuelas fue un factor central que hizo posible un trabajo eficiente y concentrado en cada una de las escuelas.

RECUADRO 6: PAUTAS E INSTRUMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE CASOS

1. Entrevistas individuales y colectivas en el nivel de la escuela

- a) Pauta de entrevista para director y equipo directivo
- b) Pauta de entrevista grupal a profesores
- c) Pauta de entrevista grupal a alumnos
- d) Pauta de entrevista a padres y apoderados
- e) Pauta de entrevista a integrante de centro de alumnos, si lo hay

2. Instancias complementarias de recolección de información en el nivel de la escuela

- f) Pauta de registro de aspectos manifiestos del establecimiento (infraestructura, equipamiento, disciplina y clima en recreos, cumplimiento de horarios, etc.)
- g) Conversaciones y observaciones informales con alumnos, profesores, administrativos y directivos, todas las veces que sea posible
- h) Recopilación de documentos claves del establecimiento (PEI, reglamentos)
- i) En lo posible, asistencia y observación en reuniones y grupos de trabajo

3. Aula o sala de clases

- j) Observación de contenidos, secuencia, tiempo, ambiente didáctico y manejo grupal, apoyo al desarrollo afectivo y social, así como cognitivo y verbal
- k) Entrevista post-clase observada, sobre la misma, con profesor/a
- l) Entrevista grupal post-clase, sobre la misma, con alumnos
- m) Revisión libro de clases: contenidos tratados a lo largo del año*

* Solo estudio UNICEF.

Se trata de una batería amplia de pautas de entrevista y de observación de la escuela y de prácticas en aula. Las entrevistas en el nivel de la escuela van dirigidas a conocer su situación actual en variables claves (de resultados y procesos) que se han asociado a buenos aprendizajes, características de los insumos y del entorno, cambios en estas variables que han tenido lugar en los últimos años y las situaciones y procesos que llevaron a estos cambios.

En cuanto a la observación de clases en cada escuela, se optó por observar 90 minutos en lenguaje y 90 minutos en matemáticas. En el estudio UNICEF se observó cursos de 2do y 7mo básicos y en el estudio PREAL, un 5to básico (curso que el año 2002 había rendido SIMCE de cuarto básico) y un 8vo básico (curso que en 1999 estaba en 4to básico y rindió la prueba SIMCE de esta fecha). La pauta aplicada indaga y ayuda a sistematizar el ambiente educativo en que se desenvuelve la clase y las características de la interacción

del profesor con los niños¹⁶. Se trata de un instrumento unifactorial, constituido por 31 ítems, agrupados conceptualmente en tres áreas: a) ambiente didáctico y manejo grupal; b) apoyo al desarrollo cognitivo y verbal; y c) apoyo al desarrollo afectivo y social¹⁷. A esta pauta se agregó un instrumento de registro de algunos aspectos específicos relativos al inicio y cierre de la clase, uso de materiales, disposición de los alumnos en la sala, participación de estos en clase, características de la sala. Además, se conversó con los profesores y con un grupo de alumnos, con posterioridad a la clase observada.

5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez finalizado el trabajo de campo, cada pareja de profesionales encargados de una escuela redactó un 'informe de impresiones' sobre la escuela, describiendo la forma en que los recibieron, las facilidades y dificultades que hubo para realizar el trabajo. Adicionalmente, la información recogida en cada escuela se trasladó a una matriz de vaciado, elaborada para este fin. Por último, se elaboró una monografía por escuela, que relata su situación actual y entrega una interpretación fundamentada sobre lo que estuvo detrás de sus resultados presentes y su mejora o deterioro respecto al período anterior. En esta misma publicación, se expone la experiencia de 6 escuelas: 4 efectivas, las cuales han vivido un proceso de 'despegue', y 2 que han visto deteriorados sus resultados académicos.

36

DIAGRAMA 3: TIPOS DE ESCUELA ESTUDIADAS, 4 RESULTADOS DISTINTOS



Fuente: Elaboración propia.

¹⁶ Para mayores detalles ver Seguel y otros (1999). La pauta se validó y testeó en cuanto a sus bondades sicométricas con alumnos de 1ero y 2do básico de escuelas municipales y particular subvencionadas, a quienes además se les aplicó una prueba de lectoescritura y otra de matemáticas. Dos de las autoras de esta pauta colaboraron en la capacitación para la aplicación y uso de esta pauta estandarizada.

¹⁷ A modo de ejemplo, en la primera área se incluyen indicadores tales como: "Mantiene al curso involucrado en las tareas", "Supervisa y está atento a las necesidades de ayuda de los niños" o "Impone disciplina mediante el uso de refuerzo positivo"; en la segunda área aparecen indicadores tales como: "La tonalidad afectiva del profesor es generalmente positiva", "Favorece el respeto mutuo" o "Se refiere a los alumnos por el nombre de pila". Indicadores de la tercera área son: "Da respuesta a las preguntas o peticiones de los niños" y "Utiliza los errores como oportunidad de aprendizaje" o "Favorece que los niños describan, comparen, asocien o infieran".

Se realizó un análisis comparativo de las 14 escuelas UNICEF entre sí y con las escuelas PREAL, y de éstas internamente, concluyendo sobre factores comunes y diferenciadores, y estableciendo la evidencia en torno a la realidad de las escuelas críticas (resultados bajos que no han logrado mejorar pese a distintos apoyos).

En relación con la caracterización de escuelas críticas o de bajo rendimiento, se hizo una revisión de varios estudios¹⁸ y de otro lado, se aprovechó la participación paralela de los autores de este estudio en una consultoría dirigida a sistematizar el trabajo que, durante un año y medio, estaban realizando siete instituciones expertas en asesoría educacional, a escuelas de muy bajo rendimiento en la Región Metropolitana. En dicha consultoría, los autores visitaron doce de las escuelas atendidas, entrevistaron a los expertos, y trabajaron en ellas sobre su realidad y los factores y procesos que las afectan¹⁹.

De esta forma, el estudio cuyos resultados se presentan en esta publicación, miró cuatro tipos de escuelas que –según sintetiza el diagrama 3– se definen por dos ejes: buenos y malos resultados de aprendizaje en el presente; y cambio en los resultados de aprendizaje de las escuelas –mejora y deterioro– respecto de un momento anterior. Como se señaló antes, los 8 casos que mejoran correspondientes al estudio UNICEF, son un subconjunto de las 14 escuelas incluidas en ese estudio.

Estos cuatro tipos representan, en definitiva, la variable dependiente del estudio. El análisis de similitud / disimilitud de las escuelas de la muestra incluidas en cada tipo y la comparación de los resultados entre los 4 tipos de escuela, permitió identificar, vincular y jerarquizar los factores de efectividad, y ponderar los factores de mejoramiento, junto con los elementos que inciden en el deterioro de los resultados de aprendizaje de escuelas en sectores de pobreza.

Los resultados obtenidos se sintetizan en los dos capítulos siguientes. En el capítulo III se realiza un análisis comparativo de las características organizacionales de las escuelas y las prácticas de los profesores en el aula, en el momento de realizar cada parte del estudio: escuelas efectivas (estudio UNICEF), escuelas con puntajes en deterioro (estudio PREAL) y escuelas de bajo rendimiento, comparación que permite identificar y jerarquizar los factores de efectividad escolar. El capítulo IV se detiene y concluye sobre los factores y procesos que desafiaron los buenos resultados de las escuelas del estudio PREAL, así como los factores y procesos que estuvieron detrás del movimiento de mejora de los resultados académicos, en una parte de las escuelas UNICEF.

¹⁸ Algunos de esos estudios son: Cardemil, C. y Román, M. "Evaluación Escuelas Focalizadas con Bajo Rendimiento en la Región Metropolitana". Informe Final MINEDUC – CIDE, 2001; Arancibia, V. "Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres", en Cohen, E. Educación, eficiencia y equidad. Colección Estudios Sociales, CEPAL, 1998; Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores. "Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, P.900", Informe Final de Consultoría (varios volúmenes) para Ministerio de Educación.

¹⁹ PNUD – Asesorías para el Desarrollo, "Evaluación del Plan de Asistencia Técnica para Escuelas Críticas de la Región Metropolitana (Sistematización y lecciones del primer año de implementación)", consultoría para el MINEDUC, Informe final, abril 2004.

III. RESULTADOS: CLAVES DE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR EN ESCUELAS CHILENAS EN SECTORES DE POBREZA

Este capítulo se detiene en los principales resultados que arroja la investigación en lo que concierne a las claves de efectividad de las escuelas estudiadas y la jerarquía en que dichas claves se presentan. Se realiza un análisis que compara las realidades de tres tipos de escuelas. Por una parte, se analizan con detenimiento las escuelas efectivas. Por otro lado, e integradamente, se analizan dos tipos de escuelas que hoy no tienen buenos resultados académicos: i) aquellas que han experimentado un descenso en sus resultados y ii) aquellas de bajo rendimiento permanente. Utilizando como base el marco analítico del capítulo I y los hallazgos del estudio UNICEF (2004), los resultados sobre la realidad de las escuelas de cada tipo se ordenan en función de cinco grandes áreas o dimensiones analíticas que se grafican en el diagrama 4.

DIAGRAMA 4: DIMENSIONES ANALÍTICAS: CLAVES EN LA EFECTIVIDAD



Elaboración propia.

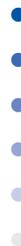


A continuación se describen cada una de estas áreas y las variables principales que éstas incluyen:

- **Escuela como Organización:** Esta área tiene que ver con lo que ocurre en la escuela fuera de la sala de clases y que afecta directa o indirectamente lo que ocurre dentro de ella. En el capítulo II fue definido como 'gestión institucional' e incluye variables tales como liderazgo directivo, orden y disciplina en la escuela, trabajo colaborativo de planificación entre docentes, coordinación y evaluación, administración y gestión de recursos, metas institucionales y su puesta en práctica, acciones de desarrollo profesional docente estimuladas por la escuela.
- **Capital Simbólico:** Contempla variables como el clima escolar (relaciones interpersonales), el compromiso y rigor con que se realizan las actividades y la identidad de la escuela. Opera en el plano subjetivo (actitudes, percepciones, imágenes y valoraciones) y se expresa en actividades, conductas y símbolos.
- **Expectativas:** Es una de las áreas que más destacan en los resultados del estudio UNICEF (2004). Refiere también al plano subjetivo y dice relación con las creencias que prevalecen en los agentes educativos con respecto a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y las acciones y exigencias asociadas a esas creencias.
- **Relación Escuela-Familia:** Refiere a la postura que los agentes educativos, directivos y profesores tienen, respecto de cómo incorporar a la familia de los estudiantes a la escuela y a las acciones concretas que se siguen en este plano.
- **Sala de Clases:** Esta área refiere a las características que asume la interacción profesor-alumno al interior del aula. Comprende variables como las estrategias metodológicas que usan los profesores, el cuidado que tienen en preparar sus clases, la atención que logran captar en los alumnos, el manejo y nivel de disciplina en la clase, la forma en que manejan las diferencias entre alumnos en cuanto a nivel y ritmo de aprendizaje, el ambiente didáctico y afectivo que logra el profesor, etc.

Estas 5 áreas y sus variables componentes se encuentran fuertemente imbricadas, mostrando relaciones sinérgicas positivas o negativas entre sí, a tal punto que, a ratos, es difícil mantener la distinción analítica entre ellas. A continuación, se describe cómo es la realidad de escuelas efectivas y no efectivas en cada área y cómo son las relaciones sinérgicas entre ellas.

²⁰ Esta sección sigue en algunas partes textualmente los capítulos IV y V del libro Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2004). Los autores agradecen a UNICEF la autorización para presentar los resultados de su estudio. Otras síntesis de este estudio se encuentran en Raczynski et al. (2003) y Muñoz (2004).



1. ESCUELAS EFECTIVAS EN SECTORES DE POBREZA: CLAVES DE SUS BUENOS RESULTADOS ACADÉMICOS²⁰

En primer lugar, los resultados de estas escuelas no se explican por rasgos ‘duros’, difíciles de modificar por las mismas escuelas y/o fáciles de observar desde el exterior. Las 14 escuelas son diversas en cuanto a su localización urbana o rural y regional, muestran condiciones variadas de infraestructura y equipamiento, matrículas entre 60 y 1300 alumnos, cursos de entre 8 y 45 alumnos por sala, docentes cuya distribución por edad y estudios, títulos y horas contratadas son similares al conjunto de los docentes en escuelas básicas del país. En cuanto a la distribución por sexo, las escuelas efectivas muestran una proporción algo superior de mujeres, si se compara con el promedio nacional (79 frente a 74%). Las tasas de abandono y repitencia son algo más bajas que el promedio nacional y la de aprobación es levemente más alta (96 frente a 93%). En términos generales, estas escuelas con buenos resultados no se distancian de la media nacional en cuanto a sus características básicas, lo que aparece como un primer resultado interesante.

Otro factor que con frecuencia se esgrime como explicativo del buen rendimiento de la escuela, es la eventual exclusión de alumnos con desventajas académicas. Si así fuera, estas escuelas mostrarían una muy baja dispersión de resultados y no contarían con estudiantes de bajo logro. Por el contrario, la evidencia del estudio realizado en estas 14 escuelas indica que los puntajes de los niños se distribuyen de una forma que se aproxima a la curva normal, al igual que los puntajes del total del país y del conjunto de escuelas de vulnerabilidad equivalente a ellas, solo que –a diferencia de ambas– la distribución completa se encuentra desplazada hacia puntajes más altos. Congruente con estos resultados, en solo una de las 14 escuelas se detectaron ciertas señales de expulsión o exclusión de alumnos de bajo rendimiento²¹. La exclusión o expulsión de niños tampoco es, entonces, un factor que explique sustantivamente los resultados.

¿A qué se deben los buenos resultados de estas escuelas? La efectividad de estas escuelas se debe a una ‘constelación de factores’ que dependen o están bajo el control de la escuela. Las escuelas entienden esto y tratan de manejar esos factores intencionadamente. Estos factores aluden al polo positivo de las cinco áreas presentadas en el diagrama 5. Como se verá más adelante, ellos operan con eficacia cuando están presentes conjuntamente y se encuentran alineados en la unidad educativa, desde el nivel directivo hasta el aula y desde el aula hasta el nivel directivo.

En el corazón de las escuelas efectivas hay una **gestión escolar centrada en lo pedagógico**, que marca toda la labor del establecimiento, que dirige y asegura una constante preocupación de directivos y profesores por el aprendizaje de los estudiantes. Esta gestión se complementa y retroalimenta con un **buen trabajo de profesores en el aula**, trabajo que es apoyado por los pares y que cuenta con un fuerte respaldo

²¹ Esta escuela tiene una alta demanda de matrícula y selecciona los postulantes según madurez y destrezas y, si corresponde, desempeño escolar previo. Una segunda escuela que tiene la particularidad de ser artística cultural también con alta demanda de matrícula selecciona según los talentos en esta área de los postulantes. Es posible que en las escuelas efectivas exista selección impulsada desde la familia en el sentido que apoderados con menor capital cultural (escolaridad de los padres) y menor preocupación por la educación del hijo no lo matricule en una escuela de estas características porque sabe que es difícil entrar y permanecer en ellas por sus altas exigencias. Este es un tema no abordado en el estudio.

²² Algunos ejemplos: trabajo de fotocopia, actas de notas, escritura y reproducción de pruebas, impresión de circulares a apoderados, etc.

directivo en el plano pedagógico, que da norte y apoya lo que sucede y se logra en el aula. El eje de este respaldo es técnico-pedagógico: la dirección facilita y alivia las tareas administrativas que recaen sobre los profesores²² y se preocupa de que exista supervisión y apoyo al trabajo de aula de cada profesor. Estas dos áreas suponen e interactúan fuertemente con las **expectativas** que tienen directivos y profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños. Los equipos de estas escuelas creen en el potencial de sus alumnos, transmiten esas creencias (las hacen públicas) a los alumnos y son exigentes con ellos. Estas tres áreas, a su vez, interactúan con aspectos asociados al clima escolar, a la identidad de la escuela, y al compromiso y rigor con que se realizan las tareas. Esta área, que hemos llamado **capital simbólico**, refuerza la gestión efectiva y el trabajo efectivo en el aula. Finalmente, en el área **relación escuela-familia**, cada una de las escuelas efectivas tiene una postura explícita con respecto al rol que debe cumplir la familia en la escuela y actúa en consecuencia con esa apreciación. La postura específica varía entre las escuelas, pero cada una ha reflexionado sobre el tema, tiene una idea concreta al respecto y desarrolla acciones coherentes con ella.

Algunas de las características anteriores no están presentes siempre, pero son frecuentes en los establecimientos estudiados. Además, cada escuela las expresa u operacionaliza de distinta manera, dependiendo de su historia, del medio en que se inserta y de las particularidades de los alumnos que reciben y sus familias. Describir cómo estas distintas áreas o grupos de factores se manifiestan concretamente en las escuelas efectivas estudiadas, es la tarea de las siguientes secciones.

1.1 GESTIÓN ESCOLAR CENTRADA EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Puede parecer extraño o poco creíble que una escuela no focalice su accionar en lo que finalmente define su función: educar. Sin embargo, muchos de los establecimientos de bajo rendimiento concentran sus esfuerzos en la ‘función social’ de la escuela, alejando su atención de los temas de aprendizaje, de cómo hacer para que todos los niños aprendan más y mejor. La cita siguiente, proveniente de un estudio reciente sobre escuelas de bajo rendimiento, revela esta actitud: *“No podemos esperar entregarles una buena educación a estos niños; lo que hay que hacer es protegerlos de los problemas sociales que están a la vuelta de la esquina y entregarles el cariño que no reciben en su casa”* (profesor de ‘escuela crítica’). Esta actitud está presente en la mayoría de los profesores y directivos de escuelas de bajo rendimiento y también en una proporción importante de los liceos (educación media) en Chile. Los mejores ejemplos están en los establecimientos adscritos al Programa ‘Liceo para Todos’, que apoya a los liceos ubicados en contextos de alta vulnerabilidad, con una concentración de estudiantes repitentes, con retraso escolar para la edad y bajos resultados SIMCE (Asesorías para el Desarrollo, 2001 y 2002). Las escuelas efectivas estudiadas, sin excepción, a pesar de trabajar en contextos de alta vulnerabilidad, no han dejado de **privilegiar su función educativa**, y lo más importante, han entendido que aquello es compatible con la idea de entregar, además, a los niños un espacio de protección y asistencia social.

El hecho de que las escuelas pongan en el centro de sus preocupaciones el aprendizaje de todos los niños, se enraíza y tiene como correlato ciertos elementos distintivos de la gestión escolar. Se profundiza en cada uno de ellos a continuación.

OBJETIVOS SUPERIORES, CLAROS Y CONCRETOS

Las escuelas tienen un horizonte claro y focalizado en el aprendizaje de los alumnos. Dicho horizonte tiene dos rasgos muy destacables: apunta a una formación integral de los alumnos y presenta objetivos muy concretos y realistas.

El primer elemento que distingue a la misión de estas escuelas es la **centralidad que asume la formación integral**, dentro de las prioridades de cada una de ellas. El objetivo de formar 'integralmente' es común a prácticamente todas las escuelas, y apunta al desarrollo sicosocial de los alumnos, la formación de personas autónomas, con alta autoestima, capaces de superarse y de hacerse cargo de sus vidas a través de las herramientas que la escuela puede entregarles.

Pero, ¿qué escuela no espera esto de sus alumnos? Probablemente, ninguna. Lo que distingue y diferencia a estas catorce escuelas es su capacidad para concretizar y transformar ese objetivo en prácticas institucionales y pedagógicas muy concretas. Es por esto que existe un número importante de actividades extraprogramáticas que buscan complementar los contenidos mínimos exigidos. También, en varias escuelas, el fortalecimiento de la autoestima y la generación de estrategias de trabajo al respecto, constituyen un tema importante, mientras que en otras, la formación valórica y espiritual es un aspecto central y un eje prioritario de las clases de los profesores.

En algunas escuelas –quizás en la mayoría– esta 'formación integral' es entendida como un conjunto de instancias que permiten complementar la enseñanza de contenidos. En otros casos, fundamentalmente en contextos extremadamente vulnerables, es entendida como una condición indispensable para un proceso educativo efectivo y uno de los principales ejes de acción. Sin embargo, independientemente de las particularidades que asume la misión en cada una de estas escuelas, siempre, el foco de atención está puesto en el aprendizaje de los alumnos, el que no se escinde de los temas vinculados a su desarrollo personal.

Un segundo aspecto a destacar, dentro de este mismo ámbito, es el hecho de que estas escuelas se esfuerzan por establecer **metas y objetivos muy concretos basados en habilidades básicas que todos los niños deben aprender**. En otras palabras, el objetivo clásico de "mejorar la calidad de nuestra educación" se reemplaza en estas escuelas por un "lograr que en el primer semestre todos los niños de segundo año hayan aprendido a leer", por ejemplo. Esto, al igual que lo ocurrido con la idea de formación integral, trasciende el mero objetivo o concepto y se traduce, en estas escuelas, en algo concreto, tanto a nivel institucional como pedagógico.



El mejor ejemplo de esto último está en el cómo estas escuelas formulan sus proyectos educativos. En efecto, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) no es un documento lleno de aseveraciones idealistas sino por el contrario, está marcado por su realismo y por la presencia de objetivos comprensibles para cada uno de quienes componen la unidad educativa. En esto, la formulación participativa del PEI (con docentes y padres) juega un papel sumamente central, junto con una revisión y adecuación regular de objetivos y de metas concretas asociadas, y redundante en que la misión institucional de estas escuelas es reconocida, comprendida y asumida por toda la comunidad escolar.

BUENOS LÍDERES INSTITUCIONALES Y PEDAGÓGICOS

Las escuelas efectivas tienen líderes y autoridades que son percibidos como tales por la comunidad escolar. Todas tienen alguna autoridad clara que sabe imponerse y es respetada por docentes, alumnos y padres. Son, en este sentido, escuelas dirigidas y gobernadas, pero por personas que tienen la experiencia necesaria para hacerlo. Esto, tanto en el plano propiamente pedagógico, como en el institucional. La figura del líder está presente en cada una de estas escuelas.

En primer lugar, en todas las unidades educativas existe **alguien que ejerce el liderazgo técnico-pedagógico**. En las catorce escuelas hay alguna persona que se hace responsable y define el marco de acción en esta materia. En algunos casos, es el director el que cumple esta función; en otros, es el jefe de UTP o algún profesor designado para esta responsabilidad. Sin importar quien cumpla esta función, en las escuelas existe siempre la figura del 'maestro de maestros'. En todos los casos, estos líderes pedagógicos se encuentran validados y legitimados para cumplir esta función en la escuela. Se les reconoce y respeta, no por su cargo de autoridad o el poder que tienen, sino por lo que saben, por el apoyo efectivo que brindan a los docentes y por los proyectos en beneficio de la escuela que han comandado.

Este es un punto a favor de las escuelas estudiadas y claramente marca una diferencia con el común de los establecimientos en nuestro país. La consecuencia principal de la existencia de este liderazgo pedagógico es que los profesores tienen una muy buena guía de cómo hacer las cosas, justamente porque hay alguien que se encarga de otorgarle un sentido común a las estrategias de los distintos docentes y de favorecer el intercambio de experiencias entre los mismos. Quienes ejercen esta función se encargan de establecer –fruto de un trabajo muy cercano con cada uno de los profesores y de lo recogido en las reuniones colectivas– un marco sobre el cual los demás profesores trabajan y preparan finalmente sus clases. Son docentes que llevan la batuta en materia de planificación curricular. Priorizan y ordenan los distintos objetivos pedagógicos a cumplir y operativizan el camino necesario para lograrlo. Son ellos los que participan en la elección y corrección de las guías que finalmente serán utilizadas en el aula. Son ellos los que ayudan a los profesores a elaborar las pruebas y evaluaciones. Velan también porque los distintos profesores de un mismo nivel trabajen coordinadamente y de acuerdo a los objetivos globales de la escuela.



Existe también en estas escuelas un **fuerte liderazgo institucional emanado desde la figura de los directores**, que en estos casos comparten ciertas características que bien vale la pena destacar, por su contribución a los buenos resultados. En primer lugar, los directores de estas escuelas tienen una visión global de hacia donde conducir la escuela, trabajan con prioridades y no pierden de vista que el criterio que manda en las decisiones es el aprendizaje, que todos los niños aprendan. Segundo, son líderes participativos, que abren espacios para la opinión del cuerpo docente. Son también por lo general directores altamente motivadores, que constantemente instan a los profesores a trabajar duro en pos de los objetivos de la escuela; en este sentido, son directores que apuestan y actúan para lograr un mayor involucramiento de sus docentes, a través de refuerzos positivos y de un reconocimiento permanente de su trabajo. Como cuarto elemento, son directores que delegan funciones y dan el espacio para que los profesores colaboren en otras tareas de la escuela. Quinto, son directores que tienen altas expectativas puestas en el futuro de sus alumnos y en las capacidades de sus profesores. Sexto, son directores bastante accesibles y siempre están dispuestos a recibir sugerencias, lo que aplica tanto para los apoderados como para los docentes y alumnos. Séptimo, son directores abiertos y alertas a lo que pasa en el entorno y que podría afectar a la escuela. Finalmente, son directores muy activos y 'de terreno', con mucha movilidad dentro y fuera de la escuela y con muy poco tiempo dedicado a las labores de escritorio.

44

ESCUELAS DONDE 'NADA QUEDA AL AZAR'

-
-
-
-
-
-

Ésta es, probablemente, una de las características más decisivas si se trata de explicar los buenos resultados académicos de estas escuelas. Ellas 'racionalizan' el proceso educativo y para esto han debido mantener una gestión coherente con sus objetivos, planificar eficazmente, evaluar responsablemente su trabajo y trabajar coordinadamente. A continuación, se profundiza en cada uno de estos puntos.

GESTIÓN COHERENTE

Hay en, estas escuelas, una gestión 'coherente', pues aquí los objetivos prioritarios –que la mayoría de las veces se definen en conjunto– logran transformarse en una 'carta de navegación' que opera en la vida cotidiana de estas escuelas. Los objetivos institucionales y pedagógicos no forman parte solo de los discursos de los equipos, sino que realmente se traducen en una organización que se adapta y adecua de acuerdo a ese horizonte y en prácticas simples que tienen siempre el sello de estos objetivos. Es por esta misma razón que no extraña que en la mayoría de las escuelas existan tantas acciones orientadas a mantener una buena disciplina. Esto es parte de sus objetivos prioritarios y tiene un correlato directo en la gestión institucional y pedagógica de las escuelas.

Uno de los elementos que grafica esta coherencia y solidez institucional es la distribución de tareas administrativas que realizan estos establecimientos, con el objeto de mantener casi toda la atención en lo propiamente educativo. Para lograrlo, la principal estrategia consiste en distribuir de la mejor manera posible las tareas administrativas entre las distintas personas que forman parte del equipo, para así no sobrecargar a nadie con este tipo de trabajos²³. Y cuando es posible, todo este trabajo es realizado por el personal especialmente destinado para labores administrativas, lo que en opinión de los mismos profesores, favorece mucho a la escuela, debido a que les permite concentrar su preocupación en la planificación–preparación de clases y en todo lo relacionado con los objetivos estrictamente pedagógicos.

PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA EFECTIVA

Uno de los factores que más influye en los buenos resultados que obtienen estas escuelas es el desarrollo de una **planificación que no deja espacios para la improvisación**. Aún cuando la innovación se hace presente a nivel del aula, la mayoría de las actividades que se ejecutan y de los contenidos que se trabajan se circunscriben dentro del marco de una planificación y coordinación entre los profesores que muestra muchas fortalezas.

Estas escuelas **combinan una planificación efectiva, tanto a nivel de aula, como a nivel de la escuela en general**. Con respecto a la primera, las escuelas logran una buena coordinación grupal entre los docentes. Para esto, todas generan las instancias necesarias –formales e informales– para que los profesores planifiquen las clases en conjunto y establezcan metas educativas comunes. Esto les entrega a los profesores un marco general que orienta su accionar en cada una de las clases. En este nivel, en varias de las escuelas se pone bastante énfasis en la articulación entre ciclos. A juicio de los propios docentes, la planificación entre profesores que se desempeñan en niveles y ciclos distintos ha contribuido de manera importante a los buenos resultados, pues les permite anticiparse a los distintos momentos educativos, sabiendo de antemano las potencialidades y debilidades de los niños que cambian de nivel. A modo de ejemplo, preparan a los estudiantes desde séptimo básico, para que enfrenten con éxito el paso a la educación media en otro colegio; familiarizan a los estudiantes con la prueba SIMCE y los preparan para ella, no rutinariamente, sino que en función de las necesidades específicas de esa promoción o curso.

La planificación coordinada entre docentes se combina con una buena preparación de clases, por parte de cada uno de los profesores. En las escuelas se entiende y asume que los docentes deben tener un espacio de autonomía en el plano didáctico, que es ineludible. Y los profesores responden a esta responsabilidad a través de un trabajo

²³ El hecho de que la mayoría de los docentes asuman funciones de corte administrativo puede ser interpretada como una contradicción dado que se busca no recargar a los docentes con estas tareas. Sin embargo, esto no se transforma en una complicación para estas escuelas pues los docentes presentan jornadas de trabajo más extensas –ya sea por contrato o porque trabajan más horas de las contratadas–, lo que facilita la priorización de los temas pedagógicos en gran parte de la jornada normal.



efectivo de preparación de los contenidos, ya sea en el horario que por contrato tienen destinado para esto, o en horas extra de trabajo.

Es importante decir aquí que los docentes y equipos directivos de estas escuelas no se complican haciendo modificaciones curriculares. Y esto es así porque no las encuentran necesarias. La gran mayoría se encarga de **ejecutar eficazmente los planes ministeriales**, lo que facilita bastante el trabajo de planificación, pues los esfuerzos del trabajo pedagógico no se enfocan hacia los contenidos, sino más bien hacia la metodología para presentarlos y el orden que se les debe dar. Según los propios profesores, los buenos resultados académicos de sus alumnos tienen que ver con una aplicación rigurosa y efectiva del currículum ministerial y no con grandes innovaciones en los contenidos de lo que en el aula se realiza.

La planificación pedagógica que realizan estas escuelas se caracteriza también por ciertas directrices que guían esta planificación y que definen, finalmente, el trabajo que los docentes hacen en el nivel de aula:

- **Cubrir todos los contenidos o asegurar lo básico y esencial.** Las escuelas afirman que lo ideal es cubrir todos los contenidos, pero primero, asegurando el trabajo con los temas esenciales que todos los niños deben aprender.
- **Incorporación de objetivos transversales.** Esto está fuertemente desarrollado en varias de las escuelas y tiene que ver con la integración, tanto en el aula como fuera de ella, de aprendizajes complementarios a los contenidos tradicionales (valores como la honestidad, la responsabilidad y la disciplina cruzan su accionar institucional y pedagógico).
- **Consideración de conocimientos previos y ritmos de aprendizaje disímiles entre los alumnos.** La planificación pedagógica reconoce la heterogeneidad que existe entre los alumnos. Por lo mismo, desarrollan un conjunto de acciones en apoyo de los alumnos que 'se quedan atrás' o que tienen dificultades en el aprendizaje de alguna materia (esto se profundiza más adelante).

46



EVALUACIÓN RESPONSABLE

Las escuelas efectivas que fueron estudiadas, además de llevar a cabo una planificación pedagógica rigurosa y ordenada, continuamente evalúan los resultados que van obteniendo con su trabajo. Hay, en este mismo sentido, una alta valoración de lo que significa aprender de los propios errores y de aprovechar las buenas prácticas internas. Por lo mismo, hay un puente constante entre los ejercicios de evaluación y planificación. Planifican organizadamente, pero también se auto observan y readecuan sus estrategias de acuerdo a esas evaluaciones. En estas escuelas continuamente también, se intercambia experiencias y se hace un alto en el camino para evaluar los logros y las limitaciones de lo realizado. Existen las instancias y se le asigna un tiempo significativo a la tarea de controlar y seguir de cerca la calidad del trabajo de la escuela y sus resultados.

En prácticamente todas las escuelas investigadas, se evalúa el trabajo de los docentes. Lo que destaca en este plano es que, en la mayoría de los casos, son los propios integrantes del equipo los que se evalúan. Esto fortalece el aprendizaje interno y genera una sana competencia entre los profesores. Además, genera un marco de presión sobre estos últimos, lo que también contribuye a que, en cierta medida, los docentes se vean obligados a responder a través de un desempeño de alta calidad.

Por último, la 'cultura de evaluación' que existiría en estas escuelas se refleja notoriamente en la importancia que varios de estos establecimientos le otorgan a la realización de diagnósticos sobre la situación personal y educativa de los alumnos. En este sentido, valoran el aprender de sí mismas pero también de la realidad de sus alumnos, pues existe conciencia de la importancia que esto tiene para entregar una educación realmente pertinente a las necesidades de los niños. Los diagnósticos les han permitido elaborar una planificación que se adapta a las potencialidades y limitaciones de sus alumnos.

TRABAJO COORDINADO

Las escuelas investigadas dedican varias horas a la semana al trabajo conjunto entre docentes. Sin embargo, lo que verdaderamente las distingue es que dichas instancias no son vistas como una forma de cumplir con las normas o reglamentos que las justifican, sino más bien como una posibilidad para 'producir algo' en conjunto. En otras palabras, la importancia que asume el trabajo en equipo no radica en el valor intrínseco que a este tipo de instancias se le atribuye comúnmente ('es bueno trabajar en equipo'), sino por el contrario, en la posibilidad real que éstas ofrecen **para generar productos útiles para el mejoramiento de la calidad de la educación que se entrega**. Es por esto mismo que, en las reuniones de equipo, los temas más recurrentes son las prácticas más exitosas o los errores cometidos por los docentes.

El trabajo en equipo se utiliza así como **medio de control y aprendizaje continuo**. En las reuniones de equipo no solo se planifica, sino que, generalmente, también se evalúa, se sigue y controla el trabajo que los docentes realizan. Se espera y se aprovecha de estas reuniones conjuntas la posibilidad que ofrecen para que los docentes aprendan unos de otros, de sus errores y de sus buenas prácticas.

El nivel de coordinación que se alcanza también se explica por cómo, cada uno de sus integrantes asume las funciones que le son encomendadas, de una manera responsable y efectiva. Este es un factor clave en la realidad de estas escuelas, pues sus equipos directivos tienden a delegar funciones con mucha facilidad. En prácticamente todos los establecimientos, los profesores asumen funciones adicionales a las de docentes de aula²⁴, lo que, según su propia opinión, es positivo pues se sienten reconocidos y valorados en



²⁴ Estas funciones tienen que ver por lo general con los cargos de Jefes de área o departamento, UTP, y otros roles, tanto pedagógicos como administrativos.

otros espacios del quehacer de la escuela. Esto los compromete aún más con los objetivos de la unidad educativa y en cierta medida, los obliga a realizar un buen trabajo en este tipo de tareas.

ESCUELAS QUE HAN APRENDIDO A MANEJAR LA HETEROGENEIDAD DE SUS ALUMNOS

La atención de estas escuelas está puesta en lograr el aprendizaje de todos, y es por esto mismo que manejan la diversidad de los alumnos y de los diferentes ritmos en que éstos aprenden, con estrategias –institucionales y pedagógicas– especialmente diseñadas para ello. Los alumnos con problemas son tratados diferenciadamente pero, al mismo tiempo, integrados en las actividades de la escuela. Esto es una constante, aunque se aborda de maneras distintas. En algunas escuelas se hace a través de Proyectos de Integración, en otras por medio de un apoyo especializado (mediado, cuando corresponde por su derivación al consultorio de salud u otro servicio comunal) y en otras a través de un importante trabajo de reforzamiento con las niñas y niños que presentan problemas de aprendizaje (incluso integrando a los padres en este proceso). Lo central es que las **diferencias entre los alumnos son reconocidas y asumidas como una realidad** que la escuela y que los profesores las consideran al planificar y desarrollar sus actividades y tareas.

48

- Estas son escuelas que, en su trabajo, dan espacio a la diversidad, atendiendo diferenciadamente a los niños, pero también integrando a quienes presentan problemas.
- Estas diferencias se abordan mediante una buena planificación en el nivel de la escuela y también en el de cada profesor. Una de las estrategias utilizadas por los docentes –que grafica esta planificación particularizada– es el uso intenso de guías de trabajo con distintos grados de dificultad. Para esto, las escuelas y los mismos docentes, cada cierto tiempo, efectúan diagnósticos de los aprendizajes de cada niño para tener claridad sobre cómo enfocar una educación que responda a esas diferencias.
-
-
-
-
-

Son unidades educativas que han aprendido que los talentos y condiciones que favorecen el aprendizaje son disímiles entre los niños. Han aprendido también que, para responder adecuadamente a esta heterogeneidad, es indispensable conocer la realidad de cada uno de los alumnos, pues solo de esa manera es posible adecuar los procesos de enseñanza–aprendizaje a las características particulares de los educandos. Es por esto mismo que muchos de los profesores recogen constantemente, desde los niños, información sobre su situación familiar, sus problemas, sus intereses y expectativas, ya que saben que, finalmente, lo que enseñan y hacen debe responder e incorporar en alguna medida esos elementos para lograr aprendizajes verdaderamente significativos.

ESCUELAS CON REGLAS CLARAS Y MANEJO EXPLÍCITO DE LA DISCIPLINA

El clima que se respira en las escuelas efectivas estudiadas es de tranquilidad, orden y disciplina. Se cumplen los horarios, el uso del uniforme, las filas para entrar a clases y otros reglamentos comunes. Esta realidad revela un muy buen manejo disciplinario por parte de las escuelas. Todas destinan importantes esfuerzos a este tema, pues ven en ello una condición indispensable para que los niños puedan aprender ('disciplina para el aprendizaje'). Por lo mismo, estas escuelas, sin excepción, cuentan con políticas y normas respecto a las conductas admitidas y no admitidas, a las responsabilidades y los derechos de los alumnos y de los docentes, e incluso a veces, de los padres y apoderados. Estas reglas se hacen cumplir en todos los casos, sin excepción.

En todas las escuelas **la disciplina es, entonces, un tema relevante**, una prioridad a resolver. Sin embargo, las maneras de manejar este tema difieren mucho entre las distintas escuelas. Algunas logran una disciplina favorable a través de muchos reglamentos y normas rígidas. En otras, ello se logra por medio de una relación muy cercana y afectuosa con los niños y sus familias. Pero prácticamente todas, abordan esta problemática haciendo explícita la importancia del factor 'disciplina' para una buena educación. Se tematiza mucho con los niños y los padres sobre las ventajas de este aspecto, y para ello se utilizan todas las instancias posibles (diarios murales, clases, recreos, reuniones de curso, etc.)²⁵. Una de las estrategias más utilizadas por estas escuelas, para resolver el tema de la disciplina, es el **uso constante y permanente de refuerzos positivos**, responsabilizando abiertamente a los niños sobre sus conductas.

La buena disciplina también se observa en el nivel de los docentes. En varias escuelas, al integrarse un nuevo profesor, se le explican las reglas y la forma de operar del establecimiento. Además, continuamente se lo evalúa y corrige. Los docentes de estas escuelas son, de esta forma, un ejemplo de disciplina para los alumnos: nunca llegan tarde, faltan muy poco y cumplen con todo lo que prometen.

ESCUELAS QUE BUSCAN Y APROVECHAN MUY BIEN SUS RECURSOS HUMANOS Y LOS VAN PERFECCIONANDO

Este tema se enfrenta a través de estrategias de selección y asignación de los docentes, pero también gracias a un muy buen trabajo de desarrollo profesional, con quienes ya forman parte de los establecimientos. Los caminos tomados por las escuelas en estos dos ámbitos son distintos, pero en todas, el tema de cómo aprovechar y potenciar los recursos humanos, es un aspecto central dentro de la gestión escolar.

²⁵ Las distintas maneras a través de las cuales las escuelas manejan el tema de la disciplina no responden a factores o razones claramente identificables. Sin embargo, lo recogido deja en evidencia que al parecer la forma cómo se enfrenta este tema depende bastante del estilo y de las particularidades de los directivos.



Con respecto al primer punto, varios establecimientos se preocupan de incidir directamente en la selección de los docentes, con el objeto de incorporar a los profesionales más idóneos y aptos según las particularidades y orientaciones de cada una de las escuelas. Es por esto mismo que algunas tratan de inclinarse por profesores más estrictos, otras por docentes con habilidades artísticas y otras, por personas con una sólida formación ética. Lo central, en estos casos, es que seleccionan a sus profesores con criterios y requisitos bastante definidos. En efecto, **estas escuelas 'saben lo que quieren' y el tipo de docentes que necesitan**. No obstante lo anterior, sabido es que son muy pocos los establecimientos, en nuestro país, que tienen la posibilidad de influir en esta materia, situación que es particularmente restrictiva en el caso de las escuelas municipales. De hecho, en algunas de estas últimas se reconoce que un aspecto que contribuye sustantivamente a los buenos resultados académicos obtenidos, es el hecho de que el sostenedor permite a la escuela incidir en la selección de los docentes. El mecanismo aplicado se concretiza por medio de una relación personal de confianza entre el director y el sostenedor, en la cual, la opinión del primero influye en las decisiones que toma el segundo, lo que redundará en beneficios directos para la escuela.

La asignación de los docentes a distintas funciones y tareas es también un tema racionalmente manejado por estas unidades educativas. Todas se preocupan de que cada docente se desempeñe en el cargo, en el nivel o en la asignatura que más le acomode y más se adecue a sus propias fortalezas y debilidades. En algunas escuelas, se opta por destinar a los mejores profesores al primer ciclo, bajo el supuesto de que es en ese proceso donde se hace más necesario entregar una educación de excelencia. En otras, se privilegia el hecho de que cada docente, de acuerdo a su experiencia y autoevaluación, elija la asignatura o el nivel que más le acomode. En la mayoría de los casos, la distribución por curso y asignatura de los profesores se hace **complementando los intereses de los profesores con sus capacidades y experiencia demostrada**. Esta no es una tarea fácil. Requiere, sobre todo, de un muy buen conocimiento por parte de los equipos directivos, de las habilidades de cada uno de los docentes.

El hecho de que estas escuelas transformen el manejo de sus recursos humanos en una oportunidad para mejorar la calidad de lo que enseñan, también se refleja en la importancia que se le asigna al **desarrollo profesional permanente de los docentes**, lo que es una constante en todas las escuelas estudiadas. Lo importante, sin embargo, no es el número de cursos seguidos o si la escuela ha cubierto completa o parcialmente la línea ministerial de perfeccionamiento fundamental –es sabido que todas las escuelas y profesores del país pasan parte importante del año en cursos de perfeccionamiento de distinto tipo y origen–, sino los esfuerzos que se hacen para que lo aprendido sea aplicado en el corto plazo. En estos casos, la ‘socialización’ del perfeccionamiento ha cumplido un rol muy importante. Los aprendizajes adquiridos por los docentes de estas escuelas –fruto de las instancias de formación– son rápidamente compartidos con todos los profesores, buscando con esto un beneficio institucional de oportunidades que son dirigidas más bien a personas.

Los directivos cumplen un rol sumamente relevante en este alto nivel de perfeccionamiento y desarrollo profesional: Son justamente los directores –o alguien del equipo directivo– los que incentivan constantemente a los profesores para que sigan perfeccionándose y los que otorgan las facilidades para que esto sea posible.

El perfeccionamiento a través de instancias y cursos externos ha permitido mejorar y actualizar las prácticas pedagógicas. Sin embargo, quizás el elemento que realmente distingue el aprendizaje de los docentes en estas escuelas, es que éste se produce gracias a un proceso continuo de **capacitación interna**. Aquí, constantemente, se generan instancias en donde los profesores comparten experiencias, aciertos y desaciertos, derivando de estas discusiones aprendizajes que finalmente orientan las prácticas en el aula. En las escuelas estudiadas este aprendizaje interno se valora bastante y se intenta llevar a la práctica constantemente. Se aprende mucho 'desde dentro', desde la propia experiencia de la escuela y de la de sus profesores. Los cursos de perfeccionamiento son importantes, en la medida en que son insumos que fortalecen el perfeccionamiento en servicio.

ESCUELAS QUE APROVECHAN Y 'GESTIONAN' EL APOYO EXTERNO Y LOS RECURSOS MATERIALES CON LOS QUE SE CUENTA

La experiencia de las 14 escuelas efectivas estudiadas demuestra que la contribución que puede hacer tanto el apoyo de agentes externos (como fundaciones, empresas y otros actores) como los recursos materiales con los que se cuenta, a los resultados que éstas obtienen, depende no solo de la cantidad o calidad de ambos aspectos, sino también de cómo las escuelas los enfrentan y gestionan. El apoyo externo y la disponibilidad de materiales en algunos casos se traducen en una muy buena oportunidad para la escuela. En otros, la escasez de recursos es una complicación y una necesidad prioritaria. No obstante, no es un impedimento para la obtención de buenos resultados. Los recursos y materiales requeridos para la educación se pueden crear y conseguir, aprovechando al máximo las oportunidades que se presentan.

Estas escuelas se 'enfrentan' racionalmente al apoyo externo. En primer lugar, se encuentran siempre **'atentas' a las oportunidades que este apoyo externo ofrece**. No todas buscan ese apoyo, pero todas saben aprovechar estas oportunidades cuando se presentan. En segundo lugar, **'gestionan' eficazmente el apoyo externo**. Se preocupan por mantener informados a quienes conforman su red de apoyo, tanto de los resultados obtenidos por la escuela, como de los destinos del apoyo recibido. En tercer y último lugar, 'hacen suyo' el apoyo que reciben, es decir, **se apropian de lo recibido e intentan que los aprendizajes** derivados del apoyo **queden 'instalados'** en el quehacer de la unidad educativa. Para esto, informan a toda la comunidad escolar sobre los apoyos recibidos y tratan de lograr que sean aprovechados por todos los que conforman la dicha unidad.

Finalmente, hacen un buen uso y aprovechamiento de los recursos materiales disponibles. En la mayoría de ellas, casi no existen recursos de aprendizaje que los niños no utilicen, como sí ocurre en otras, por ejemplo, con el equipamiento computacional y en general, con los recursos de aprendizaje más sofisticados. Acá, los materiales y la infraestructura se ocupan al máximo y los niños no son privados de utilizar todo el equipamiento de las escuelas. En los casos de aquellas que no cuentan con un buen nivel de equipamiento,



ocurre algo bastante similar, en el sentido de que, lo poco que existe, se aprovecha al máximo. En ninguno de los dos casos (ni en escuelas con más recursos ni en aquellas con déficit en estas materias) hay 'grandes inventos'; lo que sí hay es una preocupación constante porque los recursos sean bien aprovechados y mantenidos por la comunidad escolar.

ESCUELAS EN DONDE EL SOSTENEDOR POSIBILITA UN TRABAJO EFECTIVO

La relación escuela–sostenedor es un tema altamente debatido y problematizado en nuestro país. El estudio acabado de estas catorce escuelas deja en evidencia que una buena relación con los sostenedores puede transformarse en una fortaleza para estos establecimientos. En efecto, prácticamente todas las escuelas reconocieron la importancia de los sostenedores en los buenos resultados obtenidos y ninguna hizo referencia a una posible ausencia o sensación de abandono de parte de aquellos. En las escuelas privadas estudiadas existe una fuerte sintonía entre el director y el sostenedor: comparten la misión y objetivos, **el trabajo es colaborativo y de sinergia**, y muchas veces cuenta con el soporte de una experiencia compartida por varios años. En algunos establecimientos es clara la presencia de los sostenedores en la vida cotidiana y en particular, en la toma de decisiones pedagógicas.

52

- Las escuelas municipales estudiadas muestran realidades bastante disímiles. Sin embargo, en ninguna se plantea un conflicto o problema mayor con el DAEM o con la Corporación Municipal, según corresponda. En seis de las diez estudiadas, los directivos reconocen que la relación con el sostenedor es **de apoyo y colaboración permanentes**. En estos casos, los municipios otorgan una alta prioridad al ámbito educativo, junto con reconocer y premiar el trabajo de las escuelas. En las demás, la opinión de los directivos es más bien neutra. El municipio cumple sus funciones, tiene una relación fluida con la escuela y no se presentan mayores tensiones o problemas en la relación entre ambos.
-
-
-
-
-
-

1.2 ESCUELAS QUE POSEEN UN FUERTE 'CAPITAL SIMBÓLICO'

En todas las escuelas estudiadas existe una cultura escolar que contribuye al logro de buenos resultados y esto se materializa en dos características principales. La primera tiene que ver con la presencia de una '**cultura escolar positiva**', de un sentido y motivación común que orienta el accionar de las personas que en ellas trabajan. La segunda dice relación con 'cómo se vive' el trabajo en estas escuelas, lo que en estos casos está teñido por un fuerte **sentido de la responsabilidad y de la excelencia docente** ('ética del trabajo').

UNA 'CULTURA ESCOLAR POSITIVA'

Las escuelas efectivas estudiadas tienen una característica coincidente en lo que se refiere a la existencia de un **sentido común, de una motivación compartida** en su equipo por entregar a los niños una educación de calidad. Si hay algo que distingue, es que existe esta motivación por hacer las cosas bien. 'Creen', casi ciegamente, en lo que pueden lograr haciendo un buen trabajo con sus alumnos. Los profesores, día a día, llegan convencidos de que es posible entregarles a sus alumnos las herramientas necesarias para que puedan tener una vida satisfactoria a través de una educación de excelencia. Los apoderados, a su vez, valoran la escuela y cuidan que sus hijos sigan en ella.

Las fuentes u orígenes de esta motivación común o 'capital simbólico', son variados. En algunos establecimientos tiene que ver con una historia común, con un proceso de años, en el cual las distintas piezas que dan vida a estas escuelas han ido generando una manera de ver y hacer las cosas. En otras escuelas, tiene como punto de origen un pasado problemático, con deficientes resultados educativos. El hecho de salir de esta situación y el reconocimiento del 'despegue' hacia los buenos resultados, ha contribuido –en varios de estos establecimientos–, a construir un sentido de compromiso que no es fácil de encontrar en el común de las unidades educativas.

Específicamente, este último punto –el reconocimiento que logran alcanzar estas escuelas– es un aspecto central en sus buenos resultados, por cuanto retroalimenta este sentido o **motivación común por seguir haciendo bien su trabajo**. La mayoría de las veces, este reconocimiento proviene de la los padres, que valoran los resultados obtenidos por las escuelas y traducen esta valoración en una relación respetuosa y de apoyo hacia ellas.

El capital simbólico al que se ha hecho referencia tiene directa relación con –y se refleja– en el fuerte sentido identitario que caracteriza a las escuelas estudiadas. Prácticamente todas éstas **tienen una identidad muy marcada**. Todas tienen algo que las distingue y los equipos reconocen que ese es un factor relevante para explicar el compromiso que todos sienten con la escuela. En algunos casos, es el hecho de ser una escuela artística; en otros, el de pertenecer a una religión determinada o el haber tenido un pasado problemático.

También potencia el capital simbólico el hecho de contar con un **clima organizacional** que facilita el trabajo. En las escuelas efectivas hay una buena comunicación interna y existe un alto nivel de confianza entre los actores. Esto, en varias de ellas se debe a una combinación entre años de trabajo conjunto como equipo (en definitiva, una historia común), un buen liderazgo que aúna esfuerzos, y un sentido de orgullo con los resultados obtenidos, lo que fortalece el buen ambiente. Además, las tensiones, conflictos e insatisfacciones –comunes en cualquier grupo humano– se conversan y solucionan, no se esconden.



Finalmente, los equipos de estas escuelas entienden que el 'capital simbólico' debe 'cultivarse' y se esfuerzan por no perderlo, promoviendo instancias adicionales de conversación e interrelación entre los profesores, haciendo participar a los mismos en actividades en las que representen a la escuela, entregándoles funciones complementarias a la docencia, invitando a padres y apoderados, delegando responsabilidades a los estudiantes, etc.

ÉTICA DEL TRABAJO

Además de poseer motivaciones e historias compartidas, las escuelas que formaron parte de esta investigación se esfuerzan, antes que todo, por realizar un trabajo educativo de excelencia. En ellas, el rigor, la responsabilidad y el profesionalismo de los docentes y directivos son pilares fundamentales para los buenos resultados. Esta es una convicción presente en las misiones de cada una de estas escuelas, pero también trasciende el puro discurso y se traduce en acciones concretas. Indicadores claros de este profesionalismo son los **bajos índices de ausentismo laboral y la participación de los docentes en actividades** fuera de su jornada contratada. Como se dijo, los profesores 'se toman en serio su trabajo' y si es necesario sacrifican parte de su tiempo para que todo resulte bien.

54

-
-
-
-
-
-

Un aspecto que contribuye en esta línea es el compromiso de quienes forman parte de estas unidades educativas, ya que no solo poseen un conjunto de visiones, ideas y objetivos compartidos –lo que antes denominamos 'capital simbólico'–, sino que además están conformadas por equipos enormemente identificados con estas visiones. El concepto de 'camiseta puesta' adquiere una relevancia indiscutible en las catorce escuelas estudiadas. Los profesores entrevistados, en su mayoría, declararon estar a gusto con su trabajo y que no cambiarían su escuela por otra.

Hay elementos que claramente posibilitan este alto grado de identificación con los objetivos de las escuelas. Un primer aspecto importante tiene que ver con el clima familiar que caracteriza a la mayoría de ellas. La convivencia al interior de los establecimientos no muestra grandes problemas ni sobresaltos que obstaculicen el trabajo educativo. Además, en la mayoría de ellos existe una relación de muchos años entre los docentes, lo que claramente contribuye a la **generación de este clima positivo**. El ambiente es distendido, de confianza, de aceptación de las ideas divergentes, de la evaluación y de la crítica.

El alto grado de compromiso que muestran los docentes también tiene que ver con los **espacios de participación** que éstos tienen en la mayoría de los establecimientos estudiados. Gran parte de los profesores reconoce que *"tiene la capacidad de influir en lo que ocurre en su escuela"*. Los docentes se sienten escuchados y existen los espacios para canalizar sus opiniones hacia el equipo directivo. Los directivos consultan a los profesores y las distintas instancias de trabajo conjunto se utilizan para que los docentes opinen sobre las decisiones que en las escuelas se toman, decisiones que van desde

aspectos muy concretos (como la definición de una fecha) hasta temas más sustantivos en el quehacer de la escuela (como la reformulación de los objetivos institucionales).

Un tercer aspecto relevante para explicar el sentido de la responsabilidad y el compromiso que existe es el manejo del **reconocimiento al interior de las unidades educativas**. En todas existen signos explícitos de reconocimiento a los equipos de trabajo, a docentes y alumnos por parte del equipo directivo y este reconocimiento se produce también entre los mismos docentes. Las relaciones e interacciones, cuando corresponde, están mediadas por felicitaciones y señales de premio.

Finalmente, la presión que ejerce sobre los docentes la **evaluación constante** y seria de su trabajo es, sin duda, un elemento que ha contribuido sustantivamente a la conformación de esta ética del trabajo. Varios directores visitan las salas de clases y en prácticamente todas las escuelas, los profesores ponen en común sus estrategias pedagógicas, con el fin de conocer las buenas prácticas y también las limitaciones del trabajo en aula. Con esto, saben que están siendo observados por sus colegas y tratan de responder favorablemente a este juicio crítico. Esta evaluación es aceptada sin problemas por la gran mayoría de los docentes, pues se valora como una instancia que de verdad aporta al desempeño personal y al de la escuela en general.

1.3 ESCUELAS CON ALTAS ESPECTATIVAS: LA IMPORTANCIA DE CREER EN LOS ALUMNOS

55

Las expectativas de directivos y profesores sobre el aprendizaje de los alumnos son una clave fundamental del éxito en los resultados. En las escuelas efectivas no creen en el determinismo social ni económico. Para ellos, las capacidades de los alumnos no están limitadas, pero sí sus oportunidades de aprender, las que deben ser potenciadas por todos los medios posibles. Por lo tanto, creen que es posible entregar una educación de calidad, a pesar de las dificultades que el contexto en el que trabajan les impone.

La confianza y las expectativas que depositan en sus alumnos no es muestra de ingenuidad o falta de realismo. Conocen las restricciones materiales de las vidas de sus alumnos y el pobre capital cultural de sus familias. Aún así, los docentes tienen confianza en que **sus alumnos pueden superar las limitaciones y sienten que ellos pueden hacer una diferencia**.

Interesante es que los equipos de estas escuelas no solo creen en las capacidades de sus alumnos, sino que transmiten esas expectativas de futuro a niños y jóvenes, y en algunos casos, a los apoderados. Los profesores traspasan y hacen pública su creencia. Es así como los alumnos reiteradamente, dicen que los directivos y profesores les inculcan que 'pueden más', que 'deben superarse', que 'tienen talentos', y 'la importancia que tiene el esfuerzo personal y el sentido de responsabilidad para salir adelante'.

Coherente con esta convicción y actitud, los profesores declaran que un objetivo básico y central de su enseñanza es **motivar el aprendizaje en los alumnos y ser exigente** con ellos. Los docentes consideran como parte de su propio trabajo profesional, generar y sostener en los alumnos dichas disposiciones. Es decir, los docentes no dan por supuesta la motivación por aprender, sino más bien, éste es uno de sus más importantes objetivos pedagógicos.

Como ejemplo, en varias de las escuelas, el equipo, ya sea dentro o fuera de la sala, refuerza constantemente en sus alumnos la idea de que es indispensable tener metas en la vida, que si se lo proponen pueden llegar donde quieren y que su condición de pobreza no puede ser vista como una limitante o un obstáculo para surgir en la vida. Esta confianza ha podido ser traspasada a los alumnos: *“nos han hecho darnos cuenta de que podemos ser profesionales si tenemos ganas de hacerlo”* (alumno 8vo básico).

1.4 RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA: UNA ALIANZA QUE SE CONSTRUYE

Ninguna de las escuelas efectivas estudiadas esquiva el tema de los padres y apoderados. Cada una lo asume y desarrolla acciones concretas para construir un vínculo con ellos. Estas acciones son disímiles entre las distintas escuelas y expresan también visiones distintas acerca de las familias y sus posibilidades para apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos. Aún así, cada escuela tiene una postura compartida y argumenta por qué hace lo que hace con las familias. Además, todas entienden que el proceso de construir la alianza a la cual aspiran es lento y requiere de esfuerzos concretos que se adecuen a las posibilidades de la familia.

La gama de posibilidades dentro de esta realidad es bastante amplia, en parte porque las particularidades de cada entorno local exigen posturas y estrategias distintas²⁶. Hay escuelas que solo exigen de los padres un mínimo de responsabilidad para con sus hijos y basan su alianza en un compromiso básico de que la familia intentará ‘no ir en contra’ de la educación que la escuela le está entregando a los niños. En el otro extremo, es posible encontrar escuelas que han incorporado a los padres de familia en la sala de clases, a través de sistemas de tutorías. Varias de ellas, paralelamente a su compromiso con el proceso de aprendizaje de los niños, **dedican tiempo al desarrollo de los padres**, impartiendo acciones de nivelación de estudios y de formación general y desarrollo personal para ellos. Lo central es que, aún con estrategias muy distintas, todas entienden que el tema de la familia y su participación en la educación de los hijos no pueden ser dejados de lado.

²⁶ Así por ejemplo, fue posible detectar que la relación escuela – familia es más fluida, fácil y cercana en el mundo rural. En este medio, algunas escuelas son literalmente parte de la comunidad e incluso algunas fueron construidas con su aporte.

En la mayoría de los casos, las escuelas invitan a los padres, estimulan su presencia, los llaman a participar y a colaborar en distintas actividades y tareas. Intentan, por tanto, deliberadamente construir una alianza. De todas formas, también hay otras, aunque pocas, que prefieren que los apoderados permanezcan fuera del proceso, pues califican sus hábitos y valores como distintos y hasta contrarios a los que se promueven desde ella. A partir de lo observado, las relaciones que se establecen con las familias, en el caso de estas escuelas efectivas, pueden agruparse en cuatro áreas principales:

- Proteger a los niños de su entorno, lo que implica tener una postura más bien 'cerrada' frente al involucramiento de los padres.
- Formar a los padres en su rol educativo e involucrarlos en el plano pedagógico, entregándoles información permanente sobre el proceso de aprendizaje de su niño y sobre cómo colaborar en dicho proceso.
- Recibir el aporte de recursos de los padres para mejorar la infraestructura y equipamiento de la escuela.
- Informar regularmente y por distintas vías, a los padres, respecto del proyecto educativo de la escuela, de las actividades que en ella se realizan y de los resultados que se van obteniendo.

En los casos estudiados, a la construcción de alianzas entre escuela y familia contribuye bastante la visión que los padres tienen sobre ellas. En su mayoría, estos padres se identifican y asumen compromisos, porque sienten orgullo de que sus hijos estudien ahí, por lo cual se ven, en cierto modo, incentivados a involucrarse. Este sentido de identidad se fortalece, en algunos casos, con frecuentes actividades que congregan a toda la comunidad: festivales, aniversarios, campeonatos y actos. En términos generales, lo relevante es que **los apoderados confían, creen y valoran la labor** que desempeña la escuela y reconocen en ella una esperanza de mejores oportunidades. En otras palabras, el 'capital simbólico' del que ya se ha hablado, se traslada también al ámbito de las familias.

57



1.5 LA ENSEÑANZA Y LAS PRÁCTICAS DE AULA EN LAS ESCUELAS EFECTIVAS

Los aspectos del trabajo de los profesores en la sala de clase que destacan en las 14 escuelas efectivas estudiadas son muchos. Estas se pueden sintetizar en 9 afirmaciones. Prácticamente todas las escuelas del estudio comparten estas características, aunque ciertamente en medida variable y no necesariamente presentes en cada profesor y en cada sesión de clase. Si hubiese que sintetizar estas características en una frase, esta sería: 'el profesor conoce adecuadamente los contenidos, sabe cómo motivar a los niños para enseñar dichos contenidos y logra un clima, en su sala, propicio para un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo'.

Lo que no puede olvidarse –pues determina fuertemente la calidad del trabajo pedagógico– es que estas ‘aulas efectivas’ se encuentran dentro de un contexto en el que existen **dispositivos institucionales que las estimulan y fortalecen constantemente**. Eje central de estos dispositivos es el trabajo colectivo de docentes y la planificación coordinada de las clases. Se planifican acciones que luego se ejecutan en el aula, se revisan en conjunto problemas reales enfrentados por algunos de los colegas, se coordinan acciones sobre un mismo curso o una misma materia, e incluso, si es necesario, sobre un mismo alumno que está enfrentando dificultades. Se producen y comparten materiales didácticos (por ejemplo, guías y pruebas). Se trata de instancias de estudio y reflexión que tienen un referente práctico aplicado, alejándose de conversaciones improductivas, meramente especulativas, solo sociales o burocráticas, presentes en otras escuelas.

ORIENTACIÓN HACIA APRENDIZAJES RELEVANTES: DE LA DISPERSIÓN A LAS PRIORIDADES

Los docentes que trabajan en escuelas en sectores de pobreza deben enfrentar múltiples interferencias que distraen la atención –de la escuela y de los profesores– del aprendizaje. Los docentes de escuelas efectivas, pese a dichas interferencias, orientan inequívocamente su trabajo con los alumnos en el aula, hacia la adquisición de aprendizajes, confiando en que pueden aprender y que es de su responsabilidad (la de los maestros) poner en práctica metodologías de enseñanza que venzan o neutralicen los problemas.

58

- Aunque muchos docentes, como la mayoría en las otras escuelas, sienten que cumplen una ‘misión social’, en las escuelas efectivas estudiadas, esta misión se entiende como ‘instrumental’ para la generación de aprendizajes en sus alumnos, y no como un fin en sí mismo. Los docentes entregan apoyo social y emocional a los alumnos; sin embargo, en el espacio concreto del aula y el uso del tiempo de clases, la prioridad es clara: **concentración en los aprendizajes prescritos en el currículo**. La dicotomía entre ‘formación’ y ‘adquisición de aprendizajes instruccionales’ no existe en los docentes de las escuelas efectivas estudiadas.

Esta orientación hacia los aprendizajes se complementa, en casi todos los casos, con un claro sentido de las jerarquías curriculares: no todos los objetivos del currículo poseen la misma centralidad: las capacidades de **comunicación y de razonamiento lógico son prioritarias**. En la mayoría de los casos esta prioridad es institucional y se expresa en los objetivos del Proyecto Educativo, en la asignación de docentes a cursos, la elaboración del horario y la carga horaria de cada asignatura, el foco de los Proyectos de Mejoramiento Educativo, la aplicación de evaluaciones y seguimientos más intensivos a lenguaje y matemáticas, el uso de instancias complementarias –como talleres de comunicación, reforzamiento académico, clases modelo–, etc.

ADQUISICIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS: DEL CONOCIMIENTO COMO COSA, AL CONOCIMIENTO COMO SABER

Los profesores estudiados saben que, para que los alumnos alcancen los objetivos del currículo nacional, ellos deben hacer un esfuerzo de conexión con la realidad particular, los aprendizajes previos y las motivaciones personales de sus alumnos. Si quieren llegar a lo lejano, deben partir de lo cercano. Esta regla de la pedagogía impregna un conjunto de prácticas encaminadas, en definitiva, hacia la adquisición por parte de los alumnos, de aprendizajes significativos.

- Los profesores procuran **que los alumnos tengan una relación activa con el conocimiento** que deben adquirir. Esto quiere decir que los docentes privilegian metodologías que permitan a los estudiantes manipular el saber que deben aprender, procesarlo personalmente y casi siempre, producir acciones adecuadas que demuestren el control práctico de ese nuevo saber.
- Estos profesores privilegian metodologías que **les permitan a sus alumnos poner en juego sus motivaciones y conocimientos personales previos**, a fin de conectar lo nuevo con lo ya adquirido. Los proyectos de investigación, trabajos en equipo, sesiones de discusión, guías de trabajo, son técnicas particularmente útiles a este respecto. Otro criterio importante es –en la medida de lo posible– dar a los alumnos la libertad de elegir, a fin de aumentar la motivación y la probabilidad de hacer sentido: frecuentemente, los alumnos se enfrentan a alternativas curriculares de libre elección, o al interior de una materia, eligen los temas de trabajo, o dentro de una unidad o clase, deciden el orden en que prefieren trabajar ciertas actividades.
- Los docentes aplican una **amplia gama de metodologías de enseñanza** (exposiciones, trabajo en grupo, lectura, proyectos, etc.) y procuran utilizar **variedad de recursos didácticos** (textos de estudio, guías, computadoras, materiales reciclados), entre otras razones, porque dicha heterogeneidad permite multiplicar las probabilidades de que cada alumno encuentre su punto de conexión y/o motivación personal con el nuevo conocimiento.
- **La relación activa con el conocimiento** antes mencionada y puesta en juego en las dinámicas descritas, no se limita por supuesto a un activismo físico, sino se refiere también a la manipulación simbólica del saber. En primer término, los profesores no buscan solo que los alumnos recuerden cosas, sino que sean capaces de analizar e interpretar, relacionar y abstraer, producir y actuar adecuadamente (de ahí la importancia de la resolución de problemas, guías, proyectos y discusiones grupales de diferente dificultad). En segundo lugar, casi todas las esferas del saber que los docentes enseñan, tienen una relación circular entre la práctica concreta y la práctica simbólica, es decir, pueden comenzar enseñando a los alumnos desde los conceptos, pero estos solo se dan por aprendidos si los alumnos logran usarlos en situaciones concretas. O al revés, se parte de una experiencia concreta, que se relaciona luego con otras, construyendo a partir de ahí conceptos más generales y abstractos. Para estos maestros, la distinción entre pensar y hacer es solo de momentos o dominios, no de opciones.



ALTA ESTRUCTURACIÓN Y ANTICIPACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: DE LA CONFUSIÓN A LA ESTRUCTURA

Los docentes de las escuelas estudiadas realizan un intenso y sistemático trabajo de planificación y preparación de clases, respaldados por los encargados de la gestión pedagógica en la unidad educativa y también por los pares. La utilidad de dicha planificación se pone a prueba cotidianamente en cada clase lectiva. Por esto, las clases de estos profesores son procesos de enseñanza–aprendizaje fuertemente estructurados. Casi con independencia del tipo de metodologías que empleen en uno u otro caso particular, los maestros procuran la presencia de un conjunto básico de elementos que son, en definitiva, los parámetros de esa estructura:

- La clase es enlazada con las anteriores, para que el alumno recupere el proceso más largo en el que está involucrado.
- Sus objetivos son claramente explicados, a fin de que el alumno cuente con las reglas de realización de lo que se espera de él y no se pierda el sentido de las actividades.
- Las actividades son anticipadas y los tiempos controlados, a fin de que todos trabajen lo más eficientemente posible.
- El tiempo se aprovecha intensivamente, manteniendo un ritmo fuerte.
- El profesor supervisa, controla y retroalimenta permanentemente a los alumnos, a fin de orientarlos cuando es pertinente, evitando dejar actividades inconexas, sin cierre, evaluación o corrección, y
- Se sacan conclusiones, se refuerza lo importante, se explicita y comparte lo aprendido, a fin de que sea integrado a los demás aprendizajes.

Que la enseñanza sea fuertemente estructurada, no significa que sea rígida. En efecto, estos elementos estructurantes funcionan adecuadamente, tanto con metodologías más tradicionales (exposición del profesor o resolución de una guía, por ejemplo) como con metodologías más innovadoras (desarrollar un proyecto o un debate). Esto requiere de mucha preparación y al mismo tiempo, de cierta capacidad de improvisación al interior de esta lógica. Los docentes conocen los materiales que usan, han preparado o estudiado muy bien sus guías, han anticipado las posibles situaciones de la clase, han distribuido los tiempos sobre la base de estimaciones realistas y productivas; pero al mismo tiempo, saben resolver imprevistos y estar abiertos al clima del momento. La ‘mano invisible’ del profesor (expresada en un sinnúmero de preguntas, comentarios, instrucciones, correcciones, decisiones, etc.) motiva e involucra a los alumnos.



ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, DISTINTAS METODOLOGÍAS Y RECURSOS: DEL ALUMNO PROMEDIO AL ALUMNO REAL

Más allá de los criterios de estructuración mencionados, en esta investigación no se encontró un patrón único referido a las prácticas de enseñanza de los profesores. Muy por el contrario, es posible afirmar que uno de los hallazgos más fuertes del estudio es la existencia de una **heterogeneidad de tipos de prácticas pedagógicas, expresadas en gran diversidad de metodologías de trabajo en aula**. Aunque unas pocas escuelas definían institucionalmente un sello pedagógico y algunos profesores mostraron poca variedad metodológica, lo claramente dominante fue la diversidad entre docentes, entre grados y aun, al interior de una misma clase.

Estas escuelas y sus maestros parecen concordar en que las metodologías de enseñanza son solo medios, puestos al servicio del objetivo de aprendizaje de los alumnos, y que por tanto, su bondad no es nunca intrínseca, sino relativa a la situación de que se trate. Para estos docentes, el valor sustantivo de un método es su eficacia contextual, lo que le da un carácter inevitablemente provisional. Los docentes investigados reconocen que ciertos métodos tienden a ser más adecuados para ciertos objetivos de aprendizaje, sobre todo, si se trata de adquirir conocimientos o de generar destrezas en los alumnos.

Los docentes saben que sus alumnos tienen diferentes habilidades, intereses, ritmos y estilos para aprender. La principal consecuencia práctica de esta constatación es que, para aumentar las probabilidades de 'conectar' al alumno con el proceso de aprendizaje, utilizan **gran variedad de metodologías de trabajo y materiales de enseñanza**. En primer término, por razones motivacionales: métodos expositivos, manipulación de materiales didácticos atractivos, procesos colectivos de trabajo. En segundo lugar, porque **los estilos de aprendizaje son diferentes**: aprendizajes conceptuales, vivenciales, con la guía del profesor, explorando por sí mismos. Finalmente, porque no todos los niños comparten el **punto de partida** en cada materia, de forma que, prescribir una ruta única y rígida, desincentiva a muchos que podrían hacer atajos o dejaría al margen a otros que requieren explicaciones y trabajos adicionales.

En cada aula conviven siempre alumnos con distintas habilidades de aprendizaje. Los docentes buscan un **tratamiento diferenciado**, a partir de metodologías adaptativas (proyectos, guías, trabajos en equipo, exposiciones, etc.). A los estudiantes más adelantados, les entregan guías más difíciles y les hacen evaluaciones más exigentes; también se les asigna como monitores de los más desaventajados, o se crean 'comités' por asignatura, donde enseñan a los más 'lentos'. Por otro lado, en varias escuelas existe preocupación por los alumnos con retraso en sus aprendizajes. En el aula se pudo observar a profesores que atienden a los alumnos más lentos y los supervisan especialmente, contando, a veces, con monitores de salas que los acompañan (paradocentes, alumnos, apoderados). Los alumnos con más dificultades también reciben tiempos extra, mediante reforzamientos y estudio acompañado. Varias escuelas contaban con proyectos de integración para niños con necesidades educativas especiales.



CONSTANTE SUPERVISIÓN Y RETROALIMENTACIÓN A LOS ALUMNOS: DE LA DISTANCIA A LA COMUNICACIÓN

Los docentes intentan mantener una relación constante de comunicación con sus alumnos, de forma que éstos perciban que están siendo efectivamente **acompañados por el docente**. Por ello, los maestros demuestran mucha capacidad y gastan muchas energías en 'conducir' la clase. Los alumnos son evaluados y retroalimentados constantemente por sus preguntas, exposiciones, intervenciones, trabajos, etc. Si el profesor está exponiendo, se mantiene abierto a las preguntas, alerta al grado de atención e interés que está logrando en sus alumnos, de forma que éstos no perciben al maestro como reproduciendo rígidamente un libreto; en efecto, generalmente, el docente pregunta, atiende las dudas y elabora a partir de estas incidencias. Si ha organizado a los alumnos para realizar un trabajo en grupo, el docente lo supervisa constantemente y se preocupa de involucrar a todos los estudiantes en la tarea. La clave está en que, ya sea interrogando o retroalimentando a sus alumnos, el docente los mantiene involucrados en la actividad conjunta.

USO INTENSIVO DEL TIEMPO, RITMO SOSTENIDO: DE 'MATAR EL TIEMPO' A 'EL TIEMPO ES ORO'

62

Una de las características más constantes de las escuelas estudiadas es su gran valoración del tiempo, expresada en un **alto aprovechamiento de las horas lectivas**. Esta es, antes que nada, una característica institucional: en estas escuelas existe poco ausentismo laboral, se suspenden pocas clases y cuando un profesor se ausenta, deja guías y actividades planificadas que son ejecutadas por un profesor reemplazante. Adicionalmente, como se señaló antes, en muchas de ellas se procura liberar al profesor de tareas administrativas que lo distraigan o le hagan perder mucho tiempo de sus clases. Coherente con esta valoración del tiempo, la mayoría de los profesores hace un uso intensivo de las horas lectivas. Esto involucra diferentes aspectos y niveles:

- La cuestión básica de **comenzar de inmediato y extender la clase hasta el final** del período previsto;
- Los profesores y los alumnos **sostienen un ritmo intenso de trabajo**, evitando las discontinuidades, pausas o tiempos muertos;
- Generalmente, los profesores planifican un **amplio y variado conjunto de actividades**, de forma que en las clases se alternan diferentes momentos y –si alguna actividad no resulta o se agota tempranamente– siempre tienen herramientas adicionales a las que recurrir, para mantener a los alumnos en actividades relevantes;

- Los docentes procuran **mantener involucrados a todos sus estudiantes**, de forma que el tiempo individual de estudio sea lo más equivalente posible al tiempo formal de instrucción. Todo el tiempo para todos los niños.

ALTO SENTIDO DEL RIGOR Y PRÁCTICAS CONSISTENTES: DEL RITUAL AL TRABAJO

Los docentes estudiados hacen que sus alumnos obtengan buenos logros, probablemente porque ellos mismos tienen para sí un alto sentido del logro; promueven la excelencia entre sus estudiantes, porque ellos se orientan hacia la excelencia; son, por lo tanto, **exigentes con sus alumnos y también consigo mismos**. Esto se expresa en aspectos que son previos a la clase, como el constante perfeccionamiento y estudio de los maestros, y la buena planificación y permanente evaluación del trabajo pedagógico. Pero también se materializa en aspectos sutiles y poco visibles de las clases que, sin embargo, hacen una gran diferencia en cuanto a la efectividad de las prácticas de enseñanza. Los docentes, por ejemplo, están dispuestos y son flexibles a asumir una nueva metodología, siempre que ésta demuestra ser efectiva para esos objetivos, en esos alumnos. En diferentes circunstancias, los docentes hacen preguntas a los alumnos –como en casi todas las escuelas–, pero en este caso, luego, se les da tiempo para elaborar su respuesta, se está abierto a discutir en serio sus ideas y se corrige asertivamente los errores cometidos. Si se dan tareas, éstas son más que pura ejercitación mecánica. Luego estas tareas son revisadas y trabajadas en clases, y los errores cometidos dan pie para reforzar las materias. Prácticamente sobre cualquier metodología de clases, se podría identificar esos pequeños elementos clave que distinguen al trabajo bien hecho.

Un aspecto complementario del anterior podría denominarse la **'coherencia metodológica'**. Los maestros saben que ciertas técnicas son mejores para aprender determinadas destrezas y conocimientos, y procuran, por tanto, ser consistentes con la lógica didáctica de una u otra metodología, a fin de extraer de todas su máximo potencial. Así, por ejemplo, si el profesor expone, lo hace claramente y con fundamentos, demostrando el dominio conceptual que los alumnos deben conocer. Si se está realizando, en cambio, una dinámica participativa, el docente se toma en serio las preguntas y preocupaciones de los estudiantes, y los desafía con preguntas relevantes, a través de las cuales intenta, efectivamente, conducir la clase hacia el objetivo de aprendizaje buscado.

BUENA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO: DEL AUTORITARISMO A LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA

La autoridad pedagógica es intrínseca a la relación profesor/alumno. Sin embargo, en la visión tradicional de la escuela, los profesores gozan de esta autoridad a todo evento, por el solo acto institucional de certificación. No obstante, estos maestros parecen hacer reposar su **autoridad pedagógica en la calidad de su trabajo** y en su condición



de efectivos mediadores entre sus alumnos y el saber. Es esta autoridad investida, pero reforzada por la práctica, la que sus estudiantes parecen reconocer: estos docentes son muy respetados por sus alumnos y, al mismo tiempo, tienen generalmente relaciones afectuosas y de mucha confianza con ellos.

Las clases de estos profesores, aún cuando son participativas y muchas veces muy activas, se desenvuelven en un clima de **respeto** y **tolerancia** con los alumnos y entre ellos. Adicionalmente, los alumnos tienen confianza en su profesor, lo que es vital para el desenvolvimiento de las clases que exigen la formulación de preguntas, el trabajo y la corrección permanentes: los docentes procuran hacer abandonar a los alumnos el temor a equivocarse y reemplazarlo por el temor a no intentarlo. Utilizan distintas estrategias de refuerzo con sus estudiantes, estimulando tanto el desempeño de excelencia, como el progreso y el esfuerzo. Los profesores felicitan permanentemente a los alumnos, celebrando sus avances; al mismo tiempo, esto les da confianza para criticar y exigir, a veces, un esfuerzo adicional.

Un aspecto destacable de estos profesores, es que logran desarrollar sus clases con muy **pocos o inexistentes problemas de disciplina**. En general, los niños se mantienen involucrados en clases, siguen atentamente las instrucciones de los maestros, colaboran mucho entre pares, y rara vez se producen conductas disruptivas. La combinación de clases motivadoras, presencia activa del docente en el aula y uso intensivo de todo el tiempo de clases, parece ser la fórmula para diluir la tendencia de algunos niños a entrar en dinámicas de indisciplina, generalmente gatilladas por su aislamiento de la actividad pedagógica. Cuando se producen problemas disciplinarios, estos son resueltos, a menudo, a través del diálogo, apelando a reglas comunes y a la valoración de la convivencia armónica del curso.

64



MATERIALES DIDÁCTICOS CON SENTIDO FORMATIVO: DE LA MOTIVACIÓN AL APRENDIZAJE

Se podría decir que el uso de materiales didácticos ocupa, en general, un lugar importante en la pedagogía de estos docentes. En la mayoría de las clases analizadas, los docentes utilizan una amplia gama de recursos didácticos: textos de estudio, libros, computadoras, materiales propiamente didácticos, juegos, videos, etc. Un lugar especial lo ocupan las guías de aprendizaje, también muy generalizadas en estas escuelas. Muchos docentes ocupan también materiales de la vida cotidiana, que reciclan e insertan en actividades formativas.

Sin embargo, estos profesores no descansan en la creencia de que los materiales operan por sí solos sobre los alumnos, con efectividad garantizada por características intrínsecas. Muy por el contrario, ocupan una gran cantidad de tiempo planificando el uso de estos materiales. Generalmente, seleccionan de diferentes fuentes los materiales a usar (por ejemplo, ocupan selectivamente los textos de estudio) y muchas veces elaboran o adaptan ellos mismos algunos materiales (por ejemplo, las guías de trabajo). Poner a los alumnos

en contacto con otros recursos no es visto como una forma de ahorrar trabajo para el profesor, sino que es parte de la característica más general ya analizada, de alta estructuración de las situaciones de aprendizaje.

RECUADRO 7. SÍNTESIS, ¿POR QUÉ SON EFECTIVAS ESTAS ESCUELAS?

Las escuelas en sectores de pobreza pueden funcionar de modo efectivo y las claves de ello son similares a las que señalan los estudios sobre escuelas efectivas en otros países. Tienen una **buena gestión institucional centrada en lo pedagógico**, donde el alumno y sus necesidades concretas están en la base del proceso de aprendizaje en el aula, incentivado y apoyado por la escuela. Ninguna de éstas, ni de los profesores observados en aula, realizan cosas extraordinarias, sino que hacen bien lo que se espera de ellos; creen en el potencial de aprendizaje de estos niños y se responsabilizan por ellos, convencidos de que la escuela hace una diferencia.

Si se compara caso a caso, los factores que hacen a estas escuelas 'efectivas' son distintos. Los elementos que aquí se han expuesto (centro en lo pedagógico, calidad del trabajo en aula, capital simbólico, expectativas, y alianza escuela-familia) esconden una heterogeneidad interna importante. Focalizan su accionar en lo pedagógico, pero **lo hacen de maneras diversas** y de acuerdo a su historia, a su trayectoria, a sus problemas, a sus desafíos, a su proyecto educativo.

Las situaciones concretas son heterogéneas, sin embargo, tienen en común algunas convicciones y una preocupación central explícita en las cinco áreas que se ha señalado. De otro lado, los resultados no se deben a factores aislados o asociados a una sola área, sino a una constelación de elementos que, en interacción, provocan su efectividad. No hay por tanto, recetas universalmente válidas. La escuela es un sistema complejo y es en la interacción de sus componentes donde se definen los resultados que obtiene. Un aspecto central de esta interacción en escuelas efectivas es la coherencia con la cual, en sus distintos niveles, aborda el eje enseñanza-aprendizaje. **La escuela efectiva requiere de un trabajo efectivo en el aula**, pero éste no asegura buenos resultados si no hay un liderazgo institucional y pedagógico, un trabajo articulado entre los profesores y una gestión escolar que entregue un 'soporte' a lo que ocurre en la sala de clases. En las escuelas estudiadas, esta coherencia existe y define una sintonía que recorre desde el aula hasta el nivel directivo y viceversa. La coherencia supone un fuerte liderazgo directivo técnico-pedagógico y administrativo, en el cual se detectan momentos en que éste es inclusivo o participativo y otros en que es impositivo. Supone también una cadena de orientaciones para la acción, que suben y bajan por la estructura organizacional. Al mismo tiempo, supone siempre una conjugación entre elementos subjetivos y objetivos que se refuerzan.



2. ESCUELAS CON BAJOS RESULTADOS PERMANENTES O EN RETROCESO: ¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN DE LAS ESCUELAS EFECTIVAS?

La intención de esta sección es comparar la realidad de escuelas que hoy no obtienen buenos resultados académicos –pues no los han tenido nunca²⁷ o bien han dejado de tenerlos (estudio empírico en 8 escuelas)– con las características de las escuelas UNICEF, para así concluir, a partir del contraste empírico, respecto de las principales claves de la efectividad escolar en sectores de pobreza en Chile. La evidencia sobre estas escuelas se ha ordenado también según las cinco áreas definidas en el diagrama 4 de la página 38.

2.1 GESTIÓN INSTITUCIONAL: ¿CENTRADA EN LO PEDAGÓGICO?

Bastante se ha dicho ya sobre la importancia de una ‘buena gestión’, entendiendo ésta como un entorno –al interior de la escuela– que presiona hacia una instrucción de calidad. La realidad de las 14 escuelas efectivas del estudio UNICEF confirma la relevancia de este elemento. La gestión directiva, la existencia de metas claras y conocidas, la supervisión y evaluación del trabajo docente, la planificación ordenada del trabajo pedagógico son, en este plano, aspectos fundamentales.

66

- En términos generales, en las escuelas que bajaron su rendimiento o en aquellas que han mantenido éstos durante largo tiempo, no existe una gestión pedagógica sólida. El ‘soporte’ que entrega el ‘nivel escuela’ al trabajo de los docentes es débil y en algunos casos, inexistente. Además, la pedagogía y el aprendizaje, no necesariamente son las principales preocupaciones de directivos y docentes, aspecto que se muestra, sin excepción, en las efectivas. Son varias las razones por las cuales se puede emitir un juicio como éste.
- **Escaso apoyo directivo:** Los profesores, en muy pocos casos, cuentan con un apoyo real y efectivo desde los cargos directivos de la escuela. No hay, en varias de estas escuelas, una autoridad pedagógica reconocida por los docentes, que oriente el accionar de los profesores en una misma dirección. En el caso de las escuelas ‘críticas’, priman los ‘directivos y jefes ausentes, que no están en las escuelas’.
- **Inexistencia de metas y objetivos concretos:** En la mayoría de las escuelas hay una misión conocida por docentes y directivos, pero ésta no se ha traducido en actividades y metas concretas. Por tanto, no existe seguimiento de los pasos que da la escuela y no se enmiendan errores.

²⁷ En este caso el análisis, como se señaló antes, se apoya en el conocimiento acumulado –aunque no bien sistematizado– sobre la realidad de escuelas que trabajan en condiciones desventajosas y que obtienen resultados académicos deficitarios. Los estudios consultados se han citado en la nota al pie de la página 37.

- **Trabajo en equipo sin sistematicidad:** El trabajo en equipo de profesores existe, pero es poco continuo y no es reconocido por los docentes como un apoyo concreto, en el cual aprendan y recojan lecciones aplicables a su trabajo de aula. Las reuniones tienen una orientación más administrativa y social que pedagógica.
- **Planificación más individual que grupal:** En muy pocos casos existe una planificación conjunta y ordenada entre los distintos docentes y directivos, incluso, en algunos establecimientos, este tipo de instancias son interpretadas como una pérdida de tiempo.
- **Improvisación en decisiones pedagógicas:** La gestión pedagógica, en muchos casos, es improvisada y sin arreglo a fines. La idea de que 'nada queda al azar', presente en las escuelas efectivas, en estos 8 casos no existe. En varias escuelas, por ejemplo, se han tomado decisiones muy poco pertinentes en lo referido a la asignación de los profesores más idóneos para los distintos cursos y asignaturas. En varias de las escuelas, estas decisiones no son un tema, lo que confirma esta improvisación.
- **Débil evaluación:** En muy pocas escuelas hay acciones de evaluación continua del trabajo de los profesores.
- **No hay una gestión de recursos orientada a mejorar la calidad del trabajo que hace la escuela:** Mientras en las escuelas efectivas gestionan muy bien sus recursos o consiguen otros, estas escuelas son más bien poco ocurrentes frente al tema de cómo optimizar sus recursos materiales y humanos. No existen, por lo mismo, políticas explícitas de asignación o perfeccionamiento de profesores. Tampoco han hecho esfuerzos para conformar redes de apoyo externo que les ayuden a potenciar su disponibilidad de recursos.
- **No se trabaja por una disciplina que apoye el aprendizaje de los niños:** mientras en las escuelas UNICEF la disciplina es una preocupación permanente y que se aborda a través del diálogo y la concientización, en estas escuelas prima el castigo y una postura más reactiva que proactiva frente a este tema. La disciplina en estas escuelas es un tema no resuelto que dificulta la gestión escolar de directivos y docentes: los horarios no se cumplen, el tiempo contratado se desaprovecha, los recreos se alargan, hay inasistencia y frecuentes permisos de docentes para ausentarse, etc.
- **No existe una gestión del entorno:** Buena parte de las escuelas no cuenta con contactos ni redes de apoyo relevantes, aunque han participado y participan de las líneas de acción de la política educacional. Además, los sostenedores tienden a involucrarse poco en la gestión institucional y pedagógica de los establecimientos.



Particularmente, en el caso de las escuelas 'críticas', resalta un elemento adicional importante: estas escuelas no toman conciencia del espacio educativo que lideran y gestionan. No tienen 'visión educativa', primando en ellas, como se analizó antes, la 'función social'. Por lo mismo, la unidad educativa se hace poco responsable de los resultados académicos o de aprendizaje obtenidos.

2.2 CAPITAL SIMBÓLICO: BASTANTE HETEROGENEIDAD

En esta área, se observa una alta heterogeneidad de situaciones en las escuelas estudiadas que hoy no obtienen buenos resultados. Algunas escuelas muestran un fuerte sentido identitario, un alto compromiso de sus profesores y del equipo en general, lo que, en varios casos, se ve acompañado por un fuerte reconocimiento –desde el entorno– por la labor que cumple la unidad educativa. En varios casos, la escuela es un actor central de la comunidad local, participa en las distintas actividades y al mismo tiempo, responde con resultados académicos que la comunidad reconoce como buenos o favorables. En otros casos, este 'capital simbólico' se nota debilitado. El compromiso es menor e incluso los profesores se sienten cansados de trabajar ahí y con ganas de emigrar. Algunos profesores afirman, de hecho, que su escuela 'ya no es la de antes' o que 'hemos perdido nuestra esencia', lo que se explica en parte por la caída en los resultados que los han venido afectando. Esto, en algunos casos, se suma a una comunidad que no valora el trabajo de la escuela o que no evalúa de buena manera su calidad.

68

-
-
-
-
-
-

El clima organizacional también muestra un desempeño diverso en estas escuelas. Una de éstas muestra un muy buen nivel de relaciones interpersonales entre docentes, las que se cultivan y son cuidadas por la directora. En estos casos, hay una buena comunicación, tanto vertical como horizontal. En otras, por el contrario, se evidenció un cierto quiebre en estas relaciones, lo que al mismo tiempo ha afectado el espíritu grupal y el sentido de identidad de las personas que ahí trabajan. De todas formas, en el caso de las escuelas 'críticas', los problemas de clima tienden a ser más frecuentes debido al efecto que causan los malos resultados permanentes.

Una diferencia importante con las escuelas efectivas es que el clima organizacional, para bien o para mal, tiene un peso mayor en el funcionamiento cotidiano de estas escuelas. Si el clima es caracterizado por la indisciplina, las tensiones entre profesores o el incumplimiento de reglas, los problemas desvían la atención de la escuela hacia ellos y el 'foco en lo pedagógico', del que tanto se ha hablado, se pierde o relega a un segundo plano. En el otro extremo, algunas escuelas hacen un esfuerzo importante por 'cultivar' o mantener un buen clima (a través de actividades de recreación de la escuela o de un tipo de relación con los directivos, donde prima el relajamiento y la poca exigencia hacia los docentes, por ejemplo), pero en ese intento pierden también la brújula sobre lo que es realmente constitutivo de su labor: educar, y educar bien.

Así, la experiencia de estas escuelas deja en evidencia que dedicar una atención excesiva al clima puede ser tan perjudicial como los propios problemas interpersonales, en términos

de la calidad del trabajo pedagógico. Además, permite dejar en claro que éste es un factor que ocupa un segundo nivel de jerarquía en lo que a claves de efectividad se refiere, básicamente, porque escuelas con un buen clima pueden ser efectivas, pero un buen clima, en ningún caso asegura buenos resultados y no es, por tanto, una condición suficiente.

2.3 EXPECTATIVAS: ¿IGUALES O MENORES QUE EN LAS EFECTIVAS?

Si se compara la realidad de las escuelas efectivas con aquella de las escuelas 'críticas', no cabe duda que uno de los principales elementos diferenciadores es el tema de las expectativas que se depositan en los alumnos y sus posibilidades de aprendizaje. En las escuelas que no han logrado salir de los malos resultados, los docentes y directivos tienen bajas expectativas en cuanto a las posibilidades de aprendizaje y al futuro de los estudiantes; y en general, también tienen una baja autoestima. Además, los bajos resultados de aprendizaje se atribuyen, en primera instancia, a la familia de los niños y a factores negativos presentes en el entorno, y solo secundariamente, a deficiencias y dificultades internas de la escuela (baja 'autoresponsabilización').

El caso de las escuelas que bajaron su rendimiento es un poco distinto. Estas también creen en sus alumnos y en lo que pueden aprender. Sin embargo, la presencia de frases como *"tengo muchas esperanzas puestas en estos niños"*, *"ellos pueden aprender como cualquier otro niño"*, *"el que a ellos les vaya bien depende de nosotros"*, son menos frecuentes que en el caso del estudio UNICEF. De hecho, se puede percibir con cierta frecuencia, en los profesores, una estigmatización de los alumnos (*"con problemas de aprendizaje"*, como ellos los llaman), lo que se suma al peso que los profesores le otorgan a los mismos niños en los malos resultados obtenidos en el último tiempo. Al igual que en el caso del 'capital simbólico', **en el ámbito de las expectativas** hay, más bien, heterogeneidad entre escuelas. Al mismo tiempo, se nota una mayor diversidad al interior de los establecimientos, en los cuales solo algunos docentes tienen altas expectativas o bien, esas expectativas se concentran solo en un grupo de alumnos, lo que también se confirma por la continua referencia de los docentes a la idea de que cuentan, en sus cursos, con demasiados alumnos que presentarían 'problemas de aprendizaje'.

Pero quizás la diferencia más importante con las escuelas efectivas es que estas últimas, como se dijo, no solo tienen altas expectativas y esperanzas en lo que pueden lograr sus alumnos, sino que **se encargan de 'crear' dichas expectativas**, en éstos, en sus familias y en los mismos profesores. Hay una intención explícita por transmitir en la escuela la idea de que es posible pensar en un futuro lleno de oportunidades, si el proceso educativo se enfrenta con entusiasmo y dedicación. Esta 'creación de expectativas' está ausente en 7 de las 8 escuelas que habían bajado sus resultados en el último tiempo.

Por otro lado, uno de los elementos que también distingue a las escuelas que han bajado su rendimiento o que se mantienen con malos resultados respecto de las efectivas, es la presencia o ausencia de una 'visión de futuro'. En las escuelas efectivas las altas expectativas puestas en los alumnos se complementan con una visión proyectada de la



escuela hacia el futuro, con ideas sobre cómo seguir mejorando o sobre cuáles son los desafíos que la unidad educativa tiene por delante. En la mayor parte de las escuelas que hoy no tienen buenos resultados, esta visión de futuro no existe. Los profesores y directivos hablan poco del futuro y menos aún de cómo habría que enfrentarlo. Se nota, en ciertos casos, una desmotivación frente a lo que viene, una cierta inamovilidad frente a lo que les pasa o les puede pasar como escuela.

2.4 RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA

Al igual que lo ocurrido en las escuelas efectivas, las 8 escuelas que han bajado sus puntajes SIMCE muestran una fuerte diversidad en términos del tipo de relación que establecen con las familias y apoderados. La gama de posibilidades vuelve a repetirse: desde padres involucrados en la gestión de la escuela, hasta apoderados que casi no aparecen por los establecimientos y que tampoco ayudan a los niños en sus casas. En el caso de las **escuelas 'críticas', las familias tienden a estar más desinformadas** sobre lo que ocurre al interior de las escuelas y sus resultados, y están 'menos presentes' en dichos establecimientos escolares.

Hay, en todo caso, una diferencia fundamental con lo que ocurre en las efectivas: en las escuelas que 'se cayeron' o que no han logrado despegar, no necesariamente hay una postura o una visión de lo que se espera de las familias. Las escuelas efectivas tienen claridad respecto de qué es lo que esperan y buscan caminos para conseguirlo. Las que han dejado de serlo o aquellas que no lo han sido nunca, no tienen una idea clara de cómo incorporar a los padres, de cuáles son las ventajas y desventajas asociadas a ello, y de cuáles son las estrategias a ejecutar para propiciar dicha incorporación.

2.5 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: NO HAY ESCUELAS EFECTIVAS SIN AULAS EFECTIVAS

En este ámbito, claramente, conviene hacer la distinción entre escuelas con malos resultados permanentes y aquellas que han visto debilitado su rendimiento en el último tiempo. Esta es una distinción útil, porque las debilidades en el aula, en el primer caso, son ampliamente superiores y documentadas en estudios anteriores. Aquí consignamos algunos ejemplos de las características que asume el trabajo de aula en las escuelas llamadas 'críticas'.

- Pocos profesores se hacen la pregunta sobre cómo enseñar en el contexto vulnerable en el que se desempeñan, o cómo mejorar su propio desempeño.



- La preparación de las clases es, o bien improvisada (por lo que las clases tienden a tener poca estructura), o bien sigue contenidos definidos hace años atrás y que no incorporan nuevos desarrollos o adelantos ni adecuan contenidos, ejercicios ni metodologías a cada nueva promoción de alumnos.
- No pocos docentes muestran dificultades serias en el manejo de estrategias y herramientas metodológicas y didácticas, y lo que enseñan no motiva ni desafía a los niños.
- El tiempo real destinado a la actividad de enseñanza–aprendizaje, es breve. No pocas veces llega a más del 50 % de la hora pedagógica.
- La implementación del currículo es incompleta y los profesores reconocen que cubren la mitad –y a veces menos– de los contenidos previstos.
- Los profesores conocen –y en su discurso usan– términos educativos complejos, tales como transversalización de objetivos, constructivismo, educación integral, enseñanza activa, trabajo de grupo, etc., pero tienen problemas para aplicarlos.
- Los docentes no informan a los niños sobre las capacidades que están desarrollando; hay escasa cooperación entre los niños; los profesores no guían a los niños para que ellos mismos encuentren respuestas a sus preguntas; muestran dificultades para manejar los conflictos entre alumnos; la interacción socio–afectiva con los alumnos es deficiente; hacen poco uso de recursos didácticos.
- Las exigencias académicas a los niños son bajas, y ante problemas de aprendizaje, pocas veces se buscan alternativas metodológicas o herramientas para superarlos, optando generalmente, por bajar las exigencias.

Claramente, algunas de estas debilidades son compartidas en el caso de las escuelas que han deteriorado su rendimiento. Sin embargo, nuevamente en este caso, el elemento más distintivo termina siendo la heterogeneidad. Algunos profesores trabajan como la gran mayoría de los que se desempeñan en escuelas efectivas: clases dinámicas y exigentes, buen manejo grupal, variedad de actividades y metodologías, buen uso del tiempo, alta motivación de los alumnos, ausencia de problemas de disciplina en la sala de clases, etc. Otros docentes, por su parte, se acercan más bien a las características de las escuelas de bajo rendimiento permanente: problemas de disciplina, clases desestructuradas, mal aprovechamiento del tiempo, trabajo con solo una parte de los alumnos (a veces los rezagados y a veces los que van en la delantera)²⁸.

²⁸ Esta mayor heterogeneidad interna del trabajo en la sala de clases pudo constatarse a través de diversos medios de prueba. En las entrevistas a alumnos, apoderados y profesores reiteradamente se hacen distinciones entre “buenos” y malos “profesores”, entre los que “son estrictos y enseñan bien” y los que “faltan y no explican bien”.



Para dar sustento a esta hipótesis sobre una alta variación en la calidad del trabajo de los profesores en estas escuelas, a continuación se presentan algunos de los resultados que arrojó la pauta estandarizada de observación de clases, aplicada en ambos estudios y en todas las escuelas, aunque en cursos distintos²⁹. En el estudio UNICEF, en cada escuela seleccionada, se observó clases de lenguaje y comunicación, y matemáticas, en 2º y 7º básicos. Se analizó un total de 48 sesiones de clases de 90 minutos cada una. El número promedio de niños, por sala, fue de 29, fluctuando entre 8 y 43. En el estudio PREAL, se observó 32 sesiones de clases, de las mismas asignaturas, en 5to y 8vo básicos. El número de niños por sala alcanzó un promedio de 25, fluctuando entre 16 y 41.

Un primer aspecto relevante a comparar, tiene que ver con el **uso del tiempo en el aula**. Al respecto, en el caso de las 8 escuelas, la duración efectiva de la clase –en promedio– fue de 85 minutos, con variaciones importantes entre escuelas: un mínimo de 50 y un máximo de 90 minutos. Este valor corresponde al lapso comprendido entre el comienzo y el término de la clase, y por tanto, no pretende ser entendido como una medida del tiempo en la que los niños se mantienen aprendiendo. Lo relevante es que, en el estudio UNICEF, la duración efectiva de las clases alcanzó un promedio bastante similar (86 minutos), pero la dispersión de los valores fue sustantivamente más baja (un mínimo de 75 y un máximo de 90 minutos), lo que, en cierta medida, confirma la mayor heterogeneidad docente en el caso de las escuelas que han bajado su rendimiento.

La tabla 3 compara los resultados obtenidos en las salas de clase observadas, para ambos tipos de escuela. Aún cuando hay heterogeneidad de resultados según asignatura, curso y área de desempeño en ambos casos, comparativamente, hay más deficiencias en las 8 escuelas que bajan sus puntajes. Así, el porcentaje de logro en las dimensiones ambiente didáctico–manejo grupal y desarrollo cognitivo–verbal, alcanza los valores de ‘muy bueno’ (más de un 70% de logro) y ‘aceptable’ (entre 40 y 70% de logro), respectivamente. Pero los valores, en ambos casos, son inferiores a los obtenidos en el estudio UNICEF y similares a los encontrados en escuelas con niveles de vulnerabilidad medios o altos, y puntajes SIMCE variables (ver estudio UNICEF 2004, Pág. 97). Al desagregar estas cifras por grado educacional y asignatura, se detecta que no hay diferencias mayores. Por su parte, en la dimensión afectivo–social los resultados son más bajos y se observa variaciones significativas por grado educacional, las que también están presentes en el estudio UNICEF.

72



²⁹ La pauta, como se señaló en el capítulo de diseño metodológico, evalúa el grado en que las clases observadas presentaron oportunidades de desarrollo relevantes para los alumnos, considerando tres áreas o dimensiones: 1) la calidad del ambiente didáctico y el manejo grupal del profesor; 2) el apoyo del docente al desarrollo afectivo y social de los alumnos; y 3) el apoyo del docente al desarrollo cognitivo y verbal de sus estudiantes. La pauta global contiene 31 indicadores: 12 en la primera, 9 en la segunda y 10 en la tercera área. Para el análisis de los resultados de cada profesor, se calcula el porcentaje de logro, es decir, cuántos indicadores estuvieron efectivamente presentes, sobre el total posible. Los autores de la Pauta califican la práctica docente en un área como muy buena cuando el profesor registra un porcentaje de logro de 70% o más, de aceptable cuando el porcentaje de logro fluctúa entre 40 y 70 y de insuficiente cuando cae por debajo de 40%.

TABLA 3: LOGRO EN TRES ÁREAS, SEGÚN GRADO Y ASIGNATURA

8 ESCUELAS QUE BAJARON SUS PUNTAJES				
ÁREA DE EVALUACIÓN DE LA PAUTA	GRADO EDUCACIONAL		ASIGNATURA	
	5to	8vo	Lenguaje	Matemáticas
Ambiente didáctico y manejo grupal	72	78	74	75
Apoyo al desarrollo cognitivo y verbal	64	59	59	64
Apoyo al desarrollo afectivo y social	58	36	41	52
14 ESCUELAS EFECTIVAS				
Área de Evaluación de la Pauta	GRADO EDUCACIONAL		ASIGNATURA	
	2do	7vo	Lenguaje	Matemáticas
Ambiente didáctico y manejo grupal	86	82	83	85
Apoyo al desarrollo cognitivo y verbal	74	73	71	76
Apoyo al desarrollo afectivo y social	72	59	63	68

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 4 muestra el porcentaje de logro de cada uno de los 31 indicadores de la pauta aplicada en las ocho escuelas que bajaron su rendimiento, y se compara con los resultados obtenidos en las escuelas efectivas. En cada una de las tres dimensiones se observa una fuerte variabilidad en el porcentaje de logro, la que llega a oscilar entre 100 y 23% en una misma área, en el caso de las escuelas del estudio PREAL. En 15 de los 31 indicadores se obtienen logros superiores al 70%. En el estudio UNICEF esto sucedía para 18 indicadores y en cada caso, el porcentaje era similar o más alto que aquellos obtenidos por las 8 escuelas. Los tres indicadores que no alcanzan el nivel ‘muy bueno’ en las escuelas del estudio PREAL y sí lo obtienen en el estudio UNICEF, son: “El profesor favorece que los niños describan, comparen, asocien e infieran”; “Favorece el respeto mutuo /ausencia de burlas, no etiqueta al alumno, no sanciona públicamente su presentación personal”; “Supervisa y está atento a las necesidades de ayuda de los niños” (indicador que está en el límite del 70%).

Las 8 escuelas del estudio PREAL obtienen, además, una puntuación baja, igual o cercana a la calificación ‘insuficiente’, en los temas de disciplina en clase, contextualización de aprendizajes, uso de refuerzos positivos y exigencias bajas a los niños, en cuanto a describir, comparar, asociar e inferir situaciones. Estas debilidades permiten afirmar que el trabajo de los profesores en las escuelas del estudio PREAL es, en promedio, menos motivador y desafiante para los alumnos que en las escuelas UNICEF.



TABLA 4: PORCENTAJE DE LOGRO DE CADA INDICADOR DE LA PAUTA

AREA 1: AMBIENTE DIDÁCTICO Y MANEJO GRUPAL	PREAL	UNICEF
1. Los niños tienen la posibilidad de aprender durante la mayor parte del período observado. No hay largos períodos en los que, más del 50% de los niños, esté sin hacer nada.	80%	90%
2. Existe preocupación del profesor porque todos los niños accedan en igualdad de condiciones a los contenidos impartidos.	80%	92%
3. Permite el murmullo.	97%	96%
4. Adapta la disposición de la sala a las actividades (si se requiere).	87%	79%
5. Mantiene al curso involucrado en las tareas.	83%	92%
6. Supervisa y está atento a las necesidades de ayuda de los niños.	70%	94%
7. Refuerza habitualmente conductas positivas.	40%	65%
8. Impone disciplina mediante el uso del refuerzo positivo.	23%	54%
9. Ausencia de amenazas sistemáticas como método para disciplinar.	83%	94%
10. Ausencia de castigos desmesurados o inmerecidos.	100%	98%
11. Ausencia de refuerzo habitual a niños con comportamiento negativo.	73%	77%
12. Interviene adecuadamente frente a conflictos entre los niños.	80%	81%
Area 2: Apoyo al desarrollo Afectivo-Social		
13. La tonalidad afectiva del profesor es generalmente positiva.	73%	92%
14. Demuestra afecto a los niños.	40%	65%
15. Reconoce y acoge sentimientos de los niños (o fomenta que lo hagan).	27%	52%
16. Fomenta explícitamente la cooperación y generosidad entre los niños.	43%	65%
17. Favorece el respeto mutuo (ausencia de burlas, no etiqueta a los niños, no sanciona públicamente presentación personal).	50%	85%
18. Recibe con agrado muestras de afecto de los niños.	37%	54%
19. Fomenta que los niños se enseñen mutuamente.	50%	56%
20. Se refiere a los alumnos por su nombre de pila.	73%	90%
21. Fomenta y refuerza las destrezas o cualidades propias de cada niño.	30%	31%
Area 3: Apoyo al desarrollo Cognitivo y Verbal		
22. Da respuesta a las preguntas o peticiones de los niños.	93%	96%
23. Favorece que los niños describan, comparen, asocien o infieran, etc.	50%	79%
24. Utiliza los errores como oportunidad de aprendizaje.	47%	65%
25. Contextualiza los aprendizajes.	37%	65%
26. Formula preguntas abiertas a los niños.	57%	58%
27. Escucha activamente a los niños.	73%	85%
28. Da, a los niños, el tiempo que requieren para comunicarse.	87%	88%
29. Reverbaliza los mensajes erróneos, confusos o incompletos.	50%	63%
30. Amplía los comentarios de los niños.	27%	38%
31. El profesor hace buen uso del lenguaje (habla bien).	80%	100%

Fuente: Elaboración propia en función de pautas de observación de aula estudios UNICEF y PREAL.



¿Por qué se producen, en definitiva, estas diferencias a nivel del trabajo en aula? ¿Cómo se explica esta mayor heterogeneidad de resultados en las escuelas que han bajado sus resultados? La tesis de los investigadores afirma que lo anterior es consecuencia de que, en las ocho escuelas que ya no tienen buenos resultados académicos, **la gestión pedagógica que da soporte al trabajo de los profesores es más débil que en el caso de las efectivas**. La ausencia de personas que coordinen y monitoreen el trabajo de los profesores, la poca presencia de instancias de perfeccionamiento interno y la planificación aislada de los docentes, son indicadores de esta mayor debilidad que, finalmente, redundan en que se acentúen las diferencias individuales entre los docentes. Dado que no existe un 'sello institucional' ni un trabajo conjunto que implique aprendizajes compartidos y haga surgir un proyecto común, los resultados tienen más que ver con 'buenos profesores' que con la idea de una 'buena escuela'. Cuando la escuela como organización no es 'tan buena', son las características de los profesores y su experiencia individual lo que ayuda a explicar los resultados de aprendizaje que logran los alumnos. Esto explica, a nuestro juicio, la heterogeneidad interna de estas escuelas.

La opinión de los docentes de las escuelas que han bajado sus resultados es clarificadora: *"Acá los resultados dependen de la calidad y del empeño que le pone cada profesor y de nada más"; "depende de cada uno, el problema está en la base que entrega cada profesor"*. La heterogeneidad del trabajo pedagógico se refleja, además, en indicadores muy claros, en algunas escuelas. En una de ellas, el nivel de lectura que alcanzan actualmente los niños de quinto año básico, es deficitario: solo algunos pocos alumnos leen de buena manera y logran entender lo que leen. En el actual cuarto básico (que viene desde primer año con otra profesora), prácticamente no hay niños que presenten problemas de lectura. La escuela sabe que esto no puede deberse solamente a las características específicas de los alumnos de ese curso. Otro aspecto en el que se nota la diversidad entre profesores de una misma escuela, es en el tema del entrenamiento para el test SIMCE. Las decisiones respecto a la preparación de los alumnos para esta prueba, en estas escuelas, parecen depender más de cada profesor, que de una política institucional³⁰.

Aún cuando la calidad y las características del trabajo docente son muy diversas en las escuelas con resultados deficitarios, éstas comparten un problema común reconocido por la mayoría de los directivos y docentes: **dificultades para hacer frente a una diversidad** –según ellos, acrecentada– de los estudiantes, en cuanto a su nivel y ritmo de aprendizaje. Los profesores son claros en manifestar que la heterogeneidad se ha transformado en un problema que no han logrado enfrentar de buena manera, en parte porque no cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo. En la misma sala de clases, es posible percibir la incapacidad de la mayoría de los profesores para manejar esta realidad más problemática y heterogénea. Por lo general, los profesores logran integrar a un grupo de niños y no al otro: o son los niños que se quedan atrás porque son 'más lentos' o porque, en el pasado, tuvieron menos oportunidades para aprender, o son los niños que van 'más adelante'. Rara vez se logra motivar a ambos segmentos. Tanto en el nivel de la escuela como en el de los

³⁰ Una cita clarificadora a este respecto: "Yo hice un trabajo en la parte psicológica con los niños. Entrené bien a los niños para que no perdieran el tiempo durante la prueba y contestaran algunas preguntas lo más rápido posible. La otra profesora casi no preparó" (profesora con buenos resultados SIMCE). Los alumnos entregan información como la siguiente: "El octavo de hoy preparó muy bien el SIMCE el año que les fue bien. La profesora nuestra casi no nos preparó y nos hizo un repaso general solamente" (alumno quinto básico).

profesores la única estrategia que se utiliza es abordar el retraso en aprendizaje por medio del tradicional reforzamiento, y éste, en el contexto presente, se revela como insuficiente.

La dificultad para manejar la diversidad de niveles y ritmos de aprendizaje de los estudiantes está asociada a una percepción subjetiva, que restringe la posición que los docentes asumen frente a esta realidad. Así, por ejemplo, en las ocho escuelas del estudio PREAL, un número significativo de los profesores estaba convencido de que en sus cursos había un alto porcentaje de alumnos con 'problemas de aprendizaje' y que, por lo tanto, éstos requerirían de atención especializada. Los profesores hablaban, por lo general, de un 20% de alumnos que estarían en dicha situación. Esta percepción de los profesores no tendría asidero de acuerdo a lo descubierto por investigaciones sobre el tema. En efecto, siguiendo a Marchesi y Martín (1998³¹), los alumnos con deficiencias permanentes no sobrepasan nunca el 2% de un curso y solo al ampliar el concepto, incluyendo al o los alumnos que presentan algún problema de aprendizaje a lo largo de toda su escolarización, se llega al 20%. Como se observó en las escuelas del estudio UNICEF, una de las preocupaciones centrales de los profesores era motivar e incentivar el estudio y aprendizaje de todos los estudiantes, respetando sus ritmos, talentos, y características particulares; y existían distintas instancias internas de apoyo a los estudiantes rezagados, desde las tradicionales sesiones de reforzamiento, pasando por tutorías de pares, hasta la capacitación de padres para el apoyo a los niños en sus deberes escolares. En las escuelas efectivas había una fuerte preocupación y variedad de alternativas para apoyar a los estudiantes más lentos, rezagados, con problemas.



³¹ Citados por Lucchini (2003). Este libro entrega importantes pistas respecto a cómo enfrentar en el aula las diferencias en nivel y ritmo de aprendizaje de los niños.

3. SÍNTESIS: JERARQUÍA E INTERACCIÓN ENTRE LAS CLAVES DE EFECTIVIDAD EN SECTORES DE POBREZA

Las tres secciones anteriores permiten concluir sobre cuáles son los factores claves en la efectividad escolar de unidades educativas que trabajan en contextos de pobreza. Al respecto, cuatro ideas centrales:

1. El 'corazón' de la efectividad escolar se encuentra en cómo la escuela responde al desafío de la enseñanza de los niños, de cómo 'gestiona la pedagogía'. En esa gestión de la enseñanza, debe existir coherencia entre lo que pasa y se procesa en la escuela como organización y lo que ocurre en la sala de clases. Las escuelas efectivas demuestran con creces que la relación entre ambos mundos (el de la organización y el de la sala) pueden y deben estar guiados por los mismos principios: la planificación, la evaluación, el profesionalismo y la rigurosidad.
2. La efectividad se explica tanto por factores 'objetivos' (planificación, trabajo en equipo) como 'subjetivos' (expectativas, creencias, identidad). La concatenación de ambas dimensiones es lo que ayuda a entender cómo estas escuelas consiguen buenos resultados. Las escuelas hacen un buen trabajo, en parte importante porque creen en sus alumnos, existe un sentido identitario fuerte y una imagen o proyección de futuro que se comparte. Estos son elementos esenciales que marcan una diferencia clave entre escuelas que son efectivas y las que no lo son.
3. El 'capital simbólico' del que disponen las escuelas es un factor relevante pero no suficiente para conseguir buenos resultados. Las relaciones fluidas, el buen clima organizacional y el compromiso de los profesores son elementos importantes pero que no fructifican si no van acompañados por una gestión que pone en el centro la pedagogía y el aprendizaje de los niños. De hecho, como pudo apreciarse, prestar una energía exagerada a estos temas puede desviar la atención de lo que es la verdadera misión de la escuela. En la rigurosidad del trabajo pedagógico está la clave para los buenos resultados y los demás son elementos que ayudan en la medida que no entorpecen el logro de ese objetivo.
4. La relación escuela-familia muestra diversidad al interior de cada tipo de escuela. Lo particular de las escuelas efectivas pareciera ser que sus directivos y profesores tienen argumentos claros para su postura frente a la familia, la estigmatizan menos y no la culpabilizan de los bajos resultados académicos de sus alumnos.



IV. FACTORES CLAVES DEL DETERIORO Y LA MEJORA DE ESCUELAS EN SECTORES DE POBREZA³²

Este penúltimo capítulo recoge la evidencia en torno a los factores que se traducen en movimientos, en distintas direcciones, de los puntajes SIMCE de las escuelas en sectores de pobreza. Se cubren, por tanto, dos procesos: la ‘caída’ del rendimiento, fenómeno que se produce en las ocho escuelas que forman parte del estudio financiado por PREAL; y el ‘despegue’ hacia los buenos resultados, que se da en ocho de las catorce escuelas que se consideraron en la investigación UNICEF. Ambos procesos se cubren por separado, en una primera y segunda sección, respectivamente.

Los ejes de cambio, como cabe esperar siguiendo los resultados presentados en el capítulo anterior, se centran en lo que se ha llamado ‘gestión institucional’ y ‘trabajo en el aula’. Son cambios en la forma en que las escuelas realizan la tarea pedagógica, los que se expresan en movimientos hacia arriba y hacia abajo en los resultados de aprendizaje. Estos cambios, como se verá, son impulsados por una mezcla o combinación de factores externos e internos a la escuela. Los factores internos tienen que ver con modificaciones en el estilo de liderazgo, en las prioridades de la escuela; con problemas de clima y relaciones interpersonales; con la relación escuela–familia. Los factores externos, a su vez, tienen que ver con la entrada o salida de profesores o directivos de la escuela; con el retiro o llegada de apoyos y recursos didácticos; con modificaciones en las características del alumnado; con la competencia con otras escuelas. Un factor externo es muchas veces, el que desencadena el proceso de cambio en las escuelas.

Estos factores del entorno van moldeando y consolidando fuerzas internas de cambio en la escuela. Es el entorno el que, muchas veces, ‘gatilla’ e impulsa el cambio interno de las unidades educativas. La escuela puede aprovechar y manejar de buena o mala manera lo que el entorno le ofrece o demanda. En la primera situación, enfrenta las oportunidades y amenazas que provienen desde el exterior, con estrategias y cambios internos oportunos o pertinentes. En la segunda situación, no reconoce las oportunidades y amenazas o lo hace tardíamente, dificultando la tarea pedagógica y teniendo, por ende, repercusiones en los resultados de aprendizaje. No obstante, también hay escuelas que mejoran o empeoran, sin la presencia evidente de factores positivos o negativos nuevos en el entorno.

³² En este caso, el capítulo sigue en varias partes, a veces textualmente, a un capítulo similar del estudio: “Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza”, realizado por Asesorías para el Desarrollo con financiamiento del PREAL.

1. ¿CUÁLES SON LOS FACTORES QUE EXPLICAN EL DETERIORO DEL RENDIMIENTO DE ESCUELAS EN SECTORES DE POBREZA?

Las ocho escuelas que formaron parte del estudio financiado por PREAL han dejado de obtener buenos rendimientos académicos medidos por los puntajes SIMCE. ¿Cuáles son las razones centrales que explican esta caída en sus resultados? ¿Son factores externos o internos (o ambos) los que pesan? ¿Hay un encadenamiento de factores que se traduce en procesos más profundos o se trata solo de factores circunstanciales y coyunturales? Esta sección busca respuestas a estas interrogantes.

RECUADRO 8: LAS RAZONES QUE DAN LAS PROPIAS ESCUELAS

Con respecto a los últimos resultados, vale la pena resaltar algunos elementos que aparecen, desarticuladamente, en el discurso de los entrevistados. Para la mayoría de ellos, la baja en el SIMCE tiene que ver con una serie de circunstancias ajenas a la escuela: los factores del entorno mencionados refieren tanto a cambios en las características de los alumnos, como a la incidencia de algunas políticas educativas.

Cambios en las Características de los Alumnos

- **Niños y sus familias, más difíciles**, con mayores problemas de conducta, inasistencia, comunicación; déficit afectivos y violencia en el hogar; ausencia de figuras parentales y padres menos preocupados.
- **Mayor rotación de alumnos** (entradas y salidas recurrentes de los mismos alumnos, por inestabilidad laboral de los apoderados) y mayor cantidad de alumnos de áreas rurales, con déficit de aprendizaje y desarrollo, en relación con los que llevan años en la escuela.
- **Contexto de mayor competencia** –generado en parte por la proliferación de establecimientos particulares subvencionados– con repercusión en la matrícula y tipo de alumno. Estas escuelas captarían a los mejores alumnos y las municipales terminarían acogiendo a los ‘alumnos problema’, a los más pobres, o viendo disminuida su matrícula, drásticamente.
- **Existe la idea del aumento de niños con necesidades educativas especiales**, lo que se debería, en realidad, a la acumulación de déficit de aprendizaje en los niños.
- **Factores del entorno**, asociados al barrio y sector, relativos a aumentos en la delincuencia, drogas, bandas juveniles y similares, presentes en algunas escuelas de ciudades intermedias.



Incidencia de algunas Políticas

- No pocos entrevistados culpan a **ciertos componentes de la Reforma Educacional**, de su bajo rendimiento en el último tiempo. Se sienten afectados por la promoción automática de 1° a 2° grado (que 'arrastraría' a los niños con problemas de aprendizaje), por la permisividad otorgada por la Reforma (no se puede castigar) y por el cansancio que produce en niños y profesores la implementación de la Jornada Escolar Completa.
- Según profesores y directivos, también ha influido el **escaso apoyo simbólico, técnico y material**, que tradicionalmente han prestado las autoridades. Las escuelas resienten no contar con el fuerte apoyo que un día tuvieron³³.

Menos de la mitad de las escuelas reconocen espontánea y públicamente el deterioro sustantivo de sus puntajes SIMCE. Menos aún reconocen que ello está relacionado directamente con ellos, con sus conductas y prácticas en la escuela. Se plantea, en cambio, que el profesor no era el adecuado, que tuvo muchas licencias médicas, que no hubo una preparación adecuada de dicha prueba, etc. Todas razones del tipo 'mala suerte' o 'no es nuestra culpa', que eluden la responsabilidad de la escuela y sus actores. Lo más cercano a la auto-responsabilización –en pocas escuelas– es haber confiado demasiado en que los buenos resultados se mantendrían en el tiempo.

Fuente: Elaboración propia.

Los argumentos que dan las escuelas para explicar por qué bajaron sus puntajes SIMCE, son insuficientes para entender los factores que influyen en procesos de este tipo. De aquí en adelante, dichos argumentos son complementados con la observación y análisis de los investigadores, a partir de la observación externa y exhaustiva de la evidencia reunida en torno a cada escuela.

El primer aspecto interesante y que emerge de la observación externa, tiene que ver con la efectividad que habría caracterizado a estas escuelas. Lo central aquí es que, si bien se sabe que estas escuelas obtuvieron anteriormente buenos resultados, no existe la evidencia necesaria para respaldar la hipótesis de que éstas hayan sido escuelas efectivas. De hecho, varias de sus actuales características, como se pudo apreciar en el capítulo III, se acercan más a la evidencia sobre escuelas de bajo rendimiento, que a aquella sobre escuelas efectivas. Así, cuesta imaginar que estas características (como la falta de liderazgo, la escasa planificación con la que trabajan los docentes, o la dificultad para manejar la disciplina de los niños, entre otras) se hayan instalado o modificado sustantivamente, solo en el último tiempo.

³³ Varias de estas escuelas formaron parte del programa P900. En algunos casos los buenos resultados conseguidos en el pasado se explican en buena medida por el apoyo de este tipo de programas. Es así como los entrevistados docentes y directivos señalan con respecto al P900: "nos enseñaron montones de cosas y nos tenían cualquier cantidad de materiales y ahí se hacía un trabajo concreto con los profesores, ahí cambiamos nuestra metodología". Una vez que el programa dejó la escuela, ella se resintió: "se echaron de menos los recursos y todo el tipo de apoyo que nos brindaban, nos dejaron solos y nadie se preocupa de nosotros". La importancia que este tipo de apoyo ha tenido en las escuelas es también un punto que se evidencia en el estudio UNICEF.

El esquema que se expone a continuación ordena los factores que, a partir de la evidencia recopilada, habrían contribuido a la caída en los resultados académicos de estas escuelas. Con este diagrama se pretende ilustrar y explicar cómo operan los factores que aparecen con más fuerza empujando el deterioro. Cabe adelantar que el eje de deterioro más fuerte y común, se vincula a factores de cambio en el entorno, que se expresan en un alumnado de características distintas al pasado, unido a una baja capacidad de adaptación de la escuela a este cambio externo.

Como puede apreciarse en el diagrama, hay tres tipos o grupos de factores asociados al deterioro en los resultados que sufren estas escuelas. Un primer grupo tiene que ver con el eje básico de cambio: el debilitamiento o ausencia de una gestión pedagógica efectiva en las escuelas. Este debilitamiento responde, en varias escuelas, a problemas o a una 'preocupación exagerada' por temas de clima y capital simbólico; a un deterioro en el orden y la disciplina de la escuela y cambios en el liderazgo y dirección escolar. Un segundo grupo de factores dice relación con cambios en la composición y diversidad del alumnado, cuestiones que las escuelas no saben enfrentar eficientemente. Finalmente, un tercer tipo de factores es el que se relaciona con la incapacidad de las escuelas para adaptarse a los cambios, tanto internos como externos. A continuación, se describe y explica con mayor detalle, cada uno de los factores que incide en el deterioro de los resultados SIMCE.

DIAGRAMA 5: FACTORES ASOCIADOS AL DETERIORO EN LOS RESULTADOS EDUCATIVOS



1.1 UNA GESTIÓN DE LA ESCUELA QUE NO CONTRIBUYE A LOS BUENOS RESULTADOS

La experiencia de las escuelas que sufrieron una caída en los resultados, confirma que la fortaleza de la gestión pedagógica es una de las claves principales para mantener los buenos resultados. Estas escuelas vieron debilitada esta gestión pedagógica, ya sea por deficiencias en el clima laboral, por problemas asociados al liderazgo, por cambios en la disciplina y orden de la escuela, y en algunos casos, por una disminución del compromiso de los docentes.

DEBILITAMIENTO O AUSENCIA DE UNA GESTIÓN PEDAGÓGICA QUE RESPALDE EL TRABAJO DE AULA DE LOS PROFESORES

Este es un aspecto que ya se tocó en el capítulo III, cuando se destacó la importancia de una 'buena gestión', entendiendo a ésta como la existencia de dispositivos institucionales al interior de la escuela, que presionan hacia una instrucción de calidad. La gestión directiva, la existencia de metas claras y conocidas, la supervisión y evaluación del trabajo docente, la planificación ordenada del trabajo pedagógico, han sido señalados como aspectos fundamentales que respaldan buenos resultados académicos. Como se vio en el capítulo anterior, no más de dos de las ocho escuelas se acercan a estas características. En la mayoría, no existe evidencia de una gestión pedagógica sólida. No existe un 'norte' claro, un proyecto compartido, una coherencia entre lo que ocurre en el aula y fuera de ella.

El deterioro en la enseñanza y sus resultados de aprendizaje es, en importante medida, consecuencia de la no-existencia, en estas escuelas, de una gestión pedagógica que apoye la enseñanza. Esta situación lleva a que el 'factor profesor' tenga un peso sustantivo en los resultados. El hecho de que no exista una gestión que dé soporte al trabajo de los profesores, mejorándolo y homogeneizándolo, redundando, finalmente, en que los resultados académicos que las escuelas consiguen, pasan a depender en gran medida de la iniciativa y de la calidad del trabajo de cada profesor.

Los resultados pasan, de esta forma, a ser inestables y a depender de factores individuales, tales como las competencias del profesor, su vocación personal, su estado de salud, sus problemas personales, entre otras variables. Es en estos términos, que los profesores de estas escuelas explican los malos resultados y el deterioro sufrido en el último tiempo. En varias escuelas, los profesores y los niños indican que, ese año, el encargado del curso que rindió SIMCE tuvo un mal año: problemas personales que terminaron por afectar el rendimiento laboral, problemas de salud que se traducen en licencias e inasistencias prolongadas, la profesora no preparó bien para el SIMCE, etc.

FACTORES ASOCIADOS AL LIDERAZGO Y A LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA

La experiencia de las escuelas que bajaron sus puntajes demuestra que la figura del líder y la calidad del trabajo que éste realiza, así como puede constituir un factor central de la efectividad, puede, de la misma forma, provocar un deterioro en la gestión de las escuelas. Los elementos que pueden contribuir a este deterioro en el ámbito directivo, son los siguientes:

Cambio del director o líder de escuela: En una de ellas, este factor fue importante en el desencadenamiento del deterioro: funcionaba bien, se trabajaba en equipo y ordenadamente. Si bien no existía un proyecto institucional compartido, había quien liderara el tema pedagógico y decidiera cómo debía organizarse el proceso educativo. Con la partida del director, la calidad del trabajo decayó sustantivamente. El nuevo director mostró un estilo de liderazgo diametralmente opuesto, de 'laissez faire': poco presente en la escuela, no respaldaba las decisiones de los profesores, no marcaba la pauta de 'lo que había que hacer', directrices habituales en el director anterior. En otro caso ocurrió algo similar con la salida de un profesor muy estimado y respetado por la comunidad escolar: era líder en materias pedagógicas y apoyo al trabajo de los docentes. Su salida generó desconcierto y no se pudo restablecer un trabajo coordinado pues nadie generó ni lideró esos espacios.

Decisiones desafortunadas, en contratación y asignación de tareas: Una buena dirección se manifiesta en la calidad de algunas decisiones. A veces se abren o amplían horas de UTP, asignándolas a profesionales poco idóneos, lo que genera dinámicas de trabajo improductivas. Por ejemplo, el curso que rindió SIMCE tuvo cuatro profesoras jefe en solo dos años, lo que produjo discontinuidades en el proceso educativo. En otro caso, el director asignó a 1° básico a una profesora sin estudios de pedagogía ni dominio de grupo. A pesar de su esfuerzo, ésta no pudo hacer frente a los problemas de indisciplina, lo que se sumó a la falta de apoyo de los directivos de la escuela.

Incapacidad para advertir y resolver oportunamente problemas, como el manejo de recursos y relaciones interpersonales: Si la dirección no identifica, reconoce ni encara tales problemas, éstos se instalan, socavan la gestión, el clima, el orden y la disciplina. En varios casos, los problemas entre profesores, o entre éstos y la dirección, no fueron enfrentados, sino más a bien ignorados, lo que marca una diferencia fundamental con las escuelas efectivas. En un par de casos, la escuela se había dividido en bandos, se había roto la confianza y hubo acusaciones recíprocas entre los integrantes del equipo, lo que restó tiempo y energía a los temas pedagógicos. Esto ocurre, incluso, en escuelas con una adecuada gestión pedagógica anterior³⁴.

³⁴ En otra de las escuelas, también se produce una cierta pérdida de foco o direccionalidad, no tanto debido a conflictos internos, sino más bien a problemas coyunturales – como han sido las diferencias entre el cuerpo directivo y el centro de padres –, lo que va aglutinando la atención de todos los actores y dejando los desafíos y problemas pedagógicos en un segundo plano.

CAPITAL SIMBÓLICO QUE SE PIERDE: DIFICULTADES EN EL CLIMA ESCOLAR Y EN EL COMPROMISO DE LOS PROFESORES

CLIMA ESCOLAR: EL PROBLEMA DE LOS EXTREMOS

La agudización y ausencia de solución de problemas en el clima escolar, son un elemento central en la caída del SIMCE de estas escuelas, básicamente porque paralizan el trabajo pedagógico, el foco se centra en aspectos que no son prioritarios y las discusiones de consejo de profesores –que debieran centrarse en temas técnicos–, por ejemplo, tienden a focalizarse en las desavenencias entre director y docentes. Los conflictos internos fuertes y recurrentes que no logran solucionarse, deterioran el clima, llevan a un aislamiento de los profesores, afectan al mismo tiempo su compromiso y en definitiva, desfavorecen los aprendizajes.

Sin embargo, también se observa que la pérdida del foco puede ocurrir por la excesiva atención y confianza que las escuelas ponen en el tema del clima, como algo que ayuda a hacer un mejor trabajo. Entre las escuelas estudiadas, un par de ellas destina muchos de sus esfuerzos a cultivar el buen clima o a generar lo que en el estudio UNICEF se ha llamado ‘capital simbólico’. Por ejemplo, en una escuela con fuerte liderazgo directivo, con muchas iniciativas en el plano social y pedagógico y con un excelente clima interno, la directora dedica parte importante de su tiempo a actividades grupales y de relajación, motivando y entusiasmando a los docentes. Sin embargo, la energía de todos ellos no tiene como centro el aprendizaje de los estudiantes, sino sostener y fortalecer la identidad de la escuela frente a los apoderados y en la comuna. La escuela destaca en muchas actividades de la comuna, lo que al mismo tiempo desvía y concentra en demasía su atención, debido a la inversión de tiempo que estas actividades conllevan.

Lo anterior confirma que un buen clima organizacional no asegura nada en el plano de los resultados académicos, si no es **acompañado de una gestión pedagógica efectiva**. Es más, bajo una mirada de proceso, una gestión que asigna demasiada prioridad al ámbito de lo ‘simbólico’, corre el riesgo de traer consecuencias negativas a las escuelas, con el tiempo. Básicamente, porque este tipo de iniciativas puede transformarse en mero activismo, sin impactar donde debe hacerlo: el aprendizaje de los niños. Para lograr lo último, como se pudo apreciar en las escuelas efectivas, el buen clima debe estar acompañado por un proyecto educativo compartido, centrado en el aprendizaje, y por una marcada rigurosidad y profesionalismo de los profesores, que permita sacar dicho proyecto adelante.



QUIEBRES EN EL COMPROMISO DE LOS PROFESORES CON LA ESCUELA

Las deficiencias en el clima no solo desvían la atención de los docentes y directivos, sino que terminan por desmotivar y disminuir el compromiso de éstos con la escuela. Esto también ha afectado los resultados académicos de algunas unidades educativas. A modo de ejemplo, en una de las escuelas, producto de los continuos problemas interpersonales y diferencias con el director, la mayoría de los profesores se encuentra buscando oportunidades laborales en otros espacios, debido al desgaste que les ha significado el conflicto permanente.

El compromiso con la escuela es un elemento poco presente y aparentemente en decadencia o retroceso, en estas escuelas. Los profesores se ven poco entusiastas, con pocas ganas de trabajar, no hay gran movimiento en la escuela, existe cierto nivel de desesperanza, en cuanto a lo que puede lograrse. Existe, incluso, poco sentido del humor entre los docentes³⁵. Tampoco hay una visión de futuro de la escuela. Apenas un par de ellas tiene confianza en que podrá revertir su actual rendimiento y enfrenta con optimismo el desafío de mejorar.

DETERIORO DE LA DISCIPLINA Y ORDEN EN LA ESCUELA

Relacionado con el deterioro del clima que han enfrentado algunas escuelas y con otros factores que los docentes asocian a 'cambios en el alumnado', al menos cuatro de las ocho escuelas reconocen un progresivo aumento de los niveles de indisciplina. El análisis del tema lleva a concluir que el deterioro en la disciplina tiene que ver con la capacidad o incapacidad de las propias escuelas de organizarse y responder a este problema. En una de las escuelas, por ejemplo, el director fue reemplazado por otro, y con ello se pasó de una gestión autoritaria a otra muy permisiva, donde los controles, virtualmente, dejaron de existir. Se produjo, en un primer momento, un relajamiento en la disciplina de los profesores (incumplimiento de horarios y programas, desayunos largos, etc.), y luego, un deterioro cada vez más severo de la disciplina de los alumnos. Los intentos de control, por parte de los profesores más conscientes, fracasaron por falta de respaldo desde la propia dirección y, además, porque se abandonó el repertorio de sanciones e incentivos con el que se manejaba la disciplina bajo la gestión del director anterior³⁶.

Estos resultados respaldan los del estudio UNICEF, donde se evidenció que la buena disciplina depende, básicamente, del grado de acuerdo en las normas básicas de funcionamiento que se logra en las escuelas, la consistencia con que esas normas se aplican y el respaldo o peso que los profesores dan, en la práctica, a esas normas. Los problemas de clima y las

³⁵ Por otro lado, en algunas escuelas la entrada al régimen de la Jornada Escolar Completa ha tenido efectos negativos en la motivación de los profesores, puesto que éstos se sentirían menos cómodos en cuanto a su jornada y el cansancio de ellos y de los niños es mucho mayor.

³⁶ Lo problemático y complejo que se ha tornado el tema de la disciplina en algunas escuelas y la importancia que en este plano puede tener la gestión directiva se grafica en la siguiente frase, de una de las profesoras de la escuelas: "Cuando nada funcionaba y seguían con problemas de disciplina, citaba a los apoderados; si no venían, iba a sus casas, porque sabía que a veces los niños arrancaban la hoja con la comunicación. No solo hablaba con los apoderados por problemas de disciplina, también cuando se caían en el patio, cuando venían sin tareas, yo iba. Vivo cerca, así que podía hacerlo. Algunos mejoraron, pero también pasó que me daban la razón pero seguían llegando sin tareas o desordenados".

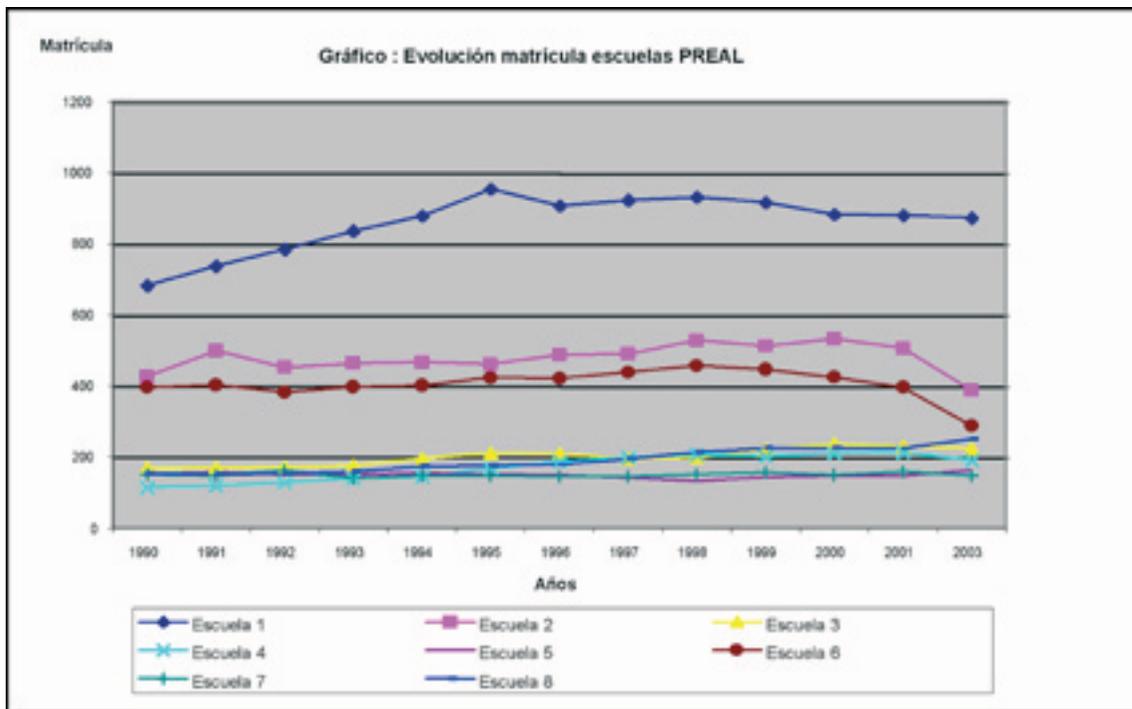
diferencias de estilo entre directivos y profesores, e internamente entre éstos últimos, en cierta medida, han socavado la autoridad de algunos actores en las escuelas. Esto puede derivar –de hecho esto se observó en dos escuelas– en un ‘espiral descendente’ en el manejo de la disciplina. Los alumnos se encuentran dentro de un marco de acción en donde no hay acuerdos básicos, lo que abre las puertas para la indisciplina y la desobediencia.

1.2 CAMBIOS EN LA COMPOSICIÓN Y DIVERSIDAD DEL ALUMNADO: UN DESAFÍO DIFÍCIL PARA LAS ESCUELAS

Los cambios en el ‘tipo de alumno’ con el que trabajan las escuelas, aparecen como uno de los factores más relevantes en el deterioro en sus resultados SIMCE. Desde el punto de vista de las directivos y profesores de las escuelas, hay dos cambios exógenos que habrían influido en la composición del alumnado, lo que, a su vez, habría frenado los buenos resultados: una baja ostensible en la matrícula y la modificación de la naturaleza del alumnado. Esto último habría aumentado la heterogeneidad de situaciones y por tanto, complejizado el accionar de la escuela. Con respecto al primer punto, resulta clave señalar que el argumento es poco plausible en la mayoría de los casos, a partir de lo que muestran las estadísticas del Mineduc, para la década del 90, como se aprecia en el gráfico siguiente:

86

GRÁFICO 2: EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN 8 ESCUELAS



Fuente: Elaboración propia según bases de datos de matrícula MINEDUC.

Como puede apreciarse, apenas tres de las ocho escuelas han tenido un descenso de su matrícula entre el año 1990 y el 2003. Aparentemente, esta percepción distorsionada sobre la evolución de la matrícula –de parte de directivos y docentes– se debe al hecho que hoy les cuesta más que en el pasado mantenerla, lo que ha llevado a varios directores de estas escuelas a desplegar esfuerzos por detener una caída en el ingreso de alumnos a sus establecimientos. El gráfico sugiere que estos directores serían eficientes en esta tarea. No obstante, es probable que la priorización del objetivo de ‘mantener la matrícula’ repercuta negativamente en los esfuerzos que la escuela despliega en el plano de la instrucción y el aprendizaje. En cierta medida, los problemas de matrícula, sumados –como se ha visto– a varios otros, han desviado, de hecho, la atención de docentes y directivos, de la preocupación por el aprendizaje de los niños y su mejoramiento.

RECUADRO 9. FACTORES QUE INCIDEN EN LA BAJA DE MATRÍCULA

Sobre las presiones a la baja en la matrícula inciden dos tipos de factores:

- De un lado, **tendencias demográficas** que han alterado la estructura etaria de la población, disminuyendo la base de la pirámide (niños pequeños y en edad escolar).
- De otro, la **competencia por captar alumnos** que se produce entre las escuelas particular–subvencionadas, que ha aumentado de forma significativa en la zona o comuna donde se localizan estas escuelas.

Estos dos factores operan diferencialmente en áreas rurales y urbanas. En el contexto urbano, pesa más el segundo factor: los alumnos que pueden hacerlo, tienden a trasladarse a instituciones con aporte privado, tentados –muchas veces– por beneficios o servicios complementarios (como el transporte, por ejemplo) o porque, simplemente, se cree y legitima la idea de que el sistema particular–subvencionado es de mejor calidad que el municipal. En el contexto rural –tres de las escuelas estudiadas– priman los factores demográficos, incluyendo la migración creciente de los niños y sus familias hacia ciudades principales. Este hecho ha producido el fenómeno de la ‘pirámide invertida de edades’. Los grados más altos tienen un número de alumnos más grande que los grados inferiores. Esto asusta a las escuelas, que temen por su posible desaparición o por la eventual integración de dos niveles en un mismo curso³⁷.

Fuente: Elaboración propia.

El segundo punto –cambios en la composición del alumnado– no es ajeno a las presiones de baja de matrícula en el medio urbano. La competencia por alumnos se asocia directamente con un cambio en la composición social del alumnado de las escuelas. Situaciones como las que reflejan las siguientes citas, son frecuentes: “*Se nos van los niños*

³⁷ Decisión que, en el caso de las escuelas públicas en Chile, recae en las municipalidades.

a los que les va mejor”, “De los niños buenos, queda muy poco. Hemos tenido que recibir alumnos que son expulsados de otros establecimientos y que han bajado la calidad de nuestros resultados”. Cuando se produce una ‘fuga’ de alumnos, ésta involucra a los niños con mejores rendimientos, lo que claramente puede conducir a una baja en los puntajes SIMCE, puesto que los cupos que se abren son llenados con alumnos que no han encontrado matrícula en otros colegios³⁸. Los establecimientos particulares tienen una demanda mayor y seleccionan los alumnos que entran. Los municipales deben aceptar y de hecho aceptan, a todos los que llegan³⁹.

El resultado de las tendencias señaladas ha generado una mayor heterogeneidad en los alumnos de las escuelas estudiadas, todas ellas municipales. El origen de esta mayor heterogeneidad, sin embargo, es más complejo que la competencia entre unidades educativas municipales y particulares–subvencionadas. Hay otros factores presentes, entre los que se encuentran:

- Una fuerte **rotación** de alumnos que entran y salen de la escuela por razones de cambio de domicilio del apoderado, lo que repercute en la dinámica de la sala de clase.
- En las escuelas insertas en un contexto rural, lo que complejiza la heterogeneidad de su alumnado, es el hecho de que muchos niños entran directamente a séptimo o a octavo básico, proviniendo de establecimientos rurales incompletos (hasta óto básico), lo que contribuiría a **‘nivelar hacia abajo’** a estos cursos o niveles y a introducir más diversidad en cursos superiores.
- A estos factores se suman los **cambios en el entorno y en la familia**, que contribuyen a una mayor cantidad de niños ‘más difíciles de educar’ (con mayores necesidades económicas y sociales, con padres que se preocupan menos de ellos y de la escuela, en contacto con drogas y delincuencia, etc.).

Pero ¿Qué tiene que ver esta mayor diversidad de estudiantes, con la caída en los resultados que estas escuelas han experimentado? En primer lugar, lo que ocurre es que dicha heterogeneidad enfrenta a los docentes con una realidad compleja, frente a la cual las estrategias ‘tradicionales’ o ‘habituales’ dejan de ser efectivas o se hacen insuficientes. El clásico reforzamiento a aquellos alumnos que presentan un aprendizaje más lento no basta, pero las escuelas no lo entienden así y no reconocen que los niños con dificultades en su rendimiento no solo necesitan más apoyo, sino que requieren un apoyo diferente. En la misma sala de clases, es posible percibir la incapacidad de la mayoría de los profesores para manejar esta realidad más problemática y heterogénea, aspecto que se abordó en detalle en la sección sobre escuelas efectivas.

³⁸ Esta compleja realidad puede reflejarse bien con la siguiente cita: “Hace 5 o 6 años, el niño que entraba a Kinder, salía de 8º, ahora vienen de otras escuelas y entran a 3º, 4º, 5º, sin saber leer. Hay que preocuparse de ellos, y entonces los apoderados de los niños que son buenos, ven que los suyos quedan en desmedro...” “Los particulares-subvencionados aplican pruebas de ingreso y si no rinden, se quedan afuera; entonces se vienen para acá, nosotros no discriminamos ni por conducta ni por nota...antes había dos cursos de 38 a 40 niños, no había cupo para aceptar más” (Profesor de una de las escuelas).

³⁹ Esta situación es una señal, entre otras, de la muy significativa segmentación del sistema educacional chileno, que parece estar atada y verse acentuada por la modalidad de asignación de recursos que rige el sistema. El desarrollo de este tema complejo y de primera importancia, sobrepasa los objetivos de este texto centrado en la “escuela por dentro”.

Por otra parte, la creciente diversidad de los alumnos implica también que las generaciones de niños sean más variables que en el pasado, de un año a otro, lo que introduce una variabilidad azarosa que ayuda a entender, a su vez, las variaciones en los puntajes SIMCE que obtienen las escuelas. Es por esta misma razón que la mayoría de las escuelas argumenta que la caída en los resultados se explica, en parte, por la presencia de ‘peores cursos’. Por ejemplo, la profesora de un establecimiento atribuye, con claridad, los resultados SIMCE, a las características específicas del curso que ese año rindió el test: *“No era un curso tan bueno como otros cursos”*. El número de repitentes que habría absorbido esta generación fue bastante superior a años anteriores. Los apoderados de esta escuela piensan lo mismo: *“Los niños de ese curso venían con muy mala base”*.

1.3 CAPACIDAD DE LAS ESCUELAS PARA ADAPTARSE A LOS CAMBIOS

Este último punto, característico de las 8 escuelas que han visto deteriorados sus resultados, bien puede entenderse como un elemento que engloba o resume los factores de deterioro ya comentados. Lo fundamental es que estas escuelas no han demostrado tener la capacidad para adaptarse a los cambios –tanto internos como externos– que las han ido afectando. A diferencia de las escuelas efectivas, no han logrado constituirse en ‘organizaciones que aprenden’ y que reaccionan frente a lo que les pasa. Se dijo que, una de las fortalezas de las escuelas UNICEF, es ‘aprender sobre la marcha’, adaptándose a los desafíos que su entorno les va imponiendo.

Al revisar la experiencia de las escuelas que han bajado su rendimiento, queda la sensación de que los múltiples cambios que han enfrentado (jornada escolar, composición del alumnado, nuevos planes y programas de estudio, etc.), no han ido aparejados, en la misma magnitud, de cambios en sus modos de trabajo, lo que obviamente genera un desajuste entre lo que se necesita y lo que verdaderamente se hace. No extraña, en ese marco, el hecho de que no se haya diseñado estrategias para remediar la baja en el SIMCE.

Estas escuelas no han logrado constituirse en organizaciones que aprenden o que ‘sobre la marcha’ van corrigiendo errores y mejorando su trabajo. No lo hacen porque no reflexionan sobre ‘la escuela’, sobre sus problemas o desafíos. Por tanto, no cuentan con la información necesaria para enfrentar dichos problemas. Junto con ello, las escuelas no tematizan ni conversan sobre los cambios que sufre su entorno, lo que también limita sus posibilidades de adaptarse a dichos cambios. Esto hace que, a diferencia de las escuelas efectivas, se transformen en sistemas más bien ‘cerrados’, que omiten lo que pasa fuera de ellos y que, de esta manera, **no son aptos para responder a los desafíos** que su entorno les va imponiendo. Un ejemplo claro de esta escasa adaptabilidad es lo que ocurre con el aumento de la heterogeneidad de los alumnos. Este cambio que afecta a prácticamente todas escuelas, es observado desde la unidad educativa como *“un cambio externo que nos afecta negativamente”*, sin que surjan, por ello, iniciativas para hacerle frente. Esta es una de las diferencias más importantes respecto de lo descubierto en las escuelas UNICEF.



Los cambios bruscos en la organización interna también causan efectos muy perversos en estas escuelas. La salida de un director que había 'ordenado' la escuela, la aparición de un curso más complejo y diverso, o la misma baja en el SIMCE, son claros ejemplos de hechos que 'descolocan' a estas escuelas y afectan sus resultados. Son escuelas que se acostumbraron a un estilo y forma de trabajo que, en algún momento, pudieron haber sido eventualmente funcionales a los buenos resultados.

Hay que considerar que, en general, el **sistema educativo chileno no favorece** esta 'adaptabilidad' de parte de las escuelas. En primer lugar, la edad promedio de los docentes –y estas escuelas no son la excepción– no permite agilizar los procesos ni dar 'golpes de timón' rápidos cuando la situación lo amerita. La estabilidad laboral de directivos y docentes ejerce presión en el mismo sentido. Finalmente, las familias, en su gran mayoría, dado que tienen un rol escasamente protagónico, no demandan ni exigen cambios a las escuelas.

Las 8 escuelas estudiadas se encuentran en una situación de inercia. Se han acostumbrado a funcionar siempre igual (con las mismas personas, la misma organización, las mismas normas, las mismas estrategias pedagógicas) y a mantenerse así, sin entender bien que la esencia de su trabajo requiere una actualización y regeneración continua. Las escuelas siguen dando 'más de lo mismo' para enfrentar problemas que, definitivamente, requieren otro tratamiento⁴⁰. Esta inercia tiene que ver, en parte, con la escasez de espacios de aprendizaje al interior de las escuelas. Los casos UNICEF se caracterizaban por la centralidad que, en su funcionamiento, tenían los procesos de desarrollo profesional y aprendizaje internos (cadenas de capacitación y aprendizaje presentes en los distintos niveles de la estructura organizacional: directivos, profesores, alumnos, incluso apoderados). En ninguna de las escuelas que habían bajado su puntaje SIMCE se pudo observar esta característica. Por el contrario, la constante en ellas resultó ser la conformidad y la inercia. Frases como *"Llevamos muchos años en esto, sabemos hacer nuestro trabajo, sigamos así"* o *"El tema pedagógico está solucionado en esta escuela. Tenemos que seguir haciendo el trabajo que hemos hecho hasta ahora, pero mejor"*, son frecuentes en el discurso de directivos y profesores. En ese marco, la pedagogía y la renovación de sus estrategias es algo que deja de ser el centro del accionar de la escuela, y la 'reflexión pedagógica' pierde lugar.

90



⁴⁰ Algunas escuelas reconocen su incapacidad para adaptarse y la tematizan, como ocurre en una de las escuelas: *"Llegamos a la conclusión que la escuela siempre siguió dando más, pero de lo mismo, y la educación de los nuevos tiempos requiere también nuevas metodologías, nuevos instrumentos de evaluación y que el alumno entregue también nuevas cosas. Hay que estimularlos para que ellos sean prácticamente creadores de sus nuevos saberes y aquí se les entregaban los saberes hechos para que el niño los recordara. Tenemos que adaptarnos a los nuevos tiempos, pero es un proceso difícil"* (profesores).

2. ESCUELAS HOY EFECTIVAS, QUE ANTES NO LO FUERON. CLAVES EN SU MEJORA O 'DESPEGUE'

2.1 ¿CÓMO, ESTAS ESCUELAS, LOGRAN DESPEGAR?

De la muestra de 14 escuelas del estudio UNICEF, 8 pasaron –durante la década de los 90– de una situación crítica de bajo rendimiento (pertenecían al quintil de más bajos rendimientos del país), a ubicarse dentro del 25% de mejores resultados en el año 2000. ¿Qué podemos decir sobre factores clave en este movimiento de mejora?

Lo primero que debe afirmarse a este respecto es que el mejoramiento de la calidad y de los resultados educativos es un desafío posible en sectores de pobreza. El proceso que vivieron estas escuelas así lo demuestra. A partir de un trabajo riguroso y disciplinado, estas escuelas muestran que es posible mejorar el rendimiento de los alumnos, en un lapso de 4 a 5 años. Al mismo tiempo, no es un proceso fácil ni existen para él recetas únicas y universales. Cada escuela sigue su propio camino y encuentra sus propias respuestas para iniciar y consolidar el despegue.

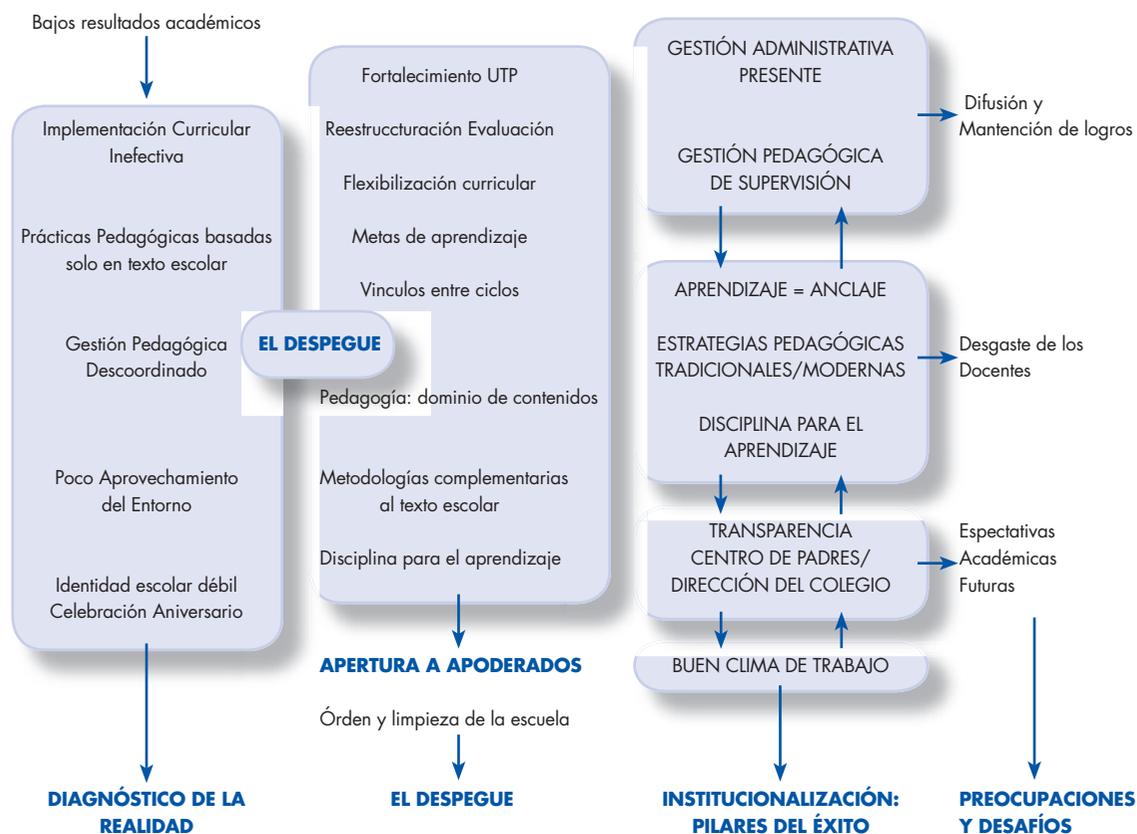
Hay algunas claves, dentro de estos procesos de mejoramiento, que vale la pena resaltar. El primero es que el cambio hacia mejores resultados siempre tuvo impulsos desde el exterior, que 'gatillaron' el despegue de la escuela: recursos y proyectos asociados a la Reforma Educacional (destacan acá el programa de las 900 escuelas y los Proyectos de Mejoramiento Educativo), cambio de la dirección o del jefe de la UTP, llegada de nuevos profesores, apoyo de una fundación educacional y/o involucramiento más activo del sostenedor educacional, el escándalo y/o 'alerta' generada por un puntaje SIMCE extremadamente bajo, entre otros hitos. Sin embargo, estas 'fuerzas externas' siempre se entrelazaron con agentes en la escuela que asumieron el desafío, dieron vida y lideraron las transformaciones, otorgándole sustentabilidad a esos cambios. El esquema que sigue grafica la complejidad que está detrás de los procesos que vivieron las escuelas⁴¹.

91



⁴¹ Se eligió ejemplificar el despegue con este caso porque es muy aclarador de cómo puede gestarse un proceso de mejoramiento. Sin embargo, es importante señalar al mismo tiempo que ésta es la escuela que siguió el camino "más planificado, y detallado". En otras, el proceso ha sido de ensayo y error, aprendizajes sobre la marcha, con retrocesos y avances.

DIAGRAMA 6: EL CAMBIO EDUCATIVO EN LA ESCUELA. EJEMPLO DE UN PROCESO



Esquema elaborado para una de las escuelas del estudio UNICEF, por Verónica López y Mirentxu Anaya.

Como muestra la experiencia de esta y otras escuelas, el 'despegue' nunca responde a un solo factor o situación. Este es el segundo elemento a destacar. En todos los casos, se trata de un proceso en el cual se encadenan distintos elementos y donde el reconocimiento de avances y logros constituye un aliciente relevante para continuar en el camino iniciado. El proceso de mejora es lento y difícil, requiere de esfuerzo y constancia del equipo directivo y del cuerpo docente en la escuela. Además, el camino, en un inicio, no siempre estuvo claro, aunque existía la convicción sobre la necesidad del cambio y la dirección del mismo (mejorar el puntaje SIMCE en matemáticas, por ejemplo). En todos los casos estudiados existió mucha apertura y pragmatismo en cuanto a los caminos a seguir. En cada caso, se fueron buscando oportunidades, ensayando caminos, evaluando, corrigiendo y rediseñando acciones.

El tercer elemento a destacar es la gravitación que –en las decisiones y el trabajo cotidiano en la escuela– tiene el trabajo de los profesores en la sala de clase y el desarrollo de instancias internas que dan soporte y retroalimentan el trabajo realizado.

Finalmente, en el proceso de mejoramiento de todas las escuelas, aparece como variable central el tema de la información. Las escuelas realizan acciones para contar con la mayor cantidad de información posible sobre sus alumnos, sobre las falencias de la escuela y sus profesores, o sobre los puntajes SIMCE de otras escuelas de la comuna. El sentido que tiene esta búsqueda de información es claro: permite disminuir la incertidumbre y que las escuelas puedan ir adaptándose mejor a los cambios que las van afectando. Por ejemplo, para poder enfrentar el tema de la heterogeneidad de los alumnos, las escuelas necesitan, obviamente, conocer la situación específica de cada uno de los niños, con el fin de generar estrategias pertinentes. Lo relevante es el hecho de que las escuelas reflexionan a partir de la información que tienen. Los directivos y profesores analizan su situación, lo que supone una buena disposición para discutir los temas que afectan a la unidad educativa y una cierta capacidad de liderazgo de algún miembro del equipo para dirigir esta reflexión permanente. Además, en estas escuelas, la información fluye en todas las direcciones y alimenta la toma de decisiones en todos los niveles: desde la dirección a los docentes y viceversa.

2.2 HITOS QUE MARCAN EL DESPEGUE

Todo lo anterior refiere a los elementos comunes que caracterizan a las escuelas que despegaron. Al mismo tiempo, en los procesos de cambio analizados se puede identificar algunos hitos definitorios, que se sintetizan en los siguientes puntos.

93

DIAGNÓSTICO DETALLADO SOBRE LA REALIDAD DE LA ESCUELA, SUS PROFESORES Y ALUMNOS

Este es uno de los indicadores más claros de un hecho apuntado anteriormente: las escuelas buscan contar con la información necesaria para guiar su acción. Es así como la mayoría de ellas realizó un diagnóstico que le permitió identificar sus principales problemas y encontrar los mejores caminos para solucionarlos. Se trata de una radiografía realizada profesionalmente, con la participación activa de los profesores. Las escuelas saben que no hay posibilidad de mejorar si no identifican cuál es su punto de partida. Es por eso que evalúan en forma continua y realista cuál es su estado de funcionamiento, con qué recursos cuentan y en qué condiciones se encuentran dichos recursos.

Dos de las preguntas genéricas, en estos diagnósticos, son: ¿Por qué aprenden o no aprenden nuestros alumnos?, seguida por ¿Qué puede hacer la escuela y el profesor para enmendar la situación? El diagnóstico incluye el análisis detallado de los estudiantes –apoyado, a veces, en pruebas y test– en el plano del aprendizaje y de su realidad afectiva y familiar. Tras el diagnóstico está la convicción de que los factores externos (problemas de la familia y entorno) son un hecho que la escuela debe reconocer y acoger en su trabajo.

Se trata de diagnósticos muy diversos si se compara entre escuelas, aunque comparten como característica esencial el estar centrados en la pregunta por los problemas que pueden estar afectando el aprendizaje de los niños. Es, por tanto, un diagnóstico intencionado y participativo, pues los directivos saben que las metas que emerjan de él no serán alcanzadas si, desde el principio, no se involucra a los principales actores de la escuela.

DEFINICIÓN DE PRIORIDADES, JERARQUIZACIÓN DE NECESIDADES Y DEFINICIÓN DE CURSOS DE ACCIÓN

El diagnóstico en sí no mejora la escuela. Solo lo hace si culmina en un plan de acción, con prioridades y organización en el tiempo, plan que se monitorea y evalúa regularmente. Las acciones priorizadas son concretas y acotadas. Estas son, como lo definieron los entrevistados de un establecimiento, 'los pequeños buenos pasos' que tiene que dar la escuela para alcanzar sus objetivos. Todas las escuelas que mejoraron se propusieron metas a corto y mediano plazo, ambiciosas, pero alcanzables. Niveles de repitencia o deserción, notas promedio, niveles de lectura en segundo año básico, se transformaron en variables clave, frente a las cuales, las escuelas definieron 'un óptimo' hacia el cual apuntaban.

94

- Esto tiene una estrecha relación con la forma en que estas escuelas utilizan y entienden su Proyecto Educativo Institucional. Las escuelas que despegan crean y se proponen metas que cristalizan, finalmente, en un proyecto educativo que, la mayoría de las veces, se construye participativamente. Por otro lado, en la mayoría de las escuelas, este PEI se reformula y adecua constantemente, lo que demuestra una vez más que los profesores y directivos entienden que deben estar, constantemente, aprendiendo y mejorando. Además, el PEI no es, en estos casos, un proyecto vago, sin foco, sino que por el contrario, tiene la particularidad de estar asociado a un plan de acción, a ciertas actividades que deben desarrollarse en ciertos plazos.
-
-
-
-
-
-

Las prioridades o 'los pequeños pasos' que cada escuela define en el camino, son muy variables. En algunas, esto tiene que ver principalmente con la innovación pedagógica y la gestación de proyectos. Algunas escuelas partieron definiendo como una de sus prioridades la generación de proyectos pedagógicos distintos que le dieran identidad a la escuela. La incorporación de clases de horticultura y un invernadero o la elaboración de un Proyecto de Mejoramiento basado en el desarrollo artístico de los niños son buenos ejemplos de este afán innovador. En otros casos las prioridades tienen más que ver con conseguir apoyo externo, en otros con aumentar el nivel de perfeccionamiento de los profesores y en otros con mejorar la relación escuela-padres. En todos los casos, estos pasos son entendidos como vías a través de las cuales se pueden alcanzar mejores resultados educativos.

LA GESTIÓN INSTITUCIONAL PASA A SER GESTIÓN PEDAGÓGICA

En todos los casos estudiados se observa que la gestión de la escuela, crecientemente, comienza a concentrarse en los desafíos técnicos y pedagógicos. Esto significa, por ejemplo, que el trabajo administrativo pasa a ocupar un lugar secundario y que todas las acciones del cuerpo directivo comienzan a dirigirse hacia el objetivo de mejorar el proceso enseñanza/aprendizaje. Como ya se ha dicho, una buena gestión lo es solo si es que, de alguna manera, logra impactar en donde se juega la calidad del trabajo educativo, vale decir, en la sala de clases. Es por esta razón que estas escuelas comenzaron a otorgar una mayor prioridad a la reflexión pedagógica, a los espacios de transferencia de aprendizajes entre pares, a la planificación conjunta de las clases.

Como se afirma en una de las escuelas: *“Empezamos a priorizar y nos dimos cuenta que la gestión de la escuela no estaba apuntando hacia donde debía ir. No fue fácil. Reflexionamos internamente y dejamos de echarle la culpa a los típicos factores: baja escolaridad de los padres, la desintegración familiar, los problemas de la comunidad. De ahí en adelante consideramos a estos factores como datos de la causa y nos concentramos en mejorar el rendimiento de los alumnos con un mejor trabajo de nuestro equipo”*.

PERFECCIONAMIENTO COMO CLAVE DE APOYO A LA MEJORA

Una escuela que aprende sobre la marcha, es una escuela que entiende que el perfeccionamiento debe ser una constante. Los directivos y profesores de las escuelas que despegan así lo entienden. En una de ellas, por ejemplo, los mismos profesores hablan de una ‘cadena de capacitación’. El director, inicialmente, realizó personalmente una gran cantidad de cursos, dejando un positivo ejemplo a los docentes. Desde entonces, todos los veranos, y aún durante el año, los profesores se perfeccionan con el apoyo del Ministerio o a través de un esfuerzo económico personal. Lo más destacable es, sin embargo, que después o paralelamente a las actividades anteriores, las escuelas inician talleres internos de reflexión concreta y aplicada sobre prácticas pedagógicas en el aula, lo que se añade a una supervisión estrecha y a un apoyo directo al trabajo de los profesores en el aula.

En otra de las escuelas, al momento de realizar el estudio, los profesores habían copado la cuota de perfeccionamiento entregada por el Ministerio: tres de ellos habían ganado pasantías internacionales y cada vez que se presentaba la opción de un nuevo curso, lo tomaban. Además, cuando los profesores terminaban su etapa de perfeccionamiento, se había institucionalizado una instancia en la cual el profesor capacitado transmitía lo aprendido y sugería cambios relevantes para la gestión o el trabajo de aula en la escuela. Nuevamente, en la utilización y socialización de lo aprendido es donde se marca la diferencia entre éstas escuelas y las que no obtienen tan buenos resultados.

En varias escuelas, este tipo de instancias se producía aún sin la formación previa de algún profesor. La mayoría de los docentes sabe y de hecho, así lo afirma, que la mejor manera de aprender y perfeccionarse es a través de la experiencia de sus pares.



NUEVA CONCEPCIÓN EN EL MANEJO DE LA DISCIPLINA

Todas las escuelas que ‘despegan’ reconocen un cambio en la forma en que manejan la disciplina de los estudiantes: desde una concepción marcada por una autoritaria y estricta reglamentación y sanciones, a otra en que también se utiliza una reglamentación estricta, pero ésta es internalizada por los profesores, alumnos, padres y apoderados, por medio de la conversación y el razonamiento, el uso de refuerzos positivos, la socialización de valores de responsabilidad, respeto, solidaridad y autocontrol. La escuela genera así un piso mínimo de disciplina que ayuda a conseguir buenos resultados académicos. Una fuerte autodisciplina de directivos y profesores actúa como ejemplo o modelo de conducta para los estudiantes.

Dentro de este proceso, lo relevante es que las escuelas entendieron que uno de los pasos primeros para mejorar el rendimiento de los niños era asegurar un funcionamiento tranquilo y ordenado de la unidad educativa. También reflexionaron sobre la importancia de una buena disciplina y trabajaron en eso, conversando y concientizando a los padres y siendo coherentes con ello en el trabajo cotidiano de la escuela: respetando los horarios, manteniendo la limpieza y el orden del espacio físico. Ninguna de estas escuelas descuidó el tema de la disciplina, ni dejó de hacer cosas para mejorarla.

96

IDENTIDAD DE ESCUELA

Desde los equipos directivos se despliegan acciones intencionadas y explícitas para construir una imagen de escuela que destaca en su medio, de la cual los agentes involucrados se sienten orgullosos y con la que se encuentran comprometidos. Por esta razón, no sorprende que, dentro de los procesos de despegue de algunas escuelas, uno de los énfasis haya estado puesto en realizar actividades que reforzaran la identidad del establecimiento: competencias deportivas con otras escuelas, actividades recreativas con apoderados, apoyo solidario a las comunidades del entorno mediato.

Por otro lado, la percepción de que hay logros y de que la escuela destaca y es reconocida positivamente en el medio, se convierte en aliciente para afrontar nuevos desafíos y futuros logros. La percepción de éxito, asociada en parte importante a los buenos resultados SIMCE, alimenta la motivación y el sentido de pertenencia e identificación de docentes, padres y alumnos, con la escuela, generándose un círculo virtuoso. La mayoría de estas escuelas ha recibido señales externas –de su comunidad y/o del Ministerio de Educación– de su ‘éxito’, mediante reconocimientos públicos, premios e incentivos. En comunidades que ‘vienen de muy abajo’, estos reconocimientos son vitales para constatar que se está en la dirección correcta, fortalecer los agentes internos que han liderado y se han comprometido con los cambios, y renovar el compromiso por continuarlos. Estos reconocimientos operan también como una importante (a veces sentida como excesiva) presión por sostener los buenos logros.

GESTIÓN QUE APROVECHA LAS OPORTUNIDADES

Otro síntoma de cambio es que la escuela no recibe pasivamente recursos, materiales y proyectos, sino que los busca, los negocia, los vincula con sus necesidades y los hace suyos, apropiándose de ellos. En su proceso de mejoramiento, hace un esfuerzo por crear y gestionar dichas oportunidades, asociándose con otras escuelas, buscando apoyo en fundaciones, etc. No son pocas las escuelas que hacen este esfuerzo de conseguir recursos, programas de apoyo, nuevos incentivos. Lo relevante es, sin embargo, que esa 'gestión de las oportunidades' no se enmarca dentro de un accionar disperso y sin foco, sino que más bien responde al proyecto educativo y a las prioridades que la propia escuela ha definido. Así por ejemplo, si ésta se ha propuesto como objetivo estratégico aumentar el nivel de lectura de los alumnos de segundo año, probablemente se buscará oportunidades y recursos que apoyen el trabajo en esa dirección. En uno de los casos, el objetivo de entregar una buena formación informática a los niños, redundó en un esfuerzo para conseguir equipos con la comunidad y con las autoridades de la región.

Gestionar las oportunidades significa también aprovechar bien las que se presentan. En varios de los casos la llegada de un programa (P900) marcó y 'gatilló' el proceso de despegue. En la mayoría de las escuelas, éste y otros programas fueron asumidos con madurez y aprovechados al máximo. Esto es lo que les habría permitido a varias de ellas encontrar un 'norte': *"Con el P900, nos dimos cuenta lo importante que era ponernos objetivos para ir mejorando la calidad de la enseñanza. Antes de eso, nos cuestionábamos muy poco por la calidad de lo que enseñábamos y por los temas de la gestión de la escuela"*. Lo relevante aquí es que la escuela asumió el compromiso que significaba la oportunidad externa y la transformó en una herramienta para mejorar.

Por otro lado, algunas escuelas, durante el proceso de cambio, revisan las relaciones que tienen con las familias de los estudiantes, buscando modos de acercarlas e incorporarlas a la unidad educativa y al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Como se mostró en el capítulo IV, las maneras de concretar ésto son muy diversas. Sin embargo, la mayoría de las escuelas que mejoran reflexiona sobre este tema y trata de resolverlo. En un par de ellas, por ejemplo, entendiendo que debía fortalecerse el rol de la familia en el proceso educativo, se firmaron cartas de compromiso con los apoderados, con el fin de concretizar y normar su nivel de participación y apoyo en la educación de los niños.

2.3 LA REFORMA EDUCACIONAL Y EL DESPEGUE DE LAS ESCUELAS

Todas las escuelas estudiadas, independientemente de la trayectoria de sus resultados académicos, han sido tocadas por la Reforma Educacional en curso en nuestro país. La intensidad con que las diferentes escuelas se han visto beneficiadas por la Reforma varía enormemente. En las escuelas que despegaron se detectó la presencia extensiva de elementos propios de la Reforma. Se observó la frecuencia de una participación temprana en el Programa de las 900 Escuelas (de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas



básicas de Sectores Pobres), seguida por la implementación de uno o más Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), de pasantías nacionales o internacionales, del uso activo de los materiales didácticos, incluido el proyecto ENLACES. No obstante, estos componentes de la Reforma también han estado presentes en las escuelas que no han sido capaces de producir y sostener sus buenos resultados académicos. ¿Por qué, con el impulso de la Reforma, algunas escuelas mejoran y otras no?

Si bien la investigación que subyace a este libro no pretendía responder a la pregunta anterior, es posible inferir algunas conclusiones relevantes, las que son coherentes con resultados de estudios evaluativos sobre distintos componentes de la Reforma Educativa. Estos estudios⁴² y también el que se expone en este libro, llevan a la conclusión de que la Reforma no es una condición suficiente para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, porque su efecto en los estudiantes está mediado por características de la organización y funcionamiento, por prácticas de trabajo en las escuelas. Como se señala en uno de los estudios focalizados en la relación entre los programas de la Reforma y las unidades educativas:

“La forma en que los establecimientos educacionales enfrentan y aprovechan los programas, depende centralmente de su gestión organizacional interna (sentido de misión; trabajo en equipo y sentido de pertenencia; planificación y evaluación institucional; participación de los docentes en la toma de decisiones; clima laboral; liderazgo del director; y apoyo del sostenedor); y la existencia y características del proyecto educativo institucional. Así, las características que asume la gestión escolar tienen una relación directa y sistemática con la situación de los programas en el establecimiento. Una ‘buena gestión’ favorece la información sobre los programas, implica mayor frecuencia de iniciativa del establecimiento para iniciar un programa, organización en equipo para asumir los programas, una participación más frecuente de los profesores, una menor frecuencia de problemas en la implementación de los programas, mayor coordinación y complementación entre programas y una mayor aceptación del Proyecto Educativo Institucional como ordenador de los programas. Adicionalmente, una ‘buena gestión’ implica una mayor probabilidad de nuevas prácticas pedagógicas en el establecimiento producto de los programas. Cuando la gestión es más débil los profesores perciben que los programas dejan materiales, recursos, equipamiento más que nuevas prácticas”.

(Raczynski y otros, 2002).

⁴² Bellei y Mena (1998); Universidad Católica de Chile (1998); Asesorías para el Desarrollo – Santiago Consultores (2000); Universidad Católica de Chile, Departamento de Estudios Sociales, DESUC (2001); Raczynski y otros (2002).

La investigación cuyos resultados sintetiza este libro, corrobora el párrafo anterior. En las escuelas que despegan se constata siempre la concatenación entre impulsos externos e internos que provocan su ascenso académico. En las escuelas de bajo rendimiento, dicha concatenación no se ha producido, la mayoría de las veces, porque el apoyo externo (de programas focalizados, por ejemplo) no logra entrelazarse con un compromiso y con las capacidades internas, manteniendo así las prácticas de trabajo que conducen a un bajo rendimiento. Vale decir, congruentemente con los planteamientos respecto al cambio educativo y la mejora de escuelas mencionados en el capítulo II, no hay cambio real en la escuela hasta que no se logra que los agentes de ésta asuman y signifiquen el cambio que se espera y lo acojan o incorporen en sus conductas cotidianas. Si no se logra esto, los cambios no ocurren o son superficiales, encubiertos ('se hace como si las cosas cambiaran') y no se sostienen en el tiempo. Las escuelas que antes no fueron efectivas, hoy lo son en parte, porque sus actores acordaron los objetivos y los pasos que debían seguirse para lograrlos. La unidad de los equipos y el liderazgo técnico-pedagógico juegan aquí un rol muy relevante. Las escuelas que despegan han aprendido de sus errores y buena parte de lo que han logrado se debe a que, pragmáticamente, fueron corrigiendo, probando y mejorando su trabajo. Se transformaron en organizaciones que aprenden, lo que no ocurrió en las escuelas críticas ni en las que deterioraron sus resultados, en donde existe poca autorresponsabilización frente a lo que les pasa.

En síntesis, el eslabón débil y desafío futuro de la Reforma Educacional es reconocer que el cambio educativo y mejora de la calidad de la educación se juega en el buen funcionamiento de las escuelas, y mientras éste no se logre, la reforma curricular, la jornada escolar completa, los programas de mejoramiento educativo, el desarrollo profesional del magisterio, los textos y recursos didácticos, las inversiones en infraestructura, etc., siempre necesarias, podrán ayudar, más no asegurarán una mejora permanente en la calidad de los aprendizajes y en la reducción de la brecha socioeconómica y sociocultural⁴³. Al mismo tiempo, es indudable que la mayoría de las escuelas que despegaron no habría alcanzado buenos resultados con sus alumnos, sin la presencia de los componentes de la Reforma Educacional, de modo que, para la mayoría de estas escuelas, la Reforma ha sido una condición necesaria para su éxito, tan necesaria como las características propias de la escuela que permitieron que la potencialidad de la Reforma se desplegara.



⁴³ En los últimos años el MINEDUC ha mostrado una preocupación creciente por temas de gestión escolar y gestión pedagógica en las unidades educativas, como se aprecia en los documentos "Marco para la Buena Dirección", "Marco de la Buena Enseñanza", estudios sobre estándares para el desempeño de directores", un curso piloto de formación para directores, y el desarrollo del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACG).

V. CONCLUSIONES Y ALGUNAS IMPLICANCIAS

Este capítulo final sintetiza los principales resultados de las investigaciones que dan origen a este documento y proyecta dichos resultados hacia una reflexión más amplia sobre la política educativa. Para esto, se desarrollan tres pasos. Primero, se realiza una comparación entre distintos tipos de escuela, según sus resultados académicos presentes y trayectorias pasadas, en cuanto a sus principales características. Este análisis final comparativo permite concluir sobre cuáles son los factores esenciales y cuáles factores facilitadores u obstaculizadores están detrás de la efectividad de escuelas en sectores de pobreza. En segundo lugar, se concluye sobre cuáles son los principales elementos que van moldeando el cambio educativo, entendido como movimientos de mejora y también de deterioro en los resultados de las escuelas. Finalmente, se plantean algunas implicancias de política que se desprenden del estudio.

1. LAS CLAVES DE LA EFECTIVIDAD EN SECTORES DE POBREZA

100

-
-
-
-
-
-

Hasta acá, se ha puesto en evidencia cuáles son los elementos que caracterizan a escuelas que, trabajando en sectores de pobreza, obtienen o no buenos resultados académicos. Sin embargo, los tipos de escuela estudiadas no han sido sometidos todavía a una comparación exhaustiva. El cuadro que sigue persigue, justamente, realizar la comparación entre todos los tipos de escuela que ha comprendido este estudio, contraste que permite despejar con cierta claridad cuáles son los factores que determinan la efectividad de una escuela y al mismo tiempo, jerarquizar esos factores. Este cuadro organiza la información según los 4 tipos de escuela estudiadas (resultados bajos permanentes, resultados en mejoría, resultados en retroceso y resultados altos permanentes,) en función de 3 dimensiones analíticas que han estado presentes a lo largo del estudio: la escuela como organización, la sala de clases y la relación de la escuela con su entorno. El recuadro 10 muestra los elementos que, en el momento del estudio, estaban presentes en cada uno de los 4 tipos de escuela.

Las diferencias entre las escuelas que obtienen buenos resultados y las que no los tienen, pueden parecer simplistas: las características que están presentes en unas, no lo están en otras. Sin embargo, la relación entre las características o elementos no es mecánica y por lo mismo, no es posible hablar de blancos y negros. En otras palabras, las escuelas críticas no son la antítesis de las efectivas, ni las que decaen son la antítesis de las que despegan. En parte, esto es consecuencia del hecho que existe una cierta jerarquía entre los factores de efectividad. No todas las características pesan lo mismo y lo importante es una situación de relativo equilibrio entre los elementos, al punto que la sobredimensión de una característica positiva –por ejemplo, clima escolar– puede ser contraproducente cuando otro elemento más esencial o básico para la efectividad escolar, es débil o está ausente.

RECUADRO 10: COMPARACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS 4 TIPOS DE ESCUELA

	NIVEL ESCUELA	NIVEL SALA DE CLASES	ESCUELA Y ENTORNO
<p>ESCUELAS CRÍTICAS</p> <p>Muy bajo puntaje SIMCE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje de los niños no es lo más importante. Prima una función social. - Ausencia de 'líderes pedagógicos', que apoyen el trabajo de los docentes. - Trabajo aislado y poco coordinado entre cursos y niveles. - Clima escolar poco propicio para el aprendizaje con problemas de disciplina y bajo compromiso de docentes. - Bajas expectativas de directivos y docentes frente al potencial de aprendizaje de los niños y ausencia de visión de un futuro mejor para la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clases poco cercanas a la realidad de los alumnos. Poca pertinencia. - Bajo nivel de exigencia. - Uso deficiente del tiempo de clases. - Cobertura incompleta del currículum. - Dificultades y escasez en el manejo de estrategias y herramientas metodológicas. Poco uso de recursos didácticos en clase. - Pobre manejo de los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos. - Disciplina coercitiva y poco refuerzo positivo a conductas de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Familias desinformadas respecto a lo que ocurre en la escuela. Las escuelas no han desarrollado estrategias para acercar a las familias. Bajas expectativas en cuanto a lo que pueden aportar. - No cuentan con contactos ni redes de apoyo relevantes. - Sostenedores poco involucrados con lo que ocurre en la escuela.
<p>ESCUELAS CON BUENOS RESULTADOS QUE DETERIORAN</p> <p>De resultados SIMCE superiores al promedio a resultados bajos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje hoy no es el centro de su accionar (se desvía la atención por diversas razones). - Líderes pedagógicos débiles o ausentes. - Trabajo aislado y poco coordinado entre cursos y niveles. - Problemas de clima escolar crecientes o demasiada atención puesta en el clima. - Bajas expectativas de los docentes respecto al potencial de aprendizaje de los niños y visión confusa sobre el futuro para la escuela. - Incapacidad de las escuelas para enfrentar exitosamente los cambios, tanto internos, como del entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Máxima heterogeneidad en cuanto a la calidad del trabajo en el aula: peso del 'factor profesor'. - Dificultades para manejar la diversidad de alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Heterogeneidad en cuanto al tipo de relación con las familias. - Creciente heterogeneidad del alumnado, presión por mantener la matrícula, incorporación de problemas del entorno a la escuela (indisciplina, drogas, delincuencia). - Ausencia de redes de apoyo relevantes.



<p>ESCUELAS EFECTIVAS QUE DESPEGARON</p> <p>De bajos a altos resultados SIMCE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión escolar centrada en el aprendizaje. - Liderazgo pedagógico fuerte que impulsó el proceso de cambio. - Compromiso creciente de todos los actores y trabajo colaborativo entre ellos. - Solución oportuna a problemas de clima escolar. - Autoresponsabilización por los resultados y expectativas altas respecto al potencial de los alumnos. - Acciones que fortalecen una identidad positiva de la escuela en el entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Características similares a escuelas siempre efectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Características similares a escuelas siempre efectivas.
<p>- Capacidad para 'aprender de los errores' e ir adaptando las estrategias de mejora</p>			
<p>ESCUELAS SIEMPRE EFECTIVAS</p> <p>Resultados SIMCE buenos estables</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión centrada en el aprendizaje de los niños. - Presencia de líderes pedagógicos efectivos. - Trabajo coordinado entre docentes, desarrollo profesional docente al interior de la escuela ('entre pares'). - Buen nivel de disciplina y clima escolar, reglas claras y explícitas. - Altas expectativas de docentes y directivos que se transmiten a los alumnos, visión ambiciosa respecto al futuro de la escuela. - Alto compromiso, orgullo e identidad institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cercanía con la vida cotidiana de los alumnos, ambiente de exigencia en el aula. - Buen uso del tiempo y alta estructuración de la clase. - Cobertura alta del currículo y priorización de materias fundamentales. - Atención a la diversidad de situaciones de los alumnos. - La motivación por el aprendizaje en los niños es un objetivo pedagógico básico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas las escuelas tienen una buena relación con las familias. Poseen estrategias diversas para abordar este tema. - Hay una cierta 'gestión del entorno', pues se buscan y aprovechan las oportunidades. - Sostenedores no son un obstáculo para lo que la escuela se propone.

Fuente: Elaboración propia.

En este estudio se ha descubierto que existe un conjunto de elementos básicos o esenciales que son indispensables para alcanzar dicha efectividad y para mantener los buenos resultados en el tiempo. Por otra parte, existe un conjunto de factores que contribuyen y facilitan, pero no son lo fundamental en el logro de resultados de las escuelas. El siguiente diagrama muestra cuáles son estos dos tipos de factores: la 'columna vertebral' de la efectividad y los factores facilitadores / obstaculizadores.

DIAGRAMA 7: SÍNTESIS Y JERARQUÍA DE FACTORES DE EFECTIVIDAD ESCOLAR



1.1 LA 'COLUMNA VERTEBRAL' DE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR

Como puede apreciarse en el diagrama anterior, la comparación entre escuelas reafirma el carácter esencial y fundamental del eje pedagógico: la interacción y soporte recíproco entre la gestión pedagógica institucional y el trabajo de los profesores en el aula. Si no existe respaldo recíproco y coherencia entre la gestión de la escuela y lo que ocurre en el aula, no es posible que las escuelas obtengan buenos resultados o que los mantengan en el tiempo.

La importancia del eje pedagógico en estas escuelas queda de manifiesto sobre todo en lo que pasa en la sala de clases. En las escuelas que han deteriorado sus resultados, se observó que existía un ambiente didáctico, en promedio, menos propicio y una interacción profesor-alumno menos motivadora y exigente que en las escuelas efectivas, junto con una mayor variabilidad en estos aspectos entre clases y entre escuelas.

En las escuelas efectivas, por su parte, el trabajo de los profesores es más homogéneo; la gran mayoría tiene prioridades claras para cada una de sus clases, las que preparan anticipando las situaciones de aprendizaje y atendiendo no solo a los contenidos que corresponde pasar, sino también a las características y la diversidad de sus alumnos, a quienes supervisan y retroalimentan constantemente y con los cuales tienen relaciones exigentes, pero de confianza y respeto mutuo. Motivar al alumno para que aprenda, es preocupación básica de los profesores y ellos asumen que esa motivación depende de ellos y no es un factor inamovible que el alumno trae a la sala de clase.

Pero el buen trabajo en la sala de clases no es un elemento aislado en las escuelas de buen rendimiento. En éstas, el trabajo en el aula cuenta con apoyo y respaldo pedagógico



constante, de parte de los líderes de la escuela y de los pares, en una modalidad de trabajo de colaboración, y se encuentra institucionalizada en la organización escolar (no es solo casual o espontánea entre algunos profesores). De este modo, el apoyo y respaldo institucional centrado en el eje pedagógico permite homogeneizar y elevar el desempeño de los profesores, mientras que su ausencia hace emerger, como factor determinante en los resultados educativos, las características individuales de cada profesor. En otras palabras, una **gestión pedagógica fuerte 'saca lo mejor' de cada profesor**, mientras que una débil, resta dirección, estímulo, apoyo a los profesores para que den lo mejor de sí mismos. En definitiva, la ausencia de trabajo pedagógico colaborativo entre profesores repercute negativamente sobre la calidad de lo que el conjunto de los profesores entrega a los alumnos en clase.

Algunos elementos de esta gestión pedagógica institucional parecieran ser especialmente relevantes en las escuelas estudiadas. El primero es el que en este texto se ha denominado 'desarrollo profesional docente al interior de la escuela', donde el equipo docente y los directivos realizan un trabajo colaborativo orientado a evaluar lo que cada uno hace, a probar y revisar formas nuevas o distintas de enseñanza y aprendizaje de determinado tópico o tema, a articular ciclos y asignaturas, a comprender mejor y priorizar los contenidos del currículo, etc. En este tipo de actividades, directivos y profesores aprenden y se van superando. Este elemento no está presente en las escuelas de bajo rendimiento, ni en las que en los últimos años han experimentado una caída en su rendimiento.

104

-
-
-
-
-
-
-

Otro elemento relevante de una gestión efectiva es el 'aprovechamiento de los recursos disponibles', materiales y humanos. En las escuelas efectivas, el equipo directivo tiene directrices claras e informadas al momento de tomar decisiones sobre, por ejemplo, la asignación de profesores a los cursos, a talleres y otras responsabilidades, actividades o tareas. Las decisiones no se toman por criterios administrativos de horas disponibles o requerimientos horarios, sino por criterios sustantivos: el mejor para esta actividad, o para este curso, o para esta promoción de alumnos. Respecto a los recursos materiales y didácticos, hay una gestión que apunta al máximo aprovechamiento de lo que se tiene (más que cuidar el no deterioro o la pérdida).

La presencia de estos elementos, a su vez, supone la existencia de un liderazgo propositivo, legitimado internamente, que 'lleva la batuta' en los temas pedagógicos, estimulando, apoyando y alineando al equipo de profesores. Requiere, al mismo tiempo, de un proyecto institucional compartido, con metas concretas y priorizadas en función del aprendizaje de los niños, que se actualizan permanentemente, que se monitorean y evalúan. Finalmente, requiere de una planificación rigurosa del proceso educativo, de modo que 'nada queda al azar', y donde simultáneamente, hay espacio para la creatividad / innovación de cada uno.

En la columna vertebral de la efectividad, hay un tercer elemento clave: las expectativas y una 'visión positiva de futuro'. Las escuelas efectivas son escuelas cuyos directivos y profesores creen en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, lo que se expresa no solo en la declaración de que esto es así, sino en conductas de los profesores, a través de las cuales, constantemente, transmiten esas expectativas hacia los alumnos y en algunos casos, a los poderados. Estas conductas no están presentes en las escuelas

críticas y son débiles en las que han deteriorado sus resultados educativos. El tema de las expectativas recorre los dos niveles de la escuela: el de los profesores, respecto al potencial de aprendizaje de los alumnos; y el de los directivos y líderes pedagógicos, respecto al potencial de aprendizaje de los profesores y también de los alumnos. Al mismo tiempo, tener expectativas altas supone una visión de escuela que 'puede más' y se esfuerza por superarse. Las exigencias que recaen sobre los directivos, profesores y alumnos son, por tanto, altas.

Finalmente, el estudio de escuelas que han despegado o caído en su rendimiento deja en evidencia que un cuarto factor clave de la efectividad es la capacidad de las escuelas para adecuarse a un contexto de constante cambio. Las escuelas que identifican y reflexionan frente a los cambios que las afectan (internos y externos) son las que logran adaptarse a ellos, manteniendo o mejorando sus resultados. Las que no tematizan ni trabajan sobre la base de esos cambios, no consiguen mantener sus buenos resultados o no logran despegar. En este plano, la información sobre alumnos y profesores y el entorno se constituyen en insumos claves para construir un diagnóstico sobre la escuela, sus desafíos, sus fortalezas y debilidades, y definir así cursos de acción concretos para avanzar y funcionar de modo más fluido, y de esta forma, apuntar a mejorar los resultados de aprendizaje.

Como puede apreciarse, en la columna vertebral de la efectividad que aquí se ha definido se muestran, tanto elementos o factores objetivos, como subjetivos. Por un lado, importan la organización del tiempo y del trabajo, la planificación conjunta, la rigurosidad y la capacitación. Por otro, el compromiso de los docentes, las expectativas académicas, la mística y el esfuerzo. La combinación de ambos tipos de factores es clave en los resultados que se obtienen. Sin uno de estos componentes, es difícil hablar de efectividad escolar.

1.2 FACTORES QUE FACILITAN U OBSTACULIZAN LA EFECTIVIDAD ESCOLAR

En el diagrama 7 aparece un segundo grupo de elementos que, si bien no forman parte del eje primario de la efectividad, pueden contribuir a alcanzarla o perderla, dependiendo de si están o no presentes. Son factores de efectividad que se encuentran en una segunda jerarquía o nivel. De hecho, estos 3 grupos restantes de factores –capital simbólico, apoyo externo y alianza escuela familia– no son rasgos distintivos solo de las escuelas efectivas.

En primer lugar, pareciera haber una relación no lineal entre lo que aquí se ha llamado capital simbólico y los resultados educativos. Hay escuelas de bajo y mediano rendimiento que tienen un buen clima organizacional y una fuerte identidad positiva. Para que una escuela funcione, se requiere una cuota de confianza entre los integrantes de la unidad educativa, una identidad y compromiso y un clima que permitan un fluido trabajo pedagógico colaborativo, donde se revise lo que cada uno y todos en conjunto hacen, se critique, se enmiende el rumbo, se planteen mejoras. Pero lo que define la efectividad no es la confianza, identidad y clima, sino cómo estos elementos se ponen al servicio del proceso de enseñanza–aprendizaje, y no de otros fines o propósitos. De hecho, en

algunas escuelas que experimentaron un deterioro en sus resultados, se observó que un exceso de buen clima o un cuidado exagerado de éste, puede llevar a desvirtuar el trabajo pedagógico de la escuela, a no reconocer déficit o problemas, ni buscar soluciones a ellos.

Observamos, en escuelas efectivas, en escuelas críticas y en escuelas que experimentaron un deterioro de sus resultados, situaciones muy diversas en cuanto a la forma en que tratan y se vinculan con los apoderados. La diferencia principal de las escuelas efectivas con el resto, es que éstas muestran una postura más definida y fundamentada sobre la forma de relación que tienen con los apoderados y esta relación nunca es conflictiva.

Finalmente, el apoyo externo parece encontrarse en el mismo nivel: puede ayudar si está presente, pero las escuelas que consiguen ser efectivas muestran un desempeño heterogéneo a este respecto. Hay escuelas que cuentan con un amplio apoyo de la comunidad y de instituciones del entorno y que, sin embargo, no han conseguido despegar. Por su parte, hay escuelas que han logrado mantener sus buenos resultados educativos, a pesar de no contar con más apoyo que el que les entrega el Ministerio. En consecuencia, la diferencia no la marca entonces el hecho de que exista o no dicho apoyo, sino más bien, cómo la escuela procesa y aprovecha al máximo las oportunidades que provienen desde el entorno.

Los resultados de este estudio, en general, son consistentes y coherentes con la literatura revisada en el capítulo I, tanto en el nivel de la gestión institucional, como en el de la enseñanza efectiva y la imbricación entre ambos; en particular, la jerarquía de factores de Marzano (2000) y el argumento de Slavin (1996) acerca de la importancia de una enseñanza de calidad y un entorno que presione hacia un mejoramiento constante de la calidad. Los resultados también apoyan el argumento de este último autor, en cuanto a la 'densidad propia' del nivel sala de clase: **sin enseñanza efectiva no hay escuela efectiva.**

Este estudio evidencia con claridad que cuando la gestión pedagógica en las escuelas se debilita, los resultados de aprendizaje pasan a depender de factores azarosos, como son los problemas que, en determinado semestre o año, tiene un profesor o profesora, las características de alumnos de un curso o cohorte específico. Al mismo tiempo, enseña que una gestión pedagógica de calidad puede elevar la calidad de la enseñanza del conjunto de los profesores, neutralizando deficiencias o insuficiencias de entrada de estos mismos, a la escuela. De esta forma, lo central en la efectividad escolar no son las estructuras e insumos del trabajo escolar, sino las interacciones sociales en la escuela y la forma en que los actores (estudiantes, profesores, directivos, apoderados) entienden, asumen y desempeñan sus funciones. Son estos elementos subjetivos los que deciden lo que se hace y lo que se logra con los recursos al alcance.



2. ¿POR QUÉ CAMBIAN LAS ESCUELAS EN SECTORES DE POBREZA?

La efectividad escolar y los factores que contribuyen a ella no son estáticos ni inmutables. De hecho, esta investigación abre preocupaciones y aporta, al mismo tiempo, una cuota de optimismo, pues evidencia que las escuelas en sectores de pobreza pueden emprender un camino de mejoramiento, pero al mismo tiempo, pueden perder sus buenos resultados que, sabemos, tanto cuesta alcanzar en contextos de pobreza. Esta última sección pretende responder a la pregunta sobre cómo pueden cambiar los factores de efectividad o qué hace que una escuela pueda llegar a conseguir o dejar de tener esas características en su funcionamiento.

Las conclusiones más claras que pueden obtenerse de lo observado, son las siguientes:

- **No hay un molde único** de mejora ni de deterioro. Las escuelas siguen trayectorias propias de mejoramiento o deterioro.
- Lo anterior se debe a que **los factores que contribuyen al cambio son distintos**, de una escuela a otra. Mientras en un caso, el cambio está principalmente inducido por la llegada de un líder, en otros casos, puede deberse a una variación en el tipo de alumno que atiende la escuela, a la llegada de un programa o apoyo externo y a un desastre como es la noticia de resultados SIMCE muy por debajo de lo esperado.
- Si bien los factores que gatillan el cambio son distintos, el cambio ocurre siempre por un **encadenamiento de factores** al interior de un área o entre áreas. La concatenación entre distintos elementos es lo que explica el avance o retroceso. En varias de las escuelas que deterioraron sus resultados, por ejemplo, confluyeron problemas de liderazgo, modificaciones en el alumnado y un deterioro en el clima escolar, provocando una caída en los resultados SIMCE.
- Los procesos de cambio siempre conjugan **elementos externos e internos** a las escuelas. Los factores externos impulsan y expanden fuerzas internas de cambio que empujan a una mejora o al deterioro.
- Al igual que en los factores de efectividad, los que impulsan cambios combinan siempre **elementos objetivos y subjetivos**.
- Las escuelas que mejoran, en todos los casos, son **'sujeto' de su propia evolución**. Ellas, como colectivo, reflexionan sobre su accionar y sobre lo que les pasa, logrando adaptarse a los cambios internos y de su entorno.
- Las escuelas **que deterioran sus resultados, no realizan esta reflexión** y por lo mismo, no saben responder a la mayor complejidad que implican estos cambios.



Así como en el caso de las claves de efectividad escolar, es necesario hacer acá también un esfuerzo por identificar cuáles son los factores más relevantes que inducen el cambio, sea éste positivo o negativo. La evidencia entrega algunos aportes relevantes que se desarrollan a continuación.

En primer lugar, hay que resaltar el **rol del liderazgo** en los procesos de cambio. En todas las trayectorias de escuelas estudiadas, éste es uno de los factores clave. La llegada de un nuevo director o jefe de UTP puede impulsar el cambio hacia un trabajo mucho más centrado en lo pedagógico, así como entregar un apoyo sólido al trabajo de los profesores. En otros casos, la salida de un líder legitimado al interior de la escuela significa un debilitamiento del soporte que el 'nivel escuela' le entrega al trabajo en el aula, lo que hace que los resultados académicos dependan, en gran medida, del trabajo que hace cada profesor.

Los cambios en la composición del alumnado, que por lo general implican un aumento en la diversidad de situaciones, también muestran ser decisivos en términos de sus consecuencias para la efectividad de una escuela. Por una parte, dicha **heterogeneidad** le añade complejidad al trabajo en el aula y si los profesores no cuentan con las herramientas para enfrentar esta diversidad, como ocurre en la mayoría de los casos, es altamente probable que esto se vuelva un problema poco manejable para las escuelas, lo que puede redundar en un deterioro de sus resultados. En algunos casos, esta creciente diversidad también ha desencadenado un mayor nivel de indisciplina en las escuelas.

108

Por su parte, como ya se ha dicho, **los factores externos** 'impulsan' o bien 'inhiben' la calidad del trabajo de las escuelas y su mayor presencia o ausencia afectan su efectividad. Las escuelas que lograron ser efectivas, por ejemplo, en parte lo lograron por la ayuda o presencia de algún tipo de mirada externa (fundación, programa ministerial, supervisión) que les sirvió para encauzar mejor el trabajo. En los casos de escuelas que bajaron su rendimiento, es claro cómo la ausencia o la retirada de una mirada externa –que pudiera haberle ayudado en la identificación de los caminos a seguir en su tarea educativa, como hizo el programa de las 900 escuelas en varios de estos establecimientos– ha afectado su capacidad para mantener sus puntajes SIMCE. Este 'impulso' o apoyo externo, no necesariamente proviene de la autoridad de gobierno. La importancia de esta mirada foránea radica, fundamentalmente, en que puede ayudar a las escuelas que han entrado en un cierto estado de inercia e inamovilidad frente a los cambios que las afectan, a generar estrategias o al menos a tematizar la necesidad de adaptarse a estos cambios. Es muy común que en algunas escuelas los logros pasados redunden en esta sensación de inercia, lo que afecta la calidad de los resultados que se obtienen.

Esto último enlaza con el aspecto verdaderamente decisivo en el despegue o deterioro de los resultados: la **capacidad de las escuelas para adaptarse a los cambios**. Todos los factores anteriormente mencionados se relativizan si es que las escuelas logran adaptarse a lo que ocurre en su interior y a lo que se modifica en su entorno. El cambio en el alumnado, como factor del entorno, puede incidir negativamente en los resultados, pero solo si es que la escuela no reflexiona sobre esa nueva realidad y no genera estrategias pertinentes. El cómo las escuelas procesan y tematizan el cambio, es lo que finalmente determina la verdadera incidencia de los factores hacia el deterioro o despegue. El cambio

genera un nuevo contexto, pero es la escuela la que procesa ese contexto y se adecua o no a él. Estos resultados son coherentes con los argumentos sobre el cambio educativo desarrollado por Fullan y otros autores.

Finalmente, el estudio permite concluir que la mejora toma tiempo, 4 a 5 años en las escuelas estudiadas. El proceso de deterioro, por su parte, en la mayoría de las escuelas estudiadas, también fue gradual pero, en varios casos, fue más rápido (2 años).

3. ALGUNAS REFLEXIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA

El estudio tiene importantes implicancias en términos de política educacional. En primer lugar, indica que las escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile son pocas, pero al mismo tiempo, señala que el objetivo de **lograr buenos resultados educativos es un desafío posible**. Las escuelas efectivas estudiadas no realizan acciones en extremo complejas o fuera de alcance. Directivos y profesores de **estas escuelas hacen bien**, con responsabilidad y rigor, lo que se espera de una escuela, neutralizando las dificultades y creando ambientes de aprendizaje propicios y estimulantes para los alumnos.

En este mismo sentido, el estudio corrobora que **la unidad de trabajo por excelencia, en materia de política educativa, es la escuela**. Más aún lo es en contextos como el de Chile, donde el desafío se posiciona en el plano de la calidad y cada vez menos en el de la cobertura o el déficit de infraestructura e insumos. La unidad clave que debe dar el salto de calidad es la escuela. De modo compartido, directivos y profesores, con fuerte implicación de estos últimos, deben construir un proyecto educativo pertinente a sus alumnos, que priorice su acción en la mejora constante de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que va asociado con prácticas consistentes y coherentes de diagnóstico, planificación, evaluación y retroalimentación, así como instancias internas de perfeccionamiento docente.

Por su parte, no debe olvidarse que, desarrollar un trabajo como el que realizan las escuelas efectivas, requiere siempre de una **combinación equilibrada de elementos subjetivos** (compromiso, expectativas, mística, voluntad) y **elementos objetivos** (organización adecuada del tiempo, de los recursos, planificación, evaluación, capacitación y perfeccionamiento, por nombrar algunos) en el nivel de la escuela como organización y de los profesores en el aula. Surge entonces, la pregunta sobre cómo afrontar esta necesaria complementariedad, desde las políticas educativas.

Las escuelas en sectores de pobreza, a la luz de este estudio, no requieren solo de un apoyo técnico y material. Las políticas educativas no pueden olvidar que la escuela efectiva es aquella que es agente o actor central de su propio futuro. No depende de apoyos externos, aunque la existencia de éstos le ayuda a sacar adelante su proyecto institucional y las iniciativas y líneas de acción asociadas. **Es una escuela que 'endogeniza'** lo que viene de afuera, incluidos los apoyos ministeriales, lo hace suyo y lo transforma en algo propio. No lo acepta pasivamente, sino que lo negocia y transforma para sus



fines mayores. Desde la escuela, las intervenciones ministeriales o privadas (distribución de textos, recursos de aprendizaje, una jornada escolar más larga, nuevo currículum, pasantías, cursos de perfeccionamiento, computadores, un PME, un programa especial de convivencia escolar o de formación en valores, etc.) se significan, aprovechan y hacen pertinentes a las características de cada establecimiento, de sus profesores y estudiantes. En este sentido, el tema simbólico de cómo se comunica y, por otro lado, cómo se recibe y entiende la política educacional, las decisiones, los programas y las acciones, debiera constituirse en un eje importante de preocupación.

El estudio verifica que lograr buenos resultados –y por lo tanto contribuir a ello desde la política educativa– no es una tarea fácil ni rápida, y que la efectividad escolar es un resultado siempre transitorio o sujeto a riesgos internos y externos a la escuela, que la desafían, más aún en contextos de pobreza. Es en este sentido que las escuelas con buenos rendimientos solo son efectivas si logran convertirse en **una organización que no se ‘estabiliza’ en torno a los buenos resultados, sino que se actualiza constantemente**, no deja de aprender de lo que hace, busca permanentemente mejorar y se adapta a los factores que, desde el exterior, la afectan, aprovechando oportunidades y respondiendo a nuevos desafíos y riesgos. Sostener las escuelas efectivas es importante, porque toma tiempo construirlas, porque enseñan a partir de lo que han hecho y porque su deterioro es más rápido que su mejora.

La política educacional, por tanto, debe poner especial énfasis en el cómo las escuelas son capaces de darle significado al impulso que reciben desde el exterior. El mejor ejemplo de dicha importancia es lo que ocurre con las escuelas que no son efectivas: en estos casos, el aporte de apoyos externos pasa a ser puntual y segmentado, no se aprovecha del todo, y una vez que el apoyo desaparece o se interrumpe, los avances tienden a desvanecerse y la escuela vuelve a su situación inicial. Los apoyos externos ayudan a estimular el cambio, a iniciarlo, pero éste no tiene futuro mientras no lo asuma un grupo significativo de agentes al interior de la escuela. **El cambio nunca es la aplicación fiel de un programa, sino el resultado de las adaptaciones, interpretaciones y decisiones que toman los agentes en las escuelas.**

La política pública de educación en nuestros países no presenta elementos que favorezcan esta ‘significación’ del apoyo externo por parte de las escuelas. Por lo general, las intervenciones tienden a ser estandarizadas y de moldes predefinidos en lo que respecta a su implementación (acciones a desarrollar en la escuela, tiempos en que se desarrolla, modalidad de trabajo, etc.). Esta estandarización no deja espacio a la particularidad de situaciones y dificulta el que las escuelas le den **un sentido propio al cambio**. Además, al momento de hacer el seguimiento de ellas, la mirada está puesta en los procedimientos y actividades predefinidas y no en los objetivos que se persiguen. Esta modalidad dificulta que directivos y docentes disientan, negocien, signifiquen y en este proceso, hagan suyo el cambio que se busca, relacionándolo con su trabajo cotidiano concreto en la escuela. Las políticas deben ocuparse de que la mejora sea ‘vivenciada y comprendida desde dentro’. Lograr este nexo entre la política y la escuela es el desafío que deben afrontar nuestras reformas educacionales.



Dos reflexiones finales. La primera alude a una pregunta que las políticas educativas deben hacerse, necesariamente: ¿Qué hacer con las buenas escuelas en sectores de pobreza? La experiencia de estos casos permite afirmar que la respuesta tiene dos direcciones. En primer lugar, estas escuelas son un insumo importante para las políticas. Esto significa que **la política debe aprender de la experiencia de estas escuelas y hacer esfuerzos por transmitirla a quienes no han logrado conseguir buenos resultados**. En segundo lugar, las escuelas efectivas no pueden dejar de ser objeto para las políticas. La situación que han logrado es siempre inestable, más en el mundo contemporáneo marcado por la inestabilidad en esferas como el trabajo y la familia y los riesgos sociales asociados a las drogas, delincuencia y seguridad ciudadana. Varias de las escuelas efectivas estudiadas manifestaron sentirse carentes de apoyo y de una mirada externa que las oriente en estas y otras materias. **Debieran generarse esfuerzos para mantener y multiplicar la calidad de este tipo de escuelas, pues significan un aporte sustantivo a la calidad y equidad del sistema educativo.**

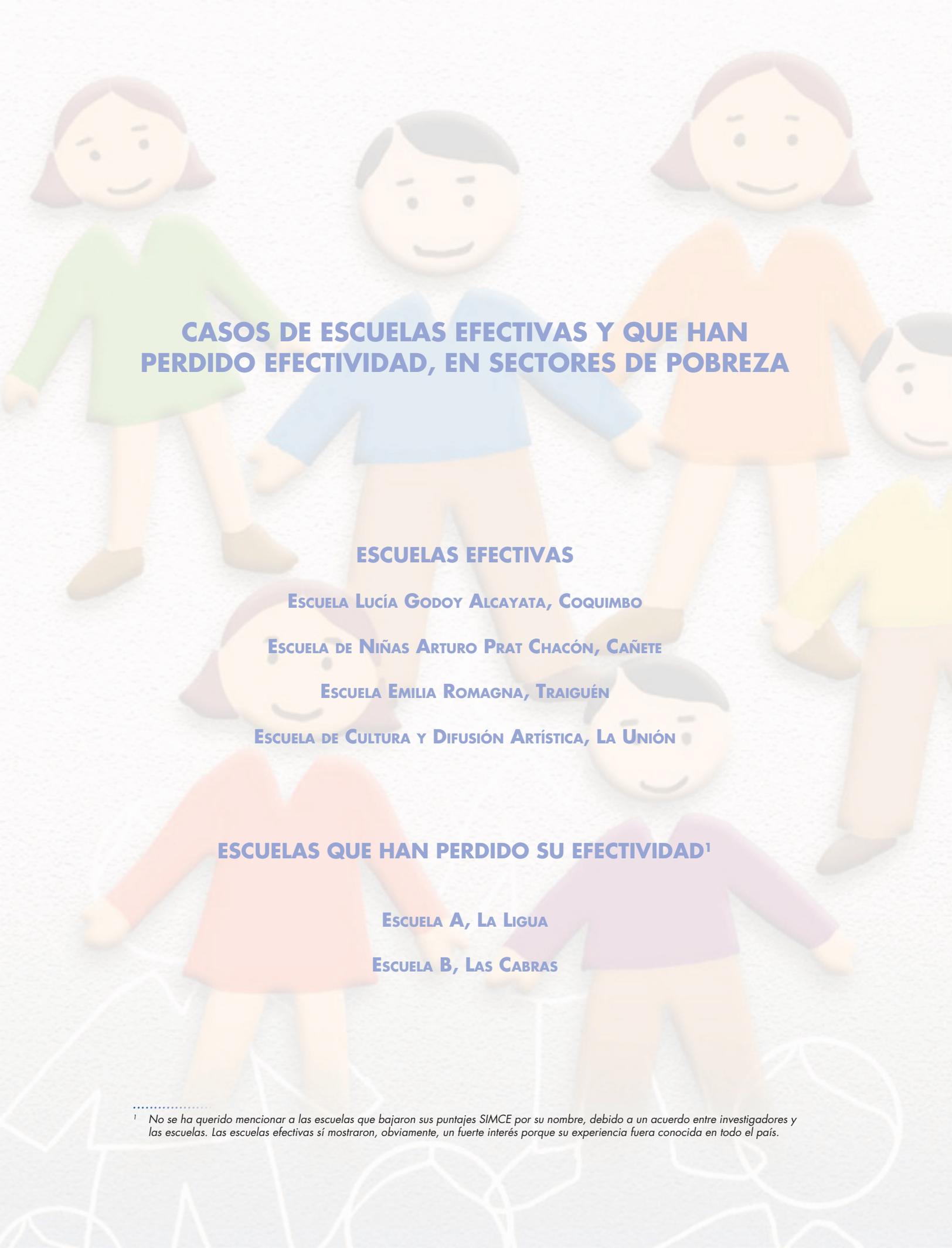
Finalmente, es relevante resaltar que estos estudios han puesto la mirada en el microcosmos de la escuela y por lo mismo, en las variables y dimensiones que operan y son manipulables desde las mismas escuelas. Sin embargo, no se puede desconocer que el contexto en el que éstas se insertan, no necesariamente es el más favorable para promover un salto sustantivo en materia de calidad y equidad. Este salto, en sociedades como las nuestras, que arrastran una estructura social muy desigual, depende solo en parte del esfuerzo y aporte que pueden hacer las escuelas. Es por esta misma razón que escuelas efectivas en sectores de pobreza son una excepción y no una regla común. Éstas han logrado, como muy pocas, sobrepasar las restricciones que el contexto y la estructura social les impone y se ven enfrentadas a riesgos / amenazas permanentes de deterioro.

Lo que se busca afirmar con esto es que **las dificultades no están solo en las escuelas. Hay fuerzas mayores con las cuales éstas entran en relación** y que con frecuencia ahogan los esfuerzos desplegados por las unidades educativas. Entre estas fuerzas mayores (en el sentido de que no dependen del microcosmos de la escuela) están las siguientes: una edad relativamente avanzada del cuerpo docente (48 años en promedio), una formación inicial docente débil y poco renovada, escasa autonomía para contratar y despedir a docentes y directivos, disparidades significativas en las condiciones de entrada de los niños –en cuanto al clima educacional del hogar paterno y el acceso desigual por nivel socioeconómico a instancias de educación preescolar–, segmentación de la dependencia en el plano administrativo y financiero y el técnico pedagógico, que afecta en particular a las escuelas municipales. Todos estos factores refieren al ‘sistema’ educacional. Ellos interactúan con las fuerzas desigualizadoras presentes en la estructura social. Quedan abiertas las interrogantes sobre cuánto pesan estos y otros factores estructurales y de contexto en las posibilidades de las escuelas en sectores de pobreza, para que puedan transformarse en escuelas efectivas.



112





CASOS DE ESCUELAS EFECTIVAS Y QUE HAN PERDIDO EFECTIVIDAD, EN SECTORES DE POBREZA

ESCUELAS EFECTIVAS

ESCUELA LUCÍA GODOY ALCAYATA, COQUIMBO

ESCUELA DE NIÑAS ARTURO PRAT CHACÓN, CAÑETE

ESCUELA EMILIA ROMAGNA, TRAIQUÉN

ESCUELA DE CULTURA Y DIFUSIÓN ARTÍSTICA, LA UNIÓN

ESCUELAS QUE HAN PERDIDO SU EFECTIVIDAD¹

ESCUELA A, LA LIGUA

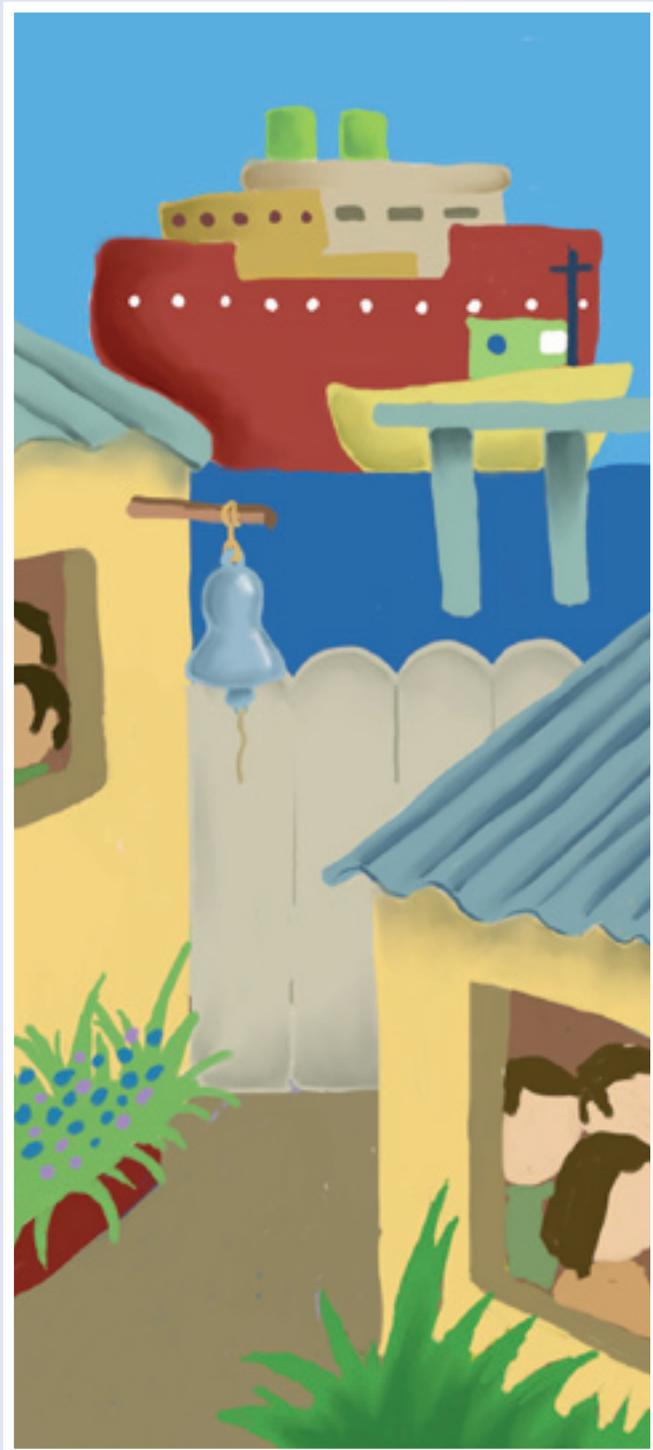
ESCUELA B, LAS CABRAS

¹ No se ha querido mencionar a las escuelas que bajaron sus puntajes SIMCE por su nombre, debido a un acuerdo entre investigadores y las escuelas. Las escuelas efectivas sí mostraron, obviamente, un fuerte interés porque su experiencia fuera conocida en todo el país.



ESCUELA BÁSICA 'LUCILA GODOY ALCAYAGA'

COQUIMBO



MIRENTXU ANAYA
VERÓNICA LÓPEZ

116



ESCUELA BÁSICA 'LUCILA GODOY ALCAYAGA'

COQUIMBO

Esta es una escuela que logra despegar, en gran medida, con el trabajo del P900, asumido internamente por una dirección técnico-pedagógica de gran liderazgo y capacidad profesional, que conduce un proceso de evaluación y rediseño organizacional en materias pedagógico-curriculares. A esto se suma el apoyo del municipio y la realización de un completo diagnóstico que permitió direccionar los cambios pedagógicos e institucionales. Estos procesos confluyen en un trabajo de racionalización pedagógica, con metas ambiciosas, control, estandarización, supervisión y evaluación permanente del trabajo docente, por parte de la dirección. Se presta, en este caso, un fuerte apoyo a los docentes, capacitación, trabajo técnico; hay disponibilidad de recursos educativos adicionales (tiempo, conocimientos, materiales) y una clara priorización de aprendizajes fundamentales de lectoescritura y matemáticas. Prima una visión no dogmática de la enseñanza: innovadora, moderna e integrada. Finalmente, en la gestión de recursos humanos, se utiliza el principio de destinar a los mejores docentes, a los ramos y cursos fundamentales.

DATOS DE LA ESCUELA

Nombre del Establecimiento	Escuela Lucila Godoy Alcaayaga		
Dependencia	DAEM		
Localización	Urbana		
Nivel Educacional (2001)	Parvularia	Básica	Media
	X	X	
Grupo Socioeconómico (2000)	2		
Comuna y Región	Coquimbo, IV Región		
Pobreza Comunal (2000)	25.7%		
Matrícula (2001)	277		
Número de Premios SNED (1996–2003)	4		
Puntaje SIMCE	1996 (4º básico)	1997 (8º básico)	
	MAT: 305 puntos	MAT: 268 puntos	
	LEN: 314 puntos	LEN: 259 puntos	
Puntaje SIMCE	1999 (4º básico)	2000 (8º básico)	
	MAT: 262 puntos	MAT: 271 puntos	
	LEN: 270 puntos	LEN: 298 puntos	

DATOS PROFESORES

Número de profesores (2002)	17			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	5		12	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
	0	2	13	2
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 h. o menos		25 a 33 h.	
	0		6	
			34 h. o más	
			11	



I. HISTORIA Y ENTORNO

La escuela La Cantera fue fundada en una pequeña casa de adobe, en el año 1898, con el objetivo de atender a los hijos de hacendados y peones del sector. En 1906, siendo aún muy joven, fue allí maestra Lucila Godoy Alcayaga, conocida más tarde, en todo el mundo, como la poetisa Gabriela Mistral.



El sector de La Cantera nació como una zona agrícola de fundos y potreros. Inicialmente rural, pasó a ser considerada urbana en la segunda mitad del siglo XX, con la instauración de fábricas industriales y la construcción de la carretera norte-sur del país. Actualmente, es un sector residencial, de actividad agrícola industrial, y está catalogado como 'zona de extrema pobreza', según el índice de vulnerabilidad entregado por la JUNAEB, en el año 2002 (58,79%).

Durante los últimos cinco años, ha habido una gran movilidad socioeconómica en el sector, debido a la llegada de familias de clase media, que han comprado terrenos e instaurado villas que coexisten con las históricas poblaciones del lugar. Esto ha generado un proceso de transición socioeconómico, en el que las familias se readecuan a las actuales condiciones y oportunidades de vivienda, salud y educación.

118

-
-
-
-
-
-

La Escuela Lucila Godoy Alcayaga no ha estado exenta de estos cambios: dejó la antigua casa de adobe, para ocupar un edificio, aldaño a la actual carretera, de cemento y con amplios patios, donde actualmente asisten y conviven alumnos en cuyos hogares existen problemas de cesantía, alcoholismo y violencia intrafamiliar, junto a otros, cuyos padres son profesionales y tienen altas expectativas educacionales para sus hijos. A partir de 2003, comienza a operar una nueva escuela particular subvencionada en el sector, lo que significa, por primera vez, una competencia directa en la matrícula, anteriormente sobredemandada.

La escuela cuenta con una construcción de 500 metros, aproximadamente, que alberga a 280 alumnos de prekindergarten a 8º básico, en un curso por nivel. Las salas son de 32 metros cuadrados; hay tres patios –uno de los cuales está pavimentado– y una cancha de deportes recién construida. Además de nueve salas de clases (pre-kindergarten y kindergarten comparten una sala en jornadas alternas), hay una sala de computación, una biblioteca multiuso, una sala de repostería, una sala pequeña para el grupo diferencial, un laboratorio en construcción, una bodega para las manipuladoras JUNAEB, un comedor amplio, una cocina, una sala pequeña de inspectoría, una sala de profesores, una oficina de secretaria y jefe UTP, una sala de directora y una mediagua para la oficina del centro de padres.

El equipo docente está compuesto por 14 maestros, 13 de los cuales son profesores universitarios, la mayoría contratados por 33 horas semanales o más. Trabajan, además, dos directivos, dos paradocentes o inspectores de patio, dos auxiliares y dos manipuladoras de alimentos. La escuela cuenta con una profesora de educación diferencial y una profesora orientadora, que ha obtenido perfeccionamiento en el área.

II. EL DESPEGUE

Hasta el año 1995, según docentes y directivos, la escuela no era valorada por los habitantes de su comuna. En 1990 se incorporó al Programa P900, como una de las escuelas de bajo rendimiento académico en el país. En poco más de 10 años, obtuvo el Premio de Excelencia Académica otorgado por el Ministerio de Educación, título que ha mantenido durante 6 años consecutivos.



EL CAMBIO COMIENZA POR LA UTP

Frente al bajo rendimiento académico de la escuela, confirmado por el Programa P900, el Departamento de Educación de Coquimbo contrató a un joven profesional para crear el cargo de jefe de UTP. Éste propuso un plan técnico-pedagógico que tenía por objetivo dar cuenta de las posibles causas del bajo rendimiento escolar, sobre la base de un análisis profundo de los resultados de la prueba SIMCE. Para ello, la UTP llevó a cabo entrevistas a profesores, observaciones en sala, análisis de libros de clases y recopilación del material de apoyo utilizado por los profesores. La información recolectada fue contrastada con los planes y programas del Decreto 4002 y los resultados SIMCE por asignatura. En paralelo, la UTP llevó a cabo una autoevaluación de su administración y eficiencia.

Los resultados del diagnóstico mostraron que la mayoría de los docentes atribuía el mal rendimiento escolar a la cultura de alto riesgo y a la baja educación de los padres. No obstante, también se evidenció una serie de factores internos que podían estar explicando los resultados académicos.

Uno de ellos era la falta de cobertura de los planes y programas ministeriales en el aula. Haciendo una cuantificación de la materia cubierta en clases, la UTP advirtió que los docentes pasaban solo el 40% de lo normado. Analizando los resultados de la prueba SIMCE, se comprobó que los alumnos lograban resultados aceptables solo en las materias que les habían sido enseñadas. Así también, las observaciones de aula graficaron cómo, muchos docentes, seguían 'al pie de la letra' los textos escolares enviados por el Ministerio y centaban sus clases en ellos.

Estas y otras observaciones fueron la base de largos y profundos cuestionamientos y autocríticas guiadas por el equipo técnico-pedagógico y, posteriormente, institucionalizadas a través de los espacios formales de reflexión. No fue fácil aceptar los resultados, ni menos aún indagar sobre las propias prácticas docentes, señalaron los profesores entrevistados.

Dicho cuestionamiento afectó también a la dirección, cuyos miembros se dieron cuenta de que su gestión administrativa y técnico–pedagógica no permitía ni facilitaba a los docentes realizar bien su trabajo. En el área técnica, no había un seguimiento de los programas que pasaba cada profesor; por ende, no se comprobaba que todos los contenidos mínimos fueran cubiertos. Tampoco existía una adecuada coordinación pedagógica entre ramos y ciclos, lo que se traducía en vacíos conceptuales y yuxtaposición en la entrega de conocimientos que perjudicaban el aprendizaje de los alumnos. A raíz de este análisis, la UTP concluyó la necesidad de:

- Generar e institucionalizar mecanismos de homogeneización y control de la cobertura de todos los aprendizajes mínimos.
- Generar estrategias de aprendizaje que permitieran a los alumnos aprender y anclar la enseñanza entregada.
- Complementar y modernizar las prácticas pedagógicas de los docentes, de modo de utilizar no solo el texto escolar y el cuaderno.
- Crear mecanismos de gestión administrativa y coordinación técnico–pedagógica entre los docentes y la dirección.
- Comprometer a los apoderados y alumnos en el mejoramiento de los puntos anteriores.

120

La dirección, de la mano de la UTP, decidió embarcarse en el cambio. Para ello, debió sensibilizar a los docentes respecto a las posibles causas de los malos resultados. Esto tomó un tiempo considerable, significó mucha discusión y el desarrollo del ejercicio de respeto y tolerancia entre todos. Uno de los puntos más difíciles de determinar y enfrentar fue el grado de influencia del entorno y los factores de responsabilidad interna, en el bajo nivel de aprendizaje de los alumnos. Llegado el momento, la dirección tomó una postura y decidió intervenir en el nivel interno, en la gestión y administración técnico–pedagógica de la escuela y en las estrategias de enseñanza–aprendizaje en el aula.

GESTIÓN ADMINISTRATIVA PARA EL APRENDIZAJE

La dirección de la escuela decidió enfrentar el cambio ‘partiendo por casa’. Haciendo caso de las debilidades diagnosticadas, formó un equipo técnico–administrativo constituido por la directora, el jefe de UTP y una secretaria contratada para facilitar la labor administrativa de directivos y docentes, de modo que éstos pudiesen enfocar sus esfuerzos hacia el aula. Además, se adquirió, con aportes del centro general de padres, una multicopiadora que permitiera a la secretaria cumplir con sus obligaciones administrativas.

La dirección fue creando un estilo de gestión basado en el aprovechamiento de las oportunidades del entorno y la intervención en aspectos clave que permitieran mejorar la

pedagogía. Las fuentes de oportunidades eran dos: el sostenedor municipal y la autoridad gubernamental. En relación con el primero, la escuela fue paulatinamente, forjando relaciones cercanas y positivas con la Dirección de Educación Municipal [DAEM?], mostrando los logros conseguidos y obteniendo mayor credibilidad en la solicitud de asuntos administrativos. Respecto al segundo, la escuela supo aprovechar la presencia de los nuevos programas ministeriales creados a partir de la Reforma Educacional. Uno de ellos, el P900, aportó material pedagógico innovador, perfeccionamiento docente y la presencia constante de supervisores técnico-pedagógicos.

La dirección de la escuela realizó una reestructuración del cuerpo docente, ubicando a los profesores según sus habilidades y competencias; los maestros con mayor dominio fueron considerados para las asignaturas más importantes: lenguaje y matemáticas. Se creó, además, un Consejo de Evaluación dentro de las horas de reflexión técnico-pedagógica, con el objetivo de centrar la discusión en torno a la evaluación de los aprendizajes. En estas reuniones, cada docente presentaba al resto su propio estado de avance, según el programa de estudio por subsector. A partir de estas evaluaciones, los profesores comenzaron a reflexionar respecto a la imposibilidad de cumplir con todo el programa exigido y solicitaron a la dirección aumentar el número de horas por asignatura, por ejemplo, para lenguaje e historia.

UNIDAD TÉCNICO-PEDAGÓGICA AL SERVICIO DE LOS DOCENTES

121

El equipo técnico-pedagógico, formado por la directora, el jefe de UTP y un profesor evaluador, comenzó a responsabilizarse de labores que, anteriormente, estaban en manos de los profesores.

Una medida que, según los profesores, tuvo un alto impacto en la disposición de mayor tiempo pedagógico, fue la multicopia y entrega de las pruebas escolares. Antes, se copiaban las pruebas en la pizarra, lo que significaba una pérdida de tiempo cercana a los 30 minutos. La UTP estableció un procedimiento donde todas las pruebas debían ser revisadas por el profesor evaluador y, luego de efectuadas, ser corregidas por el docente, en un plazo de dos semanas. Luego, el profesor evaluador revisaba las notas y las equiparaba entre cursos, para asegurar que no estuvieran 'infladas'. Estos cambios impactaron positivamente la gestión pedagógica, pues abordaron varias debilidades detectadas: los profesores fueron supervisados en la evaluación del conocimiento, las notas de rendimiento homogeneizadas y se maximizó el tiempo de aprendizaje de los alumnos.

Se unieron los ciclos de aprendizaje, anteriormente muy divididos y desvinculados entre sí. Los docentes empezaron a conocer exhaustivamente los objetivos, contenidos curriculares y las metodologías de aprendizaje aplicadas por los demás docentes, hecho que permitió dar mayor coherencia entre, por ejemplo, el paso de pre-kinder y kinder, a 1º y 2º básicos.



Buscando subsanar la falta de cobertura curricular y la carencia de innovación en metodologías de aprendizaje, la dirección solicitó a los profesores jerarquizar el contenido de los textos escolares según sus propias necesidades y buscar autónomamente fuentes didácticas complementarias que les acomodaran. Se determinó que el texto escolar conformaría solo el 40% del programa, y el resto debería buscarse y complementarse con bibliografía y fuentes didácticas alternativas.

Además, la UTP revisó y contrastó con cada profesor los objetivos y contenidos curriculares del programa, según su propia práctica pedagógica: labor 'titánica', según docentes y directivos. Esto permitió constatar que los profesores estaban saturados de objetivos por cumplir, sin haberlos analizado ni sintetizado. A raíz de ello, se dio flexibilidad para que ordenaran sus programas curriculares como estimaran conveniente, otorgándoles mayor autonomía técnico-pedagógica. Las conversaciones y reuniones con cada profesor permitieron generar pautas sintetizadoras de los objetivos y contenidos curriculares de cada asignatura.

En forma paralela, la UTP comenzó a instaurar y difundir metas específicas de aprendizaje por nivel. En 1º básico, por ejemplo, se estableció que los alumnos debían egresar sabiendo leer, aprendizaje que debía ser certificado mediante pruebas de lectura. Se decidió postergar el cumplimiento de otros contenidos curriculares para priorizar el aprendizaje de la lectura. En el nivel de las prácticas pedagógicas, se decidió postergar las innovaciones, optando por desarrollar una pedagogía centrada en el dominio de contenidos mínimos de aprendizaje. También se decidió eliminar, en lo posible, las tareas para la casa, porque no significaban una evaluación real de los conocimientos de los alumnos. Los profesores comenzaron a confiar en sus propias evaluaciones del aprendizaje escolar, pues la calidad de éstas estaba certificada por la dirección.

122



FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL

Uno de los aspectos clave para mejorar la calidad de los resultados fue 'hacer creer' a la comunidad escolar en el cambio, tarea muy difícil, pues se había instaurado una cultura centrada en el fracaso escolar, que no permitía a los alumnos, ni menos a sus padres, creer en las modificaciones.

Como estrategia complementaria a los cambios en la gestión administrativa y técnico-pedagógica, el cuerpo docente y la dirección decidieron llevar a cabo acciones que permitieran, a los apoderados, acercarse a la escuela y ver los cambios; a los alumnos, compartir con sus padres en el espacio escolar; a todos los estamentos, estar presentes en actividades públicas que se convirtieron en hitos para mejorar la imagen de la escuela.

Una de estas acciones fue el mejoramiento de los actos institucionales. Con el apoyo del sostenedor, se pavimentó el patio principal de la escuela. El cambio de aspecto físico propició la realización de actos escolares semanales donde se invitaba a padres y apoderados a participar. Una de las acciones más recordadas por todos los estamentos,

por su importancia en el cambio, fue la instauración de la celebración del aniversario de la escuela.

Por otra parte, se dio mucha importancia a la decoración de las salas y a la limpieza y ornato general del colegio; se buscaba crear un ambiente acogedor, que permitiera y facilitara las buenas relaciones. Los profesores comenzaron a sostener largas conversaciones con los alumnos, haciéndoles ver cómo la disciplina, la responsabilidad, el orden y aseo personal, eran condiciones imprescindibles para su desempeño futuro. Los docentes, a su vez, entendieron que el concepto de disciplina era muy importante para alcanzar los resultados pedagógicos esperados, e iba de la mano del manejo de contenidos y de metodologías de aprendizaje. Lentamente, comenzó a vislumbrarse un nuevo perfil del profesor: un profesional con alto dominio de contenidos y metodologías, y destacadas habilidades en el manejo de grupo. El lema 'disciplina para el aprendizaje' se convirtió en uno de los ejes de la escuela.

De este modo y mediante la realización de acciones prácticas, se comenzaron a desarrollar principios que pasarían a formar parte de la cultura de la escuela: convivencia, respeto, reconocimiento del éxito, importancia de la disciplina para el aprendizaje.

INSTITUCIONALIZACIÓN DEL CAMBIO

A dos años de inaugurados los cambios, la escuela había logrado obtener mejores resultados en la prueba SIMCE, ubicándose en el quinto lugar en el nivel comunal y calificando para egresar del Programa P900. A partir de estos resultados y de la actitud positiva percibida en alumnos y apoderados, el equipo docente comenzó a valorar y a legitimar el trabajo hecho por la UTP. Paralelamente, los profesores comenzaron a participar voluntariamente en la innovación de ideas y proyectos, y en la renovación de sus prácticas pedagógicas, incorporándose a los planes nacionales de perfeccionamiento docente.

El centro de padres fortaleció su rol de colaboración en la implementación de actividades y mejoramiento de los recursos de la escuela, proceso de vinculación logrado paulatinamente, a través reuniones de carácter abierto entre ambas partes.

Los apoderados comenzaron a percibir los cambios y a apoyar a la escuela en sus objetivos. Estos apoderados señalan, como el cambio más notable, el que los profesores dejaron de 'retarlos' por el mal comportamiento o por las notas deficientes de los niños y empezaron a explicarles las materias, para que ellos pudieran entenderlas y ayudar a sus hijos en casa.

Con el egreso del Programa P900, la escuela quedó exenta de los beneficios de supervisión constante y dotación de recursos; este hecho generó una gran sensación de aislamiento que se tradujo en una autosuperación interna, destinada a lograr resultados aún mejores y sin apoyo ministerial.

A fines de la década del noventa, la escuela comenzó a participar en forma directa de otros programas ministeriales, tales como Enlaces, PME y de la Jornada Escolar Completa, los cuales complementaron la 'revolución interna' iniciada a comienzos de la década, con una perspectiva más amplia, de aprovechamiento de los recursos y oportunidades externas.

Estos cambios coincidieron con el nombramiento del jefe de UTP como nuevo director de la escuela, quien fue reconocido por los docentes como un líder trabajador, motivador y por sobre todo, muy presente en la escuela. Bajo su dirección, la escuela superó aún más sus resultados académicos, llegando a ocupar el primer lugar comunal en la medición SIMCE, superando a muchos colegios de la zona. En el año 1997, el director fue trasladado a una escuela de mayor matrícula y bajo rendimiento, para iniciar otro nuevo proceso de despegue. Lo sucedió en el cargo la profesora de historia y geografía, con 19 años de experiencia en la escuela, quien aceptó ser directora reemplazante para *"mantener y ojalá superar los resultados obtenidos por la escuela; acepté el cargo, con mucha meditación previa, principalmente porque no podía tolerar el fracaso o retroceso de la escuela"*.

La política de gestión de la directora ha sido de 'puertas abiertas' hacia todos los estamentos. Con los profesores, promueve un estilo horizontal de trabajo, donde las decisiones se toman en conjunto. Con la actual jefa de UTP, forman una dupla de trabajo que es un verdadero equipo de dirección. Cuando es necesario, reemplaza a los profesores en su función docente y abre las puertas de su oficina a padres y apoderados para conversar sobre el rendimiento y comportamiento de sus hijos o sobre problemas personales. Mantiene una atención personalizada con los alumnos; acompaña al inspector general a buscar a los alumnos que se han ausentado de la escuela por lapsos de tiempo largos, e incluso, los lleva a sus casas si se enferman durante su permanencia en la escuela. Lo mismo ocurre con el cuerpo no docente; se encuentra muy presente y cercana y *"si se requiere, agarro la escoba y barro"*, asegura.



III. FACTORES DEL ÉXITO

“Nuestra escuela deberá ser una institución generadora de aprendizajes significativos y de calidad, que generen cambios internos en nuestros alumnos y que sean conducentes a la elaboración de un proyecto de vida que privilegie los valores sociales, morales y la autonomía personal, de manera que este proyecto se convierta en una estrategia para vencer la extrema pobreza”⁴⁴.



QUE TODO ALUMNO PUEDA APRENDER

Uno de los pilares que caracteriza las prácticas pedagógicas desarrolladas en la escuela es el valor puesto en *“que todos los alumnos aprendan”*, frase escuchada a profesores, alumnos y apoderados.

La escuela no tiene proceso de admisión; se eligen los primeros 28 niños que se presentan a prekinder, muchos de los cuales son hijos de ex alumnos de la escuela. En general, no hay rotación de alumnos, por lo que se realizan muy pocas admisiones en cursos posteriores.

Enfatizando el rendimiento, la escuela se las arregla para que, de una u otra manera, todos los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades básicas requeridas, especialmente en las áreas de lenguaje y matemáticas.

El trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales se aborda a través de dos modalidades: quienes tienen problemas leves de aprendizaje, asisten al Programa de Educación Diferencial en la escuela, que contempla el reforzamiento psicopedagógico con una especialista con dedicación exclusiva, que atiende aproximadamente a 25 alumnos, en siete grupos de distintos niveles, en una sala equipada con materiales didácticos adecuados. Para alumnos con dificultades de aprendizaje mayores, han suscrito, desde 2002, un convenio con una escuela especial de Coquimbo, cuyos especialistas visitan, a comienzos de año, el establecimiento para realizar un diagnóstico. Los alumnos con necesidades especiales son atendidos en la escuela por una sicopedagoga enviada desde la escuela especial y forman el Grupo de Integración. Ambos grupos reciben evaluación diferenciada. Adicionalmente, la escuela tiene un convenio con un centro de atención fonoaudiológica que diagnostica y trata a alumnos de los primeros años, con trastornos de lenguaje y de la comunicación, en la jornada opuesta a su horario escolar.



⁴⁴ Del Plan Anual de Acción 2002 de la Escuela Lucila Godoy Alcayaga.

De este modo, según docentes y apoderados, se asegura que todos los alumnos tengan las oportunidades para acceder, en igualdad de condiciones, a la educación en las salas de clases.

QUE LOS ALUMNOS APRENDAN A LEER Y ESCRIBIR

Para que todos los alumnos puedan desarrollar habilidades y destrezas básicas, la escuela ha confeccionado una organización curricular centrada en la adquisición de la lectura, escritura y expresión verbal.

Actualmente, los planes y programas son aplicados en su totalidad y fortalecidos con horas extra de reforzamiento en lenguaje y matemáticas. Los alumnos tienen, en promedio, cuatro a cinco horas pedagógicas más que las mínimas requeridas por el Mineduc, las que varían según las necesidades de cada curso. Estas horas complementarias son incorporadas formalmente, a través de talleres que forman parte de la Jornada Escolar Completa, a la cual la escuela se incorporó en el año 2000. Junto a talleres de libre elección (deportivos, musicales, culturales) y talleres de sicomotricidad y socialización, los alumnos de 1° y 2° básicos deben cursar el taller de lectoescritura (espacio de reforzamiento de actividades de lectura y escritura); los alumnos de 3° y 4° básicos deben cursar el taller de redacción (donde crean diálogos y narraciones según sus propias vivencias, respetando aspectos ortográficos y gramaticales); y los alumnos de 3° a 8° básicos deben cursar el taller de estudio dirigido (espacio para realizar tareas, estudios, investigaciones, etc.). De este modo, la escuela ha extendido el horario escolar y su jornada tiene cerca de 200 horas anuales más que las 1.520 exigidas por la Jornada Escolar Completa. Como señalan los docentes entrevistados, *“la mayoría de las horas extras se van al aula”*.

A este propósito se suma la supervisión constante de la jefa de UTP, respecto al avance del programa ministerial. La organización curricular es lo suficientemente flexible para adaptarse a los requerimientos de cada curso y, si es necesario, postergar la ejecución de otros planes curriculares para lograr la meta de lectoescritura.

Las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes, dentro de la sala de clases, se organizan de modo que permitan a los alumnos participar activamente en su aprendizaje, a través de diferentes modalidades de enseñanza, utilizando estrategias tanto tradicionales como contemporáneas: *“Nuestra misión es buscar que el alumno aprenda, y eso significa buscar en metodologías tradicionales y modernas”*, concuerdan los profesores.

Existe una estructura básica de sesión, compartida por la mayoría de los docentes y sintetizada por el evaluador, quien también se desempeña como profesor de matemáticas del segundo ciclo. Las clases comienzan con una breve introducción o repaso para recordar contenidos y captar el interés de los alumnos. Luego, se realiza un ejercicio individual o grupal como primer acercamiento al tema, para después recibir instrucciones más precisas sobre una actividad que desarrollará el tema central. Esta actividad dura alrededor de 25 minutos en los cursos del segundo ciclo. En cambio, respetando los ciclos

de concentración más cortos de los más pequeños, el número de actividades por hora pedagógica en los cursos del segundo ciclo, supera en más del doble al primer ciclo.

El desarrollo de las sesiones muestra que la intención de los docentes es ocupar el tiempo de clases al servicio del aprendizaje. Sus prácticas pedagógicas apuntan a que todos aprendan, basándose en el contexto local que conocen; que aprendan a través de distintas fuentes y que aprendan a anclar el conocimiento. De este modo, el concepto de aprendizaje está fuertemente relacionado con la adquisición de conocimientos considerados básicos, que los alumnos no pueden olvidar, pues deben utilizarlos en la vida diaria.

QUE LO APRENDIDO SEA ÚTIL PARA SUS VIDAS

Los profesores cuidan los ritmos y niveles de aprendizaje de cada alumno, utilizando estrategias que incluyen exposición oral, dictado, copia de frases o escritos de la pizarra, trabajo individual y grupal. Las más utilizadas son, según lo observado, el trabajo individual y las dramatizaciones. Estas últimas, según los docentes, son un excelente medio, no solo para que el alumno aprenda a comunicarse mejor y de esa forma mejore su autoestima académica, sino también para adquirir habilidades de lectoescritura.

El foco del aprendizaje está puesto en la fijación de conocimientos, por lo cual, las diversas metodologías de enseñanza y aprendizaje están dirigidas, por un lado, a motivar el interés de los alumnos a través del uso del conocimiento y, por otro, a darle sentido y contexto al aprendizaje para hacerlo más 'digerible' y significativo.

Con la idea de facilitar el aprendizaje, la escuela se adjudicó un nuevo PME, que consiste en la creación y equipamiento de una sala multitaller, donde los alumnos pueden tocar y manipular los objetos de conocimiento con todos sus sentidos. *"Queremos que los niños manipulen el conocimiento, porque sin la experiencia de manipulación no se da el aprendizaje"*, señala la jefa de UTP.

A la escuela le interesa maximizar el tiempo de aprendizaje en la misma unidad educativa, de modo que los alumnos no tengan que realizar tareas u otras actividades en sus hogares, ya que algunos no disponen de espacio ni tiempo para hacerlas y en otros casos, los padres les hacen las tareas.

LA DISCIPLINA COMO CONDICIÓN PARA APRENDER

La disciplina como fundamento de la formación moral, constituye, junto al ámbito pedagógico, uno de los ejes principales de la escuela. Es definida como la actitud de atención y respeto hacia el profesor y compañerismo entre alumnos, absolutamente necesaria para que ocurra el aprendizaje.



“Yo fui profesora básica durante 20 años, y para mí, la base primordial de mi trabajo es la disciplina. Un profesor que tiene disciplina en el aula, puede hacer una clase maravillosa, pero mientras un profesor no tenga disciplina, puede ser un muy buen metodólogo, puede tener un muy buen dominio de contenidos, pero lamentablemente, a veces la clase se pierde. (...) Para nosotros es fundamental que el niño realmente aprenda en la clase y mantenga un comportamiento adecuado. (...) El niño que llega aquí, a nuestro colegio, se adapta fácilmente a este sistema”, enfatiza la directora.

La escuela aborda la formación disciplinaria de sus alumnos desde todos los ámbitos, ya sea a través del profesor y su buen dominio de contenidos, método y manejo grupal, a través de horas de orientación que abordan en forma explícita la importancia de ser disciplinado en la vida, o a través del aseo y orden de los patios escolares. Los miembros de la comunidad escolar concuerdan en que es un proceso que no se logra *‘de la noche a la mañana’*, pues requiere de un aprendizaje por modelamiento y del desarrollo de destrezas y actitudes permanentes.

La escuela considera que un ‘buen profesor’ es aquél que puede captar y retener la atención de los alumnos y lograr que se concentren en las actividades desarrolladas, sin tener que esforzarse en forma exagerada por lograr un nivel disciplinario que le permita enseñar. Este manejo grupal es central en los criterios de selección y mantención de la planta docente.

128

La disciplina se expresa también en la importancia del ‘castigo a la medida’. La sanción es la consecuencia directa de una actitud no disciplinada y se expresa, por ejemplo, en no salir a recreo. Los alumnos cuentan que en ocasiones, y dependiendo del profesor, se utilizan castigos más duros, como *‘coscorriones y tirón de orejas’*, aunque generalmente, con el conocimiento y consentimiento del apoderado. Estas formas de castigo, junto a las anotaciones en el libro de clases, constituyen los mecanismos más drásticos con que cuentan los profesores dentro del aula; si el alumno continúa con el mal comportamiento, se lo envía a inspección general; luego, se llama a la madre y, en última instancia, al padre. Profesores, padres y alumnos concuerdan en que esta última es la medida más drástica y efectiva.

Pero, por sobre todo, la escuela incentiva el comportamiento disciplinario mediante la promoción de actitudes solidarias. Esta actitud conforma una estrategia general en el nivel docente, que permite –mediante pequeños actos como sentar a los alumnos de distinto rendimiento en parejas, cuidar el aseo y limpieza de las salas y patios y tratar bien a los alumnos– sentar las bases de una cultura del ‘buen trato’, que los alumnos asumen desde su ingreso a prekinder. *“Las clases son entretenidas y no hay por qué molestar, no da tiempo, uno está allí, entretenido con la clase, las clases son interactivas”*, manifiesta una alumna de 6^a básico.

Así, la disciplina se vuelve un objetivo transversal que modela la formación de hábitos, como el orden, la limpieza y el cumplimiento de las tareas. Para algunos profesores, el concepto y uso de la disciplina es aún tradicional –castigo ante una mala conducta–. Sin embargo, para la mayoría de los docentes y equipo directivo, la toma de conciencia

respecto al valor de la disciplina como base del comportamiento social, constituye un eje de la formación valórica que desean entregar a sus alumnos.

La mala conducta y el bajo rendimiento no son motivo de expulsión del alumno. El colegio no tiene casos de expulsión reciente. Existen prácticas establecidas para evitar que un niño se retire del establecimiento o deserte de la educación formal, entre ellas, citaciones al alumno y a sus padres, y visitas reiteradas a su domicilio, por parte del equipo directivo de la escuela.

GESTIÓN PEDAGÓGICA

La planificación, supervisión y evaluación técnico-pedagógica es llevada a cabo por la UTP. Aún cuando se deben ceñir a la estructura mínima establecida por el Ministerio de Educación, la UTP de la escuela realiza una planificación curricular propia, que consiste en aumentar el número de horas en lenguaje y matemáticas y ofrecer talleres deportivos y culturales, según los intereses de los alumnos.

Una vez determinados los cursos o talleres y los profesores asignados a cada cual, la UTP simplifica el proceso de planificación de los objetivos y contenidos mínimos entregados por el Ministerio de Educación, entregando a cada docente una carpeta con los objetivos prioritarios de los planes y programas, los cuales debe cumplir completamente. Queda a su decisión, cómo y cuándo desarrollará tales objetivos, pero se debe comprometer a cubrir su totalidad, para fines de noviembre, fecha en la cual se comienza a repasar los contenidos de todos los sectores de aprendizaje.

“Aquí, lo más importante es el gusto por enseñar. Para nosotros es importante que el profesor tenga un buen dominio del conocimiento que imparte, un buen dominio metodológico y un buen manejo grupal. Yo realizo la supervisión mediante observaciones de clases, haciendo comentarios y correcciones cuando es necesario”, comenta la jefa de UTP. Agrega: “Los profesores están acostumbrados, porque lo hago siempre y lo he hecho desde hace mucho tiempo, pero siempre es con un afán positivo. De repente, si a un profesor se le va una ‘s’ o una ‘h’ en algo que ha escrito, yo, cuidadosamente, se lo hago saber después, para que lo modifique. Además premiamos mucho el esfuerzo y compromiso del profesor, con mucho reconocimiento verbal ante los otros profesores por su labor. A veces, pido los cuadernos de los alumnos para ver el avance, o saco a algunos alumnos de la sala y hacemos una evaluación, o simplemente me siento un buen rato a ver cómo el profesor hace su clase. Yo evalúo mensualmente el avance del programa con cada uno de los profesores, y en las Reflexiones Pedagógicas vemos las estadísticas. También hacemos evaluaciones de aprendizaje a fin de año, para medir lo que han aprendido los alumnos”.

Dicho seguimiento consiste en la puesta al día del estado de avance del programa curricular, durante las horas de Consejo Técnico, Consejo de Profesores y Taller de Reflexión Pedagógica. En estas reuniones, todos los profesores deben dar cuenta del



progreso de su respectivo subsector, en términos de porcentaje avanzado; esto genera una presión de los pares que empuja hacia el mejoramiento en el rendimiento docente. La meta de la escuela es que se cubra el 100% del Plan de Estudios y el rol de la UTP es asegurar que esto ocurra.

La UTP facilita los procesos de evaluación del aprendizaje de contenidos mínimos, apoyando la labor del profesor, por ejemplo, mediante 'evaluaciones-tipo', que los docentes pueden aplicar. El 'evaluador' (profesor de matemáticas de NB2), está a cargo de supervisar la adecuación y calidad de todas las evaluaciones y asegurar que los profesores entreguen los instrumentos corregidos, a más tardar, dos semanas después de su aplicación. La encargada de traspasar al computador y multicopiar los instrumentos de evaluación (pruebas y controles) es la secretaria del colegio.

La gestión pedagógica, la planificación y la constante supervisión y evaluación de los aprendizajes mínimos esperados, según los Planes y Programas del Ministerio de Educación, inciden directamente en las prácticas pedagógicas ejercitadas por los profesores, las que están centradas en cubrir la totalidad de los contenidos curriculares esperados y en lograr que todos los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades consideradas básicas para cada nivel.

GESTIÓN ADMINISTRATIVA: POLÍTICA DE LA PRESENCIA

130

- -
 -
 -
 -
 -
- Cada nuevo profesor que ingresa a la escuela es evaluado en su experiencia y calidad docente, abordando específicamente, su capacidad para adaptarse al sistema de trabajo de la escuela: debe ser rápido, eficiente, organizado, con rendición de cuentas en relación con el cumplimiento de metas y objetivos de aprendizaje. Si el profesor acepta y asume su compromiso con la misión de la escuela, se espera que se rija según dichos cánones de calidad. La dirección realiza evaluaciones periódicas de desempeño y si estas son negativas, se contempla, con el sostenedor, la posibilidad de traslado o despido del afectado. De este modo, todo nuevo integrante sabe que debe adaptarse al sistema para permanecer en él, y que su desempeño será constantemente evaluado. *"Primero, hay un compromiso absoluto y una buena organización del trabajo. Yo creo que esos son los pilares fundamentales con los cuales el trabajo tiene buenos resultados. Yo llegué hace cuatro años al colegio y me dijeron: el colegio funciona de esta manera, o lo tomas o lo dejas", recuerda un profesor.*

Una vez que el profesor se ha ganado la estima y confianza, la dirección realiza todos los esfuerzos posibles para que se acostumbre y disfrute la vida de la escuela. Lo incentiva a perfeccionarse en forma constante y se esfuerza por ofrecer contratos con la mayor cantidad de horas pedagógicas para mantener su atención y energía en la escuela (casi todos los docentes están contratados por más de 30 horas semanales).

La gestión administrativa se ha caracterizado por el énfasis en la gestión de proyectos. El Programa Enlaces está en la escuela desde el año 1996, se cuenta con diez

computadores en buen estado, que son utilizados constantemente por los alumnos; todos los computadores están conectados a Internet. En el año 2002, la escuela se adjudicó el PME –“Usando la imaginación, la inteligencia y el arte, reforzamos nuestros propios aprendizajes”– en ejecución hasta el año 2004 y, a través del cual, se está creando y equipando una sala de laboratorio multitaller. Se ha realizado perfeccionamiento docente en metodologías dinámicas de enseñanza y aprendizaje en diversos subsectores. La dirección ha comenzado a implementar el Proyecto Novasur, financiado por la compañía de telecomunicaciones VTR, en el cual se utilizará material audiovisual (videos) para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las áreas de ciencias, lenguaje, humanidades y artes. Se está implementando, a partir del año 2001, el Programa “Quiero Ser”, de CONACE, trabajo de prevención en consumo de drogas y alcohol que, durante cuatro años, involucra al alumno y a sus padres en la auto-responsabilidad de las propias conductas y decisiones, mediante el uso de guías de trabajo. En el año 2001, la dirección se adjudicó el proyecto Creación de Multicancha para la Escuela, la cual ya está construida y en pleno uso por los talleres de la JEC.

La gestión administrativa actual es de movimiento y presencia. Esta política forma parte de la cultura de administración y es, por lo tanto, promovida al resto de los docentes y no docentes. Por ejemplo, los paradocentes, además de ser inspectores de patio, reemplazan a los profesores en la sala de clases cuando éstos se ausentan y se convierten en profesores de talleres deportivos y artísticos en las tardes. Los cargos son multifuncionales y las personas siempre están en movimiento, siempre presentes.

Lo mismo ocurre con el centro de padres. Como señala el actual presidente del organismo: *“Nosotros preferimos no meternos en la sala de clases, sino apoyar a los profesores para que ellos puedan trabajar en las condiciones que necesitan, para que los alumnos puedan aprender. Esto significa que arreglamos, desde la ampolleta, a la construcción de la sala de repostería”*. La dirección promueve una gestión activa por parte del Centro General de Padres, en la recaudación de fondos para la compra de infraestructura y material didáctico, y estimula su participación en las actividades escolares. Actualmente, el Centro de Padres es una entidad con personalidad jurídica y muy responsable con la rendición de cuentas respecto al dinero invertido. A pesar de que el Gobierno se manifiesta contrario a las cuotas, el centro solicita una suma anual con la cual ejecuta obras con mucha eficiencia (a principios de año se presenta un programa con las obras que se pretende cumplir, por ejemplo, el mejoramiento de los baños, el mejoramiento de las rejas que dan hacia la carretera, la compra de libros y material educativo, etc.). *“El centro de padres es el brazo derecho de la dirección en cuanto a gestión económica, se planifica en conjunto pero se da bastante libertad en el minuto de la ejecución de los proyectos”*, relata la directora.

En general, los padres y apoderados están muy contentos de que las puertas de la escuela estén abiertas a recibirlos y trabajar por la escuela. La dirección está siempre dispuesta a escucharlos y ayudarlos en sus problemas personales o para hablar ‘en profundidad’ acerca de sus hijos. Se cuida a los niños, pero también se ayuda a sus padres. Si un niño se enferma y la madre trabaja, el inspector lo lleva a la casa o al hospital. Esta actitud es muy bienvenida y agradecida por los padres y apoderados, quienes estiman mucho la labor pedagógica y ‘humana’ de la escuela. En relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, los apoderados cuentan que si es necesario, los profesores les enseñan las



materias que están pasando, para que ellos puedan apoyar el aprendizaje de sus hijos en la casa.

Para la dirección, la supervisión constante, el buen trabajo en equipo y la transparencia en los procesos, han sido claves en el proceso de gestión, generando actitudes positivas que, a su vez, retroalimentan en forma eficiente las actividades y programas que la escuela lleva a cabo.

BUEN CLIMA DE TRABAJO

El alto nivel de disciplina, junto a la práctica de buenas estrategias pedagógicas, hace que el ambiente de trabajo sea óptimo y que los niños aprendan, la mayor parte del tiempo.

Existe una muy buena coordinación interna y, si bien cada cual conoce su rol y las funciones específicas que debe cumplir, también sabe que, en ocasiones, será necesario reemplazar y suplir las funciones de otro.

El trabajo de planificación y organización curricular por parte de la directora y la jefa de UTP, que conforman una cohesionada dupla, otorgan claridad y coherencia a los procesos curriculares, según la visión y misión de la escuela.

132

- El trabajo de la jefa de UTP con el cuerpo docente, avalado por más de 23 años de experiencia en el aula antes de asumir el cargo, hace que los profesores legitimen su función supervisora, pues tiene 'conocimiento de causa'. Ellos saben que las críticas son un apoyo, están concientes de que tratan con una colega capacitada y no con un 'juez', lo que mejora las relaciones laborales y fomenta la autosuperación.

- El trabajo entre profesores es muy profesional y de mutua colaboración. El hecho de rendir cuentas sobre el estado de avance, obliga a mostrar las propias fortalezas y debilidades y a escuchar la opinión y sugerencias de los pares, lo cual aumenta el espíritu de búsqueda de excelencia académica. Los profesores se manifiestan agotados por las altas exigencias de la escuela, pero se dan el tiempo –además de las reuniones oficiales– para conversar sobre los alumnos y el trabajo durante el desayuno 'sagrado', el almuerzo o los recreos.

- Los alumnos perciben y perpetúan este buen clima de trabajo, lo que se refleja en un tranquilo comportamiento. Durante los recreos no se ve a los alumnos peleando o malhumorados, por el contrario, corren, comen, se ríen. En la sala de clases conversan sin gritar, no se molestan ni hacen enojar a los profesores. Cuando el profesor habla, todos lo miran; cuando se realiza la clase, todos están atentos; cuando otro alumno habla en clases, todos lo escuchan.

- Esto denota una muy buena calidad de relaciones humanas, que cruza los distintos estamentos al interior de la escuela, y que se ha ido construyendo como consecuencia de los procesos de gestión y pedagogía creados y fortalecidos dentro de sus muros.

FACTORES DEL ENTORNO

Período de transición socioeconómica: desde los años noventa, la situación socioeconómica de los alumnos ha mejorado, debido a la construcción de nuevas poblaciones y sectores habitacionales, a la instalación de empresas y al mejoramiento de las vías de acceso. La escuela ha asumido la actual diversidad de alumnos y apoderados como una oportunidad de aprendizaje en la convivencia y como una forma de mejoramiento cultural para los alumnos de 'Cantera Alta'. La llegada de niños de sectores de mayor nivel social y cultural, ha significado una base de conocimientos previos, soporte familiar y acceso a mayor material educativo, impactando positivamente en los compañeros con menos recursos.

Escuela pequeña: la ventaja de ser pocos, ha facilitado el desarrollo de buenas relaciones interpersonales. Ser una escuela pequeña constituye un factor protector para el desarrollo personal y social de los estudiantes, quienes tienen la oportunidad de convivir en espacios e infraestructura mejores que muchos alumnos de la comuna. La escuela ha cuidado este factor, manteniéndose con una matrícula reducida, a pesar de la actual sobredemanda.

Reforma Educacional: comenzando por el Programa P900 en 1990 y el adjudicamiento de varios PME en 1994, la escuela fue beneficiaria de una importante dotación de insumos, recursos pedagógicos, perfeccionamiento docente y supervisión técnico-pedagógica, durante el período de despegue, de su cambio en gestión y pedagogía. Esto significa que las estrategias y acciones realizadas estuvieron fuertemente influenciadas por los cambios políticos y técnico-pedagógicos promovidos por la Reforma Educacional.

El Programa P900 constituyó un factor clave en el éxito de la escuela, por cuanto le permitió contar con supervisión periódica, apoyo de monitores TAP a alumnos con carencias afectivo-sociales en 3º y 4º básicos, apoyo con materiales específicos para docentes, alumnos y apoderados, orientación en el manejo de dichos materiales, capacitación para el desarrollo de la autoestima de los alumnos y para la incorporación de la familia al proceso educativo.

También han sido factores de mucha importancia la organización y funcionamiento del Equipo de Gestión Escolar (EGE) instaurado en la escuela, el inicio del nivel 'kinder' en 1992 (que significó la entrega de material didáctico, capacitación docente en trabajo familia-escuela y la capacitación a educadoras de párvulos), el Programa Enlaces, los programas de Conace, el régimen de Jornada Escolar Completa y Junaeb, que entrega raciones alimenticias a los alumnos. El perfeccionamiento, supervisión, orientación y dotación de recursos no han dejado 'inmune' a la escuela; muchos de los cambios propuestos internamente y fortalecidos a lo largo de los años, están muy orientados por las líneas directrices de la Reforma Educacional.

Apoyo del sostenedor municipal y supervisor Deprov: la escuela, no solo ha sabido aprovechar las oportunidades de la Reforma, sino también ha instaurado una práctica constante de buenas relaciones con el sostenedor municipal y el Deprov



(Departamento Provincial de Educación). Las buenas relaciones forjadas, especialmente en el nivel municipal, han sido clave para poder institucionalizar los cambios iniciados a comienzos de los años noventa.

El sostenedor municipal mantiene una planta docente completa, apoya el trabajo interno de la escuela con personal paradocente y auxiliares, y paga responsablemente el servicio de consumos básicos. Efectúa reuniones periódicas de trabajo con los directores de la comuna y financia la realización de talleres de perfeccionamiento docente, en determinadas áreas de aprendizaje. Apoya también la gestión administrativa de la escuela y, generalmente, no objeta las decisiones de contratación y despido de docentes, ya que conoce el profesionalismo de la escuela y está conforme con su modo de proceder.

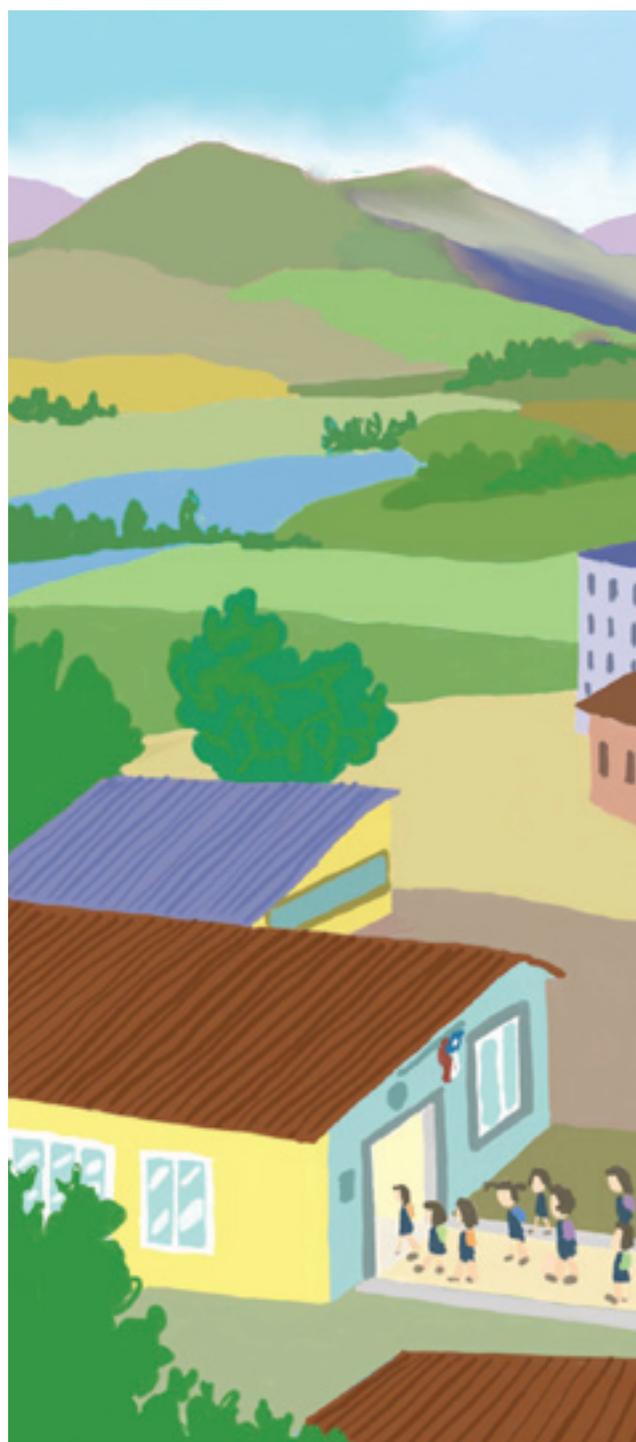
La relación con el Deprov se maneja directamente a través de la supervisora técnico-pedagógica, quien apoya la elaboración de proyectos y ofrece capacitación técnica para su seguimiento y evaluación. El Deprov también está presente en la escuela, coordinando el perfeccionamiento de docentes para que ejerzan como profesores guía en comités comunales de perfeccionamiento docente, respaldados por el CPEIP.

“Los resultados en la efectividad de metas y la instalación y seguimiento de los programas a contar del año 1990, según mi opinión, ha sido 100% efectiva. Los cambios educacionales que persigue la Reforma Educacional, han contribuido en forma positiva a que la comunidad escolar enfrente con otra mirada y postura positiva, humanista, social y de participación, el futuro de las nuevas generaciones”, analiza la supervisora del Deprov.



ESCUELA DE NIÑAS 'ARTURO PRAT CHACÓN'

CAÑETE



ANA LUISA MUÑOZ
GONZALO MUÑOZ

136



ESCUELA DE NIÑAS 'ARTURO PRAT CHACÓN'

CAÑETE

La tradición de excelencia académica –que en otras escuelas provoca anquilosamiento–, acá estimula a seguir continuamente mejorando, extiende un sentido de responsabilidad (estar a la altura) y prolonga altas expectativas para las alumnas, de parte de todos los miembros de la comunidad. Cuenta con un equipo de gestión centrado en lo pedagógico (con presencia de docentes expertas), con liderazgo técnico, que supervisa y evalúa tanto como apoya y orienta, siendo un recurso útil para los profesores. Tiene docentes capacitados y comprometidos, con sentido de la excelencia profesional, donde lo central es el trabajo bien hecho; éstos despliegan una batería importante de herramientas metodológicas, no tan novedosas como efectivas y bien conducidas. Existe un fuerte sentido del aprovechamiento de las oportunidades y se trabaja con las familias para el apoyo a sus hijos. Todos se sienten privilegiados y responsables de estar 'a la altura' del pasado de la escuela y del futuro de las alumnas, pese a los problemas u obstáculos que impone el entorno mediato.

DATOS DE LA ESCUELA

Nombre del Establecimiento	Escuela Arturo Prat Chacón		
Dependencia	DAEM		
Localización	Urbana		
Nivel Educacional (2001)	Parvularia	Básica	Media
	X	X	
Grupo Socioeconómico (2000)	2		
Comuna y Región	Cañete, VIII Región		
Pobreza Comunal (2000)	37.1%		
Matrícula (2001)	831		
Número de Premios SNED (1996–2003)	2		
Puntaje SIMCE	1996 (4º básico)	1997 (8º básico)	
	MAT: 260 puntos	MAT: 265 puntos	
	LEN: 266 puntos	LEN: 268 puntos	
Puntaje SIMCE	1999 (4º básico)	2000 (8º básico)	
	MAT: 267 puntos	MAT: 259 puntos	
	LEN: 266 puntos	LEN: 266 puntos	

DATOS PROFESORES

Número de profesores (2002)	33			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	2		31	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
	0	3	14	16
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 h. o menos		25 a 33 h.	
	0		31	
			34 h. o más	
			2	



I. HISTORIA Y ENTORNO

El 'Colegio de Niñas' fue fundado el 21 de mayo de 1879, por un grupo de religiosas. Entre 1843 y 1877, fue una escuela particular pagada, y en mayo de 1879 –en plena Guerra del Pacífico– obtuvo el reconocimiento fiscal. En 1894, se construyó el primer local propio, en el mismo lugar donde funciona actualmente, debiendo demolerse por completo, luego del terremoto de 1960. La nueva escuela fue construida e inaugurada en marzo de 1961.



En el año 2000, la Escuela de Niñas cuenta con una matrícula de 894 alumnas, distribuidas en 28 cursos (tres cursos paralelos de kinder a 8º básico, incluyendo un prekiner y un grupo de educación diferencial). El personal de la escuela está compuesto por dos directivos, 26 docentes de aula, cuatro educadoras de párvulos, una profesora de educación diferencial y seis paradocentes.

La infraestructura es muy antigua, de mala calidad y cuenta con poco espacio físico para el total de alumnas. Como consecuencia, la escuela aún no ha podido ingresar a la Jornada Escolar Completa. No posee espacios de esparcimiento para las niñas, lo que implica que, gran parte de las actividades, deban desarrollarse en los pasillos. Todos los integrantes de la comunidad escolar concuerdan en que los problemas de infraestructura se han transformado en un escollo, que impide desarrollar un trabajo tranquilo y de buena calidad con las niñas.

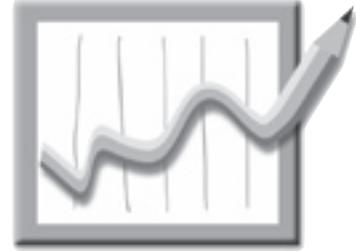
La comuna de Cañete se encuentra ubicada en la Provincia de Arauco, una de las más pobres del país. Las niñas que asisten a esta escuela viven, en su mayoría, en condiciones socioeconómicas deficitarias. Sus padres trabajan principalmente como obreros, obreros forestales, faenadores agrícolas y otros trabajos menores, existiendo un preocupante nivel de cesantía que se ha acrecentado en el último tiempo.

El entorno comunitario forma parte de las preocupaciones de la escuela, principalmente, porque se ha transformado en una complicación para la formación de las niñas. En efecto, el alcoholismo y la drogadicción han alcanzado niveles preocupantes y la escuela se ha hecho cargo de la problemática, conversando abiertamente el tema con las alumnas y ejecutando programas tales como: *Quiero Ser* (CONACE); *Prevención del embarazo no deseado*; *Prevención de las enfermedades de transmisión sexual* y *Prevención individual del VIH/SIDA*, (APROFA); *Sexualidad y Autoestima* (CONACE Y MINEDUC); y *Liderazgo Juvenil* (MINEDUC). Aún así, la escuela ha logrado establecer muy buenas relaciones con el entorno, gracias a la continua organización de actividades comunitarias, que tienen como sede las instalaciones de la escuela.



II. EL DESPEGUE

Esta escuela siempre ha obtenido buenos resultados académicos, siendo reconocida dentro de la comuna como un establecimiento de tradición y prestigio. Casi todas las niñas que egresan continúan sus estudios en educación media y muchas de ellas han llegado a ser profesionales (no hay un seguimiento riguroso de estas cifras, pero la directora se da cuenta al recibir la visita de ex alumnas). Según las alumnas *"esta escuela tiene una súper buena imagen, porque donde vamos demostramos que salimos de aquí bien preparadas"*.



Sin embargo, aunque ha mantenido sus buenos resultados académicos, en el último tiempo se ha producido una fuga de las alumnas con mejores condiciones socioeconómicas, hacia otras escuelas, producto de la creación de establecimientos particulares. A pesar de esto, ha incrementado su matrícula, notablemente, en los últimos años (929 alumnas en el año 2003).

Esta competencia con otros establecimientos educacionales le ha hecho bien a la escuela. Según el DAEM, desde que se instalaron los colegios particulares, subió aún más sus puntajes (es una de las 10 mejores escuelas de la provincia, de acuerdo a los resultados del SIMCE). Elementos que corroboran su alta calidad educacional son: el nombramiento como *Escuela de Excelencia Académica*, años 2000–2001 y 2002–2003, por parte del Ministerio de Educación; el alto porcentaje de aprobación (un 99%) que obtuvieron sus niñas en el año 2001, y el 0% de deserción escolar.



III. FACTORES DEL ÉXITO

UNA ESCUELA CON GRAN CAPACIDAD EN LO TÉCNICO-PEDAGÓGICO



El elemento que mejor explica los resultados que está obteniendo esta escuela, tiene relación con el buen trabajo que se realiza en el plano pedagógico, donde el equipo de gestión juega un rol fundamental⁴⁵. Este equipo coordina los aspectos pedagógicos, cumpliendo la función de UTP, y está conformado por la directora, la subdirectora y tres profesoras altamente capacitadas que “marcan la pauta en términos técnicos y pedagógicos”. La riqueza y rigurosidad de este grupo explica, en buena medida, los resultados obtenidos.

Entre sus labores están el enovar continuamente el material, coordinar el trabajo entre profesores e introducir paulatinamente nuevas prácticas y metodologías. A modo de ejemplo, en una jornada técnico-pedagógica, cuyo objetivo era articular y priorizar los contenidos para los últimos meses del año, se pudo observar con claridad el gran liderazgo del equipo de gestión –especialmente de las tres profesoras que lo conforman– siendo notoria la gran capacidad que poseen para guiar el trabajo y la confianza que les demuestran sus colegas. Estas instancias de trabajo en equipo se desarrollan en un ambiente de marcado profesionalismo, donde llaman la atención la puntualidad con que comienzan las jornadas técnicas y la concentración de los profesores. “Para estas reuniones todo está muy bien preparado, no hay nada que quede en el aire”, señalan los docentes, lo cual se ha traducido en que estos profesores tengan una muy buena guía de ‘cómo hacer las cosas’, fundamentalmente, porque el ámbito pedagógico es sometido a una constante reflexión y renovación: “La educación se está pensando constantemente, siempre mejorando”.

En la misma línea, otro elemento que destaca es la complementariedad y la interacción que se logra entre los profesores, quienes continuamente están intercambiando materiales y experiencias, ganando tiempo en planificación de clases y logrando una mejor articulación entre docentes de un mismo nivel.

Otro hecho significativo es que se ha logrado acortar la brecha entre la educación prebásica y la básica. Se da mucha importancia a la unificación de criterios y metas entre ambos niveles, y esta buena integración se ha traducido en resultados positivos. Los profesores señalan que las niñas vienen, desde kinder, con hábitos de aprendizaje, incluso, algunas saben leer. Esta buena articulación es fruto, además del trabajo conjunto entre los docentes de ambos niveles, de la labor de una de las integrantes del equipo de gestión, una educadora de párvulos⁴⁶.

⁴⁵ En esta escuela no existe el cargo de jefe de UTP.

⁴⁶ El rol de esta docente ha sido especialmente relevante para el éxito del equipo de gestión y de la escuela. Ha recibido reconocimientos como el Premio Nacional a la Excelencia Docente y dirige el Taller Comunal de Educadoras de Párvulos, experiencia que es aprovechada al máximo por esta escuela. Según la directora, gran número de padres de la comuna postula a sus hijas a la escuela por el hecho de que esta profesora trabaja allí.

Otro aspecto que ha favorecido los buenos resultados de esta escuela es, en opinión de los profesores y alumnas, el buen trabajo que se ha realizado para las mediciones SIMCE. Se refuerzan los contenidos de los distintos subsectores, a partir de diagnósticos, y se apoya con pruebas de ensayo que sirven para que las niñas se familiaricen con el instrumento de evaluación. Los diagnósticos previos han permitido identificar los principales problemas de aprendizaje y revelar las complicaciones del alumnado en este tipo de mediciones.

UN CUERPO DOCENTE CAPACITADO, AFIATADO Y ALTAMENTE COMPROMETIDO

Uno de los puntos altos en esta escuela es el grado de capacitación de su cuerpo docente. Existe un continuo perfeccionamiento personal e institucional, que se ha visto fortalecido por el apoyo entregado por la Fundación Educacional Arauco y que, desde 1995, respalda fuertemente el ámbito educacional de la comuna de Cañete, ejecutando programas de capacitación en casi todas las escuelas municipales de la comuna.

Estas instancias de perfeccionamiento han mejorado los resultados de la escuela, porque abordan temas en los cuales los profesores presentan debilidades. Algunas temáticas trabajadas han sido, por ejemplo, *Autoestima de Niños y Docentes*, *Medios Audiovisuales al Servicio de la Educación*, *Niños con Necesidades Educativas Especiales: Estrategias de Trabajo*, entre otros.

Éstos y otros cursos⁴⁷ de perfeccionamiento ejecutados por la Fundación Arauco, han permitido que profesores de muchas escuelas se capaciten en temas indispensables para el trabajo que desempeñan, formación que ha podido ser transmitida –porque los objetivos de la fundación así lo plantean– a los demás profesores de cada una de las escuelas. A este alto grado de capacitación se suma el apoyo pedagógico del equipo de gestión, lo que deriva en un aprendizaje continuo de los profesores de esta escuela.

La planta docente del establecimiento está compuesta principalmente por mujeres, y un número importante de ellas estudió allí, por lo cual poseen una historia que las une. Estos elementos –experiencia y compañerismo– se han conjugado generando un fuerte sentido de compromiso entre los docentes, lo que sin duda ha contribuido a los buenos resultados. Es destacable que, aún cuando los docentes tienen contrato por media jornada, pasan gran parte del día en la escuela, colaborando en distintas actividades.

La mayoría de los profesores considera que existe el espacio para participar en las decisiones del establecimiento. En términos concretos, durante el Consejo de Profesores semanal, tienen la posibilidad de emitir opiniones; la directora, además, está siempre disponible para escuchar sus inquietudes.



⁴⁷ Durante el año 2000 se realizó en forma conjunta con el CIDE el programa *Proyectar la Escuela: Reforzando la Transferencia*, cuyo objetivo era desarrollar un modelo de transferencia destinado a estimular el aprovechamiento de los aprendizajes logrados.

Este compromiso se ve fortalecido por el hecho de que casi todos los docentes cumplen con alguna función especial: existen encargados de los planes y programas ministeriales, de evaluación, orientación, un coordinador extraescolar, un encargado de computación, de materiales y equipamiento, etc. Esto *“hace más entretenida nuestra labor. Además, se siente que te consideran para otras cosas importantes de la escuela y no solo para hacer clases”*.

Tanto el nivel de formación como el compromiso de los profesores de la escuela, han contribuido a la conformación de un equipo inquieto, innovador, *‘enormemente sacrificado’* –según la directora– y siempre preocupado de mejorar la calidad de la educación que entregan. *“Yo leo y estudio hartoo con respecto a cómo las niñas van a recibir la educación que yo les estoy dando. Me preocupa bastante de su etapa de desarrollo, cómo aprenden. Por otro lado, me interiorizo de los planes y programas, busco hartoo material, cualquier cosa novedosa la tomo, aunque sea copiada. Me interesa llevarles cosas novedosas a las niñas, cosas diferentes a la clase. (...) Con harta paciencia, y lo más importante es cariño. Esa parte aquí es bastante fuerte, yo soy bastante afectiva y quiero mucho lo que hago, lo hago con hartoo amor y con mucha responsabilidad. Para mí, cada día las niñas se tienen que ir con algo nuevo (...) aunque sea algo pequeño, aunque sea en una asignatura. Eso hace que las niñas, al final, no se quieran ir de las clases”*, relata una profesora de educación básica.

“Mis profesores son la razón principal del éxito académico que hemos mantenido por tantos años. Son profesores muy bien preparados, pero más importante que eso, es que aman su profesión y educan con cariño a nuestras niñas. Les gusta hacer lo que hacen”, asegura la directora.

142

- -
 -
 -
 -
 -
- También para los padres, la calidad y el compromiso de los docentes es uno de los puntos fuertes del establecimiento. *“Los profesores son minuciosos en sus tareas y en las obligaciones de las niñas. Por ejemplo, hoy día tenían que entregar una tarea de biología, hacer unos dibujos del aparato digestivo. La profesora les dio los datos de cómo había que hacerlo y en qué tiempo. Las niñas, así, se esfuerzan y se esmeran para hacer el trabajo como la profesora lo dice y en la fecha que se indique. Creo yo que la gracia de esto es la responsabilidad que los profesores inyectan a sus alumnos (...). Yo encuentro que gran parte de los avances que ha tenido la escuela ha sido gracias al esfuerzo de los profesores”*. *“Una de las cosas importantes de los profesores es el carisma, tienen la camiseta muy puesta, tienen la vocación de enseñar. Aquí, en general, el compromiso va desde la directora para abajo, profesores y apoderados, y eso hace que las niñas den los frutos que hoy estamos viendo. Además, las profesoras, incluso, tienen un horario para atender a los apoderados, los profesores siempre están ahí, se dan el tiempo”*, relatan los apoderados.

LA IMPORTANCIA DE OBJETIVOS CLAROS Y COMUNES

Tal como lo plantea el análisis FODA, que la misma escuela generó a comienzos del año 2002, una de sus grandes fortalezas reside en la *"concordancia entre profesores, alumnas y padres, con relación al perfil de alumnas que el establecimiento debe formar"*. Todos los componentes del equipo están conscientes de cuál es el objetivo de la escuela y, cada vez que se integra alguien nuevo a ese equipo, rápidamente se empapa de esas metas. Dichos objetivos se encuentran claramente delimitados en la misión de la institución:

"La escuela de niñas Arturo Prat Chacón tiene como propósito entregar a sus alumnas las competencias necesarias a través de una educación constructivista, centrada en la persona, mediante metodologías pedagógicas activo-participativas, valóricas y socializadoras, que aseguren a sus alumnas la continuidad de estudios en niveles superiores".

Consecuentemente, la escuela siempre se ha preocupado de entregar una educación de excelencia y fortalecer el plano valórico y relacional en cada una de sus alumnas. Esto se ve reflejado en la importancia asignada al reforzamiento de la autoestima, la educación sexual y la prevención del alcoholismo y drogadicción. En la fuerte preocupación por la autoestima de las niñas incidió un diagnóstico realizado por la propia escuela, que confirmó la existencia de un alto porcentaje de niñas con problemas de este tipo, lo cual influía negativamente en su desempeño académico: *"Antes, varias niñas tenían problemas de autoestima, no les gustaba estudiar y no confiaban en sí mismas. Por eso, siempre nos hemos esforzado por educarlas con valores, y eso ha hecho que las niñas piensen en su futuro, se pongan metas y estudien más"*.

En la formación integral de las niñas, el apoyo ministerial ha ocupado un lugar central; prueba de ello es la adjudicación de dos PME paralelos. En el primer ciclo básico se ejecuta el proyecto *Razonando y Aplicando mi Mundo, Voy Creando*, cuyo objetivo es que las alumnas, desde el primer nivel de transición, hasta 4º básico, utilicen los procesos involucrados en la resolución de problemas del ámbito escolar, personal y social, haciendo uso del pensamiento lógico, reflexivo y creativo para mejorar sus aprendizajes. En el segundo ciclo básico, se ejecuta el proyecto *¡STOP! Es Tiempo de Querermé*, cuyo objetivo es elevar la autoestima de las alumnas, a través de talleres al interior del aula, incorporando actividades lúdicas, recreativas y de expresión artística en todos los subsectores, logrando así mayor confianza en sí mismas y, de esta forma, mejorando sus niveles de aprendizaje y elevando su rendimiento.

Otro elemento que confirma la preocupación constante porque las niñas se sientan bien consigo mismas, es la exhibición de muchas fotos de actividades extraprogramáticas y trabajos realizados por las alumnas, que apuntan, precisamente, a reforzar la confianza en lo que hacen y aprender a reconocer el trabajo de sus compañeras.

Los padres aprecian que la escuela ofrezca buenas actividades extraprogramáticas, pues esto ayuda a que las niñas tengan ocupado su tiempo libre, de manera sana y constructiva (talleres de manualidades, pintura en género, cueca, brigada de tránsito, danzas modernas,



medio ambiente, academia de guitarra, tenis de mesa, taller de ortografía, teatro infantil, declamación, periodismo, danzas latinoamericanas, inglés, atletismo, ciclismo, patinaje, etc.). *“La escuela les entrega a las niñas una educación integral, no solo aprenden lo típico, un texto de lenguaje, sumar, restar y multiplicar, sino que les enseña valores, a relacionarse, a mezclarse con todas, y eso las mantiene motivadas”*.

Finalmente, un factor clave en la existencia de objetivos comunes se relaciona con que el Proyecto Educativo Institucional ha podido ser *‘aterrizado’* y concretado en todos los niveles. Las metas u objetivos se traducen en estrategias y pasos a seguir en cada asignatura, acercando dicho proyecto educativo, sus objetivos y las prácticas docentes, a toda la comunidad escolar.

UNA ESCUELA QUE IDENTIFICA Y MOTIVA

Uno de los elementos que distingue al establecimiento, es el fuerte sentido de pertenencia que existe entre quienes la componen. Esto ha contribuido a los buenos resultados, puesto que cada persona se esfuerza para que la escuela siga teniendo un sitio de honor dentro de la comuna.

144

Esta fuerte identificación se debe, por un lado, a que los objetivos de la escuela son muy claros, existe un *‘horizonte’* hacia el cual apuntar. Por otro lado, su larga tradición e historia en la comuna contribuye a generar ese marcado sentido de identidad: *“No existe familia antigua en Cañete, que no tenga un familiar femenino que no haya estudiado en este colegio”*. Finalmente, el hecho de ser una escuela, exclusivamente de niñas, la diferencia de otras escuelas de la comuna y contribuye a fortalecer este sentido de pertenencia, tanto en alumnas como en profesoras: *“Lo que más nos gusta es que somos puras mujeres, así nos sentimos en confianza para contarnos las cosas”*. Esta identidad y compromiso se ha traducido, además, en un gran sentido de compañerismo y solidaridad entre las niñas, reflejándose en el alto nivel de afectuosidad y buen ambiente que pudo percibirse en los recreos.

Otro factor relevante es la constante motivación de las alumnas para estudiar y seguir adelante, lograda mediante el uso de refuerzos positivos y, sobre todo, a través de un continuo reconocimiento de sus logros. La satisfacción de las niñas también tiene relación con la buena relación que ha logrado establecerse entre alumnas y docentes. Según la directora, *“se da una relación bastante amistosa y cariñosa, probablemente porque somos casi todas mujeres (excepto dos profesores). Las niñas se sienten queridas y eso las motiva a venir a la escuela y responderle a sus profesoras”*.

Las alumnas reconocen la importancia de esta relación afectiva: *“Nos gusta la escuela porque los profesores son comprensivos. Eso no significa que no sean estrictos, al contrario. Lo que pasa es que tienen paciencia y nos vuelven a enseñar hasta que aprendamos”*. *“Nos sentimos súper orgullosas de estudiar aquí en la escuela de niñas. Aparte que*

sabemos que si estudiamos acá tenemos posibilidades de que nos vaya bien. De hecho, a las alumnas de esta escuela nunca les ponen obstáculos para ingresar a otros colegios”, señalan estas alumnas que, día a día, demuestran con hechos concretos –como participar en todas las actividades que la escuela organiza– que no están dispuestas a desaprovechar la oportunidad que se les brinda.

Algunos apoderados están fuertemente comprometidos con la labor de la escuela, lo que se refleja en su participación activa en las distintas actividades escolares y en el apoyo que prestan a sus hijas en casa. En el último tiempo, incluso, han comenzado a decidir, en conjunto con la escuela, las prioridades educativas para sus hijas. En el año 2002 se formularon dos PME, entre padres, profesores y alumnos.

Es necesario considerar que la buena disposición de los padres con la escuela, tiene directa relación con la preocupación que el establecimiento ha demostrado por las familias de las niñas. Los maestros, continuamente, indagan y tratan de solucionar los problemas que afectan a los apoderados. Además, la escuela organiza talleres de formación (principalmente en manualidades) que han tenido muy buena recepción y han fortalecido el compromiso y la lealtad de los padres. A pesar de todo, los docentes quisieran que el número de apoderados involucrados en la labor escolar fuera mayor.

Por último, un factor destacable es la participación, cooperación y colaboración del personal para–docente en los proyectos y metas de la escuela. Según la directora, *“los éxitos y triunfos del colegio son producto de un trabajo mancomunado y una comunicación fluida y permanente con todos sus componentes”*.

UNA GRAN CONFIANZA EN LA ESCUELA Y EN LAS NIÑAS

Un elemento que resalta con fuerza es la confianza que existe en los miembros de la comunidad escolar, acerca de la calidad de la educación que entrega la escuela y de lo que las niñas pueden lograr. *“Nosotros quisiéramos que llegaran a la enseñanza superior. Para eso las estamos educando. Ojalá pudieran llegar a la universidad y estudiar lo que ellas quieran. Ahora, gracias a Dios, hay tantas formas de pagar su carrera, hay becas. Lo importante es que ellas quieren superar el nivel socioeconómico que tienen, y lo importante es que esta escuela se caracteriza por proyectar a las niñitas hacia un futuro mejor”,* enfatiza una apoderada.

De la conversación con un número importante de alumnas, se extrajo que, la gran mayoría, pretende seguir estudios secundarios y superiores. De acuerdo a lo planteado por los padres, en esto han jugado un rol central los profesores, que continuamente están reforzando la importancia de estudiar, ahora y a futuro, para tener la posibilidad de acceder a una mejor calidad de vida: *“Los profesores de esta escuela siempre están motivando a las niñas a pensar y a proyectarse a futuro”*. Un claro indicador es que las niñas muestran un excelente conocimiento de las oportunidades que brinda la educación



superior: *“Ahora hay muchas oportunidades para seguir estudiando. No hay para qué pensar solo en la universidad. Hay muchos institutos y otros lugares donde uno puede seguir estudiando y conseguir un cartón para la vida”*.

Los profesores también creen con fuerza en el potencial de las niñas para llegar a la educación superior, y confían ciegamente en sus habilidades. A juicio de los docentes, este optimismo con que miran el futuro se sostiene en hechos concretos: las alumnas que egresan de 8º básico obtienen los mejores resultados en las pruebas de admisión de los colegios particulares de la comuna, y un porcentaje importante de ellas ha llegado a la universidad⁴⁸.

Un último aspecto relevante es que, en esta escuela, los cursos son separados, de acuerdo al nivel de rendimiento; es decir, lo que se espera y exige a los cursos A, es mucho mayor que a sus pares B o C. Esto repercute positiva y negativamente, ya que permite, por una parte, atender diferenciadamente a las niñas según su rendimiento y, según los profesores, ha contribuido a los buenos resultados, porque ha facilitado el ‘despegue’ de las mejores alumnas. Por otra parte, sin embargo, esta diferenciación ha generado problemas en el clima de la escuela, porque todas las niñas quieren integrar los cursos A y, de alguna manera, se sienten discriminadas.

Según una profesora, el sistema ha dado buenos resultados porque *“en un curso heterogéneo, se supone que el que más sabe debiera ayudar a sacar a ese niño que le cuesta. Pero, a nosotras, la experiencia nos dice que ese niño que puede más, finalmente se estanca. Además, gracias a este sistema, con las niñas B y C uno se da más el tiempo de atenderlos”*.

146



LA IMPORTANCIA DE APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES

La escuela ha recibido un importante apoyo del exterior, lo que ha facilitado la consecución de sus buenos resultados académicos.

Existe –y así ha sido siempre– una muy buena relación entre la escuela y el sostenedor. *“Nunca hemos tenido grandes diferencias y si las hay, las solucionamos rápidamente (...). El municipio, a través del Departamento de Educación, nos ha apoyado siempre y siempre están llanos a recibir nuestras opiniones”*, opina la directora.

Además del sostenedor, el apoyo brindado por la Fundación Arauco ha sido un factor central en el mejoramiento de la calidad de la educación en la escuela, a través de la realización de distintos programas y proyectos⁴⁹.

⁴⁸ El Departamento de Educación del Municipio ha realizado un seguimiento acucioso a las egresadas de esta escuela constatando que el porcentaje de niñas que continúa en enseñanza media es del 97%, que han tenido muy buenos resultados– incluso en colegios particulares– y quienes han llegado a la universidad, no han tenido problemas de rendimiento ni abandono de sus estudios.

⁴⁹ Para un mayor detalle del trabajo que desarrolla la Fundación Educacional Arauco, ver página www.fundacionarauco.cl

⁵⁰ A juicio de la directora, el cuerpo docente ha logrado un afiatamiento que facilita la gestión en la formulación de proyectos.

Finalmente, los profesores reconocen la gran importancia que ha tenido el hecho de saber aprovechar las oportunidades que la Reforma Educacional ha ofrecido. Desde un comienzo, la directora y los profesores se han esforzado para participar en los distintos programas y postular continuamente a proyectos ministeriales⁵⁰. *“Yo creo que, unas de las razones del éxito de esta escuela, radica en que siempre han mostrado interés por participar en todo y aprovechar las oportunidades que se le presentan”*, afirma el jefe del DAEM. Un buen ejemplo es lo que ha ocurrido con los PME: *“Han permitido encaminar el accionar de la escuela y han sido de gran relevancia, ya que potencian el desarrollo del pensamiento y la autoestima de las alumnas”*, afirman los profesores, aclarando que la clave está en aprovechar la oportunidad que ofrece un determinado programa, pero logrando una buena articulación con lo que son los objetivos prioritarios de la escuela.

UNA LÍDER QUE DELEGA Y SUPERVISA

Los profesores no dudan en reconocer el rol que la directora ha jugado en la obtención de buenos resultados. Su estilo de liderazgo privilegia la apertura y disponibilidad para escuchar la opinión de profesores y alumnos. Esto crea un clima de trabajo favorable, especialmente para los profesores, quienes se sienten muy valorados. La directora tiende a delegar funciones y a apoyarse en los profesores para cubrir los distintos ámbitos del quehacer escolar (hay que considerar que esta escuela no cuenta con personal que realice labores administrativas). Cada profesor, además de su jefatura de cursos, cumple con alguna función específica, lo cual es muy bien visto por los docentes y refleja *“el interés que tiene la directora en nosotros. Ella nos considera para todas las decisiones relevantes que aquí se toman”*.

El segundo aspecto tiene relación con la forma en que la directora supervisa a los profesores: *“Nos supervisa y a veces, visita nuestras clases. Lo que pasa es que eso lo hace más bien para apoyarnos que para hacernos sentir observados en nuestras clases”*. En esta relación de confianza entre la directora y los profesores, ella ha dejado en claro que su tarea no es buscar sus errores, sino más bien tratar de apoyarlos en lo que necesiten. Así también, mantiene un trato muy cercano y directo con las alumnas, lo que le permite conocer a fondo algunas situaciones, con respecto a las niñas y a sus familias, y reconocer el esfuerzo que ponen en lo académico o en actividades extra-programáticas. Es, por lo tanto, muy común ver a la directora, en su oficina, conversando con alguna niña.

UN ESFUERZO POR MEJORAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Se ha logrado introducir algunos cambios que han contribuido sustantivamente a que esta escuela mantenga sus buenos resultados, aunque los profesores señalan: *“Acá no hacemos ninguna maravilla en las clases. No inventamos nada nuevo y ocupamos los materiales*



y los libros que el Ministerio nos entrega. Yo creo que la clave está en pasar bien los contenidos y ponerle el mayor empeño posible a lo que hacemos". De la observación de clases, destacan los siguientes elementos:

Reforzamiento: La escuela realiza un muy buen trabajo de reforzamiento con las alumnas que presentan problemas de rendimiento. En esto, ha cumplido un rol fundamental la aplicación del Programa de Reforzamiento Educativo del Mineduc, que ha trabajado con 120 alumnas con mayor vulnerabilidad pedagógica, distribuidas en ocho grupos, durante dos horas semanales.

Este programa se orienta al trabajo con alumnas en determinadas asignaturas. En el caso de las más pequeñas, además, se realiza un fuerte trabajo con los padres, quienes reciben clases, con el objeto de hacerlos parte del proceso educativo de sus hijas. Según los docentes, esto impacta directamente en el buen rendimiento de las alumnas, pues se logra equiparar el dominio de conocimientos y las niñas pueden avanzar con menos dificultad.

Además, la escuela cuenta con una educadora diferencial, quien apoya directamente a las alumnas y coordina con las profesoras los criterios de evaluación, en el caso de niñas con dificultades de aprendizaje. *"Cuando hay algunos niños a los que les cuesta más, los profesores se preocupan de ese grupito de estudiantes, les hacen clase aparte para que se integren con los niños buenos. Los profesores son un apoyo grande para uno, porque muchas veces no tenemos los recursos económicos como para pagar un profesor que les haga clases particulares a las niñas"*, relatan los apoderados. Y agregan: *"En mi curso, por ejemplo, hay apoderados que son muy mayores y hace mucho tiempo que dejaron de estudiar, y no se acuerdan como dividir o multiplicar. Como la enseñanza ya no es igual como antes, la profesora dio la posibilidad de que los que tenían problemas para enseñar a sus hijas, vinieran un día de la semana y ella les hacía clases. Hay varios apoderados que vienen un día a la semana a participar de esas clases. La profesora se da el tiempo para explicarte a ti, para que le enseñes a tu hija"*.

El aprendizaje significativo en el aula: Tal como lo plantean la misión y la visión de la escuela, en las clases se utiliza un enfoque constructivista, es decir, las profesoras intentan generar aprendizajes significativos, desde el propio conocimiento de las alumnas. En concreto, recogen los intereses del curso, a través de una conversación permanente y organizan las actividades de acuerdo a esas inquietudes. *"No se debe subestimar el conocimiento y la capacidad intelectual de los niños, porque, en realidad, ellos elaboran a diario conceptos súper complejos, y la misión del profesor ahí, es expandir y aprovechar los conocimientos de los niños"*, opina una profesora.

Por su parte, una profesora de educación básica ejemplifica esta forma de trabajo: *"Generalmente, ellas plantean los temas sobre los que quieren saber. Una vez, una alumna contó que su gata había tenido gatitos, y como no todos los niños saben como nacen los animales, surgió la idea de hacer una tarea para averiguar todo sobre los gatitos: la cantidad de meses que demoran en gestarse, los cuidados necesarios para estos animales, etc. Luego, pasamos a otras formas de reproducción de los animales, lo que va haciendo súper fácil articular los contenidos, pues las niñas se motivan..."*.



Articulación entre clases: Las clases comienzan con un recordatorio sobre lo visto en la sesión anterior. Esto se traduce en preguntas abiertas a las alumnas o en un repaso simple de los contenidos ya vistos. Solo luego de dicha introducción, se presentan los nuevos contenidos. Esta articulación permite a las alumnas contextualizar lo que aprenden y no ver las clases en forma aislada.

Alumnos participativos: Las alumnas son activas y participativas en clase. Los profesores están continuamente incentivando dicha participación y siguiendo las actividades que aquellas realizan, con el objeto de que el tiempo en el aula se aproveche lo mejor posible. Se debe destacar que las alumnas trabajan ordenadamente, discuten los resultados y se corrigen entre pares. En todos los cursos se pudo percibir una amplia participación.

Refuerzos positivos: Se hace un uso intensivo de los refuerzos positivos. El cariño demostrado entre la profesora y las alumnas –y entre las propias alumnas– fue una constante en las clases observadas. *“Yo prefiero estar cinco mil veces aquí en la escuela que en la casa, porque mi papá no está todo el día en la casa y mi mamá nos reta. En cambio, acá es entretenido, yo no me aburro, acá tengo amigas y las profes son buenas”*, relata una alumna de educación básica. A modo de ejemplo, en una clase de matemáticas de 2º básico, cada alumna elaboró un problema que debía ser planteado, resuelto y presentado al curso, por una compañera. Las niñas que presentaron los problemas recibieron aplausos de todo el curso y abrazos de sus compañeras de grupo.

En el caso de 7º básico, se constató un clima de extrema confianza que favorece el trabajo de los profesores en el aula. En una clase de matemáticas, por ejemplo, todas las alumna pasaron a la pizarra a desarrollar un ejercicio propuesto por la profesora, y cada una fue felicitada, tanto por la docente como por sus compañeras. En los casos de alumnas que no pudieron o les fue muy difícil resolver el ejercicio, el curso se involucró, apoyando a dichas compañeras y colaborando constructivamente con la resolución del problema.

Alumnas con habilidades para trabajar en equipo: Las niñas de esta escuela muestran una gran habilidad para trabajar en equipo. Existe un marcado compañerismo, reflejado en que se ayudan y corrigen mutuamente, discuten resultados y generan consensos cada vez que es necesario. *“El trabajo en grupo se justifica principalmente, porque entre ellas se evalúan y además comparten el material”*, dice una profesora.

La conformación de grupos de trabajo en las distintas áreas educativas fue confirmada por las alumnas, destacando un aspecto importante: niñas y docentes sienten que las salas son extremadamente estrechas, lo que hace muy difícil organizarse en grupo, pues a veces *“no queda espacio ni siquiera para que la profesora se mueva dentro de la sala de clases”*.

En términos generales, la disposición para trabajar colaborativamente es uno de los elementos catalizadores del buen rendimiento de esta escuela, lo que es abiertamente reconocido por los mismos profesores.



150



ESCUELA 'EMILIA ROMAGNA'

TRAIGUÉN



ANA LUISA MUÑOZ
GONZALO MUÑOZ

152



ESCUELA 'EMILIA ROMAGNA'

TRAIGUÉN

Esta escuela representa fielmente los principios orientadores de la Reforma Educacional. Recibe el apoyo focalizado, adquiere conciencia de los problemas, éstos se asumen y enfrentan; se avanza bastante en capacitación docente y aprendizaje de nuevas herramientas de trabajo, en el auto-perfeccionamiento, trabajo colaborativo, gestión compartida y centrada en lo pedagógico, confianza en los niños y sus posibilidades de aprender, sentido de la responsabilidad de los maestros sobre los logros de los estudiantes. Se suma a esto, la búsqueda y uso permanente de mayores recursos y más capacitación. Tal como el fracaso deprime, el éxito aumenta la confianza y genera más compromiso y mística. Todo ello cristaliza en prácticas docentes efectivas, recursos con sentido de aprendizaje, objetivos claros, clases estructuradas, aprovechamiento del tiempo, apoyo diferenciado y constante a los alumnos, aprendizaje activo bien hecho: reflexivo, concentrado y sustantivo.

DATOS DE LA ESCUELA

Nombre del Establecimiento	Escuela Emilia Romana		
Dependencia	DAEM		
Localización	Urbana		
Nivel Educacional (2001)	Parvularia	Básica	Media
	X	X	
Grupo Socioeconómico (2000)	1		
Comuna y Región	Traiguén, IX Región		
Pobreza Comunal (2000)	41.6%		
Matrícula (2001)	616		
Número de Premios SNED (1996–2003)	2		
Puntaje SIMCE	1996 (4º básico)	1997 (8º básico)	
	MAT: 246 puntos	MAT: 265 puntos	
	LEN: 251 puntos	LEN: 269 puntos	
Puntaje SIMCE	1999 (4º básico)	2000 (8º básico)	
	MAT: 253 puntos	MAT: 312 puntos	
	LEN: 255 puntos	LEN: 300 puntos	

DATOS PROFESORES

Número de profesores (2002)	32			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	7		25	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
	0	5	18	9
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 h. o menos		25 a 33 h.	
	0		4	
			34 h. o más	
			28	

I. HISTORIA Y ENTORNO

La escuela 'Emilia Romagna' se encuentra ubicada en la comuna de Traiguén, tiene una matrícula de 740 alumnos y alumnas (al año 2002) y un equipo docente de 32 personas. La mayoría de los profesores lleva más de diez años trabajando en el establecimiento.



Esta escuela ha seleccionado a sus alumnos, lo que explica el constante aumento en su matrícula y el hecho de que sea conocida como un 'recipiente' para aquellos niños que han sido expulsados de otros lugares. Los alumnos pertenecen, en su mayoría, al segmento más pobre de la comuna.

Desde comienzos de 2002, la escuela posee una infraestructura de primer nivel, que le ha permitido desarrollar importantes actividades y proyectos, además de comenzar con la Jornada Escolar Completa. El edificio es nuevo, amplio y totalmente remodelado, inmejorable frente a la precariedad del local anterior. Cuenta con cerca de 30 salas, un laboratorio, una sala de computación, biblioteca, comedor y sala de profesores, entre otros espacios. A esto se suma un equipamiento compuesto por más de 25 computadores, data-show, radio del establecimiento, instrumentos musicales y otros.

154

Respecto a sus resultados académicos, ha mejorado sus puntajes SIMCE sostenidamente, con el curso de los años. Esto se traduce en que cada vez sea más difícil mantener o subir dichos resultados (en el año 2000 obtuvo más de 300 puntos promedio en las mediciones de lenguaje y matemáticas). La mantención de estos resultados es asumida como uno desafío importante, sin embargo, confían en su labor y saben que el SIMCE es solo una consecuencia del buen trabajo realizado.



II. EL DESPEGUE

Esta escuela siempre ha estado marcada por el hecho de ser considerada 'marginal'. La directora recuerda que hace 15 años asistían niñas sin zapatos. Este factor histórico ha terminado incidiendo en el rumbo actual del establecimiento, pues genera y fortalece la identidad y unidad de quienes lo componen.



En opinión del equipo, en el proceso de 'despegue', cumplió un rol fundamental la incorporación de la actual directora y el hecho de haber pertenecido al grupo de escuelas focalizadas (P900), entre los años 1990 y 1996. En concreto, éste programa permitió al establecimiento aunar criterios y encontrar un 'norte', un objetivo hacia el cual apuntar: *"Con el P900, nos dimos cuenta lo importante que era ponernos objetivos para ir mejorando la calidad de la enseñanza. Antes de eso, nos cuestionábamos muy poco por la calidad de lo que enseñábamos y por los temas de la gestión de la escuela"*. En esta misma línea, el equipo docente reconoce que, gracias a este programa, fue posible dar un salto en cuanto a las prácticas pedagógicas: *"Aprendimos mucho en los talleres que teníamos en esos años. Nos actualizamos en varios temas y compartimos nuestros problemas entre colegas"*. Según la directora, el P900 también produjo un cambio positivo importante en el plano de la gestión educativa: *"Desde ahí que aprendimos a trabajar muy bien en equipo y a tener una gestión más participativa. Y eso, creo yo, que se mantiene hasta hoy día"*.

A la luz de las conversaciones con quienes vivieron este proceso de despegue, los factores que posibilitaron el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los alumnos son, precisamente, la identidad que ha ido construyendo esta escuela, en función de su pasado y el buen aprovechamiento de las oportunidades que se le presentaron, especialmente aquellas provenientes de las autoridades ministeriales.



III. FACTORES DEL ÉXITO

UN EQUIPO COHESIONADO, COMPROMETIDO Y ORGULLOSO DE LA ESCUELA



Uno de los puntos altos de este establecimiento es el compromiso de los profesores y del equipo directivo con los objetivos de la escuela. Cada actividad, iniciativa o meta, cuenta con el apoyo de todos –desde la directora hasta los auxiliares–, lo que guarda directa relación con el hecho de que siempre ha existido un trabajo conjunto que fortalece este compromiso.

Probablemente, en este fuerte compromiso ha incidido el hecho de que la escuela, antes mal catalogada por la comunidad, poco a poco haya ido ganando prestigio en el nivel comunal, generando un sentimiento de pertenencia muy fuerte entre los profesores y alumnos. Por lo mismo, todos se sienten parte de los buenos resultados y han visto cómo la escuela ha logrado despegar, fruto del esfuerzo de todos sus componentes.

Otro elemento que incide en el compromiso es el buen clima que existe al interior del establecimiento. Se percibe, entre los profesores, un alto grado de cohesión con respecto a lo que quieren lograr con los niños. La mayoría de los docentes trabaja en la escuela hace bastante tiempo, lo que ha generado un ambiente familiar palpable en todo lugar. El ambiente organizacional está marcado por el optimismo y la perseverancia, contagiando a todo el equipo, especialmente a quienes se han ido integrando con el tiempo: *“Esto va para un lado y es imposible no sumarse. Hay que agarrar el ritmo de la escuela y seguir adelante”*.

156

-
-
-
-
-
-

Este compromiso y motivación han sido transmitidos a los alumnos, quienes van contentos y muy motivados a su escuela. Ahora tienen ahora todas las herramientas básicas para aprender de manera entretenida, tienen la posibilidad de integrarse a distintas actividades extra-programáticas y sus padres sienten un gran orgullo de que estudien ahí: *“Yo tenía a mi hija en otro colegio, y cuando la matriculé aquí noté el cambio, sobre todo en la dedicación de la maestra que le tocó a mi hija, una dedicación que yo no había visto en ningún maestro hasta hora”*; *“Acá en este colegio es distinto, porque en otros colegios, si a un grupo de alumnos les va bien, se sigue con los que les va bien y los que quedaron atrás se quedan ahí. La calidad de los profesores acá es súper buena. Aparte, la calidad humana dentro de este colegio es excelente, es buena, todos se preocupan si a un apoderado le pasa algo. Es como venir de la casa a esta otra familia que es la escuela. Se preocupan de la parte integral de las personas, incluso hacen talleres para que uno interactúe mejor con sus hijos en la casa”*.

UNA ESCUELA CON UN LÍDER DESTACADO

El liderazgo de la directora es reconocido por el cuerpo de profesores, por los alumnos y por los padres. La legitimidad de su liderazgo tiene directa relación con el alto grado de capacitación y experiencia que posee, con su gran capacidad para recoger e incorporar la opinión de otros actores, y con la habilidad para lograr programas y apoyos ministeriales.

Esta directora es muy abierta para recibir opiniones y delegar funciones. Según los profesores, *“sabe llevar muy bien las relaciones interpersonales y sabe recompensar de buena manera nuestro esfuerzo”* (los profesores son premiados a través de permisos extra o felicitaciones escritas). Así también, entrega espacios de autonomía muy valorados por los mismos docentes (por ejemplo, las metodologías de enseñanza quedan en manos de cada profesor y la directora supervisa su labor en un afán colaborativo, jamás coercitivo).

Otro aspecto destacable es que la directora se encarga de motivar continuamente a sus profesores, por medio de cartas o reflexiones grupales. Su intención es reforzar la autoestima de los docentes e incentivarlos para que sigan adelante con su tarea: *“La directora es la que se mueve por el colegio y por los niños. Además, tiene una calidad humana muy grande. En otras partes, uno tiene que pedir audiencia para hablar con la directora; acá en cambio, si uno se encuentra con la directora en el pasillo, ella siempre se detiene a conversar y eso a uno lo hace sentirse súper bien con la escuela. Yo veo que la directora se siente muy orgullosa de su trabajo, porque por ejemplo, en el acto que se hizo para el aniversario, ella se sentía muy emocionada con lo que estaba exponiendo. Era una exposición tan clara, pero a la vez una cosa tan de ella. Ella dijo: yo llevo 15 años de docencia en este colegio, y cuando llegué casi no teníamos salas dignas para nuestros niños y ahora miren el palacio que tenemos. Después de haber sido los alumnos pobres de Traiguén, no tenemos nada que envidiarles a los demás”*, relata un apoderado.

157



UN OBJETIVO DISTINTO: PARTIR DE LO MÁS BÁSICO

La escuela de Traiguén tiene una misión claramente distinguible, donde asoma un objetivo central que puede ser resumido como *“contribuir a la formación de niños que tengan las habilidades indispensables para desempeñarse en el mundo”*. Esto se percibe cotidianamente en el establecimiento; el énfasis está en la formación integral de los niños y no solo en el aprendizaje tradicional de contenidos. Este énfasis se refleja en la importancia asignada a las actividades extra-programáticas (tanto niños como apoderados tienen la posibilidad de acceder a distintos talleres) y en la preocupación continua de la escuela por mejorar el entorno familiar de los niños.

Este enfoque integral se explica, principalmente, porque a esta escuela llegan alumnos con muchas dificultades, lo que hace indispensable una educación no solo basada en el

aprendizaje de contenidos tradicionales. La escuela entiende que es fundamental mejorar primero las condiciones de educabilidad de los niños, pues solo así será posible pensar en buenos resultados académicos. Y al parecer, esta estrategia ha dado sus frutos.

Un elemento concreto que refleja lo anterior es el hecho de que los profesores jefe hacen visitas a las casas de los alumnos que presentan más problemas en su entorno familiar. Esto ha redundado en una muy buena relación entre profesores y padres, pues éstos últimos perciben, de parte de los docentes, un apoyo y preocupación constantes por sus problemas: *“No sacamos nada con enseñar contenidos y pasar materia todo el día, si los alumnos no tienen un buen pasar en sus casas, porque sus papás son alcohólicos o qué se yo. Lo importante es mejorar esas condiciones, la base con que los niños vienen de sus casas”*.

Señalábamos también otro de los aspectos que resalta en esta escuela y que se relaciona directamente con el objetivo de formar a los niños de manera integral: la importancia de las actividades extra-programáticas. Tanto los niños como los apoderados tienen la posibilidad de acceder a distintos talleres que se imparten en el establecimiento (expresión corporal, guitarra, computación, artesanía, etc.). Siempre hay espacio para desarrollar este tipo de actividades, lo que se ha traducido en muy buenos resultados, por ejemplo, en el plano deportivo y artístico-cultural.

Estrechamente relacionada con la misión de esta escuela, emerge una *‘filosofía de trabajo’* que consiste en que los niños solo deben aportar con sus habilidades y conocimientos a las distintas actividades, y la escuela debe hacer lo que sea necesario para facilitar todas las herramientas, con el objetivo de que los niños puedan desplegar sus potencialidades. *“Si nosotros nos preocupamos de todo lo material, los niños están en igualdad de condiciones y se puede empezar a trabajar con ellos de igual a igual”*.

Finalmente, se debe reconocer el rol que ha jugado el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en los buenos resultados obtenidos por este establecimiento. En efecto, el PEI ha logrado constituirse en una guía para el accionar de sus distintos integrantes. Existe, en el equipo, la convicción de que todos los objetivos, programas y proyectos, deben articularse en torno al PEI, y así sucede efectivamente. No existen iniciativas aisladas que no se enmarquen dentro de los objetivos globales que persigue la escuela. Esto último se ha logrado gracias a que el proyecto se actualiza constantemente, a que toda la comunidad puede opinar sobre sus objetivos y prioridades, y a que el proyecto se consulta cuando hay que tomar decisiones importantes.

UNA GESTIÓN EFECTIVA Y PARTICIPATIVA

Uno de los aspectos más destacables de la escuela es la capacidad que ha generado para formular, postular y adjudicarse proyectos. Esta capacidad se ha fortalecido con el tiempo y se ha constituido en un pilar para los buenos resultados que se están obteniendo. Actualmente, se encuentran participando en programas como JEC, Enlaces,



PME, PAE, Salud Escolar, Proyecto Iberoamericano de Informática Aulas Unidas, un proyecto FONADIS para los alumnos de Integración Educativa, y también en programas de CONACE y MIRAME, orientados a la prevención en el consumo de drogas. Gran parte del equipamiento con que hoy cuenta esta escuela es fruto de su participación en diversos fondos concursables.

Otro elemento que resalta en la gestión, se relaciona con el trabajo en equipo. Se dan amplios espacios de participación y se trabaja muy colaborativamente. Esto es valorado por los profesores, quienes hacen uso de sus instancias de participación para proponer y tomar decisiones en conjunto con la dirección y los demás docentes. Dentro de las más importantes, se encuentran las jornadas técnicas (una vez por semana, profesores agrupados por cursos paralelos, en primer ciclo y por sector de aprendizaje, en el segundo ciclo), las reuniones de planificación y las comisiones para tratar algún tema específico. Éstas y otras instancias se utilizan fundamentalmente, para intercambiar experiencias y metodologías, lo cual, según los profesores, ha tenido positivas consecuencias en el plano académico: *“Desde hace ya varios años que venimos trabajando harto en equipo. Nos organizamos por ciclo y compartimos nuestras metodologías. Hemos aprendido bastante de los colegas y eso, al final, se termina transmitiendo a los chicos”*.

Además de la fuerza que tiene el trabajo en equipo, la directora se ha encargado de delegar funciones y la gran mayoría de los profesores tiene alguna función relevante dentro de la escuela (coordinación de proyectos, coordinador de las actividades extraescolares, salud escolar, asesores del centro de padres, bienestar, etc.). Esto, a juicio de los profesores, *“hace que nos comprometamos más con la escuela, porque cumplimos funciones importantes. Tenemos una responsabilidad a la que hay que responder”*.

Finalmente, se debe destacar que el apoyo de una secretaria encargada de labores administrativas que antes recargaban la función de la directora o de algunos profesores, ha contribuido a la gestión de la escuela.

159

UNA ESCUELA QUE UTILIZA AL MÁXIMO SUS RECURSOS

Otro de los elementos distintivos de la escuela es el buen uso que le da a los recursos que ha logrado conseguir. Así por ejemplo, se aprovecha al máximo el material computacional con que cuenta, estableciendo turnos, utilizándolo en un alto porcentaje de las clases y expandiendo su utilización, incluso, a los padres y apoderados de la escuela. No hay materiales ni equipamiento sin utilizar. Los niños respetan y cuidan notoriamente su infraestructura y equipamiento, pues se sienten, en parte, dueños de los recursos que hay en su escuela (se preocupan de no rayar las murallas y de mantener limpios los baños, fruto de un aprendizaje relacionado con la higiene). En definitiva, los alumnos nunca son privados de su posibilidad de utilizar estos recursos, a los que se les saca el mayor provecho posible.

UN PERSONAL ALTAMENTE MOTIVADO Y CAPACITADO

Destaca, en el cuerpo docente de esta escuela, su alto nivel de capacitación (los profesores poseen el mayor nivel de capacitación y perfeccionamiento de la comuna, según información entregada por la directora), facilitado y apoyado por la dirección de la escuela. Este factor claramente se ha transformando en uno de los puntos fuertes que explican la calidad educativa de este establecimiento. Complementariamente, es posible percibir un alto grado de motivación y compromiso entre los profesores. Este compromiso se traduce en un total cumplimiento de los deberes por parte de los profesores. Los docentes tienen muy buena disposición para asumir tareas y funciones que por contrato no les corresponden. Es muy difícil ver una 'mala cara' en los profesores, cuando se les solicita trabajo extra o cuando tienen que acompañar a los niños a una actividad fuera del horario de clases. Existe un gran interés por parte del equipo, por seguir mejorando día a día. En los recreos, por ejemplo, mientras algunos profesores hacen turnos para cuidar a los niños, los demás se reúnen en la sala de profesores para tratar temas de interés general y aprovechar al máximo el tiempo. La escuela funciona como una gran familia: *"La clave en esta escuela es el amor que sentimos por nuestro trabajo y nuestros niños"*.

UN BUEN APOYO DESDE AFUERA

160

- No puede desconocerse la influencia que tiene y ha tenido el entorno, principalmente el apoyo del Ministerio de Educación y de la comunidad, en los buenos resultados de la escuela. Es evidente que este factor juega un rol de importancia en el logro de las metas que las escuelas se proponen. En efecto, el apoyo del Mineduc y de la comunidad en la que se inserta la escuela constituyen un aliciente para el trabajo del equipo directivo y de todos los actores de la unidad educativa.
-
-
-
-
-

DESDE LAS AUTORIDADES

En esta escuela, el apoyo ministerial ha sido central. Estuvo en el P900, saliendo gracias al apoyo de éste y otros programas. Los programas y recursos provenientes del Ministerio son elementos que han sido aprovechados al máximo para mantener o seguir mejorando sus resultados.

Hoy, la escuela cuenta con una infraestructura y un equipamiento de alta calidad, lo que ha sido facilitado por el aporte ministerial y los fondos del FNDR, en conjunto con el municipio. La escuela, además, recibe continuamente materiales educativos y se encuentra participando en varios programas y proyectos del Ministerio.

Cabe destacar en la gestión de la escuela que, si bien parte de su éxito se debe al apoyo recibido del Mineduc y otras instituciones de la comuna, esto en ningún caso ha generado una relación de dependencia con dichos organismos. Por el contrario, se pudo advertir que el equipo ha aprendido a dirigir y gestionar de buena manera los recursos y objetivos de la unidad educativa.

DESDE LOS PADRES Y APODERADOS

La participación de los padres se ha logrado fortalecer, paso a paso, con el tiempo, y ha empezado a entregar dividendos a la escuela. El porcentaje de padres que realmente se involucra sigue siendo bajo, pero los que participan lo hacen de manera muy comprometida.

Lo central es que, en opinión de los docentes y de los mismos padres, el aporte que realizan al proceso educativo de sus hijos en las casas es bastante escaso. Esto tiene relación con la alta vulnerabilidad de esta comuna, que transforma a la mayoría de las familias en un problema y muy pocas veces en una oportunidad para la escuela. Muchos padres y apoderados reconocen sus dificultades para colaborar en la educación de sus niños, principalmente porque no se sienten capacitados para hacerlo y, según algunos docentes, algunos prefieren que sus hijos trabajen a que estudien.

Es importante señalar que esta falta de participación no está asociada a un bajo nivel de compromiso o confianza de los padres con la escuela. Por el contrario, los padres confían demasiado en la escuela y ceden a ésta casi completamente su responsabilidad educativa, lo que acompañado a sus condiciones de extrema vulnerabilidad, redundan en bajos niveles de participación en las actividades de la escuela.

Entre los padres existe un reconocimiento generalizado hacia el trabajo de calidad que realiza la escuela con sus hijos. De hecho, fue imposible conseguir opiniones sobre los aspectos negativos del establecimiento, probablemente porque no perciben ninguno. Esto ha sido un arma de doble filo porque, por un lado, facilita el trabajo producto de la confianza incondicional de los padres pero, por otro, impide que los padres se involucren verdaderamente en la educación de sus hijos. Para responder a esta tendencia, la escuela está continuamente generando actividades para comprometer y fomentar la participación de los padres. Últimamente se han logrado mejores resultados debido a la amplia gama de talleres concebidos como puente con los padres (peluquería, guitarra, computación, artesanía y aeróbica, entre otras actividades): *“Estamos logrando que los padres contribuyan a mejorar la educación que le entregamos a los niños. Por eso creo que el apoyo de los padres hoy es una fortaleza de la escuela, porque va en alza”*.

DESDE LA COMUNIDAD

A pesar de la falta de participación de los padres, la escuela ha logrado generar y mantener un vínculo muy favorable con su entorno comunitario⁵¹, a través de las mismas actividades y talleres que se ofrecen a los apoderados.

Por otra parte, la comunidad integra a la escuela en sus actividades, sobre todo porque saben que los alumnos tienen muy buen desempeño en las actividades extraescolares. Este punto es recalcado por los docentes y apoderados, pues *“es otro ejemplo claro de que la ex escuela 3, ha cambiado, y no es la escuela pobre y picante que todos conocían y que todos miraban en menos, sino es una escuela que se destaca, que presenta números artísticos de calidad, las niñas se lucen en el teatro”*.

UNA ESCUELA QUE CREE EN EL FUTURO DE SUS ALUMNOS

Tal como lo señalan los profesores, una de las claves del éxito educativo de la escuela radica en la confianza y el convencimiento de que es posible entregar a los niños una educación de calidad, y los datos así lo confirman: actualmente, más del 90% de los alumnos que egresa de esta escuela continúa estudiando, a diferencia de una década atrás, cuando menos de la mitad de esos alumnos lograba continuar a educación media.

162

-
-
-
-
-
-

El equipo que conforma esta escuela no solo cree y confía en la calidad de su trabajo, sino también en las capacidades de sus alumnos, por ello, dentro o fuera de clases, siempre refuerzan la idea de que es indispensable tener metas en la vida, que si se lo proponen, pueden llegar donde quieran y que su condición de pobreza no puede ser vista como una limitante o un obstáculo para surgir en la vida. Y esta confianza ha podido ser traspasada a los alumnos: *“Nos han hecho darnos cuenta de que podemos ser profesionales si tenemos ganas de hacerlo”*.

Por su parte, los padres y apoderados depositan en la escuela una fuerte confianza acompañada por expectativas muy alentadoras sobre el futuro de sus hijos. Creen altamente probable que los niños podrán acceder a mejores condiciones de vida que las suyas.

⁵¹ Esta diferencia podría explicarse porque los apoderados de la escuela forman parte de la población más pobre de la comuna de Traiguén, lo que merma su potencial de participación en comparación con la comunidad en general.

UN PROYECTO QUE GENERA IDENTIDAD

Esta escuela integra a todos los alumnos, sin distinción de raza⁵², nivel socioeconómico ni condiciones de salud. Desde hace más de ocho años, se encuentra ejecutando un proyecto de 'integración educativa' que consiste en recibir alumnos con déficit intelectual, en todos los cursos. Lo interesante de este proyecto es que los niños se insertan y conviven normalmente con sus pares, pero son evaluados y atendidos de manera especial, como forma de favorecer su proceso de integración y aprendizaje.

Para este proyecto, la escuela cuenta con un equipo compuesto por dos sicopedagogas especialistas en deficiencia mental, y una psicóloga. Ellas trabajan de manera grupal e individual con aproximadamente 30 niños, desarrollando habilidades concretas para desempeñarse en la vida, a través de un oficio. Un ejemplo de su trabajo es la construcción de una 'casa moderna' (posible gracias a un proyecto adjudicado por FONADIS), que consiste en una casa equipada con artefactos que muchas veces los niños desconocen (televisor, computador, cocina, aspiradora, refrigerador, equipo musical, microondas, etc.), con el objetivo principal de fortalecer el proceso de integración, ya que muchas veces su déficit intelectual se explica por la falta de estímulo. En esos casos, la 'casa moderna', sumada al trabajo en el Aula de Recursos⁵³, permiten incentivar el aprendizaje. Tanto es así, que varios niños han ido egresando del proyecto de integración, dejando lugar a otros alumnos de la escuela. A través de este proyecto, se promueven entre los niños valores como la solidaridad y el respeto por el prójimo, lo que también contribuye a generar un clima apto para el aprendizaje.

Este proyecto ha contribuido a los buenos resultados de esta escuela, por cuanto le ha entregado una identidad que tiene como rasgo esencial el no discriminar a ningún niño y generar un ambiente donde está presente la diversidad. Esta característica particular ha favorecido una mejor identificación con los objetivos de la escuela.

Los alumnos con algún grado de discapacidad se integran de manera efectiva con sus pares, son uno más en la sala de clases, realizan las mismas actividades⁵⁴. Fue posible observar continuos gestos de solidaridad y empatía entre los compañeros, quienes están conscientes de que a algunos les cuesta más aprender e integrarse y es necesario darles un apoyo especial y mayor.

En una clase de lenguaje observada en 2º básico, los alumnos elaboraron un diálogo de fíteres en pareja. Una de las parejas estaba conformada por un niño del proyecto integración, el cual desarrolló un texto bastante más breve que el de su compañero, sin embargo, su participación fue recibida con mucha naturalidad. Cuando le tocó el turno

⁵² La comuna de Traiguén tiene una composición importante de población indígena. En esta escuela, el porcentaje de alumnos que pertenece a este grupo supera el 25%. De acuerdo a lo observado en la escuela, estos alumnos son tratados de manera igualitaria dentro del régimen escolar y según los profesores "confirman el hecho de que somos una escuela diversa y que no discrimina a nadie".

⁵³ Sala especialmente destinada y equipada para los niños del proyecto de integración.

⁵⁴ De todas formas, para ellos se preparan planes individuales y se realizan adecuaciones curriculares entre la docente de aula y la especialista.

de pasar al panel, se levantó de la silla junto a su compañero, ambos expusieron su diálogo y fueron aplaudidos con el mismo entusiasmo que todos los demás. La actitud, tanto de la docente como de los compañeros, dio cuenta de que la participación del alumno de integración en las clases es algo común y normal, lo que otorga a estas clases un carácter natural y espontáneo.

En los recreos, la mayoría de los alumnos con discapacidad son integrados en los juegos y no se observan actitudes discriminatorias de parte de los profesores ni de los alumnos: *“Son niños diferentes, pero no por eso menos importantes. Con mayor razón hay que ayudarlos, porque les cuesta un poco más. Hay que compartir las mismas cosas con ellos, es la única manera de que puedan salir adelante”*, señala un profesor.

UNA EDUCACIÓN PERTINENTE

Para los docentes de esta escuela es muy importante conocer profundamente a sus alumnos, las características de sus familias y de sus hogares. Este conocimiento permite entregar una educación propicia para la realidad de los niños, lo que también tendría un efecto en los buenos resultados académicos que esta escuela está obteniendo.

164

Un gran porcentaje de alumnos no vive con sus padres, sino con sus tíos y preferentemente con sus abuelos. Este hecho, a juicio de los profesores, se percibe notoriamente en las clases, pues los niños demuestran una sensación de abandono que es evidente, lo que afecta su autoestima e inevitablemente incide en el rendimiento académico de los niños. Esta realidad ha obligado a los profesores a destinar esfuerzos adicionales para mejorar todo lo posible las condiciones en que los niños llegan a esta escuela. Sin embargo, para los docentes, el hecho de reconocer la realidad a la cual se están enfrentando se ha constituido en una de las principales claves del éxito académico de esta escuela: *“A nosotros nos va bien, porque sabemos qué alumnos tenemos en la sala de clases. No pensamos ni creemos tener alumnos que no tienen problemas, sino que más bien sabemos que son alumnos difíciles, que muchas veces, más que sumas y restas necesitan cariño, que se les escuche, que se les converse y que se les respete. Yo creo que para nosotros esa es la clave para poder avanzar. Si nosotros desconociéramos quiénes son nuestros alumnos, nuestras clases serían distintas. Hay que descubrir qué es lo que realmente le interesa a los niños, porque [cada uno de ellos] trae mucho de la casa. Tú tienes que lograr ese interés y hacerlo lo mejor posible, y ellos te responden. No por tener más problemas estos niños son menos creativos, por el contrario, son alumnos muy participativos y con ganas de aprender. Ahora, lo malo es que [muchos de los niños] no viven con los padres. A sus abuelitas les cuesta mucho enseñarles y ayudarles en sus estudios”*, explica una profesora de educación básica.

NUEVAS Y BUENAS HERRAMIENTAS EN EL AULA

BUEN USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS, TECNOLOGÍA MODERNA Y OTROS MATERIALES

Uno de los aspectos relevantes dentro del proceso educativo en esta escuela es la utilización de una gran variedad de materiales y recursos didácticos en el aula (desde fruta fresca fraccionada en clase de matemáticas, hasta búsquedas avanzadas en Internet).

Lo importante es que la utilización de materiales de apoyo en el aula es producto de una motivación e interés creciente por innovar. Se ha logrado una efectiva incorporación de herramientas mediadoras del aprendizaje movilizadas en función de objetivos concretos, de determinados contenidos y de las características de los estudiantes. Quizás, el ejemplo más claro es lo observado en la clase de matemáticas en 7^º básico, donde la profesora, para explicar la temática de las fracciones, utilizó distintas frutas que resultaron ser muy efectivas para que los alumnos pudieran trasladar la suma de fracciones a otro contexto, como el de los esquemas geométricos. En este caso, el objetivo central de la clase, consistente en que los alumnos entendieran de forma práctica lo que significa una fracción y la suma de ello, fue logrado exitosamente. Esto se pudo constatar, tanto durante la clase como al finalizarla. Durante el desarrollo de la clase, los alumnos se mostraron muy entusiasmados, preguntaban y comentaban los ejemplos. En entrevista posterior, los niños dijeron haber entendido perfectamente lo que la profesora les había explicado, todos dijeron que la clase había sido buena y entretenida y que la materia abordada había sido fácil de entender.

165



APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y PARTICIPATIVO

Se promueve un estilo de enseñanza basado en el aprendizaje autónomo y participativo de los niños, con profesores que actúan como facilitadores y guías. En las observaciones realizadas, se distinguieron muchas actividades enfocadas a generar espacios de participación y autonomía (por ejemplo, en un curso de segundo básico, la profesora pidió a los mismos alumnos que ordenaran las actividades de la clase que recién comenzaba).

Los alumnos se muestran, en efecto, bastante participativos dentro del aula: consultan y responden espontáneamente a las preguntas de los profesores. Junto con esto, se muestran muy activos y autónomos gracias a los espacios que generan los profesores para ello. También se recurre bastante a la ayuda y explicación de aquellos alumnos que saben más y tienen mejor rendimiento, y solo en los casos en los que no se alcanza un consenso frente a alguna respuesta, se llama a la profesora.

VARIADAS MUESTRAS DE AFECTO EN EL AULA

En tres de los cuatro cursos observados fue posible observar constantes muestras de afecto entre los alumnos y las profesoras, y sobre todo, entre los mismos niños. *“Ellos se prestan, se ayudan, uno le va a preguntar al otro: dime cómo lo hago y el otro le dice sin problemas cómo hacerlo. Yo siempre les digo, todos somos uno solo, todos estamos por la misma causa, aprender. Entonces no podemos ser egoístas y no prestar nuestras cosas”*.

Es destacable el constante refuerzo positivo que reciben *“los niños más geniales y creativos del mundo”*, de un cuerpo docente que manifiesta que *“lo más importante en mis clases es entregarles amor a estos niños”* porque *“necesitan mucho amor y comprensión, elementos que muchas veces no encuentran en sus hogares y familias”*.

En la clase de lenguaje de 2º básico, se pudo apreciar variadas muestras de afecto entre los mismos alumnos, quienes se apoyaron constantemente, aplaudiéndose y abrazándose ante el desarrollo de alguna actividad (como el diálogo de títeres), con el objeto de reconocer lo que los demás hacían.

Un aspecto muy relevante es el constante fomento del respeto entre los alumnos, que realizan los profesores. Por ejemplo, antes de empezar el diálogo de títeres mencionado anteriormente, la profesora solicitó el máximo de silencio para sus compañeros, lo que se hizo realidad durante toda la clase. Más aún, no hubo necesidad de volver a repetir dicha solicitud, pues todos los alumnos escucharon con mucha atención a sus compañeros hasta que su participación terminó.

En el caso de los 7º básicos, el trato de los docentes hacia sus alumnos también es afectuoso, sobre todo en la clase de lenguaje, en donde se observó un uso intensivo del refuerzo positivo, aún cuando fue posible constatar mayores muestras de afectividad de las profesoras hacia las alumnas que hacia los alumnos.

ALUMNOS DISCIPLINADOS

La conducta de los alumnos es muy disciplinada, tanto así que cuando en los cursos se les otorga tiempo para hablar con sus compañeros, esto nunca se transforma en desorden. Una de las explicaciones para este comportamiento es el hecho de que los alumnos se mantienen muy motivados con las distintas actividades que realizan. En opinión de los profesores, la buena disciplina se produce gracias a su *‘presencia activa’* en el aula. Los docentes están siempre preocupados de lo que ocurre con sus alumnos, se pasean por el aula constantemente, revisando el trabajo de los niños y recomiendan realizar actividades de duración no superior a 15 minutos, pues *“más de eso es inapropiado, los chicos se te aburren”*.

UN BUEN COMIENZO DE LAS CLASES

En la mayoría de las clases observadas, los profesores parten con un breve repaso de los contenidos y/o actividades realizadas en la clase anterior, como una forma de enlazarlos con aquellas actividades que deberán realizar en el momento. Posteriormente, se presentan dichas actividades y, en algunos casos, los alumnos pueden elegir el orden en que las trabajarán. Por ejemplo, en una clase de matemáticas de 7º básico, la profesora ofreció las opciones y los alumnos reaccionaron positivamente eligiendo una ejercicio lúdico para comenzar, aspecto muy relevante en las prácticas de esta escuela, pues se ha comprobado que la incorporación de actividades de este tipo, claramente, motiva la participación de los niños.

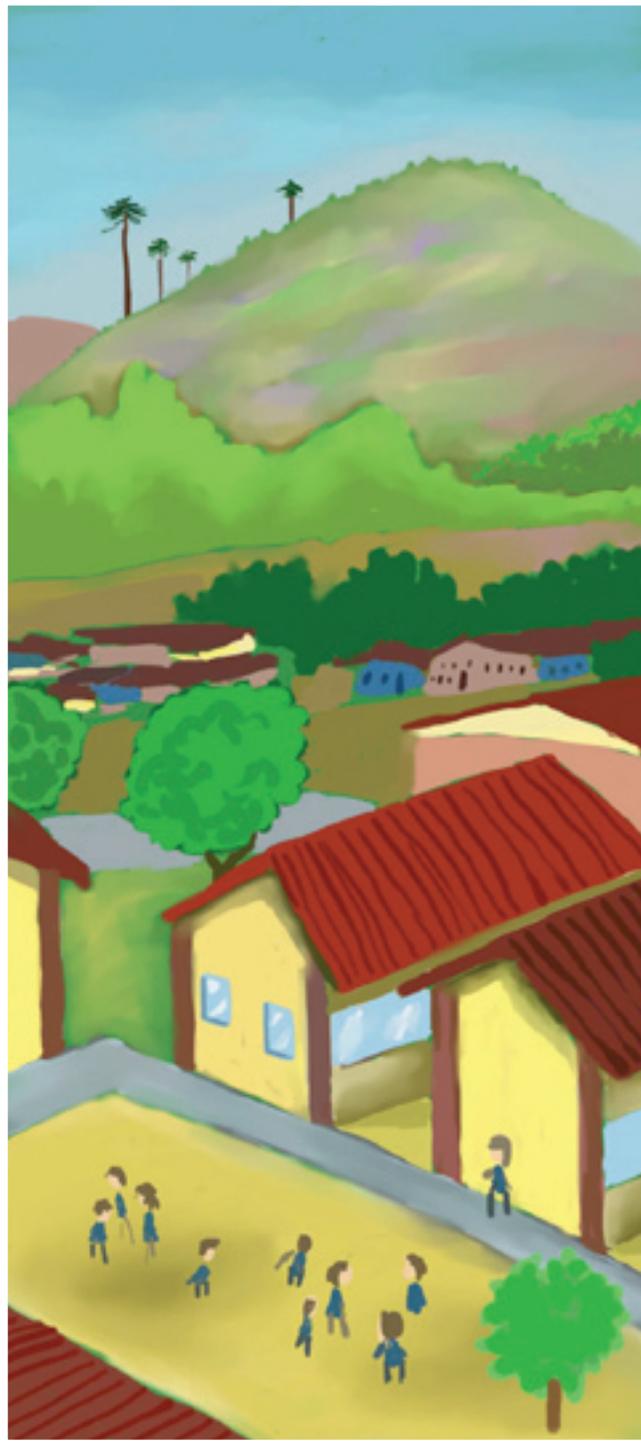


168



'ESCUELA DE CULTURA Y DIFUSIÓN ARTÍSTICA'

LA UNIÓN



GONZALO MUÑOZ
ANA LUISA MUÑOZ

170



'ESCUELA DE CULTURA Y DIFUSIÓN ARTÍSTICA'

LA UNIÓN

Esta escuela se caracteriza por su marcada identidad, su prestigio, la alta demanda por vacantes y por la selección de alumnos de acuerdo a sus habilidades artísticas. Posee un alto reconocimiento y las familias y los alumnos valoran la oportunidad que ésta les brinda, pues se sienten privilegiados. Los estudiantes son fuertemente motivados, tienen una vocación temprana, un sentido de futuro y una noción concreta de lo que es hacer las cosas bien (sentido del logro, del desempeño real). La gestión presenta un liderazgo reconocido en lo educativo, que supervisa el aula y apoya a los docentes; el personal se selecciona rigurosamente, en relación con el Proyecto Institucional. El clima es de disciplina, buena convivencia, afecto, motivación y desarrollo personal (de alumnos y docentes) armónico en lo profesional / académico. La pedagogía se concentra en el aprendizaje de todos, realizando tutorías, reforzamientos y estudios dirigidos. Se utiliza mucho el refuerzo positivo, el aprender de los errores, trabajar participativamente, además de la creación / producción propia de los alumnos.

DATOS DE LA ESCUELA

Nombre del Establecimiento	Escuela de Cultura y Difusión Artística		
Dependencia	DAEM		
Localización	Urbana		
Nivel Educacional (2001)	Parvularia	Básica	Media
	X	X	X desde 2002
Grupo Socioeconómico (2000)	1		
Comuna y Región	La Unión, X Región		
Pobreza Comunal (2000)	39.6%		
Matrícula (2001)	497		
Número de Premios SNED (1996–2003)	1		
Puntaje SIMCE	1996 (4º básico)	1997 (8º básico)	
	MAT: –	MAT: –	
	LEN: –	LEN: –	
Puntaje SIMCE	1999 (4º básico)	2000 (8º básico)	
	MAT: 284 puntos	MAT: 278 puntos	
	LEN: 296 puntos	LEN: 294 puntos	

DATOS PROFESORES

Número de profesores (2002)	31			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	5		26	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
	0	15	12	4
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 h. o menos		25 a 33 h.	
	3		4	
			34 h. o más	
			24	

I. HISTORIA Y ENTORNO

La 'Escuela de Cultura y Difusión Artística' está ubicada en la comuna de La Unión, X Región. Nació en el año 1976, por iniciativa de su actual y única directora, como una unidad dirigida casi exclusivamente a la formación artística y cultural, impartiendo talleres de diverso tipo a los niños y jóvenes de la comuna, al tiempo que entregaba educación pre-básica.

Con el paso de los años y dada su dependencia municipal, se hizo poco rentable para el sostenedor seguir financiando una escuela dedicada solo al arte y que, por lo tanto, no recibía subvención. Para superar esta limitación, en el año 1991, se constituye –y es reconocida por el Ministerio– como escuela básica, aunque manteniendo siempre, como eje paralelo, la educación artística y cultural⁵⁵. Desde el año 2002, fruto de los buenos resultados obtenidos, la escuela ha crecido convirtiéndose en el Liceo de Cultura y Difusión Artística que hoy cuenta con tres cursos de primero medio.



La escuela tiene una planta docente de 35 personas que atienden a más de 600 niños. Las características socioeconómicas del alumnado son heterogéneas pero, en general, los niños de esta escuela poseen buenas condiciones de educabilidad y no presentan grandes problemas en su entorno inmediato. Una de las características que marca el accionar del establecimiento es la excesiva demanda de matrícula a la que se ve enfrentada cada año. Esto ha obligado a seleccionar a los alumnos, utilizando como instrumento una entrevista personal (para detectar habilidades artísticas) y un examen escrito. En este proceso, se privilegia a los postulantes que son familiares de alumnos o ex-alumnos del establecimiento.

Aún cuando la escuela ha enfrentado ciertas críticas por este criterio de selectividad⁵⁶, ha logrado ganarse un lugar importante dentro de la comunidad unionina, gracias a sus resultados y al hecho de que comparte y pone a disposición de la comunidad las habilidades de los niños. La 'Escuela de Cultura y Difusión Artística' de La Unión es, en efecto, un lugar abierto a la comunidad, como su propio nombre indica: está encargada de *'difundir el arte y la cultura'*, tanto en su comuna como fuera de ella. Por esta razón, continuamente están organizando presentaciones y conciertos abiertos al público, instancias *"esperadas ansiosamente por toda la comunidad unionina que repleta los recintos, cada vez que los niños de la escuela realizan alguna presentación"*. Este aspecto ha contribuido notablemente a que la escuela haya ganado un lugar en la comuna, contrarrestando la percepción negativa que la asociaba a un espacio selectivo y cerrado.

⁵⁵ Esto significa que la enseñanza del arte tiene un lugar preponderante en la educación. Para eso, la escuela cuenta con varios talleres que se desarrollan en las tardes y que logran una gran convocatoria de los alumnos.

⁵⁶ Según los propios alumnos, *"alguna gente de la ciudad dice que esta es una escuela elitista porque selecciona a sus alumnos"*.



En infraestructura, la escuela tiene muchas deficiencias y, si bien este hecho no se ha constituido en un impedimento para sus buenos resultados, los miembros de la comunidad escolar reconocen que es indispensable un progreso en la materia. Cabe destacar, sin embargo, que en el último tiempo, la escuela ha podido ser ampliada gracias al importante apoyo del Departamento de Educación Municipal. También los padres han colaborado mucho en esta tarea, a través de recursos financieros y mano de obra.

El equipamiento es suficiente y de buena calidad: cuentan con una amplia gama de instrumentos musicales, sala de computación y circuito cerrado de televisión, entre otros. En este aspecto ha sido muy importante el apoyo de los padres y el hecho de que la escuela pueda acceder a fondos especiales dada su orientación artística.



II. EL DESPEGUE

Desde sus inicios, la escuela ha obtenido muy buenos resultados académicos y, con el tiempo, la evaluación SIMCE le ha permitido posicionarse como una de las mejores dentro de su tipo. Sin embargo, los resultados académicos no constituyen el foco de atención principal de la unidad educativa, básicamente por la importancia que representa para esta escuela la entrega de una educación integral ligada al arte y la cultura. No tienen, por lo tanto, una estrategia especial para enfrentar este tipo de mediciones en los resultados, aunque se realizan algunos ensayos con el objeto de preparar a los alumnos para dicha prueba. La medida más sustantiva en este sentido, consiste en aliviar el trabajo de los profesores de los cursos que rendirán el SIMCE, para que puedan abocarse solo a tareas pedagógicas, en el período anterior al examen.



Además del SIMCE, hay otros indicadores que han ido corroborando los buenos resultados de esta escuela y son el orgullo de sus docentes: el nivel casi inexistente de deserción escolar –si ocurre es debido a traslados de sus padres– y una asistencia que ha superado el 98 % en los últimos tres años.



III. FACTORES DEL ÉXITO

UNA ESCUELA DISTINTA



Esta es una escuela distinta y ello se percibe desde la primera mirada. Los profesores así lo señalan:

“Una de las claves de nuestro éxito es que somos distintos y nos sentimos distintos. Acá los niños vienen por mucho más que aprender matemáticas o lenguaje, y eso al final redonda en una buena formación de nuestros chicos”.

La diferencia más concreta es que, además de cumplir con la normativa y el currículum ministerial (que se aplica sin modificaciones), la escuela entrega a sus alumnos una completa formación artística a través de un equipo idóneo de profesionales. En la práctica, los más de 600 alumnos que asisten al establecimiento, tienen clases normales durante la mañana, y en la tarde participan exclusivamente en variados talleres artísticos (danza, poesía, orquesta de cámara, banda de guerra, banda instrumental, violín, folklore, entre otros). Para lograr un buen funcionamiento de este modelo educativo, ha sido sumamente relevante el aporte de la Jornada Escolar Completa, ya que ésta ha permitido generar un continuo y una complementariedad real entre la educación básica y la artística.

Todos los estamentos de la comunidad escolar coinciden en que ser una escuela artística contribuye a los buenos resultados, en dos aspectos fundamentales: en primer lugar, los niños asisten altamente motivados a la escuela sabiendo que, además de estudiar, pueden aprender otras cosas; en segundo lugar, el carácter artístico otorga una fuerte identidad a la escuela y a quienes la componen, desde la directora hasta los auxiliares. Esta identificación también tiene relación con el hecho de que todos sienten que existe un espacio y una gran oportunidad para desarrollarse en alguna expresión artística: *“Nos va bien porque acá todos estamos contentos y porque tenemos la posibilidad de trabajar haciendo además algo que nos gusta; cada uno de nosotros puede crecer profesional pero también personalmente, porque hay el espacio para que así sea”*, reconocen los profesores.

175



UNA ESCUELA QUE IDENTIFICA FUERTEMENTE

Otro de los factores que realmente marca la diferencia en esta escuela *“es el compromiso de todos quienes forman parte de ella, pues creen fielmente en el proyecto mediante el cual están educando a los niños”*, relata la directora. El ser una escuela de ‘cultura’ genera una

⁵⁷ La escuela efectuó un diagnóstico, consultando a todos los actores de la comunidad escolar y, sobre esa base, elaboró el Proyecto Educativo Institucional.

identidad común que fortalece el compromiso y la motivación de la comunidad educativa. Efectivamente, ese marcado sentido identitario y la claridad de objetivos de la escuela quedan graficados en la opinión de un profesor: *“Esto es como un tren que avanza con un cierto ritmo y hacia un cierto norte que ya lleva años. Los que se van subiendo al tren saben que la única forma de avanzar es siguiendo ese ritmo”*.

Lo mismo ocurre con los alumnos, que ven en esta escuela una gran oportunidad para educarse en aspectos inaccesibles para el común de los niños. Eso incentiva su preocupación por el quehacer escolar, generando un ambiente propicio para los buenos resultados académicos.

La fortaleza de esta identidad es posible gracias a un proyecto educativo –que se ha constituido en una verdadera guía para la acción de los docentes–, a la claridad de sus objetivos y al gran compromiso de los profesores con estos objetivos, cuales son: mejorar la educación con metodologías innovadoras, hacer un esfuerzo conjunto para promover un perfeccionamiento docente al servicio de la función artístico cultural y contribuir a la formación de una sociedad más justa y solidaria.

Otro elemento fundamental en el nivel de compromiso con el proyecto educativo ha sido la participación de toda la comunidad escolar en su construcción. De hecho, los profesores trabajaron activamente en su elaboración, los niños opinaron sobre lo que les parecía importante, los auxiliares expusieron sus puntos de vista y los padres y apoderados se organizaron para aportar con metas y desafíos para la escuela⁵⁷.

176

-
-
-
-
-
-
-

Esta participación explica que el PEI tenga un sentido y oriente verdaderamente la acción de los profesores y de toda la escuela. Este proyecto se actualiza constantemente, reforzando y complementado sus líneas y comprometiendo aún más a los profesores, quienes forman parte de dichas reformulaciones. Los programas de acción del PEI se van evaluando y transformando en las sesiones del Consejo Técnico, donde se revisa el cumplimiento de las metas y se fijan nuevas prioridades.

UN CUERPO DOCENTE CAPAZ, COMPROMETIDO, MOTIVADO Y SATISFECHO

Los profesores de esta escuela son distintos y ellos se sienten así. Son seleccionados de acuerdo a su formación y excelencia académica, aunque también es una condición, casi indispensable, que cuenten con alguna habilidad artística. *“Esta es una institución que busca y elige cuidadosamente a sus profesores, porque ellos deben cumplir con ciertas características. Además de ser profesores abiertos al cambio, innovadores y muy inquietos, deben ser cercanos al mundo artístico y tener ganas de transmitir eso a los niños”*, aclara

⁵⁸ Además de las clases, existen múltiples instancias para que los profesores también se desarrollen en el plano artístico. Por ejemplo, algunos profesores han conformado un grupo de música popular que se presenta en bares nocturnos de la comuna. Hay también grupos folklóricos y un coro de la escuela.

⁵⁹ Dado que esta es una escuela relativamente nueva, la mayoría de los profesores había ya trabajado en otros lugares. De todas formas, varios de ellos se desempeñan en este establecimiento hace más de 7 años.

la directora. Un ejemplo de lo anterior ocurrió con la contratación de uno de los actuales auxiliares, quien prácticamente fue ‘robado’ de otro establecimiento, debido a su gran habilidad para tocar instrumentos de viento.

Los profesores no dudan en venirse a trabajar a esta escuela porque tiene un gran prestigio en el nivel comunal y regional, y porque el cambio significa un doble beneficio: pueden aumentar su sueldo realizando un mayor número de horas pedagógicas –al enseñar artes y cultura– y tienen el espacio para desarrollarse en un ámbito educativo distinto al tradicional.

La satisfacción de estos profesores es notoria y se refleja en aspectos muy concretos. La rotación docente es casi inexistente, la comunicación entre ellos es muy fluida y amistosa y están siempre dispuestos a colaborar en lo que sea, aún cuando eso les signifique horas extra de trabajo. *“Aquí los profesores continuamente se quedan hasta tarde preparando presentaciones y ensayando con los niños. Ellos demuestran diariamente el cariño que le tienen a lo que hacen. Acá es difícil ver a un profesor con mala cara o sin ganas de hacer clases”*, señala un auxiliar.

Esta disposición tiene relación con que el equipo docente siente que tiene un espacio⁵⁸, que hay una preocupación constante porque los profesores se desarrollen y participen en aspectos complementarios a la labor educativa tradicional. *“El arte funciona como un elemento motivador que da fuerza e identidad a este grupo humano”*, acota un profesor.

Pero no es solo motivación y compromiso lo que distingue a los docentes de esta escuela. Según la directora, el establecimiento tiene los mejores profesores de la comuna, en términos de su formación y experiencia⁵⁹. Algunos integrantes de la planta docente tienen estudios en el extranjero, lo que es aprovechado al máximo por la escuela promoviendo la expansión de esos conocimientos a todos los profesores y a los mismos alumnos. Como ejemplo, esta escuela cuenta con un encargado de educación tecnológica que posee un magíster en la especialidad, obtenido en España. Por su parte, el profesor de educación física, hace poco tiempo, realizó una pasantía en Cuba. El establecimiento se encarga, a su vez, de motivar el perfeccionamiento docente, lo que logra con éxito: al momento de nuestra visita, el 91% de los profesores se encontraba en algún curso de capacitación.

Un último aspecto a destacar, en relación al cuerpo docente, es la confianza que depositan en el futuro de los niños: *“Yo creo que los niños de aquí salen muy bien preparados y con metas para su futuro. Aparte que ahora con el liceo, los niños se van a motivar más”*. Esta confianza se origina en los buenos resultados que han obtenido los niños egresados de esta escuela al postular a los mejores liceos de la provincia y al rendir los exámenes de ingreso a las universidades.



GESTIÓN PARTICIPATIVA Y TRABAJO EN EQUIPO

Todos los profesores entrevistados concuerdan con que *“aquí no hay problemas de participación; si tenemos algo que decir, lo decimos y siempre se nos considera”*. La directora ha modelado un estilo de gestión horizontal con una fuerte delegación de funciones hacia los docentes. Cada cual, además de ser profesor jefe, posee algún cargo especial, lo que sumado a la presencia de espacios de desarrollo artístico, contribuye a acrecentar su sentido de pertenencia con la escuela: *“Aquí todos los profesores tenemos la posibilidad de hacer lo que mejor sabemos hacer”*.

Los profesores de esta escuela trabajan bastante en conjunto y siempre lo han hecho de esa manera. Para lo relacionado con temas pedagógicos, se organizan por ciclos: prebásica, primer ciclo y segundo ciclo. Así también (organizados por ciclo), los docentes planifican las clases conjuntamente en los consejos técnicos, los que han sido estructurados de tal manera que puedan cubrir los distintos temas del quehacer de la escuela. Por ejemplo, el primer lunes de cada mes se dedica casi exclusivamente a la planificación conjunta de clases. El segundo lunes se tratan temas de tipo administrativo y técnico. El tercero, se orienta a resolver solo temas técnicos (evaluación, promoción, reforzamiento), y el último lunes, nuevamente, se utiliza para revisar tópicos técnicos y administrativos. Junto a esto, últimamente, se han establecido reuniones periódicas de coordinación entre los profesores de 7º y 8º básicos, con los docentes de 1º medio, para que los graduados de la educación básica lleguen bien preparados al recién inaugurado liceo.

178

LA IMPORTANCIA DE ALUMNOS MOTIVADOS, TRANQUILOS Y CONTENTOS CON SU ESCUELA

Un aspecto notable es la amplia gama de actividades extra programáticas disponibles: cada alumno puede participar en tres talleres usando las horas de la tarde (ballet, flauta, piano, guitarra, folklore, literatura, danza contemporánea, orquesta de cámara, coros, batucada, banda instrumental, banda de guerra, etc.). Esta contundente oferta ha fortalecido la motivación de sus alumnos generando un sentido de pertenencia muy marcado: *“es entretenido venir a esta escuela, porque no venimos a puro estudiar”*. Los alumnos asisten con ganas, se comprometen con sus estudios y trabajan disciplinadamente, porque saben que tienen una gran oportunidad de desarrollo, que no está presente en el común de los establecimientos.

Asimismo, el reconocimiento de la comunidad juega un importante papel en la satisfacción de los estudiantes, quienes son continuamente halagados por sus habilidades artísticas en las distintas actividades culturales de la comuna, la cual ha sabido poner de relieve el buen trabajo que hacen los niños. *“Nos sentimos orgullosos de estar en esta escuela. La gente nos mira en la calle y dice: mira! ahí va un niño de la Escuela de Cultura”*.

Otro aspecto que resalta es el amplio sentido de solidaridad que existe entre los alumnos y hacia la comunidad. A modo de ejemplo, un número importante de estudiantes visita permanentemente –y por iniciativa propia– un hogar de ancianos. Algo muy similar ocurre entre ellos mismos, percibiéndose una relación muy estrecha y respetuosa: *“Somos como una familia, siempre nos ayudamos cuando tenemos problemas”*. En la mayoría de los cursos funciona un sistema de tutorías, que consiste en alumnos que apoyan a otros en distintas asignaturas, tanto dentro como fuera del horario de clases. En opinión de los profesores, los alumnos han aprendido a vivir entre pares, atenuando las diferencias sociales y, sobre todo, generando un sentimiento de solidaridad por los más desvalidos.

Este buen clima que existe entre los niños también ha rendido sus frutos. Si bien en esta escuela no hay centro de alumnos⁶⁰, los estudiantes han mostrado una gran capacidad organizativa para sacar adelante presentaciones, salidas a competencias y otro tipo de eventos. Sus ganas de hacer las cosas bien son notorias: se ven motivados, inquietos y dispuestos a aprovechar todo lo que su escuela les entrega.

Estos elementos se han conjugado para que entre los niños exista una gran confianza con respecto a sus posibilidades en el futuro. *“En esta escuela siempre nos están recalcando que debemos tener metas, que tenemos que cuestionarnos sobre lo que queremos ser, porque si nos lo proponemos podemos ser buenos profesionales”*. Ciertamente, creen en sus posibilidades: pero no *“porque estemos soñando, sino porque sabemos que en esta escuela se nos han entregado las herramientas para poder llegar a la universidad”*. A juicio de los profesores, esta confianza y las ganas de salir adelante son elementos que sirven mucho para explicar los buenos resultados que aquí se producen.

Otro factor clave para explicar el buen rendimiento de los alumnos es –según los profesores y la directora– la tranquilidad del sistema de trabajo en el que se desenvuelven. En esto incide el funcionamiento sobre la base de compromisos y no de presiones o castigos. Esto significa que *“son los mismos niños los que van estableciendo los ritmos de aprendizaje. Las materias se dejan de pasar cuando todos aprenden y no estamos presionando a los niños para que aprendan todo rápido”*.

Esta manera de trabajar es enormemente valorada por los niños de la escuela: *“Lo mejor de las clases es que la materia se pasa con calma y así todos aprendemos”*. Según los propios estudiantes, si alguien solicita asistencia especial por estar atrasado en alguna asignatura, los profesores reaccionan de muy buena manera, incluso realizando clases especiales.

La tranquilidad mencionada, se refleja también en la forma en que los profesores abordan el tema de las tareas: *“Si no hacemos una tarea, los profesores nos preguntan por qué no la hicimos y tratan de conocer la razón de eso. Casi nunca nos llaman al apoderado, porque al final, lo importante es que aprendamos y no que nos obliguen a hacer las tareas”*. Ciertamente, esta manera de manejar la relación con los estudiantes ha entregado muy buenos dividendos, entre ellos, una estupenda disciplina al interior de la escuela. Según la

⁶⁰ Aunque los niños entrevistados reconocieron que están pensando en organizarse y formar el centro de alumnos de la escuela.



directora, *“los niños responden a la confianza que le entregamos con un comportamiento ejemplar. Ellos saben que en esta escuela tienen la libertad para aprender y hacer lo que quieran. Eso los motiva a portarse bien y a responder con resultados”*.

Un aspecto sustantivo para entender esta dinámica tiene relación con la importancia que la escuela adjudica a los niños, dentro de su proyecto y su estrategia institucional, donde deja en claro que está apostando por *“una formación humanista de sus alumnos, que permita el crecimiento de niños conocedores de sí mismos, participativos y con un gran sentido de solidaridad”*. Los niños son, en esta escuela, verdaderamente el eje principal. *“Cada decisión se toma pensando en ellos y cada cosa que se hace se hace por ellos”*; *“Es por esto que los niños han respondido con un gran cariño por la escuela y también con muy buenos resultados académicos”*, señala un profesor.

PADRES Y APODERADOS: UN PILAR FUNDAMENTAL

El apoyo de los padres ha sido también un elemento sustantivo en los resultados obtenidos por esta escuela. Su colaboración marca una diferencia, tanto en el plano pedagógico como en el administrativo y financiero. Con respecto a este último, una parte importante del equipamiento con que cuenta la escuela se ha conseguido con el apoyo del centro de padres⁶¹. Adicionalmente, éstos colaboran activamente en todas las actividades culturales que la escuela organiza (recientemente un grupo de padres viajó a Valparaíso con la Banda de Guerra, para participar en una competencia de bandas). En dichas actividades, profesores y apoderados trabajan ‘de la mano’ organizando y colaborando con el trabajo de los niños.

En opinión de los profesores, en efecto, los padres colaboran bastante en el proceso educativo de sus hijos. Así, por ejemplo, en el caso de los alumnos que presentan problemas de aprendizaje, tienen la posibilidad –que se utiliza permanentemente– de acompañar a sus hijos en la sala, para ayudarlos. Según la directora, este mecanismo ha hecho posible que casi no exista repitencia y que no haya sido necesario postular al reforzamiento ministerial.

Este importante apoyo pedagógico también se produce en las casas, con la ayuda de los profesores, que guían a los apoderados delimitando y entregando pistas –en las reuniones y en las entrevistas personales– de cómo asistir concretamente a sus niños en el hogar.

Los padres de esta escuela son, de esta forma, agentes activos en el proceso educativo de sus hijos. Son inquietos, preocupados y están siempre dispuestos a aprender. Los profesores manifiestan que *“no hay necesidad de hablar mucho, pues existe una especie de compromiso tácito. Los padres nos apoyan a nosotros como escuela, a cambio de una buena educación para sus hijos”*.

⁶¹ Esto corrobora la idea de que este establecimiento atiende a un porcentaje importante de alumnos que no tiene grandes dificultades económicas.

A todo esto, se suma el hecho de que la admisión a esta escuela es difícil, lo que –a juicio del DAEM– *“hace que los padres se auto-obliguen a estar atentos y a responder eficazmente a lo que la escuela les demande”*, reforzando su compromiso con los objetivos de la escuela. El relato de un alumno es aclaratorio en esta línea: *“Mi papá siempre me dice que está orgulloso de que yo estudie en esta escuela y que no puedo dejar de lado esta oportunidad. Siempre me dice que no todos los niños tienen la posibilidad de estudiar en una escuela como ésta”*.

También incide en esto el hecho de que los apoderados dispongan de muchas posibilidades para acceder a la información de sus hijos. Siempre pueden conocer lo que está pasando en la escuela, a través de llamados telefónicos o personalmente. Además, pueden acceder a conversar con la directora, en cualquier horario.

Otro aspecto que, sin duda, ha contribuido a generar el compromiso que existe en los padres, es la preocupación especial que la escuela ha mostrado por las familias de sus alumnos. En este sentido, el que exista un porcentaje importante de niños sin grandes dificultades en la casa, ha permitido que la escuela pueda preocuparse y ayudar a las familias más complicadas, tanto en aspectos materiales como intangibles: *“Siempre se colabora con los problemas de las familias. En las reuniones de apoderados se conversan los problemas que tiene cada uno y todos ayudan en lo que pueden. La escuela se preocupa y entre los mismos padres se ayudan siempre”*.

Todos estos elementos se conjugan y hacen que la comunicación entre los padres y la escuela sea muy efectiva. Las reuniones de apoderados tienen muy buenos resultados en términos de su poder de convocatoria. Además, todos los profesores fijan un horario semanal para recibir a quienes necesitan tratar algún tema específico. Esta iniciativa ha dado excelentes resultados, aumentando aún más la satisfacción de los padres.

181



UN LIDERAZGO QUE TAMBIÉN AYUDA

Para todos los miembros de la escuela, los resultados obtenidos son impensables, si no se asocian con el rol que ha cumplido la directora. Es ella quien ha puesto un sello especial al establecimiento y ha dado forma al modelo que combina formación tradicional y artística. Ella misma tiene una amplia formación artística y se declara apasionada por el arte, lo que la impulsó a capacitarse en funcionamiento y administración de este tipo de escuelas: *“Yo siempre tuve la idea de tener una escuela artística. Con el tiempo surgió la idea de empezar a entregar educación básica y asumimos el desafío. Pero de todas maneras, yo siempre pongo énfasis en lo artístico porque es lo que identifica a mi escuela y lo que la diferencia de otras escuelas”*.

Este fuerte compromiso de la directora con el ámbito artístico ha permitido, según los profesores, que esta escuela no pierda nunca su particularidad, su identidad: *“Ella siempre está preocupada de que la formación artística que entregamos sea de excelencia”*. Esta inclinación, sin embargo, en ningún caso ha significado una despreocupación por la labor

pedagógica. Por el contrario, quien dirige la escuela ha demostrado una gran habilidad para sacar adelante proyectos y una real fortaleza en el plano técnico-pedagógico (ganó el premio a la excelencia académica hace algunos años).

Para esta directora es fundamental concentrar su preocupación en el trabajo de los profesores, el que *“debe caracterizarse principalmente por su responsabilidad y dedicación”*. Ambos elementos están hoy presentes en esta escuela, gracias a la confianza que han recibido los docentes y a una conversación permanente y abierta entre los profesores y la dirección. De hecho, la directora sigue muy de cerca el trabajo de sus profesores, visitando clases, escuchando atentamente los problemas de cada uno en las reuniones técnicas y aconsejando a los docentes cada vez que lo estima necesario: *“Yo les digo, sepan que siempre los estoy evaluando, siempre estoy evaluando lo que hacen, pero en buena onda y no porque quiero encontrar los errores en lo que hacen”*.

Por último, es reconocida también su habilidad para motivar a los profesores. Éstos reconocen en ella a una líder que constantemente los impulsa a ser mejores y a seguir innovando, a través de una preocupación constante por cada integrante del equipo docente. Algo muy parecido ha ocurrido en la relación con los padres: *“La directora siempre tiene algún momento para atendernos y responder alguna consulta que tengamos. Aparte que se preocupa por nuestros problemas y trata de ayudarnos personalmente”*.

UN SOSTENEDOR DE EXCELENCIA

- -
 -
 -
 -
 -
 -
- La relación que se ha generado entre el municipio, el DAEM y la escuela, es un factor preponderante en los logros obtenidos por el establecimiento, en opinión de la generalidad de los miembros de la unidad educativa. Esto ha significado que la autonomía en la toma de decisiones no se haya transformado en un problema para su gestión. La fluida relación que existe entre la escuela y el DAEM ha permitido que la mayoría de las cosas se haya logrado trabajando en conjunto. Así por ejemplo, la conformación del equipo siempre se ha consensuado entre estos dos estamentos, lo que ha sido fundamental para las aspiraciones del establecimiento, dada la especificidad de los profesionales necesarios.

En palabras de la directora, la buena gestión del DAEM ha hecho posible que *“nuestro nivel de autonomía no sea ni un problema ni un impedimento para hacer las cosas bien”*. Esto también se produce en el ámbito financiero, dado que *“es muy difícil que no nos den lo que solicitamos”*. Destaca que el reconocido profesionalismo del jefe del DAEM ha sido fundamental en los resultados de la escuela, ya que pone muy pocas trabas a las iniciativas e innovaciones y tiene mucha disposición para solucionar problemas.

Pudo apreciarse en entrevistas con la directora y algunas autoridades, que la educación es la principal prioridad para el municipio y claramente, esto se ha traducido en un apoyo constante a todas las escuelas de la comuna. En opinión del equipo docente, uno de los factores centrales del éxito de esta escuela tiene que ver con el grueso apoyo entregado por el sostenedor. Un ejemplo claro es que el municipio ha hecho un esfuerzo enorme

para construir el Liceo de Cultura, con el objeto de proyectar este modelo educativo a la educación media.

El apoyo ministerial ha sido también un factor clave en la consecución de los objetivos de esta escuela, por cuanto gracias a ello puede acceder a un programa especial de financiamiento, que apoya a un conjunto de escuelas de cultura del país. Gran parte del equipamiento artístico con que cuentan fue conseguido a través de esta vía de financiamiento. Junto con esto, los Programas de Mejoramiento Educativo también han servido para potenciar el aprendizaje de los niños, articulando los contenidos con actividades artísticas y culturales.

Además, la escuela ha recibido ayuda de algunas empresas y fundaciones, donde destaca el significativo apoyo brindado por la Fundación Andes, entidad que envió a la escuela un trompetista con amplia experiencia para que apoyara a la banda instrumental. Su presencia fue aprovechada al máximo por profesores y alumnos. El Conservatorio de la Universidad Austral, a su vez, apoya con clases gratis a los alumnos de esta escuela, lo que ha permitido potenciar las habilidades musicales de los niños y establecer una relación de confianza con una institución, que resulta sumamente atractiva de acuerdo a los objetivos del establecimiento. Para la directora, este apoyo se explica por lo siguiente: *“Estas instituciones nos apoyan principalmente porque se entusiasman con nuestro proyecto educativo, les gusta la manera en la cual estamos educando a los niños de La Unión”*.

UN AULA CON INNOVACIONES

OBJETIVOS TRANSVERSALES EN EL AULA

Los valores se inculcan constantemente: *“No esperamos la Reforma Educacional para introducir estos objetivos”*, señalan los profesores. En una sesión de lenguaje en 7º básico, cuyo tema central era el mundo narrativo, la profesora aprovechó la instancia para que los alumnos contaran sus expectativas de vida en el ámbito académico profesional y/o personal. *“Esperaba lograr [de la clase] que los chicos piensen que el mundo narrativo, que es el que trabajamos en la mañana, es el que nos abre todas las puertas. Y que también ellos pudieran ver que no solamente la televisión y los videos les pueden entregar información, que también ellos a través de un libro o de una bonita lectura, pueden ganar experiencia; que pueden expresar sus sentimientos mediante un poema, que pueden compararse con la vida del otro, o de repente decir: lo que leí forma parte de mi vida y si es bueno lo voy a aceptar. Con eso se forman una idea de lo que quieren ser”*, cuenta la docente.

Los temas valóricos tratados durante la clase fueron varios, quedando la sensación de que la clase sobre el mundo narrativo correspondía a un tema secundario. Sin embargo, a la hora de redactar sus expectativas de vida (actividad asignada en la clase), los niños

lograron desarrollar una gran creatividad al elaborar sus textos escritos (algunos incluso en forma de verso) y, al mismo tiempo, demostraron una gran madurez en cuanto a lo que son sus expectativas de vida. La clase se desarrolló dentro de un ambiente grato y disciplinado y los alumnos no se mostraron en ningún caso cohibidos para expresar sus sentimientos y expectativas. A pesar de la estrechez de la sala, la participación de los alumnos para opinar sobre el tema expuesto fue amplia y se produjo dentro de un marco de estricto respeto. Los alumnos solo podían hablar si levantaban su mano y se dirigían a toda la clase.

La generación de instancias en donde el respeto es un valor fundamental, es otro de los ejemplos concretos a través de los cuales queda en evidencia la importancia que otorgan los docentes al ámbito valórico. La mayoría de las clases se realizaron en un ambiente de mucho respeto, no solo de los alumnos hacia los docentes, sino también entre los mismos compañeros: *“El saber escuchar es un aspecto que nosotros valoramos mucho, que aprendan a escuchar a sus compañeros”*, señala una docente.

IMPORTANCIA DE LA AFECTUOSIDAD Y DE LOS REFUERZOS POSITIVOS

184

En la mayoría de las clases observadas en 2º básico, destaca la tonalidad afectiva de los docentes hacia los alumnos y viceversa. La mayoría de los niños, al llegar y salir del aula, saluda y abraza a la profesora. También es notoria la presencia de continuos refuerzos positivos a los alumnos, sobre todo cuando se atreven a participar y a opinar en clases. Cuando los niños se equivocan, los profesores tienden a abordar en común los errores para resolverlos entre todos.

Es destacable el deliberado fomento a la cooperación entre compañeros, observada en este nivel. Frecuentemente, fue posible distinguir conductas solidarias en forma espontánea, los niños se explicaban dudas entre ellos, compartían sus materiales, etc. En 7º básico, en la clase de lenguaje, pudo observarse una actitud de total respeto y acogida a los sentimientos del otro, mientras cada cual leía frente al curso un relato acerca de los sueños y anhelos personales: *“Deseo cuando grande ser médico, porque me gusta, y cuando lo logre ayudaré a mis padres que se han sacrificado por mí. Quiero casarme y tener varios hijos y tener una casa grande”*. Además, los textos que los niños elaboran y leen en voz alta dejan en evidencia una total apertura a mostrar sus sentimientos y pensamientos dentro del aula, algo que solo es posible en un ambiente de confianza y afectividad como el que esta clase logra.

En relación con el mismo aspecto, en la clase de matemáticas de 7º básico, se pudo observar un ambiente de mucha confianza, donde los alumnos actuaban de forma muy espontánea. Por ejemplo, algunas alumnas, a pesar de no saber hacer correctamente los ejercicios dados por el docente, mostraron interés por desarrollarlos en la pizarra. El no manejar ciertos contenidos nunca fue sinónimo de baja participación de los niños.

Este ambiente de confianza percibido en las clases es destacado por la orientadora como unos los aspectos relevantes que contribuye a una mejor enseñanza de los alumnos: *“Si tú no tienes una buena comunicación con tus alumnos, una buena receptividad de ellos, puedes estar hablándoles 20 mil cosas y si no llegas a ellos, o ellos no tienen confianza en ti, lo que tú les enseñes no les va a llegar. Yo lo logro diciéndoles: niños, yo también fui alumna igual que ustedes, a mí también me gusto pololear. Con eso, a uno le agarran confianza, se dan cuenta que uno no es diferente a ellos, que uno vivió lo mismo que ellos”*. Lo ideal, en su opinión, es que los profesores puedan transmitir mensajes subliminales que incorporen valores como la confianza, el respeto y el esfuerzo, a través de las diversas conversaciones que mantienen con sus alumnos. Esto se estaría logrando con bastante éxito en esta escuela.

Por otra parte, la afectuosidad en el aula es fundamental para explicar los buenos resultados. El recoger los sentimientos y las necesidades de sus alumnos es significativamente importante al momento de evaluar los factores de éxito: *“A los niños se les está incentivando constantemente, porque después de cada actividad ellos se auto-evalúan para ver si lo están haciendo bien o no. Además, ellos no se aburren en la clase, por el contrario, casi siempre están pidiéndome que conversemos tal tema, que comentemos algo. Eso es lo que le gusta a los niños y de eso yo voy sacando los contenidos. Yo planifico algo, pero a veces la planificación se me va toda abajo, porque aparece otra circunstancia y lo hacemos, nunca les digo mañana resolveremos eso”*, señala una profesora.

PROFESORES QUE CREEN EN SUS ALUMNOS

Los profesores, además de ser afectuosos, muestran una gran confianza en el trabajo que realizan los niños: *“Mis alumnos son muy emprendedores, muy responsables, la mayoría de los niños tiene esas ganas de salir adelante. Tú pudiste darte cuenta cómo ellos trabajan, como ellos participan. Además, el apoyo en la casa es bien importante, los papás son bien preocupados, a pesar de que no todos tienen los recursos como para estar todos los días dándote materiales, siempre están preguntando como van sus hijos. Eso se refleja en los niños, ellos son súper responsables, muy cariñosos y respetuosos”*, cuenta una profesora básica.

Al consultar a los docentes sobre cuántos alumnos tendrán la posibilidad de llegar a la universidad o a la educación superior, apuestan a que más del 90% de los estudiantes de su escuela tendrá dicha oportunidad. Estas expectativas positivas se nutren de lo que ellos han podido apreciar en sus alumnos y del énfasis que cotidianamente ponen en la generación de expectativas profesionales en los niños.



ALUMNOS ALTAMENTE PARTICIPATIVOS

También pudo advertirse en las clases observadas que existe una gran participación de los niños en el aula, gracias al incentivo constante de los docentes. En 2º básico, por ejemplo, destaca el hecho de que la mayoría de ellos muestra un gran interés por pasar a la pizarra y contestar las preguntas de los profesores. Al mismo tiempo, reina el constante refuerzo de conductas positivas.

En el mismo sentido, durante la sesión de lenguaje de 7º básico destaca la disciplina con la cual los alumnos trabajan. Mientras elaboran su texto narrativo, es muy difícil escuchar un murmullo y, si alguien intenta conversar con su compañero, los mismos alumnos piden silencio. La participación es generalizada, todos los alumnos leen en voz alta sus narraciones y continuamente están levantando la mano para opinar ante toda la clase. Esto es facilitado por el uso constante de refuerzos positivos y de felicitaciones, sobre todo cuando los alumnos deben leer en voz alta su redacción sobre sus expectativas futuras. En la clase de matemáticas del mismo curso, los alumnos no mantuvieron la disciplina observada en la clase de lenguaje. Por el contrario, la conversación entre compañeros surgió, incluso, mientras el profesor escribía en la pizarra. Como respuesta a esto, el docente reforzó las conductas positivas de los niños, sobre todo de quienes lograron resolver los ejercicios en la pizarra. Expresiones como “*muy bien*”, “*excelente*” o “*ese es mi chico/a*”, fueron bastante frecuentes en esta clase.

186

INCORPORACIÓN DE JUEGOS EN LAS CLASES

Durante las observaciones, llamó la atención la incorporación de actividades lúdicas como forma de agregar dinamismo a las clases. Juegos de mímica, puzzles matemáticos, ‘carreras del saber’ y otros materiales didácticos creados especialmente, se utilizan constantemente con excelentes resultados. En clase de lenguaje en 2º básico, se incorporó un juego de mímica dentro de una de las actividades. Los alumnos debían pasar adelante a representar una acción y sus compañeros debían adivinar el verbo relacionado con dicha acción. En el caso de matemáticas, al final de la clase, los niños jugaron al rompecabezas de fracciones. La profesora anunciaba una fracción numérica y los alumnos debían armar el rompecabezas que representara esa fracción.

Otra experiencia similar se observó en la clase matemáticas de 7º básico, en la cual el profesor sugirió jugar ‘la carrera del saber’, la que tuvo una duración de no más de diez minutos. Si bien el tiempo dedicado a esto no parece relevante, la actividad fue un gran incentivo para motivar a los alumnos dentro del aula. Este juego consistía en una serie de operaciones matemáticas que el docente iba solicitando en voz alta y los alumnos –mentalmente y lo más rápido posible– debían entregar el resultado. En las entrevistas posteriores pudo constatar que el juego se utiliza frecuentemente y que su objetivo central es ‘agilizar los cálculos numéricos’ junto con dinamizar la clase.

CLASES ENTRETENIDAS

Muy relacionado con los aspectos lúdicos observados, los profesores y alumnos confirman que en esta escuela las clases se caracterizan por ser entretenidas: *“La experiencia de años dice que el niño va a aprender mucho más manipulando y jugando con las cosas que le interesan”*, asevera la profesora de matemáticas.

Los alumnos, por su parte, reconocen que las clases son entretenidas y dinámicas, y que los temas se van abordando con calma. De hecho, según ellos, a veces incluso la planificación de una clase se posterga porque surgen otros temas de interés que orientan la clase hacia un camino que no estaba contemplado. Con esto, se corrobora un hecho descrito anteriormente: los alumnos de esta escuela rara vez son presionados por sus profesores. A través de las entrevistas, se escuchó recurrentemente: *“Los profesores nos escuchan, son comprensivos. Nos gustan mucho las clases, los profesores no se basan mucho en la materia, sino más bien en conversar mucho con nosotros”*.

ESTUDIO DIRIGIDO

Dado que esta escuela trabaja en Jornada Escolar Completa, prácticamente no se dan tareas para la casa. Los niños tienen destinada una hora después de almuerzo para hacer sus tareas y estudiar bajo la supervisión de un profesor⁶².

Las horas de estudio dirigido –a juicio de padres y profesores– han ayudado bastante a obtener buenos resultados, principalmente, porque en cierta medida obligan a los niños a hacer las tareas y a reforzar los temas que ven en las mañanas, y porque llegan más relajados a sus casas, sin el peso de tener que ‘llegar a estudiar’.



⁶² En esta escuela los niños tienen clases normales en la mañana. Después de almuerzo tienen una hora de estudio dirigido y todo el resto de la tarde asisten a los distintos talleres.

188



'ESCUELA A'

LA LIGUA,
V REGIÓN



ANDREA FLANAGAN
DAGMAR RACZYNSKI

190



‘ESCUELA A’

LA LIGUA, V REGIÓN

La escuela A tiene puntajes SIMCE crecientes y por sobre el promedio nacional entre 1996 y 1999 (258, 268, 271), los que caen significativamente en 2000 y 2002 (247 y 238). Con anterioridad a esa fecha, la escuela tuvo puntajes SIMCE, en 4to básico, que fluctuaban en torno al promedio del universo de escuelas subvencionadas.

DATOS DE LA ESCUELA			
Nombre del Establecimiento	Escuela A		
Dependencia	DAEM		
Localización	Urbana		
Nivel Educativo (2001)	Parvularia	Básica	Media
	X	X	
Grupo Socioeconómico (2000)	2		
Comuna y Región	La Ligua, V Región		
Matrícula (2001)	882		
Puntaje SIMCE (Promedio Lenguaje Matemáticas)	1996 (4º básico)	1997 (8º básico)	
	258 puntos	268 puntos	
	1999 (4º básico)	2000 (8º básico)	
	271 puntos	247 puntos	
	2002 (4º básico)		
	238 puntos		
Número de profesores	38		



I. HISTORIA Y ENTORNO

La escuela fue fundada hace 149 años por el Ministerio de Educación, a fin de entregar educación a las mujeres de la comuna. Era entonces, la 'Escuela N° 2 de Niñas' de La Ligua. Desde esta época hasta hoy en día, se localiza en un lugar central, adyacente a la plaza de la ciudad. En algún momento pasó a ser la escuela E-10, siempre solo de mujeres. En el año 2000 abrió sus puertas a los hombres, varios años después de que la escuela básica municipal de hombres de esa ciudad, pasara a ser mixta.



Desde su fundación y hasta la década del 60, la escuela funcionó sin mayores modificaciones, al menos éstas no están grabadas en la historia oral o el recuerdo de profesores o apoderados. La directora guarda algunas fotos del establecimiento en los años 30 o 40. Estas muestran un edificio alto, de material sólido, con ventanas grandes, y a alumnas con delantal, acompañadas por la directora y profesoras de ese entonces, de aspecto serio, expresando distancia, respeto y/o autoridad.

En el año 1965, la zona se vio afectada por un terremoto que destruyó completamente el antiguo edificio. Se instaló, entonces, como construcción de emergencia, la infraestructura actual: un conjunto de unidades de un piso, de madera, que albergan las salas y algunas bodegas, en un recinto amplio que permite contar con varios patios. En los últimos años, las bodegas han sido habilitadas como salas de clase; se cerró un pasillo para contar con una sala de profesores; se han renovado los baños; se adquirió un container que hace las veces de sala de repostería para el taller de ese rubro (que recién ahora va a contar con instalación interna de agua potable); fueron renovadas y equipadas las oficinas administrativas (directora y secretaría) y se habilitó una sala de computación. En 2003, se construyó una sala de uso múltiple con material desechado de Ferrocarriles del Estado, que albergará al futuro Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) de la escuela.

En la década de los 80, al igual que todas las escuelas públicas del país, pasó a depender del municipio. La Municipalidad de La Ligua, según las opiniones recogidas, cumple con su rol de administrar las escuelas y liceos de la comuna, pero no ha priorizado los temas de educación. La atención municipal, según informan los entrevistados, está puesta en temas de pobreza y grupos vulnerables, a cargo de la Dirección de Desarrollo Comunitario (DIDECO). Entre los proyectos de la DIDECO, no obstante, hay uno que opera desde 1999 y que está vinculado al área de la educación: es un programa de integración, para los estudiantes de la comuna que enfrentan necesidades educativas especiales. La 'Escuela A' tiene a 12 estudiantes en este programa.

Entre 1980 y 1994, esta escuela tuvo una directora que, siguiendo la opinión de los docentes de más edad, se caracterizaba por *"falta de iniciativas y proyectos"*, *"disciplina guiada por sanciones y miedo"*, *"las niñas no metían bulla como ahora"*, *"tenía*



preferencias, era clasista”, y “promovía una enseñanza tradicional”. Ella jubiló y fue reemplazada en 1994.

Entre 1994 y 1997, la escuela estuvo a cargo de una directora que, hasta esa fecha, había sido profesora del establecimiento y a la que los entrevistados califican con frases como: “Bien autoritaria”, “Retaba donde fuera, era bien descriteriada”; “No trajo proyectos a la escuela”; “Se preocupó de la limpieza y el ornato del establecimiento, dejando poco a lo pedagógico y técnico”; “Hizo pintar la escuela, hizo jardines” (profesores). Su falta de ‘tacto’ para enfrentar adecuadamente los conflictos entre profesores o para relacionarse con ellos llevaron al deterioro del clima escolar. Pese a este severo veredicto sobre dicha directora, los resultados SIMCE de la escuela mejoraron en 1996 y en 1997, superando el promedio nacional de escuelas subvencionadas, en más de 10 puntos.

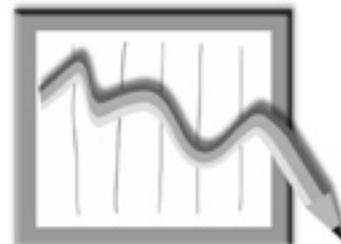
En 1997 asumió la directora actual. El eje de su actuar, como se detalla más adelante, es construir o reconstruir la ‘comunidad escolar’ con participación de profesores, padres, apoderados y alumnos, con buenas relaciones humanas, compromiso e identidad con la escuela.

Bajo esta dirección, la escuela recupera o logra un positivo clima escolar, mantiene sus buenos resultados SIMCE hasta 1999, gana premios y recibe reconocimiento público (excelencia académica en el año 2000, sede de pasantías nacionales y de una internacional, de Paraguay). Sin embargo, no logra sostener sus buenos resultados SIMCE después de 1999. Estos, en efecto, caen significativamente en 2000 y 2002, bajando más de 20 puntos en 4to, y 30 en 8vo básicos. Comprender e identificar los factores que desafiaron los buenos resultados de la escuela, es el propósito de esta monografía. Para ello se desarrollan, primero, las características y el funcionamiento de la escuela en la actualidad, sus fortalezas y debilidades, y luego, en la última sección, se formula una hipótesis interpretativa de los factores que están detrás de la caída del SIMCE en los últimos los años.



II. CLIMA ESCOLAR POSITIVO Y LIDERAZGO DE LA DIRECTORA

La nueva directora, proveniente de la escuela rural 'Ministro Gómez Milla', de Valle Hermoso (localidad próxima a La Ligua), donde ejerció también como directora por más de 27 años, es definida como motor y líder de la escuela, por todos los entrevistados (profesores, apoderados, alumnos y personal del DAEM). Todos, sin excepción, destacan su liderazgo y, asociado a ello, el buen clima escolar que ha logrado generar, los proyectos e iniciativas que ha conseguido para la escuela, y la construcción de una imagen de 'escuela activa', que hace y logra cosas, que destaca entre los establecimientos municipales de la zona y que está presente en los actos y efemérides de la comuna.



La directora relata la experiencia: *“Recibí una escuela con muy malas relaciones humanas y dediqué tiempo a mejorarlas. Conocía a 12 de los profesores, pero entraba como directora y tenía que instalarme. Mi carta de presentación fue mejorar las relaciones humanas. Ese fue mi compromiso con la escuela y había que crear instancias para estar juntos”*.

194

-
-
-
-
-
-

En este entendido, gestionó un viaje con la totalidad del cuerpo docente a la localidad de Vicuña, IV° región, con el propósito de conocer in situ el origen de la poetisa Gabriela Mistral y, como objetivo central, mejorar el ambiente y las relaciones humanas deterioradas entre los profesores. Ella concluye que esta iniciativa *“fue un acierto; profesores iban como niños; alojamos todos juntos en la casa del profesor; trabajé con ellos los temas de la solidaridad y la afectividad; hice dinámicas, nos conocimos, y reflexionamos mucho”*. A partir de ese momento, anualmente, la escuela efectúa paseos a distintas localidades y centros recreativos del país, aprovechando fines de semana largos. Así, ya han visitado Pucón, Olmué, Puerto Varas y Los Andes, entre otros. La directora aclara: *“Yo viajé antes harto y me gusta. Identifico lugares. Los profesores con esto se sienten valorados. Dicen ‘puchas, donde estoy yo; quien iba a pensar que yo estaría en...’*. A veces arriendan buses para el transporte; otras veces, cuando se trata de un lugar más cercano, viajan en varios autos particulares. Los gastos corren por cuenta de los profesores: a lo largo del año, juntan plata por medio de cuotas y actividades diversas. *“Hacemos un fondo común para viajes”*. *“Nosotros juntamos la plata para los paseos con cuotas, ventas, bingos”* (profesores). Para todos los docentes, hombres y mujeres sin excepción, estos viajes son hitos significativos y muy positivos porque han permitido aumentar la confianza, mejorar las relaciones entre ellos, ser más unidos y solidarios.

La preocupación de la directora por lograr un ambiente de *“solidaridad, afecto y confianza”* se profundiza en los Consejos Técnicos y de Profesores, donde es frecuente la realización de alguna actividad o dinámica que permita el entendimiento, la aceptación mutua y la mejora de relaciones entre los distintos miembros de la escuela. Para esta directora, reforzar la autoestima de los profesores, valorarlos, hacer que asuman una

actitud ganadora y tengan optimismo, es eje central de su labor: *“Les digo que somos ganadores, que nosotros lo hacemos regio. Que los logros que tenemos es por el esfuerzo nuestro, de ellos, el equipo docente, el equipo administrativo y el equipo directivo; no contamos con recursos, la infraestructura es deficiente, pero tenemos logros: una escuela afiatada, con disciplina y conducta, buenos resultados y alumnas que les va bien en la enseñanza media”*.

Los profesores, sin excepción, valoran los esfuerzos y el empeño de la directora: *“Es humana y no se altera”; “Se preocupa de los profesores”; “Hace terapias de relajación”; “Nos quedamos con ella en lo humano y en lo pedagógico”; “Es brillante, vanguardista, líder”; “Nos apoya y respalda”; “Se las juega por las personas y por la escuela”; “Se ha ganado su espacio en la escuela”*. Los apoderados señalan que es *“muy abierta y preocupada de todos...; Para ella no hay diferencias”*. Otros padres resaltan: *“Defiende a los niños maltratados”*. Las alumnas, por su parte, manifiestan: *“La directora nos apoya(...), nos permite expresarnos libremente”*.

La propia directora define su estilo de la siguiente manera: *“Sé hacia donde voy, siempre estoy pensando en proyectos nuevos; me perfecciono; es importante no quedarse obsoleta; voy observando, converso mucho; llamo la atención, cuidando no herir, cuido mucho este aspecto de las relaciones; soy bien consecuyente; sin dobleces; digo lo que tengo que decir y clarito, a quien sea, hasta al Alcalde”*. Los docentes indican que *“ella concede lo que uno le pide razonablemente y después no hay como decirle que no a lo que ella pide”*. Sienten que su liderazgo es participativo, porque los respalda y reconoce su labor y esfuerzos, y hacen público que *“sin el compromiso nuestro, ella no puede hacer mucho”*.

Para esta directora, en consecuencia, el buen funcionamiento de una escuela requiere contar con un clima socio-emocional positivo, una conducción clara y transparente, que entusiasme al cuerpo docente y reconozca públicamente su aporte; que sea cercana y sentida como ‘apoyadora’ por alumnos, por padres y apoderados. Sus prácticas de gestión son coherentes con este predicamento y, como pudimos observar, efectivamente ha logrado construir una ‘comunidad escolar’ unida y solidaria.



III. ORGANIZACIÓN Y DIVISIÓN DEL TRABAJO

Esta es una escuela grande, con 964 alumnos⁶³, que funciona en dos jornadas escolares (en la mañana, atiende a los alumnos de kínder y de 5° a 8° básicos; en la tarde, a niños de 1° a 4° básicos). Los alumnos se reparten en dos cursos del nivel kínder y tres cursos por nivel, desde 1ero a 8vo básicos. Los cursos son grandes –30 estudiantes en promedio por sala–, existiendo cursos de hasta 45 alumnos.



La atención de este contingente de alumnos está a cargo de una planta de 38 profesores, cuyo promedio de edad es de 45 años, en una distribución que se inclina hacia edades superiores. Algunos profesores comparten su trabajo en esta escuela con un trabajo remunerado en otros colegios. La mayoría cuenta con un contrato de 30 horas en la escuela. Unos pocos, 2 ó 3, son normalistas. Once tienen una formación profesional universitaria y el resto (más de la mitad) obtuvo el título de profesor “en los años 80, en cursos de 1 ó 2 años” (profesora). El cuerpo docente es estable. De vez en cuando, alguno pide traslado o jubila, o la propia directora sugiere que lo trasladen. En el año 2002, ocurrió con dos de ellos.

196

- El equipo directivo de la escuela está integrado por la directora, dos profesores que comparten el cargo de jefe de UTP (una en el turno de la mañana y otro en el de la tarde) y que también hacen 30 horas de clase cada uno, y la inspectora. Para su trabajo, cuentan con el apoyo de dos secretarías, una de las cuales está siguiendo un curso de gestión administrativa y pública; algunos paradocentes y auxiliares; personal que prepara y distribuye las raciones alimenticias de la JUNAEB; y una colaboradora, ex-supervisora del Deprov, que asiste dos mañanas por semana, apoyando particularmente el área de lenguaje y comunicación.

El establecimiento cuenta con un Equipo de Gestión, un Consejo de Profesores y Consejos Técnicos de primer y segundo ciclo, y por asignatura, de matemáticas y lenguaje. La directora señala: “En esta escuela todo está unido, tratamos de no atomizar las instancias”. El EGE está integrado por el Presidente del Centro de Padres, el profesor que atiende Enlaces, los dos profesores que tienen cargo de UTP y la directora. No tiene fecha de reunión fija y no está presente en las preocupaciones, ni de los profesores, ni de los alumnos, ni de los apoderados. Vale decir, existe formalmente, pero no funciona. El motor de esta escuela, por tanto, no es el EGE sino la directora, secundada en las distintas tareas por la ‘comunidad escolar’.

El Consejo de Profesores sesiona también bajo el liderazgo de la directora y con los profesores, en general, los días jueves, después de las 19 horas. Los profesores saben que es un horario en el cual deben estar disponibles y ello les parece natural y normal.

⁶³ La gran mayoría de los alumnos son mujeres, ya que la primera promoción de hombres está recién en 4to básico.

Los temas tratados son administrativos (información que llega del Mineduc, los nuevos decretos, concursos e invitación a proyectos) y técnico–pedagógicos. La directora es quien define los temas.: *“Yo identifico las dificultades y trabajamos esos temas para que los profesores ejerzan mejor su docencia”; “Todos los años revisamos el PEI, se hace el FODA”.*

Los Consejos Técnicos son de responsabilidad de los jefes de UTP. En ellos *“se ven problemas puntuales, de rendimiento y disciplina en los cursos”; “Se hace planificación conjunta, el programa de trabajo del trimestre con sus contenidos, actividades y evaluación”; “Definimos las pruebas, los libros que tienen que leer los alumnos”, “Revisamos guías y materiales”* (profesores). En los Consejos Técnicos de lenguaje, participa la ex–supervisora que asesora a la escuela en la materia. Los jefes de UTP señalan que asesoran a los profesores y les resuelven dudas; revisan las planificaciones y actividades, los libros de clase; apoyan en la confección y uso de material didáctico. Los profesores expresan opiniones distintas sobre el apoyo que reciben de los jefes de UTP. Algunos señalan que *“tienen buena disposición, orientan, apoyan, recuerdan fechas”.* Otros son críticos y expresan: *“Son débiles, no saben”.* Todos los profesores concuerdan en que el apoyo pedagógico más frecuente es la ayuda espontánea, informal y de acuerdo a las necesidades que emergen entre ellos, en el día a día, en la escuela. *“Siempre nos ayudamos, intercambiamos material, conversamos los problemas”.*

El cargo de UTP en la escuela es reciente, puesto que data solo del año 2000. Antes, era la directora quien realizaba este trabajo. Este cargo surgió por la coincidencia de dos situaciones: el fuerte y creciente peso del trabajo administrativo en las labores de la directora y la necesidad de completar el horario de algunos profesores. El futuro de las horas UTP de la escuela es incierto, según información de la directora y del DEM. La razón tendría que ver con restricciones de recursos del DEM y, en opinión de algunos de los entrevistados, insuficiencias en la forma en que los encargados UTP han asumido la tarea. Los jefes de UTP no fueron capacitados, específicamente, para el cargo y en su labor solo cuentan con el apoyo de la directora, quien siempre está dispuesta a ayudar, pero se ve sobrepasada por otras responsabilidades y actividades dentro y fuera de la escuela. Al respecto, ella indica: *“Entre los tres, observamos situaciones puntuales difíciles de profesores y alumnos. Miramos sobre todo el primer ciclo. Las dificultades las conversamos con los afectados. Si es necesario, el tema se lleva al Consejo de Profesores o Técnico”.* La escuela no recibe apoyo del Deprov en materia pedagógica y tampoco del DEM.

La inspectora es nueva en el cargo. Se trata de una profesora antigua de la escuela, que cuida la entrada y salida de alumnos, supervisa a las para–docentes a cargo de los recreos, y recibe a los alumnos con problemas de conducta así como a apoderados que requieren plantear alguna inquietud de ese tipo. También realiza tareas de reforzamiento escolar.

La escuela cuenta con un Centro de Padres, el que es apoyado por la directora y tres profesoras. Estas últimas señalan: *“Nosotros dirigimos el centro de padres”.* La función más destacada de esta instancia es colaborar con las actividades que organiza la escuela, haciéndose cargo de algunas de ellas y reuniendo recursos para ellas y/o para mantener



y equipar el establecimiento. Los padres, entre otros miembros de la comunidad escolar, son co-responsables de organizar efemérides y fiestas de la escuela, colaboran con recursos/materiales para la habilitación de las salas (ahora último, para la futura sala de recursos de aprendizaje), apoyan y acompañan los paseos o actividades extraescolares para los niños. Los apoderados que colaboran en el Centro de Padres constituyen un núcleo pequeño, pero activo. No obstante, los padres están más presentes en las actividades comunales, en las cuales participa la escuela y en aquellas a las cuales ésta invita. Colaboran, también, en la medida en que pueden, con materiales y tiempo. De esta forma, la relación escuela-padres es, en general, fluida y positiva. La directora hace ver que, de vez en cuando, algún padre o madre llega alterado/a o algún profesor 'choca' con los apoderados, situaciones en las cuales ella actúa de mediadora. *"Llegan alterados y yo, primero, los tranquilizo y ahí conversamos. Les explico que mi papel es ayudar a su hija, que ellos no la justifiquen en su actuar, sino que se trata de salvarla de la situación, la que depende de ellos porque son los primeros educadores"*.

Esta es una escuela que favorece el respeto y la entrega de responsabilidades a los alumnos. En cada curso hay un encargado de materiales que es responsable de abrir y cerrar el estante que los contiene. Desde hace tres años, también cuenta con un Centro de Alumnos conformado por alumnas de 8º básico y la directiva de los 7ºs. Esta instancia define anualmente un plan de trabajo que incluye actividades tales como: la organización y preparación del día del profesor, el día del apoderado, la Teletón (se hace una mini Teletón en la escuela, con metas de dinero y actividades para su recaudación) y la recolección de vidrios para Coaniquem. Representantes del Centro de Alumnos señalan al respecto: *"Ayudamos al colegio y a las alumnas; organizamos los actos en fechas importantes como el día del profesor; ahora estamos organizando la Teletón, se hace campaña por curso y el 21 de noviembre (fecha de la Teletón 2003) un show artístico, nuestra meta este año es juntar 678 mil pesos"*.

Asimismo, desde marzo de 2003 la escuela cuenta con un "tribunal escolar", conformado por alumnas de 8vo básico y que apoya a la dirección en el tratamiento de alumnas con problemas de conducta. Las alumnas declaran: *"A veces los profesores nos derivan casos problemas u otras veces nosotros los identificamos. Vemos de qué se trata, qué corresponde hacer y lo conversamos con los profesores y la o las alumnas afectadas. Nos gusta. Las alumnas nos toman respeto y nos tienen un poco de miedo"*.

Las alumnas reconocen y valoran la escuela y lo que esta les entrega y las responsabilidades que les ha transferido. *"Aquí son afectuosos, nos conversan, nos expresamos libremente, no es distante como en otros lados. Acá si una niña tiene problemas la consideran y valoran igual"; "los profesores acá tienen demasiada paciencia"; "acá no discriminan", "en otros colegios discriminan contra la Iglesia Evangélica, esta escuela no lo hace". Los alumnos se sienten orgullosos de su escuela ya que "hace muchas cosas por los niños: talleres, centro de alumnos, orientación, tribunal escolar"*.

IV. UNA ESCUELA CON RESTRICCIONES EN INFRAESTRUCTURA Y MOBILIARIO

La infraestructura de la escuela es deficiente, no satisface las necesidades. Todos los entrevistados reconocen y recalcan esta restricción. Las 13 salas, albergan a un número bastante superior de niños para su capacidad, tanto en la jornada de la mañana como en la de la tarde. A la estrechez de las salas se suman problemas de iluminación, ventilación y ruido en varias de ellas.



La instalación eléctrica falla a menudo (en dos de las clases observadas ese día no había luz eléctrica y durante nuestra estadía hubo un corto circuito total del sistema). Las salas que dan a la calle principal que llega a la plaza son ruidosas por la existencia de un paradero de locomoción colectiva, bocinazos, frenos, gritos. Algunas salas tienen ventanas grandes y son bien iluminadas. Otras, tres o cuatro, que antes fueron bodegas, cuentan con ventanas chicas y son además largas y angostas, poco aptas para la actividad educativa.

El mobiliario básico (bancos y sillas) es insuficiente. En casi todas las salas se observan situaciones en que tres alumnas trabajan en un banco destinado para dos o que las profesoras no puedan acomodar la disposición de sala si la actividad de aprendizaje lo requiere. El espacio para que un profesor se desplace por la sala es angosto. Bancos y sillas se encuentran bastante deteriorados. En algunas salas el piso de madera posee pequeños orificios que hacen a las estudiantes permanecer constantemente atentas para evitar que alguna de las patas de las sillas caiga en estos, o se encuentran parchados con pedazos de madera superpuestos que, en ocasiones, produce tropiezos o caídas de las alumnas. Cocina y comedor son estrechos. Hay mesas y sillas para 60 alumnos y se entrega raciones a alrededor de 300, teniendo que hacer varios turnos.

Las actividades de reforzamiento, por falta de espacio, se realizan en el comedor, oficina de inspectoría que alberga también algunos libros, sala de computación o sala de profesores. Lo mismo ocurre en caso de reuniones con apoderados o entre profesores. Cada uno busca el espacio techado libre que encuentra y sino se trabaja en el patio, distrayendo a veces el trabajo de los alumnos en sala.

Las pizarras son de las antiguas con tiza. Los alumnos en sus exposiciones o disertaciones usan papelógrafo que fijan en la pizarra. En cada sala al final hay armarios con llave que es donde los profesores y el curso que comparten la sala (turno de la mañana y de la tarde) guardan sus materiales. En cada curso, un alumno es el encargado de abrirlo en caso del profesor que lo desee o los necesite.

La precariedad de infraestructura y mobiliario básico contrasta con la presencia de un buen equipamiento en apoyo a la labor administrativa y pedagógica. Entre otros, la escuela cuenta con: (1) una multicopiadora elemento fundamental para reproducir guías, pruebas y materiales, y que tiene amplio uso, siendo administrada en secretaría, (2) una sala de

computación, con profesor encargado; (3) dos computadores en secretaría y uno en la oficina de la directora; (4) la radio escolar, producto de un PME, con parlantes en cada sala, por el cual se dan noticias y entregan mensajes; (5) aparato de televisión y video, desde hace poco con conexión a Internet, por lo que pueden aprovechar canales como el 'discovery channel' para fines de enseñanza-aprendizaje; y (6) algunos instrumentos musicales.

La sala de computación como espacio físico es utilizada intensamente, muchas veces sin acceder al equipamiento. Algunos profesores usan los computadores para preparar guías y materiales de clase. El uso en clase de los computadores se limita a los talleres para alumnos diseñados específicamente este fin. En las tardes, siempre que la sala esté desocupada, los alumnos, si lo requieren y desean, pueden hacer sus tareas con los computadores.

En la actualidad la escuela no cuenta con biblioteca, solo con un proyecto de Centro de Recursos de Aprendizaje. En este contexto habilitó un galpón que consiguió en Ferrocarriles del Estado como sala de uso múltiple. Envió a un profesor a capacitación, que llegó de regreso el último día de nuestra visita, muy entusiasmado y positivo. La idea es juntar en un solo lugar todos los materiales y recursos didácticos y lograr que esa sala sea utilizada por alumnos y profesores a título individual y en grupo. El equipo directivo, profesores y apoderados han contribuido con los materiales para acomodar la sala y el DEM con los maestros que instalaron el galpón.

200

-
-
-
-
-
-

En diciembre de 2003 el DEM presentará el proyecto JEC de la escuela que incluiría una nueva infraestructura. Para muchos esto representa una esperanza. Otros tienen dudas: *"Por lo que cuentan no es tan buena la JEC"*. El tema que preocupa a la directora y que el DEM no ha resuelto es el del funcionamiento de la escuela mientras se construye la nueva infraestructura si es que se hace en el mismo lugar. A ella no le gustaría que fuese otro lugar (tema que se ha planteado en el DEM y a la Alcaldía) porque la localización central, al lado de la plaza, es un activo de la escuela.

La escuela ha tenido el apoyo para talleres y otras actividades de la Fundación Arturo Iruarrázaval Correa activamente presente en la zona, en particular en temas de formación técnica agrícola. También se ha visto beneficiada por empresarios presentes en la comuna. En este contexto, la Sala de Centro de Recursos de Aprendizaje tiene una placa dedicada a Don Carlos Arizfía.

V. LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA: CRECIENTE DIVERSIDAD Y COMPLEJIDAD DE LOS PROBLEMAS QUE ENFRENTAN

El documento que describe el PEI de la escuela del año 2003 señala que la mayor cantidad de alumnos que se educan en ella provienen de sectores alejados: el 60% provendrían del ‘Sector Alto’ de La Ligua, caracterizado por una población joven, inmigrante de áreas rurales y otras ciudades (incluido Santiago), con viviendas que en su mayoría no tienen los servicios básicos



(alcantarillado, luz, etc.). El 90 % del alumnado presentaría problemas económicos. En la mitad de los casos de carácter grave en la medida que el ingreso del hogar no les permite ni siquiera satisfacer sus necesidades más básicas. Los entrevistados (directora, profesores, funcionarios del DEM y del equipo municipal a cargo del programa de integración, junto con los profesionales que trabajan en un proyecto FOSIS en la escuela) concuerdan cuando señalan los principales dificultades que viven los alumnos en su hogar: pobreza, bajo nivel cultural, fuerte hacinamiento y promiscuidad, contacto con la prostitución, el alcoholismo, drogas, violencia intrafamiliar, abuso sexual, ausencia de figuras parentales, soledad, falta de afecto, ausencia de disciplina y normas, todo lo cual, sumado a la influencia de la TV, se traduce en *“alumnos más precoces que hace años atrás, más arriesgados, que no tienen imagen de familia, no tienen temor, no respetan al adulto”* (directora). En palabras de profesores, *“la parte socioeconómica es cada vez mas importante”; “los profesores aquí siempre hemos tenido preocupación social, pero hoy las situaciones que enfrentamos nos sobrepasan, recibimos de todo y se nos van los alumnos con menos problemas”*.

El alumnado de la escuela con mayor frecuencia e intensidad que en el pasado acoge a una población socialmente más heterogénea y concentra un segmento más grande de niños que cuentan con poca ayuda y apoyo de sus padres y que viven problemas complejos en el hogar y el barrio en que residen⁶⁴. La presencia de estas situaciones, en opinión de los docentes y la directora, obliga a la escuela intensificar su preocupación por acciones de atención social, de reforzamiento escolar, de trabajo con los padres, y a buscar apoyo especializado psicológico, de aprendizaje y legal.

⁶⁴ En la Ligua, como en la mayoría de las ciudades del país, las escuelas municipales crecientemente concentran a alumnos más difíciles de educar. Estas escuelas no pueden seleccionar sus alumnos (una baja en su matrícula contribuye al desfinanciamiento) y sus mejores alumnos en cuanto a rendimiento, si pueden, emigran hacia escuelas particulares subvencionadas, las que concentrando alumnos de mejor posición económica, social, académica y conductual, han crecido fuertemente en los últimos años. Muestra de que esta situación afecta a la escuela A es la siguiente: los profesores cuyas hijas estudiaron en el establecimiento hace años atrás, indican que en la actualidad no las matricularían en éste, y si lo hacen, a lo más en los cursos más bajos (Kinder y primer ciclo).

VI. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL: GRAN CANTIDAD DE INICIATIVAS EN UN MARCO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA DÉBIL

La escuela tiene un proyecto educativo el que es impulsado por la directora y conocido y aceptado por profesores. En la puerta de entrada al recinto de la escuela hay un gran cartel que indica su nombre, años de existencia y lema actual “Éxito y Felicidad”. El mismo cartel registra el número de alumnos, los premios ganados, los talleres que ofrece, enseñanza de inglés y computación, entre otros.



El éxito en esta escuela se verbaliza como “que los alumnas sigan estudiando y completen la enseñanza media”. La felicidad se entiende como la formación de los alumnos como persona, el desarrollo de la autoestima y los valores de responsabilidad, solidaridad, respeto, tolerancia, confianza en el otro y en sí mismo, junto con el esfuerzo. Estos mismos valores son los que refuerza la directora en los paseos anuales con los profesores y en las reuniones del Consejo de Profesores. Los valores de la escuela se reproducen en variados carteles y noticias presentes en las salas de clases, sala de profesores, inspectoría y oficinas administrativas. La felicidad también se entiende como atender a las necesidades económicas y sociales del niño, la soledad e incomunicación que vive en el hogar, apoyar en caso de situaciones de violencia intrafamiliar, drogas, alcoholismo, conflicto con la justicia, etc.

202

-
-
-
-
-
-

Para responder a estos problemas así como los de aprendizaje, la escuela lleva adelante variados proyectos e iniciativas. Estos a veces son netamente sociales, como por ejemplo, el ‘ropero escolar’, no obstante en la mayor parte de los casos, persiguen simultáneamente fines sociales y pedagógicos. El listado de proyectos e iniciativas es extenso y variado: grupo de periodismo, radio escolar (producto de un PME), actividades para recuperar tradiciones y valores locales (recetas, fotos, folklore, payas, paisajes y costumbres, pintura), trabajo con títeres, orientación vocacional, charlas y talleres de embarazo adolescente, talleres de costura, de computación y de repostería, actividades de reforzamiento escolar, elaboración y uso de un texto para desarrollar habilidades básicas de lectura y escritura⁶⁵. La escuela colabora y participa del Programa de Integración que lleva adelante el Municipio desde 1999, 12 de sus alumnas con necesidades educativas especiales debidamente diagnosticadas participan de este programa. La escuela colabora, además con un proyecto FOSIS que se propone acercar los niños con su familia⁶⁶.

Para esta escuela son frecuentes celebraciones como el día del profesor, del apoderado, de los niños y el aniversario de la escuela porque fomentan el espíritu del cuerpo, el entusiasmo y la identificación con la escuela. En los actos comunales, la escuela se hace presente con sus escuadrones de alumnos, profesores, apoderados. En la revista de

⁶⁵ Ese texto es producto de un PME desarrollado durante 2001, titulado “Tejiendo el saber. Todos los niños aprenden” que consistió en la elaboración de un libro o cuaderno de ejercicios para el desarrollo y reforzamiento de las habilidades básicas de lectura y escritura. El texto fue inicialmente creado para los estudiantes de NB1. No obstante, lo utilizan los profesores en los casos de alumnos de otros cursos que presentan dificultades de lecto - escritura. La creadora del texto es la ex-supervisora que asesora la escuela.

⁶⁶ Este proyecto depende de la Oficina de Protección de los Derechos del Niño y el Adolescente (OPD).

gimnasia esta escuela presenta números artísticos a diferencia de otras escuelas. “De esta escuela, cada curso prepara algo y van todos los alumnos y no solo algunos seleccionados como sucede en otros lados” (profesora).

El listado de iniciativas y proyectos indica que esta es una escuela activa y con iniciativa en el ámbito social y también en lo técnico–pedagógico como lo muestran la radio escolar, el texto de lecto–escritura, los talleres de periodismo, las acciones de reforzamiento escolar, la integración a la clase de alumnos que poseen necesidades educativas especiales. No obstante, la prioridad o el norte de las iniciativas está puesto en fortalecer y cuidar el clima escolar y su imagen y visibilidad en la comuna y en acciones con los padres. Actividades asociadas a estos objetivos con cierta frecuencia restan energía a las clases (se dejan de hacer clases, los alumnos que participan se liberan de ellas, etc.). De otro lado, la directora al ser informada de los puntajes SIMCE de la escuela en 2000 y en 2002 suaviza la noticia frente a los profesores explicando que cayeron pero aun están bien porque se encuentran por sobre el promedio del grupo comparable. Ella señala que “no quise desmoralizar a los profesores”. Vale decir, en vez de enfrentar el problema, buscar las causas y alternativas de salida, lo esconde o minimiza.

En la misma línea no hay en esta escuela un trabajo sistemático con los profesores orientado a mejorar el trabajo con los alumnos en el aula. No existe un trabajo intencionado desde el equipo directivo en torno a las prácticas pedagógicas de los profesores. La escuela no tiene y no cuenta directrices pedagógicas que le den norte, que ayuden a ordenar y priorizar las muchas iniciativas y aseguren que estas vayan en beneficio del aprendizaje de los niños. La directora intuye esta debilidad de la escuela cuando afirma “he logrado un excelente clima pero he tenido menos éxito en promover un nuevo estilo de enseñanza no frontal, ni de tiza y pizarrón, con poco dictado, con confección y uso de materiales, clases dinámicas”. Para ella los avances logrados son tres:

- (1) Los alumnos ya no se sientan en fila según el rendimiento como antaño ni existen los cursos ‘A’, ‘B’ y ‘C’ en que un extremo junta a los de buen y el otro a los de mal rendimiento. Los cursos hoy son mezclados (lo que corroboran los profesores, alumnos y apoderados).
- (2) Las salas son letradas, lo que pudimos verificar con nuestros ojos: algunas con fuerte colorido, donde el horario, el calendario, mensajes y reglas de la escuela, posters con reproducciones, se mezclan con productos de los trabajos de alumnos, y otras menos diversas.
- (3) Los profesores se han especializado en 1er y 2do o en 3ero y 4to básico, y en segundo ciclo, asegurando que en éste el profesor jefe sea el responsable directo de al menos un tercio de las asignaturas y actividades del curso. La directora indica que en 1er y 2do pone a profesores “suaves y con buena llegada a los apoderados” y en 3ero y 4to a “profesores más exigentes y fuertes”⁶⁷.

⁶⁷ Agrega que las responsabilidades de talleres y horas de colaboración las asigna según disponibilidad de horario e interés y talentos de los profesores. En la actualidad tienen déficit en música y en deportes y actividad física.

Respecto a los profesores, ella visualiza sus dificultades para innovar en el trabajo en la sala de clase. *“Los profesores son buenos. Hay que incentivarlos, buscar sus talentos. Mi tarea es integrar los profesores en cosas positivas para ellos, motivarlos, hacerlos crecer. También hay debilidades en profesores. Yo les hablo para que asuman compromisos en su trabajo con los alumnos, que haya coherencia entre su discurso y la práctica, que sean consecuentes. Los llamo, les converso, los entusiasmo, los comprometo, pero hay profesores que no me siguen, no cambian... otros tienen problemas de salud, estos han aumentado con la edad, otros fallan porque tienen problemas en su casa”*.

El trabajo de los UTP y de los Consejos Técnicos son débiles: no hay planificación conjunta, no hay seguimiento, no hay observación ni apoyo directo al trabajo de sala, existe escasa interrelación entre las distintas materias y contenidos enseñados en un mismo curso y entre niveles o ciclos de enseñanza. Las horas de UTP son cuestionadas por el DAEM, y los dos profesores que comparten estas horas no tienen formación para la tarea y uno, se siente inseguro y no reconocido por sus colegas.

En este tema la directora indica que requiere de más apoyo, pero no visualiza como obtenerlo ya que ni el DAEM ni el DEPROV tendrían en su opinión capacidad para asumir adecuadamente esta tarea. Ella tampoco. Concretamente, señala dos necesidades más urgentes en este plano: herramientas para trabajar con un alumnado cada vez más diverso y herramientas que permitan evaluar los avances de cada alumno según su situación inicial (evaluación del proceso).

204

Las profesoras son, salvo excepciones, poco críticas de sus prácticas en aula. Señalan que hacen más cosas que antaño (efemérides, proyectos, obras de teatro y disertaciones de alumnos, entre otras) y de forma diferente: *“Pasamos de lo frontal y las filas al uso de material”, “Antes solo usábamos material tradicional (texto, mapas y globos terráqueos, pizarrón)”, “Ahora hacemos trabajo en grupo”, “Los alumnos son más activos”, “A los niños hay que darles el gusto, enseñar con dinámicas, con juego”, “Desde 2do año hacemos disertaciones”. Por su parte, los alumnos indican “Había un profesor que solo dictaba y lo cambiaron”; “Con el profesor x hacemos mapas conceptuales”; “Los profesores echan tallas, nos entretienen, hacemos trabajos y exponemos”*.

Estas descripciones sugieren que las prácticas en aula han cambiado algo, pero posiblemente no en todos los profesores ni suficientemente para responder con efectividad a las características del alumnado actual⁶⁸. Solo unos pocos de los profesores demandan apoyo efectivo en esta línea. El resto pareciera conformarse con una intensificación de las actividades remediales y de reforzamiento que la escuela ya entrega a los alumnos y una mayor cobertura del programa de integración que de alguna forma los libera al recibir apoyo y poder conversar con especialistas los problemas de las alumnas con mayores dificultades de aprendizaje. En este contexto es importante recordar que en esta escuela cerca de la mitad de los profesores han obtenido su título en cursos de 1 ó 2 años, y posiblemente requieren con urgencia apoyo pedagógico directo.

⁶⁸ Algunos profesores de los cursos más bajos incorporan a la madre al trabajo de aula. Otros del mismo nivel indican que *“eso de incorporar a las madres al aula no les ha resultado y ellos prefieren trabajar con las madres o los padres para que ayuden a los niños en la casa en sus deberes escolares”*.

VII. PRÁCTICAS EN SALA DE CLASE⁶⁹

No hubo dificultades para observar clases de parte de los profesores y también los alumnos parecen no haber modificado sus conductas por nuestra presencia. Un primer aspecto que llama la atención, es que hay en las salas de clase de estas escuelas una preocupación de los profesores por los alumnos que se quedan atrás, posiblemente en desmedro de los que van adelantados. En cada caso (salvo la clase de lenguaje en 8vo básico que consistió en la disertación de 7 alumnas) dedicaron una gran cantidad de tiempo a atender necesidades particulares de las alumnas (si tomó desayuno, si no lo ha hecho se le envía al comedor, se averigua sobre situaciones personales y se consuela, se conversa sobre las ayudas que recibe o no recibe en la casa, etc.).



A su vez, se detectó que los profesores destinan una gran cantidad del tiempo de clases al repaso o reforzamiento de los contenidos, lo que, en opinión de ellos, los lleva a cubrir no más del 70% del currículum estipulado para ese nivel de enseñanza. Un profesor indica: *“En mi curso existen habilidades que nos están desarrolladas, por lo que me tomo tiempo en llenar esos vacíos...”*; profesora: *“... No todas han aprendido, por lo que vuelvo a repasar”*. Una de las profesoras destaca: *“Acá se hace difícil trabajar... los niños traen problemas de la casa o presentan problemas de aprendizaje, por lo que debo decir una y otra vez los contenidos”*. Una alumna señala: *“Explican mucho tiempo lo mismo...”*. Otra, agrega: *“Nos dan los mismos ejercicios hasta que todas aprendan”*, vale decir, no hay ejercicios diferenciados.

En la totalidad de clases observadas, el tiempo real de aprendizaje estuvo por sobre los 80 minutos (considerándose una duración formal o estipulada de 90 minutos). Respecto de la forma en que los profesores introducen la sesión, ésta no difiere en demasía entre un educador y otro. Se observó que en general, los profesores de los distintos cursos hacen un recuerdo breve de los contenidos enseñados o tratados la clase anterior o les efectúan preguntas de las materias o actividades desarrolladas en ésta (*“¿qué hicieron ayer?”*, preguntó la educadora de matemáticas de 5°), anuncian las actividades a desarrollar durante la clase (*“hoy vamos a efectuar ejercicio de divisiones”*, profesor de 8°) y/o les piden sacar el cuaderno. El cierre se caracteriza porque los docentes realizan la última actividad solicitada o instruida (por ejemplo, desarrollan en la pizarra un último ejercicio de matemáticas señalado), evalúan cualitativamente los resultados alcanzados por las alumnas o la actividad desarrollada (*“¿les gustó está actividad?”*, docente de lenguaje), recuperan el sentido de lo realizado en clases, solicitan guardar los materiales empleados, dan tareas, relacionan la clase con las actividades o contenidos de la clase siguiente y/o señala los temas pendientes.



⁶⁹ Por razones de horario se observó una clase de matemáticas en 6to. básico y no en quinto.

La metodología de enseñanza empleada por los profesores es distinta. Algunos decididamente han innovado, otros poco: así, se observó que la profesora de lenguaje de 6° usó en sus clases diversos recursos didácticos como una ruleta y guías de aprendizaje, junto con el desarrollo de trabajos grupales e individuales por parte de las alumnas⁷⁰; por el contrario el docente de matemáticas de 8° efectuó una clase frontal, con el dictado de algunos problemas y su resolución en la pizarra.

Los profesores y alumnos entrevistado post clase lo reconocen. *“Los profesores tenemos distintas formas de enseñar y a veces eso confunde a las niñas... se acostumbran de una manera a trabajar y luego les cambian al profesor, las niñas se demoran en adaptarse al profesor”*. Las alumnas indican. En todas las clases observadas hubo actividades de resolución de ejercicios y de revisión de tareas. A veces de forma individual del profesor banco por banco, otras veces en la pizarra por el profesor, otras saliendo adelante un alumno, otras por el camino del intercambio de cuaderno entre alumnos.

El trabajo de las alumnas al interior de las clases es de carácter principalmente individual. Desarrollan separadamente divisiones, ecuaciones o ejercicios de vocabulario. Los profesores están pendientes del trabajo individual, apoyando o acompañando el trabajo en particular de aquellas estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial y/o poseen un ritmo de aprendizaje más lento, y respondiendo a las preguntas y consultas de las alumnas.

Salvo una clase, se apreció que los docentes escasamente promueven de una forma intencionada la interacción pedagógica entre las estudiantes, produciéndose ésta por la iniciativa de los propios alumnos. Las niñas en general se apoyan constantemente entre ellas, dándose instrucciones, explicaciones o resolviendo dudas; sin embargo esto no es provocado por el docente sino que responde a una conducta de las propias estudiantes.

En cuanto a uso de material y recursos didácticos se detectó el uso frecuente del texto escolar (*“todas las clases empleamos el texto escolar”*, alumnas de 8° y *“dos veces por semana”*, alumnas de 5°) y poco uso de otros recursos (solo el uso de calculadora por parte de unas pocas estudiantes de 8° de matemáticas; el uso de una ruleta para el desarrollo de una actividad de vocabulario en 6° básico, clase de lenguaje y nada de computador. Esto último debido a *“la falta de recursos... lo tenemos que ocupar de a dos y eso a algunas alumnas no les gusta”*, alumnas).

Las tareas para la casa son comunes: *“Todas las semanas nos dan tareas”*, cuentan algunas alumnas y en los cursos más altos fomentan el uso del computador fuera del horario de clases. Asimismo, y debido a que la escuela no cuenta con biblioteca, es frecuente que los docentes estimulen el uso de la biblioteca de La Ligua (cercana al establecimiento) para la realización de tareas, trabajos e incluso para el empleo de Internet. *“Ocupamos harto la biblioteca de la ciudad para el empleo de libro”*, señalan las alumnas.

⁷⁰ No obstante, como se detalla más adelante, la promoción del trabajo en grupo no implica que los docentes estimulen o promuevan la interacción pedagógica o mediadora entre las alumnas.



En la clase de lenguaje observada en 8vo básico, tuvimos la oportunidad de escuchar las presentaciones de siete alumnas. Tenían que sintetizar, opinar y entregar rasgos biográficos del autor así como identificar vocabulario nuevo aprendido de un libro leído. Notamos un buen manejo del lenguaje, disertaciones concisas y seguras, papelógrafos en parte ingeniosos (que incluían, por ejemplo, la referencia del autor, un resumen de la novela escogida, los personajes principales y secundarios y una opinión personal, entre otros). Las alumnas que expusieron eran las que voluntariamente se ofrecieron y dieron cuenta de estudiantes bien formadas, activas, seguras en sí mismo.

Las entrevistas efectuadas a profesores posteriormente a la clase observada revelan, por lo general, una ausencia de planificación / preparación sistemática de las clases. La excepción la constituye el área de lenguaje, ya que la totalidad de profesores que efectúan clases de esa materia se reúnen los días jueves durante tres horas. Ahí *“preparamos las clases, los materiales, intercambiamos experiencias y vemos los contenidos... esto es por nuestra propia iniciativa”*. En el resto de los docentes, la preparación y planificación que se realiza es individual y se basa principalmente en la experiencia acumulada o el nivel de conocimiento respecto de los contenidos del ramo que tiene el profesor, las características y/o necesidades percibidas por cada docente en relación con su grupo curso. Al respecto, un profesor señala: *“Me baso en mi propia experiencia y en lo que considero más correcto”*; otro agrega: *“En verdad, existe el apoyo del Jefe de UTP pero no lo necesito. A veces el Jefe UTP sugiere algunas cosas o reflexionamos en torno a las preocupaciones personales o académicas del grupo curso”*.

La pauta de observación aplicada distingue tres ejes: ambiente didáctico que crea el profesor y el manejo que muestra del grupo, el apoyo que da al desarrollo afectivo y social de los niños y el apoyo que entrega al desarrollo cognitivo y verbal. Los profesores observados mostraron mayores habilidades en ambiente didáctico y manejo del grupo que en apoyo cognitivo y verbal y mayores en este último que en apoyo afectivo y social.

Respecto del primer punto, los docentes (independientemente del curso, nivel de enseñanza o asignatura que imparten) constantemente generaron acciones que permiten mantener al curso involucrado en las actividades o tareas de aprendizaje, acceder a los contenidos que se enseñan (por ejemplo, se mueven constantemente por la sala, a pesar del espacio reducido de ésta o repiten las instrucciones desde distintos puntos del aula; entre otras); permiten el murmullo de acuerdo a la actividad efectuada, regulándolo cuando éste se vuelve excesivo o aumenta de un modo considerable. No existen períodos extensos en que las alumnas estén sin hacer nada. Sin embargo, profesores y alumnos reconocen destinar un gran porcentaje del tiempo a la atención personalizada de los alumnos: *“Pierdo mucho tiempo al revisar banco por banco y algunas niñas se ‘aburren’ y se ponen a jugar u hacer otra cosa”* señala un profesor de 5° básico. Se observó en una clase que algunas alumnas jugaron a las ‘palmaditas’. Alumnas de 8° señalaron: *“El profesor va paso por paso y algunas nos aburrimos en clase. Se dedica mucho tiempo por cada niña”*.



Ninguno de los profesores empleó castigos o amenazas desmesuradas como forma de imponer disciplina, sino más bien el diálogo (*"Llegan a acuerdo o les explica por qué no se deben portar así"*, alumnas de 8°), el mantenerlas ocupadas (*"Hay que taparlas con cosas o si no, no logro hacer la clase"*, profesora de 6°); el ofrecimiento de algún premio (*"¿Qué quieres que te regale?"*, profesora de 5°), el refuerzo positivo (la misma profesora anterior: *"UD. es una niña tan habilosa... ¡ve como ahora se me porta bien!"*); o la llamada de atención (*"¡No peleen!, ¡no pelee!, ¡no discutan!"*, profesora de 5°); entre otras. Así, las alumnas no presentan graves problemas en este ámbito, describiendo los entrevistados, y de acuerdo a lo apreciado, que las dificultades en esta área son el *"desorden"*, *"conversar mucho o meter bulla"* y *"estar inquietas"*, entre otras. No hubo situaciones relevantes de indisciplina en clase.

En la dimensión de apoyo al desarrollo cognitivo y verbal, los docentes estimulan el área verbal por sobre la cognitiva. Formulan preguntas abiertas a las alumnas, dan respuesta a las peticiones o preguntas de éstas, entregan el tiempo necesario para que las niñas se comuniquen, reverbilizan los mensajes erróneos, confusos o incompletos y hacen un buen uso del lenguaje. Sin embargo, no logran que las niñas infieran, comparen o asocien; ni emplean los errores como oportunidad de aprendizaje o hacen una contextualización de estos. Por ejemplo, la profesora borra la división desarrollada equívocamente por la estudiante y le va indicando la forma de resolución. Algunos profesores entregan ellos mismos la respuesta a su pregunta al grupo. Profesora frente a la exposición de un libro de una estudiante: *"¿Cuál es la moraleja? yo creo que la moraleja del libro es que: si queremos llenarnos de cosas materiales..."* y al final de la clase, *"¿Qué es lo que me tiene que quedar claro a mí? ¿Qué les gustan más las disertaciones que las lecturas comprensivas"*. Alumnas responden: *"siii"*.

208

En general, las niñas de los cursos inferiores observados (5° y 6° básico) mostraron mayores dificultades para seguir las instrucciones de sus profesoras, consultando reiteradamente respecto a la forma de realizar una tarea o actividad. En contraposición, las alumnas de 8° las siguieron con facilidad y soltura. A su vez, la mayoría de las alumnas se mostraron atentas al desarrollo de la clase, aunque solo algunas pocas opinaban o preguntaban. Profesora de lenguaje de 8° efectúa una pregunta a la clase señalando previamente: *"...las que siempre preguntan, ¿Qué pueden decir de...?"* y efectivamente, unas pocas niñas contestaron.

La dimensión apoyo al desarrollo afectivo y social, impera en general una tonalidad afectiva positiva del profesor, se fomenta la generosidad y el respeto mutuo entre los niños. Ninguno de los docentes mostró conductas que fomentaran las destrezas o cualidades de cada estudiante (se destacan las habilidades de las estudiantes de un modo general, no diferenciándolas de las de sus compañeras), que reconocieran o acogieran los sentimientos de las alumnas o fomentaran que los alumnos se enseñaran mutuamente.

Por tanto, es posible concluir que las prácticas docentes son disímiles entre un profesor y otro, respondiendo éstas en su gran mayoría a las características personales de cada docente y a las prioridades o necesidades percibidas por éste en relación al grupo-curso.

VIII. CAÍDA EN LOS PUNTAJES SIMCE

Hasta aquí se aprecia que la Escuela B es una escuela con muy buen clima escolar donde la mayoría de los profesores trabajan con entusiasmo y una parte de padres y apoderados y alumnos colaboran, sienten orgullo por ella y aprecian la paciencia y dedicación de los docentes y la directora. Pese a este importante ‘capital’, la escuela en los últimos años ha bajado significativamente su puntaje SIMCE. Un buen clima escolar y entusiasmo de los profesores no es un factor suficiente para mantener buenos resultados.



La debilidad de esta escuela está en el plano pedagógico y se hace evidente en los últimos años frente a un alumnado que es socialmente más heterogéneo y que muestra problemas conductuales más difíciles, lo que requiere innovar en estrategias didácticas y pedagógicas. Las que los profesores estaban acostumbrados, que funcionaban en el pasado, ya no operan de la misma forma y se hacen insuficientes. Como se vio la escuela cuenta con un cuerpo de profesores antiguos, de mucha experiencia, pero poca formación didáctica y pedagógica, y que carecen de directrices y apoyo desde el equipo directivo. La escuela está inmersa en una vorágine de actividades, iniciativas y proyectos que restan dedicación a las clases y a la búsqueda de soluciones a los desafíos pedagógicos que no ha resuelto. La prioridad del equipo directivo no ha sido enfrentar y resolver estos desafíos.

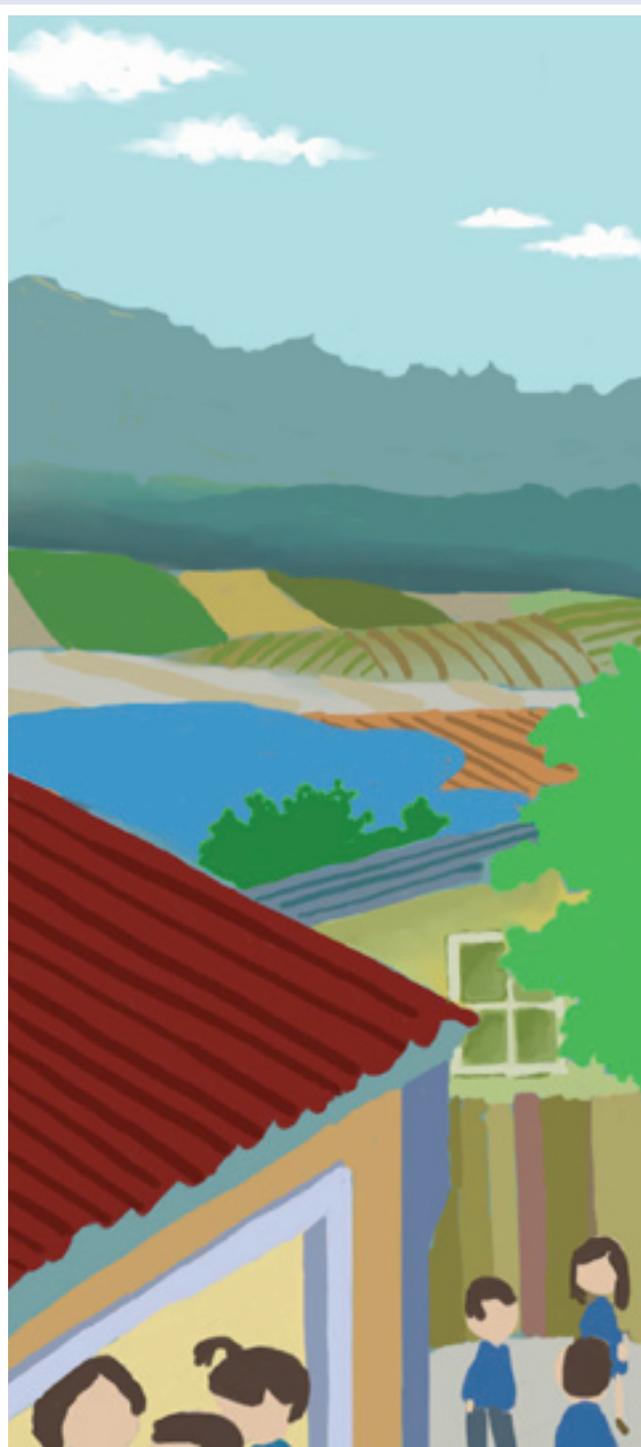


210



'ESCUELA B'

LAS CABRAS,
VI REGIÓN



ANA LUISA MUÑOZ
GONZALO MUÑOZ

212



‘ESCUELA B’

LAS CABRAS, VI REGIÓN

La escuela B consigue resultados sobresalientes durante toda la década de los 90, alcanzando un puntaje máximo de 293 en la medición del año 2000. Estos resultados caen abruptamente en la medición SIMCE del año 2000 (cuarto básico), llegando a los 230 puntos, 20 por bajo el promedio nacional, sitial en el que nunca había estado.

DATOS DE LA ESCUELA			
Nombre del Establecimiento	Escuela B		
Dependencia	DAEM		
Localización	Urbana		
Nivel Educacional (2001)	Parvularia	Básica	Media
	X	X	
Grupo Socioeconómico (2000)	2		
Comuna y Región	Las Cabras, VI Región		
Matrícula (2001)	236		
Puntaje SIMCE (Promedio Lenguaje Matemáticas)	1996 (4º básico)	1997 (8º básico)	
	253 puntos	278 puntos	
	1999 (4º básico)	2000 (8º básico)	
	269 puntos	293 puntos	
	2002 (4º básico)		
	230 puntos		
Número de profesores	9		

I. HISTORIA Y ENTORNO

La Escuela B se encuentra ubicada en la localidad rural de Llallauquén, comuna de Las Cabras, sexta región de Chile. Ocupa un terreno bastante amplio y contiguo al lago Rapel. Es una zona de difícil acceso. La población de la zona se dedica a labores agrícolas y al cuidado de casas de veraneo ubicadas en el borde del lago. La zona en que se ubica la escuela queda a aproximadamente 45 minutos de la comuna urbana de Las Cabras (19 kilómetros).



La escuela trabaja por el momento en doble jornada. En la mañana estudian los niños de segundo ciclo y en las tardes primer ciclo y el nivel preescolar. Cuenta con 8 profesores de educación básica más una parvularia. La matrícula de esta escuela no supera los 230 alumnos, todos de la zona y localidades cercanas a Llallauquén. Los cursos de segundo ciclo son bastante más grandes que los del primero, lo que sumado a la disminución de la matrícula en los últimos años es interpretado por la escuela como un claro problema a futuro⁷¹.

La directora de esta escuela lleva 33 años trabajando en ella, 28 como directora. La mayoría de los profesores tiene ya varios años de experiencia, de hecho, cinco de ellos tienen más de 20 años de servicio y 10 años en esta escuela. Comparten prácticamente todos una formación normalista, lo que a juicio del equipo es un punto a favor pues permite contar con un lenguaje común. Los profesores además son casi todos de la zona y algunos fueron incluso alumnos de esta escuela, lo que potencia su compromiso con el trabajo que aquí se hace. El hecho de ser pocos profesores(as) y con un bajo nivel de rotación, en opinión de ellos mismos, es calificado como positivo, ya que con esto no es difícil ponerse de acuerdo y tener un trabajo en equipo fluido.

La escuela cuenta con 6 salas de clases, un comedor, una sala de profesores, una oficina, una sala de computación para Enlaces, una bodega, una biblioteca, una multicancha techada, servicios higiénicos. Además, posee algunas dependencias habitacionales: la casa de la directora, una casa para un profesor y su familia y un departamento para un profesor soltero. La infraestructura de esta escuela en general no presenta grandes problemas, gracias a la colaboración de los padres y apoderados y al aporte de los docentes y los propios alumnos a su mantención. El edificio actualmente se encuentra en proceso de ampliación fruto de su incorporación a la Jornada Escolar Completa. El proceso de cambio ha generado varios problemas por cuanto se han visto reducidos los espacios recreativos.

Las características físicas de esta escuela y de su entorno cercano son consideradas fortalezas en el diagnóstico que sirvió de base a su proyecto educativo. Es un entorno agradable, que invita a permanecer en el lugar, lo que indudablemente aporta al trabajo de profesores(as) y alumnos(as). A esto se añade un clima interno de tranquilidad y calma entre las personas que aquí trabajan y estudian.

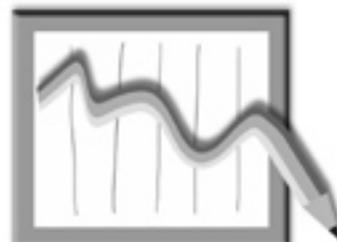
214



⁷¹ En los últimos años se ha venido produciendo una baja en la matrícula producto de que las familias prefieren que los niños vayan a estudiar a la ciudad.

II. HISTORIA DEL ESTABLECIMIENTO Y SU MOMENTO ACTUAL

Esta escuela se fundó en 1942 en un lugar distinto al que ocupa actualmente. Además, correspondía en sus inicios a una escuela solo para hombres. Con la creación del Lago Rapel el antiguo local desapareció. En el año 1970 se construyó un nuevo edificio, incorporando desde entonces a las niñas y conformando lo que es la escuela hasta el día de hoy. En buena parte debido al empuje de la directora (que llegó a la escuela precisamente en el año 70), esta unidad educativa fue apadrinada por un miembro de la comunidad griega en Chile.



Dicho benefactor aportó con recursos económicos y con la mantención de la escuela. Gracias a ese apoyo, se pudo construir, por ejemplo, lo que actualmente son las salas. El fallecimiento de este padrino trajo como consecuencia la creación de la ‘Fundación Gabriel y Mary Mustakis’, que apoya a esta y otras escuelas del país. Sin embargo, el apoyo que entrega esta fundación es menor que lo que entregaba su antiguo benefactor, y se restringe a la participación de la escuela en actividades culturales y deportivas (concursos de baile, campeonatos deportivos, exhibiciones, capacitación, etc.) y al acceso gratuito a la línea de programas educativos de la Fundación⁷².

Si bien ésta siempre ha sido una de las buenas escuelas de la comuna, los buenos resultados en las mediciones SIMCE se consiguieron fruto de un proceso paulatino de mejoramiento. El equipo de la escuela no tiene mucha claridad sobre cuáles son los elementos que pueden haber jugado un rol importante en ese mejoramiento progresivo, aunque al parecer el compromiso con el proyecto de la escuela fue uno de los ejes centrales: “Tuvimos que comprometernos todos con este proyecto para que nos fuera bien” (directora). Lo que sí tienen claro es que conseguir esos buenos resultados no ha sido una tarea fácil. Sin embargo, los buenos resultados han conducido a una situación que confunde al equipo: “El que nos haya ido bien condujo a que las autoridades en definitiva nos abandonaran. Nos visitan muy poco y nadie nos ayuda a identificar nuestras fortalezas y debilidades” (directora).

Para prácticamente todos los actores ligados a la escuela, ésta tendría como sello el nivel de exigencia que imponen los profesores. Junto con esto, se resalta la formación personal que entrega esta escuela: “Los niños aprenden acá a respetar a los demás y a ser buenas personas” (apoderados).

215



⁷² La escuela ha participado en los programas: Mitología y Valores e Hipócrates y Mi Cuerpo. Estos programas se traducen en capacitación para los docentes y en la entrega de guías, libros y material didáctico de apoyo.

⁷³ La baja fue más importante en matemáticas (de 277 a 224) que en lenguaje (de 262 a 237) en las dos últimas mediciones.

El momento actual de la escuela está fuertemente marcado por la baja en los puntajes SIMCE. De 269 y 293 puntos promedio en las mediciones de 1999 y 2000 respectivamente, se pasó a 230⁷³ puntos en el año 2002, situación que produjo un profundo remezón al interior de la escuela, dado que hace ya varios años que la escuela no obtenía puntajes por debajo de la media nacional. Otra de las preocupaciones centrales actuales de la escuela tiene que ver con el rol que cumplen –o que más bien deben empezar a cumplir– los padres y apoderados en la educación de los niños: *“Estamos preocupados por despertar a los apoderados para que entiendan que deben rayarles la cancha a los niños y motivarlos”* (profesor).

El momento actual de la escuela está también marcado por la incorporación próxima a la JEC. Además de los inconvenientes que ha generado en el espacio físico, preocupa el impacto de la extensión horaria en los profesores y en la capacidad de los mismos para adaptarse a este nuevo ritmo de trabajo. Varios docentes creen que el estrés puede aumentar sustantivamente con la nueva jornada. Hay preocupación también sobre si la JUNAEB logrará cubrir a todos los niños, algo que a juicio de los profesores se ve como difícil. De todas formas, la Jornada Escolar Completa se valora pues permitirá, según los profesores, trabajar más en profundidad con los niños: *“Hay sí que ser más innovador para que los niños no se aburran con más de lo mismo”* (profesores).



III. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE ESTA ESCUELA?

GESTIÓN DE ACUERDO A METAS

Uno de los elementos distintivos de esta escuela es la orientación hacia objetivos concretos y específicos. Para esto, cuenta con un PEI en cuya elaboración participaron todos los profesores. Lo particular de este proyecto es que está asociado a metas específicas que se reconstruyen permanentemente y que tienen que ver, por ejemplo, con metas de rendimiento de los niños en un subsector determinado.



El PEI define la Misión del establecimiento como: *“Que todos los alumnos aprendan de acuerdo a su ritmo y sus capacidades, ya que quienes trabajan al interior de ella generan las condiciones que posibilitan el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas que fueron confiados, los cuales deberán asumir el rol protagónico en su aprendizaje”* (PEI, pág. 6). Esta misión se encarna en un objetivo estratégico definido como: *“Lograr educar a todos los alumnos propiciando un ambiente de aprendizaje y así poder desarrollar su intelecto, afectivo, social y moral, involucrando los valores cristianos y aquellos propios de su región y nación”*. El paso de esta meta a la práctica está mediado por la definición de tres objetivos centrales: elevar los logros de lectura y de matemática; reforzar el trabajo en equipo padres–escuela; y estimular la formación valórica. Además, el PEI de esta escuela enfatiza, como plantean los propios profesores, *“El desarrollo integral de nuestros alumnos”*, lo que se materializa en un énfasis importante en actividades extracurriculares y en la formación valórica presente tanto dentro como fuera de la escuela.

La formación integral a la que apunta la escuela se inserta en una concepción de la educación como una herramienta que posibilita la incorporación de los alumnos al medio, dotándolos de las habilidades necesarias para que se desenvuelvan en él de buena manera. Los profesores, afirman que el objetivo del establecimiento es la *“formación integral, que (los alumnos) sean capaces de incorporarse a la sociedad actual, que sean útiles”*. Para lograr esto, además se los incentiva a seguir estudiando, se los forma pensando en que ingresen a la enseñanza media y que continúen después. Esta idea es compartida por los padres, quienes esperan que sus hijos continúen con su educación.

Esta unidad educactiva cuenta con un sistema de metas y objetivos bianuales, los cuales se someten a evaluación constantemente en los consejos técnicos. Además, se hace una evaluación semestral de las metas y se corrigen los errores. Se revisan uno a uno los objetivos y las metas propuestas, los objetivos no logrados se reformulan y se vuelve a intentar utilizando otras estrategias. Al respecto el PEI señala que *“todo proyecto debe ser evaluado permanentemente y al término de la ejecución, ello nos permite ir realizando las modificaciones que sean necesarias y ver si están cumpliendo los objetivos y metas, si*

están presentes los resultados esperados en cantidad y calidad". Las metas forman parte de la cotidianeidad de esta escuela y eso se nota. Por ejemplo, la sala de profesores está completamente cubierta en sus paredes con papelógrafos que exponen los objetivos del año escolar y las metas específicas de cada nivel. Las metas son sometidas a evaluación dos veces al año.

TRABAJO EN EQUIPO: INSTALADO EN EL FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA

Esta escuela tiene una distribución de funciones básica, donde cada docente tiene asignada una función de coordinación en un área específica, sin que esto relegue al resto de los profesores de la toma de decisiones. Así por ejemplo, cuando la directora no está, hay un profesor encargado de recibir a quienes visiten el colegio, (el profesor que nos recibió a nuestra llegada).

El trabajo en equipo en esta escuela es una constante, básicamente porque *"Somos un equipo tan chico que la única manera de sacar las cosas adelante es trabajando en conjunto"* (directora). Existe de todas formas y desde este año un equipo de gestión conformado por el jefe técnico, la orientadora y un representante de los profesores. Antes todo el equipo conformaba el EGE. Aún así, *"el trabajo se sigue haciendo entre todos"* (profesor).

218

- La toma de decisiones relevantes pasa por lo general por varias discusiones. *"La participación de los profesores es buena y cada uno aporta desde lo que sabe"* (directora). Los docentes se sienten partícipes de esta institución y en lo que ella se define. Además, *"la relación con la directora es muy buena, confía en nosotros y nos delega responsabilidades"* (profesora). La directora ejerce con liderazgo su cargo, pero su característica esencial tiene que ver con un estilo participativo, reconocido por los propios profesores: *"La directora siempre ha dejado hacer, confía en nosotros y delega sus responsabilidades como debe ser. Eso ha hecho que esta escuela sea nombrada como un ejemplo, en el sentido de que no tiene que estar el director para que las cosas funcionen bien"* (profesora). Mantener este tipo de liderazgo es posible gracias a que los docentes responden de buena manera a las labores encomendadas, pueden trabajar en equipo y son capaces de tomar decisiones y asumir las consecuencias de ellas.
-
-
-
-
-

Es importante resaltar que aún cuando el trabajo en equipo es una práctica institucionalizada al interior de la escuela (por ejemplo, todas las mañanas los profesores se reúnen antes de empezar el día), esto no significa rigidez ni poca flexibilidad: *"La intensidad del trabajo en equipo depende de las necesidades del momento"* (UTP). Así, los consejos técnicos solo se realizan cuando hay alguna necesidad concreta y puntual que resolver. Las instancias en equipo se utilizan bastante como instancia de trabajo interno: *"Los profesores están siempre discutiendo entre ellos para tratar de mejorar a partir de sus prácticas y errores"* (directora).

UN EQUIPO QUE CONTRIBUYE: COMPROMISO Y PROFESIONALISMO DE LOS DOCENTES

Tanto los agentes internos como actores externos a la escuela, destacan de ésta el profesionalismo de los profesores: *“El comportamiento de los profesores es lo que hace a esta escuela distinta de otras. En otros lugares es común que algunos profesores sean conflictivos y no aporten mucho. Aquí eso no pasa. Todos ponen de su parte lo que más pueden”* (apoderados). Además, ese profesionalismo es claramente visible: los profesores de esta escuela rara vez dejan de trabajar y en los recreos, por ejemplo, acostumbran a quedarse resolviendo dudas de los niños o preparando la clase siguiente. Al compromiso contribuyen distintos factores: los varios años de servicio de la mayoría de los profesores, la formación normalista de varios, el estilo de la directora.

El clima que existe al interior de la escuela ayuda también a reproducir ese compromiso. A esto contribuye la amistad de años que une a varios de los profesores. *“Es un clima agradable, exigente y facilitador para desarrollar el trabajo”* (UTP). Los profesores y la directora reconocen que mantener ese buen clima puede ser uno de los elementos que más puede incidir para un buen proceso de adaptación a la JEC: *“Los profesores tienen que seguir valorando su trabajo aquí, aunque sea un poco más pesado”*.

El compromiso de los docentes se ha visto fortalecido por la caída en los resultados SIMCE. Los resultados fueron interpretados como una debilidad de la escuela en el ámbito del razonamiento matemático, por lo cual todo el equipo se puso a trabajar duramente en la elaboración de un PME que apunta en esa dirección. *“Eso muestra que más que tirarnos al suelo lo que hicimos fue ponernos a trabajar más duro todavía para revertir la situación”* (directora).

La calidad del equipo también está influenciada por su nivel de perfeccionamiento. Constantemente están capacitándose, así lo afirman los propios profesores. La capacitación tiene si una particularidad: es intencionada y dirigida hacia algún objetivo o debilidad que la escuela quiera subsanar. El mejor ejemplo es que durante el año 2003, y fruto de la baja en el SIMCE y del proceso de análisis interno que se desencadenó, la mayoría de los profesores se encuentra haciendo un postítulo sobre evaluación. Al momento de nuestra visita los docentes ya estaban incorporando algunas modificaciones en la forma de evaluar a sus alumnos. Los profesores valoran enormemente el perfeccionamiento por cuanto les da más seguridad a la hora de hacer clases.

También ha facilitado el trabajo la asignación de profesores por la que ha optado esta escuela. Cada profesor elige su curso o éste se le asigna de acuerdo a las capacidades y fortalezas de los propios docente. *“Nadie es bueno para todo, así que vamos probando y distinguiendo para donde dirigir a los profesores”* (directora). Los profesores mejores se destinan a primer ciclo, y conducen a los niños desde primero a cuarto año básico. En segundo ciclo los docentes se especializan por subsectores. *“Hemos probado con otras formas pero concluimos que esta es la mejor”* (directora). Además, los profesores son los que arman el horario de la escuela, se ponen de acuerdo entre ellos y luego informan



a la directora al final del proceso. Con las funciones extra aula (como el encargado del programa Enlaces) ocurre algo similar, pues *“no todos tienen capacidades para todos y la clave están en asignar bien las funciones”* (directora).

DISCIPLINA: EN BUEN PIE, PERO CON PROBLEMAS CRECIENTES

El clima que existe entre los profesores también se reproduce al nivel de los alumnos. En esta escuela no hay grandes problemas de disciplina, tanto en el nivel de aula como a nivel de la escuela en general: *“No se presentan grandes problemas de disciplina, solo hay algunos casos puntuales. En esos casos se suele llamar al apoderado”, “Uno de las fortalezas de los niños de esta escuela, y sobre todo de los grandes, es que son obedientes y disciplinados”* (profesora). Además, como señalan algunos alumnos(as): *“Hay confianza, pero sin perder el respeto”*. Los padres también reconocen lo anterior. De hecho, varios apoderados entrevistados señalaron que la buena imagen y la disciplina de la escuela es algo que consideraron a la hora de matricular a sus niños aquí. Además, los alumnos de la escuela son respetuosos y afectuosos en el trato con los docentes y entre ellos mismos.

220

El ‘buen comportamiento’ de los alumnos se lograría mediante una reflexión constante sobre la importancia del respeto como base sobre la cual cimentar las relaciones que se dan al interior de la escuela. Se entiende que un buen comportamiento no significa silencio y sumisión, sino que comprensión de los límites y de la importancia de lo que hacen. Por lo mismo, los profesores deben marcar la pauta y transformarse en un ejemplo de orden y disciplina para los niños.

No obstante lo anterior, los mismos profesores reconocen que los problemas de disciplina han ido en aumento en el último tiempo. Esto se manifestaría en una mayor presencia de actitudes violentas de los niños en la sala, en un mayor desorden y desatención en las clases y en algunas situaciones que se dan en los recreos. La escuela atribuye esta tendencia básicamente a la influencia negativa de los medios de comunicación. No existe según los profesores algún factor interno que explique esto. *“Nosotros seguimos trabajando igual que siempre y no hemos cambiado nuestra postura frente al tema de la disciplina”* (profesora). Los padres resaltan que los niños con el tiempo le han ido perdiendo el respeto a sus profesores. Los docentes argumentan que eso tiene que ver justamente con la ausencia de formación complementaria en las casas, pues las familias no pondrían énfasis en la importancia que tiene una buena disciplina.

UNA GESTIÓN PEDAGÓGICA ORDENADA PERO FLEXIBLE

Una de las máximas de esta escuela es la flexibilidad con que enfrentan la pedagogía. La UTP misma destaca que se preocupa de incentivar a los docentes a no ‘casarse’ con ningún contenido ni metodología. Esto no está asociado a una falta de planificación. Por el contrario, dicha planificación se aborda rigurosamente. Cada profesor maneja una carpeta con una planificación semestral, lo que le otorga una clara direccionalidad al trabajo de los profesores. A esto se suma la planificación diaria de clases. Una de las principales virtudes de la planificación en esta escuela es, según la directora, su simplicidad: *“Hasta un apoderado podría entender nuestras planificaciones. Tratamos de ser lo más simples y utilizar lo menos posible los términos técnicos”*.

La planificación semestral se organiza por ciclo y en esas instancias se intenta articular los distintos subsectores y niveles. Sin embargo, los mismos profesores señalan que sobre todo el tema de la articulación se circunscribe más bien a espacios informales y conversaciones entre profesores. Desde el año pasado se ha puesto mayor énfasis en la articulación con el nivel pre-básico, y hoy existe una mayor claridad en cuanto a las habilidades y hábitos básicos que los niños deben manejar al salir de kínder.

En estas escuelas no existen mayores cuestionamientos al currículum ministerial ni tampoco se complican por las modificaciones curriculares que se han efectuado en el último tiempo. Se dedican a pasar rigurosamente los contenidos. Esto obviamente requiere un trabajo de planificación riguroso. *“El ministerio nos entrega casi todo dado, lo único que tenemos que hacer es conocer bien los contenidos y aplicarlos”* (UTP). Los docentes entienden que una de sus fortalezas es aplicar el currículum con la mayor rigurosidad posible.

Frente a dudas con respecto a algunos contenidos, los profesores no dudan en acercarse al jefe de UTP para solucionarlas, cuya legitimidad está basada en buena parte en sus 30 años de experiencia, lo que es muy valorado por los docentes. A esto se suma la posibilidad que entrega el hecho de ser una escuela chica: *“Acá como somos pocos profesores y tenemos la facilidad de estar topándonos siempre, entonces aclaramos las dudas y aportamos cada uno lo que puede”* (UTP).

El SIMCE es una variable que concentra bastante la atención de esta escuela, aunque varios profesores no lo reconocen directamente. De hecho, los profesores reconocen que una de las variables importantes para explicar sus buenos resultados es la preparación y familiarización con el instrumento de medición⁷⁴. El SIMCE se valora como el único sistema de medición que permite conocer el aprendizaje de los niños. Por lo mismo, la baja en los resultados los ha llenado de preocupación. La elaboración de un PME en matemáticas y la participación en un diplomado de evaluación son indicadores de ello. Además, los resultados del SIMCE siempre han sido divulgados a la comunidad y a los padres y apoderados para que éstos conozcan el buen trabajo que hace la escuela. Con la caída en los resultados esto no se dejó de hacer.

⁷⁴ Los propios niños reconocen que el SIMCE se prepara y que incluso las generaciones que no han tenido tan buenos resultados lo prepararon bastante.



Los profesores de todas formas intentan resaltar la formación complementaria e integral que reciben los niños en esta escuela. Lo más importante para ellos es formar niños con valores y buenas personas, lo que estaría muy por sobre los conocimientos estandarizados que mide el SIMCE. *“Hay que hacerle empeño a los aprendizajes pero más importante es el tipo de persona que estamos formando”* (profesor).

ALUMNOS: DIVERSIDAD CRECIENTE Y EXPECTATIVAS CIFRADAS EN ELLOS

La composición del alumnado de esta escuela es bastante heterogénea en cuanto a rendimiento. Los buenos puntajes SIMCE que se han obtenido está asociados a muy buenos puntajes de algunos alumnos, pero también a la presencia de alumnos a los que no les va muy bien. La escuela trata de responder de la mejor manera posible a esa diversidad de alumnos. De hecho, esto es uno de los aspectos que resalta en su proyecto educativo. Los niños que tienen más problemas para seguir el ritmo de los cursos son atendidos diferenciadamente a través de nivelaciones en tiempos extras al de clases⁷⁵. Además, se trabaja con un sistema de tutorías, en donde los alumnos de buen rendimiento ayudan a los que se quedan atrás: *“Hemos descubierto que el niño entiende más a los niños que hablan su mismo idioma; entonces en sus compañeros más aventajados ellos encuentran al amigo que ayuda y aclara en algo que tal vez a los adultos no se atreven a preguntarle”* (UTP). Las tutorías funcionan en el segundo ciclo básico.

222

-
-
-
-
-
-
-

En el último tiempo, en opinión de la escuela, ha aumentado el número de alumnos que presenta dificultades de aprendizaje: *“Ahora último están llegando alumnos a quinto y sexto básico que no saben leer, porque vienen de escuelas más chicas en donde son dos cursos en una misma sala y aprenden bastante menos”* (profesor). Esta realidad es asumida por los profesores como una debilidad (*“la heterogeneidad creciente es para nosotros un problema”*), pero no necesariamente ha redundado en estrategias específicas dirigidas a nivelar a esos niños. Esta creciente heterogeneidad se estaría produciendo desde hace unos cinco años.

Un tema importante en cuanto a las características de los alumnos es la pasividad de varios de ellos. Algunos profesores afirman que buena parte de los alumnos son muy pasivos y que cuesta hacerlos ‘despertar’ y que sean más activos en las mismas clases. Según los mismos profesores, esta pasividad de los alumnos tiene que ver con la facilidad que tienen los alumnos en sus casas para eludir responsabilidades. Los padres ayudarían muy poco en esa línea, dado que protegen los malos hábitos de los niños y contradicen la formación valórica que pretende entregar la escuela.

Aún así, las expectativas que la escuela tiene cifrada en sus alumnos son altísimas. Ningún profesor ha dejado de creer en lo que sus alumnos pueden lograr, aún cuando se haya producido una baja importante en sus resultados académicos. Estas expectativas están

⁷⁵ Es importante decir acá que los propios profesores reconocen que el reforzamiento más bien entrega “más de lo mismo” y no necesariamente responde a las necesidades de los niños, pues, según ellos, esto requiere de un apoyo especializado.

avaladas por el seguimiento informal que hace la escuela a sus egresados, que indica que ya varios han llegado a la universidad y que prácticamente un 100% termina la educación media.

En la escuela no hay centro de alumnos ni espacios formales para su participación. Sin embargo, los propios alumnos resaltan que los profesores están siempre preocupados de recoger sus inquietudes. Hace algunos años la escuela aplica cuestionarios para conocer sus intereses y opiniones sobre las actividades que desarrollan los niños.

TRABAJO EN AULA: FORTALEZAS Y DEBILIDADES

En el nivel de la sala de clase, los elementos que resaltan, son los siguientes:

CREACIÓN CONTINUA DE 'PRODUCTOS' POR PARTE DE LOS NIÑOS

Las clases observadas tuvieron una orientación clara a la producción continua de productos concretos por parte de los niños. Por ejemplo, en la clase de lenguaje en quinto año, el profesor solicitó que cada alumno debía elaborar un poema pequeño, para luego declamarlo frente a todo el curso. La actividad llamó mucho la atención de los niños y casi todos cumplieron con ella en el tiempo destinado. En la clase de lenguaje en octavo año, la actividad principal consistió en la transformación de un texto narrativo a una dramatización organizada en grupos, lo que sin lugar a dudas mantuvo a todos los alumnos, tanto a los que debían actuar como aquellos que hacían de público, motivados frente a la actuación.

En octavo de matemáticas, los alumnos debían desarrollar una guía de ejercicios en grupo, la cual tenía un tiempo estipulado de desarrollo. En quinto de matemáticas, los alumnos realizaron ejercicios sobre fracciones con un rompecabezas elaborado por los propios niños.

223



ENSEÑANZA PARA TODOS

Los mismos profesores resaltan el hecho de que en esta escuela se utiliza una enseñanza bastante personalizada. *"El profesor esta ahí, no solamente para entregar la formula adelante. Siempre va a estar preocupado de aquel que no aprendió y va a pedirle ayuda a aquel que aprendió con facilidad, para que sea tutor de aquel que sabe menos"*. Para lograr esta enseñanza dirigida a que todos los alumnos aprendan se necesita una

autoexigencia de parte del profesor: “no somos el profesor para el grupito de los buenos, somos el profesor para el 100% de la matrícula” (UTP).

En efecto, en todos los cursos –aunque sobre todo en quinto básico– destaca la preocupación por parte de los profesores porque todos los alumnos aprendan y se mantengan atentos a la clase, supervisando constantemente el trabajo de ellos. Además, los niños que van quedándose atrás son reforzados y no se estigmatizan ni castigan, sino que por el contrario, se les acoge intentando involucrarlos en las tareas a través de la ayuda de sus pares. Los profesores sienten que este sistema de tutorías dentro del aula con los alumnos de ritmo de aprendizaje más lento, es de gran ayuda, pues los alumnos se “*cohiben menos entre sus pares*”. El refuerzo positivo juega también en este aspecto un papel relevante; los profesores continuamente felicitan a los alumnos por su participación en la sala de clases. A modo de ejemplo, en octavo de lenguaje, los alumnos ensayaron una obra de teatro, las felicitaciones y las críticas constructivas fueron parte del panorama de la clase, observándose un gran respeto de parte de los alumnos con sus compañeros. La docente manejaba adecuadamente las críticas a los alumnos después de cada actuación, los aspectos a mejorar eran evocados con mucha sutileza, mientras que lo positivo de la actuación era anunciado delante del curso con gran euforia y alegría de parte de la docente, promoviendo los aplausos y felicitaciones entre los alumnos.

BUENA DISCIPLINA

224

- En la mayoría de los cursos la disciplina es un aspecto que resulta beneficioso para el adecuado desarrollo de las actividades en el aula, aún cuando, como ya se dijo, los problemas en este plano se han ido haciendo cada vez más frecuentes. Los profesores en general mantienen la disciplina llamando la atención en voz baja a aquellos alumnos que se encuentran conversando y en algunos casos realizando solicitudes en voz alta. El hecho que los profesores se paseen por el aula ayuda bastante a la disciplina (y este es un elemento común a todos los cursos observados).
-
-
-
-
-

Hay adicionalmente un buen grado de colaboración entre alumnos. A modo de ejemplo, en la clase de lenguaje de quinto año hubo cuatro alumnos que no terminaron la actividad que les fue asignada (elaboración de un poema). El profesor le solicitó a tres alumnos que les ayudaran, a lo cual accedieron sin problemas. Todos los niños lograron terminar con su actividad.

Por otro lado, influye en la buena disciplina el tipo de actividad realizada en el aula, que en prácticamente todas las clases observadas permiten que los alumnos se mantengan involucrados en las tareas asignadas. Por ejemplo, en la clase de lenguaje, la motivación de que generó la dramatización (actividad principal de la clase) mantuvo altamente motivados a los alumnos, pues sabían que tendrían rol protagónico en la elaboración de críticas constructivas y aportes a sus compañeros. Los docentes pueden, incluso, dejar a sus alumnos trabajando solos y ellos cumplen con sus actividades sin mayores problemas.

BUEN APOYO AL DESARROLLO COGNITIVO DE LOS NIÑOS

Los docentes dan respuesta a prácticamente todas las inquietudes de los niños, corrigen los errores y se ocupan del aprendizaje de todo el grupo. En la clase de lenguaje en quinto año, el profesor de forma permanente responde las preguntas que los alumnos realizan, mientras que al mismo tiempo revisa el grado de avance de las actividades que los alumnos desarrollan en el cuaderno. Asimismo, el profesor genera el espacio y tiempo suficiente para que los alumnos se comuniquen y también resuelvan los errores entre ellos.

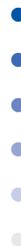
En la clase de lenguaje octavo, resalta la capacidad de la profesora para continuamente estar corrigiendo los errores de los alumnos en público y lograr que incluso tomen nota de esos errores. Asimismo sucede en octavo de matemáticas, donde los alumnos corrigen los ejercicios en la pizarra con el docente, mientras los demás alumnos van comparando los resultados que se desarrollan en la pizarra con el que tienen en sus cuadernos. De esta forma se realiza un proceso de retroalimentación y los alumnos verifican el proceso de los resultados obtenidos. Por su parte, en matemáticas de 5° básico, el docente va verificando puesto por puesto las elaboraciones de fracciones que los alumnos realizan con sus rompecabezas, y cuando el alumno tiene mal elaborada la fracción, solicita a algunos alumnos de la clase que le muestre como lo hizo, lo que favorece la enseñanza entre los propios alumnos.

225

INCOMPLETO INICIO Y CIERRE DE LAS CLASES

Por lo general las clases comienzan con una muy breve explicación de los contenidos de la misma y con la escritura en la pizarra de los objetivos y actividades. Solo en una de las clases se hace referencia a actividades o contenidos previos. En ninguna se tematiza el sentido o los objetivos de aprendizaje asociados a las actividades.

Los cierres son aún menos elaborados que los inicios. En tres de las cuatro clases observadas no se evidencia un cierre, y usualmente el toque de campana se realiza mientras los alumnos se encuentran aún trabajando, ya sea realizando comentarios o desarrollando alguna actividad. En el caso de lenguaje, en quinto año, si bien se evalúan productos, el profesor revisa la actividad pero no recupera el sentido de la clase. En matemáticas, el toque de campana da fin a la clase en el momento en que los alumnos se encontraban en pleno desarrollo de sus ejercicios.



ORDENAMIENTO DE LAS SALAS POCO COHERENTE

El ordenamiento de las salas no necesariamente es coherente con las actividades realizadas. En el caso de octavo año, por ejemplo, dado que se trabajó sobre la base de una representación teatral, era esperable una disposición adecuada de la sala para ello. La disposición de la sala se mantuvo sin alteraciones, solo los alumnos se acomodaron de forma espontánea más atrás, dejando un círculo que se transformaría en el escenario donde actuarían los alumnos. En los otros cursos los alumnos se ordenan en filas y columnas de dos o tres alumnos, y las agrupaciones suceden en forma espontánea.

En algunas ocasiones los alumnos no cambian el orden de su mobiliario, pero de manera frecuente se levantan de su puesto para acudir en ayuda donde algún compañero o en su defecto brindar apoyo a alguien. Es lo que sucedió en las clases de matemáticas de octavo y quinto año. En octavo, los alumnos después de entregada la guía de trabajo espontáneamente se ordenaron en grupos de trabajo y comenzaron a desarrollar la guía de manera individual, pero siempre comparando los resultados con los compañeros del grupo. Si el resultado no era satisfactorio uno de los alumnos acudía a otro grupo a consultar, o si no llamaban al docente, con el cual discutían los resultados. En quinto, algunos alumnos se encontraban ubicados en grupos y la gran mayoría en filas y columnas. Los alumnos sentados en filas y columnas se paraban constantemente a pedir ayuda y algunos simplemente tomaron sus sillas y se ubicaron donde estaban los demás grupos.

226

POCO USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Llama la atención en las clases observadas la escasez de materiales didácticos visibles en el aula. En octavo solo se observa una enciclopedia y en quinto una repisa con libros que los alumnos ocupan para su lectura silenciosa de 15 minutos. La decoración de la sala de quinto también es pobre, con un diario mural prácticamente vacío. Casi no se aprecian trabajos de los propios alumnos. En octavo ocurre lo mismo.

En el caso de matemáticas, el 5° básico utilizó el material de fracciones, que había sido elaborado por los propios alumnos. En lenguaje no se utilizó material didáctico. En matemáticas de octavo básico, se utilizó una guía de ejercicios de matemáticas y en lenguaje se utilizó el libro de clases y el texto dramático elaborado por los propios alumnos, además de disfraces para la representación de la obra.

ENTORNO DE LA ESCUELA Y RELACIÓN CON LAS FAMILIAS: MÁS DESAFÍOS QUE OPORTUNIDADES

PADRES Y APODERADOS

Los padres de esta escuela se caracterizan por su nivel socioeconómico, que al parecer, según los profesores y la directora, sería *“mejor si se compara con otras escuelas pobres del país”*. (Profesor). Esto se debe a que varios padres (la mitad aproximadamente) trabajan como cuidadores de casas del lago Rapel, lo que genera un entorno más favorable para la educación de los niños. Esto, según los docentes, les da un ‘roce’ que entrega más capacidades a las familias y que al mismo tiempo potencia las motivaciones de los niños por salir adelante.

Sin embargo, la falta de compromiso de los padres con la escuela y sus alumnos es un problema de ya varios años en este establecimiento. *“Ellos se presentan probablemente como muy abiertos y participativos, pero esto no es para nada así. Nosotros quisiéramos estar más apoyados en el sentido de compartir la enseñanza, pero pocas veces lo logramos, a pesar de que el nivel de educacional de los apoderados es cada vez más alto”* (profesor). *“Los padres lamentablemente están un poquito ajenos al compromiso que deben tener frente a la educación. Incluso caen en la mentira. Nos dicen que el niño estudia, cuando uno se da cuenta que en realidad no es así. Ellos le proporcionan materiales y su vestimenta, pero falta un apoyo importante en la parte afectiva y educativa”* (profesor).

Los padres asisten de todas formas a las reuniones de subcentros todos los meses. Llegan también regularmente a los eventos y actividades que organiza la escuela. Asimismo, frecuentemente colaboran en el plano económico y en la elaboración de materiales. El problema pasaría por su escaso compromiso con la educación de sus hijos, lo que, en virtud de las opiniones y visiones de los niños de estas escuelas, no ha logrado traspasarse a los alumnos. Ellos sí ven en la educación una posibilidad de salir adelante.

Los padres por su parte se declaran bastante satisfechos con la escuela. La consideran exigente y que les entrega a los niños una buena base para el futuro. *“La escuela siempre ha sido buena y cada vez mejora más”*, es una frase recurrente entre los apoderados. Los padres perciben sí que uno de los principales problemas de esta escuela es el escaso apoyo con que cuenta de parte de las autoridades.

Los profesores destacan el hecho de que aún cuando no reciben el apoyo esperado en el proceso de enseñanza, los padres y apoderados sí creen y confían en la escuela, lo que facilita bastante su trabajo, *“porque así los padres no están metiéndose tanto en lo que*



la escuela hace o no hace". Los apoderados critican muy poco el trabajo de la escuela y ejercen un rol fiscalizador de la calidad de ésta muy marginal. Esto, en opinión de algunos actores de la escuela, puede jugar en contra, pues *"no hay presión desde los padres para seguir mejorando o cambiando"*.

OTROS AGENTES DEL ENTORNO

Entre la escuela y el DAEM existiría una muy buena relación, aunque el equipo coincide en que no necesariamente implica un apoyo efectivo y relevante. *"Tienen una muy buena imagen de nosotros y nosotros de ellos, pero son más que nada "palabras bonitas"* (directora). El sostenedor de esta escuela sin embargo reconoce las dificultades que tiene para entregar un mejor apoyo debido a la escasa prioridad que se le daría al ámbito educativo en la comuna.

Frente al apoyo ministerial, la sensación de esta escuela es de abandono, aunque actualmente desarrolla un PME que se pretende dejar instalado en el funcionamiento de la escuela. El supervisor rara vez visita la escuela y el equipo se siente muy poco reconocido: *"Nos dicen que no vienen porque estamos muy lejos o porque nos va bien"*. *"Dejamos hasta nuestras casas botadas por esta escuela y nadie nos reconoce eso"* (profesores). La falta de apoyo es interpretada por la escuela como una consecuencia clara de los buenos resultados académicos que se estaban obteniendo. *"Los resultados al final nos jugaron una mala pasada. Como nos va bien, no nos pescan"* (profesores).

228

- -
 -
 -
 -
 -
- Como contra-cara, el apoyo de la Fundación 'Mustakis'⁷⁶ es central en esta escuela, sobre todo porque ha ayudado a aumentar su 'capital simbólico', al promover el compromiso de todos con la escuela e incentivar a los niños a superarse. Los programas de apoyo de esta fundación (relacionados con temáticas de la cultura griega y dirigidas al segundo ciclo) por lo general terminan con premiaciones que motivan mucho a los alumnos y genera entre ellos una sana competencia. El apoyo de la Fundación también es importante para el reconocimiento de los docentes: *"nos sentimos más profesionales"* (profesores). Es también un apoyo pedagógico importante porque pretende hacer de la enseñanza un proceso más entretenido para los niños, aunque desde 1997, solo a través de programas y premiaciones y no de apoyo en dinero.

IV. CAÍDA EN EL SIMCE: REACCIONES Y FACTORES EXPLICATIVOS

REACCIONES DE LA ESCUELA



Como antecedente es fundamental aclarar que la baja en el SIMCE fue un acontecimiento totalmente inesperado para esta escuela: *“Cuando supimos que habíamos bajado tanto se nos vino el mundo encima. De verdad no lo esperábamos”* (directora). La sensación de desconcierto y de tristeza permeó a toda la escuela, aunque con mayor fuerza en la profesora jefe del curso que obtuvo los bajos resultados. De todas formas, la escuela como un todo asumió la responsabilidad de la caída en los resultados. Lo central aquí es que la escuela asumió el fracaso como escuela y no en el nivel individual. Se reaccionó, según los propios profesores, inmediatamente para revertir los malos resultados. Se buscaron las explicaciones pertinentes y se tomaron las medidas necesarias, entre ellas el postítulo en evaluación.

Aún cuando no se esperaba una caída de esta magnitud, los docentes afirman: *“Estábamos conscientes de que podíamos pegarnos un golpe, pero no sabíamos cuando iba a pasar”*. La razón que está tras de esta idea es la sensación de abandono que ha experimentado esta escuela una vez que comenzó a obtener buenos resultados: *“La soledad en la que estábamos hacía esperable cualquier cosa. A lo mejor ahora que estamos más mal en los resultados se acuerdan de nosotros”*.

Los profesores no creen que esta caída ponga en duda su calificativo de escuela exitosa, entre otras cosas, porque siguen obteniendo muy buenos resultados en otras instancias complementarias: concursos académicos comunales, concursos de teatro, eventos deportivos, etc. Además, los profesores están convencidos de que la baja en el SIMCE es totalmente reversible: *“Esta escuela sigue siendo buena y los profesores que trabajamos en ella seguimos colaborando para eso, a pesar de que en el último tiempo tuvimos resultados adversos”*.

FACTORES EXPLICATIVOS

En virtud de las características ya enunciadas de esta escuela –y que la muestran como una escuela con más fortalezas que problemas–, no es fácil a primera vista identificar los factores que pueden haber incidido en su caída en el rendimiento. En efecto parece funcionar de manera efectiva, aunque pueden esgrimirse algunas hipótesis, varias de ellas planteadas por el propio equipo de la escuela.

La principal hipótesis para explicar su baja en los puntajes tiene que ver con el sistema de evaluación que utilizó el SIMCE, y que, según los profesores, fue muy distinto a lo que habían visto antes. El instrumento se modificó y eso habría afectado el cambio en los resultados, pues *“no estábamos muy bien preparados para esos cambios y los niños menos”*. A esto se suma que el sistema de evaluación ahora no contempla solo buenas o malas sino que distintos grados de logro: *“Y nos dimos cuenta que en la mayoría de los casos los niños nuestros estaban medianamente acertados. Les faltó mayor complejidad en algunas respuestas”* (profesor). Según los profesores en esta medición los niños sabían mucho más de lo que verdaderamente indica el puntaje.

Según los docentes, los criterios y la metodología de la medición nunca ha estado tan clara y eso les dificulta la preparación de sus niños. Además, *“Hay un cierto desfase entre lo que proponen los planes y programas y lo que mide la prueba SIMCE”* (profesores). La escuela de todas formas no evade la autocrítica en el sentido de que probablemente no supieron adaptarse a los cambios educativos, *“que obviamente iban a conducir a nuevas formas de medir los resultados”*. *“Pecamos de confiados”*, aseveraron varios profesores.

El cambio en la composición del alumnado también ha sido una variable relevante. Dado que la escuela no es selectiva, ha ido absorbiendo una mayor heterogeneidad del entorno: *“Acá vienen niños muy distintos y varios con problemas. Hay que hacer un gran esfuerzo por nivelarlos y eso complejiza nuestra tarea de educadores”* (profesora). La profesora jefe que obtuvo malos resultados en cuarto atribuye también cierto peso a las dificultades de concentración de los alumnos: *“No era un curso tan bueno como otros cursos”*. De hecho, el número de repitentes que fue absorbiendo esta generación fue bastante superior a años anteriores. Según los alumnos la baja se debe a que el curso que rindió SIMCE era claramente más desordenado. Los apoderados piensan lo mismo: *“Los niños de ese curso venían con muy mala base”*. Todo parece indicar que la escuela no ha logrado adaptarse de buena forma a esta heterogeneidad. De hecho, en general la diferencia entre alumnos es tematizada por los docentes como un obstáculo y no necesariamente como una realidad que debe ser recogida y enfrentada con estrategias pertinentes. La heterogeneidad de situaciones y ritmos es un tema no resuelto en esta escuela.

Por otro lado, la escuela no desconoce el peso que puede haber tenido el factor ‘profesor’ en la última medición. En este caso, aún cuando nadie pone en duda la calidad docente de la profesora que rindió SIMCE (pues llevaba a los niños desde primero y había tenido antes buenos resultados), el equipo reconoce que esta profesora tuvo un mal año en donde sus problemas personales terminaron por afectar también su rendimiento laboral. De todas formas, como afirma esta profesora: *“Yo trabajé de la misma manera que años anteriores, con las mismas ganas y la misma metodología, no me explico bien que pasó”*. La profesora estuvo sí parte importante del primero básico de este curso con licencia, lo que claramente puede haber afectado la formación de los niños.

⁷⁷ La falta de apoyo es indicada por la directora como una de las variables clave en su descenso SIMCE: *“esta escuela siempre ha estado botada y eso obviamente en algún momento nos iba a pesar”*.

La profesora que rindió SIMCE en el 99 –y que obtuvo excelentes resultados en este mismo nivel– cree que las diferencias en la preparación de la prueba no pueden haber sido muchas, aunque también plantea que ella hizo un trabajo mejor en la ‘preparación psicológica’ de los niños para el test. Además, trabajó bastante en el tema de la optimización del tiempo durante el SIMCE: *“Entrené bien a los niños para que no perdieran el tiempo durante la prueba y contestaran algunas preguntas lo más rápido posible”*.

Es importante recalcar aquí también que las características del trabajo en aula detalladas en el caso de esta escuela corresponden a ‘modos de trabajo’ similares entre las clases y con más fortalezas que debilidades. Esto significa que en la calidad del trabajo en la sala de clases es muy difícil encontrar la explicación central a la caída en los resultados. Además, afirman los profesores: *“Lo que hacemos en la sala de clases sigue de calidad. Nosotros nos jugamos por eso. Además, eso no puede empeorar de un día para otro”*.

En términos generales puede afirmarse que esta escuela no ha logrado adaptarse a los cambios que ha sufrido su entorno y a sus problemas internos, y en general ha tenido una historia estática: *“Llegamos a la conclusión que la escuela siempre siguió dando más, pero de lo mismo, y la educación de los nuevos tiempos requiere también nuevas metodologías, nuevos instrumentos de evaluación y que el alumno entregue también nuevas cosas. Hay que estimularlos para que ellos sean prácticamente creadores de sus nuevos saberes y aquí se les entregaban los saberes hechos para que el niño los recordara. Tenemos que adaptarnos a los nuevos tiempos, pero es un proceso difícil”* (profesores).

En cierta medida esta es una escuela que se ha ido acostumbrando a funcionar siempre igual y a mantenerse así sin entender bien que la esencia de su trabajo requiere una actualización y regeneración continua. A eso se añade el hecho de que, mientras fue una escuela de excelencia, nunca tuvo una mirada externa o algún apoyo⁷⁷ (excepto el de la Fundación ‘Mustakis’) que justamente tratara de identificar sus debilidades como escuela. *“Esta es una escuela que se durmió y hasta el último SIMCE no había nada que las moviera en la dirección contraria”* (profesor).

231



PERSPECTIVAS A FUTURO

Los integrantes de esta escuela tienen la esperanza fundamentada de revertir el último resultado y seguir confirmando su condición de “buena escuela”. *“Los resultados van a mejorar, tengo fe en el curso mío y en los que vienen más abajo también, están bien preparados. Además, nunca más nos vamos a confiar como lo hicimos esta vez”*. Según varios entrevistados, la escuela se encuentra en una etapa de madurez en la cual la experiencia tiene un peso importante para alcanzar logros académicos. Aún así, es cierto que en alguna medida entró en una etapa de letargo y estabilidad de la cual no es fácil salir: *“Necesitamos un nuevo aire, a lo mejor gente nueva que nos haga despertar un poco”* (profesora).

Además, el establecimiento confía en el impacto positivo de la JEC a futuro: *“Vamos a estar más tiempo con los niños y eso debiera traducirse en un mejor aprendizaje”*. Adicionalmente, *“Al contar con los niños más tiempo en la escuela, vamos a poder mejorar la calidad de los alumnos y trabajar más el desarrollo integral de ellos”*. Los mismos profesores distinguen que los tres principales desafíos que deben enfrentar de aquí en adelante son una buena adaptación a la Jornada Completa, mejorar y retomar la buena senda en los puntajes SIMCE, e intentar conseguir apoyo especializado para atender mejor a los niños con problemas de aprendizaje.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARIÑO, C. Y OTROS (2000). "Gestión Escolar. Un Estado del Arte de la Literatura", Revista Paideia, N° 29, Santiago, Chile.
- ARANCIBIA, V. (1991). "Efectividad escolar, un análisis comparado", Estudios Públicos No. 47, Centro de Estudios Públicos, Santiago.
- ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO – SANTIAGO CONSULTORES "Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, P-900", Informe Final de Consultoría (varios volúmenes) para Ministerio de Educación. Una síntesis de publicó en MINEDUC (2000) con el título "Evaluación del Programa de las 900 Escuelas", División de Educación General, Santiago, Chile.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1998). Facing up to Inequality in Latin America: Economic and Social Progress in Latin America, Washington, D.C.
- BELLEI, C. (2003). "¿Ha tenido impacto la reforma chilena?", en C. Cox (Ed.) Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile, Editorial Universitaria, Santiago, Chile.
- BELLEI, C. PÉREZ, L. M., MUÑOZ, G. y RACZYNSKI, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza, UNICEF, Santiago de Chile.
- BELLEI, C. y MENA, I. (2000). "El desafío de la calidad y la equidad en educación", en "Chile en los noventa" C. Toloza y E. Lahera editores, Presidencia de la República-Dolmen, Santiago, Chile.
- BERNSTEIN, B. B., ed. (1973). Class, Codes and Control, London/ Boston: Routledge & Kegan Paul.
- BOURDIEU, P. y CHAMPAGNE, P. (1999). "Los Excluidos del Interior" en P. Bourdieu La Miseria del Mundo, Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A., pp. 363–368.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1990). Reproduction in Education, Society and Culture (2nd. Edition)". London: TCS Book Series.
- BRUNNER, J. J. y ELACQUA, G. (2003). Informe Capital Humano en Chile. Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago.
- CARDEMIL, C. y otros (1991). "Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica", Cuadernos de Educación XXI (298), Pág. 254–265.
- CARLSON, B. (2000). "¿Qué nos enseñan las escuelas sobre educación de los niños pobres en Chile", Revista de la CEPAL No. 72, Pág. 165–184.
- CASASSUS, J. (2003). "La Escuela y la (des)igualdad", Editorial LOM, Santiago de Chile.
- CASASSUS, J. (1999). "Marcos Conceptuales para el Análisis de los Cambios en la Gestión de los Sistema Educativos", en UNESCO, La Gestión en Busca del Sujeto.
- CEPAL, 1997 y 1999–2000. Panorama Social de América Latina. Santiago de Chile.
- CIDE, La Dirección Escolar: Análisis e Investigación.
- COLEMAN, J.S. (1996). Equality of Educational Opportunity. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, Washington D.C.
- CONCHA, C. (1996). "Escuelas efectivas en Chile. Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad", Tesis de Magíster en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- CORRALO, C. Y MC DONALD, D.H. (2002). "What Works with Low – Performing Schools. A Review of Research", AEL. Charleston, West Virginia, USA.
- COX, J.C. (2000). "Validación Preliminar de un Conjunto de Instrumentos Destinados a la Evaluación de Características de Efectividad de Establecimientos Educativos", Tesis para Optar al Grado de Magíster en Psicología Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile, Prof. Guía Violeta Arancibia.
- COX, C. (2003). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile, Editorial Universitaria, Santiago, Chile.
- CREEMERS, B.P.M. (1994). The Effective Classroom, Cassell, London.
- CUTTANCE, P. (1989). "Evaluating the effectiveness of schools", en Reynolds, D. y Cuttance, P. eds. New Directions in School Effectiveness and School Improvement, Cassell, Londres.
- EDMONDS, R. (1979). "Effective school for the urban poor", Educational Leadership, no. 37, Pág. 15–27.
- EPSTEIN, J.L. (2001). School, Family & Community Partnerships, Boulder, Colorado, Westview Press.
- ESPINOLA, V. y otros (1994). "Manual para una escuela eficaz. Guía de perfeccionamiento para directores y profesores", Editorial Zig Zag, Santiago.
- EYZAGUIRRE, B. (2004). "Claves para la educación en pobreza", en Estudios Públicos No. 93, Verano, Santiago de Chile.
- FARREL, J. (1993). "International Lessons for School Effectiveness: The View from the Developing World" en Farrel and Oliveira eds., Teachers in Developing Countries: Improving Effectiveness and Managing Costs. Washington, D.C.: Economic Development Institute, The World Bank.

- FULLAN, M. y STIEGELBAUER, S. (1997). *El Cambio Educativo. Guía de Planeación para Maestros*, Editorial Trillas, México.
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, London: Cassell
- FULLAN, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*, Ontario: OISE Press.
- GAJARDO, M. (1999). "Reformas Educativas en América Latina: Balance de una Década", PREAL, Santiago, Chile.
- GARCIA – HUIDOBRO, J.E, ed. (1999). *La Reforma Educacional Chilena*, Editorial Popular, Madrid, España.
- GARCIA – HUIDOBRO, J.E. y SOTOMAYOR, C. (2002). "La Centralidad de la Escuela en la Política Educativa Chilena de los años '90", documento de trabajo para el Proyecto CRESUR Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor Universidad de Stanford y Banco Interamericano de Desarrollo, BID, Santiago.
- GARCIA HUIDOBRO, J.E. 2004, ed. (2004). *Escuelas de Calidad en Condiciones de Pobreza*. Universidad Alberto Hurtado y Banco Interamericano de Desarrollo, Santiago de Chile.
- HALSEY, A.H., H. LAUDER, P. BROWN AND A. STUART WELLS, eds. (1997). *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford – New York: Oxford University Press.
- HARRISS, A. (2000). "What works in school improvement? Lessons from the field and future directions", *Educational Research* vol, 42, N° 1, pp. 1–11.
- HENCHEY, N. y RAHAM, H. (2003). "Schools that make a difference: Twelve Canadian Secondary Schools in Low Income Settings", documento presentado a la Conferencia Internacional sobre School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia, enero 7, 2003.
- HOPKINS, D. y LAGERWEIJ, N. (1997). "La base de conocimiento de mejora de la escuela", en Reynolds, D., y otros *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid – Santillana – Aula XXI, pp. 71–101.
- JENCKS, C. y otros (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- LAVIN, S. Y DEL SOLAR, S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar, guía metodológica para los centros educativos*. LOM Ediciones / PIIE
- LEVIN, H. y LOCKHEED, M., eds. (1991). *Effective Schools in Developing Countries*, Banco Mundial, Washington, D.C.
- LUCCHINI, D., ed. (2002). *Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- MARTINEZ–NOGUEIRA, R. (1995). "La transformación del Modelo de Organización y Gestión Educativa, el Aprendizaje Acumulado", en UNESCO/OREAL *Innovaciones en la Gestión Educativa. Experiencias en Brasil, Chile y Venezuela*.
- MARTINIELLO, M. (1999). "Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina", *Development Discussion Papers* N° 709, Junio, Harvard Institute for International Development. Harvard University.
- MARTINIC, S. y PARDO, M. (2003). "La investigación sobre eficacia escolar en Chile" , en F.J. Murillo *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Ibero América. Revisión Internacional sobre Estado del Arte*, Convenio Andrés Bello – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.
- MARZANO, R.J. (2003). *What Works in Schools: Translate Research Into Action*, Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia, USA. <http://www.ascd.org/publications/books/102271/chapter2.html>
- MC EWAN, P. y CARNOY, M. (2000). "The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22(3): 213–239.
- MC EWAN, P.Y CARNOY, M. (1999). "The Impact of Competition on Public School Quality: Longitudinal Evidence from Chile's Voucher System, Mimeo, Palo Alto: Stanford University.
- MENA, I. y OTROS (1999). *Cada Escuela es un Barco*. UNICEF, Santiago, Chile.
- MINEDUC, Departamento de Estudios y Estadística (2001). "Construcción de Grupos Comparables de Establecimientos (SIMCE 2000)". Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACION, GOBIERNO DE CHILE y UNESCO – OREALC (2002). *Informe Regional. Panorama Educativo de las Américas, Proyecto Regional de Indicadores Educativos*, Santiago, Chile.
- MINEDUC, Departamento de Estudios y Estadística (2001). "Construcción de Grupos Comparables de Establecimientos (SIMCE 2000)". Santiago de Chile.
- MINTROP, H. (2003). "The Limits of Sanctions in Low-Performing Schools: A Study of Maryland and Kentucky Schools on Probation", *Education Policy Analysis Archives*, vol.11, N°3, Enero, <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n3.html>
- MORTIMORE, P. (1997). "Can effective schools compensate for society?", en Halsey y otros , eds. *Education: Culture, Economy and Society*, pp. 477–487, Oxford University Press.
- MORTIMORE, P.(2000). "Globalisation, Effectiveness and Improvement". *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Hong Kong, January 2000.
- MORTIMORE, P. Y OTROS (1998). *School Matters: The Junior Years*, Somerset: Open Books
- MORTIMORE, P. (1997). "Can Effective Schools Compensate for Society?". En Halsey, A.H.,H. Lauder, P. Brown and A. Stuart Wells (eds.) *Education, Culture, and Society*. Oxford: Oxford University Press.

- MUJIS, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas. Resumen de resultados. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad (REICE), Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, N° 2.
- MUÑOZ, G. (2004). "Análisis en torno al caso chileno", En Escuelas de Calidad en Condiciones de Pobreza. Universidad Alberto Hurtado y Banco Interamericano de Desarrollo, Santiago de Chile.
- MURILLO, F.J. (2003). La Investigación sobre Eficacia Escolar en Ibero América. Revisión Internacional sobre Estado del Arte, Convenio Andrés Bello – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.
- MURILLO, F.J. (2003). "El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes", REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. Eficacia y Cambio en Educación, vol. 1, N° 7, <http://ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/murillo.pdf>
- NUTTALL, D.I. Y OTROS (1989). "Differential Schools Effectiveness", International Journal of Educational Research 13, 7, pp. 769-776
- PNUD (2003). Evaluación del Plan de Asistencia Técnica para las Escuelas Críticas de la Región Metropolitana. Informe final revisado. Consultoría realizada en conjunto con Asesorías para el Desarrollo para el Ministerio de Educación de Chile.
- POTTER, D., REYNOLDS, D. y CHAPMAN, C. (2002). "School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: a Review of Research and Practice", en School Leadership & Management vol. 22, N° 3, pp. 243-256.
- POZNER, P. (1995). El Directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares, Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina.
- RACZYNSKI, D. y otros (2002). "Análisis de la Oferta de Programas e Iniciativas del Sector Público y Privado desde los Establecimientos Educacionales", Informe Final de Consultoría para el Ministerio de Educación, Asesorías para el Desarrollo, Santiago, Chile.
- RACZYNSKI, D. y MUÑOZ, G. (2004). Factores que Desafían los Buenos resultados Educativos de Escuelas en Sectores de Pobreza en Chile. Investigación patrocinada por PREAL, Santiago de Chile.
- REIMERS, F. (2002). Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la Igualdad de Oportunidades en Latinoamérica, Editorial la Muralla S.A. Madrid, España.
- REYNOLDS, D. (1988). "British School Improvement Research: The Contribution of Qualitative Studies", International Journal of Qualitative Studies in Education vol 1, no. 2, págs. 143-154.
- REYNOLDS, D. y CREEMERS, B., Eds. (1989). School Effectiveness and Improvement, RION, Institute of Educational research, London
- REYNOLDS, D. y otros (1996). Advances in School Effectiveness Research and Practice, Pergamon, Oxford.
- SAMMONS, P., THOMAS, S. Y MORTIMORE, P. (1997). Forging Links: Effective Schools and Effective Departments, London: Paul Chapman Publishing
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. Y MORTIMORE, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research, London: OFSTED
- SANCHO, A., ARANCIBIA, V. y SCHMIDT, P. (1998). "Experiencias Educativas Exitosas", Serie Informe Social N1 52, diciembre. Libertad y Desarrollo, Santiago.
- SANTA CRUZ, L. editora (2002). "Ideas para una Educación de Calidad". Libertad y Desarrollo, Santiago de Chile.
- SCHEERENS, J. (2000). Improving School Effectiveness. Paris: International Institute for Educational Planning.
- SCHEERENS, J. y BOSKER, R.J. (1997). The Foundations of Educational Effectiveness", Oxford: Elsevier Science Ltd.
- SEGUEL, X y otros (1999). "Pauta de Observación de Prácticas Docentes: Estudio de sus Características Psicométricas". Revista Psyckhe, Vol. 9, N° 2, pp. 103-110, Universidad Católica de Chile, Santiago.
- SLAVIN, R. (1996). "Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América latina", documento traducido por PREAL, Santiago.
- STOLL, y MORTIMORE, P. (1995). "School effectiveness and school improvement", View Point No. 2, pp.1-8, Institute of Education, London.
- UNESCO – OREALC (1998). Primer Estudio Internacional Comparativo (Tech. Rep.) Santiago, Chile: Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación. Disponible en <http://www.unesco.cl/09.htm>
- VACCARO, L. y FABIANE, F. (1994). "Gestión escolar y estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas de nivel socioeconómico bajo. El caso del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Pobres", Proyecto Fondecyt 1930323.
- WOLF, L. (1998). "Las evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos", Documento de Trabajo No. 11, PREAL, Santiago.
- ZARATE, G. (1992). "Experiencias Educativas exitosas, un análisis a base de Testimonios", Estudios Públicos No. 47, invierno, pág., 127-157, Centro de Estudios Públicos, Santiago.



236

