

GESTIÓN ESCOLAR EN CONTEXTOS ADVERSOS. UN ANÁLISIS DESDE LA INTERVENCIÓN

GUIDO GUERRERO SEPÚLVEDA*

FERNANDO MAUREIRA TAPIA**

Resumen

El presente artículo describe y analiza una estrategia de apoyo a la gestión educativa de escuelas ubicadas en contextos adversos y de bajos rendimientos educativos, implementada por un equipo de investigadores del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación - CIDE. Asimismo, da cuenta de algunos avances obtenidos por la implementación de dicha estrategia en estos establecimientos educacionales, los que al transformar sus prácticas pedagógicas, su estructura y su cultura organizacional lograron un mejoramiento de sus resultados.

Abstract

This article describes and analyzes a supporting strategy for the improvement of school management in primary schools located in unfavourable social settings, urban and rural; these schools show low learning outcomes. The strategy is being carrying on by a researchers team from the Center for Research and Development of Education, CIDE, in Santiago, Chile. Some partial results from this intervention show that these schools meliorate their outcomes when their class methods, their structure and their organizational culture are heightened.

* Guido Guerrero Sepúlveda. Profesor de Estado en Artes Plásticas, Licenciado en Educación y Magíster en Educación: Mención en Administración (Universidad de Tarapacá).

** Fernando Maureira Tapia. Antropólogo y Licenciado en Antropología Universidad de Chile. Magíster y Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Investigador Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

1. Antecedentes de la estrategia

1.1. *El problema*

El proceso de Reforma Educativa chilena no ha logrado superar los graves problemas de equidad, donde los establecimientos educacionales que atienden, preferentemente, a hijos de familias de estratos socioeconómicos altos y medios mantienen óptimos niveles de efectividad, respecto del que logran los establecimientos que atienden a niños provenientes de familias de estratos medio-bajo y bajo. Indudablemente que existen excepciones, pero éstas no hacen más que reafirmar el adagio de “la excepción que confirma la regla”.

Debido al casi consenso que ya existe respecto de la permanencia, sin grandes variaciones, de la grave situación de inequidad de los resultados escolares, el Ministerio de Educación ha implementado nuevos proyectos y programas compensatorios, los que aun muestran resultados muy incipientes o poco significativos, donde las grandes cifras no evidencian cambios¹. De esta forma, no puede esperar una aproximación “natural” o automática de las curvas de resultados académicos de los distintos grupos socioeconómicos; es necesario intervenir para producir cambios significativos. En esa perspectiva, como institución hemos logrado producir una serie de intervencio-

¹ Como consecuencia de la implementación de diversas medidas se observan efectos positivos en los resultados globales consignados por el seguimiento del SIMCE. Los porcentajes de logro han aumentado después de 12 años de intervenciones focalizadas (P -900 y P- Rural) algo más de un 10% en la educación básica en general. Respecto de la comparación de resultados por modalidad administrativa, se observa que los establecimientos privados aumentaron sus porcentajes en un 6%, en tanto que las escuelas particulares subvencionadas suben sus puntajes en un 20% y las municipales en un 11% (UNICEF, 2000). En tanto que un conjunto de escuelas rurales ha alcanzado un promedio de logro superior o semejante al promedio de las escuelas municipales urbanas. Igual destaca la permanencia de un 4,4% de alumnos que repiten curso y sólo un 47% completa la educación básica, a pesar que su cobertura ha logrado llegar al 98,2% y que dentro de ella la incorporación a la educación básica de los niños del quintil más pobre supera el 95% (Datos estadísticos del MINEDUC citados en UNICEF, 2000).

nes en establecimientos educacionales antes descritos, se trata de establecimientos en su mayoría de dependencia municipal, tanto de educación básica como de educación secundaria. De distinto tamaño y en diferentes comunas del país.

La estrategia de apoyo que presentamos se inserta en el área de problemáticas relacionadas con el proceso de descentralización e implementación de la reforma de la educación pública chilena. Proceso que, en general, ha tenido resultados mucho más limitados de los esperados: a nivel de los aprendizajes logrados por los alumnos, de la participación de los diferentes actores, de la transformación real de las prácticas pedagógicas y del mejoramiento efectivo de la gestión.

La circunstancia recién descrita resulta especialmente evidente en el caso de las escuelas municipales, que han sido el objeto principal de nuestra intervención, la que a nivel de básica es responsable de formar al 75,3% de la población escolar del quintil más pobre del país y al 63,7% de la población en edad escolar del quintil siguiente (MIDEPLAN; 1998). De aquí la importancia de diseñar estrategias de apoyo al mejoramiento educativo de estas escuelas, que permitan disminuir paulatinamente la inequidad educacional.

Una hipótesis que se encuentra a la base de esta propuesta, es que los resultados deficientes obtenidos hasta la fecha por la educación primaria municipal, se relacionan –dentro de otros factores– con una cultura escolar que tiende a la atomización de los subsistemas de actores y a la desarticulación de objetivos involucrados en los procesos educativos. En efecto, la cultura predominante en nuestras escuelas se caracteriza por:

- Dirección de la escuela centrada en lo administrativo y sin visualización de metas claras sobre logros esperados en el aprendizaje y desarrollo de niños y niñas.
- Descuido del liderazgo activo y dialogante de los docentes: los profesores tienden a “aislarse” centrando su quehacer en el trabajo pedagógico en el aula con insuficiente trabajo en equipo entre pares y equipos directivos.

- Padres y apoderados alejados de la escuela, desinformados y poco conscientes de su aporte en los procesos de aprendizaje y formación integral de sus hijos e hijas.
- Municipio centrado en la administración y distribución de recursos en las escuelas y con un uso limitado de los instrumentos para orientar y conducir el trabajo escolar hacia metas específicas.
- Supervisión del Ministerio de Educación a la cual no se reconoce aporte pedagógico.
- Actores de las escuelas, municipio y comunidad que no se comunican para establecer criterios compartidos en torno a objetivos y metas educativas significativas.

Se trata de una cultura de relaciones “descoordinadas”, lo que trasciende a la voluntad de cada estamento del sistema y que impide articular esfuerzos, recursos e innovaciones tendientes al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación². Además, no es frecuente visualizar una “conversación” entre los diferentes actores en torno a la dimensión fundamental del proceso escolar, como es el aprendizaje efectivo de los alumnos, y mientras este tema no sea preocupación prioritaria, la imagen que proyecte el establecimiento será de descoordinación.

1.2. *La gestión en función del mejoramiento de los aprendizajes*

En general corresponde afirmar que en Latinoamérica, a partir de los años ochenta, se pasó de concepción originaria de administra-

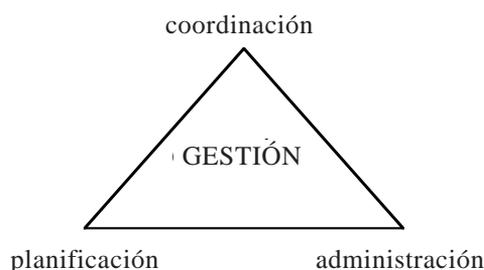
² Lo anterior, revaloriza los esfuerzos destinados a mejorar la calidad de los aprendizajes. Es así como en la actualidad se subraya la necesidad de considerar los procesos al interior del establecimiento y cómo ellos se adecuan y responden a los objetivos de la propia unidad escolar junto a una cultura organizacional, que, tal como señala Pereira, tiende al aislamiento y formalismo en las relaciones entre padres y apoderados y profesores, profesores y directores y un formalismo y autoritarismo entre profesores y alumnos. Por otra parte, esta misma característica también entorpece o dificulta la posibilidad de definir y establecer metas educativas o formativas en conjunto, para el establecimiento”. (Pereira, 1997).

ción educacional a la concepción de una gestión educacional o escolar; esto básicamente a partir de los procesos de descentralización, en que ya no sólo se “administra” los recursos y planificación proveniente del Estado centralizado, sino que se requiere una mayor autonomía para la toma de decisiones a nivel local (escuela o entes locales responsables de la educación pública).

Por lo anterior, cuando hablamos de gestión escolar nos referimos a una práctica que reúne tres competencias básicas³, a saber: la planificación, la administración de todo tipo de recursos y la coordinación de actores y acciones, tanto internos como externos de una organización escolar, sea ésta un establecimiento o un grupo de ellos. De esta forma, pasar de hablar de administración a gestión escolar no es un preciosismo, sino que un imperativo que da cuenta de las dimensiones y competencias que, efectivamente, forman parte indispensable de la conducción de las organizaciones educativas hoy en día.

Esquema 1

LAS COMPETENCIAS QUE DEBERÍA REUNIR LA GESTIÓN ESCOLAR



La gestión, al menos en América Latina, ha sido uno de los temas más dinámicos en el ámbito educacional. En efecto, la concepción y el rol que se le asigna hoy en día tiene poco que ver con el que poseía en los años ochenta. Ya sea por el avance de los procesos de transformación de los sistemas públicos de educación marcados por

³ Utilizamos el término de competencia en el sentido que propone J. J. Brunner, que la define como los atributos y capacidades que habilitan para el ejercicio de una ocupación en la sociedad.

la descentralización del Estado, también por la incorporación de nuevos conceptos y perspectivas teóricas. Al mutar conceptualmente, también cambió el lugar ocupado por esta actividad dentro del quehacer escolar, la gestión ha pasado a ocupar un lugar decisivo en las transformaciones que se le piden a la educación hoy en día.

“La gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales” (Alvariño, 2000:1).

Nuestra propuesta de gestión no se concibe como la sola administración, tecnificada y puramente “eficientista” de los recursos disponibles, es, más bien, una actividad permanentemente consciente de las condiciones y posibilidades de la organización educativa, de los desafíos específicos y genéricos que debe enfrentar mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

El estilo de gestión que se adopte no es neutro, ni una herramienta puramente técnica. Para que la gestión sea, efectivamente, un medio para el mejoramiento de la calidad de la educación, debe concebirse como una mezcla de arte y ciencia. En este mismo sentido el IPE UNESCO opina:

“La formación de los recursos humanos para gestión debe incluir un fuerte contenido referido a las competencias relacionales y compromiso ético-político. (...) los requisitos para el desempeño en la gestión educativa reclaman no sólo el dominio de saberes técnicos sino también el desarrollo de competencias tales como el liderazgo, la capacidad de negociación y un fuerte compromiso ético con la solución de los problemas provocados por los altos índices de exclusión social” (IPE-UNESCO, 1999: 24).

Por lo anterior, no es posible aprender que la gestión es una receta y que puede ser aplicada a cualquier organización educativa, sino más bien la concebimos como una acción adecuada y pertinente a la realidad de cada organización. De esta forma, resulta estéril pensar en trasladar estilos de gestión como modelos a imitar; lo importante es “instalar” competencias adecuadas para resolver las princi-

pales problemáticas y orientar el desarrollo educativo de organizaciones educacionales, ya sea un establecimiento o un grupo de ellos, comprendiendo su(s) especificidad(es).

Entendemos que la gestión debe estar al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación y más precisamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, este mejoramiento pasa por hacer consciente y favorecer procesos que hagan más efectiva la práctica docente que, junto con contar con profesores debidamente formados, se desempeñen en un clima laboral que promueva un diálogo personal y profesional permanente.

Es tarea, también de la gestión, generar un proyecto educativo que sea compartido por los diversos actores de la organización escolar y que proporcione los indicadores de pertinencia y relevancia del aprendizaje a lograr en los alumnos.

La gestión debe ocuparse, de igual manera, de la obtención y administración adecuada de recursos necesarios para el aprendizaje efectivo. Esto significa que los recursos deben ser transparentemente declarados y utilizados en función prioritaria del proceso de enseñanza.

La gestión también debe incorporar, centralmente, a otros actores para mejorar su procesos y resultados, en primer término las familias de los alumnos, ir más allá que concebirlos en un rol de proporcionar recursos, apuntar a que sean también un apoyo a los procesos de desarrollo pedagógico que defina la escuela.

En este sentido, cabe señalar que no existe una “receta” o configuración única de elementos que una escuela deba tener para lograr buenos resultados. Los factores relevantes en un contexto, pueden no ser de utilidad en otro. En virtud de ello, no sería recomendable esperar certezas infalibles, sino sistematización de experiencias y conocimientos que puedan ser útiles para enriquecer la reflexión y búsqueda de posibilidades concretas, que sólo pueden desarrollarse en contextos específicos.

Lo anterior, revaloriza los esfuerzos destinados a mejorar la calidad de los aprendizajes. Es así como en la actualidad, y tal como lo señala Alvariño (2000), se subraya la necesidad de considerar los procesos al interior del establecimiento y cómo ellos se adecuan y responden a los objetivos de la propia unidad escolar junto a una cultura organizacional, que tal como señala Pereira, tiende al aislamiento y formalismo en las relaciones entre padres o apoderados y profesores y un formalismo y autoritarismo entre profesores y alumnos. El autor señala además, la existencia de un profundo aislamiento del trabajo profesional del educador:

“Este trabajo profesional aislado conlleva, a su vez, un tratamiento de los contenidos o materias curriculares que se entrega a los alumnos, en forma de asignatura o áreas sin la necesaria interrelación entre unas y otras. Por otra parte, esta misma característica también entorpece o dificulta la posibilidad de definir y establecer metas educativas o formativas en forma conjunta, para el establecimiento”. (Pereira, 1997).

1.3. Origen de la estrategia de intervención

Dada la cantidad de actores que se encuentran involucrados en la organización y funcionamiento de un establecimiento educacional (directivos, docentes, apoderados, paradocentes, autoridades educacionales del ámbito municipal y ministerial, entre otros) y la débil fluidez relacional y comunicativa que existe entre ellos, resulta difícil suponer que una intervención externa cuente con adhesión inmediata y cohesionada al cambio. Por otra parte, por las características de sistema “cerrado” y autosuficiencia que tiende a caracterizar la cultura escolar, la motivación y la voluntad de cambio no puede ser impuesta desde fuera.

De esta manera, intervenir en una cultura escolar como la descrita, implica asumir que las acciones a realizar requieren de un proceso que incluye: una toma de conciencia de los actores involucrados respecto de los factores que explican el estado actual; identificación de alternativas posibles para enfrentarlos; tiempo para explorar es-

trategias de cambio viables y autosustentables sobre la base de la motivación, participación activa de todos los estamentos involucrados y el diálogo permanente de unos con otros. Una estrategia que incorpore estos aspectos favorecería la consolidación, integración y expresión visible de nuevas prácticas individuales y organizacionales.

Lo anterior justifica la opción por un apoyo basado en la investigación-acción, la cual busca comprender los factores que contribuyen a crear una situación social que es percibida por los involucrados en ella como problema. Dentro de este tipo de investigación, las interpretaciones son correctas si éstas son generadas y aceptadas como tales por el grupo de participantes (Mefly, 1985). Coherentemente, el conjunto de los involucrados es quien elabora e implementa acciones para hacerse cargo de la problemática identificada (en ese sentido, el grupo y los investigadores sociales comparten el rol investigativo). El desarrollo de las acciones no se constituye como una tarea que deba ser ejecutada por otras personas, más bien es entendida como un elemento integral de la actividad colectiva.

La estrategia a presentar se inserta en la lógica de una formación continua, que busca ser lo más cercana posible al desempeño real y concreto del docente en proceso de capacitación

“... la necesidad de superar una representación de este problema según la cual cada sector piensa que los que tienen que capacitarse son los otros. En este sentido, el enfoque más frecuente consiste en suponer que las actividades de formación deben concentrarse en el nivel local: el municipio, el distrito escolar o el establecimiento” (IIPE-UNESCO, 1999: 23)

2. Descripción de la estrategia

2.1. Los principios que orientan la estrategia

El sentido que han orientado permanentemente los procesos de intervención realizados a establecimientos educacionales en contextos adversos, en el ámbito de la gestión educativa, se relacionan di-

rectamente con cinco principios⁴ básicos. Cada uno de estos principios aporta un elemento que en su conjunto configuran un cambio en el concepto educativo de estas complejas realidades. Siendo éstos:

- ***Reconocimiento de la heterogeneidad***: existe la tendencia a realizar intervenciones que consideran a todas las realidades educativas por igual, que viven las mismas dificultades e impedimentos para lograr una gestión efectiva. Sostenemos que la modernización de la educación debe estar basada en el reconocimiento de las diversas realidades educacionales que incluso pueden cohabitar en un mismo sector geográfico. Esto supone implementar un proceso de apoyo que dé respuestas adecuadas a la multiplicidad y heterogeneidad de las escuelas y liceos, considerando las especificidades que derivan de sus distintos niveles de enseñanza.
- ***Autonomía y descentralización responsable***: Este principio es concebido como una política central del sector educacional, y la asumimos como uno de los ejes de la intervención. La autonomía supone tener claridad acerca de la Misión Institucional, responsabilidad por la gestión (particularmente por sus resultados) y la construcción de indicadores claves de éxito en el desempeño de las tareas educativas.
- ***Flexibilidad temporal***: Este principio supone que para gestionar eficaz y eficientemente una organización educacional, donde el factor humano es su principal capital, es necesario tender hacia estructuras más flexibles y abiertas a una multiplicidad de iniciativas. Dentro de esta flexibilidad, las escuelas y liceos, deben establecer alianzas con el sector privado y organizaciones sociales, en función de compartir metas y objetivos que compatibilicen la búsqueda de resultados en el corto, mediano y largo plazo.

⁴ Estos principios han sido establecidos por la línea de Gestión del CIDE, y que rigen permanentemente las distintas intervenciones y apoyos realizados en establecimientos educacionales.

- ***Realismo institucional:*** Las escuelas y liceos requieren mejorar la calidad y diversidad de su oferta educativa, considerando que la comunidad en forma creciente está demandando mayor adecuación del servicio educativo y una mayor participación en la definición de sus políticas. Esto nos muestra, además, la necesidad de tomar en consideración las planificaciones y lineamientos previamente existentes en los distintos niveles y estamentos de la comunidad educativa.
- ***Participación y compromiso:*** Las escuelas y liceos deben extender la participación no sólo hacia los actores que conforman su comunidad, sino que también a otros actores que constituyen su entorno escolar, ofreciéndoles un espacio para que participen activamente de ella. La participación debe consistir en un intercambio de experiencias real y libre, tener derecho a expresarse y ser escuchado, establecer contrastes y pareceres, para así elaborar consensuadamente las decisiones; de esta manera se logrará irradiar un compromiso hacia y desde la institución de parte de los actores, haciendo más sustentable y viable en el tiempo cualquier iniciativa que impulse la institución.

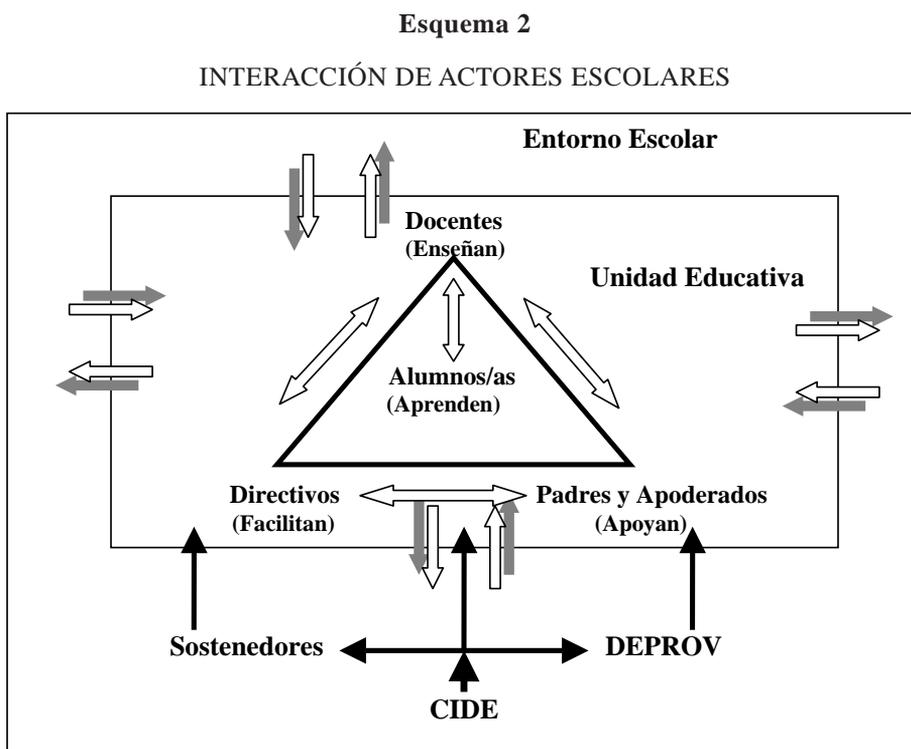
2.2. *Procesos de articulación de la estrategia*

Un aspecto complementario, y que ha favorecido las distintas intervenciones en las escuelas y liceos, es el de articular los distintos estamentos que intervienen en el proceso educativo (Administrativo, Pedagógico y Comunidad). Esta acción es considerada necesaria para asumir efectivamente los desafíos que surgen al implementar ciertos cambios al interior de la unidad educativa, sean éstos por demandas externas o por requerimientos internos.

Los directivos no son capaces de mirar críticamente su gestión y reconocer sus debilidades en el manejo y conducción del proceso formativo. No se constituyen en agentes que velan por la articulación al interior de la escuela como hacia el exterior de ella con los diferentes programas y proyectos que pueden favorecer el mejoramiento de la calidad de los procesos y resultados del establecimiento.

Reconociendo que los ámbitos de decisión que poseen son limitados, sobre todo en el caso del establecimiento municipal, estos no son reconocibles por ellos, situación que impide así un mayor compromiso y eficiencia en la gestión y, por tanto, la responsabilidad se diluye y proyecta hacia otros actores.

Conscientes de esta situación, nuestra estrategia de intervención permite incorporar paulatinamente a los diferentes responsables del proceso enseñanza-aprendizaje, asignándoles un rol específico que permita asegurar su cumplimiento, para lo cual se ha diseñado un diagrama de interacción de ámbitos de la escuela:



Este diagrama permite observar el nivel de interacción entre actores que pertenecen no tan solo a la escuela (directivos, profesores, alumnos y padres y apoderados), sino que se han sumado a esta articulación dos actores importantes y necesarios para el mejoramiento

del proceso educativo, como son los Sostenedores (DAEM y Corporaciones) y Departamentos Provinciales de Educación (DEPROVs).

Lograr esta articulación entre estos actores es prioritario para establecer un cambio en su paradigma, que es: i) Considerar que sólo la dirección se debe ocupar de la gestión, ii) Que los profesores sólo se ocupen de la enseñanza, iii) Que los padres sólo cooperen con el mejoramiento de la infraestructura y donativos, iv) Que el Ministerio les provea de más recursos, y v) Que el municipio les aporte las diferencias para seguir funcionando⁵.

Nuestras intervenciones realizadas por el equipo de gestión del CIDE apuntan a lograr cambios estructurales y que, junto a ello, se incorpore un cambio curricular importante en el establecimiento, es decir, un cambio en el qué se quiere enseñar, en el cómo enseñar y en el cuándo enseñar, como también qué, cómo y cuándo evaluar.

2.3. *Los componentes de la estrategia*

La estrategia de trabajo en el ámbito de la gestión posee varios componentes que es necesario explicitar para su adecuada comprensión.

2.3.1 Sensibilización y estructuración formal del proceso de apoyo

El primer componente fundamental de la estrategia de intervención, consiste en la definición precisa acerca del rol del equipo de apoyo y los objetivos y metas a lograr mediante el proceso de intervención. Se procura conscientemente, establecer una relación, que si bien es profesional, también implica un compromiso efectivo en el

⁵ Preconcepciones de directivos y de profesores de escuelas y liceos señalados en Focus Groups realizados para levantar líneas de base a las intervenciones para el MINEDUC: P-900; Proyecto Montegrando, Liceo para Todos, PPF de Gestión, Escuelas Críticas, Evaluación de la Supervisión Compartida, y para el proyecto Enseñar para aprender apoyado por la Fundación Ford.

proceso, tanto por parte del equipo responsable del establecimiento como del equipo externo. A su vez, las interacciones, entre los distintos actores, se deben formalizar a través de un cronograma de trabajo en que se consignen las responsabilidades y compromisos, tanto individuales como colectivas.

2.3.2. Coordinación

Esta parte de la estrategia permite implementar las distintas acciones de formación y acompañamiento, reafirmando los compromisos de participación de todos los niveles de decisión, según corresponda: nivel central del Ministerio de Educación, departamentos provinciales de educación, departamentos de educación municipal, corporaciones educacionales, sostenedores particulares y direcciones de establecimientos educacionales.

- Presentación de la propuesta de intervención a los responsables directos del proyecto, con el propósito de realizar los ajustes necesarios y pertinentes a la realidad.
- Sensibilización de los distintos actores respecto de los objetivos a lograr con la intervención.
- Definición de las etapas de formación y acompañamiento para definir responsabilidades y compromisos.
- Elaboración de calendario de actividades de la intervención de acuerdo a responsables y tareas.
- Establecimiento de instancias de monitoreo y evaluación de la intervención.

2.3.3. Formación y acompañamiento

Este componente de la estrategia permite mirar la institución escolar a través de ámbitos de desarrollo; su sentido es propiciar una concepción integradora y sistémica de lo que efectivamente ocurre en la escuela. Además, el trabajo por dimensiones contribuye a la articu-

lación de los distintos actores. Para ello se establecen de manera conjunta diversas acciones por cada una de las dimensiones, a saber:

- a) *Ámbito de gestión administrativa*: este ámbito se orienta básicamente al proceso administrativo pedagógico, que busca favorecer la puesta en marcha de un trabajo colectivo, interactivo y paulatinamente más autónomo entre los directivos, docentes, padres y apoderados, alumnos y comunidad en general. Además, se busca desarrollar competencias y habilidades destinadas a mejorar la administración de los recursos humanos:
 - *Convivencia escolar*: Mejoramiento del clima escolar; construcción de identidad; mejoramiento de los procesos de comunicación; generación de espacios de participación; mejoramiento de la autoestima de los docentes; toma de decisiones compartidas.
 - *Elaboración o rediseño del Proyecto Educativo Institucional* con el objeto de fortalecer la gestión educativa debido a: definición de las modalidades de articulación con la supervisión; coordinación con instituciones externas; cambio en la estructura escolar; cambio en la cultura escolar, y trabajo en equipo.
- b) *Ámbito pedagógico-curricular*: comprende todos aquellos aspectos vinculados a las prácticas pedagógicas, así como los resultados de los procesos educativos en tanto rendimiento como pertinencia, la evaluación de los aprendizajes. Además, es necesaria la elaboración del proyecto curricular, que este recoja elementos consignados en la misión institucional y en los objetivos estratégicos que proyectan a la institución a recuperar un espacio pedagógico importante.
 - *Procesos de enseñanza-aprendizaje*: Modelamiento de prácticas pedagógicas para los docentes; mejoramiento del clima del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula; mayor compromiso de los docentes en el aprendizaje de sus alumnos, y mejores expectativas de los logros respecto de aprendizajes de sus alumnos.

- *Recursos curriculares o didácticos para el proceso de enseñanza aprendizaje:* Optimizar el uso de los recursos didácticos; incorporar y crear material didáctico para el logro de aprendizajes más eficientes, con atención preferencial a las competencias de matemática y lenguaje; incorporar nuevas tecnologías (escuelas que estén en la Red Enlaces) para el diseño y elaboración de textos, materiales educativos y búsqueda de información con fines pedagógicos.
- c) *Ámbito comunidad y entorno:* es muy necesario iniciar un proceso de apertura de la escuela a su comunidad escolar, es decir, abrir las escuelas a las familias y a otras organizaciones como un desafío para construir un tipo de relación que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje, generar nuevos recursos a través de la creación de redes de apoyo, vinculación con empresarios, profesionales destacados, organizaciones sociales, fundaciones, etc.
- *Instancias de participación de la comunidad escolar:* Organización de los centros de padres (apoyo a la obtención de la personalidad jurídica), realización de talleres para los padres (cómo ser implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje); organización de talleres de desarrollo comunitario para los alumnos; (cómo ser mejores ciudadanos); mejoramiento de la autoestima de los padres y alumnos.
 - *Redes de apoyo:* Talleres educativos para adultos (nivelación de estudios, habilidades laborales): generación de espacios para el uso del tiempo libre; convenios con instituciones académicas, de salud, de seguridad, de prevención.

La experiencia acumulada por nuestra institución nos enseña que si se pretende hacer un acompañamiento en un contexto difícil y altamente dolido, se debe romper con ciertas tradiciones y ofrecer un nuevo escenario que permita la Recuperación del Encanto Pedagógico en los distintos actores de establecimientos en contextos adversos.

V. A modo de conclusión: algunos resultados logrados por la estrategia

Las intervenciones realizadas por el equipo de gestión del CIDE, no sólo tienen un componente técnico sino que, además, se centra en la recomposición de las relaciones y en el establecimiento de las bases de confianza necesarias para operar adecuadamente. A continuación, sistematizamos algunos de los resultados más relevantes que se relacionan con la gestión y con el proceso de apoyo.

- a) *Constitución de un equipo de gestión:* Uno de los problemas más graves percibidos en la gestión de establecimientos educacionales⁶, se relaciona con la existencia de diferentes niveles e instancias de decisiones. La tendencia es la inexistencia de claridad entre los roles y funciones del Director, del equipo directivo, de la unidad ejecutora de proyecto u otra instancia responsable de PME. De acuerdo a esta circunstancia claramente obstaculizadora del buen funcionamiento de una escuela o liceo, se debe orientar, desde el inicio de la intervención, a la constitución de un solo equipo de gestión del liceo.

Es necesario que mientras se desarrolle la intervención se entregue al equipo de gestión del liceo herramientas y procedimientos que permitan hacer más efectivo el trabajo en equipo. Trabajo en términos más personales, en torno a las rupturas y conflictos y la particular visión de cada uno, en la perspectiva de mejorar el clima de trabajo del equipo y de recobrar la confianza. Esto es especialmente fuerte en las primeras dos sesiones de trabajo. Lo que a la larga resulta fundamental para hacer más efectivo el trabajo.

- b) *Matriz de compromisos:* Una actividad fundamental correspondió a la elaboración de una matriz de compromiso, específi-

⁶ Constatación realizada por la coordinación nacional del Proyecto Montegrando y por los propios responsables de la gestión del liceo.

camente con las exigencias establecidas en el Proyecto Concordados. En él se establecen claramente las áreas de trabajo y competencias respecto del proyecto, de cada uno de los miembros deja de lado toda ambigüedad o vacío que pudiera existir hasta ese momento.

- c) *Matriz de responsabilidades de los integrantes del Equipo de Gestión:* Un indicador consistente de la existencia de un equipo de gestión legítimo y consolidado es la matriz de responsabilidades elaborada para cada una de las instancias integrantes del equipo de gestión. En esta matriz se definen las tareas a realizar por cada uno y las fechas a cumplir de las mismas. Este trabajo permite consolidar también la visión acerca de los límites y posibilidades del desempeño de cada uno y los requerimientos de coordinación para el éxito de cada una de las tareas a implementar. Una de las razones que justifican el alto porcentaje de cumplimiento de las tareas comprometidas, radica justamente en este arduo trabajo de planificación.
- d) *Constitución de redes y trabajo interestamental:* El equipo CIDE incentiva el diseño de estrategias que apunten a hacer visibles, ante la comunidad, los objetivos de la intervención, con el propósito de lograr apoyo y respaldo a las actividades emprendidas.
- e) *Manual de funciones y procedimientos:* que cuente con la más amplia participación de todos los actores de la unidad educativa (directivos, docentes, paradocentes, administrativos y auxiliares) para la elaboración de un Manual de funciones y procedimientos, instrumento útil para regular la interacción interestamental que clarifica los pasos a seguir en la implementación de las tareas cotidianas.
- f) *Organigrama:* Al igual que en el producto anterior es necesario consensuar un organigrama que permita visualizar la posición y relación de los diferentes actores de la organización escolar. Respecto a este punto y sobre el manual de funciones, se deben destacar dos aspectos.

- *La dinámica del trabajo participativo:* Todos los actores opinan acerca de sus propias funciones, roles y posiciones y las características y relaciones de estas mismas dimensiones con los otros actores del establecimiento.
 - *La metodología empleada:* El tipo de trabajo realizado permite mejorar las posibilidades de conocimiento y de legitimidad de las nuevas normas que regulan las relaciones del establecimiento.
- g) *Proyecto educativo institucional:* Un déficit que evidencia la gestión de los establecimientos educacionales radica en la inexistencia o inadecuación del Proyecto Educativo Institucional. En el trabajo de intervención es necesario avanzar muy significativamente en la redefinición colectiva del sentido de la unidad educativa (visión, misión y valores), como también en la formulación de objetivos estratégicos y los correspondientes planes de acciones.
- h) *Fortalecimiento de la Unidad Técnico Pedagógica:* Las acciones desarrolladas en este aspecto están referidas esencialmente a la redefinición de las funciones que le corresponde no sólo ejecutar a la Jefa de UTP: sino a todos los integrantes de ella. A la Orientadora y Evaluador, en caso de existir, también se les debe incorporar.

El trabajo articulador que debe realizar la Unidad Técnica Pedagógica es esencial para lograr el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Cambiar el paradigma en las personas es un factor importante para implementar cualquier innovación y más aun cuando no existe un hilo conductor que permita orientar el quehacer administrativo de esta importante Unidad. La delegación de funciones de cada uno de los integrantes de la UTP evita el desgaste y sobreposición (Pereira, M (1997). *Ibíd.*).

- La descripción del cargo de jefa de la unidad técnico pedagógica es ser la responsable de la programación, organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las activi-

dades curriculares, relacionadas fundamentalmente con el proceso enseñanza-aprendizaje. Además, guía y apoya los procesos de ejecución de proyectos en el ámbito pedagógico.

- La descripción del cargo de la unidad de orientación educativa es ser la responsable de planificar, coordinar, asesorar, supervisar y evaluar las actividades de orientación escolar, vocacional, profesional, además de los programas especiales de la institución escolar, vinculados con orientación y atender problemas a nivel grupal e individual.
 - La descripción del cargo de la unidad de medición y evaluación educativa es ser la responsable de planificar, apoyar y supervisar la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de actividades complementarias planificadas por la escuela/liceo, en estrecha colaboración con la unidad de orientación y jefa de UTP.
- i) *Planificación didáctica de sectores y subsectores:* La planificación didáctica es un instrumento por medio del cual el docente organiza y sistematiza su práctica educativa, articulando contenidos, actividades, opciones metodológicas, estrategias, recursos, espacios y tiempos. Esta planificación se programa para un período de un año lectivo y requiere de especificaciones para cada momento o etapa de su desarrollo.
- j) *Incorporación de los padres al proceso de enseñanza-aprendizaje:* Durante los procesos de capacitación, los padres muestran comprender con gran rapidez lo que ellos pueden hacer para estimular a los niños a aprender, no sólo en el ámbito escolar sino también en lo social y cultural. Esta comprensión favorece intercambios de sugerencias para actuar de manera más efectiva en la casa, proponiéndoles a los niños y niñas actividades que incentiven la discriminación, la toma de decisiones y la responsabilidad en el cuidado de sí mismos y de los otros miembros de las familias.

Asimismo, aparece con fuerza el descubrimiento que aunque tengan baja escolaridad ellos pueden apoyar y enseñar el gusto y los hábitos por la lectura, la comprensión, la resolución de problemas que implican operaciones aritméticas y manejo práctico del espacio.

Bibliografía

- Alvaríño, C. et al.** (2000). *Gestión Escolar. Un estado del arte de la literatura*. Santiago: Fundación Chile. En www.educarchile.cl.
- IPE-UNESCO** (1999). *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Mefly, S., citado en Briones, G.** (1985). *Evaluación de Programas Sociales, Teoría y Metodología de la Investigación Evaluativa*. Santiago: PIIIE.
- Ministerio de Educación** (2001). *Resultados SIMCE-8° años básicos*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Planificación y Cooperación** (1998). *Encuesta de Caracterización Socio-Económica Nacional (CASEN)*. Santiago: MIDEPLAN.
- Ministerio de Planificación y Cooperación** (1998). *Situación de la educación en Chile. Documento N° 5. Resultados Encuesta CASEN*. Santiago: MIDEPLAN.
- Pereira, M.** (1997). "Rasgos críticos de la cultura organizacional del sistema escolar chileno". En: Undurraga, G. et al.: "Monografías en Educación. Desarrollo Organizacional Escolar". Santiago: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- UNICEF** (2000). *Indicadores relevantes del año. Compendio de información estadística*. Santiago: UNICEF.