

## ENFRENTAR EL CAMBIO EN ESCUELAS CRÍTICAS URBANAS: UNA MIRADA A LA REALIDAD Y POSIBILIDADES CHILENAS

Marcela Román\*

Las cifras e indicadores que exhibe el sistema educativo chileno nos recuerdan cada cierto tiempo que a pesar de las mejores condiciones (materiales y humanas) en que ocurre hoy el aprendizaje en las escuelas y liceos, la distribución social de los resultados escolares sigue siendo muy desigual entre quienes provienen de familias de mayores ingresos y quienes forman parte de los segmentos sociales más pobres y vulnerables de nuestra sociedad. Esto se manifiesta y refleja, tanto en la permanencia y trayectoria como en los resultados alcanzados por los estudiantes de esos segmentos. En efecto, un 56,3% de las escuelas chilenas que rindieron el SIMCE para 4° básico en el año 2002 no superaron los 250 puntos, valor establecido como la media a nivel nacional. Casi un 80% de dicho total (2.735) corresponde a establecimientos que atienden a estudiantes pertenecientes a los grupos socioeconómicos bajo y medio bajo<sup>1</sup>.

*¿Cómo y desde dónde se responde la interrogante respecto de las causas de la dificultad casi estructural de obtener calidad educativa en establecimientos vulnerables?* En primer lugar, debemos asumir como país y sociedad lo que las distintas investigaciones, estudios y evaluaciones nos señalan: que la crisis de la educación no es un problema de la escuela o los liceos en forma exclusiva e independiente, y que su solución requiere de miradas intersectoriales y modelos sistémicos de intervención que sean pertinentes y sustentables en el tiempo. En segundo lugar, profundizar en los niveles y dimensiones en que la escuela sí marca la diferencia, para desde allí avanzar, fortaleciendo las instituciones y comunidades educativas a la vez que encontrando los espacios de articulación y apoyo que éstas necesitan para sustentar sus acciones y hacer de la calidad educacional, una oferta permanente para los alumnos de sectores desfavorecidos o vulnerables.

Los diagnósticos y análisis constatan y reafirman que, tanto los factores como las variables que inciden en el mejoramiento de la calidad educativa, se ubican dentro y fuera del

\* Antropóloga, Magíster en Antropología y Desarrollo de la Universidad de Chile y Candidata a Doctor en Estudios Americanos en la Universidad de Santiago. Se desempeña como Coordinadora Académica del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. CIDE – Universidad Alberto Hurtado. mroman@cide.cl

<sup>1</sup> El año 2002, un total de 6.145 establecimientos dieron la Prueba SIMCE para los 4° básicos. Ver Resultados SIMCE 4° Básico, 2002. www.mineduc.cl

sistema educativo. Desde lo interno aparecen comprometidos los ámbitos de gestión y cultura escolar, así como las prácticas de enseñanza, esencialmente referidas al aula escolar. Entre los factores externos, cabe destacar los recursos, dinámica social y capital cultural de las familias, así como las redes y capital social de las propias unidades educativas.

Lamentablemente, y a pesar de tenerse claridad sobre las distintas variables materiales, culturales y organizativas implicadas en los ámbitos y niveles señalados, la experiencia demuestra que la intervención aislada sobre factores y variables no alcanza para constituir una oferta educativa de calidad que sea sustentable en el tiempo en dichas escuelas. Se requiere de la presencia conjunta y articulada de la mayoría de ellos para constituir y mantener una educación de calidad. Así, no basta apoyar y producir cambios en ciertos ámbitos del quehacer cotidiano de las escuelas para mejorar su oferta educativa. El fortalecimiento y mejora de la calidad educativa en las escuelas vulnerables depende de una serie de factores que involucran a la sociedad en su conjunto y comprometen a la escuela, tanto desde el interior como en su relación con el afuera. Siendo así, parte del desafío y la responsabilidad de los actores del sistema educativo consiste en la identificación de dichos factores e implementación de estrategias pertinentes en los diferentes espacios en que les corresponde actuar.

Sin desconocer la importancia de actuar para fortalecer dichos factores internos y externos a la escuela, ya nadie discute que las desigualdades educativas se explican principalmente por la falta de consenso social en torno a la igualdad de oportunidades educativas y de aprendizajes que el sistema educacional debe garantizar a los sectores más pobres de la sociedad (Reimers, F., 2002). De no lograrse consensos sustanciales en torno a la equidad como un modo de construir sociedades más justas y democráticas, poco y nada podremos hacer para igualar las oportunidades de los estudiantes.

Se requiere articular esfuerzos económicos y educativos a nivel macro y micro para romper la inercia de ese gran conjunto de escuelas vulnerables que hoy día no ofrecen una educación de calidad a sus estudiantes, y modificar sustancialmente la forma que la comunidad escolar asume y en la que participa de la tarea educativa. Lo anterior no ocurre sin los recursos necesarios, sin apoyo externo, y sin la motivación, compromiso y colaboración permanente de agentes educadores y sociales internos y externos a las escuelas. Sólo así es posible avanzar hacia el gran cambio que requieren los sistemas educativos para formar adecuadamente a los niños y jóvenes en estas complejas sociedades actuales y para lo cual no basta con decretos, políticas y/o programas técnicamente impecables.

En Chile y otros países de la región, tenemos experiencias concretas, que muestran que efectivamente se puede ofrecer una educación de calidad a los más pobres. Estas experiencias forman parte de lo que ha venido configurándose como los estudios de eficacia escolar (calidad en contextos de pobreza). Desde ahí, se hace urgente unir voluntades, saberes, crítica y reflexión para torcerle la mano a esta injusta correlación entre resultados escolares y niveles socioeconómicos. Debemos analizar y proponer caminos y estrategias para hacer de casos aislados una realidad 'exportable a los sistemas', es decir, avanzar desde escuelas eficaces hacia un sistema educativo eficaz.

## LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR

Las mejores pistas al respecto las entrega el Movimiento de Investigación de Eficacia Escolar, el que se ha convertido en una línea de análisis de gran influencia en las políticas sobre educación. Desde ahí se busca profundizar en el conocimiento acumulado respecto de la calidad educativa en contextos sociales desfavorables, entregando información e interpretación sobre las características, causas y condiciones que hacen que ciertas escuelas -en iguales condiciones de contexto (de pobreza)-, obtengan mejores resultados que otras. Se trata de identificar aquellos factores propios de los establecimientos, del aula escolar y del contexto en que éstos se insertan, que favorecen y posibilitan que las escuelas construyan y ofrezcan una educación de calidad a su población estudiantil. La hipótesis que subyace en este movimiento supone que la identificación y comprensión de estos factores, permite la intervención para su modificación, lo que tendría un efecto positivo en los aprendizajes y el logro escolar a nivel de los establecimientos, impactando así en la calidad educativa de los sistemas.

Dos han sido los ejes fundamentales del citado movimiento de investigación: i) aislar y dimensionar la influencia de la escuela en el rendimiento escolar que alcanzan sus alumnos, y ii) comprender la generación de diferencias entre escuelas.

Desde el primer eje, se trata de estimar la magnitud de los efectos escolares, en tanto '*capacidad de los centros para influir en el rendimiento académico de sus alumnos, medido mediante el porcentaje de la varianza de este rendimiento explicado por el centro docente*' (Murillo, J., 2003). Este primer desafío del movimiento busca una sólida respuesta a lo afirmado por Coleman en la década de los 60, respecto a que la escuela finalmente no incide en los resultados escolares que logra su población estudiantil. Así, se trata de aislar lo que el alumno trae como capital cultural de su familia y entorno, y de medir el aporte neto de la escuela en el proceso formativo que le entrega, llegando en los últimos años a analizar y estimar su estabilidad en el tiempo y sus diferenciales de acuerdo a distintos grupos de alumnos.

El segundo gran foco de estudio del Movimiento indaga en los factores intraescuela y del contexto institucional que hacen eficaz una escuela. Inicialmente, la mirada estuvo centrada sólo en los factores a nivel institucional, pero los estudios e intervenciones fueron destacando cada vez más el peso que adquiere lo que ocurre en las salas de clases (nivel del aula), así como lo determinante del contexto en que las escuelas se insertan para la constitución y entrega de su oferta educativa.

### Eficacia escolar - escuela eficaz

No hay consenso respecto de las implicancias del concepto de eficacia escolar. De manera general, se presume como eficacia la "capacidad que tienen las escuelas de lograr que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad, independientemente de su origen social" (Martinić S. y M. Pardo, 2003). La discusión y diferencias empiezan al tratar de delimitar las metas educativas de calidad. Para un grupo importante las metas educativas son resulta-

dos académicos, directamente relacionados con el aprendizaje cognitivo. En tal caso una escuela será eficaz en la medida en que eleve significativamente los logros académicos de sus alumnos, considerando el rendimiento inicial y la condición de entrada de éstos.

Esta conceptualización sufre un giro importante cuando las metas educativas se consideran parte de un modelo educacional que articula 'calidad con equidad' (Cuttance, P., 1989). Desde este marco, la calidad se detiene en los aprendizajes logrados, midiendo los resultados académicos que alcanza la población estudiantil entre un establecimiento y otro, ajustados y corregidos por nivel socioeconómico. La equidad en cambio, se ocupa de medir la capacidad que tiene un establecimiento para compensar las condiciones de entrada de sus alumnos y agregar valor a través del proceso formativo que se les entrega. Es decir, se trata de cuantificar lo que el establecimiento aporta por sobre aquello que los alumnos ya saben y manejan al entrar al curso o grado, y lo que de manera independiente del establecimiento podrían desarrollar o aprender. Esta es la conceptualización que actualmente concita la mayor adhesión, y sobre ella fijaremos nuestra mirada y reflexión posterior. A pesar de ello, cabe señalar que esta dimensión de equidad aparece bastante ausente en la gran mayoría de los estudios sobre eficacia escolar, lo que se ratifica desde la reciente revisión internacional coordinada por Javier Murillo (2003).

Desde este marco interpretativo y analítico, *una escuela eficazes* "aquella que promueve 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" (Murillo, J., 2003).

Esta definición comprende y articula tres principios fundamentales: equidad, valor agregado e integralidad de la formación.

*Equidad*: No es posible hablar de eficacia a partir del logro promedio de los estudiantes. Una escuela será eficaz si permite que cada uno de sus alumnos/as se apropie de aprendizajes pertinentes y relevantes, alcanzando así igualdad en sus resultados. Desde este principio no es aceptable considerar como buenos resultados aquéllos que logra una parte del alumnado con exclusión de otra (Murphy, J., 1989). Para Jean-Marie De Ketele, una escuela es equitativa en la medida que sus grupos diferentes tienen los mismos desempeños.<sup>2</sup>

Evaluaciones e investigaciones a partir de los estándares que alcanzan los estudiantes (SIMCE y otras pruebas internacionales) muestran una gran varianza en los resultados intraescuela, sobre todo en escuelas vulnerables. Debemos prestar atención a esta inequidad al interior de una misma escuela y de un grupo curso. De esta forma, no se puede presumir el promedio como medida válida para analizar la eficacia de un establecimiento; es necesario considerar los logros diferenciales.

*Valor Agregado*. El valor agregado o añadido en educación se refiere a progresos o avances que los individuos (alumnos) no pueden hacer por sí mismos, de manera inde-

<sup>2</sup> DE KETELE, J. "El fundamento de las políticas educativas: una educación de calidad para todos". Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Políticas Educativas y equidad. CEPAL, Santiago de Chile, octubre 2004.

pendiente a la entrega educativa de la institución escolar. Es una medida que busca objetivar y dimensionar la contribución que las escuelas hacen al progreso de los estudiantes.

Se define como aporte neto de la escuela el desarrollo del alumno, medido como el rendimiento de los alumnos ajustado por el rendimiento inicial y la situación social, económica y cultural de sus familias<sup>3</sup>. Así, no tiene sentido analizar el rendimiento sin considerar el contexto en que éste ocurre. Desde este principio, importan, igualmente, tanto el rendimiento de los alumnos como la condición socioeconómica y características culturales de éstos. (Murillo, J., 2003).

Este valor adicional se calcula determinando el logro escolar que alcanza una cohorte de estudiantes en distintos periodos de su proceso escolar (generalmente en matemática y lenguaje), para posteriormente ajustar dicho rendimiento en función de variables externas (del alumno y del contexto), procedimiento que permite estimar el aporte específico del establecimiento en el logro que alcanzan sus alumnos y alumnas.

Desde este principio, una escuela es eficaz en la medida en que aporta contenidos y desarrolla capacidades por sobre aquellas que -de manera natural y debido a los capitales sociales y culturales de las familias- los estudiantes habrían alcanzado por sí mismos y por el simple hecho de progresar.

*Integralidad de la Formación.* Este principio exige una oferta educativa que, junto al buen desempeño en lenguaje y matemáticas, se preocupe por la formación valórica y social de sus estudiantes. Desde este principio se pone el acento en que la educación fortalezca, no solamente la dimensión cognitiva de los estudiantes sino que promueva ciertos valores y actitudes sociales referidas a la dinámica y relaciones propias del trabajo moderno, con la ciudadanía, la tolerancia y respeto a la diversidad entre otros aspectos. Al incluir este tercer requisito, una escuela eficaz es aquella que avanza desde la entrega y enseñanza de conocimientos pertinentes y relevantes, hacia una educación para la vida, reivindicando así la función social y moral de la escuela.

A estos tres principios, habría que agregarles dos más, a mi modo de ver, tan importantes como los anteriores: *sustentabilidad del logro escolar* y *no selección de los alumnos*. No será eficaz una escuela que no logra hacer de su oferta educativa algo sistemático y perdurable en el tiempo, como tampoco aquella que condiciona el ingreso de alumnos mediante procesos de selección.

Así, eficacia escolar no sólo supone mejorar el rendimiento o el logro escolar en matemáticas y lenguaje de los alumnos más pobres. Eficacia implica favorecer el desarrollo integral de cada uno/a de los/as alumnos/as, considerando y articulando aspectos y factores referidos a la calidad y equidad educativas, tales como oportunidades para tener acceso y permanecer en la escuela y la educación superior; pertinencia y relevancia de los aprendizajes cognitivos y valóricos; estabilidad y permanencia de los aprendizajes; construcción de sentidos y una formación

<sup>3</sup> Para una mayor profundización en la temática del 'valor agregado', revisar: Webster, Mendro y Almaguer, 1994; Fitz-Gibbon, 1996 y L. Saunders, 1997 y 1999.

ciudadana responsable, solidaria y competente, con capacidad de adaptación a los cambios, que sirva como sustento a posteriores aprendizajes y para una cultura del trabajo.

#### CARACTERÍSTICAS DE UNA ESCUELA QUE OFRECE CALIDAD CON EQUIDAD

Los estudios realizados -tanto a nivel latinoamericano como a nivel mundial- coinciden al mencionar las características, dimensiones, factores y variables asociados a la eficacia escolar.<sup>4</sup> Los distintos modelos que buscan comprenderla y medirla parten de una mirada sistémica e integral de la escuela, distinguiendo por lo general cuatro niveles de análisis: factores referidos al alumno, al aula, a la institución escolar y al contexto (Creemers, 1996).

Una reciente investigación empírica sobre eficacia escolar en nuestra región<sup>6</sup> opta por avanzar en la construcción y validación de un modelo de eficacia escolar para Iberoamérica, a partir de la propuesta de J. Scheerens (1992). Dicho modelo corresponde al denominado Modelo CIPP (Contexto-Insumo-Proceso-Producto), en el cual se organizan los factores y sus variables considerando las condiciones de entrada (insumos), las acciones y sus efectos de la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje (procesos) y los resultados finales de los procesos educativos (producto), considerando además las condiciones externas en que ocurren dichos procesos (contexto).

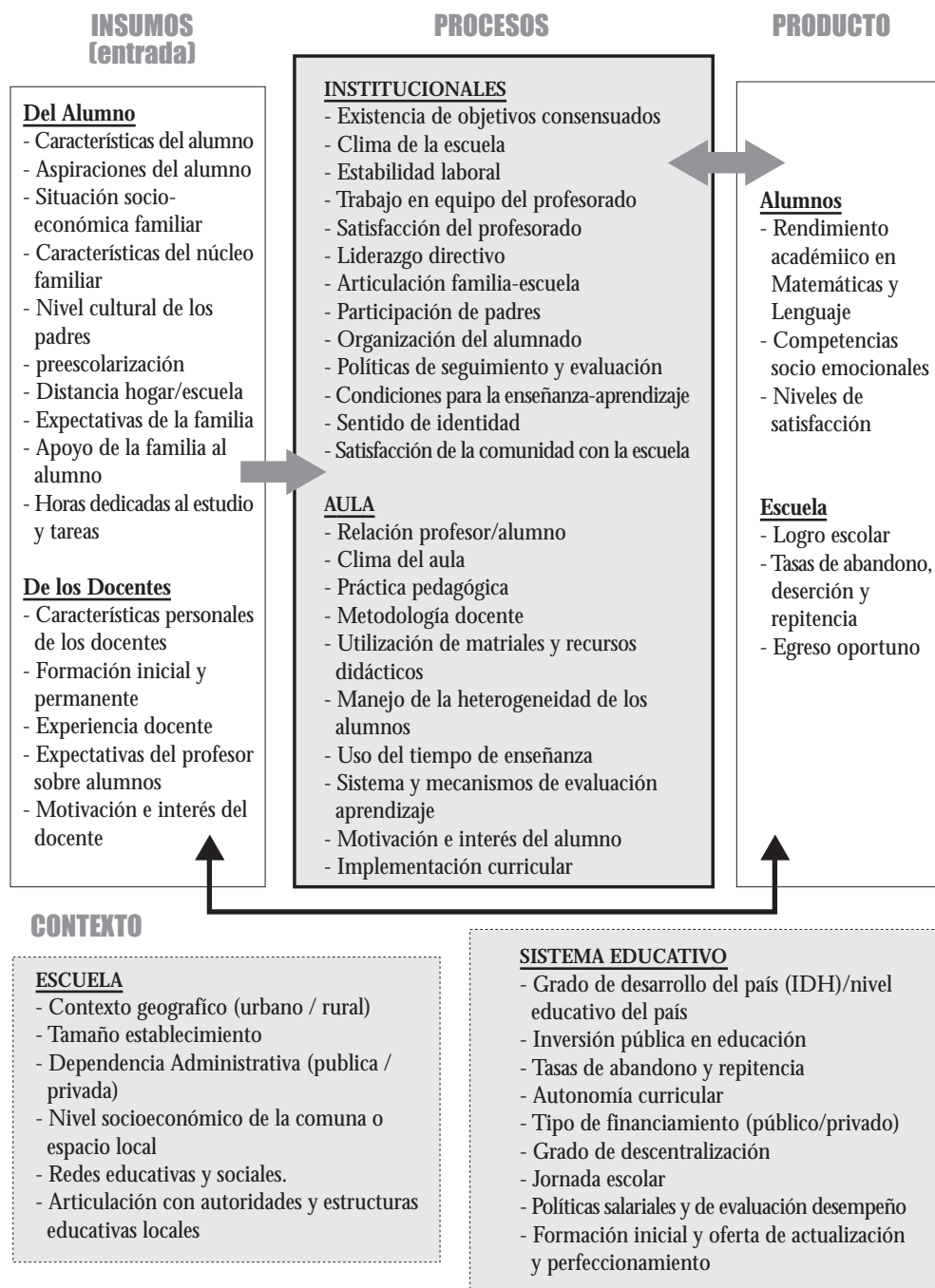
Entre los factores de entrada o insumos, son relevantes los recursos y condiciones referidos al alumno y su grupo familiar, tanto materiales como simbólicos (ingreso, valoración, expectativas, escolaridad padres, entre otros). A nivel de contexto aparecen como significativos la ubicación y dependencia de la escuela, así como los factores de tipo normativo y regulador del sistema escolar en su globalidad. Desde los procesos, destacan aquellos relacionados con la conducción y gestión institucional, las prácticas de enseñanza, convivencia y cultura escolar. Finalmente, los productos priorizan el rendimiento en sectores clave del aprendizaje (Lenguaje y Matemática) y el desarrollo de habilidades socioafectivas de los alumnos.

El modelo a continuación sintetiza los principales factores asociados a la eficacia escolar utilizados en dicha investigación:

<sup>4</sup> Ver 1) TEDDLIE, CHARLES AND DAVID REYNOLDS. *The international handbook of school effectiveness research*, New York, Falmer Press, 2000. 2) SCHEERENS, JAAP AND BOSKER, ROEL. *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, Pergamon Press, 1997. 3) MURILLO JAVIER (ed.) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del arte*. Convenio Andrés Bello, CIDE España, Bogotá, Colombia, 2003. 4) LLCE. *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago, UNESCO/Santiago, 2002. 5) UNICEF. *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago, 2002.

<sup>5</sup> Se trata de la investigación: "*Hacia un Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar: IIEE*", coordinada desde España por el CAB (Convenio Andrés Bello) e integrada por 9 países: Bolivia, Cuba, Colombia, Chile, Perú, Panamá, Ecuador, Venezuela y España.

## MODELO DE EFICACIA ESCOLAR



Fuente: Elaboración Propia a partir del Modelo Propuesto en la Investigación: *Hacia un Modelo de Eficacia Escolar*. Convenio Andrés Bello, CAB, 2003

Así, las escuelas eficaces aparecen conducidas a través de un liderazgo educacional fuerte y validado por la comunidad, que se refleja en la capacidad de la dirección para anticipar, desencadenar, influenciar y orientar procesos de cambio según el proyecto educativo institucional de cada establecimiento. La dirección conoce las fortalezas y debilidades de su equipo docente, e implementa sistemas y mecanismos de evaluación y apoyo al ejercicio docente.

### **La gestión en una escuela eficaz**

- Liderazgo educacional fuerte y validado por la comunidad
- Oferta de perfeccionamiento y actualización curricular y metodológica del cuerpo docente
- Objetivos claros y compartidos
- Existencia y manejo de instrumentos de planificación estratégica
- Trabajo en equipo directivo
- Buen manejo de recursos (financieros-humanos)
- Estructura organizacional adecuada al proyecto educativo institucional
- Roles y funciones claros y pertinentes del equipo administrativo y técnico
- Incorporación y relación con la familia en el ámbito educativo
- Coordinación con instituciones externas
- Participación en redes educativas y sociales

Las prácticas pedagógicas se orientan a favorecer y estimular el proceso de aprender de todos los alumnos, en función del desarrollo de capacidades y habilidades en situaciones significativas y relevantes, y esto es una postura homogénea del cuerpo docente. Profesores y profesoras trabajan y producen en equipo, planifican e implementan adecuadamente los planes y programas; hay un tiempo de aprendizaje efectivo con un buen uso del tiempo en el aula y un seguimiento del progreso de los alumnos y su uso. Se trata de un cuerpo docente que refuerza y retroalimenta a sus alumnos, que diseña e implementa acciones mediadoras diferenciadas y de integración escolar. En estas escuelas siempre hay un líder técnico pedagógico sin importar el cargo formal que desempeñe en la escuela, quien da apoyo pedagógico efectivo a los docentes para su desempeño y aprovechamiento de proyectos en beneficio de la escuela.

### **Prácticas de enseñanza en una escuela eficaz**

- Implementación de planes y programas
- Tiempo de aprendizaje efectivo; buen uso del tiempo aula
- Buen clima sala de clases
- Existencia de espacios de trabajo y reflexión docente
- Cultura escolar que se refleja y expresa en el currículo
- Representaciones sociales positivas respecto de capacidades cognitivas de los alumnos y algunos casos de las posibilidades educadoras de la familia



- Existencia de sistemas y mecanismos de evaluación del desempeño docente
- Consenso y cohesión del equipo docente
- Seguimiento del progreso de los alumnos y su uso; refuerzo y retroalimentación
- Atención diferenciada e integración escolar

Desde la cultura escolar, aparece una comunidad que reconoce y asume su realidad, diseñando e implementando estrategias de cambios viables, compartidas y validadas por todos. En estas escuelas se convive en un clima grato, con estabilidad laboral, efectivos procesos de comunicación y altos niveles de compromiso y participación de los distintos actores. Directores y docentes tienen expectativas positivas sobre el futuro de sus alumnos y respecto de sus propias capacidades profesionales. Del mismo modo, los alumnos, sus familias y la comunidad tienen grandes expectativas depositadas en la escuela y en los profesores.

#### **Cultura y convivencia escolar en una escuela eficaz**

- Comunidad que reconoce y asume su realidad (diagnósticos participativos y estrategia de cambios compartidos y validados)
- Buen clima escolar
- Estabilidad docente y directiva
- Sentido de identidad de la comunidad escolar
- Efectivos procesos de comunicación
- Existencia de espacios de participación
- Docentes que se valoran y reconocen en su aporte profesional
- Decisiones compartidas
- Existencia de metas y objetivos consensuados
- Liderazgo validado de la conducción
- Representaciones sociales positivas respecto de los alumnos y sus posibilidades futuras
- Alta valoración y expectativas positivas respecto de la escuela y los profesores, por parte de la comunidad y los alumnos

Así, es posible apreciar que en estas escuelas nada se deja al azar: los recursos e insumos son utilizados efectivamente, los objetivos se priorizan de acuerdo a su importancia, la gestión institucional procura hacerse coherente distribuyendo las labores administrativas y privilegiando las tareas pedagógicas de los docentes.

*¿Qué caracteriza al contexto escolar que sostiene a una escuela eficaz?*

Este ámbito aparece notablemente desdibujado en las experiencias analizadas, a pesar de que en los estudios sobre eficacia escolar es considerado relevante, en especial para la sustentabilidad de los procesos y resultados que alcanzan los establecimientos escolares en contextos desfavorecidos. La mirada está volcada mucho más hacia el interior de las escuelas que en su articulación con el afuera. Quedan así interrogantes respecto de la

relación entre los procesos y logros que implementan y alcanzan estas escuelas con el entorno técnico y administrativo, así como con la comunidad local.

Desde este nivel, hay señales que subrayan la importancia de la articulación de las escuelas con la comunidad local, así como el papel y función de las administraciones regionales y municipales, en las posibilidades, permanencia y grado de eficacia que desarrollen los establecimientos educativos.

Entre estos factores de contexto, los textos identifican congregaciones religiosas e instituciones (ONGs y otros), que “sostienen a estas escuelas mediante proyectos de intervención externa”.

¿Cuántas son las escuelas que realmente ofrecen calidad educativa en contextos de pobreza?

Los estudios son esperanzadores al mostrar que la eficacia se encuentra en todo tipo de escuelas: grandes-pequeñas; rurales-urbanas; cursos grandes-pequeños; privadas y estatales; laicas y religiosas. A través de estas experiencias, es posible vislumbrar el tipo de cambios que es necesario alcanzar en escuelas y liceos que históricamente no han logrado concretizar una oferta educativa de calidad para sus estudiantes provenientes de sectores pobres<sup>6</sup>. Algunas pistas para ello:

- Gran parte de las escuelas fundamenta su éxito en un funcionamiento muy autónomo, aprovechando los impulsos generados en los niveles centrales para generar modelos cada vez más descentralizados en su pedagogía y gestión: las escuelas aprenden a utilizar adecuadamente los recursos e insumos disponibles y son capaces de gestionarse de manera autónoma.

- Buena parte de la calidad educativa ofrecida en estas escuelas articula la efectividad de la gestión y las prácticas de enseñanza con el entorno en que operan y características de la población escolar atendida. Reafirman así los principios y ejes fundamentales de las reformas: Las escuelas que se destacan hacen lo que la teoría señala que se debe hacer para ofrecer una educación de calidad a sus estudiantes.

Sin embargo, los mismos estudios también muestran que son extremadamente pocas las escuelas que lo logran y se mantienen en el tiempo. En el caso de Chile, *sólo 17 escuelas en el año 2002 cumplían con los criterios mínimos* exigidos en el estudio sobre escuelas efectivas de UNICEF-Asesorías para el Desarrollo. Dichos criterios demandaban que se ubicaran dentro del 25% de los mejores resultados SIMCE del país en sectores de aprendizaje (lenguaje y matemática) y ciclos clave de la enseñanza básica (en 4º básico en 1999 y en 8º año básico en 2000). Además, se les pedía que hubieran mejorado o mantenido su rendimiento respecto de al menos una de las mediciones inmediatamente anteriores

<sup>6</sup> Se recomienda revisar más de 10 experiencias latinoamericanas en el texto de J. E. García Huidobro, publicado recientemente: *Escuelas de Calidad en Contextos de Pobreza*. Editorial, 2004. Ver también UNICEF, “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza”. Santiago, 2002.

(1996 para 4º y 1997 en el caso de 8º básico)<sup>7</sup>.

Los 17 establecimientos que se clasificaron como eficaces de acuerdo a dichos criterios, representan apenas el *0,6% del total de escuelas* que atienden a los grupos socioeconómicos bajo (A) y medio bajo (B), los más vulnerables del país<sup>8</sup>.

Por otra parte, es más frecuente encontrar eficacia educativa en contextos rurales que urbanos, y en escuelas pequeñas que grandes. De las 17 escuelas comentadas, 11 eran rurales y 14 con matrícula inferior a 250 alumnos. (UNICEF, 2004).

Así, y a pesar de ser poco lo estudiado respecto de la sostenibilidad de las escuelas de calidad en sectores de pobreza, la evidencia disponible parece indicar que la permanencia en el tiempo es muy dificultosa, y que requieren de un contexto externo fuerte y permanente. Las escuelas que lo logran no están solas ni aisladas. No son escuelas sueltas. Ellas por lo general son instituciones al alero de congregaciones religiosas o laicas con fuerte presencia pedagógica y de gestión, o cuentan con mecanismos de supervisión, evaluación y redes de apoyo efectivas en los niveles locales que las sostienen.

Es evidente que la eficacia escolar requiere de ciertas condiciones e insumos básicos, pero su disponibilidad no la asegura por sí sola. Ella se correlaciona y explica principalmente por el uso que se le da a dichos insumos: *Más inversión en recursos e insumos no significa necesariamente más calidad.*

### La ineffectividad ¿se da sólo en escuelas vulnerables?

Lamentablemente la información disponible nos muestra que la ineffectividad y/o la falta de calidad y equidad no están solo relacionadas con altos niveles de vulnerabilidad social y educativa, aspecto del todo relevante a la hora de dimensionar el esfuerzo y evaluar las posibilidades para exportar los casos eficaces a los sistemas educativos. Así, son muchas más las escuelas que requieren hacer una fuerte inflexión en la forma en que están haciendo las cosas. En efecto, estudios recientes muestran que en Chile un gran número de escuelas con vulnerabilidad intermedia son poco eficaces. Algunos datos al respecto:

- Las escuelas que atienden a alumnos de grupos socioeconómicos bajo (8), medio bajo (B) y medio (C), constituyen el 80,7% de los establecimientos del sistema. En efecto, de acuerdo a datos oficiales, un 58% de las 6.145 escuelas evaluadas en el SIMCE de 4º básico en el año 2002 atendían a estudiantes pertenecientes a los grupos socioeconómicos bajo y medio bajo (A y B). Mientras que las escuelas que trabajan con alumnos del grupo socioeconómico medio (C), representaban el 22,7% del total. Así, en el año 2002, 1.396 escuelas se clasificaban en el grupo C.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> En el estudio comentado se señala que sólo 8 escuelas cumplían el doble requisito de ubicarse en el 25% más alto de los puntajes SIMCE 1999 y 2000, y haber mantenido o mejorado su rendimiento en ambos sectores de aprendizaje en las mediciones inmediatamente anteriores (1996 y 1997). Ver UNICEF 2002, página 38.

<sup>8</sup> De acuerdo a cifras oficiales del MINEDUC, en el año 2000 rindieron la prueba SIMCE de 8º básico un total de 2.698 escuelas, cuya población escolar pertenecía a los niveles socioeconómicos A y B, los más vulnerables: bajo y medio bajo (1.160 escuelas del grupo A y 1.538 del B). Resultados SIMCE 8º Año 2000. [www.simce.cl/paginas/res\\_nacionales\\_2000.htm#a2](http://www.simce.cl/paginas/res_nacionales_2000.htm#a2)

<sup>9</sup> De acuerdo a las estadísticas del Ministerio de Educación, las escuelas A y B sumaban en el año 2002 un total de 3.577.

• Un total de 3.462 escuelas (56,3%) no superaron los 250 puntos en el SIMCE de 4º básico 2002, puntaje establecido como base para dicho año. El 79% de dichas escuelas atienden a estudiantes pertenecientes a los grupos socioeconómicos bajo y medio bajo, (A y B). Sin embargo, no es menor el casi 19% de escuelas que atienden a niños y niñas de nivel socioeconómico medio, que tampoco superan la media nacional. La tabla a continuación muestra la distribución de escuelas con puntaje menor a la media nacional, por grupo socioeconómico.

Tabla 1: *Total de escuelas con SIMCE 4º básico menor a 250 puntos, según grupo socioeconómico. 2002*

Grupo socioeconómico	Total	Porcentaje
Bajo y medio bajo	2.736	79,0%
Medio	655	18,9%
Medio alto	65	1,9%
Alto	6	0,2%
Total	3.462	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados SIMCE 4º Básico, 2002. [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

### ¿Qué se requiere para el cambio?

Los esfuerzos necesarios para producir los cambios e innovaciones que mejoren significativamente la oferta educativa y lo hagan en condiciones de equidad, son de una tremenda envergadura, puesto que los datos e investigaciones disponibles permiten asegurar que la existencia de factores vinculados a la eficacia escolar de manera aislada no alcanza para constituir una oferta educativa de calidad. Se requiere de la presencia conjunta y articulada de la mayoría de ellos para hablar de calidad en la oferta. De este modo, para producir mejores aprendizajes y una formación integral de los educandos, no basta apoyar y mejorar de manera independiente ciertos ámbitos del proceso de enseñanza aprendizaje o del quehacer cotidiano de las escuelas. La intervención requiere de una mirada sistémica e integral. Si lo que se busca es eficacia, se debe actuar de manera simultánea y articulada, apoyando y fortaleciendo los principales factores vinculados con la calidad y equidad educativas.

Alcanzar y sostener la eficacia supone, finalmente, un gran cambio que conduzca hacia una autonomía pedagógica y de gestión en las comunidades educativas. Cambio que las lleve a mirarse y proyectarse no a partir de cada actor o dimensión en sí mismos y por sí solas, sino como lo que ellas son: espacios públicos de transmisión y formación de

ciudadanos íntegros y competentes. Este cambio no será posible sin la participación activa y el total compromiso de profesores, directivos, padres y alumnos de cada una de las escuelas del sistema. Así, no depende sólo de buenos programas, de efectivos y oportunos apoyos o de la decisión de las autoridades técnicas y políticas. En palabras de F. Reimers, “El cambio de los aspectos más importantes del proceso educativo, es decir, de las prácticas que constituyen la cotidianidad de la escuela, tiene vínculos muy tenues con las decisiones de los planificadores educativos”.<sup>10</sup> Estos cambios son más bien la respuesta colectiva a un conjunto de procesos resultantes de una construcción compartida, validada y consensuada. Esta apropiación, necesaria para el cambio permanente y significativo, requiere de espacios de articulación para la contención del diálogo y de la reflexión que permitan examinar las consecuencias de las prácticas actuales y considerar posibles y viables prácticas alternativas. En definitiva, los cambios que es necesario introducir dependen mucho más de la cultura escolar, de las representaciones y construcciones sociales de los distintos actores de las comunidades educativas, de sus opiniones, juicios, motivaciones, decisiones, expectativas y prácticas.

## DE ESCUELAS CRÍTICAS A EFICACES

Así como el análisis de escuelas eficaces ayuda a responder preguntas sobre las características, insumos, procesos y roles de los actores educativos vinculados a la eficacia escolar, el análisis y experiencia de intervención en escuelas no eficaces permite dimensionar las posibilidades reales de pasar, de los diagnósticos, estudios y evaluaciones, al cambio significativo. Esto es, permite estimar los recursos y tiempo necesarios para el tránsito de escuelas inefectivas, o más aun, de escuelas ‘críticas’ a escuelas efectivas o de calidad.

El año 2002, un total de 66 escuelas de la Región Metropolitana fueron catalogadas como *críticas* por el Ministerio de Educación, debido a su mal desempeño escolar, a pesar de haber estado beneficiándose durante varios años del apoyo y la asistencia técnica de programas educativos focalizados (P900 entre ellos). Estos establecimientos de alta vulnerabilidad social exhibían altas tasas de repitencia y deserción escolar, un clima escolar deficitario y menos de 200 puntos en la prueba SIMCE de 1999<sup>11</sup>.

Buscando revertir esta situación mediante modelos de intervención susceptibles de ser replicados en contextos escolares similares en distintas partes del país, el Ministerio de Educación convocó a un grupo de organismos privados expertos en educación para que diseñaran e implementaran estrategias educativas pertinentes a dichas realidades, asumiendo así el desafío de elevar la calidad de los aprendizajes de alumnos y alumnas que asisten a estas escuelas. Así, desde 2002, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación -CIDE- tiene bajo su responsabilidad un total de 13 escuelas críticas de la

<sup>10</sup> REIMERS, FERNANDO. *La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina*, OEI 2003

<sup>11</sup> La prueba SIMCE 1999 tiene como promedio 250 puntos y alcanza valores máximos por sobre los 300.

Región Metropolitana, ubicadas en las comunas de Buin, Calera de Tango, El Bosque, Lo Espejo, San Bernardo y San Ramón.

La propuesta original consideraba intervenir de manera sistemática e integral en tres ámbitos directamente relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje de las escuelas: i) *de gestión*, ii) *pedagógico* y iii) *de la familia y el entorno*. Junto con esta decisión técnica, la experiencia acumulada por nuestra institución nos recordaba que las intervenciones en contextos difíciles y estigmatizados necesariamente deben trabajar aspectos relacionales y actitudinales de las comunidades educativas, y de esta manera romper pautas culturales fuertemente arraigadas y así poder ofrecer y construir en conjunto las condiciones del nuevo escenario que permitirá la instalación y permanencia de procesos efectivos que conduzcan a mejorar el rendimiento de sus alumnos, mediante la apropiación de aprendizajes pertinentes y relevantes.

¿Cuál es el balance de nuestra experiencia luego de poco más de dos años de intervención? ¿Cómo respondemos a las interrogantes respecto de la posibilidad y viabilidad de transitar de escuelas vulnerables y críticas a otras destacables por su eficacia?

Para conocer más profundamente a estas escuelas críticas, dimensionar la tarea y apreciar los avances (si es que los hubo), es importante compartir el diagnóstico realizado en cada una de las escuelas al inicio de la intervención. Aunque suene duro, podríamos ahorrarnos los detalles y descripciones, señalando que las escuelas críticas son la antítesis de las escuelas eficaces. Sin embargo, para definir estrategias y establecer prioridades que permitan proponer modelos efectivos de intervención y apoyo a estos establecimientos, es necesario caracterizar e identificar los recursos disponibles (materiales y simbólicos), la estrategia de conducción y dirección de ellas, los procesos de enseñanza-aprendizaje; el contexto en que estos se implementan, y la relación que establecen con las familias.

La combinación de técnicas y procedimientos cuantitativos y cualitativos permitieron tener acceso por una parte, a la dinámica y condiciones en que ocurren los procesos educativos y, por otra, a la interpretación y al discurso de los participantes sobre esta realidad. El tipo de información a recoger, así como su posterior análisis, se orientaba a la identificación de las necesidades y demandas de los distintos ámbitos y actores, a fin de planificar e implementar las acciones requeridas para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y mejoramiento significativo de los aprendizajes de los niños y niñas de las escuelas implicadas.

Así, interesaba sistematizar y recorrer la historia de la eficiencia interna de estos establecimientos, a fin de poder conocer el comportamiento y evolución de las tasas de abandono, repitencia y el logro escolar de sus poblaciones escolares. Del mismo modo, se buscaba caracterizar los mecanismos y estrategias de conducción, tanto administrativos como pedagógicos implementados desde la dirección institucional, y también en los espacios de participación y articulación con las familias de sus estudiantes.

Desde la dinámica del trabajo pedagógico, se consideraron aspectos referidos al manejo e implementación curricular, los espacios y estrategias para la interacción y articula-

ción de los profesores, y el trabajo en aula, entre otros aspectos. Desde los niños y niñas se profundizó en los niveles de logro en matemática y lenguaje, así como en sus niveles de autoestima.

Lugar central en el diagnóstico ocupaban los factores y procesos referidos a lo que Tedesco denomina la subjetividad de las comunidades escolares, espacio que contiene lo actitudinal, motivacional y las representaciones sociales, entre otros factores y variables del universo simbólico de los sujetos implicados (Tedesco, 2004). Indagar en esta dimensión permitió caracterizar y comprender aspectos esenciales de la convivencia y cultura escolares.

Estos indicadores fueron levantados para la construcción de la línea de base de la intervención desarrollada por el CIDE en estas 13 escuelas de la Dirección Educativa Provincial Sur de la Región Metropolitana.<sup>12</sup>

A continuación se sintetizan los principales indicadores en cada una de las dimensiones señaladas.

*Tabla: Indicadores que caracterizan a las escuelas críticas. Dimensiones internas y externas a los establecimientos*

DIMENSIONES	INDICADORES ESCUELAS CRITICAS
EFICIENCIA INTERNA Y VULNERABILIDAD DE LA INSTITUCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altas tasas de repitencia</li> <li>• Altas tasas de retiro</li> <li>• Bajo rendimiento escolar               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promedio SIMCE menor a 200 puntos</li> <li>- Porcentaje promedio de logro en pruebas CIDE (Matemática y Lenguaje) no superiores al 40%</li> </ul> </li> <li>• No hay tendencia clara en los rendimientos obtenidos por las escuelas a través del tiempo.</li> <li>• SIMCE con altas fluctuaciones y diferencias entre Matemática y Lenguaje</li> <li>• Variaciones significativas en el logro de cursos paralelos de una misma escuela</li> <li>• Nivel socioeconómico bajo (A) y medio bajo (B) de la población escolar atendida</li> <li>• Apoyo por más 5 años de programas focalizados (P-900)</li> </ul>
GESTION INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia o debilidad de equipos de gestión directivos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de claridad y pertinencia de los roles y del equipo administrativo y técnico</li> <li>- Ausencia de trabajo en equipo directivo (cuando existe)</li> </ul> </li> <li>• PEI no usado como carta de navegación institucional. Escasa existencia y manejo de instrumentos de</li> </ul>

<sup>12</sup> Ver ROMÁN, MARCELA. Informe Línea Base Proyecto: Asistencia a Escuelas Críticas DEPROV Sur, Región Metropolitana. CIDE enero 2003. (Documento de circulación restringida)

	<p>planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura organizacional no adecuada al proyecto educativo institucional. Ausencia de planificación del perfeccionamiento y capacitación necesaria de la dirección y equipo docente (fuertes vacíos en cuanto a promover actualización curricular y metodológica del cuerpo docente)</li> <li>• Ausencia de estrategia para coordinar y articular diferentes programas que se implementan en las escuelas</li> <li>• Inadecuado manejo de recursos (financieros, humanos)</li> <li>• Estructura, jornada y horario escolar sin claridad</li> <li>• Procesos de comunicación, interna y externa, asistemáticos e inefectivos</li> <li>• Escasos y poco eficientes espacios de participación</li> <li>• Ausencia de metas y objetivos consensuados por la comunidad escolar</li> <li>• Estilo autoritario de conducción</li> <li>• Gestión netamente administrativa: Dedicación de directivos fundamentalmente a tareas administrativas rutinarias en desmedro de una gestión pedagógica en pro de la consecución de metas educativas con apoyo de la comunidad</li> <li>• No hay gestión pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dirección no conoce nivel de competencias profesionales de su equipo docente</li> <li>- Dirección desconoce desempeño de sus alumnos</li> <li>- Ausencia de estrategias para fortalecer aprendizajes o mejorar la retención escolar</li> <li>- Ausencia de mecanismos de supervisión y evaluación del trabajo docente</li> <li>- Débil utilización de los espacios pedagógicos (consejos de profesores, entre otros)</li> </ul> </li> </ul>
<p>PEDAGÓGICA CURRICULAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los profesores no conocen el marco curricular ni los planes y programas que propone la Reforma Curricular.</li> <li>• Se constatan vacíos y confusión en el manejo de conceptos y didácticas de lenguaje y matemática</li> <li>• Docentes no identifican ámbitos de conocimiento específicos o estrategias metodológicas que es necesario fortalecer para desarrollar aprendizajes pertinentes y relevantes</li> <li>• Falta de metodologías de enseñanza que favorezcan un aprendizaje activo y participativo e incorporen las dimensiones afectivas, cognitivas y valóricas de manera que los niños puedan enfrentar y resolver diferentes situaciones y problemas relacionados con el mundo escolar y la vida cotidiana <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las actividades se presentan sin que estén organizadas en secuencias que impliquen</li> </ul> </li> </ul>



	<p>grados de aprendizaje a lograr en los niños</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay contextualización de los aprendizajes</li> <li>- Los cursos están organizados en grupos, pero el trabajo es individual</li> <li>- Tendencia a ignorar a los niños que tienen mayores atrasos y dificultades</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de orientación del proceso en función de objetivos claros a lograr con los niños.</li> <li>• No hay planificación de las clases. Débil manejo de la planificación como instrumento de apoyo a la mediación que deben realizar con sus alumnos.</li> <li>• Ausencia de un trabajo de equipo docente que permita abordar sistémicamente los problemas de aprendizaje cognitivos y socioafectivos de sus alumnos.</li> <li>• Ausencia de conducción pedagógica sistemática y efectiva al interior de la escuela. <ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay estrategias ni claridad para seguir los procesos de los niños y niñas.</li> </ul> </li> <li>• Se desestima el uso de materiales, incluso del texto escolar, para favorecer aprendizajes en los niños y para atender dificultades específicas;</li> <li>• Mal uso del tiempo en aula. Muy poco tiempo destinado al aprendizaje</li> <li>• Buen clima en las salas de clases</li> <li>• Mal uso de los pocos espacios para el trabajo y reflexión docente</li> </ul>
<p>CULTURAL INTERNA SUBJETIVIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escaso sentido de identidad de la comunidad escolar (comunidad que no conoce ni comparte la visión y misión del establecimiento)</li> <li>• Escaso liderazgo de la dirección y el encargado pedagógico. Se actúa a través del poder y no del liderazgo técnico</li> <li>• Baja motivación profesional de los docentes.</li> <li>• Externalización de la responsabilidad por los bajos logros escolares. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia de autocrítica profesional de docentes y directivos</li> <li>- Los niños, la familia y el entorno son, a juicio de docentes y directivos, los responsables del bajo rendimiento y el fracaso escolar de sus alumnos/as.</li> </ul> </li> <li>• Expectativas negativas de docentes y directores referidas a las capacidades y posibilidades de los/as alumnos/as</li> <li>• El clima escolar puede ser bueno, regular o estar muy deteriorado</li> <li>• Falta de reconocimiento y validación del rol pedagógico y formador de los padres y familias</li> <li>• EGE y docentes comparten una mirada negativa sobre la realidad de las escuelas y sus posibilidades</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores en general quieren a sus alumnos, se preocupan de sus problemas y les inquieta su futuro académico y personal, que ven muy limitado</li> <li>• Niveles promedio normal de la autoestima de la población escolar</li> <li>• Variaciones significativas en los niveles de autoestima de los alumnos entre un curso y otro.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">ARTICULACIÓN FAMILIA- ESCUELA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de mecanismos y espacios sistemáticos y efectivos de incorporación y articulación con la familia en el ámbito educativo</li> <li>• Ausencia de un plan de trabajo con los padres. La gestión se resta (margina) de este espacio.</li> <li>• Articulación netamente económica con los padres: acciones conjuntas para acceder a recursos o mejoras del establecimiento</li> <li>• Ausencia absoluta de un trabajo de dimensión más educativa con los padres</li> <li>• Las escuelas no conocen la realidad y condiciones de los niños que están educando</li> <li>• Dirigentes de los centros de padres están ajenos a los temas educativos de la escuela</li> </ul>
<p style="text-align: center;">GESTION EDUCATIVA LOCAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia de redes educativas y sociales</li> <li>• Articulación netamente administrativa entre el Municipio y las escuelas. Ausencia de espacios sistemáticos de análisis y reflexión entre nivel local y escuelas, referidos a los procesos educativos de éstas</li> <li>• Falta de articulación con nivel y autoridades educativas locales (DEPROV/DEM/DAEM)</li> <li>• Debilidad de la supervisión técnico-pedagógica externa de las escuelas</li> <li>• Desconocimiento de la realidad y necesidades de los procesos de enseñanza aprendizaje por parte de los sostenedores</li> <li>• Ausencia de planificación y trabajo de control, supervisión y apoyo a las escuelas en función de las condiciones y necesidades de aprendizaje de la población que cada una atiende.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir del diagnóstico Línea Base del Proyecto Asistencia a Escuelas Críticas R.M., CIDE, 2002-2005

## Aprendizajes a partir de los avances y dificultades de la Experiencia CIDE:

Cómo no partir reconociendo que ha sido un proceso complejo y lento, que ha requerido del concurso y voluntad de múltiples actores en su recorrido y que en el trayecto ha habido logros y fracasos, avances y retrocesos. Así, por ejemplo, ha sido y es aún muy duro para estas escuelas reconocerse y asumirse como críticas, ser evaluadas desde sus debilidades y construir a partir de ellas. Algunos aprendizajes indispensables de considerar son:

1. *El cambio requiere tiempo y debe ser consecuencia de procesos internos.* Las escuelas críticas necesitan un gran tiempo e interacción sistemática de presión y apoyo para reconocer sus debilidades y que cada actor asuma sus ámbitos de responsabilidad en los problemas detectados.

Por otra parte, estos cambios no pueden ser algo externo e impuesto. A partir de la experiencia, se valida la importancia de contar con procesos de diagnóstico que permitan la reflexión interna y la autocrítica a la forma en que asumen y desempeñan las distintas funciones y quizás lo más importante, a evaluar y juzgar las propias capacidades y actitudes.

2. *Centralidad de la conducción y gestión directiva.* En este ámbito hay dos aspectos clave:

a) El apoyo en la conducción y dirección de estas escuelas requiere disponerlas y posibilitar la construcción de un norte común, de un *para qué* de su quehacer centrado en los aprendizajes de los alumnos. El cambio que hay que introducir necesita que la dirección y toda la comunidad comprendan y asuman que los procesos y resultados por alcanzar son responsabilidad y consecuencia del quehacer de la escuela en su conjunto, y no sólo de los profesores o de los alumnos.

El reenfocar estas escuelas en el mejoramiento de los aprendizajes y la mantención de logros ha demandado apoyar fuertemente a la dirección para que constituya y valide un equipo que asuma la gestión de los insumos y procesos conducentes a los resultados buscados.

b) El fortalecimiento y capacitación de directores/as y equipos directivos que muestran escasas competencias profesionales en el ámbito de la gestión y dirección de instituciones escolares han requerido de un trabajo sistemático que considera los desafíos cotidianos de la escuela y las estrategias para enfrentarlos desde el norte señalado, pero con metas entre corto y mediano plazo. Estos directores y sus equipos difícilmente pueden imaginar metas y objetivos a largo plazo y gestionar al respecto.

3. *Fortalecimiento y apoyo sistemático a las prácticas de enseñanza.* Ha sido necesario abordar la pobreza y el individualismo de la práctica docente, muy presente y arraigado en estas escuelas, a través del apoyo teórico y práctico de manera frecuente y permanente con los jefes pedagógicos y los propios docentes.

Para que las prácticas pedagógicas se orienten a favorecer y estimular el proceso de aprender de los alumnos, en función del desarrollo de capacidades y habilidades en situaciones significativas y relevantes, se requiere una postura y ciertos niveles de competencia

profesional del cuerpo docente. Tal cambio requiere de un líder conductor que oriente, apoye, supervise y evalúe, tanto la preparación de clases como las prácticas de aula, considerando la importancia de la atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje. *El rol de la UTP es clave para el tránsito y la sustentabilidad buscada.*

Nuestra experiencia muestra la urgente necesidad de atender carencias y vacíos en los conocimientos específicos que se requieren para el manejo efectivo de los subsectores de aprendizaje y de las didácticas específicas para enseñarlos. Junto con eso ha sido necesario abordar la improvisación habitual de las clases, proveyendo a los profesores las distinciones metodológicas pertinentes a la organización de sus procesos de aula en secuencias y etapas que favorezcan las interacciones profesor-alumno y entre alumnos, que permitan la apropiación y mantención de los aprendizajes intencionados y buscados.

4. *Cultura escolar.* En estas escuelas el ámbito de las expectativas y representaciones, sobre los alumnos y sus familias, constituyen un núcleo duro que entorpece tanto la conducción como la enseñanza. Cambiar estas imágenes es sin duda el mayor de los desafíos. Se requiere de un gran tiempo y cambios profundos por parte de los directivos, docentes y también de las propias familias.

La insistencia en el ejercicio de estrategias didácticas y metodologías vinculadas a los aprendizajes esperados permite a los profesores ir descubriendo que sus alumnos pueden y quieren aprender, a condición de que el trabajo pedagógico orientado hacia avances y logros escolares sea transparente para los alumnos y sistemático, lo que no forma parte del quehacer habitual de los docentes en el aula.

Desde la incorporación de la familia, una estrategia que está mostrando logros, ha sido la de proveer orientaciones metodológicas y materiales educativos para las reuniones de curso habituales con los apoderados. Con ello se favorece el conocimiento de lo que los niños tienen que aprender y las posibilidades de colaboración y apoyo que pueden aportar las familias desde la vida cotidiana.

5. *Rol de las instancias y agentes educativos locales.* La experiencia muestra la importancia de la coordinación con el Departamento Provincial y los sostenedores de las escuelas para producir y mantener los cambios. Las autoridades técnicas y políticas deben aquilatar lo que significa tratar de influenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando las decisiones técnicas se toman a nivel central, pero la mediación y decisiones administrativas recaen en espacios y actores educativos locales. La descentralización en educación necesita de una real, efectiva y pertinente centralización a nivel local, así como de un trabajo articulado de los actores del sistema educativo para alcanzar los avances deseados en materia de calidad y equidad.

Así, sostenemos que los ámbitos de responsabilidad deben asumirse de manera diferenciada. Desde las autoridades técnicas y políticas del nivel central, la prioridad debe ser la equidad del sistema educativo. A nivel local la preocupación debe ser la calidad de la oferta educativa que ofrecen los establecimientos a su cargo y para las escuelas la prioridad debe estar puesta en la equidad al interior de ellas y sus cursos.

Aunar criterios, revisar decisiones, apoyar y colaborar con acciones en función de mejores y mayores logros de los alumnos, son aspectos que debieran formar parte esen-

cial del quehacer de las autoridades locales educativas ya que constituyen requisitos fundamentales para asegurar la calidad y sustentabilidad de la oferta educativa en las escuelas bajo su responsabilidad.

Escuelas como las críticas, que no cuentan con agentes externos que colaboren permanentemente, tienen que estar apoyadas y ser evaluadas a través de los espacios y mecanismos técnicos locales. En dichos espacios deben radicar mecanismos de estímulo y supervisión a los equipos docentes y de gestión para instalar procesos de conducción pedagógica efectiva y autónoma. Desde ahí se deben distribuir, de manera rigurosa y pertinente, los recursos materiales, técnicos y profesionales para el mejoramiento de la vida profesional en los establecimientos y del aprendizaje de niños y niñas.

*6. Espacios para que la sociedad civil asuma niveles de responsabilidad en la educación.* Queremos destacar y valorar esta iniciativa pública de incorporar instituciones de la sociedad civil en la intervención directa en escuelas, con el fin de mejorar la calidad de la oferta educativa. De esta manera se posibilita, tanto dar una mirada directa y externa a los procesos y articulaciones al interior de las escuelas como con las escuelas y las instancias administrativas y de decisión técnica locales. Faltan, sin embargo, espacios de intercambio más frecuentes entre la institución interna (CIDE) y los niveles técnicos locales y a nivel central (municipio, DEPROV, Mineduc). Conocer y analizar de manera oportuna y directa los procesos, sus avances y dificultades, facilita el diseño e implementación de programas y políticas educativas específicas para los sectores más vulnerables, como asimismo para el sistema educativo en general.

¿Qué cosas son muy complejas o no resultan en el apoyo y asistencia a escuelas críticas?

Forman parte esencial de los aprendizajes el compartir y reflexionar en torno a las dificultades encontradas y errores cometidos durante la intervención. Transcurridos ya más de dos años desde que se iniciara este proceso, aquéllos que hoy día aparecen como más destacados son los siguientes:

- La relación escuelas-autoridades educativas municipales (DAEM/DEM) requiere condiciones que no se dan en las escuelas ni en las instancias locales. Es muy difícil contar con Directores Educativos a nivel local que asuman el desafío de mejorar la oferta educativa de sus escuelas como un todo y desde ahí apoyar diferencialmente a unas y otras. Hay también serias debilidades en las capacidades y competencias profesionales en los espacios locales (supervisores y sostenedores principalmente). Desde los supervisores, la tendencia es hacia un apoyo general y con carácter autoritario. Desde los sostenedores se aprecian vacíos en cuanto a conocimiento y estrategia para llevar a cabo una buena gestión escolar.

Desde las escuelas, hay poca claridad respecto de lo que pueden y deben solicitar a sus autoridades y de lo que ellas mismas deben hacerse cargo. Respecto de la posibilidad de constituir redes, la carencia es aun mayor, puesto que tienden a verse como una unidad aislada y no como parte de una comunidad de escuelas bajo una misma dirección y conducción.

- Serias dificultades de los docentes para orientar su trabajo en función de los aprendizajes y competencias a lograr en sus alumnos. Persiste una escasa autocrítica del trabajo hecho y subsiste la tendencia a desligar sus responsabilidades acerca de los efectos y consecuencias de la práctica pedagógica.

- Fuerte resistencia a incorporar a los padres en tareas educativas sistemáticas y articuladas. Persiste la mirada crítica y deslegitimadora de las familias pobres y vulnerables. Nuestra experiencia de ir y venir, tratando de instalar condiciones y disponer de espacios de encuentro y articulación entre las escuelas y las familias, nos ratifica que la única vía posible es dar lugar al rol educativo de los padres desde la gestión en las escuelas. La cultura y tradición escolares legitiman temas y acciones vinculados al quehacer de la familia a partir del posicionamiento y liderazgo que asuma la autoridad directiva en ello.

- Aceptación de la observación del trabajo en aula. Sólo después de más de un año de trabajo e interacción, los docentes aceptan que especialistas del CIDE observen y los acompañen en sus clases, con el fin de modelar y reflexionar sobre estrategias y acciones más pertinentes para los diferentes cursos. A pesar de ello, en estas escuelas aún no hay prácticas internas de seguimiento y acompañamiento en aula. Ellos no perciben la utilidad de contar con instancias de este tipo para elevar y homogeneizar la calidad de la práctica docente. Hay una fuerte resistencia de los docentes a ser observados. Ellos difícilmente reconocen en otros al interior de sus escuelas, las capacidades y criterios para observar y modelar buenas prácticas, aunque estas competencias y conocimientos estén disponibles en ellas.

- Trabajo articulado e interdisciplinario. Extremadamente lentos y parciales han sido los avances hacia una planificación y práctica pedagógicas que integren los distintos sectores y subsectores de aprendizaje. Hemos tenido logros en la articulación entre matemática y lenguaje, pero a condición de un trabajo tremendamente intencionado y supervisado. Al parecer, la tradición pedagógica de mirar y asumir cada subsector de manera independiente sigue siendo un fuerte obstáculo para enfocar la práctica desde las capacidades y competencias a lograr en los alumnos.

- Innovación y creatividad por parte de los docentes. Es duro y también frustrante constatar que los docentes no quieren o no pueden recrear materiales educativos o innovar en actividades a partir de otras sugeridas. Cuando se trata de usar materiales o proponer actividades a los niños, no hay problemas, siempre y cuando se les haya indicado claramente y paso a paso cómo y cuándo se deben usar. Estamos aún a nivel de aplicación, y falta mucho para llegar a la adaptación, recreación o innovación.

- Actitud resignada a los apoyos pedagógicos externos. Es frustrante constatar la actitud desmotivada y el poco interés de la mayoría de los profesores y profesoras de las escuelas críticas por recibir apoyo para fortalecer sus prácticas. Ellos efectivamente cuentan con poco tiempo para el trabajo de reflexión y planificación docente, pero además no hay una actitud abierta a entregar tiempo adicional a actividades que puedan redundar para ellos en mayor profesionalización y mayor economía de su trabajo. Esta actitud se refuerza con las reivindicaciones de tiempos y salarios que propone el gremio de profesores, sin impulsar, al mismo tiempo, un desarrollo profesional que implique trabajo técnico y responsabilidad.

• Las escuelas críticas requieren de apoyos profesionales distintos a los pedagógicos. La realidad y situación que se vive hoy día en las escuelas críticas urbanas hace necesaria una reflexión en torno a dotarlas de apoyos profesionales que atiendan las carencias y dificultades de sus alumnos, a fin de generar las condiciones y disposiciones para que el quehacer pedagógico efectivo rinda sus frutos. Persisten, por ejemplo, las altas tasas de ausentismo escolar producto de factores familiares asociados a la vulnerabilidad social y comunal, lo que afecta el rendimiento de los niños.

### Logros y avances

Finalmente queremos sintetizar los principales logros y avances en las escuelas críticas apoyadas desde el CIDE. Para ello nos hemos centrado en actores, más que en ámbitos y factores, y a ellos se les caracteriza tanto desde lo profesional y actitudinal, como desde sus representaciones sociales. Lo anterior, como una forma de poder apreciar lo logrado y lo que aún falta por hacer para instalar las condiciones y recursos mínimos necesarios que permitan transitar desde escuelas críticas a escuelas que avanzan y, por qué no, hacia escuelas efectivas.

### Directores

- Asumen con responsabilidad su rol conductor de procesos administrativos y pedagógicos de las escuelas.
- Aumentan presencia en la escuela e impulsan trabajo educativo con las familias.
- Constituyen equipos de gestión que piensan y reflexionan en torno a los aprendizajes a lograr con los estudiantes.
- Hacer avances importantes en la generación de estructuras para la implementación de una mayor supervisión pedagógica interna.
- Comienzan a creer en las posibilidades de las escuelas a su cargo.
- Construyen y presentan propuesta de automejoramiento a sus autoridades locales. En consecuencia, hay indicios de que los directores se están haciendo cargo de lo que las escuelas pueden hacer por sí mismas.
- Se dan pasos para una coordinación y articulación de las distintas propuestas pedagógicas que desarrolla la escuela.
- Hay mayor conciencia de los recursos educativos disponibles y posibilidades de aprovecharlos.
- Aclaración de los criterios que les permiten atender las necesidades y condiciones requeridas para el mejoramiento del quehacer pedagógico en el aula.

### Los docentes

- Se constata una mayor y más variada incorporación de materiales educativos en sus clases.

- Se avanza en una preocupación e intencionalidad por una articulación entre Lenguaje y Matemática.
- Mayor motivación y compromiso de los docentes. Reconocen algunas de sus debilidades y valoran el apoyo recibido.
- Mejor autoestima de docentes. Comienzan a creer que sus acciones pedagógicas logran cambios importantes en los aprendizajes y actitudes de sus alumnos.
- Se está instalando la práctica de planificación de la enseñanza en función de aprendizajes a lograr en los alumnos. Hay preocupación porque la planificación responda a lo que los profesores quieren hacer para que sus alumnos aprendan.
- Se constata una mejor administración del tiempo en aula, efecto directo de la planificación y reflexión de lo logrado con ella.
- Se vislumbran pequeños cambios en la mirada respecto a las capacidades de los niños, no así respecto de sus posibilidades futuras.
- Los docentes identifican a los alumnos con mayores dificultades, aun cuando no establezcan estrategias pedagógicas diferenciadas para apoyar su aprendizaje en el aula. Generalmente hay preocupación porque estos alumnos asistan al apoyo de educación diferencial para recuperar el atraso detectado.
- Pequeños avances en reconocer que las familias también pueden enseñar.

### Los niños y las niñas

- Niños y niñas evidencian adecuados procesos de razonamiento lógico a partir de intervenciones intencionadas de los docentes.
- Se muestran más críticos y reflexivos en las distintas clases, cuando esto se promueve.
- Se muestran motivados e interesados en aquello que van a aprender.
- Hay indicios de que pueden mejorar su rendimiento escolar, lo cual se podrá constatar a fines de este año (2004).

### Las familias y los padres:

- Se empiezan a reconocer y validar como agentes educadores que pueden fortalecer lo realizado por la escuela.
- Las madres y apoderados están más informados de lo que sus hijos tienen que aprender y por tanto plantean mejor sus inquietudes y demandas de apoyo para cumplir con su rol educativo.
- Se muestran motivados por la dinámica de relación que se establece con las escuelas. Valoran y se interesan por participar en reuniones de curso donde se les pide reflexión y trabajo conjunto en función de lo que los niños tienen que aprender.



Un par de reflexiones finales:

El proceso de cambio de escuelas críticas a escuelas que avanzan, necesita de la constitución de *espacios y contextos de aprendizaje de alta exigencia académica y socioafectiva* para que todos los estudiantes de segmentos socioeconómicos más vulnerables aprendan más y mejor.

Debemos avanzar hacia una política educativa que nos permita ofrecer una educación de calidad a los más pobres, abriendo así oportunidades reales para su inserción en niveles de estudio medio y superior, de manera de hacer realidad las expectativas que la comunidad cifra en la educación pública chilena. La nueva ley que obliga a todo establecimiento financiado por el Estado a incorporar al menos un 15% de alumnos pobres es un gran paso al respecto. Ojalá que los sostenedores y las escuelas no introduzcan prácticas discriminatorias de selección entre estos alumnos, es decir, que este 15% no se transforme en una norma de aceptar sólo a los más capaces de entre los más pobres.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARBOSA, M.E.F. y FERNANDES, C. (2001). "A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série". En C. Franco (org.), *Promoção, ciclos e avaliação na educação*. Porto Alegre: ArtMed.
- BOLLEN, R. (1997). "La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político". En D. Reynolds, R. Bollen, B.P.M. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (Eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 17-35). Madrid: Aula XXI/Santillana.
- CANO, F. (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 3º, 5º (1993-1994)*. Santa Fe de Bogotá: MEN.
- CASTEJÓN, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- COTTON, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis. 1995 updated*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- CREEMERS, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- CREEMERS, B.P.M. (1996). "The school effectiveness knowledge base". En D. Reynolds, R. Bollen, B.P.M. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (eds.), *Making good schools* (pp. 36-58). London: Routledge.
- CREEMERS, B.P.M. y SCHEERENS, J. (1994). "Developments in the educational effectiveness research programme". *International Journal of Educational Research*, 21(2), pp. 125-139.
- CIDE. Informes Proyectos: Asistencia Técnica a Escuelas Críticas DEPROV Sur, Región Metropolitana (CIDE\_MINEDUC) y Enseñar para Aprender (CIDE\_FORD), 2001 y 2004. Textos de circulación interna.
- DE KETELE, J. "El fundamento de las políticas educativas: una educación de calidad para todos." Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Políticas Educativas y Equidad. CEPAL, Santiago de Chile, octubre 2004.
- ESCUADERO, J.M. (2001). "La escuela como una organización que aprende: ¿una contribución a la renovación y mejora de la educación?" *Organización y Gestión Educativa*, 1, pp. 19-33.
- FITZ-GIBBON, C. T. (1996). *Monitoring Education. Indicators, Quality and Effectiveness*. London: Cassell.
- GARCÍA HUIDOBRO, J.E (ed.). *Escuelas de Calidad en Contextos de Pobreza*. Ediciones Editorial, Santiago, Chile, 2004.
- HERRERA, M. y LÓPEZ, M. (1996). *La eficacia escolar*. Caracas: Centro de Investigaciones Culturales y Educativas.
- HIMMEL, E., MALTES, S. y MAJLUF, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del*

*proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Documento inédito. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en Educación. LLCE (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO.

LLCE (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago, UNESCO/Santiago. Chile.

MUÑOZ-REPISO, M. y MURILLO, F.J. (2001). "Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y mejora de la escuela". *Organización y Gestión Educativa*, 4, pp. 3-9.

MUÑOZ-REPISO, M., CERDÁN, J., MURILLO, F.J., CALZÓN, J., CASTRO, M., EGIDO, I., GARCÍA, R. y LUCIO-VILLEGAS, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.

MUÑOZ-REPISO, M., MURILLO, F.J., BARRIO, R., BRISO, M.J., HERNÁNDEZ, M.L. y PÉREZ-ALBO, M.J. (2000). *La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.

MURILLO, JAVIER (ed.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del arte*. Convenio Andrés Bello, CIDE España, Bogotá, Colombia.

MURILLO, JAVIER (coordinador) (2002). Marco Conceptual de la Investigación: *Hacia un Modelo de eficacia escolar en Iberoamérica*. Texto de circulación restringida.

MURPHY, J. (1992). "School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement". *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), pp. 90-109.

OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile. OCDE, París.

REIMERS, FERNANDO (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Editorial La Muralla. Madrid.

REIMERS, FERNANDO (2003). *La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina*, OEI.

ROMÁN, M. (coordinadora) (2000). Informe Final de la Investigación: *Sistematización y análisis de los factores asociados al bajo rendimiento escolar en escuelas focalizadas (P-900) de la Región Metropolitana* MINEDUC. (Documento de circulación restringida)

ROMÁN, M. "Estrategias Sistémicas de Atención a la Deserción, la Repitencia y la Sobre-Edad en Escuelas de Contextos Desfavorecidos". Caso Chile, OEA-IIPE 2001

ROMÁN MARCELA. Informe Línea Base Proyecto: *Asistencia a Escuelas Críticas DEPROV Sur, Región Metropolitana*. CIDE enero 2003. (Documento de circulación restringida)

SAMMONS, P., HILLMAN, J. y MORTIMORE, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

SAUNDERS, L. (1997). "Value added principles, practice and ethical considerations".

HARRIS, N. BENNETT Y M. PREEDY (eds.), *Organizational effectiveness and improvement in education* (pp. 191-203). Buckingham: Open University Press.

SAUNDERS, L. (1999). A brief history of educational "value added": how did we get to where we are. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), pp. 233-256.

SCHEERENS, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), pp. 61-80.

SCHEERENS, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.

SCHEERENS, J. Y BOSKER, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

SLAVIN, R.E. (1996). *Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina*. Documento N° 3. PREAL.

STRINGFIELD, S. (1994). A model of elementary school effects. En D. Reynolds *et al* (eds.), *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 158-187). Oxford: Pergamon Press.

TEDESCO, J.C. "Igualdad de oportunidades y política educativa". Ponencia presentada en Seminario Internacional de Políticas Educativas y Educación. CEPAL, Santiago, octubre 2004.

TEDDLIE, CHARLES AND DAVID REYNOLDS (2000). *The international handbook of school effectiveness research*, New York, Falmer Press.

UNICEF. "¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza". Santiago, 2002.

WEBSTER, W.J., MENDRO, L. Y ALMAGUER, T.O. (1994). Effectiveness indices: a «value added» approach to measuring school effect. *Studies in Educational Evaluation*, 20, pp. 113-145.