

UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA



**ESTUDIO DE LA GESTIÓN
DE LAS ESCUELAS ADSCRITAS AL
PROGRAMA EDUCACIÓN BASICA RURAL
DEL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
AÑO 2002**

**Carlos R. Moreno H
(Director)**

**30 de agosto de 2002
U. de Playa Ancha-San Felipe**

EQUIPO EJECUTOR DEL ESTUDIO

DIRECTOR: CARLOS MORENO HERRERA

Director Alterno : Fernando Mandujano Bustamante

INVESTIGADORES:

Rene Flores Castillo	María Isabel Muñoz
Fernando Leiva Valenzuela	Juan Carlos Rodríguez T.
Fernando Mandujano Bustamante	Alejandro Tapia
Carlos Moreno Herrera	

Colaboradores

Prof. Francis Flores Castillo
Prof. Eliana Allendes
Prof. Mario Méndez
Prof. Gladys Villarroel
Prof. Mariela Arancibia
Prof. Mario Barraza Durán. Presidente De La Agrupación De Profesores Rurales De Chile.
Sr. Oscar Zúñiga , Director Daem Santo Domingo
Sr. Mario Salas, Director Daem Puchuncaví.

Secretaria: Sra. Susana Gómez Varas

Ayudantes de Terreno Alumnos(as) de la Carrera Básica Rural:

Fanny Arias Contreras	Nuvia Carrasco Rivera
Clotilde Cortes Malbran	María A. Jorquera Donoso
Paola Valenzuela Olivares	Giselle Vasquez Lucero
Lorena Figueroa Araya	Cynthia Huasco Miranda
Karen Pérez Saavedra	Lorena Ahumada Henríquez
Gloria Herrera Herrera	Gabriela Ortega Saavedra
Cristina Muñoz Olmos	Gabriela Muñoz Valencia
Alejandra Muñoz Acuña	Jocelyn Orostegui Díaz
Sergio Olea Hernández	Jose Antonio Tropa Henriquez

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
PRIMERA PARTE	6
ANTECEDENTES Y ANÁLISIS DE LA GESTIÓN	
Capítulo 1 ESTRUCTURA Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	7
Capítulo 2 MODELO TEÓRICO DE ANÁLISIS DE LA GESTIÓN ESCOLAR INTEGRADOR, SISTÉMICO, SITUACIONAL Y ESTRATÉGICO	11
Capítulo 3 RURALIDAD Y NUEVA RURALIDAD	21
Capítulo 4 PROBLEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE ELEMENTOS CRUZADOS QUE PARTICIPAN DE LA GESTIÓN ESCOLAR	29
Capítulo 5 EL CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE AULA: RESULTADOS	48
Capítulo 6 EL CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE 4º Y 6º BÁSICO RESULTADOS DEL NIVEL DE LOGRO Y DE LAS PERCEPCIONES SOBRE LA ESCUELA	57
Capítulo 7 ANÁLISIS FODA	63
SEGUNDA PARTE	
PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO Y METODOLOGÍA DE IMPLEMENTACIÓN	69
Capítulo 8 LA HIPÓTESIS DEL MODELO DE GESTIÓN POR CADA TIPO DE ESCUELA	70
Capítulo 9 PROPUESTA DE UN MODELO RURAL DE GESTIÓN	79
Capítulo 10 PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO DENTRO DEL ACTUAL MODELO URBANO O MIXTO DE GESTIÓN	88
Capítulo 11 LA ESCUELA IDEAL UNI, BI, TRI Y POLIDOCENTE	97
Capítulo 12 DISEÑO DE MATERIAL DE APOYO	117
APENDICES	

INTRODUCCIÓN

Este informe se estructura en dos partes: la Primera se avoca a los antecedentes metodológicos y empíricos del trabajo realizado y al consecuente análisis de la gestión.

La Segunda se dedica enteramente a las propuestas elaboradas para el mejoramiento permanente de la gestión.

El Capítulo 1 describe el propósito y objetivos del estudio, detallando la compleja metodología utilizada para recoger en terreno la información necesaria. El Capítulo 2 describe nuestro marco teórico “operacionalizado” como un modelo teórico de gestión. El Capítulo 3 continúa fijando los ejes teóricos de análisis, examinando la ruralidad y sus complejidades de identidad y cambio. La gestión escolar es tratada en los Capítulos 4, 5 y 6, que se consagran a presentar y analizar los antecedentes recabados en torno a la gestión y su diversidad de dimensiones, indicadores, escenarios y actores. La síntesis de este análisis con un FODA en el Capítulo 7, cierra la primera parte del trabajo.

Las propuestas que constituyen la Segunda Parte, se inician – en el Capítulo 8- con un diagnóstico detallado de los diferentes modelos o formas de gestión utilizadas en los diferentes tipos de escuelas rurales, describiendo su impacto en la calidad del servicio educativo, para cerrar el punto con la formulación de estrategias para el mejoramiento sostenido y continuo de la gestión en cada modelo. Para poder llevar a cabo esta tarea, fuera de toda posibilidad de sustentarse empíricamente por las limitaciones muestrales que se detallan en el mismo capítulo, tuvimos que formularla como un modelo hipotético.

El capítulo 9 presenta la más audaz y sorprendente de nuestras proposiciones de cambio para la gestión del sistema educativo rural: un modelo exclusivo para la ruralidad. Este constituye un logro inequívoco y cardinal del complejo trabajo realizado. Y al igual que el resto de las propuestas se presenta y fundamenta incluyendo el diseño de una metodología escalonada de implementación en tareas de corto, mediano y largo plazo. El que la muestra no haya focalizado la búsqueda de información a nivel de microcentros, sino a nivel de las escuelas, constituye una limitante para precisar mejor los requerimientos más detallados de su implementación exitosa.

El Capítulo 10, incluye propuestas que aunque no implican un cambio radical de modelo de gestión de las escuelas rurales, constituyen innegablemente soluciones estratégicas relevantes a los nudos problemáticos de la gestión analizados en la Primera Parte del estudio.

La sistematización de nuestras observaciones en terreno, especialmente la constatación de actividades de excelencia llevadas a cabo por maestros rurales en las lejanas escuelas visitadas, conforman otro modelo, esta vez empírico, y que denominamos la Escuela Rural Ideal, destinado a facilitar la evaluación de la gestión real de escuelas adscritas al Programa Básica Rural, y como un primer constructo para estudiar a futuro formas de autoevaluación.

Pero también esta forma de armar esta Escuela Ideal, cumple una función altamente relevante respecto de una convicción surgida en el equipo de investigación: el que hayamos registrado altos niveles de logro en todas las dimensiones e indicadores de gestión eficiente constituye una prueba de la gran capacidad colectiva que los docentes rurales poseen para alcanzar la excelencia en su desempeño. El que esa excelencia se halle repartida en distintas escuelas, a la vez, es un contundente argumento para estimular el intercambio de experiencias como metodología básica para el perfeccionamiento, la profesionalización y el mejoramiento permanente del desempeño.

El trabajo se cierra en el Capítulo 12, con el diseño de materiales y sugerencias metodológicas para desarrollar un proceso global de reflexión participativa que active la sinergia colectiva de todos los actores de las escuelas rurales, especialmente los maestros para comprometerse

eficazmente con los cambios requeridos por la educación con altos estándares de calidad para el mundo rural.

Para la Universidad de Playa Ancha, especialmente el equipo de docentes-investigadores de la Facultad de Educación y la Carrera Educación Básica Rural, asentada en San Felipe, es una satisfacción entregar este informe final al MINEDUC, representado por los Profesionales del Programa Básica Rural.

Aquí están nuestros mejores esfuerzos como comunidad académica comprometida no sólo con la excelencia universitaria, sino también con lo que consideramos en justicia, excelencia del desempeño de un organismo público comprometido con el futuro de la educación chilena, nuestro interlocutor.

Hay una larguísima lista de personas que colaboraron en esta tarea, partiendo por los profesores y profesoras rurales, alumnos, apoderados, Directores de DAEM, Supervisores Ministeriales, colegas, alumnos de la Carrera Básica Rural; y como se dice, mencionar a muchos, corre igualmente el riesgo de omitir aportes muy valiosos de otros tantos, por ello no damos aquí sus nombres y optamos por el agradecimiento personal que - como en el mundo rural- es más cálido, y nos obligará a volver a encontrarnos.

Carlos Moreno H

San Felipe, 30 de agosto de 2002.

PRIMERA PARTE

ANTECEDENTES Y ANÁLISIS DE LA GESTIÓN

Capítulo 1

ESTRUCTURA Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El presente documento es el informe final del Estudio de la Gestión de las escuelas Rurales adscritas al Programa Educación Básica Rural del MINEDUC.

Como lo señala su nombre el trabajo consistió en examinar en terreno a través de una muestra intencional de establecimientos las características de la gestión, y su posterior análisis en forma tal de determinar modificaciones que posibiliten efectivamente el mejoramiento permanente de sus logros tal como lo propone el Programa Básica Rural en sus Objetivos.

2.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO:

2.1. Objetivo General.

Realizar un estudio que caracterice los diversos tipos de gestión que se aplican en las escuelas rurales del programa de Educación Básica Rural e identifique los principales factores que intervienen en el proceso.

2.2. Objetivos Específicos.

- 2.2.1 Realizar un diagnóstico de los modelos o formas de gestión que se aplican en las escuelas del Programa de Educación Básica Rural, destacando fortalezas y debilidades.
- 2.2.2 Describir los diversos factores, variables y dimensiones intervinientes en la gestión escolar de los establecimientos.
- 2.2.3 Proponer estrategias y acciones de mejoramiento de la gestión escolar en cada una de las tipologías del establecimiento involucrados en el estudio.
- 2.2.4 Recabar antecedentes de escuelas rurales en territorios indígenas, en el sentido de cómo su cosmovisión ha influido en las prácticas de gestión de cada una de ellas.

ESTRUCTURA DEL ESTUDIO

Módulo Instalación Inserción:

Etapa primera que buscó por una parte estructurar el equipo de trabajo para el estudio y realizar todos los contactos formales con los responsables de las escuelas y áreas del estudio. Es una etapa de cuya brevedad y fluidez determinó en gran medida el avance posterior.

Módulo de Diagnóstico:

Establecimiento de equipos de recolección de información en terreno. Este equipo se enmarcó en cada región del estudio y donde el volumen de escuelas es mayor, aumentó su número de integrantes. Las funciones que se establecieron en su seno son: **Preparación, terreno y preelaboración.**

La **preparación** implicó planear toda la visita de recolección, recabando antecedentes, estableciendo contactos previos, fijando itinerarios y compromisos de apoyo con aquellos actores locales relevantes para el estudio. Esta labor apuntó a maximizar los resultados de la recolección en **terreno**. Su implementación metodológica de detalla más abajo. Finalmente, la etapa de **prelaboración** apuntó a la construcción de hipótesis interpretativas, perfiles comparativos de localidades, escuelas, profesorado, alumnos, etc. que buscaron estandarizar los estudios de nivel regional a fin de proceder en el módulo siguiente a profundizar el análisis.

Módulo de Análisis:

Presupuso la existencia de la información de todas las regiones en estudio a través de instrumentos estandarizados.

Esta es la etapa de **producción de conocimiento** marcada por las reuniones de análisis, la construcción de interpretaciones y tipologías sobre lo existente y la formulación de estrategias y acciones para el nivel general y particular.

Módulo de Difusión de los Resultados. (Devolución):

Esta etapa contempla la elaboración y diseño de los materiales que difunden los resultados del estudio, así como aquellos que formarán a quienes participen en la difusión y aplicación de las propuestas elaboradas por el estudio. El formato final de esta entrega será fundamentalmente digital lo que garantiza su replicabilidad en todos los niveles incluida la escuela rural.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El Diseño es no experimental, descriptivo y explicativo. La brevedad del tiempo disponible para el trabajo en terreno y la ubicuidad de la variable gestión hizo recomendable una metodología con las siguientes características:

- a) Una estrategia sistémica: los datos y observaciones tienen sentido en el contexto, en el tratamiento toda la información se analiza vinculada.
- b) Un acceso de fuentes múltiples que permiten la validación y el control cruzado: la información se recaba en diversos, documentos, escenarios y actores
- c) Recolección de toda la información priorizando algunos focos críticos. Esto implicó recolectar toda la información posible secundaria y primaria, cuanti y cualitativa, pero enfatizando aquella que pudimos determinar como más decisiva. La selección de la información se efectuó a posteriori, en el análisis.

El **universo** está constituido por las escuelas rurales participantes del Programa de Educación Básica Rural.

Muestra total según tipo de escuelas

	Unidocente	Bidocente	Tridocente	Polidocente	N
Escuelas	16	13	11	22	62

La **muestra** es intencional, conformada por escuelas uni, bi, tri o polidocente, focalizadas y no focalizadas, pertenecientes o no pertenecientes a microcentros, de la Primera, Cuarta, Octava, Novena y Décima regiones y en las provincias determinadas en los términos de referencia.

Su **representatividad** es cualitativa porque las unidades estudiadas están institucionalizadas a nivel nacional y sometidas a matriz de políticas y normativas comunes de tipo curricular-

pedagógico, administrativo y financiero, además el que no sean casos marginales o atípicos, determina que la representatividad de sus características respecto del universo es altamente probable (teorema del límite central ¹), aunque carezca de margen de error determinable.

Esta representatividad no es generalizable a niveles inferiores de agregación como tipos de escuela, situación regional y comunal, tanto por no avanzar los tamaños críticos como por el procedimiento intencional de selección de los casos.

Obviamente las escuelas fueron definidas como las **unidades de análisis**

TÉCNICAS

Instrumentos y propósitos

1- Monografía Escuela: Caracterizar a la Escuela en todas las variables relacionadas con la gestión y el currículum. Contextualizar la escuela en la localidad y con el microcentro.

Provista de Ficha estándar de información documental del establecimiento.

Catastro de infraestructura y recursos físicos, administrativos y didácticos.

Entrevista a director o profesor encargado.

Entrevista selectiva a vecinos y líderes locales.

Validación juicio de expertos.

2- Cuestionario profesor de aula

Cuestionario auto-administrado para profesores de aula, destinado a determinar las percepciones de estos docentes respecto a sus condiciones de trabajo, la gestión directiva intra y extra sistémica. Utilizó preguntas abiertas para rescatar las impresiones más textuales.

TABLA 1-1

MUESTRA DE CUESTIONARIO PROFESORES		
Bidocente	28	21,2
Tridocente	20	15,2
Polidocente	58	43,9
Microcentro	26	19,7
Total:	132	100,0

3- Cuestionario de alumnos de 4º y 6º Básicos.

Instrumento destinado a proveer en primer lugar un indicador exploratorio respecto del logro en lecto-escritura de la escuela, que fuese alternativo al SIMCE o en lugar de él cuando no ha sido aplicado, para algunos análisis. En segundo lugar se procuró rescatar algunas opiniones de los niños sobre sus escuelas y la relación con los profesores.

¹ Mandujano, Fernando (1998): "Teoría del muestreo: particularidades del diseño muestral en estudios de la conducta social". [On-line] Revista Electrónica de Metodología Aplicada, R.E.M.A., 1998, Vol. 3 n 1, pp. 1-15. <http://www3.uniovi.es/~Psi/REMA/v3n1/a1/>

Tabla 1-2

CUESTIONARIO ALUMNOS DISTRIBUCION MUESTRA POR REGIONES		
Región	Casos	%
I	102	17,8
IV	72	12,5
VIII	83	14,5
IX	139	24,2
X	178	31
Total:	574	100

4- Focus -groups

La distancia entre escuelas, el clima, y el itinerario del trabajo en terreno permitió la realización de algunos de estos eventos Chillán, Castro, Llanquihue, Boyeco y Molco, además de uno en la Comuna de Santo Domingo. y Cartagena (uno en prueba piloto y en encuentro nacional de educadores rurales, respectivamente).

5- Entrevistas selectivas abiertas o en profundidad

Fueron entrevistados casi todo los directores, varios Jefes de DAEM, Supervisores provinciales, apoderados y vecinos de la localidad de la escuela.

6- Video-grabación

Se video filmaron más de 20 horas de rutinas, lugares y eventos.

7- Fotografías

Se constituyó un archivo de más de 200 MB de imágenes digitalizadas de todas las escuelas (unas 800 tomas color con un tamaño medio de 600x800 pixeles).

8- Notas de campo

Todos los equipos de trabajo en terreno aportaron, notas de campo y bitácoras de trabajo físicas y digitalizadas. Además participaron en reuniones de complementación y análisis de los datos.

Validez: Los instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos y además se realizó una prueba piloto en un escuelas rurales de la Comuna de Santo Domingo, esta instancia sirvió también para probar toda la logística de la actividad de campo

Procesamiento de la información

La administración del intenso trabajo en terreno obligó a completar y depurar informes con reuniones de cada equipo regional, posteriormente a su regreso.

La información se procesó con una matriz base de datos de hoja de cálculo que permitió la administración cuali-cuantitativa de datos, otra parte fue procesada con software estadístico especial para datos sociales.

Trabajo de indagación teórica

Tanto las limitaciones de la muestra, como lo compacto del trabajo de campo, obligaron a una permanente triangulación de los datos con antecedentes bibliográficos. De este modo la indagación teórica demandó bastante más tiempo que el procesamiento de los datos, y efectivamente permitió tanto controlar su calidad como orientar el análisis.

Capítulo 2

MODELO TEÓRICO DE ANÁLISIS DE LA GESTIÓN ESCOLAR

El presente capítulo describe y fundamenta un modelo teórico de análisis de la gestión escolar. A lo largo del trabajo, con cada armado conceptual que se debía abandonar ante nuevas interrogantes que sobrepasaban o quedaban fuera de la bibliografía consultada, asumió el papel de marco teórico, por lo tanto su papel fue fundamental.

Constituyó un excelente respuesta a la necesidad de articular coherentemente un instrumental teórico suficientemente operativo para orientar la profundización del estudio de la gestión en organizaciones marginales a las líneas “canónicas” o predominantes de reflexión sobre la gestión en general, y educativa en particular.

Veamos en primer lugar los elementos definitorios de este modelo teórico de análisis

INTEGRAL:

Responde a las distintas áreas o dimensiones de la gestión escolar, identificando el carácter de cada una de ellas y en especial el carácter nuclear, central de la dimensión pedagógica curricular, que se relaciona directamente con la misión de la institución escolar, rescatando la visión de totalidad.

SISTÉMICO:

Considera a la escuela como una unidad autónoma capaz de generar sus propios procesos en interacción e interdependencia, autopoiesis (Maturana y Varela. 1997)², en interacción con el medio, tanto para responder a las demandas como para suscitar transformaciones sociales

SITUACIONAL:

Operacionaliza las políticas estrategias y programas en contextos espacio temporal definidos.

ESTRATÉGICO:

Desde el análisis del contexto externo e interno hasta la definición de resultados permite las formulaciones de visiones futuras y de contexto, la definición de misión, el diseño de estrategias, la ejecución de planes de acción y modos de evaluar, como una alternativa de racionalidad para configurar escenarios futuros y deseables, en una sociedad dinámica y compleja caracterizada por la incertidumbre.

El MODELO TEÓRICO DE GESTIÓN ESCOLAR propuesto, responde a las políticas, demandas, necesidades y expectativas que imponen la sociedad al sistema educacional chileno en coherencia con las políticas educacionales del Ministerio de Educación. Estos desafíos

² Maturana, H y Varela F.: De máquinas y seres vivos, Universitaria 1997

imponen una administración moderna con un paradigma donde el centro de una sociedad, una economía y una comunidad no es la tecnología, no es la información, no es la productividad, sino que es **“la institución administrada como órgano de la sociedad para producir resultados**, y la administración es la herramienta específica, la función específica, el instrumento específico para hacer que **las instituciones sean capaces de producir resultados de calidad**, donde la preocupación y la responsabilidad de la administración son todas las cosas que afectan el desempeño de la institución y sus resultados, ya sea interna o externamente, bajo el control de la institución o totalmente al margen de ella” (Peter F. Drucker, 1999)³

Los componentes del modelo están diseñados para que los directivos de las organizaciones educativas ejerzan su rol de conducción educativa y respondan con eficiencia y eficacia a una autonomía pedagógica y de administración capaz de enfrentar con éxito los desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI que debe traducirse en un sistema educacional que reúna las siguientes características:

- ? Un sistema cuya primera prioridad es el pleno desarrollo de la personalidad humana, centrada en los valores de la libertad, de la responsabilidad y del servicio a los demás.
- ? Un sistema que ofrece a todos los niños y niñas una formación general de calidad, basada en el desarrollo de las propias capacidades de aprender y lo prepare para participar activamente en una sociedad cuyo futuro depende de la iniciativa de las personas y de su integración a una red de acciones coordinadas.
- ? Un sistema que transforma y mejora continuamente la acción pedagógica de los establecimientos de modo de convertir a los propios alumnos en los sujetos del proceso de aprendizaje y facilita el desenvolvimiento de sus potencialidades cognitivas, afectivas y de saber hacer, un sistema orientado hacia el logro de los aprendizajes más que a mantener las actuales rutinas; que por lo mismo sea exigente y experimenta constantemente para mejorar e innovar.
- ? Un sistema, que educa a los niños y jóvenes para hacerse parte de la vida y la cultura moderna, para intervenir creativamente en el mundo del trabajo y para participar responsablemente en los asuntos públicos.
- ? Un sistema flexible, descentralizado y eficaz donde cada establecimiento tiene un claro sentido de misión y propósito, y su dirección ejerce un rol de liderazgo pedagógico en el contexto de un trabajo colectivo con los maestros, los padres y la comunidad educativa.
- ? Un sistema autónomo, donde cada establecimiento se organiza de acuerdo a su proyecto educativo. Define sus programas con suficiente flexibilidad dentro de un marco de objetivos fundamentales y contenidos mínimos establecidos por la autoridad.
- ? Un sistema donde cada establecimiento es responsable por sus resultados y éstos son sistemáticamente evaluados.
- ? Un sistema abierto a su medio donde, en el seno de cada comunidad, los establecimientos interactúan con las familias y con el mundo a su alrededor: vecinal, del trabajo y de la cultura local.

Para operacionalizar este modelo, se hace necesario:

³ Drucker Los desafíos de la Administración en el siglo XXI. Sudamericana. 1999

- ? Conocer, analizar, y aplicar los fundamentos teóricos y prácticos de una Gestión Moderna que permita a los directores de establecimientos educacionales, contar con las herramientas y competencias para desarrollar creativamente Modelos de Gestión e implementar las estrategias más adecuadas para enfrentar los desafíos internos y externos de las organizaciones educativas en los ámbitos y procesos de:
- Un liderazgo administrativo y pedagógico de los directores.
 - El liderazgo de los equipos directivos.
 - Eficiencia y eficacia de los Equipos de Gestión.
 - Cambios en la estructura organizacional..
 - La comunicación organizacional.
 - Los sistema de información.
 - Los niveles y espacios de participación.
 - Los niveles de compromiso.
 - Las innovaciones curriculares.
 - La toma de decisiones.
 - La solución de conflictos.
 - Las relaciones internas y externas.
- ? Definir y desarrollar estrategias para generar un clima organizacional basado en relaciones de aceptación, confianza, solidaridad, respeto y tolerancia, que permita a los docentes mejorar su función profesional, a través de un liderazgo directivo y pedagógico curricular estratégico, situacional, proactivo, participativo e integrador.
- ? Desarrollar y aplicar, conductas, actitudes y estrategias para fortalecer el liderazgo pedagógico curricular del director en forma eficiente y eficaz, a través de:
- La formación de equipos de Gestión eficientes y eficaces.
 - Las competencias para gestionar la preparación, ejecución, implementación y evaluación de proyectos, planes y programas en los distintos niveles y ámbitos de la organización educativa.
 - El rediseño de las escuelas coherentes con la reforma curricular, que incorporen las innovaciones requeridas para su instalación.
- ? Definir y desarrollar políticas y estrategias para la incorporación de una cultura evaluativa dentro del establecimiento educacional, de tal manera que se revisen constantemente los estándares de calidad de la gestión pedagógica curricular, de la gestión de los recursos, espacios e infraestructura, de la gestión financiera y relaciones con la comunidad en todos los niveles, que permitan mejorar cualitativa y cuantitativamente sus resultados.
- ? Conocer, analizar y aplicar estrategias, técnica e instrumentos para el uso coordinado y racional de los recursos materiales, tecnológicos, económicos y humanos mediante procesos sistemáticos de adquisición, adecuación, optimización y mantención de éstos.
- ? Conocer, analizar y aplicar las bases teóricas para la evaluación y control de los procesos administrativos y de gestión en todos los ámbitos de las organizaciones educativas.
- ? Conocer y aplicar técnicas y herramientas para el diseño, elaboración, desarrollo y evaluación de Proyectos Educativos Institucionales y Proyectos de Innovación Educativa.

Estructura y Elementos del Modelo Teórico de Análisis

Demandas y Restricciones Externas:

La escuela como institución social tiene como rol fundamental: 1) responder a los requerimientos y demandas de la sociedad y 2) suscitar los cambios que la sociedad requiere para dinamizarse y transformarse con clara orientación humanista, siguiendo en esta segunda dimensión a Dracker (1999), quien sugiere que las organizaciones humanas deben ser capaces de desestabilizar a la sociedad.⁴

Para cumplir estos roles se hace necesario identificar, reconocer, valorar y rescatar el entorno socio cultural en el que se desenvuelve la escuela y que en el caso de las escuelas rurales se transforma en competencia crítica de gestión la habilidad para el compatibilizar el contexto local con el contexto global dentro del modelo de la aldea local planteado por Mc. Lujan.

Para asumir estos roles entonces la escuela adquiere sentido social y sentido de calidad de vida para las personas en convivencia.

Este análisis debe considerar entre otros estos elementos:

- ? Sentido y valoración del desarrollo local.
- ? Identificación de elementos de cultura local a incorporar en el currículum
- ? Traducción e interpretación de políticas sectoriales
- ? Necesidades, demandas y expectativas de desarrollo humano.
- ? Compatibilización de tensiones entre (Delors)⁵ :
 - Lo Local y lo global
 - Tradición - modernidad
 - Lo material - lo espiritual
 - Lo particular - lo universal
 - Corto y largo plazo
 - Crecimiento exponencial del conocimiento y capacidad humana.

- ? Nuevo Marco Curricular

Restricciones:

- ? Jurídicas
- ? Sociales
- ? Éticas
- ? Étnicas
- ? Religiosas
- ? Culturales
- ? Económicas

Demandas Internas:

El análisis externo y la identificación de restricciones generan necesariamente una dinámica de transformaciones en la institución escolar (J. Pfeffer. 1992) ⁶: en su estructura, en las relaciones intra y extraescolar, en la cultura organizacional y escolar, en las prácticas pedagógicas que desafían las competencias de gestión centradas en una educación con sentido, globalizada, contextualizada y pertinente.

⁴ Dracker Los desafíos de la Administración en el siglo XXI. Sudamericana.1999

⁵ Delors,Jaques La educación encierra un tesoro. Santillana. UNESCO, 1996

⁶ Jeffrey Pfeffer, Organizaciones y Teoría de las Organizaciones. Fondo de Cultura Económica. 19992)

Para generar estas transformaciones se hace necesario considerar:

- ? El diseño de una nueva Arquitectura Social, derivada del cambio en las relaciones sociales entre directivos, profesores, padres y alumnos).
- ? El desarrollo innovador de recursos humanos
- ? La implementación de estrategias políticas democráticas y participativas.
- ? La Incorporación de una cultura evaluativa
- ? Nuevas capacidades para establecer relaciones con la realidad interna
- ? La incorporación de una reflexión profesional e investigación acción sistemática.

Ejes de transformación:

Descentralización:

Surge como una estrategia que favorece acciones tales como la discrecionalidad en la toma de decisiones por parte de los agentes educativos formales del sistema escolar; la responsabilidad y el compromiso social de éstos, por los resultados logrados; la planificación con pensamiento y orientación estratégica que sustituye la de la normativa y del detalle; la reorientación de la escuela como un sistema de aprendizaje abierto; y la tendencia hacia relaciones y comunicaciones organizacionales que enfatizan la horizontalidad por sobre la verticalidad. (Flores, R. 1998)⁷

Participación:

La escuela, entendida como comunidad educativa, para poder responder o anticipar propuestas a los desafíos y requerimientos de su entorno social, debe concertar, dinamizar y evaluar múltiples y complejos factores simultáneamente dentro del tejido social. Para ello, se hace necesario promover la participación entendida como medio de reflexión-acción, para que a partir de la realidad se puedan ofrecer propuestas de intervención que respondan a aspiraciones y expectativas de todos los actores involucrados. Permitiendo: 1) promover el juego de las intersubjetividades (realidad fenomenológica); 2) concitar, aunar y orientar esfuerzos profesionales internos en dirección hacia esos mismos objetivos, (interdisciplinariedad en el interior). Y, 3) atraer y movilizar a los distintos agentes de los sectores sociales mediante la conformación de reales y efectivas redes de apoyo en pos de objetivos educacionales, (intersectorialidad social del exterior, establecimiento de alianzas estratégicas).

Mejoramiento continuo:

Dentro del enfoque de calidad de los resultados, en la escuela referido aprendizajes de calidad, este eje de transformación, se asocia al impacto de desarrollo personal y social en consonancia con cambiantes requerimientos externos y a la necesaria evaluación y retroalimentación permanente de los procesos y esfuerzos organizacionales.

Compromiso con Resultados:

⁷ Flores Castillo, René Los equipos de Gestión Escolar. Una aproximación para sus evaluación de acuerdo a las percepciones de sus integrantes permanentes. Revista de Orientación Educativa No.19 y 20. UPLACED, Valparaíso, 1998

Se refiere a la calidad de los resultados educativos, a los logros institucionales y a los mecanismos de dar cuenta pública de la responsabilidad educativa de la institución escolar, involucrando al conjunto de actores en los distintos procesos y relaciones propia de la gestión. Está estrechamente relacionado con mejoramiento continuo que apunta a un impacto positivo en ... equidad, relevancia, calidad y eficacia... "(Arrien 1998)⁸

Dimensiones y Carácter de la Gestión:

Definiciones de gestión escolar

- ? "La articulación de todas aquellas acciones que hacen posible que se logre la finalidad de la institución: educar" (Lavín, 1998).
- ? "El objetivo primordial de la gestión escolar es centrar, focalizar, nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los alumnos" (Pozner de Wiener, 1995)

Orientaciones generales

1. Una gestión autónoma y centrada en lo educativo.
2. Una gestión que permita contribuir con el mejoramiento de los procesos de conducción y participación interna de los establecimientos educacionales.
3. Una gestión que incida favorablemente en las prácticas pedagógicas de los docentes y en un clima más democrático de la escuelas.
4. Una gestión que promueva y conduzca la innovación y el cambio, lo cual implica la manifestación de una efectiva autogestión pedagógica que, a su vez, demanda una nueva manera de pensar, un nuevo modo de ver las prácticas pedagógicas y la cultura organizacional.
5. La autogestión pedagógica al otorgar centralidad a lo educativo exige redefinición de competencias para proyectar y anticipar los cambios, para generar redes, para negociar interna y externamente, para resolver problemas.
6. La gestión escolar debe tener un carácter integral que supera la función meramente administrativa-burocrática porque considera diferentes dimensiones.

Ello implica la articulación y coordinación en la planificación, ejecución y evaluación de las distintas dimensiones de gestión en torno a una visión compartida por todos los actores implicados y que se plasma en el Proyecto Educativo Institucional.

Este proyecto-escuela debe orientar las opciones curriculares y evaluativas, en especial la articulación entre los diferentes ciclos y niveles de la escuela; la construcción de la identidad personal de los alumnos; las normas de convivencia, el respeto y consideración a la alteridad, a la diversidad; la existencia de espacio permanente y sistemático de los profesores sobre sus prácticas pedagógicas y los nuevos programas de estudio, especialmente en cuanto a su actualización y contextualización; la vinculación escuela-hogar-comunidad-aprendizaje; atención a

⁸ Arrien en documento de trabajo ¿Reformas o mejoramiento continuo? Washington D.C. 4 y 5 de Abril de 2002 (bajado de internet)

los distintos subproyectos que incorpora la escuela, tales como la extensión y reorganización del tiempo en nuevo régimen de Jornada Escolar Completa, PME, Enlace, otros.

? **Central o nuclear:**

Siguiendo a Pozner de Wiener, que centra, focaliza, nuclea a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los alumnos y considerando la misión de la escuela, la gestión de la dimensión pedagógica curricular debe tener necesariamente un carácter central nuclear, en torno a la cual se ubican las dimensiones con carácter de soporte y relacional

Dimensión pedagógica-curricular

Es el ámbito que define las funciones básicas de la escuela. Incluye desde la definición de las grandes opciones educativo-metodológicas de la comunidad escolar, pasando por las estrategias de análisis, planificación, la evaluación y certificación a partir de los programas de estudio propios o del nivel nacional, hasta el desarrollo de las prácticas pedagógicas, las actividades de los alumnos y sus procesos de aprendizaje. Incluye las estrategias de actualización y desarrollo profesional de los docentes.

? **Soporte:**

La dimensión administrativa – organizacional cumple la función de soporte de la dimensión pedagógica – curricular y sus procesos deben estar al servicio de esta, centrando permanentemente el quehacer administrativo en lo pedagógico curricular.

Dimensión administrativa–organizacional

Se refiere, por una parte, a la forma de organizar las estructuras escolares, instancias y responsabilidades de los diferentes actores de la escuela: ciclos, subciclos, niveles y cursos de alumnos, dirección o Equipo de Gestión, Consejo de Profesores, Centro de Padres y Apoderados, Centro de Alumnos. Por otra parte, considera el conjunto de formas de relacionarse entre los miembros de la comunidad escolar y las normas explícitas e implícitas que regulan esa convivencia como, por ejemplo, el reglamento interno, las prácticas cotidianas, ritos y ceremonias que identifican a esa comunidad escolar.

En lo administrativo-financiero, se asegura el manejo de los recursos económicos, humanos y temporales, incluyendo la necesaria coordinación con el sostenedor para asegurar su adecuado funcionamiento. Esta dimensión se puede unir con la anterior, determinando así un ámbito mayor de la gestión.

? **Relacional**

Desde la perspectiva sistémica, las organizaciones sociales permanecen en permanente relación e interacción al interior de ellas como con su entorno, estas relaciones deben estar al servicio de la eficiencia y eficacia de los resultados institucionales a partir de una gestión y control de las entradas, procesos y productos

Dimensión comunitaria

Se asocia a las relaciones de la escuela con el entorno, considerando tanto a la familia, los vecinos y organizaciones de la comuna, barrio o localidad, así como a otras instituciones o redes de apoyo.

Dimensión sistémica:

Se asocia a las relaciones de la escuela con los organismos que forman parte del sistema escolar a nivel comunal, regional y nacional, en los planos administrativo – financiero, técnico – pedagógico – curricular y relacional a través de vinculaciones.

Cuadro Síntesis de las dimensiones de la gestión educativa

Cuadro 2-1

DIMENSION	Pedagógico-Curricular	Administrativa-organizacional	Comunitaria	Sistémica
Principales Aspectos en cada dimensión	? Planes y Programas de Estudio. ? Opciones Metodológicas y Evaluativas ? Prácticas Pedagógicas. ? Desarrollo Profesional Docente. ? Espacios Educativos y Recursos Didácticos.	? Opciones Institucionales. ? Estructuras Escolares, Roles y Funciones. ? Clima Organizacional y Normas de Convivencia. ? Recursos Financieros. ? Recursos Materiales. ? Recursos Temporales. ? Recursos Humanos.	? Familias. ? Agentes Comunitarios. ? Organizaciones Comunales y Locales.	? Otros Establecimientos Educativos. ? Instituciones afines. ? Organismos del sistema.

Funciones y Campos de Actividad de la Gestión Escolar:

Al operacionalizar el modelo de Gestión se hace necesario como en todo proceso distinguir las funciones más distintivas y campos de actividad que son transversales a cada una de ellas.

? **Funciones:**

Planificación:

Considerada como la función del proceso administrativo que proporciona las bases sobre la cual se desarrollarán las acciones de la escuela para transferir los ideales, objetivos, necesidades y demandas de la sociedad y las políticas, estrategias, planes, y programas del sistema educativo y convertirlos en resultados concretos.

Organización:

Su rol principal es el de ordenar los esfuerzos, recursos y la estructura necesaria para llevar a cabo las estrategias, actividades y acciones diseñadas en la etapa de la planificación.

Ejecución:

Corresponde a la etapa de poner en práctica las acciones previstas y estructuradas en la planificación, por medio de la combinación de los recursos programados y organizados con una sistemática coordinación y conducción.

Control:

Función que se realiza en íntima relación con la plan

Campos de actividad:

Dirección:

Considerada como una actividad permanente, transversal y que permea todas las funciones del proceso administrativo, teniendo como objetivo principal promover la participación y los esfuerzos para el logro de los objetivos y obtención de resultados a través de la definición y entrega de orientaciones, el establecimiento de relaciones y la creación y manutención de ambientes.

Gestión de recursos:

Entendida como el conjunto de actividades dirigidas a la adquisición, adecuación, optimización y mantenimiento de los recursos necesarios para el logro de la misión de la institución escolar.

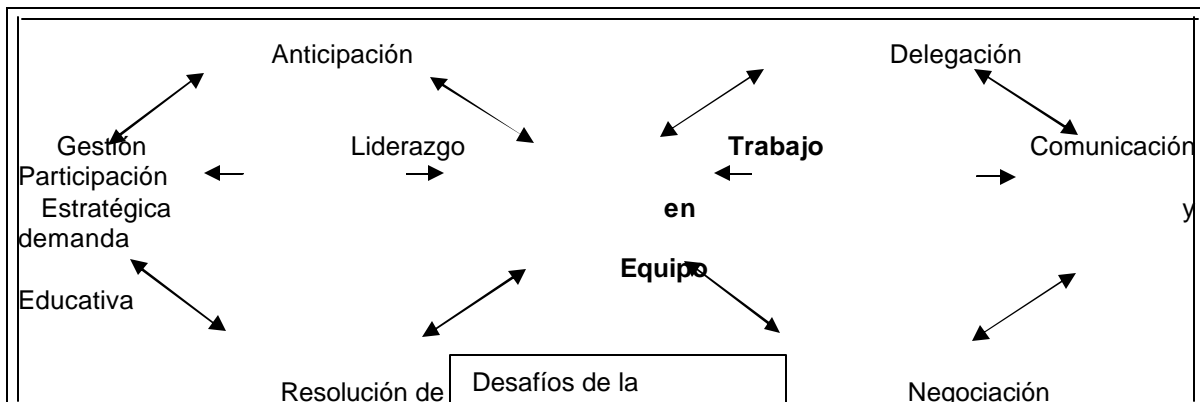
Información:

Campo de actividad que incluye la obtención, registro, procesamiento y la transmisión de información, así como el diseño de mecanismos y procedimientos para verificar y controlar la recepción, comprensión y uso de la información, organizando flujos de transmisión, recepción y retroalimentación de la información que abarque todas las dimensiones de la gestión.

Competencias necesarias para operacionalizar el modelo teórico de gestión:

Modelo Teórico de Gestión

Gráfico 2-1



Problemas

- ? Visión estratégica integral.
- ? Liderazgo compartido y transformacional
- ? Capacidad de innovación
- ? Centralidad en lo educativo
- ? Manejo de conflicto y resolución de problemas
- ? Promoción de clima organizacional
- ? Desarrollo de equipos de trabajo
- ? Capacidad de establecer alianzas
- ? Agentes de cambio cultural organizacional y macro sistema
- ? Definición de compromiso
- ? Desarrollo perfeccionamiento docente

Aprendizaje de cultura organizacional

Resultados

Logros institucionales
Logros de eficiencia escolar
Logros de aprendizaje

Se refieren a la calidad de los resultados educativos, a los logros institucionales y a los mecanismos de dar cuenta pública de la responsabilidad educativa de la institución escolar, involucrando al conjunto de actores en los distintos procesos y relaciones propia de la gestión.

Impacto

Está estrechamente relacionado con mejoramiento continuo que apunta a un impacto positivo en ... equidad, relevancia, calidad y eficacia... "(Arrien 1998), para lo cual se hace necesario y poner en práctica mecanismo de seguimiento de los esfuerzos organizacionales.

En los próximos capítulos veremos algunos elementos cuyo tratamiento ha sido articulado gracias a la perspectiva inicial que nos ofreció este recurso teórico.

Capítulo 3

RURALIDAD Y NUEVA RURALIDAD

La ruralidad en Chile no presenta un carácter homogéneo. Es asincrónica. Esto significa que la “ruralidad” o “nueva ruralidad” (Llambí 1996, 87-90)⁹ presenta elementos dispares que hacen imposible seguir pensándola exclusivamente bajo la fórmula dicotómica rural-urbana, en la medida que los procesos modernizadores generan interpenetración mutua y fenómenos de carácter bidireccional, que permiten llegar a hablar de rur-urbanidad, entendiéndose que emergen fenómenos que impiden seguir afirmando que este espacio social, laboral y productivo es agrícola, lo que no significa la total desaparición de este rasgo. Ahora, en muchos lugares agrícola es fenómeno de agroindustria; por ejemplo, el desarrollo de la industria celulosa y las grandes extensiones de plantación de bosques redefinen el paisaje, el espacio, los perfiles laborales y a los actores tradicionales de una región. Asimismo, la consolidación de ciudades intermedias, que hacen de base y lugar de residencia de población que antes vivía en el campo y de actividades tradicionales, dotadas de infraestructura y servicios que era privativa de la gran urbe, también es signo de nuevas formas culturales y de acceso a nuevos insumos. Además, no debe perderse de vista los nuevos fenómenos migratorios al interior de las propias regiones y entre regiones impulsado por el mercado de trabajo temporal.

En este contexto, por ejemplo, debe entenderse como muchas escuelas han perdido su definición de rural, cuestión que no tiene que ver con el crecimiento urbano que pueda haber experimentado una determinada comuna, sino del desarrollo de la infraestructura vial en las distintas regiones que rompen con los clásicos aislamientos, permitiendo acercar a las personas y un desplazamiento más expedito.

El aceleramiento de los flujos de capital y los cambios que experimentan las poblaciones en términos espaciales, demográficos, laborales y comunicacionales “no permiten estudiar a la sociedad rural como algo exclusivo y con un sentido único, sino como un contexto de pluralidades que vincula lo rural a lo industrial, a lo urbano, a lo moderno y a lo global” (Salas 2002: 21)¹⁰. Aquí, lo que importa visualizar es la originalidad del vínculo, es decir, el impacto de las presiones y demandas externas en la localidad; cómo lo local se reajusta y reorganiza frente a las presiones económicas, políticas, sociales y culturales, y, desde luego, cómo se transforma el territorio. Esta originalidad, que siempre corresponde a una reinención de la identidad, desconoce el carácter homogeneizador que normalmente se le atribuye al proceso de globalización, pues el proceso también opera como exclusión. La mirada macroscópica de este trabajo trata de no perder de vista los elementos que están afectando la configuración del entorno de las escuelas, entendiéndose que existen zonas de implicación mutua entre lo rural y lo urbano, con pérdidas substantivas de sus atributos históricos, y otras donde aún el aislamiento sigue siendo un rasgo difícil de borrar.

Derivado de distintas dimensiones de la modernización del país, tenemos hoy una eclosión de múltiples formas de identidad en el seno de la sociedad rural; cambios que se vuelven mucho más vertiginosos cuando se trata de sociedades tradicionales -al modo de Edward Shils (1981)¹¹-, entendiéndose que una tradición no expresa una mera continuidad o simple coordinación entre el pasado y el presente, que tampoco es acumulación en sentido estricto, sino, por el contrario, una

⁹ Véase el trabajo de Luis Llambí, “Globalización y nueva ruralidad en América Latina”, en S. Lara y M. Chauvet (coords.), H. Cartón de Grammont, y H. Tejera (coords. gales). *La sociedad rural mexicana frente al nuevo milenio*, vol.I. *La inserción de la agricultura mexicana en la economía mundial*, México, Plaza y Valdés, INAH, UAM Azcapotzalco y UNAM, 1996.

¹⁰ Véase Salas Quintanal, Hernán, *Antropología, estudios rurales y cambio social. La globalización en la región lagunera*. Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto de Investigaciones Antropológicas, México, D.F., 2002

¹¹ Véase Edward Shils, *Traditions*. Faber and Faber, London.

adhesión y reconocimiento hacia ciertos aspectos normativos que influyen en los actos y las conductas públicas y privadas de las nuevas generaciones. En este sentido, la “disponibilidad extendida” (Thompson, 1993)¹² de los objetos y de los íconos de los medios de comunicación hacen que se fracture la continuidad en los espacios locales, al entrar con nuevas superficies de contacto y códigos, lo que obliga a pensar estrategias de desarrollo local y a instituciones como la escuela en el contexto de transiciones.

En el plano local las comunidades se vuelven un lugar de *experiencia abierta*, que provoca procesos de “desenclave” y de “secuestro de la experiencia” en sus extremos, en el que se puede vivir hasta sin memoria colectiva (Giddens, 1998)¹³, y en el que producto de los flujos modernizadores permanentemente se juega y hasta reinventa la identidad. Ahora, lo local es parte de una relación espaciotemporal de más amplia envergadura, lo que muchas veces deja al descubierto –por ejemplo- las escasas reminiscencias de los procesos colectivos gestados a lo largo del tiempo entre las generaciones más jóvenes, por lo que la ruptura inequívocamente habla de distancias frente a la tradición; y, a veces, una muy desigual aprehensión del mundo en el interior de la comunidad, provocando recelos y desconfianzas entre unos y otros, entre jóvenes audaces y viejos anticuados, y de información de dudosa credibilidad o sentido práctico para los más nuevos. Cuestión, mucho más aguda cuando la extensión de la modernidad o la globalidad han irrumpido de manera virulenta en un par de décadas sobre el territorio y extraviado todas las señas del pasado (véase Rodríguez, 2002)¹⁴.

Los bienes materiales y simbólicos al volverse nómades colisionan con sociedades diversas y sus estructuras sociales, con hombres de existencias disímiles que, unidos por el consumo, se apropian de ellos en el proceso de circulación, provocando nuevas lecturas y sentidos para éstos.

Lo señalado significa que muchos de los habitantes rurales han perdido sus tradicionales estilos de vida, dejando sus tierras para permitir la entrada a nuevos cultivos y productos, abandonando un “orden que no necesariamente es reemplazado por otro modo de vida capaz de ordenar las prácticas” (Salas 2002, 94). Lo que acontece en el ámbito de la ruralidad, especialmente en zonas visitadas como la VIII región, y en la que la plantación de pinos se transforma en una actividad determinante, o el desarrollo de la industria del salmón en Chiloé, hacen que no podamos centrar exclusivamente la mirada en la vida de la comunidad ni en un sujeto anticipado por nuestras presunciones teóricas.

La ruralidad se configura como un espacio social híbrido, asociado al surgimiento de nuevas actividades, agentes sociales y entes reguladores. De modo que, al tenor de la muestra elegida para esta investigación y la información consignada para el análisis, esta debe ser pensada a la luz de las tensiones propias que provoca el proceso de modernización, y en lo que llamaremos *contexto de estudio*.

LA ESCUELA Y GESTIÓN EN EL CONTEXTO DE LA RURALIDAD.

La calidad como exigencia modernizadora, congruente con el compromiso de desarrollo humano y las exigencias de desarrollo sociocultural en el marco de una sociedad que busca ser más competitiva, no puede ser un atributo reducido sólo a un aspecto, por importante que éste sea, ni tampoco a la suma de los mismos, sino a una adecuada, coherente y múltiple articulación de factores, elementos, niveles y dimensiones. Por eso, la gestión, como elemento de la cultura institucional de las escuelas, es decir, la cualidad relativamente estable derivada de las políticas que le afectan como de las prácticas de los distintos actores, requiere una mirada más amplia que

¹² Thompson, John, *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, México, UAM Xochimilco, 1993.

¹³ Giddens, Anthony, *Modernidad e Identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península, Barcelona, 1998.

¹⁴ Rodríguez Torrent, Juan, *HORIZONTES DE INVESTIGACIÓN. PROBLEMAS Y PRIORIDADES*. Centro de Investigaciones Regionales, Universidad de Los Lagos, Osorno, 20.02

su circunscripción y reducción a cuestiones teóricas y analíticas provenientes de las reflexiones de las teorías de la organización y administración, y a aquellas que derivan de las especificidades pedagógicas y didácticas.

En el subsistema educativo se expresa, como en otros subsistemas, cuestiones relativas a la calidad de vida y a las políticas públicas tendientes a generar mejores condiciones de bienestar de la población. Esto mismo hace que, se instale en medio del sistema idea de *calidad y eficiencia*.

A la *gestión* y su *calidad* concurren aspectos políticos, administrativos y profesionales, siempre mediados por las continuidades y discontinuidades de las políticas, estrategias y recursos. Por ello, se entrecruzan en la gestión distintas y a veces no nuevas preocupaciones como la burocratización, la evaluación, las relaciones con el empleador, el quehacer cotidiano en el aula, la asimilación a los cambios educativos, la aplicación, la incongruencia de políticas entre distintos agentes, los temores a la modernización; asimismo, las confianzas, los incumplimientos que hacen desfallecer la receptividad y los cambios necesarios de aplicar y gestionar en la escuela, la seguridad en el cargo, la propia historia de vida, la conformidad o inconformidad con los salarios, los que son sólo algunos de los factores que deben ser considerados a la hora de evaluar y plantearse los temas de gestión.

Congruente con la metodología propuesta, la combinación de instrumentos cualitativos y cuantitativos, además de la información secundaria y la bibliografía citada, buscan siempre reconocer y problematizar los distintos aspectos y dimensiones intervinientes en la gestión educativa, siempre pensando que la gestión excede a la institución, especialmente cuando hablamos en el contexto de una "nueva ruralidad".

Contexto regional y comunal: algunos indicadores de cambios presentes en la educación rural

Las escuelas rurales de Chile han vivido en los últimos años grandes procesos de cambios, quizás sólo comparables a los experimentados en la década de los 60; de esos procesos obviamente el programa P900 y el MECE-RURAL, constituyen los hitos más destacados que expresan el esfuerzo nacional por extender la cobertura y mejorar la calidad y equidad de la educación de sectores tradicionalmente muy desprotegidos de la educación pública de nuestro país. Esos esfuerzos "intrasistema" se han producido en un procesos de grandes cambios que mantienen tensiones, demandas y oportunidades que cualquier política pública de mejoramiento tiene que considerar, y que en algunos indicadores claves reseñamos aquí, como variables de contexto.

El crecimiento económico

Todas las regiones incluidas en la muestra -como todo el país- tuvieron un gran crecimiento económico la pasada década, en promedio su PGB se multiplicó en un 193,7%, pero casi todas más que duplicaron su actividad. Encabeza este aumento X Región (231,8%), sigue la IX (224,3%), la I (215,4%), la IV (203,3%) y por ultimo, la única que no duplicó su producto, la VIII (164,4%).

Tabla 3-1

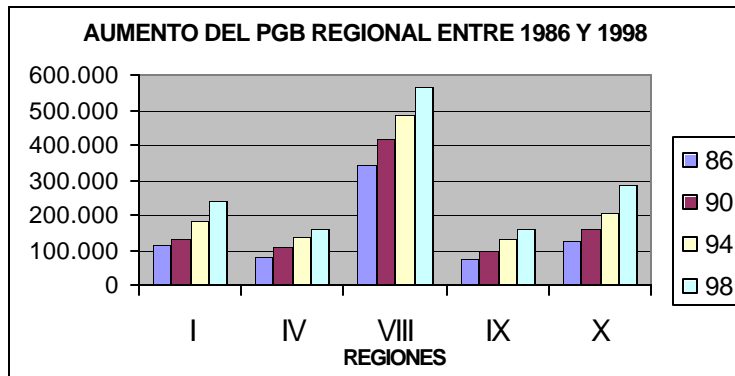
INCREMENTO DEL PGB REGIONAL ENTRE 1986-1998 (Miles de pesos del año 86)					
	REGION				
AÑO	I	IV	VIII	IX	X
86	112.383	79.172	344.164	71.735	122.891
90	129.475	106.716	414.716	97.655	162.368

94	181.269	138.713	485.207	128.690	203.155
98	242.090	160.920	565.753	160.920	284.920

Fuente Banco Central. Infopais.

Dada la mayor magnitud de la actividad de la VIII Región, observable en el gráfico adjunto, se hace evidente que aun siendo el crecimiento más moderado, éste necesariamente alcanzó una dimensión con muy probables impactos en toda la zona y a nivel nacional.

Gráfico 3-1



Este desarrollo necesariamente está asociado a muchas cosas en la vida de estas regiones, modificó en algunos casos radicalmente el perfil productivo y elevó significativa y masivamente el nivel de ingresos. Si consideramos los cambios demográficos a la vista con los datos del adelanto del Censo 2002, podemos vislumbrar mejor la naturaleza del impacto.

La reducción de la pobreza

La disminución de la pobreza e indigencia, apoyada por el crecimiento y por políticas fiscales adecuadas, implicó que en la década de los 90 la pobreza disminuyese de 38,6% a un 20,6% en el año 2000. Y la indigencia de 12,9 a 5,7, incluyendo la zonas rurales (MIDEPLAN 2001,3).

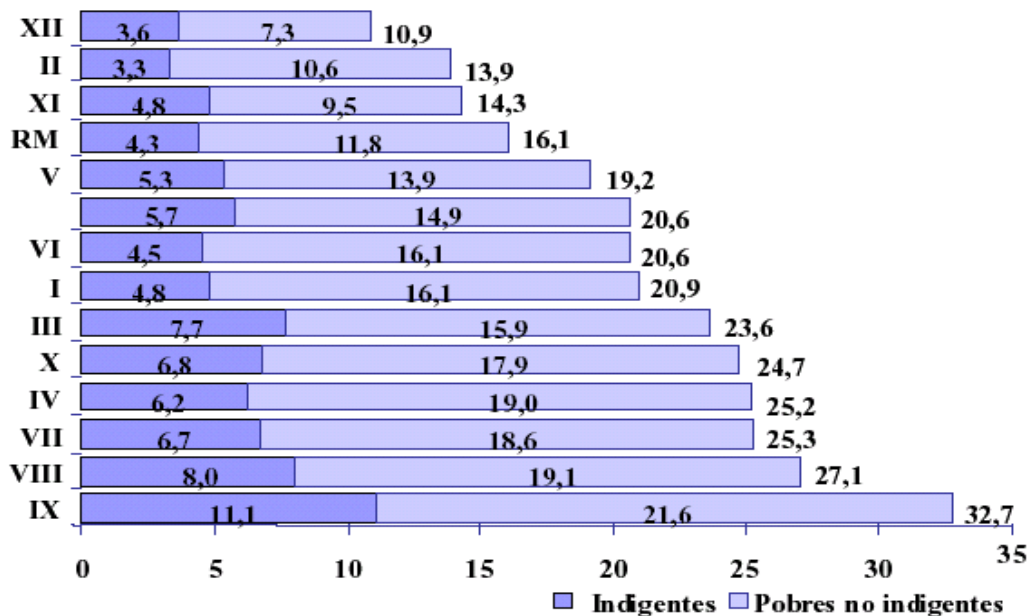
El Gráfico 3-2 es claro para mostrar la situación detectada con la encuesta CASEN 2000 a nivel regional.

Gráfico 3-2

Incidencia de la pobreza e indigencia por región

2000

(Porcentaje de la población respectiva)*

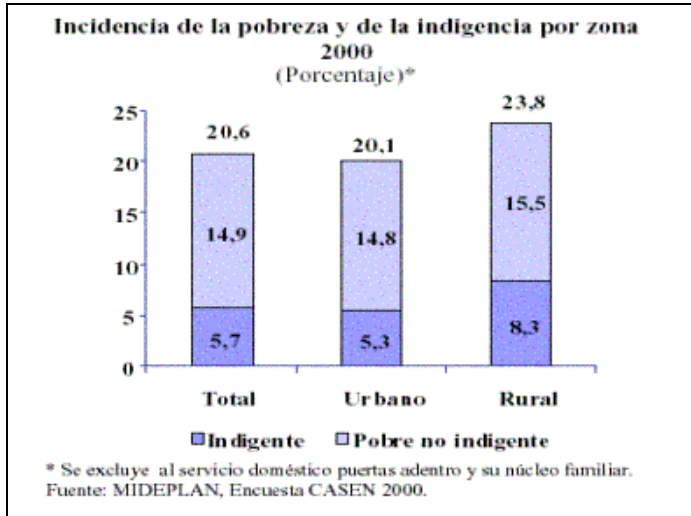


* Se excluye al servicio doméstico puertas adentro y su núcleo familiar.

En el gráfico puede apreciarse que las regiones visitadas están entre las 7 con mayores índices de pobreza, encabezando la lista la IX de la Araucanía.

Pese a la destacable disminución nacional y regional de la pobreza la diferencia en desmedro de las zonas rurales se mantiene, aunque obviamente en términos bastante más moderados que los históricos.. En el gráfico siguiente puede observarse la situación de la pobreza rural en relación a la urbana según datos de la misma CASEN 2000.

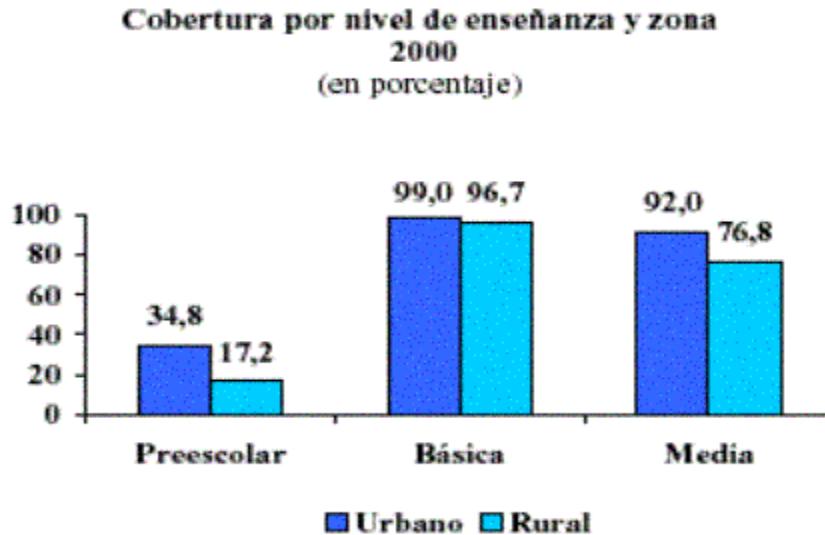
Gráfico 3-3



El aumento de la escolaridad

A la disminución de la pobreza se agregó también un cambio significativo a nivel de la educación que muestra en la encuesta CASEN 2000 que la cobertura de educación básica superó el 90% en las zonas rurales, y la media – con grandes déficit en el pasado- se aproxima al 80%.

Gráfico 3-4



Fuente: MIDEPLAN, Encuesta CASEN 2000

Las tendencias demográficas

Demográficamente hay al menos 3 procesos que afectan al mundo rural: primero el crecimiento general moderado de todo el país, segundo, la disminución absoluta y relativa de la población rural, y, tercero, los cambios al interior de áreas rurales o comunas rurales. Y podemos suponer que al igual que el crecimiento del PGB esto implicó cambios que afectaron y aún afectan a todos los actores e instituciones vinculadas a la educación rural.

Tabla 3-2

POBLACIÓN DE LAS REGIONES			
	Censo 1992	Censo 2002	Variación %
TOTAL PAIS	13.348.401	15.050.341	12,8
I DE TARAPACA	339.579	426.351	25,6
IV DE COQUIMBO	504.387	600.363	19,0
VIII DEL BIO BIO	1.734.305	1.853.678	6,9
IX DE LA ARAUCANIA	781.242	864.929	10,7
X DE LOS LAGOS	948.809	1.061.735	11,9

En el período intercensal la población del país creció, como señalamos - y puede verse en la tabla-moderadamente, acorde con el perfil de país en etapa de estabilización demográfica. Este crecimiento moderado se repite a nivel regional, salvo en la I Región que duplica la variación intercensal nacional, seguido por la IV región.

El segundo proceso demográfico presente es la disminución relativa y absoluta de población rural, que afecta a todas las regiones a excepción de la I de Tarapacá, con un crecimiento muy fuerte, que aunque afecta a una población inicialmente bastante reducida.

Tabla 3-3

VARIACION INTERCENSAL DE LA POBLACIÓN RURAL POR REGIONES			
	1992	2002	VAR.
TOTAL PAIS - AREA RURAL	2.207.996	2.006.120	-9,1
I DE TARAPACA	20.654	28.349	37,3
IV DE COQUIMBO	149.103	124.576	-16,4
VIII DEL BIO BIO	391.208	327.286	-16,3
IX DE LA ARAUCANIA	302.417	279.922	-7,4
X DE LOS LAGOS	368.924	337.528	-8,5
	1.232.306	1.097.661	-10,9

El tercer factor está constituido por los cambios al interior o entre áreas rurales y algunas comunas; esto contribuye a hacer más heterogénea la situación que enfrenta el sistema educativo rural. Como indicador de ello tenemos las dos tablas siguientes que muestran a nivel de las comunas de las escuelas de la muestra, los cambios más extremos en el crecimiento poblacional.

Tabla 3-4

COMUNAS CON MAYOR CRECIMIENTO INTERCENSAL DE LA MUESTRA			
Comuna	1992	2002	% Var. Interc.
Quellón	15.055	21.431	42
Camarones	848	1.203	42
Coquimbo	122.766	163.201	33
General Lagos	1.012	1.295	28
Villarica	35.867	45.350	26

Puerto Varas	26.529	33.322	26
Padre Las Casas	46.325	57.702	25
Temuco	197.236	243.731	24
Chonchi	10.627	12.583	18

El que Quellón aumentase su población en un 42%, en una región que disminuye en 8,5% y que Putre disminuyese en 22% en una región que creció el 37,3%, como casos extremos, nos grafica este proceso intrarregional y comunal de cambios demográficos.

Tabla 3-5

COMUNAS DE LA MUESTRA QUE MÁS DISMINUYERON POBLACION			
Comuna	1992	2002	% Var. Inter.
Putre	2.803	2.179	-22
San Pablo	11.178	10.119	-9
Puerto Octay	11.051	10.198	-8
Curacautín	18.135	16.885	-7
Corral	5.765	5.384	-7
Río Hurtado	5.090	4.754	-7
Los Muermos	17.054	16.716	-2
Río Bueno	32.981	32.342	-2
Ercilla	8.842	8.772	-1
Renaico	9.197	9.131	-1

Claramente estos cambios no han sido pocos, los padres de los niños y niñas con quienes conversamos y visitamos, estudiaron en un país bastante diferente, esperaron menos de su escuela y obtuvieron menos, ahora ellos esperan mucho más para sus hijos, veamos cómo pueden responder las escuelas a esas demandas, primero analizando sus actuales formas de gestión.

Capítulo 4

PROBLEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE ELEMENTOS CRUZADOS QUE PARTICIPAN DE LA GESTIÓN ESCOLAR

En este capítulo se presenta información registrada en el trabajo de campo, la que compromete observaciones, descripciones, entrevistas estructuradas y semiestructuradas a docentes directivos y no directivos, a autoridades municipales, auxiliares, niños y miembros de la comunidad de la escuela. Además, se integran las percepciones de los profesores sobre variados tópicos, los que se configuran como recurrentes, y que se desprenden de su participación en los Focus group desarrollados en Chillán, Castro, Llanquihue, Boyeco, Cartagena y Molco. Los antecedentes que se presentan y las reflexiones que suscitaron buscan principalmente enunciar y problematizar diferentes dimensiones que intersectan en la gestión. Se han agrupado por subtemas para otorgar un orden a las observaciones, siempre teniendo – en lo posible- como marco central un interés por no iniciar tempranamente una selección temática ni de indicadores a modo que las tendencias observadas vayan surgiendo por su propia fuerza, por ejemplo, tratando de otorgar voz a los propios actores.

Con los registros que se presentan, se puede estar cierto que una mayor cantidad de oportunidades para los niños rurales que se encuentra detrás de una mejor gestión, no se logra con una oferta educativa homogénea, sino mediante una oferta que, contando con rasgos diferenciados, puede alcanzar resultados equivalentes en contextos que en sí mismos son diferentes. En sentido estricto, tal como se observa en los puntos consignados, existe una serie de elementos implícitos y explícitos que se confabulan en la trama educativa para una mejor gestión, y que corresponden a formas de selección y distribución de recursos para la implementación de políticas de mayor eficacia, los que de una manera u otra redundan de manera favorable o negativa y se vuelven determinantes para la construcción de la identidad de las escuelas. Asimismo, la propia autoimagen del profesor, las relaciones con las autoridades municipales, la baja de matrícula, la relación no siempre coherente entre la condición profesional y el resto de la vida, son sólo algunos factores que se enuncian, los cuales no son menores a la hora de plantearse los temas de gestión.

De acuerdo a estos tópicos, y rescatando sus complejidades, en este capítulo se trata de presentar el campo pedagógico y de la gestión como un campo que demanda un desdoblamiento de la teoría y de lo que los procesos representan implícita y explícitamente, contextualizando las formas de cómo los docentes se imaginan, sitúan y conceptúan la realidad escolar y las dificultades para llevar a cabo una mejor gestión, donde muchas veces el profesor vuelve invisibles sus procedimientos al no tener espejos con quien compartirlos.

2.1. Bilingüismo y multiculturalidad étnica

En el ámbito de lo pedagógico aparecen diversos problemas asociados al bilingüismo. Se estima por parte de supervisores de la zona de Santa Bárbara, que no más de un 2% de los profesores son bilingües, cuestión significativa cuando existe un importante número de familias de ascendencia étnica mapuche. Estos mismos supervisores dan cuenta de un hecho inesperado, se trataría de al parecer variaciones zonales del Mapudungun, que hace que los alumnos corrijan con frecuencia a sus profesores que se han familiarizado con ésta en otras comunas.

Asimismo, hay una evidente falta de profesores bilingües que comprendan las claves de una cultura oral, lo que ciertamente constituye una debilidad del sistema educativo.

Algunos profesores sostienen que, en algunos casos donde las familias son bilingües y mantienen tradiciones en la zona Pehuenche, éstas desacreditan en parte la labor de la escuela, señalándole

a sus hijos que “no crean todo lo que les dice el profesor”. Estas tensiones se manifiestan también en otras áreas culturales como la salud, donde coexisten - no exentas de problemas- dos sistemas de creencias, los que aún lo logran establecer puentes expeditos, donde los profesores en general desconocen las formas tradicionales de medicación de las familias de los alumnos, incluso el rol de la Machi.

Que la escuela desautorice la cultura indígena es parte, lamentablemente, de la verdad histórica y que aun sobrevive, lo nuevo de estos relatos es la aparición de síntomas de una re-apropiación de la cultura ancestral mapuche por sus descendientes, las críticas suponen la no experticidad de la escuela y sus profesores, y al mismo tiempo, suponen que lo mapuche implica una forma no transferible de experticidad. Este rasgo está asociado necesariamente con lo que denominamos re-apropiación, y con el resurgimiento de un etnocentrismo que la gestión curricular pertinente de la escuela debe comenzar a anticipar.

Esto es incipiente porque en otras localidades no asoma aun, por ejemplo así en la zona de Malleco y Cautín los alumnos confesaban cierta vergüenza por su ascendencia étnica, cuestión que decían abiertamente. No observamos esta situación en las escuelas de zonas aymarás, tal vez porque se trata de zonas de mayor aislamiento y de más difícil desplazamiento y menor contacto urbano.

El proceso de aculturación de la etnia mapuche es un proceso multi generacional, y reforzado incluso por los medios masivos de comunicación actuales. Cuánto ha cambiado la aculturación realizada desde el aula, el rol que en esta etapa cumple la escuela constituye una interrogante pendiente en este estudio, pues sólo un trabajo de campo de mayor intensidad y focalizado a esta dimensión puede arrojar luces sobre cuánto de este proceso se encuentra vinculado a la labor docente.

En este contexto, la escuela como sistema experto, aún genera procesos aculturativos en la población escolar.

Asociado al bilingüismo, se pueden señalar en primer lugar, el predominio de una incorporación deficitaria de contenidos tradicionales al currículum en la gran mayoría de las escuelas con algún componente étnico en su alumnado; y , en segundo lugar, algunos casos que resultan señeros como opciones muy rescatables para dar satisfacción a esta necesidad. Así, por ejemplo, en la escuela de Amuley, siendo el 100% de los niños de ascendencia mapuche, el director incorporó a un anciano del lugar que conoce bien el idioma, el que dicta un taller todos los días jueves, enseñándoles a los niños sobre historia, palabras, recetas de cocina. Algo similar ocurre en el otro extremo del país, en la escuela Guañacagua donde un líder local aymará se encarga de enseñar la lengua.

La Escuela de Manzanar cuenta con dos docentes bilingües, que imparten a todos los cursos dos horas semanales de Mapudungun como actividad curricular.

Justamente el carácter oral de las culturas étnicas como la pehuenche, mapuche, aymará, huilliche, hace más evidente que sus expertos "naturales" sean las personas de más edad. Por lo mismo, esto hace que cualquier solución en la perspectiva de la recuperación de la memoria o la mantención de la misma y la búsqueda de integración de la cultura local como insumo al currículum, deba contar con alguna forma de participación de los más viejos. Mientras estos estén marginados de los procesos escolares siempre tendrán autoridad para deslegitimar las acciones de la escuela; así, por ejemplo, ocurre en la isla de Chiloé, pues la labor de rescate cultural huilliche realizada por la escuela es desacreditada por familias y ancianos que se consideran huilliches *más puros y más expertos*.

El profesor debe ser percibido como legítimo exponente de la cultura indígena, ello lo logra asumiendo su condición de representante por tener descendencia étnica y valorar esa identidad, pero también lo puede hacer, sin tener esa descendencia, reconociendo y legitimando él, en su

práctica, lo que en la comunidad se percibe como legítimo, lo que obliga a la institución escolar a incorporar a las autoridades indígenas formales e informales tradicionales, la experticia de los ancianos, las costumbres y eventos locales, etc. Sólo así, en sentido estricto se tendrá una escuela con formato abierto, es decir, aquella donde la escuela se nutre del exterior y se encuentra en sintonía con el entorno, y la comunidad, los beneficiarios de las acciones educativas, validan su hacer.

Paralelamente, existen zonas y grupos donde la lucha por modernizarse, o por alcanzar condiciones de vida más asociadas a la modernidad, el rescate de la identidad tradicional es experimentada como un *lastre*, incluso como una *exigencia de exotismo* tendiente a satisfacer demandas formales de las autoridades, que los profesores no comparten para nada. Interpretando a sus compañeros, una profesora joven declara en una experiencia de trabajo colectivo: "hay un rescate cultural muy exagerado que no corresponde a la realidad, un exceso de viejita típica y curanto, donde la realidad es más diversa que eso" (Focus group Puerto Montt).

Esta actitud va antecedida por dos factores: primero, que dado en nivel de desarrollo del país y los esfuerzos gubernamentales por mejorar las condiciones de vida rurales, la radio y especialmente la televisión, con contenidos urbanos y altamente centralizados, constituyen una presencia permanente en la vida de casi todos los actores de la escuela rural, contribuyendo a despojar de sentido los escasos y erráticos esfuerzos de la escuela por la incorporación de lo tradicional y local. El segundo factor, se asocia a que gran parte del profesorado, tal como lo evidencia su casi generalizada dificultad para identificar rasgos concretos de la cultura local – tema que vemos en el Capítulo 5-, fue formado y vive teniendo como referencia el mundo urbano. Como ejemplo de esto, ellos mismos señalan que al medirlos con el SIMCE se les obliga a compararse cotidianamente con las escuelas urbanas, de modo que observan una exigencia "contradictoria".

Esta situación polarizada, en la que podemos encontrar contados casos de profesores que tienen la experticia para incorporar la cultura local al currículo y una mayoría que no la tiene, se encuentra asociado también a la insuficiencia de su formación pedagógica para trabajar en el medio rural, especialmente en el ámbito de investigación, especialmente la metodología cualitativa ¹⁵ y la falta de conocimiento de estrategias de vinculación con la cultura local. Los profesores, en general, siguen estando formados en una lógica del aula, centrado en los problemas de contenidos y no en una lógica de la investigación que permita acceder a conocimientos locales que puedan convertirse en insumos para el trabajo de aula ¹⁶.

Mucho del conocimiento que se margina por omisión o falta de experticia en el ámbito de la investigación puede ser significativo y trascendente para mantener la identidad de una comunidad. Para casi la totalidad de los profesores la cultura es unipolar e inequívocamente urbana, aunque se la defina como cosmopolita o universal, ello implica una dificultad esencial y "dura" para ver la cultura rural. Esto no sólo *cierra cognitivamente la escuela a la comunidad*, sino que también va a menoscabar decididamente las probabilidades de éxito escolar de los alumnos y alumnas rurales e indígenas - como lo señala dramáticamente Durston ¹⁷.

Cuando la escuela no integra el modo experto de conocer local, se restan potencialidades a la complementación que debe tener la escuela con los procesos de socialización.

¹⁵ Que les permite usar sus propias prácticas como fuentes de información, véase: Mandujano B, Fernando (1998): "La seducción de la metodología cualitativa para la investigación educacional y la orientación" Revista de Orientación Educacional, N° 21 y 22, 1998. Universidad de Playa Ancha, pp. 57-70. (Impresión enero 2000)

¹⁶ Este punto está necesariamente ligado a la gestión de las universidades que forman profesores, en la medida que el cómo aprenden determina en gran medida el cómo enseñan. La falta de entrenamiento en tareas tempranas de investigación limita el desarrollo de una cultura de la investigación en el mundo del trabajo por parte de los maestros.

¹⁷ Durston, John (1998): Participación comunitaria en la gestión de la escuela rural.. Ponencia: II Encuentro Latino Americano de Educación Rural. U. de Playa Ancha, San Felipe.

La cuestión no es menor, en la medida que el aprendizaje ocurre de manera activa y singular en cada niño, y que éstos son los que controlan su proceso de aprendizaje, siempre determinado por su historia y partiendo de los saberes locales, de lo que es y del proceso de mediación al cual se expone. Por lo mismo, no pueden quedar al margen su lengua materna, la que sabemos siempre compromete la imagen ordenada de la naturaleza, la sociedad y el hombre; sus deseos y necesidades.¹⁸

Por su parte, el tema religioso sigue siendo trascendente para legitimar y deslegitimizar determinados eventos locales que pretenden ser incorporados a la escuela. Así, por ejemplo, en algunos casos, el 24 de junio, año nuevo mapuche, no cuenta con la aprobación de evangélicos y católicos, lo que debilita la labor de profesores mapuches interesados en mantener vivo este evento tradicional.

En otros casos, las divergencias que debilitan los intereses de la escuela tienen que ver más con los enfrentamientos de los modos de vida urbanos versus los rurales, como en aquellos lugares donde las escuelas se ubican en emplazamientos en las que sus beneficiarios se encuentran equidistantes de zonas más urbanas y de mayor aislamiento, generándose entre los alumnos percepciones diferenciadas respecto del cómo vivir. De modo que, tenemos variabilidad conductual que implica problemas intragrupal, asociados principalmente a descalificaciones de parte de quienes han adoptado un comportamiento más urbano.

En este sentido, se producen contradicciones entre los grupos de pertenencia y de referencia, lo que al decir de los profesores a veces “debilita” el interés de algunos niños por permanecer en la escuela..

2.2. La integración de niños con NEE

Al decir de los profesores de los distintos establecimientos visitados, y verificada por el equipo de investigadores en diversos estudios y en pasos prácticos con los alumnos de la UPLA, se concluye que se necesita una ronda de profesionales especializados como educadores diferenciales y psicólogos en terreno a nivel de microcentros y de escuelas, no sólo para la solución de casos puntuales sino para socializar conocimientos específicos que permita a los profesores orientar y mejorar su trabajo. En este sentido se percibe cierta orfandad, como si las autoridades locales y provinciales creyesen que con lo que ya existe en las escuelas fuera suficiente para el trabajo. La opinión es generalizada para las distintas regiones. Frente a esta demanda, la razón que aluden las autoridades municipales para no dar curso a ella es estrictamente económica, lo que es contrario a los propósitos de las políticas públicas, y convierte el problema en un rasgo importante de falta de equidad para los niños rurales y una carga extra de trabajo para los profesores.

Frente a este mismo problema, en Cataluña, España, las zonas escolares rurales (equivalentes a nuestros microcentros), tienen para sus escuelas multigrado, profesores especialistas de inglés, educación física, y especialistas en alteraciones del aprendizaje, los que rotan por las distintas escuelas durante toda la semana. Esta no es una experiencia tan lejana, puesto que en la Comuna de Coihueco, acá en nuestro país, el municipio tiene implementado un sistema similar: ha dispuesto de un furgón para movilizar especialistas de apoyo. En el Padem de este año, uno de sus planes de acción tiene como objetivo específico: proporcionar la asesoría del equipo multiprofesional comunal con la finalidad de apoyar la atención a la diversidad¹⁹. La Comuna de Santo Domingo tiene profesor de Inglés, y Puchuncaví profesor de Educación Física, con esta modalidad.

¹⁸ Véase Mairieu, P(1990): Apprendre... oui, mais comment. EFS, Paris.

¹⁹ I. Municipalidad de Coihueco: Padem 2002.

Los profesores declararon que se sentirían muy reconocidos en su labor con una política ministerial o comunal focalizada hacia esta necesidad, sobre todo sentirían que efectivamente la educación es "tarea de equipos".

Un elemento significativo y destacable es la integración de alumnos con discapacidad en las escuelas rurales. Sin embargo, tenemos una situación de hecho, es decir, integración un poco "forzada", pues los alumnos discapacitados no tiene otra opción de aprendizaje que no sea la escuela de la localidad. Pero, los profesores sienten que tienen un trabajo adicional, especialmente en las escuelas multigrados, cuestión que se agudiza por la ya señalada falta de apoyo especializado externo. Pero, más allá de las dificultades y el trabajo adicional, reconocen que el aspecto más positivo se asocia a la posibilidad de atención más directa, lo que revela el compromiso con su trabajo.

En general, en el curso de este estudio no detectamos dificultades para aceptar estos niños, y al parecer el mayor estímulo en subvención que significan contribuye a ello. Lo observado, en general, nos permite considerar la integración como una buena medida, pues los niños con discapacidades aparecen participando con naturalidad de la vida cotidiana junto a sus pares. Lamentablemente, no se observa el impacto de esa mayor subvención en un tratamiento más especializado de estos casos, lo que se expresa incluso en una inadecuada infraestructura e implementación escolar.

El único caso que detectado con algunos rasgos de arquitectura adecuada, como rampas y barandas de apoyo, se ubica en la IV región, en la Escuela de Carachillas, de construcción reciente, que podría estar obedeciendo a nuevos estándares.

Los profesores insisten en la necesidad de un mejor apoyo técnico. Señalan la gran importancia que tendría recibir una vez por semana a un educador diferencial que los asesorase y les dejara instrucciones para trabajar mejor con los niños el resto de la semana. Una profesora señala que esta visita sería de gran importancia porque "todos los niños presentan alguna dificultad y sería muy provechoso para trabajar con el niño, conversarlo con un especialista" (Chonchi).

Esta necesidad también fue registrada y destacada en un trabajo anterior de diagnóstico, asesoría y capacitación realizada por integrantes de este equipo de investigación de la UPLA, en el año 2000, al sistema de educación de la Municipalidad de Las Cabras, VI región.

Lo señalado no es menor. A la luz de los datos registrados, un profesor de escuela unidocente, es decir aquellos que no pueden delegar trabajo en nadie, están entre los docentes que atienden una media más alta de niños (tiene un promedio de 16.2 alumnos a su cargo, a diferencia de las poli, con 13.6).

2.3. Observaciones rutinas del currículum

Especialmente en las escuelas unidocentes y bidocentes, por lo general se observan ambientes letrados. Se encuentran muchos letreros de indicaciones tanto dentro como fuera del aula, lo que según los profesores tiene una muy buena incidencia en el aprendizaje de lenguaje. En algunas escuelas los letreros contienen refranes.

La internalización de hábitos básicos como el lavado de dientes y el saludo es una cuestión de rutina permanente. El enjuague bucal con flúor es una cuestión muy valorada.

Hay profesores que buscan novedosas formas de integración fuera de todo protocolo con otras escuelas. Así, por ejemplo, la profesora de la escuela de Mune Alto, saca a sus alumnos al campo muy a menudo y hace clases al aire libre; y cada jueves se reúne alternadamente con la escuela unidocente más cercana, para realizar un taller de folklore.

En la escuela Apocalipsis, a pesar de no contar con instrumentos musicales, el profesor ha logrado socializar el interés por la música. En un taller se construye una experiencia insólita pero efectiva para familiarizar a los alumnos con ella. Con elementos simples pero con mucha fantasía se escucha e interpreta música clásica en una orquesta completamente simulada por los niños que construyen instrumentos de papel y diseñan vestimentas adecuadas para la ejecución de determinadas piezas. La creatividad, el entusiasmo y una radiocasete hacen la magia. Todos, incluyendo los padres, se deleitan con la presentación de la mejor orquesta que jamás se presentó en la zona. El teatro como recurso didáctico se agrega en esa escuela a experiencias de este tipo.

Esta capacidad no parece abundar en las escuelas, y por el contrario en la percepción de otros profesores aparecen las carencias de recursos como material didáctico marcando el piso de su trabajo. Efectivamente en varias zonas visitadas faltan elementos para implementar talleres, libros para el profesor, carencias de bibliotecas, las escuelas particulares subvencionadas están entre las afectadas. Existe la práctica de conseguir un libro para el profesor "inventando" un niño en el pedido.

Respecto a las bibliotecas de aula ésta presenta aspectos dispares. Así, tenemos utilizadas medianamente; sub-utilizadas (gran cantidad de libros sin abrir); insuficientes en las escuelas que se lee mucho; y, otras, que se hacen extensivas al resto de la comunidad (padres que pueden leer los mismos libros de sus hijos).

De las escuelas visitadas, sólo un 45 % de ellas cuenta con multicancha. El 80% de las polidocentes y sólo un 15 % en las bidocentes. Las más deficitarias son las más pequeñas. Y en general las prácticas deportivas y de educación física se ven muy menoscabadas en ellas, muchas de las cuales no tienen ni siquiera emparejado o mínimamente habilitado el patio para las típicas pichangas de los niños.

Existen variadas sugerencias para la modificación del libro de clases, el que en general es considerado muy poco operativo para la gestión de la escuela rural. Los profesores consideran que está desvinculado de la realidad, especialmente en contextos de cursos combinados. La cuestión es más aguda para los profesores de las escuelas unidocentes.

Se hace urgente rediseñar un libro de clases que pueda dar mayor cuenta de las realidades de los distintos tipos de escuelas. La percepción no es sólo de parte de los profesores, sino, además fue refrendada por todos los investigadores de este proyecto que los revisaron.

Lo señalado está directamente vinculado a una sentida y efectiva sobrecarga de trabajo administrativo que se hace crítica en las escuelas multigrado. Este punto se refuerza en la medida que las distintas instancias que supervisan y controlan la escuela, "operacionalizan" la gestión escolar exigiendo datos e informes que pasan por estas formas de registro: matrícula, asistencia diaria, información socio-económica de alumnos y familia, calificaciones, leccionario, planificación de clases, ficha de vida del alumno, parte de la gran cantidad de informes que debe preparar el docente junto con hacer clases.

Además, en reiteradas oportunidades recibimos sugerencias respecto a que es urgente un proceso de diferenciación del SIMCE, ya que "no es justo medir con los mismos criterios a escuelas urbanas y rurales".

Pruebas uniformes como éstas, se dice, dejan en desventaja a sistemas escolares que operan en escenarios y condiciones culturalmente distintas, pues, en cierta forma, hasta la infraestructura urbana es más facilitante para el aprendizaje con recursos como cines, museos, bibliotecas, librerías, mejor acceso a la informática; en general condiciones opuestas al mundo rural donde la mayor parte de las veces la escuela por sí sola es casi el único lugar letrado. Un profesor agregó: "se nos pide que hagamos trabajar a los niños en equipo, sin embargo después se les evalúa en forma individual" (Puerto Varas).

Se sostiene que el SIMCE *no está contextualizado, los resultados se transforman en propaganda y estimulan la competencia entre los establecimientos que no poseen iguales condiciones iniciales y esto tiende a aumentar la brecha en vez de disminuirla. Esta evaluación debiese ser regional.* Entonces, señala un profesor: “si a los niños le va mal en la escuela, la escuela es mala o el profe es malo. Si les va bien, el profe es bueno”.

Además, no les parece que la evaluación recaiga sobre un solo profesor, “cuando las responsabilidades son de toda la escuela”. Se dice: “no se puede perder de vista que a veces uno recibe cursos que han sido ya formados por otros” (Focus group Chillán).

En las escuelas unidocentes y bidocentes se deben tener varios roles: desde auxiliar de aseo a profesor. Así, aparece con reiteración en nuestros registros: “a veces, más parecemos secretarios que profesores... siempre nos están pidiendo trabajo desde le municipio que les piden desde otros lados”. Es esto mismo, lo que hace que, finalmente piensen que el máximo reconocimiento se ubica entre los niños: en su totalidad los profesores creen que son vistos como modelo por los niños y que pueden influir en ellos para “bien o mal”. Los niños ven “lo que no encuentran en su casa”. Las respuestas que dan los alumnos en el Test de Lecto-Escritura, en el Capítulo 6, indican que no siempre esto es así.

Cabe destacar que, en el caso de las escuelas unidocentes, los profesores sienten que tienen unas exigencias de tipo administrativo que corresponden a las de un establecimiento con una dotación docente y administrativa completa, es decir, de “tipo urbano”, lo que retrataría –según ellos-, entre otras cosas, no sólo la falta de comprensión sobre su trabajo, sino la primacía de lo administrativo sobre lo pedagógico²⁰.

Los profesores declaran la necesidad de contar un perfeccionamiento más práctico y más cercano geográficamente. Aunque, debe destacarse que, les cuesta aceptar que sean sus pares quienes se hagan cargo de la actividad, prefiriendo que otros profesionales sean los que realicen esa tarea.

En este sentido destacan tres ejes estructurantes: a) Una baja autoimagen profesional, b) desconfianza hacia quienes contratan y gestionan la capacitación y el perfeccionamiento, y c) una sensación permanente y generalizada de ser el último eslabón de un larga cadena donde casi toda las decisiones les llegan tomadas por otros. Esto se confabula para que el aula sea el único escenario donde el docente tiene efectivamente atribuciones y capacidad de decidir sobre qué hacer y qué dirección tomar²¹.

Está arraigado en los profesores cierto recelo sobre sus pares, esto hace que desperdicien la experticidad que tienen y que podrían compartir. Para quienes visitamos sus establecimientos y vemos en parte lo que hacen y las soluciones que desarrollan, es casi obvio percatarnos que todos elaboran y disponen muchas soluciones didácticas, pero también de gestión, pero no tienen la oportunidad, ni la institucionalidad, ni -sobre todo- el hábito de compartirlas. Como equipo de investigación, después del trabajo de campo nos queda la sensación que en las escuelas visitadas, junto a otras cosas valiosas que se pueden destacar, hay un enorme cantidad creatividad y de soluciones a sus propios problemas, pero, salvo el microcentro, al cual nos referiremos más adelante, existen muy pocas formas de rescatar ese plus y de canalizarlo hacia sus pares.

La escuela sigue teniendo una cultura de “islas”, una práctica docente de puertas cerradas. Pocos profesores saben lo que hace su colega la escuela vecina de su comuna, incluso en la sala contigua.

²⁰ En este punto se pierde de vista que las escuelas rurales, desde sus inicios, son escuelas atípicas. Las escuelas rurales han sido y son escuelas para la excepción, a las que se llevó la lógica de la escuela urbana con dotación completa y diferenciación de roles.

²¹ Por lo mismo, el horario prefijado se puede volver una cuestión muy nominal.

Esta idea se refuerza cuando no existe en la cultura organizacional una instancia de fomento administrativo a la innovación. El inventar o crear nuevas formas de enseñanza y el allegar nuevos insumos, sienten los profesores que no cuenta con el adecuado reconocimiento e incentivos, lo que finalmente transforma a estos esfuerzos en más trabajo y más fiscalización.

La cuestión no es menor, en la medida que la creatividad e innovación es ilimitada y necesaria para oxigenar el sistema. Pero, es el marco regulatorio el que debe contemplar un proceso expedito y facilitador para mantener permanentemente vigente el interés de los profesores.

Sin embargo, más allá de lo señalado, el profesor rural instalado en la rutinización de sus obligaciones cotidianas, hace invisibles todos sus procedimientos, ya que siempre cree que lo está haciendo bien en términos pedagógicos y administrativos. No tiene marco de comparación en su propia escuela y en el sistema, más allá que lo que los ocasionales observadores externos como las DAEMs le puedan señalar, generalmente asociado a cuestiones de tipo burocrático, lo que lo vuelve muy poco autocrítico;. Así, desarrolla sus actividades tal como lo aprendió a hacer en su momento dentro de los marcos de sus obligaciones. De modo que, por una parte, el aislamiento los desprofesionaliza; y, por otra, la escuela o la imagen que podamos hacernos de ella, es el profesor, lo que implica que es difícil seguir considerando viable la hipótesis que el centro de innovación sea la propia escuela.

De acuerdo a lo anterior, las escuelas uní docentes son escuelas al límite, no existe ningún constructo teórico en la teoría de las organizaciones escolares que de cuenta de su condición.

2.4. La informática e Internet.

Los computadores son relativamente habituales en muchas escuelas, y en todas las que contaban con ellos, se observó que los niños accedían a su uso. Pero, en general, la red Enlaces, por conexión directa, no parece ser muy efectiva, más aún cuando los municipios no están dispuestos a invertir en telefonía rural; de hecho, en ningún PADEM de los revisados aparece un plan de acción que la contemple.

En todo caso, la presencia generalizada del computador como un recurso significativo *incorporado a la cultura escolar* constituye un gran avance en comparación con su ausencia y las desconfianzas existentes hacia ellos hasta hace pocos años.

Notamos en las diversas localidades un gran retraso de los docentes respecto del desarrollo de la informática, pues un proyecto emblemático para el Ministerio, como es la conexión a Enlaces, es difícil de implementar. Cuestión más aguda, cuando existen, aunque en menor medida, profesores que no saben usar el computador. Existen aún muchos docentes que se complican con su uso, los que argumentan que “no han tenido tiempo para dedicarse”, y los de más edad “que es una cosa para los más jóvenes”.

Quizás el déficit mayor está especialmente en Internet, por ejemplo: sólo una profesora en una escuela muy bien dotada tecnológicamente, sabía su correo electrónico, al solicitársele para enviarles algunas fotos digitales que se les tomó y nos solicitaron. En la mayoría de los casos para entregarles estos archivos el equipo de investigación tuvo que copiar en disquetes o copiar directamente a su disco duro.

Más que cursos de capacitación que también son útiles, la falta de un computador personal, de uso personal, constituye obviamente una dificultad significativa para que los profesores se familiaricen y logren cierta destreza tecnológica. Durante su recargada jornada es muy difícil que el profesor pueda dedicar tiempo a mejorar sus conocimientos.

Desde el punto de vista pedagógico, la falta de destrezas de los profesores con la computación en muchos establecimientos, se constituye en el eslabón más débil de la incorporación de la

informática a las escuelas. Esto se traduce en que, *el profesor fija el techo del aprendizaje como una consecuencia imprevista de su necesidad de controlar lo que los niños hacen*. Esto lo lleva a inhibir los intentos de los alumnos de explorar actividades que él no domina. Como consecuencia, frena también el aprendizaje de ellos y el propio. El problema es más crítico con profesores de más edad y en escuelas unidocentes, en los que es más difícil conciliar los tiempos de las rutinas de aula, las administrativas y el aprendizaje tecnológico, más aun cuando no se vive en la escuela y – como dijimos- no se dispone de computador en el hogar.

Junto a lo anterior, también hay una inversión significativa en equipamiento computacional que se desperdicia, simplemente por falta de un soporte técnico adecuado, que mantiene equipos en desuso por largo periodos cuando fallan. En algunas comunas, el burocrático procedimiento de soporte técnico actual se toma varios meses para reparar los computadores, y no existe mantenimiento preventivo de equipos, por lo tanto en casi todas las escuelas visitadas que habían sido dotadas, había uno o más equipos fuera de uso.

En sentido general, las destrezas en el uso computacional son extremadamente relevantes, en la medida que constituyen los códigos dominantes de nuestra época, y quien no lo maneja tiende a constituirse técnicamente, ya desde la década anterior, en un iletrado.

2.5. Percepción de la ruralidad

Tal como lo evidencian las fotografías, para los integrantes del equipo que participaron en la evaluación del MECE BASICA RURAL, hay un nuevo estándar de recursos para la gestión presentes en las escuelas que se hace visible de inmediato al llegar a ellas: no se observan escuelas con aulas con piso de tierra, ni sin vidrios en las ventanas, en todas ellas había alguna decoración mas o menos adecuada, materiales escolares y algún equipamiento. Los síntomas de abandono y pobreza visibles hace diez años, están claramente superados.

Los profesores rurales privilegian la ruralidad a pesar del aislamiento máximo que han sufrido durante muchos años en el pasado –y, en algunos casos, también en el presente-, en la perspectiva de que las actuales condiciones de trabajo les permiten conseguir asignaciones que complementan sustantivamente el sueldo y que difícilmente podrían lograr en la urbe. La cuestión se da en forma recurrente en la zona de Chillán, Yumbel, Cautín sur y norte, Chiloé.

Los profesores de las diversas regiones sienten que sus condiciones de trabajo son mejores en cuanto al tipo de alumnos, con cursos más pequeños, con niños “más dóciles”, “menos problemáticos” y con una “mejor disposición al aprendizaje”. Todos comparten una visión problemática del desempeño urbano al respecto, especialmente por lo que ven en la Televisión y la prensa.

Esto se asocia también a los niveles de renta alcanzados, y también al mejoramiento de las vías de acceso a las escuelas y poblados rurales, a la incorporación de los servicios básicos como agua, telefonía y electricidad rural, lo que lleva a expresar a muchos profesores antiguos en el medio rural, que ya “pasaron los peores años”, lo que significa que ya no se caminan 10 kilómetros diarios o que ya no hay necesidad de cambiarse tres o cuatro veces de ropa en el día, producto de la lluvia. Asimismo, se valora el acceso a los medios de comunicación.

A diferencia de algunos años atrás, las quejas por los bajos sueldos fueron muy escasas²², y se percibe más positivamente la estabilidad en una misma escuela, aunque no deja de preocupar la relación renta y jubilación futura. Por una parte, si “algo se puede juntar”, es sólo estando ahí; por otra, hay una queja generalizada sobre el jubilar por edad y no por años de servicio. Es fácil

²² A pesar que en las escuelas visitadas los profesores rurales no tengan una queja sobre sus salarios, la cuestión no puede ser generalizable, pues, en la V región, especialmente en el área de San Antonio, los profesores manifiestan no tener bonos por desempeño difícil y otros plus.

encontrar profesoras mujeres, con cincuenta años de edad y casi treinta de servicio docente, que consideran el haber realizado un suficiente servicio al país en condiciones difíciles.

En el imaginario de muchos de los profesores está vigente el jubilar a los 30 años de servicio como un “acto de justicia”. Y, además, el conciliar el acceso a la educación superior a sus hijos, la vivienda y un sistema de salud con cobertura adecuada para las particularidades de su desempeño profesional²³.

Un problema asociado a la opción del trabajo en las escuelas rurales se presenta en aquellos profesores que tienen hijos pequeños y que estudian en los establecimientos en que estos ejercen, ya que consideran que el aislamiento es una barrera para potenciar su desarrollo, y que deben ofrecerle mayores y mejores alternativas que la escuela en que se encuentran estudiando una vez que vayan creciendo. Esto es parte de su formación profesional y sus expectativas urbanas; por cierto, muy legítimas, que el profesor se lleva al ejercer en el medio rural, y que forman parte de sus tensiones para integrarse mejor a la comunidad donde ejerce.

En este sentido, la gestión no es una dimensión que pueda pensarse en sí misma. Por el contrario, se intersecta con la idea de “sujeto entero”. Esto es, la condición del profesor no sólo como profesional, sino que unido a su vida toda; es decir, su historia personal, sus sueños, sus inquietudes, lo que piensa para sus hijos, su salario, su condición de pareja, el hábitat pobre, el entorno sociocultural, la imposibilidad de tener interlocutores en la localidad, la indefensión, la lejanía de la familia, el aislamiento. El “sujeto entero” es la persona “conformada a través de diversas relaciones sociales y comprometida con diversos y no siempre coherentes referentes normativos” (Ezpeleta 1992: 29)²⁴.

Debemos dimensionar los componentes no pedagógicos, es decir, todo aquello que constituye la condición de vida material y espiritual, y que tienen un peso estructurador y estructurante en los que acontece en el aula y en la gestión de la escuela (Rodríguez 2000).

Por tanto, debemos preguntarnos desde el despliegue de las políticas públicas en educación y sus objetivos ¿qué tanto impacta lo no profesional sobre lo profesional?.

Por otra parte, en algunas comunas existe el reconocimiento de una cierta tensión entre los docentes de las escuelas rurales y urbanas. Esto, fundado en los beneficios derivados de la implementación del Programa de Educación Rural, los que considerarían asignaciones varias para los profesores rurales, como: desempeño difícil, mayores posibilidades de capacitación, incorporación de tecnología, menor cantidad de alumnos. Para algunos profesores rurales, la cuestión se cristalizaría en cómo son tratados los alumnos rurales una vez que se incorporan a las rutinas en las escuelas urbanas, los que tendrían un trato un tanto vejatorio; problema que se agudiza, cuando las escuelas rurales alcanzan resultados mejores en las pruebas SIMCE.

Lo anterior ha sido registrado en las escuelas de los municipios de Yumbel y Santa Bárbara. Lo mismo es registrado en la IV región, y en la zona de Cautín Sur y Cautín Norte, en las comunas de Temuco, Carahue, Perquenco, Pitrufquen, Villarrica y Padre las Casas; en estas últimas zonas los ex-alumnos que volvían a sus escuelas señalaban que la “hostilidad era un factor difícil de superar” cuando se iban a la urbe, sobre todo cuando sus aprendizajes eran superiores.

Los profesores enfrentados a la posibilidad de trabajo en la urbe, presentan ciertas aprehensiones. Estas, se asocian a: pérdida de beneficios unidos a su condición de docente rural; cambios en la rutina de trabajo; pérdida de autonomía; y, mayor cantidad de trabajo por el aumento en el N° de

²³ La trilogía educación superior para los hijos, acceso a la vivienda y un mejor y justo sistema de salud corresponden a claras reivindicaciones gremiales, que se encuentran pendientes.

²⁴ Véase Justa Ezpeleta, “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”: En *Nueva Antropología*, Vol. XII, núm. 42, México, Julio 1992. También en Rodríguez Torrent, Juan, *Educación y comunidad*, Universidad de Playa Ancha, Dirección de Programas Especiales, Valparaíso, 2000.

alumnos, los que llegarían a 45 por curso. A pesar de las dificultades de la ruralidad, se privilegia la autonomía por sobre otras consideraciones, ya que éstos distribuyen su tiempo como mayormente les acomode. Sin embargo, también se dan los casos de una retención forzada producto del perder en un traslado todos los beneficios complementarios como los bienios, los que no serían reconocidos por otros municipios.

Para casos observados de distintas comunas y regiones, se aprecia una importante descoordinación de los servicios públicos y/o municipales. Que afectan, por ejemplo, en un contexto de recursos escasos, con población pobre, a las familias que deben renunciar a algunas horas médicas conseguidas con mucha dificultad, porque éstas no son concentradas en un mismo día. La población no dispone de recursos para realizar varios viajes a la urbe ni pueden desatender sus obligaciones cotidianas, cuestión que a veces se agudiza por las dificultades de desplazamiento; en algunos casos sólo existe una locomoción al día. El problema se repite en la VIII, IX y X región, en la que los profesores se quejan de la pérdida importante de horas de clases de estos niños. También hay situaciones en las que el propio Director o encargado debe llevar en su propio vehículo al alumno enfermo para ser atendido de urgencia. En este sentido, la cuestión más aguda se vive en los servicios de salud, ya que sus agendas de atención siempre están ajustadas y a veces, las familias de estos niños no logran coordinar de la mejor forma un viaje al centro urbano donde van a ser atendidos.

2.6. Relaciones con el sostenedor

Observamos comunas donde el Director del DAEM o de la Corporación son un verdadero motor para dinamizar, potenciar y facilitar el trabajo de las escuelas, y en forma destacada, pero esa no es la norma y en cambio hay bastante indicadores de una gestión municipal deficiente y obstaculizadora en la gran mayoría de las comunas visitadas.

La "amistocracia" y el compadrazgo parece tener un fuerte papel en la asignación de recursos adicionales. Los profesores - en general - sienten que ellos como rurales son los últimos de la lista, y efectivamente, el que hace mejor lobby, obtiene más cosas para su establecimiento. Por ejemplo, se registra para X región, que mientras que en unas comunas los profesores deben financiar de su bolsillo el transporte para ir al microcentro, en otra, un Director consiguió un bus pagado por la DAEM, el que presta regularmente el servicio.

Muchas de las dificultades que enfrentan las escuelas se solucionan por vías no municipales. Los contactos personales, de amistad con el alcalde o de concordancia política priman en relación a la asignación de los fondos disponibles para proyectos concursables, inclusive sobre la dirección de la DAEM-; o relaciones directas con diputados y senadores, con empresas como la CAP o ENDESA—por ejemplo, se transforman en un camino más expedito para acceder a soluciones más rápidas y conseguir implementaciones varias frente a las carencias de las escuelas. Esto hace que la diferencia en el buen o mal estado de las escuelas como de su mantenimiento dependan en gran medida de la capacidad de establecer redes y códigos que no todos los profesores encargados o directores establecen y dominan. También, los profesores entienden que existe discrecionalidad en la asignación de recursos o en el privilegio hacia ciertas escuelas, lo que lo interpretan como signo de un posible cierre de los establecimientos que estaría en la mira del municipio o de la DAEM.

Situación similar sucede con los fondos destinados a mantención de los establecimientos. Un profesor sostiene: “aprendí la lección, como el año pasado fui a solicitarlo cuando creí oportuno y no los obtuve, este año partí inmediatamente en marzo haciendo las gestiones para obtenerlos. No debiera ser así porque los fondos son para todas las escuelas” (Focus group Cartagena). El profesor quiere hacer explícito que se debe estar alerta, pues los alcaldes se ahorran todo cuanto puedan ahorrarse.

En algunos lugares la gestión de las escuelas se ve afectada por discrepancias políticas entre el Alcalde y el Jefe de la DAEM, especialmente cuando son de diferentes corrientes políticas oficialista y opositora. Son dos casos. En uno, el Director de la DAEM no resuelve nada y hay que entenderse con el Alcalde; en otro, hay que entenderse con la DAEM, y evitar al Alcalde.

Según los profesores participantes en el Focus group realizado en Cartagena: "Las DAEM tienden a favorecer a Escuelas que "pueden marquetearse", obtener más matrícula, reciben más apoyo, obtienen mejores resultados en el SIMCE. Y, en esa lógica no entran las Escuelas Rurales".

Casi todos los profesores lamentan la gran cantidad de "barreras administrativas que ponen las DAEMs y Corporaciones municipales, las que son innecesariamente grandes". Un profesor propone expresamente: "Profesionalizar a los directores de las DAEMs y al personal que en ellos trabajan".

Lo señalado pone de manifiesto la ausencia de un modelo de gestión que facilite en forma expedita la relación entre las DAEMs y las escuelas. Esto mismo, es lo que permite realzar y visualizar al microcentro como una posible instancia de mediación colectiva, de tal modo no sea el profesor particular quien concurra a enfrentar a la burocracia municipal.

En el Focus group realizado en Castro un profesor propone eliminar la doble dependencia de las escuelas, pues pone en un lado a un jefe administrativo que prioriza lo económico y burocrático ignorando lo pedagógico, y en el otro extremo, otro jefe, con perfil pedagógico que no se centra en lo económico. Otro profesor, en Cartagena, propone como estructura moderadora de los excesos y descoordinaciones "activar y hacer operativos los consejos comunales de educación".

Estas dificultades son resabios de lo que plantea Ezpeleta (1997), quien señala que las escuelas multigrado obedecerían originalmente a una lógica de gestión centrada principalmente en lo administrativo-económico en vez de lo pedagógico. Este formato habría marcado la gestión de estas escuelas en gran parte de América Latina y por supuesto parece también hacerlo en nuestro país hasta que se inicia un esfuerzo de revertirlo con las innovaciones recientes del MECE/BÁSICA RURAL y el Programa Básica Rural.

Durante esta investigación se registra como caso extremo de verticalidad y autoritarismo lo acontecido en la Escuela Amuley, en la que un buen día, sin decir "agua va", aparece un camión municipal y "desmonta" una sala de clases, pues "no se ocupaba", según las autoridades, y se ocupaba "como taller", según el director". El profesor nos muestra atónito el radier donde estuvo la sala. Esto demuestra que en muchas ocasiones la gestión de la DAEM se realiza desde afuera, sin consultar a los profesores.

Existe un deseo o petición de que las autoridades municipales realicen visitas a las escuelas para que observen el estado de éstas y las dificultades para realizar una mejor gestión. Se piensa que existe mucha distancia por parte de las autoridades para solucionar problemas evidentes como el mal estado de los accesos a las escuelas. Entre éstos, específicamente en la zona sur, las inundaciones de los caminos de ingreso a las escuelas y la falta de cercos perimetrales, que a veces permite el ingreso de animales a los huertos escolares y que destruyen los invernaderos que son parte de las actividades y creaciones regulares del proceso de aprendizaje. La petición de "mayor cercanía" fue común en los focus group realizados en Boyeco, Molco Alto, e inclusive Cartagena.

Seguido de lo anterior, puntualmente se observa en la zona de Canchillas una mala utilización de los recursos municipales, en la medida que se aprecia una imponente construcción de una sede comunitaria frente del establecimiento, subutilizada, ante una deficitaria condición de infraestructura de la escuela. Perfectamente, esta construcción podría estar integrada a la escuela como sala multitaller, y ser utilizada como un espacio natural en los mismos términos por la junta de vecinos.

Cuestiones de esta naturaleza, refuerzan la idea de lejanía de las autoridades de las escuelas, y en casos extremos es interpretado como signo del poco interés en mantener las escuelas rurales.

Aunque en algunas zonas hay una buena relación y evaluación del trabajo de los supervisores provinciales, en otras hay quejas destacables. Por ejemplo, una profesora encargada en el Focus group de Cartagena señala: "hay supervisores poco interiorizados de la temática rural", a lo que se agrega: "aprenden echando a perder con nosotros" "¿Por qué no pueden ser supervisores profesores rurales capacitados?"

2.7. Las amenazas demográficas a la supervivencia de la escuela

Un dato relevante se encuentra asociado a la competencia que se estaría produciendo en las escuelas rurales vecinas de la zona de Yumbel, aún cuando correspondan a comunas límites, las que buscan generar polos de atracción para las familias y sus pupilos para la elección de sus establecimientos. Esto, se encuentra unido a la amenaza de cierre que se cierne sobre ellas, producto de la baja de matrículas que se mantiene como una constante durante los últimos años; muchas de ellas no tendrían posibilidades de seguir abiertas si no logran conseguir nuevos alumnos.

En esta zona la disminución en el número de alumnos se encuentra asociada a la reducción del tamaño de la familia y a los procesos de expulsión de las personas más jóvenes de las zonas rurales por falta de trabajo. Los padres venden sus tierras y migran a zonas urbanas como Yumbel y Chiguayante, en Concepción. Entonces, entre los profesores se piensa en el cierre, en el traslado, en fundir escuelas, y en la pérdida de beneficios como las asignaciones conseguidas durante muchos años que constituyen parte de los factores retentivos de los profesores. En el PADEM de Yumbel para el año 2002 se establece el cierre de tres escuelas rurales y el inicio de reducción de dos escuelas más.

Los procesos de incertidumbre en el que viven muchos de los profesores en sus respectivos establecimientos por el posible cierre, traslado o disminución de planta, aunque esto último en menor medida, hacen que aquellos que tienen como lugar de residencia la escuela tengan una mala calidad de vida. La amenaza hace que prefieran no invertir en su vivienda y en implementar comodidades, cuestión que en algunos casos puede llevar varios años, "por la irresolución de las autoridades municipales".

El temor a que la disminución demográfica haga desaparecer la escuela se hacen críticos en algunas zonas como Yumbel, donde los profesores entienden que la incertidumbre y amenazas directas e indirectas en la que viven, se encuentra asociada a que "el municipio encuentra poco rentable" mantener escuelas con 9 o 10 alumnos. Por tanto, a pesar que la población del lugar en que están emplazadas las escuelas pueda estar disminuyendo, se necesita retener a los alumnos a como de lugar. Para apoyar esta aprehensión, las tres escuelas que se cierran en Yumbel tienen una matrícula de 9 y 11 alumnos. En la zona de Cautín se repite el mismo sentimiento.

Derivado de lo anterior, en el caso de algunas escuelas del municipio de Yumbel, los profesores sienten que las malas condiciones generales de las escuelas, o la falta de cierre perimetral como cuestión más o menos generalizada, se encuentra asociada a que el municipio ya tiene tomada la decisión de eliminar el establecimiento o espera la muerte lenta de éstos por una matrícula baja, en declinación e insostenible económicamente en el corto plazo. En otros casos, como en la escuela particular Apocalipsis de Carahue, el Director tenía un bus escolar para trasladar a sus alumnos desde la ciudad a la escuela, de modo de evitar el cierre. En Repocura y La Estrella, también tenían bus tipo liebre, trayendo niños desde la ciudad. En Molco Alto también se gestiona la posibilidad de contar con un bus.

En el Focus group de Cartagena los profesores reconocen un cierta tendencia a que algunas escuelas se peleen los pocos alumnos de la localidad. Y que algunas particulares incluso los

"comprende" haciendo regalos como: "paquetes de mercadería, traslado de los niños, entrega de zapatos (uno en diciembre, y el otro cuando la familia lo matricule)".

La incorporación del bus es un muy buen "gancho" para capturar matrícula para las escuelas particulares subvencionadas, y esta conducta comienza a ser replicada por algunas municipalidades. A las escuelas subvencionadas les permite mantener o ganar subvenciones; a las municipales, les permite conseguir alumnos y paralelamente optimizar sus asignaciones de recursos, como por ejemplo cerrar unos establecimientos, y trasladar sus alumnos a una sola escuela²⁵.

Cuestión generalizada respecto de la baja de la matrícula se debe en buena medida al proceso de reconversión productiva de varias zonas, como las empresas forestales en Yumbel y Santa Bárbara, las salmoneas en Chiloé, la disminución de cultivos tradicionales y la ganadería en Llanquihue y Valdivia, los yacimientos mineros en el norte, las nuevas plantaciones y agroindustrias en el norte chico, etc. que han creado mano de obra migratoria como los temporeros, que ha eliminado empleos tradicionales, o que ha traído nuevos empleos, pero que se llenan con trabajadores mejor calificados provenientes del mundo urbano. En la zona de Malleco y Cautín, los lugareños se quejan de que "las empresas forestales trasladan a su personal en buses desde la ciudad", por lo que no tienen trabajo y se hace insostenible seguir viviendo en el campo.

Es posible que muchos trabajadores del medio rural no estén educacional, laboral y culturalmente capacitados para realizar tareas que demandan mayor experticia. Por ejemplo, para el caso de Chiloé, las empresas salmoneas tuvieron serios problemas al inicio para hacer funcionar sus plantas con trabajadores que no estaban acostumbrados a empleos formales, ajustándose a horarios y contratos, elementos desconocidos en una cultura oral de campesinos y pescadores artesanales.

Tanto las tendencias demográficas generales del país, que se expresan en una estabilización general del crecimiento poblacional, una disminución del tamaño medio de las familias, y una disminución proporcional de la población rural, como los movimientos intrazonales de población por la reconversión productiva que provocan una persistente disminución de la densidad demográfica en algunas localidades, afectan la gestión escolar en varias formas: amenazando en algunos casos la existencia de la escuela por su matrícula, a través del aumento del desempleo de apoderados, o como exigencia para proporcionar una educación de mayor calidad para las nuevas actividades productivas.

2.8. La planificación del trabajo anual

Esta es un área crítica de la gestión, requiere cirugía mayor claramente desde los mismos profesores que reconocen necesitar una mejor preparación para trabajar en base a proyectos, hasta la necesidad de mejorar la articulación con el PADEM. Las situaciones logradas al respecto son claramente excepcionales.

Hay coincidencia entre los profesores respecto a que los PADEM y los PEI se hacen poco operativos ya que se plantean determinadas acciones pedagógicas o de gestión que necesariamente requieren de recursos, pero que estos no llegan a las escuelas; esto desanima, y poco a poco, se dejan de lado aquellos instrumentos que fueron concebidos con esfuerzo, los que entran rápidamente en desuso por no ser sustentables. A esto se agrega el deficiente diseño del calendario de elaboración, aplicación y evaluación del PADEM.

Para que el PADEM sea ingresado a la discusión presupuestaria del municipio debe entregarse a fines de septiembre, de acuerdo a la ley municipal, fecha en que se supone está en plena ejecución el anterior y que aún no ha sido evaluado. Este desfase ha contribuido a convertirlo en

²⁵ El bus escolar se constituye también como un activo del marketing político del edil.

mero ritual, declara un Director de DAEM, quien agrega que "este es un problema absolutamente indispensable de resolver pronto si se quiere efectivamente mejorar la gestión hacia abajo".

"No hay claridad con respecto a los dineros de los proyectos adjudicados por las escuelas. No se facilita el acceso a ellos". Se llega a afirmar que los dineros son desviados para otros usos (Focus group Cartagena).

Hay una persistente demanda para que los profesores puedan administrar con mayor autonomía recursos ganados vía proyectos concursables. Para muchos, ganar un proyecto se traduce en aumentar la dependencia burocrática con la DAEM o Corporación.

Si una escuela beneficiaria es particular, la autoridad municipal simplemente no le entrega los recursos ganados.

2.9. La alimentación de los niños

Todas las escuelas cuentan con una Manipuladora²⁶ de alimentos capacitada, y aun con diferencias no menores entre si, nos parecieron adecuadas las cocinas y comedores, aunque estos son más escasos y normalmente son reemplazados por la misma sala de clases. Detalles como que todas estas funcionarias usasen el uniforme de algodón blanco y gorro limpios y tuviesen aseado su lugar de trabajo, constituye una evidencia de otro estándar ganado por los establecimientos rurales

Detectamos algunas posibles deficiencias alimentarias por ejemplo, al menos en el día de nuestra visita, raciones muy exiguas en el altiplano de la I región, y sin las verduras y frutas que señalaba la minuta. En el sur se observa una ración igual para todos sin diferenciar los requerimientos pondo-estaturales. Cada alumno, se nos indicó, recibe mil calorías diarias (1000 cal.), pero esta ración distribuida entre el desayuno y el almuerzo no distingue entre las distintas edades de los niños ni el género. Algunos niños antes del inicio de la jornada escolar, ya han caminado más de una hora para llegar al establecimiento, y la misma cantidad al retorno a sus hogares. No se desconoce por parte de los profesores el aporte alimentario, pero consignan que siguen existiendo importantes problemas de nutrición, pues en este contexto de pobreza la familia descansa en este aporte nutricional y muchas veces en sus hogares no tienen ninguna otra ración.

En todas las escuelas existen salamandras que acercan a los niños a calentar sus manos o secar sus ropas, pero son insuficientes para calefaccionar escuelas mayoritariamente con piso de flexit, más aún cuando la leña es, contrario a lo que se cree, un recurso escaso que debe ser financiado por la dirección de la escuela o los padres. El dato es relevante porque los niños se muestran inquietos con el frío, lo que les impide la concentración y el desarrollo normal de la clase. Algún profesor señaló que los alumnos "parecían astronautas", con lo arropado que estaban.

Se observa y se reconoce por parte de los profesores que estos problemas alimentarios y de frío alteran el proceso de enseñanza aprendizaje, especialmente la concentración. A pesar que en la zona sur muchas escuelas se encontraban en una zona maderera, la leña constituye un recurso escaso. Si los padres no consiguen ésta o los profesores no hacen los suyos, los alumnos no tendrían calefacción. Los municipios no aportan ni dinero ni combustible.

Todos los profesores entrevistados de las VIII y IX regiones señalan el impacto negativo que tiene sobre el rendimiento y concentración de los niños las dificultades para acceder a una dieta adecuada y la calefacción de las aulas.

2.10. Relación con la comunidad

²⁶ Un sólo varón actuaba como manipulador, en la Escuela Concordia.

En todos los casos la escuela es una institución legítima para los habitantes de la localidad. Están incorporadas a la vida de la zona y sus profesores gozan de mayor o menor reconocimiento. Sin embargo, la legitimidad no es sinónimo de participación en ella. Ya un estudio de Lareau (1987), señala que padres de escuelas primarias reaccionan con cierta distancia ante demandas voluntarias de participación en la escuela, siendo uno de los factores de alejamiento el peso de los recursos sociales y culturales familiares, es decir, los padres con menor escolaridad o que desertaron tempranamente de ella mostraron baja incidencia en actividades como revisar o reforzar el trabajo escolar, o asistir a reuniones con los profesores. A diferencia de esto, los que poseían mayores niveles de escolaridad participaban de manera más activa²⁷.

Pero para la escuela, desde la perspectiva de la mayoría de sus profesores la comunidad es periferia, no está incorporada a la vida de la escuela. Incluso, como vecinos del lugar los docentes tienen una baja participación, especialmente las profesoras. Esto tiene bastantes consecuencias negativas sobre la vida escolar.

Por ejemplo, se traduce, en algunas localidades, a una tendencia al aislamiento social que afecta especialmente a las profesoras. Se verifica en una cantidad significativa de profesoras solteras (32% aproximado en las escuelas visitadas), sin pareja o sin hijos, que ya sobrepasan los 50 años de edad, lo que en la mayoría de los casos se encuentra unido al trabajo aislado durante mucho tiempo, ya que sus "potenciales compañeros" ven una dificultad acompañarlas a zonas alejadas; además, se encuentra la rutina laboral que las obliga a llegar a sus casas tarde, a veces más allá de las 20.00 hrs.; cuestión más aguda cuando retornan sólo los fines de semana a sus ciudades o pueblos que reconocen como su verdadero hogar, lo que dificulta aún más las posibilidades de establecer vínculos sociales y afectivos profundos con las comunidades.

La mitad de las directoras o profesoras encargadas reconocen no tener ninguna participación comunitaria, y en las restantes, la participación predominante es en actividades religiosas, por ejemplo como catequistas católicas.

En contraposición a lo anterior, la mayoría de los profesores varones mantienen después de sus jornadas laborales actividades de tipo social, ya sea en organizaciones deportivas, de afiliación política o alguna actividad adicional remunerada. Entre estas últimas: manejar camiones o dedicarse al pequeño comercio.

Algunos sostenedores se las arreglan para crear vínculos muy extraños con la comunidad, por ejemplo unos "crean" la comunidad atrayendo alumnos distantes y alojándolos en su propio internado informal como la escuela polidocente de la localidad el Castillo. Esta escuela, la única particular de Yumbel de las seleccionadas para el estudio, a pesar de contar con una matrícula de más o menos 90 alumnos, tiene una pequeña flotilla de 3 vehículos para ir a retirar y dejar los alumnos con tal de mantener la subvención. Esta escuela sólo tiene como profesor titular al sostenedor. Los otros "profesores" no tienen título ni experiencia, y al decir de su director, y lo declarado por los profesores entrevistados, se encuentran estudiando en programas a distancia, con no más de tres o cuatro semestres. En esta escuela, con muy buenas instalaciones, funciona un internado con 18 alumnos, al parecer informal. Son los profesores los que, además de vivir en la escuela, los que las ofician de conductores de los furgones que retiran y reparten a los alumnos.

Un segundo caso de este tipo es una escuela que hace "desaparecer" la comunidad. La escuela de Repocura, particular subvencionada, que pertenece a la Empresa Educacional Bahamondes y Cia. (con cuatro establecimientos rurales y uno urbano en la ciudad de Temuco), cuenta también con una flota de minibuses que utiliza para recoger a los niños y profesores, los cuales no son del sector para llevarlos a la escuela, constituyendo un medio para captar y mantener alumnos de otras localidades. La llegada de los minibuses marca el inicio de la jornada, y al término de la misma, la puerta de la escuela se cierra con candado, quedando desierta, lo que implica que el

²⁷ Véase Lareau, Annette. "Social Class Differences in Family-School Relationships. The Importance of Cultural Capital", en *Sociology of Education*, vol. 60, April, 1987.

establecimiento puede estar en casi cualquier lugar, sin importar nada de él, no generando ningún arraigo en la comunidad. Los profesores indican que esta práctica se daría en todas las escuelas de esta empresa.

Un tercer caso de vínculo extraño con la comunidad es la "comunidad fantasma", que es el caso de la Escuela Esquiña, en Camarones, que trata de reconstruir una comunidad en extinción funcionando con niños urbanos "importados" de la ciudad de Arica. Los alumnos viajan una vez al mes en locomoción brindada por la Municipalidad a la ciudad de Arica para ver a sus familiares. Vuelven a la Escuela con sus padres y apoderados y allí el profesor aprovecha de hacer una reunión con ellos antes de que se despidan de sus hijos y se regresen a la ciudad.

No es extraño encontrar profesores que viven en centros urbanos, que sólo pernoctan en las escuelas de lunes a viernes, o que en algunos casos viven en una pensión, teniendo una mala calidad de vida y pensando durante toda la semana en volver a sus "verdaderos hogares" donde tienen "sus cosas", lo que significa que, en sentido estricto nunca se apropian del lugar ni mantienen vínculos efectivos con la comunidad. Estos, se ven enfrentados permanentemente a un doble discurso, en la medida que quieren mejorar sus condiciones de vida pero no invierten en ella, les gustaría procurarse un mejor vivir pero no pueden irse a la urbe donde tienen sus redes familiares, ya que perderían todos los beneficios.

Gran parte de los profesores que viven en las escuelas rurales poseen una segunda vivienda a la que migran los fines de semana. Sin embargo, no existen antecedentes que permitan sostener que la residencia de los profesores en la localidad propicie una mejor gestión de la escuela.

El "síndrome del arrendatario" que le hace evitar invertir en lo que no es suyo, aparece como un factor que menoscaba la calidad de la vivienda y de vida del profesor, aunque sea su vivienda durante la semana, y muchas veces durante años.

Hay casos en que los profesores son verdaderos ejemplos de compromiso y agentes de desarrollo. Cabe destacar al Director de la Escuela de Molco, que había fundado y preside, la Junta de vecinos, el Comité de agua potable, de Electricidad, e inclusive el club deportivo; todas las entidades funcionan en la escuela. El Director de la Escuela Epsón también ha participado en la gestación de instituciones locales importantes, el de El Nadi una vez graduado regresa a ejercer en y a desarrollar su comunidad natal.

2.11. El microcentro

Los microcentros son muy bien valorados especialmente por los profesores de escuelas unidocentes. Lo definen efectivamente como "una muy buena" alternativa de intercambio pedagógico, e incluso para hacer "un poco de vida social" que era imposible hasta hace algunos años. Muchos profesores enfatizan que es casi la única oportunidad que tienen para trabajar en equipo: "ha servido para romper el aislamiento", y "se constituye en la mejor instancia para juntarse con otros profesores".

Docentes – especialmente - de escuelas tri y polidocentes, no son tan entusiastas y señalan la tendencia a que estos "se están burocratizando y dejando de ser lo que fueron originalmente", y que a veces se producen ciertos hegemonismos que impiden relaciones horizontales.

Observamos más frecuentemente esto cuando una escuela polidocente se integra con unidades más pequeñas. El hecho más decisivo es que las escuelas grandes tienden a tener una estructura de comunicación y acciones con la jerarquía director-profesores, y les cuesta plantearse en espacios más horizontales o no saben funcionar sin una estructura de carácter vertical.

Nuestra impresión es que cuando el microcentro está formado sólo por pequeñas escuelas, la probabilidad de tener buenas relaciones entre los integrantes es alta. En todo caso, cualquier evaluación más concluyente requiere un trabajo en terreno más participativo, aunque esto no obsta

para plantear algunas cuestiones generales como: a) su formalización, b) su autonomía, c) su profesionalización, d) su reconocimiento como interlocutor, e) la definición de su misión, f) su función.

El microcentro “debe ser capaz de gestionarnos en lo técnico y no en lo administrativo”, señala una profesora, anticipando la posibilidad que se transforme en un ente burocrático. Otros profesores sostienen: “son buenos, y muchas veces compartimos experiencias, pero últimamente se han convertido en algo donde la competencia prima. Unas escuelas quieren ser mejor que otras, perdiéndose el verdadero fin” (Focus group Chillán).

En el Focus group realizado en Malleco se sugiere que “al inicio y final de cada año escolar, una autoridad educacional debiese participar en los microcentros”, de modo que ésta le diera mayor formalidad y comprendiera las dinámicas y temáticas emergentes en éste.

En algunos casos la gran distancia entre las escuelas complica la movilización de los profesores, como en la I Región, lo que hace de alguna manera casi inoperable los microcentros.

Hay una buena evaluación de lo que fue la implementación del Programa MECE-rural, y, afirman que el Programa de Educación Rural ha traído mayores facilidades para realizar la gestión pedagógica, pero que paralelamente ha significado mayor cantidad de trabajo.

2.12 Causalidad y complejidad

De acuerdo a los puntos señalados, debemos expresar que el abordaje de la gestión en las escuelas debe ser pensada desde la lógica de la complejidad más que desde la lógica de la causalidad. En este sentido se trata de una complejidad expresada en la confluencia de múltiples factores –políticos, administrativos y profesionales- que interactúan de manera tal, que no son aislables unos de otros; y, por lo mismo, no pueden ser representados ni explicados mediante la simple sumatoria de las perspectivas de los especialistas, como tampoco susceptibles de ser sometidos a la adscripción de una perspectiva particular de aprehensión. Los sistemas complejos tienen comportamientos no esperados, y en esencia, no son reducibles a tipologías estáticas y puras, en la medida que las propiedades en las que podamos estar interesados no desaparecen en el interés de reducirlo.

Los sistemas complejos, al ser no aditivos, hacen que las propiedades colectivas sólo tengan sentido y existan para el todo y no para las partes, por lo que siempre se desprende de ellos una autoorganización. Así, no tenemos objetos estáticos sino en permanente configuración.

La necesidad de operacionalizar en tipologías el análisis para la intervención, administración y evaluación de sistemas complejos como el sistema educativo rural, entendemos que es una necesidad analítica, con formas y alcances limitados, especialmente por el tamaño de la muestra, al que concurren elementos tanto internos como externos que permiten una combinatoria amplia.

Por tanto, nos parece que esta complejidad se manifiesta en las distintas escuelas visitadas y puestas en cuestión, y por ello encontramos rasgos diversos como encargados que poseen autoridad y liderazgo; en otras, sólo uno de estos rasgos. De la misma manera, relaciones horizontales y/o verticales, las que impactan en la constitución o no constitución de equipos de trabajo. Asimismo, la motivación o desmotivación de los profesores impacta en los compromisos con la comunidad, con los alumnos, con el microcentro, en las percepciones y relaciones con la DAEM, las Secretarías Regionales Ministeriales y el Ministerio mismo; de igual modo, se hace extensivo al compromiso con la Reforma Educacional, la innovación y sus nuevos aprendizajes. Lo anterior, en gran parte define si la escuela está al servicio de la comunidad; al servicio de sí misma, siendo muy eficiente y modernizadora en la perspectiva de ser buena ejecutora de las políticas públicas; del sostenedor público, que la utiliza como instrumento de promoción política, regulando

discrecionalmente la entrega de recursos, o el sostenedor privado, que busca cómo optimizar sus ingresos vía subvenciones; o, al servicio del profesor, el que hace esfuerzos por mantenerse en la escuela, a veces, claramente conciente de los adicionales salariales que este obtiene en ese lugar, pero en la perspectiva de una condición de tránsito. Además, no pueden quedar al margen cuestiones externas al sistema, pero que impactan en él, como la condición descrita de “sujeto entero”, la que tiene incidencia no sólo en la gestión sino en el aprendizaje y que puede además contribuir al fracaso escolar.

Por lo señalado, y como se observará en el capítulo siguiente, desde la perspectiva de la gestión administrativa de las escuelas rurales, no basta articular los saberes de la teoría de la organización, administración y gestión, para administrar de mejor manera los recursos disponibles, junto con los saberes que se derivan de los elementos pedagógico-didácticos, que apuntan a las cuestiones curriculares. Aquí, la complejidad radica en que, en un campo en el que intervienen las demandas del campo político, administrativo y profesional, no necesariamente éstos son coherentes, especialmente, cuando las escuelas rurales nacieron para la excepción, y muchas de ellas son, lo que los profesores hacen a partir de la rutinización de su práctica en un espacio sin espejos y con pocas posibilidades de autocrítica.

El corolario de este razonamiento es que, aun perfeccionando todos los procesos susceptibles de mejoramiento estandarizado, la optimización de la gestión en escenarios rurales requerirá siempre una capacidad para generar soluciones ad hoc, porque los escenarios rurales, quizás especialmente los chilenos, son ad hoc.

Capítulo 5

EL CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE AULA: RESULTADOS

Con la lógica de la estrategia sistémica para recabar desde perspectivas múltiples información de la gestión, una encuesta a los profesores - no directivos, nos ofreció una visión más general y agregada tanto para validación cruzada, como para contextualizar nuestro trabajo puntual en cada escuela; presentamos aquí la metodología usada y los resultados de esa parte del trabajo.

METODOLOGÍA

Usamos el cuestionario auto-administrado con preguntas abiertas. Si bien la falta de estructuración de las respuestas complica el procesamiento de la información, a cambio de ello nos ofrece una opción que maximiza la validez de las respuestas de nuestro grupo objetivo.

El una aplicación similar del instrumento ya había sido utilizado eficazmente en dos estudios anteriores con profesores rurales, se hicieron algunos ajustes derivados del énfasis en la gestión, y luego del pre-test en las escuelas de la Comuna de Santo Domingo, con las últimas modificaciones, quedó listo para su aplicación.

El instrumento está destinado a medir - desde la percepción de los profesores de aula - indicadores vinculados con las dimensiones de la gestión, así por ejemplo de la Dimensión Pedagógica-curricular nos interesaba determinar las expectativas de los profesores respecto de la capacidad y futuro de sus alumnos, su actitud ante el rol de apoyo las familias, etc.

La muestra final contiene 132 casos que en la Tabla 5-1 adjunta se detallan según el tipo de escuela a la cual pertenecen. Los casos identificados como microcentro fueron efectivamente contactados en esa instancia.

Tabla 5-1

MUESTRA DE ENCUESTA PROFESORES		
Bidocente	28	21,2
Tridocente	20	15,2
Polidocente	58	43,9
Microcentro	26	19,7
Total:	132	100,0

Revisamos los resultados en el siguiente orden: las expectativas laborales y condiciones de desempeño, expectativas respecto a logros y efectividad de la educación, vinculación con apoderados y con la comunidad, actitud ante la Reforma Educacional y la gestión del liderazgo.

Expectativas laborales y condiciones del desempeño

Tabla 5-2

QUE ESPERA ESTAR HACIENDO EN 5 AÑOS MAS		
Profesor resignado	64	52,9
Profesor contento	40	33,1
Mejor en otra actividad	1	0,8
Jubilado	13	10,7
En otra actividad	3	2,5
	121	100,0

Se destaca el predominio de una visión resignada y conformista como profesional. Esta visión es bastante estable y de acuerdo a otros antecedentes es un rasgo muy presente en la percepción de los profesores. Declaraciones hechas por ellos en los focus groups y en entrevistas selectivas evidencian que esto está asociado a la mantención de una baja auto-valoración de la profesión.

Existe una asociación entre vivir en la escuela y tener mejores expectativas a 5 años, $CC = 0,33$ (1/000). Esto implica una tendencia moderada a que mientras más cerca de la escuela vive el profesor mejores expectativas tiene de su futuro laboral como docente. Así, por ejemplo de los docentes que viven a más de una hora de establecimiento sólo un 13% espera estar trabajando en mejores condiciones como profesor a 5 años, en cambio, más de la mitad (58%) de los que viven en la escuela tienen buenas expectativas.

Como las expectativas no son un elemento objetivo, es posible que la ventaja de los locales sobre los afuerinos dependa más de la "deprivación relativa", esto es que los que viven lejos - normalmente en zonas más urbanas- tengan más presentes como factor de comparación a otros profesionales mejor remunerados.

También se observa una relación ($CC = 0,32$ al 2/00) entre las expectativas laborales a 5 años y el Tipo de escuela, ello implica que los docentes que trabajan más acompañados tienden presentar mejores expectativas. Por lo tanto existe una tendencia a que los profesores que viven en o cercanos a la escuela y trabajando con más colegas tienen mejores expectativas laborales a mediano plazo, según los profesores consultados. Recordemos que las escuelas unidocentes fueron excluidas de este análisis.

La consulta respecto de cuáles son las facilidades que tiene para hacer bien su trabajo destacan cuatro respuestas directamente vinculadas con el gestionamiento de una buena atmósfera laboral: la libertad metodológica, el espíritu de equipo, la realización personal y una buena política del director suman el 46,5% de las respuestas. Esto seguido inmediatamente de la referencia al material didáctico puede apoyar una hipótesis de trabajo respecto de factores facilitadores del desempeño.

Tabla 5-3

FACILIDADES PARA TRABAJAR	
	%
Material de apoyo	15,7
Libertad metodológica	14,5
Espíritu de equipo y buena comunic	11,6
Realización laboral	10,5
Buena política Director	9,9
Buenos alumnos	5,2
Experiencia	5,2
Microcentro	4,7
Perfeccionamiento	4,1
Flexibilidad horaria	1,2
Trab. En base a proyectos	1,2
Infraestructura	1,2
Otra	15,1
Total	100,0

N=177

Quienes destacan a su director o profesor encargado por sus dotes de liderazgo y condiciones para trabajar en equipo, corresponden en gran parte a escuelas con alto rendimiento en el índice

de lecto-escritura. La relación entre destacar esos rasgos del director un una alto rendimiento en el ILE es de 0,40 (CC significativo al 1 por mil). Este es un elemento que tempranamente aparece vinculado a la calidad de la gestión.

Al consultar por la otra cara, las dificultades, aparece nuevamente encabezando la lista los materiales didácticos, pero esta vez con un peso mayor, más que duplicando la categoría que le sigue.

Al igual, si en la respuesta anterior los entrevistados hicieron una referencia aunque marginal a capacidades personales como la experiencia o el perfeccionamiento recibidos; es importante

Tabla 5-4

DIFICULTADES PARA HACER SU TRABAJO		
	f	%
Material de apoyo	48	27,7
Limitaciones infraestructura	23	13,3
Poco apoyo padres	22	12,7
Mala política Direc	15	8,7
Rigidez escasez horaria	12	6,9
Rigidez metodológica	5	2,9
Alumnos con NEE	4	2,3
Desunión y malas RRHH	2	1,2
Otra	42	24,3
Total referencias:	173	100,0

destacar que en cuanto a dificultades, los profesores no reconocen ninguna limitación personal, - técnica o humana - propia, como factor que afecte su logro de resultados, a cambio de ello perciben sólo factores externos a su desempeño, destacando la escasez de material pedagógico de apoyo y las deficiencias de infraestructura, que suman el 41% de las referencias.

La siguiente pregunta estuvo destinada a determinar indirectamente sus percepción de limitaciones actuales, ¿Cómo sería una escuela ideal?, la simple lógica de que los sueños evidencian lo que no sólo se desea, sino que a la vez, lo que no se tiene, parece hacerse visible en sus respuestas.

Tabla 5-5

RASGOS QUE ESPERA DE UNA ESCUELA IDEAL		
	F	%
Buena infraestructura	46	57,5
Mejor material	7	8,8
Alumnos motivados	6	7,5
Padres integrados	5	6,3
Libertaria	5	6,3
Refuerza valores	4	5,0
Nº alumnos por curso	3	3,8
Bien organizada	3	3,8
Espíritu de equipo	1	1,3
Otra	45	56,3
Total:	80	100,0

El gran peso que recibe la primera respuesta, el pensar la escuela como edificio resultó inicialmente para nosotros al menos inesperado; pero responde bien no sólo a las limitaciones bastante severas de espacios adecuados para aulas, para talleres, para actividades deportivas,

para pequeños eventos, etc. deficiencias casi generales en las escuelas visitadas; sino también a una sensación que recogimos, una vivencia cualitativa que podemos formular en cierta forma como el predominio de una arquitectura promiscua, intrusiva.

En términos cuantitativos aparece como la ausencia de una oficina para el profesor, la ausencia de una sala para que cuando hay más de uno, puedan interactuar con comodidad, y la tendencia a organizar la ocupación de todos los espacios de la escuela en forma que el profesor por una parte controle visualmente todo, pero al mismo tiempo lleguen a él todos los estímulos de la vida cotidiana de la escuela, sin filtros, sin la posibilidad de hacer una pausa o un momento de reflexión en silencio. Lo que señalamos en el capítulo anterior como tendencia a reducir el espacio, está directamente implicado aquí.

Es verdad que los mismos profesores tienden a organizar la escuela en ese esquema, y así aunque haya más de una sala disponible, constatamos que por ejemplo, en las escuelas unidocentes tendía a centrarse toda actividad en una sola sala, abandonando o sub-utilizando las otras.

La existencia de muchos establecimientos con grandes patios externos prácticamente sin ninguna habilitación o intervención (simple desmalezamiento y emparejamiento del terreno como cancha para deportes o plantación de jardines, etc.), parece estar vinculada a esta necesidad de centralizar en un espacio único y controlado las acciones.

Cualquiera sea el origen de esta “institución” de la cultura escolar rural, parece razonable plantearse la duda respecto de si esto es efectivamente algo que afecta el desempeño de estos profesionales y si se justifica estudiar una solución. Es evidente que la arquitectura, el uso del espacio no es irrelevante para la calidad de las interacciones sociales que propicia.

Expectativas respecto a logros y efectividad de la educación

De sus aspiraciones pasamos inmediatamente a consultarles sobre su interlocutor más importante, sus alumnos. Hace algunos años esta misma pregunta, también con distintos profesores rurales, centralizó más del 70% en la primera categoría de la tabla siguiente.

Tabla 5-6

QUE OCUPACION CREE TENDRAN SUS ALUMNOS		
	f	%
Obrero no calificado (empleada)	67	42,4
Técnico	38	24,1
Profesional	19	12,0
Continuar Estudios	12	7,6
Uniformado	10	6,3
Obrero calificado	7	4,4
Otra	14	8,9
No sabe	9	--
	167	100,0

En esta oportunidad –aunque sigue siendo alta- no llega al 50%, creemos que este puede ser un indicador del mejoramiento real de la escolaridad rural. Pero también esta misma pregunta nos permite detectar en cierta forma el “techo” educativo que ven los profesores en sus alumnos; y en ese sentido la cifra de 42,4% de futuros egresados sin calificación o dedicados al servicio doméstico, es una expectativa baja sobre sus alumnos.

Esto desde el estudio de Rosenthal y Jacobson (²⁸) (1960) tiene incidencia en los resultados, como una profecía de auto-cumplimiento, el llamado "Efecto Pígalión".

Los docentes con menores expectativas sobre sus alumnos son de la IX y X regiones, y pertenecen principalmente a establecimientos polidocentes. Profundizamos sobre las limitaciones de los educandos con la pregunta directa ¿Qué dificultades tienen sus alumnos para rendir? .

Tabla 5-7

DIFICULTADES DE LOS ALUMNOS PARA RENDIR		
	f	%
Poco estímulo de padres	29	16,5
Pobreza de familia	23	13,1
Baja Participación Familia	23	13,1
Muchos problemas aprendizaje	18	10,2
Educación de los padres	16	9,1
Baja auto-estima	9	5,1
Falta de motivación	9	5,1
Falta de materiales	7	4,0
Bajas expectativas	6	3,4
Mala base	6	3,4
Falta hábitos de estudio	5	2,8
Cursos inadecuados	1	0,6
Otra	29	16,5
Ninguna	5	--
	181	100,0

El 50,3 % de las respuestas atribuyen a la familia un rol dificultante para el rendimiento de sus alumnos, y esas son limitaciones duras en el sentido que son parte de las condiciones "naturales", o "instituciones" de la cultura escolar (es frecuente según la bibliografía que los docentes atribuyan a factores externos, o empleen "rituales de evitación" para explicar la falta de efectividad de su gestión).

Vinculación con apoderados y con la comunidad

El gran peso que tiene la familia para explicar el bajo rendimiento en la percepción de los profesores, no se relaciona con esfuerzos efectivos por incorporar el apoyo de ella a la educación. Como observamos, la forma más generalizada de vinculación con los apoderados es la simple reunión habitual, incluso en la mayoría de los casos esta es la única vinculación con la comunidad. Veamos qué ideas tienen nuestros entrevistados para mejorar esa participación.

Tabla 5-8

INICIATIVAS PARA ESTIMULAR PARTICIPACIÓN DE APODERADOS		
	f	%
Escuela para padres (talleres)	32	24,4
Darles más participación	20	15,3
Charlas sobre hijos	9	6,9
Comprometerlos más	7	5,3
Organizar eventos	3	2,3

²⁸ Rosenthal, R. and Leonore Jacobson. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development'. New York: Rinehart and Winston.

Mejorar el trato a ellos	1	0,8
Otra	36	27,5
Ninguna	23	17,6
Total	131	100,0

De las mencionadas son iniciativas reales la escuela para padres, las charlas sobre los hijos y la organización de eventos, sin embargo la más mencionada, la escuela para padres no la detectamos, y la más usada efectivamente son los eventos. Es destacable también que el dar más participación y comprometerlos más, que suman 20,6% no son iniciativas.

Esta debilidad "estratégica" de los profesores y de las escuelas para generar vinculaciones eficientes con las familias, se extiende a su vinculación con la comunidad; que salvo casos excepcionales, es mínima y canalizada a través de la reunión con los apoderados.

Respecto de la comunidad, las respuestas a la siguiente pregunta son un indicador indirecto de cuan autorreferente y cerrada tiende a ser la vida de la escuela en relación a la comunidad, consultamos a los profesores ¿Qué rasgos concretos de la identidad local debiera rescatar o destacar la escuela? . .

Tabla 5-9

RASGOS DE LA IDENTIDAD LOCAL QUE DEBIERA RESCATAR LA ESCUELA		
	f	%
Respuesta general	92	82,9
Rasgos concretos (sabe de qué habla)	12	10,8
No sabe	6	5,4
Ninguno	1	0,9
Total:	111	100,0

Nos encontramos con que más del 80% de los educadores responden sólo afirmaciones generales tales como "debiera considerarse las costumbres y tradiciones", y una minoría marginal señala costumbres y tradiciones concretas del lugar.

Al revisar la región de los profesores se destaca que entre los pocos reconocedores efectivos de la cultura local no figura ninguno de la IX Región, justamente la zona donde la diversidad cultural de las comunidades es más crítica.

Percepción sobre la reforma

Para los profesores la Reforma está instalada para quedarse, a diferencia de estudios realizados por la Universidad de Playa Ancha hace algunos años, los oponentes a la reforma son ahora la minoría de rezagados. Como puede observarse en la tabla siguiente el 75,2% tiene una visión positiva aunque algunos con reparos.

Tabla 5-10

OPINION SOBRE LA REFORMA EN GENERAL		
	F	%
Buena	57	45,6
Buena con reparos	37	29,6
Buena y mala	5	4,0
Mala con atenuantes	8	6,4
Mala mala	4	3,2
Otra	14	11,2

Total	125	100,0
-------	-----	-------

Incluso ante la pregunta sobre los aspectos negativos de la reforma aparece una gran diversidad de respuestas, muchas de ellas no muy claras ni coherentes, pero dejan en evidencia que no existe algún aspecto que predomine claramente como para afirmar una posición de resistencia.

Tabla 5-11

ASPECTO NEGATIVO DE LA REFORMA		
	f	%
Infraestructura	15	16,5
Larga y cansadora	10	11,0
Impuesta, autoritaria	8	8,8
Actores no preparados	4	4,4
Aprendizaje insuficiente	4	4,4
Nada nuevo o muy poco	4	4,4
No me gusta	3	3,3
Alumnos no preparados	1	1,1
Mucha libertad al alumno	1	1,1
Ninguna	4	4,4
Otro	37	40,7
Total	91	100,0

El microcentro, una de las iniciativas estrella del MECE -RURAL, cuenta con más apoyo aún que la Reforma, aunque en sentido estricto como componente de ella.

Tabla 5-12

OPINION SOBRE EL MICROCENTRO EN GENERAL		
	f	%
Positiva total	100	77,5
Positiva con reparos	9	7,0
Negativa con atenuantes	3	2,3
Negativa total	15	11,6
No determinable	2	1,6
	129	100,0

Hay una fuerte relación entre reforma y microcentro en la percepción de los profesores, un $r = .72$ (al 1/000) muestra la fuerza de esta asociación. Esto implica que independientemente de cómo se les haya planteado la relación entre microcentro y reforma, los profesores tienden a experimentarlos casi como sinónimos.

Hay relación fuerte entre el tipo de escuela y la valoración del microcentro, mientras más pequeña es la escuela mejor valoración tienen los profesores, así el 32% de los profes de las polidocentes tienen una imagen negativa (CC 0,52 al 1/000). Si recordamos que en este caso no figuran las escuelas uní docentes, se hace más fuerte esta asociación.

Percepción sobre el liderazgo

Toda la información recogida en terreno confirma nuestra percepción del rol decisivo que tiene el profesor encargado o director en la calidad de la gestión, especialmente sus capacidades más relacionadas con generar iniciativas, mover, convocar, articular acciones en equipo. La consulta sobre cómo los profesores de aula valoran sus líderes formales es crucial en torno a este aspecto.

Tabla 5-13

CUALIDADES POSITIVAS DEL DIRECTOR		
	f	%
Abierto	23	15,1
Flexible	18	11,8
Liderazgo	17	11,2
Compromiso	17	11,2
Creativo	12	7,9
Motivante	10	6,6
Inteligente conoce	8	5,3
Trabaja en equipo	5	3,3
Respetuoso	5	3,3
Cordial	4	2,6
Comunicativo	2	1,3
Otra	26	17,1
Ninguna	5	3,3
	152	100,0

Las cualidades liderazgo, creativo, motivante, trabaja en equipo suman el 28,9%, y esas son las que más directamente se vinculan con la capacidad de generar iniciativas institucionales exitosas. En cambio, bastante más que el 50% de las referencias destacan cualidades que pueden describir perfectamente a buenos colegas, sin que lideren absolutamente nada..

De todas formas, como podemos apreciar por el n = 152, hubo bastante más referencias positivas que negativas, las que se aprecian en la siguiente Tabla 5-14.

Tabla 5-14

CUALIDADES NEGATIVAS DEL DIRECTOR O PROFESOR ENCARGADO		
	f	%
Falto de liderazgo	14	14,7
Desorganizado	12	12,6
Poco cordial	10	10,5
Intolerante-rígido	4	4,2
Mal preparado	3	3,2
Autoritario	1	1,1
Inestable	1	1,1
Otro	31	32,6
Ninguno	19	20,0
Total:	95	100,0

El bajo número de referencias que destaquen deficiencias directamente vinculadas con el liderazgo del director o profesor encargado, nos parece que no es un indicador que sus líderes formales no carezcan de ellas, si no que - sospechamos- que ese no es justamente uno de los criterios relevantes que los profesores de aula tienen para evaluar a sus jefes. Esto es más consistente con la percepción del director más bien como un administrador que un generador de iniciativas.

Tabla 5-15

DESEMPEÑO DEL DIRECTOR DAEM		
Bueno eficiente	27	27,6
Aceptable regular	19	19,4

Malo ineficiente	27	27,6
Distante de los profes	10	10,2
Prioriza lo económico	2	2,0
Otro defecto	13	13,3
Total	98	100,0

Algo similar parece ocurrir con el líder formal comunal de las escuelas municipalizadas. En las entrevistas y en los focus groups el desempeño del Director del DAEM y del Jefe de la Corporación aparece reiteradamente entorpeciendo o complicando la gestión de la escuela, sin embargo entre los profesores que respondieron el cuestionario un 47% tiene una visión positiva o positiva con reparos.

Como la muestra en este caso estuvo conformada por profesores de aula, que no se relacionan directamente con esas autoridades, es posible que ello esté presente. En todo caso que el 53% de los profesores tenga una valoración claramente negativa de la gestión del director del DAEM o la Corporación, no deja de ser consistente con lo mencionado de las entrevistas y los focus.

En síntesis hay algunas tendencias que se asientan corroborando antecedentes detectados en el capítulo precedente. Un mejoramiento importante de las expectativas profesionales y de las condiciones materiales de desempeño, baja autovaloración de propio expertizaje profesional deficiencias en el liderazgo intra y extra escolar, bajas expectativas de logro en los aprendizajes de los alumnos, una aceptación casi general de la reforma y de la necesidad de perfeccionarse y mejorar, una vinculación muy pobre con la comunidad y una gran dificultad para visualizar la cultura local.

Capítulo 6

EL CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE 4º Y 6º BÁSICO RESULTADOS DEL NIVEL DE LOGRO Y DE LAS PERCEPCIONES SOBRE LA ESCUELA

Dentro de la "estrategia sistémica" del proyecto uno de los actores relevantes de la gestión está constituido por los alumnos, la información sobre y de ellos se obtuvo con el principio de las fuentes múltiples, que incluyó indirectas como percepciones de profesores, datos secundarios disponibles en el establecimiento, y fuentes directas como observación simple, entrevistas abiertas, y, un instrumento cuantitativo especialmente diseñado: el Cuestionario para los niños.

Usar un cuestionario auto-administrado para niños de este nivel, justamente algo que en la literatura metodológica se recomienda no hacer -por las dificultades esperables en el dominio de la lecto-escritura-, tuvo una doble finalidad: necesitamos algún indicador de efectividad de la gestión en el aprendizaje que fuese común para todas las escuelas estudiadas y para ello un test de lecto-escritura fue una solución adecuada (que nos permitiese medir en términos comparativos el nivel de logro en producción de textos, caligrafía, ortografía y gramática). Con esto salvábamos cualquier reparo técnico, y conseguíamos resolver en forma efectiva la necesidad de un indicador común.

La segunda finalidad fue rescatar cuantitativamente la percepción que los niños tienen de sus escuelas.

Vemos a continuación los resultados del Cuestionario para Alumnos en sus dos aspectos, primero como índice de Lecto-escritura (ILE), y luego como Percepciones de los alumnos sobre su escuela..

I- METODOLOGÍA DEL CUESTIONARIO PARA NIÑOS

I-A) ÍNDICE DE LECTO-ESCRITURA (ILE)

Con un equipo de expertos convocados se examinaron los cuestionarios para determinar una metodología de evaluación cuantitativa de los niveles de logro expresados en cada cuestionario.

El trabajo de operacionalización determinó la elaboración de un índice compuesto que denominamos Índice de Lecto Escritura.

Se precisaron 7 dimensiones de la destreza observable en las respuestas de los niños; luego se detallaron los indicadores por dimensión hasta la asignación de puntajes que conforma el índice final.

Las dimensiones y sus indicadores fueron:

- 1- Pertinencia del Texto, indicador: pertinencia de las respuestas al la pregunta.
- 2- Concordancia de sujeto y predicado: elaboración de frases con sujeto y predicado.
- 3- Concordancia gramatical entre género y número. Indicador: frases en que hay concordancia entre género y número.
- 4- Aplicación de ortografía literal, acentual y puntual Indicador: número de faltas
- 5- Caligrafía. Indicador número de palabras ilegibles.
- 6- Extensión del texto producido: Indicador: número de líneas de texto producidas.
- 7- Relación ortografía extensión del texto: Indicador rango cociente entre número de faltas ortográficas y el número de líneas de texto producidas.

Realizadas aplicaciones piloto y los ajustes derivados el índice final (ILE) tiene un rango de variación entre 5-35 puntos.

Para establecer la validez el equipo experto empleó el procedimiento de Validez Construida, y la confiabilidad se procuró haciendo una prueba del instrumento en casos críticos y estandarizando la codificación con un equipo de codificadores entrenados y supervisados.

I. B) PERCEPCIONES SOBRE LA ESCUELA

Las opiniones, ideas y temas expresadas en las respuestas de los niños es otra información esperada del cuestionario, una aplicación simple de la técnica del análisis de contenido nos permitió sistematizarlas.

Una revisión y el juicio de expertos permitió determinar las categorías representativas de las respuestas de los niños. Se hizo algunas pruebas para determinar la validez y la confiabilidad de la operacionalización, especialmente en cuanto a la codificación correcta de las afirmaciones de los niños

Con ello se obtuvo entonces la base de datos para analizar las respuestas más frecuentes y significativas a las a la 4 preguntas del cuestionario.

I.C) LA MUESTRA DONDE SE APLICÓ EL CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Una vez eliminados los instrumentos mal respondidos, con errores significativos o aquellos cuyo origen no se registró adecuadamente (unos 40 casos), la muestra final estuvo constituida por 574, esto nos da una media de aproximadamente 9 cuestionarios por escuela.

Tabla 6-1

DISTRIBUCION MUESTRA POR REGIONES		
Región	Casos	%
I	102	17,8
IV	72	12,5
VIII	83	14,5
IX	139	24,2
X	178	31
Total:	574	100

Como puede observarse si bien, hay diferencias significativas en los tamaños relativos de cada sub-muestra, en todos los casos se alcanzó un N suficiente para un buen análisis estadístico. Y no sólo a nivel de regiones, si también - como se ve en la tabla siguiente-, a nivel de tipo de escuela.

Tabla 6-2

DISTRIBUCION POR TIPOS DE ESCUELAS		
Tipo	Casos	%
Unidocente	89	15,5
Bidocente	153	26,7
Tridocente	97	16,9
Pilidocente	235	40,9
Total	574	100,0

II- RESULTADOS DEL INDICE DE LECTO-ESCRITURA (ILE)

La Tabla 6-3 siguiente muestra que la media regional obtenida es bastante homogénea, esto implica que la diferencia entre la región con mayor rendimiento y la de menor no es estadísticamente significativa (con un 1% de probabilidad de error).

Sin embargo se destaca que la misma Región que encabeza el rendimiento, posee una gran heterogeneidad interna. Puede apreciarse en la tabla adjunta que la 8va Región que más que duplica el valor de las otras.

Este valor habla de un fuerte desnivel en el logro de objetivos en lecto escritura entre las 11 escuelas visitadas.

Las regiones 10 y 9 le siguen en el orden aunque en niveles de heterogeneidad o desigualdad de rendimientos mucho más moderadas.

Tabla 6-3

INDICE DE LECTO ESCRITURA			
Diferencias Por Regiones			
Región	Media	Des. Típica	N
8	23,6	5,4142	11
1	21,7	1,5313	7
4	21,4	1,5088	7
10	20,9	2,2973	15
9	20,3	2,4447	13

Si la agregación modera la diferencias a nivel regional, esta se hace crítica a nivel de establecimientos. En la Tabla siguiente se presenta el detalle del índice de Lecto escritura por escuelas.

Los estadísticos más relevantes del análisis indican una media de 22 puntos y una desviación típica de 3,1. Si suponemos una distribución normal de los resultados del Test, podemos ver -en la tabla inmediatamente abajo- la distribución de escuelas ordenadas en puntaje descendente, ver a la derecha el orden en puntaje normalizado (Z).

Esto muestra, por ejemplo que hay 3 escuelas que tienen un rendimiento superior a dos sigmas del promedio (RBD 3845, 3766 y 3860), y en el otro extremo hay 1 establecimientos que quedan 2 sigmas bajo la media (RBD 7475 y 4528).

Tabla 6-4

RENDIMIENTO EN INDICE DE LECTO-ESCRITURA POR ESCUELAS							
Lugar	RBD	Nombre Esc	REG	ILE 4º	ILE 6º	Media	Puntaje Z
1	3845	Manuel Montt	8		30,0	30,0	2,6
2	3766	Quinquehua	8		29,2	29,2	2,3
3	3860	Eleuterio Ramirez Molina	8	28,2	30,0	29,1	2,3
4	4142	La Merced	8	27,9		27,9	1,9
5	3855	General Pedro Lagos	8	25,6	29,4	27,5	1,8
6	5373	Santa Emma	9		26,4	26,4	1,4
7	6536	Cullinco (Amuley)	9	23,6	27,8	25,7	1,2

8	5276	Esc Tolpan	9	25,9	23,5	24,7	0,9
9	7253	Esc Rural "Curralhue Grande"	10	21,5	27,9	24,7	0,9
10	75	Esc Valle De Guañacagua.	1	24,2		24,2	0,7
11	3764	Gaona	8	23,3	24,9	24,1	0,7
12	5759	Boyeco	9	20,4	26,9	23,7	0,5
13	8215	Esc Rural "Tara"	10	22,1	25,2	23,6	0,5
14	634	Esc De Huachalalume	4	25,1	22,1	23,6	0,5
15	5763	Manzanar De Lleupeco	9	23,3	23,0	23,1	0,4
16	5797	Repocura	9	22,5	23,3	22,9	0,3
17	5250	Esc El Maqui	9	20,1	25,7	22,9	0,3
18	93	Esc Chujlluta	1	21,2	24,4	22,8	0,3
19	780	Esc Basica De Tabaqueros	4	20,8	24,3	22,6	0,2
20	7477	Esc "Administracion Rupanco"	10	22,5		22,5	0,2
21	7903	Esc Rural "El Nadi"	10	21,5	22,7	22,1	0,0
22	35	Esc Gral. Manuel Baquedano	1	19,1	25,1	22,1	0,0
23	7260	Esc Rural "Champulli"	10	23,1	20,9	22,0	0,0
24	937	Esc Alcones Bajos	4		22,0	22,0	0,0
25	7534	Esc Rural "Concordia"	10	19,7	24,3	22,0	0,0
26	38	Esc Sobraya	1	22,3	21,1	21,7	-0,1
27	11523	Agua Tendida	9	22,3	20,7	21,5	-0,2
28	7427	Esc Rural "Quilen"	10	18,5	24,3	21,4	-0,2
29	7458	Esc Rural "Ñady"	10	19,0	23,8	21,4	-0,2
30	8233	Esc Rural "Natri"	10	23,6	19,2	21,4	-0,2
31	678	Esc Amelia Barahona De Mujica	4	20,0	22,4	21,2	-0,3
32	743	Esc Carachilla	4	18,0	24,0	21,0	-0,3
33	39	Esc Pampa Algodonal	1	18,8	23,2	21,0	-0,3
34	5894	La Estrella	9	19,0	22,9	21,0	-0,3
35	4517	Esc Municipal De Canchillas	8	19,4	22,4	20,9	-0,4
36	7029	Esc Rural "Amargos"	10	20,4	20,9	20,7	-0,4
37	687	Esc Basica Floridor Pinto P.	4	20,5		20,5	-0,5
38	8263	Esc "Jose Santos Lincoman Inai	10	19,5	21,1	20,3	-0,5
39	33	Esc Carlos Condell De La Haza	1	19,2	21,2	20,2	-0,6
40	19919	Apocalipsis	9	18,7	21,3	20,0	-0,6
41	70	Esc Valle De Esquiña	1	15,1	24,5	19,8	-0,7
42	4510	Esc Municipal De Cambrales	8	15,8	23,4	19,6	-0,8
43	5263	Esc Itraque	9	16,3	22,6	19,5	-0,8
44	5255	Esc Santa Adriana	9	20,7	18,2	19,4	-0,8
45	7740	Esc Rural "Epson Ensenada"	10	19,5	19,1	19,3	-0,9
46	7891	Esc Rural "San Carlos"	10	18,2	20,4	19,3	-0,9
47	6093	Esc Molco Alto	9	14,3	24,0	19,1	-0,9
48	777	Esc Hijos De El Chañar	4	17,7	20,2	19,0	-1,0
49	4521	Esc Municipal De Huinaco	8	15,9	20,2	18,0	-1,3
50	3756	Quillahua	8	18,1	17,5	17,8	-1,4
51	8261	Esc Rural "Chadmo Central"	10	15,9	19,5	17,7	-1,4
52	4528	Esc Municipal De El Fuerte	8	15,2	15,4	15,3	-2,2

Por distintas razones no se pudo contar con cuestionarios de diez escuelas: Esc Cota Cotani (83), Esc. De Totoralillo (635), Benjamín Vicuña Mackenna (3857), El Huachi (4365), Mañil (4359), El Castillo (4391), Esc Municipal De Cerro Parra (4527), Esc Mune Alto (6236), Esc Rural "Las Coloradas" (7030) y Esc Particular N°199 "Línea Cruzada" (7745).

La correlación entre los puntajes separados por curso es sorprendentemente baja, la relación entre el ILE de 4to y 6to año es apenas $r = .44$.

Al igual la diferencia de medias de los 4to años, 20,3 ($S=3,5$) y el 6to años 23,1 ($S=3,2$) no resulta significativa, pese que se aplicó el mismo test y se codificó exactamente igual en ambos casos.

Como se señaló en el capítulo 5, los profesores que reconocen en su director o profesor encargado dotes de liderazgo y condiciones para trabajar en equipo, corresponden en gran parte a escuelas con alto rendimiento en el índice de lecto-escritura. La relación era de 0,40 (CC significativo al 1 por mil).

También se destaca como tendencia el que las escuelas con más bajo rendimiento, de las visitadas, son los unidocentes. Si además, de acuerdo a datos de la prueba aplicada el año 99 a los 4º años, son estas mismas escuelas las que presentaron puntajes medios más bajos, estamos ante una tendencia que debe considerarse como prioritaria.

El bajo número de escuelas de la muestra que rindieron SIMCE en el año 99 nos impidió probar adecuadamente la correlación entre el ILE y el puntaje en Lenguaje. Los 21 casos donde existen esos valores arrojan una correlación baja, negativa y con muy poca significación ($r = -0,25$).

Por último cabe señalar que cualquiera sean los resultados de este instrumento, éste mide sólo un aspecto de la formación, y lo hace en circunstancias especiales, durante la visita de un equipo profesional que pese a todas sus precauciones, no puede evitar alterar la rutina del lugar. Y que por supuesto el logro de la escuela es mucho más amplio y significativo. Por lo tanto cualquier interpretación de los resultados debe considerarlo sólo como una tendencia altamente probable.

III . RESULTADOS DE LAS PERCEPCIONES DE LOS NIÑOS SOBRE LA ESCUELA

Los hallazgos indican que en su valoración las relaciones personales son, lejos, el factor más importante de su vida escolar, y de ellas, su interacción con el profesor aparece como un eje desde el cual se definen otras relaciones; casi no hay referencias a otros factores como el edificio, el lugar, etc. esto explica que en los cuadros que a continuación presentamos hayan quedado fuera otras temáticas.

Por el momento no sabemos si esa jerarquía de valoraciones es propia o preponderantemente de la educación rural, pero el tamaño relativamente reducido de los cursos, la facilidad para la comunicación directa e incluso la baja densidad poblacional de los escenarios rurales, nos permiten sustentarlo - al menos- como hipótesis. Veamos cómo respondieron.

Tabla 6-5

¿ Qué es lo que más te gusta de tu escuela ?		
Respuesta	f	%
Los profesores en general	49	8,5
Los profesores son cariñosos, simpáticos, buena onda, buenos, amables.	87	15,2
Los profesores son empeñosos	424	73,9
Los profesores tratan bien	7	1,2
Los profesores enseñan bien y explican bien	2	0,3
No responde	5	0,9
Total	574	100,0

Las respuestas enfatizan el entusiasmo del profesor, por encima del afecto. Y justamente sus respuestas ante la pregunta siguiente parecen corroborar esto: en alguna forma su rechazo a los gritos y los retos, e incluso al castigo físico parecen estar asociados a dificultades del profesor para inducir interés por actividades que disciplinen y motiven a los niños por sí solas.

Al cruzar la respuestas a esta pregunta con la región detectamos un Coeficiente de Contingencia de 0,28 (significativo al 1 por mil) y que implica una diferenciación regional de lo que valoran los niños.

Si bien todos los niños valoran más el entusiasmo y empeño del profesor, por sobre el afecto puro, en términos relativo, los niños que más valoran el afecto y el buen trato por sí solos, son los de la 4º Región, seguidos en orden decreciente por los de la 9º, 8º, 10º, y los que menos la señalan son los de la 1º.

El entusiasmo y empeño del profesor casi exactamente el complemento, así los niños de la 1º Región lo prefieren por sobre todos los rasgos de su escuela, y los niños de la 4º son los que menos lo enfatizan.

Es obvio que el entusiasmo puede ser una forma indirecta de incorporar el afecto en la relación profesor-alumno. Pero no deja de ser sugerente esta diferencia que los niños hacen en sus respuestas.

Tabla 6-6

¿Qué es lo que no te gusta de la escuela?		
Respuesta	f	%
Los profesores en general	39	6,8
Los profesores retan a los alumnos.	126	22,0
Los profesores gritan a los alumnos	358	62,4
Los profesores golpean a los alumnos	18	3,1
Los profesores dejan sin recreo a los alumnos	17	3,0
No responde o no tiene relación con la pregunta	16	2,8
Total	574	100,0

Junto con constatar la supervivencia de castigo físico entre las cosas ingratas de la escuela, también se observó una asociación estadística entre tipo de escuela, expresado en un Coeficiente de Contingencia de 0,25 (al 1 por mil).

Al revisar lo que ocurre se destaca en primer lugar que el grito es la forma desagradable de controlar más usada por los profesores, seguida por el reto. En segundo lugar, sin alterar esta primera evidencia, existen diferencias relativas por tipo de escuela. Las polidocentes son más "retadoras" (25%) y más "gritonas" (65%), en cambio las bidocentes son más "pegadoras" (4,6%) y las unidocentes "dejan sin recreo" (9%).

Capítulo 7

ANÁLISIS FODA

Para el análisis FODA de la gestión de las escuelas rurales asumimos como Visión y Misión, las deducibles de los Objetivos del Programa de Educación Rural. Evidentemente que tal documento define el papel y las expectativas que debe tener el sistema escolar en estudio.

En los capítulos anteriores hemos discutido diversos aspectos que se vinculan con fortalezas y debilidades, y también en diferentes niveles de prioridad, en el presente, nos abocamos a aquellos factores, condiciones y variables que hemos seleccionado como centrales para el explicar las dificultades actuales, como también, para definir mejoramiento permanente futuro de la gestión escolar.

Como se señala en el Capítulo 1, la muestra no permite un análisis válido a niveles de desagregación menores como tipo de escuelas, regiones ni comunas, esto nos obliga –en rigor- a realizar el análisis a nivel del sistema rural. Para un nivel más desagregado, específicamente en los **tipos de escuelas** desarrollamos en el próximo capítulo una hipótesis especial.

FORTALEZAS

F1- Una base material consistente.

Aun destacando deficiencias significativas. En relación a la situación vigente hace aproximadamente una década, hay un mejoramiento significativo de las condiciones de infraestructura y materiales de apoyo.

F2- Una base de profesionalización.

No sólo casi la totalidad de los profesores están titulados, sino también existe un mejoramiento significativo de prácticas profesionales más modernas como la incorporación de perfeccionamiento docente a conductas habituales, la aceptación y uso de tecnologías informáticas (aunque incipiente en áreas como Internet y en muchos casos rudimentaria), y se ha ganado cierta familiaridad con el lenguaje de trabajo en base a proyectos.

F3- Una aceptación casi unívoca respecto a la necesidad de mejorar.

Los profesores aceptan la Reforma y sus exigencias; no existen focos significativos de resistencia. A diferencia de otros gremios, los profesores son autocríticos –quizás demasiado en algunos aspectos – y ello establece una actitud facilitadora para innovar y proponerse nuevas exigencias en la medida que las consideren aceptables. Esto es un capital difícil de lograr para cualquier grupo humano.

F4- Una percepción positiva del MINEDUC y de sus equipos profesionales

Aunque igual se sienten utilizados y no escuchados con mucha frecuencia, y también identifican deficiencias e incluso mal desempeño en supervisores y autoridades, reconocen la experticidad y compromiso del MINEDUC, por sobre otras entidades.

Si bien esta no aparece en un principio como una propiedad “interna”, es evidente que si examinamos cómo se gestiona el sistema rural chileno y el papel actual y futuro – por lo menos a corto y mediano plazo- del ministerio, se hace evidente que la interlocución ganada por esta secretaría de estado es un factor esencial de las posibilidades de cambio por “adentro” de todo el sistema.

DEBILIDADES

D1- La gestión artesanal aislada.

El aislamiento y la carencia de trabajo en equipo es claramente una debilidad fuerte. El que estas escuelas sean gestionadas por muy pocos profesores hace muy difícil el funcionamiento en base a procesos formalizados (objetivos, estándar, calculables, planificables). Aunque en las escuelas unidocentes esto se manifiesta de manera más dramática, se extiende a las escuelas polidocentes que no alcanzan un tamaño crítico suficiente para despersonalizar procesos, esto agregado al aislamiento y la distancia, tienden a mantener la lógica de grupo familiar. Evidentemente que esa estructura personalizada que proporciona estabilidad afectiva y pertenencia, dificulta la introducción de criterios de eficiencia más racionales y formales en el desempeño. A modo de ejemplo: las escuelas, como las familias, se adaptan a la conducta alcohólica de uno de sus integrantes, no administran "normativamente" el conflicto.

Para los analistas de la gestión escolar, que normalmente tienen implícitamente la perspectiva del escenario urbano, caracterizado por escuelas completas de gran tamaño, les resulta particularmente "invisible" la falta de formalización de procesos como un problema de la gestión. La razón de ello radica directamente en que las escuelas rurales están en las antípodas como estructuras administrativas, su problema no es "tener burocracia", como las organizaciones urbanas, si no el **no tener nada de burocracia**, todos sus procesos son personalizados, salvo los informes que envían.. Esta personalización los torna invisibles tal como lo describen Schütz (²⁹) y Garfinkel (³⁰) cuando analizan las formas en que los individuos redefinen los significados de su experiencia personal para poder funcionar en la vida cotidiana.

D2- Falta de coordinación sistémica para planificar la gestión.

No existe una cultura ni una normativa eficaz que estimule el trabajo en base a planes de acción, esto abarca desde el nivel regional y provincial, pasa por DAEM o Corporación, Sostenedores Particulares y las escuelas. El microcentro - aunque ha permitido un avance notable -, no ha resuelto esto.

Salvo excepciones, PADEM inoperantes o falaces, falta de destrezas técnicas y de entrenamiento práctico del director y profesores para trabajar en base a proyectos, falta de rituales que hagan presente en la práctica cotidiana los planes. La evaluación ministerial en base exclusivamente al SIMCE, hace pedazos la pertinencia, las propias exigencias ministeriales como trabajo en equipo, innovación metodológica, etc.

El PADEM es necesariamente el articulador entre la política ministerial, la comuna y el quehacer de la escuela.

La calendarización de año docente del PADEM no se compatibiliza con el calendario que fija la Ley de Municipalidades, éstas deben recibir a fines de setiembre la propuesta de PADEM para el año siguiente, es decir cuando aun se encuentra en ejecución y no evaluado aún el vigente.

La falta de esta articulación transforma la relación entre Municipio-Ministerio y Escuela en intercambio de documentos y negociación entre exigencias burocráticas, políticas y económicas, dejando lo pedagógico en el último lugar.

²⁹ Schütz, Alfred (1964): Estudios sobre Teoría Social. Amorrortu Editores. B.Aires.

³⁰ Garfinkel, H. (1952): The Perception of the Order: A study on social order. Citado en: Giddens, A, Jonathan Turner y otros (1990): La Teoría Social Hoy. Alianza Editorial, Madrid.

En el Gráfico 7-1 se puede observar que la dificultad para planificar se presenta por lo menos en 4 niveles sistémicos de la gestión: 1) las escuelas (y el microcentro), 2) la articulación escuela-Municipalidad, 3) la administración Municipal de la educación, y 4) la articulación entre la Comuna y la Región. Las flechas indican "nudos" y las flechas blancas nudos en zonas de articulación.

Gráfico 7-1



D3- Deficiencias en competencias para el liderazgo de Directivos y profesores encargados

Es casi un lugar común la importancia del rol del líder en la marcha de cualquier organización, pero en las escuelas rurales esto es particularmente decisivo. Porque –como hemos señalado antes, y detallamos en los siguientes capítulos- en estas escuelas la alta personalización de los procesos hace que sean justamente los rasgos personales del o de los pocos profesores, lo más determinante en la calidad de la gestión. Por lo tanto – inexorablemente y paradójicamente – si se pretende mejorar la gestión, se debe impersonalizar procesos capacitando técnicamente mejor a las personas que deben liderar los cambios requeridos.

D4- Una oferta curricular pobre

Las escuelas rurales, salvo excepciones como las comentadas en capítulo anterior, incluso por exigencias de rendimiento estandarizado como el SIMCE, procuran, una oferta curricular similar a la urbana, pero con desventajas. Si bien este es una meta absolutamente irrenunciable, es decir estas escuelas deben, como señala el Programa Básica Rural, proporcionar una educación con "altos estándares", que incluyen los objetivos y contenidos establecidos en la Reforma, y deben superar esas desventajas, además su oferta debe tener un plus que es proporcionar una educación multicultural y "bilingüe", que rescate los códigos y significados y lenguaje propios de la cosmovisión de la cultura rural.

Sólo ellas pueden ofrecer ese plus, su necesidad se hace agudamente visible en zonas con alto componente indígena, pero aunque más invisible es igualmente relevante las otras zonas. Evidentemente la escuela no sólo no puede ignorar esa cultura oral, porque mientras la niegue niega la propia realidad de la vida cotidiana y la identidad del mundo rural, sino porque al hacerlo menoscaba el propio rendimiento de sus alumnos, Durston (1998, 4) ⁽³¹⁾ señala como factor importante del bajo rendimiento de los alumnos el que provienen de entornos culturales y

³¹ Durston, John (1998): Participación comunitaria en la gestión de la escuela rural..Ponencia: II Encuentro Latino Americano de Educación Rural. U. de Playa Ancha, San Felipe.

lingüísticos distintos de los que manejan los docentes de la escuela, y que este factor se “acerca al 100%” en las escuelas rurales.

D5- Una comunidad ausente

Como hemos visto en capítulos anteriores, la relación con la comunidad - salvo raras aunque brillantes excepciones, nuevamente -, se reduce fundamentalmente a la relación rutinaria con los padres. Esto no sólo deja sola a la escuela, desaprovechando el gran aporte que la comunidad puede hacer al currículo, particularmente en torno a la pertinencia con la cultura local, rural y étnica del éste.

Esta ausencia es también bi-direccional, la escuela rural necesita mejorar la educación de la comunidad para reforzar el aprendizaje de sus alumnos, esto no sólo se refiere a contribuir a educar a las madres, sino también a su propia contribución a una cultura de educación permanente que el mundo rural también requiere, - con escuelas para padres, nivelación de estudios, centro de capacitación -, que significan abrir la escuela para enriquecer recíproca y colectivamente la vida comunal; evidentemente la escuela rural, como dice Rivero de las escuelas cubanas, deben ser “concebidas como el centro cultural más importante de la comunidad”⁽³²⁾.

OPORTUNIDADES

O1- Posibilidades de financiamiento vía proyectos

La oferta de programas concursables actualmente disponibles para mejorar recursos escolares y/o en red con la escuela constituye claramente una oportunidad.

O2- Mejores tecnologías de información y comunicación

Nunca la tecnología permitió tener un acceso de primer nivel a fuentes casi inagotables de información (la World Wide Web), medios de comunicación hablados y escritos (el e-mail, el chat escrito y hablado) en tiempo real, y una herramienta tan poderosa para gestionar información como es el computador personal.

O3- Una atención especial del Estado

Para el actual gobierno la educación es una prioridad preferente, y eso se nota.

O4- Opinión pública y opinión de la comunidad favorable

El mundo rural y especialmente el rural indígena gozan de una gran simpatía incluso cierta mistificación

AMENAZAS

A1- Disminución de la población

El mundo rural disminuye su población, especialmente de niños y niñas, como señalamos, por la acción de varios factores combinados: a) la tendencia al crecimiento moderado propia de una estabilización demográfica como país (un 12,8% de variación intercensal), b) el envejecimiento de

³² Rivero, José (1999): Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización. Miño y Dávila Editores. Madrid. P.318.

la población, c) La disminución absoluta y relativa de la población rural (-9,1 en el mismo período intercensal).

A2- Mejoramiento de la educación urbana

Las escuelas urbanas no sólo tienen un entorno socio-cultural más propicio para alcanzar mayores logros educativos, sino que también embarcadas en la Reforma, están también superando sus deficiencias. Ello aumenta su atractivo para que familias rurales hagan esfuerzos por enviar a ellas sus niños, obviamente si esta diferencia aumenta, la presión para ello también.

A3- Facilitación del transporte a escuelas urbanas

El mejoramiento vial y el abaratamiento del transporte puede minimizar en muchos casos el costo de enviar los niños a escuelas urbanas. Incluso puede ser rentable para algunas municipalidades el subsidiar ese transporte, especialmente si las escuelas rurales no ofrecen una educación de calidad.

A4- Un entorno sociocultural iletrado y pobre

Esto se traduce en pocos recursos de aprendizaje extra-escolar, no sólo la localidad que rodea a la escuela carece o tiene muy pocos libros, diarios, útiles escolares, desechos reciclables para producir material escolar, sino que la cultura rural es fundamentalmente oral y - para los profesores que fueron formados con códigos de cultura urbana - , es silenciosa e invisible. Por ello para los estudiantes rurales la lecto-escritura no sólo es menos significativa que para los niños urbanos (en el campo aún se puede vivir sin saber leer, en cambio en la ciudad es casi imposible), sino que también tienen menos alternativas para reforzar su aprendizaje.

La escuela no sólo es la depositaria principal de recursos letrados, sino que debe compensar esas deficiencias externas.

A5- Aumento de la demanda rural de educación de calidad

La reconversión productiva: el desarrollo de la agro-industria, el cambio de cultivos tradicionales a otros más rentables, pero también más exigentes en el uso de tecnología y en información hace que el perfil de competencias para el trabajo sea cada vez más exigente, y ello conduce a que las comunidades rurales sientan la necesidad de una mejor educación para participar de un mercado de trabajo, que incluso incluye de manera creciente la participación femenina. Ello se traduce en que la población rural se hará cada vez más exigente respecto de los logros educativos de sus escuelas.

Los ejes de cruce de estos factores y su interacción aparecen esquematizados en la matriz de la página siguiente.

MATRIZ FODA *

<p style="text-align: center;">FACTORES INTERNOS</p> <p style="text-align: center;">\</p> <p>FACTORES EXTERNOS</p>	<p>Lista de Fortalezas F1- Una base material consistente F2- Una base de profesionalización F3- Una aceptación casi unívoca respecto a la necesidad de mejorar F4- Una percepción positiva de la experticidad del MINEDUC y de sus equipos profesionales</p>	<p>Lista de Debilidades D1- La gestión artesanal aislada. D2- Falta de coordinación sistémica para planificar la gestión. D3- Deficiencias en competencias para el liderazgo D4- Una oferta curricular pobre D5- Una comunidad ausente</p>
<p>Lista de Oportunidades O1- Posibilidades de financiamiento vía proyectos. O2- Mejores tecnologías de información y comunicación. O3- Una prioridad especial del Estado O4- Opinión pública y opinión de la comunidad favorable.</p>	<p>FO (Maxi-maxi) Estrategias para maximizar tanto las fortalezas como las oportunidades MODELO RURAL PROPUESTA 6</p>	<p>DO (Mini-Maxi) Estrategias para minimizar las debilidades y maximizar las oportunidades MODELO RURAL PROPUESTA 1 PROPUESTA 3</p>
<p>Lista Amenazas A1- Disminución de la población A2- Mejoramiento de la educación urbana A3- Facilitación del transporte a escuelas urbanas. A4- Un entorno sociocultural iletrado y pobre. A5- Aumento de la demanda rural de educación de calidad</p>	<p>FA (Maxi-mini) Estrategias para maximizar las fortalezas y minimizar las amenazas MODELO RURAL PROPUESTA 2</p>	<p>DA (Mini-mini) Estrategias para minimizar tanto las debilidades como las amenazas MODELO RURAL PROPUESTA 4 PROPUESTA 5</p>

* Tanto el Modelo Rural como las propuestas mencionadas se detallan en los capítulos 9 y 10 siguientes

En la siguiente parte de este informe presentamos el detalle de dichas propuestas y su metodología de implementación.

SEGUNDA PARTE

PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO Y METODOLOGÍA DE IMPLEMENTACIÓN

Articuladas con el análisis FODA del capítulo anterior, presentamos a continuación nuestras propuestas de mejoramiento permanente de la gestión estructuradas en dos partes.

El capítulo 8 presenta un producto “cerrado”, un modelo hipotético de gestión de cada tipos de escuela que incluye todos los elementos que afectan tanto los resultados, las posibilidades de mejoramiento, los nudos críticos y las propuestas específicas para desatar tales nudos.

En el capítulo 9 se propone un Modelo de gestión rural a cambio del actual modelo urbano de gestión de las escuelas rurales, se incluye la revisión de las fortalezas y debilidades de la gestión estudiada y se fundamenta las razones técnicas y operativas que permiten sustentar el modelo propuesto como una solución en profundidad a la deficiencias estructurales y esenciales de gestión.

Todas las propuestas son congruentes con la constatación que el sistema actualmente imperante contiene en su seno los anticuerpos para entorpecer y neutralizar rápidamente las innovaciones orientadas - por ejemplo - a lograr los objetivos del Programa de Educación Básica rural como alcanzar "Altos Estándares de calidad para todas las escuelas rurales".

El Capítulo 10 formula un conjunto de propuestas que no contemplan un cambio de modelo, al menos no radical, si no mejoramientos significativo compatible con el actual; esas propuestas pueden sumarse o estudiarse como alternativas.

Y como señalamos en la Introducción, todas las propuestas contienen el diseño de una sugerencia metodológica de implementación escalonada en etapas de corto, mediano y largo plazo.

Culmina esta parte con la también anunciada Escuela Ideal y la propuesta de diseño de materiales de apoyo en los capítulos 11 y 12 respectivamente.

Capítulo 8

LA HIPÓTESIS DEL MODELO DE GESTIÓN POR CADA TIPO DE ESCUELA

En este capítulo presentamos un modelo hipotético de gestión para cada tipo de escuela, revisamos en primer lugar las limitantes técnicas que lo convierten en hipotético, luego el potencial estructural y funcional de cada modelo; a continuación para analizar sus posibilidades de mejoramiento, elaboramos una jerarquía de niveles de logro que aplicamos a cada uno, determinando con ello su particular viabilidad y dificultades para el mejoramiento continuo; del examen de los indicadores de impacto en la calidad del servicio educativo que proporcionan, pasamos finalmente, a las propuestas de mejoramiento para cada modelo.

Dado que las bases de licitación y los requerimientos de nuestro mandante incluyen la identificación de modelos o formas de gestión reconocibles, específicos para cada tipo de escuela; parte importante de nuestro trabajo ha incluido la búsqueda de antecedentes adecuados para ello, esto ha implicado la revisión y análisis reiterado de la información, y su triangulación con antecedentes teóricos y de otros estudios. Nuestra convicción es que esta tarea no nos muestra datos suficientes que avalen la elaboración de tales modelos empíricos diferenciables para cada tipo de escuela. A continuación expondremos el detalle de las razones técnicas para esa dificultad y luego presentamos una hipótesis de modelo de gestión, sustentando su carácter hipotético en algunos indicadores hallados en dicha línea de trabajo, cuya posibilidad de generalización tendría que contrastarse con más antecedentes, quizás algunos de ellos disponibles en las experiencias del propio equipo del Programa Básica Rural.

Esto implica que entre los tipos efectivos de establecimientos no detectamos diferencias significativas a nivel de modelos de gestión, salvo las diferencias estructurales derivadas del número de docentes y que dan la denominación al tipo. Los datos recabados no señalan diferencias claras – no sólo significativas- tipificables entre las escuelas uni, bi, tri y poli. Y las diferencias efectivamente constatables sólo son distinguibles en categorías extremas (uni v/s poli) pero se minimizan y/o se hacen aleatorias a nivel de categorías próximas (entre uni y bi, bi y tri, tri y poli).

No podemos afirmar que tales diferencias no existan - entiéndase bien, diferencias modelables de gestión por tipo -, pero nuestra dificultad para sustentarlas tiene en las limitaciones técnicas de la muestra la explicación más relevante, en su doble aspecto determinación del número de casos y procedimiento de selección de los mismos. Esto implica que no estamos en condiciones de afirmar hasta qué punto muchas de las características que presentaremos en cada uno de los modelos que tratamos en este capítulo, son efectivamente generalizables. Veamos primero esas limitaciones.

a) El tamaño de la muestra.

El n de 64 casos, aun suponiendo representatividad "cualitativa", no permite hacer discriminación fina a nivel de tipos de escuelas. Su capacidad máxima esta al nivel agregado de generalización para todo el sistema de escuelas rurales. Su limitación en representatividad estadística al nivel de tipos de escuelas, incluye por supuesto los niveles más bajos de desagregación (regional y comunal).

Los tamaños submuestrales a nivel de tipos están muy por debajo de los niveles que exige la generalización estadística (y en este caso le detección de características y/o estimación de parámetros). Esto implica que esos "n" (Uni = 16 , Bi = 13 , Tri = 11 y Poli = 22), no alcanzan

los guarismos mínimos para que se cumpla la **ley de los grandes números** ⁽³³⁾. Efectivamente, una de las consecuencias de esta ley es que en muestras pequeñas, las tendencias se hacen aleatorias y erráticas, situación que podría estar ocurriendo en nuestros datos.

b) El procedimiento no aleatorio de selección de los casos.

Pero también, el mismo proceso que garantiza la normalidad de la selección de los casos con el diseño de Muestra Intencional (con lo cual se asegura su representatividad cualitativa a nivel agregado), al excluir la selección aleatoria de los casos, deja sin efecto el otro sustento de la generalización estadística, el **teorema del límite central** ⁽³⁴⁾.

En síntesis, el efecto combinado de estos dos factores impiden la extrapolación de las características de los modelos o formas de gestión, instalándolos como constructos hipotéticos.

El tamaño muestral mínimo para rastrear información válida a nivel de tipos de escuelas más que duplica la muestra efectivamente trabajada ⁽³⁵⁾.

MODELOS HIPOTÉTICOS DE GESTIÓN POR TIPO DE ESCUELAS

RASGOS ESTRUCTURALES DE CADA MODELO DE GESTIÓN

La escuela Unidocente

Esta es una "organización" en el límite, El profesor es la escuela; es dueño y señor y los muros de ella son sus murallas protectoras. Si situación desde el punto de vista de sus formas de gestión está en el límite también por su "movilidad cero": hacer una actividad implica que se detienen otras actividades sin las cuales la escuela no funciona. Para este docente sus posibilidades de introducir cambios son efectivamente mínimas, el microcentro ha sido una ventana a la libertad y el

³³ "Si un experimento es repetido más y más veces, entonces la frecuencia relativa del evento tiende a acercarse a la probabilidad del evento". Robinson, Enders A.(1981): Statistical Reasoning and Decision Making. Goose Pond Press, Houston, Texas. P.16

³⁴ "Sin tener en cuenta la forma funcional de la población de donde se extrae la muestra, la distribución de las medias muestrales, calculadas con muestras de tamaño n extraídas de una población con media μ y varianza finita σ^2 , se aproxima a una distribución normal con media μ y varianza σ^2/n , cuando n aumenta. Si n es grande, la distribución de medias muestrales puede aproximarse mucho a una distribución normal". Daniel, Wayne W. (1985): Estadística aplicada a las Ciencias Sociales y la Educación. McGraw-Hill, México,. Capítulo 4: Distribuciones muestrales.p.108.

Véase también :Internet Glossary of Statistical Terms:
<http://www.animatedsoftware.com/statglos/sgcltheo.htm>.

³⁵ Un $n = 148$ casos, considerando los resultados del Test de Lecto-Escritura como indicadores de heterogeneidad del universo ($s = 3,1$), un α mínimo de 5%, y un nivel de 0,5 puntos de imprecisión en las medidas. Cualquier otra muestra un poco más exigente sube de los 250 casos. Por supuesto que esta muestra crítica supone también selección aleatoria y no intencional de los casos. Véase: Mandujano (1998) Op. Cit. Este tamaño tendría a su vez una potencia de 96% para pruebas de hipótesis de dos colas. Véase: Cohen J (1983). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

reencuentro profesional, pero igualmente tiene serias dificultades para reciclar sus prácticas a partir de las experiencias del microcentro.

La auto motivación del profesor encargado - como rasgo personal - es el motor, piso y techo del mejoramiento. La estructura unidocente propicia la máxima impermeabilidad de la inducción de cambios: el profesor puede boicotear todas las iniciativas externas que se proponga, y tiene máximo control para filtrar la información que sale de su gestión.

Como "organización" tiene un futuro de alto riesgo: su mantención es muy sensible a la disminución demográfica y las prioridades económicas del sostenedor.

Es una organización en el límite también desde el punto de vista personal, el aislamiento y la lejanía, la diferencia socio-cultural con el entorno, tienden a dificultar en extremo la vida familiar.

La escuela Bidocente

La pareja es la escuela, esta es una estructura bastante estable.

Este tiende a ser un equipo sólido, propicio para el trabajo de un matrimonio, aunque eso introduce rasgos de la pareja en la gestión (por ejemplo quien manda realmente) son apoyo recíproco, e incluso, cómplices. Existe algún grado de movilidad para repartirse tareas y turnarse: esto permite a la escuela generar algunas alternativas de gestión como emprender una tarea sin suspender otra, algún grado de reciclaje de experiencias.

Como "organización" tiene un futuro de riesgo, aunque más moderado que el caso de la unidocente: su mantención también es muy sensible a la disminución demográfica y las prioridades económicas del sostenedor.

La auto motivación como rasgo personal fija también los límites, pero deja algún espacio a la introducción de modificaciones.

La escuela tridocente

El trío inestable, esta estructura es inestable en varias formas: como equipo propicia el fortalecimiento de una dupla (matrimonio, compadrazgo, etc.) y un disidente; también por la misma matrícula que posee, recibe una presión de la comunidad para crecer a polidocente; por esto mismo su futuro aunque no es riesgoso, siempre tiene perspectivas de cambio.

Su estructura propicia el trabajo en equipo, la división de tareas y rotación; con ello aumentan significativamente las alternativas de innovación de procesos.

La estructura tridocente facilita la racionalización de expectativas y metas, con lo cual no depende como en los casos anteriores sólo de los rasgos personales. Con este modelo comienza a operar la propia estructura como un recurso, sino de incentivo, por lo menos propicio para la innovación y el mejoramiento planificado. Esta estructura tiene capacidad de respuesta a demandas sistémicas externas de mejoramiento como un Plan de desarrollo comunal o un PADEM.

La escuela polidocente

El señor y su familia, esta es la más "organizacional", menos artesanal de las escuelas rurales. Permite la efectiva división del trabajo, rotación de funciones, desarrollo de tareas múltiples, etc. Su propia estructura de grupo de profesores y su distancia sociocultural con el comunidad externa propicia la autosuficiencia y tiende a hacerla prescindir de la vinculación horizontal con la comunidad local, con otras escuelas (esto se hace crítico en microcentros); también a generar liderazgos muy jerárquicos, especialmente en la persona del Director.

El aislamiento, la diferencia sociocultural señalada, y la distancia propician también un funcionamiento que combina rasgos de organización formal con personalización tipo familiar de procesos.

Dentro de las escuelas rurales esta es la estructura más eficaz, si en las escuelas uni y bi los rasgos del director determinan en forma decisiva el potencial de mejoramiento, en las polidocentes la estructura de equipo fija un piso más alto, dicho en otros términos, aun con un mal director tienen un potencial mayor de efectividad en la gestión. Si además son lideradas por un director capaz y talentoso, es muy viable la gestión de excelencia .

RASGOS FUNCIONALES DEL MODELO DE GESTIÓN

Cuadro 8-1

RASGO POLAR --	UNIDOCENTE	BIDOCENTE	TRIDOCENTE	POLIDOCENTE	RASGO POLAR +
Personalización de procesos	<i>La escuela es el profesor</i> máxima	<i>La pareja escolar</i> Trabajo compartido con uno dominante, no siempre el líder formal	<i>El trío inestable</i> Trabajo compartido con uno dominante, acciones más controladas	<i>El señor y su familia</i> Máxima estandarización y control experto.	Impersonalización de Procesos
Relaciones horizontales	Presente pero con apoderados y alumnos	Normalmente pareja con uno que toma preferentemente las decisiones	Inestable	Máxima relación jerárquica	Relación jerárquica
Disminución matrícula	Fuerte disminución	Fuerte disminución	En aumento	En aumento	Aumento de Matrícula
Motivación depende De rasgos personales	el cambio e innovación dependen de motivación individual	el cambio e innovación dependen de motivación individual con algún grado de "administración"	El cambio y la innovación dependen tanto de rasgos personales como de la planificación	El cambio y la innovación se pueden planificar y la motivación "administrar"	Estructura que propicia la motivación
Percepción de inestabilidad	Máxima	Máxima	Estables (más bien con presión a crecer)	Estables (más bien con presión a crecer)	Percepción de estabilidad
Bajas Posibilidades de innovación	Mínimas, el docente si hace una cosa deja de hacer otra	Bajas posibilidades de innovación	Medianas posibilidades de innovación	Altas posibilidades de innovación	Altas posibilidades de innovación
Invisibilidad de procesos para poder detectar y mejorarlos	Máxima invisibilidad	Muy baja	Posibilidad moderada	Máxima (en el escenario rural)	Visibilidad de procesos para poder detectar y mejorarlos
Espacio mínimo	La sala	2 salas y a veces algún espacio extra	3 salas, un patio, a veces un taller	Salas, oficinas, patios, cancha	Espacio Máximo
Motivación individual	Inestabilidad propia de la motivación individual	Motivación muy sensible a las personas	Aparición de un potencial de sinergia colectiva en la motivación	Sinergia colectiva para proponer y perseverar en el logro de metas.	Motivación potenciada colectivamente
Control social y técnico mínimos	Máxima "impunidad".	Máxima "impunidad"	Reducida "impunidad"	Mínima "impunidad"	Máximo control social y técnico.
Evaluación difícil	Casi imposible evaluación, el profesor filtra información	Casi imposible evaluación, la dupla filtra información	Moderada, hay una tendencia a la visualización de la información	Máxima posibilidad de evaluación externa e interna	Facilidad de Evaluación
Mínima posibilidad de planificación	Toda la evaluación, seguimiento control e informe lo hace el mismo docente, planificación casi imposible	Toda la evaluación, seguimiento control e informe lo hace la pareja, planificación muy básica	Posibilidades moderadas de Planificación	Máximas posibilidades de planificación	Máxima posibilidad de planificación

? Por supuesto todas las características deben relativizarse al escenario rural, por ejemplo: la escuela polidocente es la que más se aproxima a una organización formal, pero en relación a los otros 3 tipos, pues aun es una gestión de muy personalizada, de tipo familiar (la lejanía o aislamiento se suma al

reducido grupo humano, y a la diferencia educacional de los docentes con el entorno rural que refuerza la distancia social).

LA JERARQUIA DE LA GESTIÓN ESCOLAR RURAL

A continuación presentamos una "escala" de la gestión, haciendo una analogía con la jerarquía de necesidades de Maslow ⁽³⁶⁾, ordenamos los niveles de eficiencia de gestión partiendo por la más elemental de las necesidades, que la escuela simplemente funcione como tal, hasta el nivel más alto, la gestión de excelencia.

El supuesto de esta secuencia, es que la escuela puede pasar a un nivel más alto de gestión cuando tiene resuelto o satisfecho el nivel anterior. También esta jerarquía fija una secuencia en las probabilidades de mejoramiento real. Aunque, como la misma teoría de Maslow, deja abierta las posibilidades para la ruptura (en este caso, un evento inesperado que altera radicalmente la secuencia como la llegada o salida de un líder excepcional ³⁷).

Se mantiene el ordenamiento según las dimensiones de análisis ya señaladas:

- a) Dimensión Pedagógica-curricular
- b) Administrativa -financiera
- c) Comunitaria:
- c) Sistémica

Cuadro 8-2

NIVELES DE LA JERARQUIA DE GESTION	
PRIMER NIVEL: QUE LA ESCUELA FUNCIONE	Resultados
a) Se desarrollen las clases y atienda a los alumnos. b) Se actualicen los registros y funcione la logística del establecimiento c) Se entreguen las libretas de notas, se revisen comunicaciones d) Se hagan y entreguen los informes	Bajo la media rural
SEGUNDO NIVEL: QUE LA ESCUELA NO FUNCIONE MAL	
a) Se desarrollen las clases planificadas y ajustadas a los niveles b) Se actualicen los registros, funcione la logística del establecimiento y se elabore plan de acción. c) Se realicen reuniones con apoderados, y actividades con vecinos (eventos). d) Se hagan y entreguen los informes, se elabore PEI.	En la media rural
TERCER NIVEL: QUE LA ESCUELA FUNCIONE BIEN	
a) Se hacen clases con metodologías participativas e innovadoras planificadas con incorporación de elementos de la cultura local.. b) Se mantienen actualizados los registros y se hace seguimiento de planes de acción elaborados. c) Se planifican y realizan actividades regulares con padres y apoderados, y a veces, con vecinos. d) Reuniones de coordinación con sostenedor; PME acorde con PADEM, evaluado e informado.	Sobre la media rural Sigma 1 ⁽³⁸⁾

³⁶ Maslow, Abraham (1987): Motivation and Personality, 3rd Ed. New York: Harper & Row.

³⁷ Esto es especialmente fuerte en las escuelas uni y bi, que dadas su limitaciones estructurales para la gestión de calidad, son muy sensibles al tiraje que puede imponer un profesor con dotes especiales como líder.

³⁸ Bloom , B (1984): "The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring", B. Bloom, Educational Researcher, volume 13, 1984, pp. 3-16, ver también: Pizarro, Raúl (1987):"La teoría del problema 2-sigmas". Revista Diálogos Educativos. Nº 9-10. Universidad de Playa Ancha Valparaíso.

CUARTO NIVEL: QUE LA ESCUELA SEA EXCELENTE

- a) Altos rendimientos con rescate de la identidad rural y/o étnica Alto nivel de exigencias y compromiso con rendimiento de cada alumno.
- b) Se automatizan rutinas de registro, se optimiza logística del establecimiento (mantenimiento preventivo, control del consumo, planificación de mejoras) Trabajo en base a planes de acción evaluados.
- c) Plan de trabajo con padres y apoderados, Escuela para padres, Capacitación y alfabetización de adultos; escuela abierta a la comunidad, redes de apoyo vecinal e institucional.
- d) Escuela en concordancia con Plan de desarrollo comunal, PADEM, con PME y planes de acción aplicados, con seguimiento y evaluados públicamente.

Logros a nivel nacional Sigma 2

POSIBILIDADES DE MEJORAMIENTO DE LA GESTION DE CADA MODELO

De acuerdo a la jerarquía descrita, la escuela Unidocente, justamente por su condición de organización en el límite, se halla estructural y funcionalmente limitada a satisfacer el Primer Nivel, y sus expectativas de mejoramiento más viables son alcanzar el Segundo, en tanto el Tercero le es muy difícil y el Cuarto queda fuera de sus posibilidades.

En el otro extremo las escuelas Polidocentes tienen altas probabilidades de logro en el tercer nivel y pueden alcanzar la excelencia.

El detalle de estas alternativas aparece en el Cuadro.8-3.

Cuadro 8-3

	UNIDOCENTE	BIDOCENTE	TRIDOCENTE	POLIDOCENTE
Niveles de Gestión	La escuela es el profesor	La pareja escolar	El trío inestable	El señor y su familia
Primer Nivel	++	++	++	++
Segundo Nivel	+-	++	++	++
Tercer Nivel	--	+-	+-	++
Cuarto Nivel	--	--	+-	+-

Símbolos:

++ = logrado o altamente probable de lograr

+- = No logrado pero alcanzable

-- = Muy difícil o muy poco probable de alcanzar.

La debilidad estratégica más importante de las escuelas rurales, especialmente las más pequeñas, es que la alta personalización de los procesos convierte los rasgos personales del profesor, especialmente los relativos a liderazgo emprendedor y capacidad de innovación, en la variable cardinal para el mejoramiento significativo de la gestión, sin que la estructura aporte propiciando ese proceso. Las escuelas más formalizadas, como señalamos, aseguran un estándar de desempeño que les permite “no poner todos los huevos” en esta sola canasta.

IMPACTO DE CADA MODELO EN LA CALIDAD DEL SERVICIO EDUCATIVO

Entendiendo siempre que tratamos de los casos de una muestra limitada, los resultados de la prueba SIMCE aplicada a los 4º años en 1999 y el puntaje obtenido por los alumnos en nuestro test de Lecto-escritura (ILE), nos muestran un indicador estandarizado de la calidad del servicio educativo según cada modelo.

Los valores medios del SIMCE que muestra la Tabla inferior indican el más alto resultado para las escuelas Polidocentes, seguido por las tri. Igualmente el nivel más bajo de logro a cargo de las Uni y Bidocentes. En el ILE el resultado más claro es el rendimiento más bajo encabezado por la escuela unidocente, y la tendencia a un rendimiento más alto y estable en lecto-escritura para los tres tipos siguientes de gestión escolar

Estos indicadores permiten afirmar la superioridad de las escuelas tri y especialmente la polidocente: de acuerdo a las características estructurales y funcionales descritas, efectivamente propician procesos más visibles y estandarizados a través de la división del trabajo, especialización, etc. y con ello pueden efectivamente mejorar procesos, alcanzando niveles comparativamente más altos de calidad en el servicio educativo.

Es frecuente entre los estudiosos de la gestión escolar el hacer referencia a un modelo burocrático en contraposición a uno profesional de gestión ⁽³⁹⁾. Pero es fundamental entender que en escenario rural esa dicotomía no tiene sentido, puesto que como hemos señalado, el problema está radicado en un eje muy elemental en relación a la burocratización, esta centrado en la visibilidad básica o *accountability* de los procesos.

Tabla 8-1
INDICADORES DE RENDIMIENTO EN LOS APRENDIZAJES DE CADA MODELO

	UNIDOCENTE		BIDOCENTE		TRIDOCENTE		POLIDOCENTE	
	<i>La escuela es el profesor</i>		<i>La pareja escolar</i>		<i>El trío inestable</i>		<i>El señor y su familia</i>	
SIMCE	Matemátic.	Lenguaje	Matemátic.	Lenguaje	Matemátic.	Lenguaje	Matemátic.	Lenguaje
	215	214	212,5	208,8	232,6	219,6	234,1	234,9
ILE	4º año	6º año	4º año	6º año	4º año	6º año	4º año	6º año
	19,3	21,8	21,4	24,5	22,5	23,5	21,1	23,4

De lo señalado se deduce que aun en la alternativa de una efectiva contrastación de los modelos propuestos, hay en el sistema de educación rural condiciones estructurales que operan como limitantes duras para el mejoramiento de la gestión.

ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO PARA CADA MODELO DE GESTIÓN

A continuación en el Cuadro 8-4, presentamos una matriz con las propuestas de mejoramiento para cada uno de los nudos críticos de la gestión para alcanzar la excelencia según cada tipo de escuela. En el extremo derecho se detalla el diagnóstico actual – hipotético - de cada modelo.

Cuadro 8-4

ESTRATEGIAS PARA EL MEJORAMIENTO SOSTENIDO Y CONTINUO DE LA GESTION EN LOS DIFERENTES TIPOS DE ESCUELAS RURALES (o para alcanzar el cuarto nivel de la jerarquía de gestión)							
OBJETIVOS	NUDOS CRÍTICOS	ESTRATEGIA Y/O ACTIVIDAD	Situación actual según Modelo				
			UNI	BI	TRI	POL	
	Falta de conocimientos y destrezas para trabajar en base a planes de acción	Perfeccionamiento ad hoc	M	M	D	D	
		Talleres de ejercitación en microcentros	D	D	D	D	

³⁹ Figueroa L. , Claudio (1997): Educación y Desarrollo Desafío Para América Latina. CENLADEC, U. de Playa Ancha, Valparaíso. p. 134.

Mejoramiento de la planificación		Supervisión Provincial Propositiva y Asesora	D	D	D	D
	Procesos personalizados y artesanales	Rotación de profesores	M	M	D	L
		Formalización de procesos	M	M	D	L
		Informatización de registros	M	M	D	D
	Descoordinación trabajo escuela Municipalidad.	Talleres de coordinación PADEM-P.E.I	M	M	M	M
Elaboración congruente de PADEM y P.E.I.		M	M	M	D	
Calendarización adecuada		M	M	M	M	
Fortalecimiento trabajo en equipo	Falta de especialización	Perfeccionamiento en mención	M	M	D	D
		Rotación de profesores	M	M	D	L
	Precaria división del trabajo	Ronda periódica con visita de especialistas	M	M	M	D
	Microcentro burocrático y/o mal estructurado	Fijación de tamaño óptimo para microcentros (por ejemplo mínimo 4 profesores y máximo 10; Las escuelas Poli constituyen su propio microcentro.	D	D	D	M
		Contratación (o asignación de horas) de un docente "comodín" o sustituto que tenga como funciones manejar la "burocracia" del microcentro y que actúe como reemplazante en emergencias .	M	M	M	M
	Falta o deterioro de la profesionalización	Trabajo en base a la clínica Pedagógica	M	M	M	M
		Investigación Acción	M	M	M	M
		Fortalecimiento del microcentro	D	D	D	D
		Perfeccionamiento basado en intercambio de experiencias	M	M	M	N
	Altas expectativas de resultados y compromiso con el rendimiento de cada alumno	liderazgo burocrático y poco emprendedor	Perfeccionamiento en Liderazgo emprendedor y transformacional	M	M	D
Perfeccionamiento en psicología del aprendizaje, inteligencias múltiples y motivación			D	D	D	D
Perfeccionamiento en trabajo en base a objetivos			D	D	D	D
Escasez de recursos de apoyo en el medio externo		Fortalecimiento de la infraestructura informática e Internet	D	D	D	D
		Perfeccionamiento informático	D	D	D	D
		Digitalización de registros y de intercambio de documentación formal	M	M	M	D
Prácticas pedagógicas innovadoras y participativas	Falta de instancias de intercambio de experiencias	Fortalecimiento del microcentro	D	D	D	M
		Cínica Pedagógica	M	M	M	M
		Mejoramiento de conexión a Internet	M	M	M	D

	Perfeccionamiento discontinuo y no planificado	Elaboración a nivel de micro centro de plan de perfeccionamiento	M	M	M	M
		Mejoramiento de conexión a Internet	M	M	M	D
Pertinencia con la cultura rural	Bajo nivel de apoyo de padres y apoderados	Planes de trabajo participativo anual con padres y apoderados	M	M	M	M
		Escuela para padres	M	M	M	M
	Bajo aporte de la escuela hacia la comunidad	Escuela para padres	M	M	M	M
		Nivelación de estudios	M	M	M	M
		Planes de alfabetización y de Educación Continua	M	M	M	M
		Infraestructura al servicio de la capacitación de la mano de obra local	M	M	M	D
	Pobreza curricular en integración de la cultura local y/o indígena	Actividades Talleres JEC de recopilación de antecedentes y rasgos de la cultura local con participación comunitaria	M	M	M	M
		Talleres de Cuenta cuentos, tradición e Idioma indígena apoyados por ancianos y representantes locales.	M	M	M	M

Simbología

L = logrado o casi logrado

D= deficitario

M= Muy deficitario

El detalle de las estrategias centrales para el mejoramiento continuo de la gestión aparece tratado en los capítulos siguientes.

Capítulo 9

PROPUESTA DE UN MODELO RURAL DE GESTIÓN

Las escuelas rurales tienen una dificultad estructural y estratégica para racionalizar su gestión

Todos los modelos de análisis y de evaluación escolar se basan y están diseñados para sistemas escolares en tanto organizaciones formales. Esa formalización, como grupos secundarios con procedimientos estandarizados para el logro de metas, se cumple en escenarios urbanos; en el escenario de la educación rural, esa cualidad es excepcional. Esto implica que en sentido estricto no existe un modelo de gestión para escuelas rurales.

El modelo urbano que se impuso a la escuela rural desde su origen

La dificultad esencial para la existencia de dichos modelos deriva directamente de dos condiciones que se potencian para provocar un callejón sin salida teórico: el principio de mejoramiento de la gestión se inspira en la introducción de criterios de eficiencia propios de organizaciones altamente racionales y formales, como dice Ezpeleta "la noción de gestión se interpreta como el trasplante de saberes propios del orden de la economía para sólo potenciar la perspectiva administrativa, o bien para pensar al sistema y sus escuelas como réplicas de la empresa" (1997,2). La segunda condición es que la escuela rural es desde su origen una "organización" cuyo soporte es una o muy pocas personas, es decir algunos profesores, o incluso, un solo profesor, y por lo tanto es una "no-organización".

El problema no es la introducción de criterios de eficiencia, puesto que es claro que los resultados esperables lo exigen con urgencia; sino la base conductual, el tipo de interacción en que se desarrolla el funcionamiento de las escuelas rurales sobre el cual se debe fundar el cambio.

El callejón sin salida teórico se produce desde el momento que formalizar implica institucionalizar conductas y procedimientos, igualar procesos para articular eficientemente las diferencias personales en torno metas. La institucionalización o la formalización carecen de sentido a nivel del sujeto individual. Desde las primeras formulaciones en torno a la organización formal en Weber (1969), la formalización aparece como condición de posibilidad de **grupos** organizados para el logro de metas.

La sobre carga del profesor

Esto implica que el profesor rural es sometido a la totalidad de las exigencias administrativas y técnicas del sostenedor y de la supervisión ministerial como una organización escolar completa y urbana. En términos simples, el libro de clases que debe administrar, la asistencia para subvención y otros informes son idénticos a los urbanos. Sobre los hombros de una persona se pone toda la carga burocrática diseñada para equipos altamente formalizados.

Luego se anexan las exigencias pedagógico-curriculares que en el multigrado elevan la complejidad de la gestión e niveles límites. Así, a la concentración de la carga burocrática indicada, se agrega una sobre carga pedagógico-curricular porque el profesor debe operacionalizar el currículum en tal forma que pueda "hacer" varios cursos simultáneamente, incluyendo las operaciones que cada curso implica desde planificar hasta evaluar, registrar e informar. Ningún profesor en todo el sistema escolar chileno tiene sobre sus espaldas una carga mayor. Y difícilmente existe otro profesional que esté en situación similar rutinariamente.

Tiene como ventajas que cuenta con un promedio de alumnos más reducido que las escuelas urbanas, que éstos tienden a ser más dóciles y obedientes - como nos señalaron en varias oportunidades -, pero estas ventajas se diluyen rápidamente porque son alumnos con menos recursos que faciliten su aprendizaje, con padres menos preparados para reforzar las conductas que la escuela necesita, y viven en un medio con menos recursos de información y estímulos letrados para apoyarlos. Otra ventaja "relativa", especialmente frente a las exigencias burocráticas, es que el aislamiento y la distancia mantienen normalmente alejados los ojos inquisidores de quienes lo evalúan y supervisan. Esta es "relativa" porque se convierte prontamente en una dificultad dura para mejorar la gestión.

La presión estructural hacia la gestión burocrática

El escenario en que esto acontece, la escuela rural aislada, con visitas escasas de supervisión, con pocos o ningún colega que proporcione una segunda mirada tanto de control como estímulo de procesos y realizaciones, con pocos actores locales que puedan ejercer un control - aunque sea no experto- sobre la gestión del profesor, están dadas las condiciones para desobedecer y socavar el compromiso con los "líderes" (Homans 1968, 444) - Sostenedor y Dirección Provincial-, están dadas para que la sobrecarga sea asumida en términos estrictamente rituales, convirtiendo parte importante de las destrezas de gestión del profesor en destrezas para "cumplir", incluso para institucionalizar trucos y artimañas, como lo dice Ezpeleta para las escuelas rurales de México: "Con el transcurso del tiempo y el crecimiento de la burocratización, ajustarse a esos parámetros de homogeneidad implicó para ellas debilitar el sentido sustantivo de su trabajo, desalentar la iniciativa pedagógica, y, a menudo, refugiarse en la simulación" (1997, 1). La ventaja relativa que mencionamos mas arriba, al facilitar el cumplimiento ritual propicia una actitud que termina ocultando ante el propio docente los indicadores de eficiencia de su gestión, desplazando la meta desde el impacto en los aprendizajes hacia el cumplimiento burocrático, lo que Merton (⁴⁰) denomina, la adaptación ritualista.

La "doble dependencia" o división de la supervisión entre el sostenedor (Daem, Corporación) y la Dirección Provincial, que implica la separación de la gestión escolar en lo administrativo financiero y lo pedagógico-técnico, agravado por la falta de coordinación entre ambos vía PADEMs efectivos, favorece esta propensión a la desviación burocrática. No sólo porque al haber más de un "jefe", es más fácil utilizarlos a ellos mismos para evadir responsabilidades, sino que también la división forzada y no coordinada de las funciones minimiza el potencial de validación que ambas supervisiones podrían proporcionar, y producen zonas "oscuras" o limítrofes, donde tienden a ser sacrificados frecuente y lamentablemente criterios pedagógico-curriculares en función de priorizar otros financieros o de otra índole, tal como lo hemos descrito en un capítulo anterior.

Para este equipo de investigadores existe la convicción que la aplicación de un modelo urbano y la institucionalidad que lo articula "producen" las condiciones para desprofesionalizar, burocratizar y rutinizar la gestión de las escuela rurales, y como señalan Sykes y Elmore⁴¹ "En lugar de concentrarnos en cómo la gente actúa en papeles ya dados en una organización, la investigación debe dirigirse a crear los roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos" (1989: 78).

⁴⁰ Merton, R. K. (1988): Teoría y Estructura Sociales. F.C.E. México. P.137.

⁴¹ Sykes, G. y Elmore, R.E. (1989): "Making Schools Manageable: Policy and Administration for Tomorrow's Schools", en J. Hannaway y R. Crowsom (eds.): The Politics of Reforming-School Administration (The 1988 Yearbook of the politics of Education Association). Londres: Falmer Press, 77-94.

Prerrequisitos del Mejoramiento estratégico de la gestión de la escuela rural

Condiciones que debe reunir una propuesta para el mejoramiento estratégicas de la gestión:

- a) Propiciar estructuras que des-personalizalicen procesos a nivel del docente

El criterio urbano de la escuela con "cuerpo de profesores" fijo, que realiza todas sus actividades en el establecimiento, se traduce en el escenario rural, aislado, con pocos o un solo maestro, en la transformación de la escuela en la casa donde el docente desarrolla una manera personal de dedicarse a llenar informes mientras atiende, trata que aprendan y cuida a los niños.

La despersonalización de procesos implica la formalización, su uniformación como pre-requisito para poder gestionarlos efectivamente (la formalización facilita que puedan ser detectados, discutidos, planificados, organizados).

- b) Introducir y fortalecer formas de trabajo en equipo.

Las escuelas urbanas tienen sus equipos, al aplicar el modelo urbano, se omitió que en el escenario rural el docente carecería de ellos, especialmente de pares. La relación con colegas es fundamental para la propia identidad profesional (véase el concepto de confirmación en Watzlawick (1992, cap.3), y para la optimización del desempeño (Vásquez y Martínez 1996, 172).

Esto se vincula directamente con el punto "a)", precedente, el trabajo profesional en equipo tiene un impacto recíproco con la estandarización de procesos: los supone y los fortalece.

Para este proceso, en el caso de la escuela unidocente, dada su condición más crítica, es fundamental generar una solución que permita al menos parcialmente cierta delegación de funciones al profesor-encargado.

- c) Propiciar una unidad de gestión que concentre los recursos escasos y dispersos característicos de las zonas rurales. Como dice Sauras (1998, 37) "una de las características que definen a los pequeños núcleos de población del medio rural es precisamente eso mismo: que son pequeños, que hay poca población, que hay pocos niños y niñas, que los recursos comunes son pocos, que cualquier institución, organización, asociación...se muestra -cuando existe - en su mínima expresión, por lo que su capacidad resulta bastante limitada", evidentemente el mejoramiento estratégico de la gestión requiere el manejo en alguna unidad que respetando lo local posea una capacidad centralizado para optimizar la asignación de esos escasos recursos.
- d) Las soluciones implican necesariamente el ingreso de más recursos, pero dada la carestía relativa del sistema rural, deben priorizar la reasignación y optimización.

El profesor rural -en base a lo señalado- está sobre-exigido por lo tanto cualquier solución que pase por aumentar exigencia y controles que se ejercen sobre él, será rápidamente neutralizado por su - ya descrita-, experticidad en lidiar con la burocracia; Pero también tiene muy poca movilidad para introducir cambios en sus rutinas (además que por ser personales le resultan invisibles o transparentes (véase Capítulo 7 D1), a diferencia de los procedimientos formales que son explícitos -, dicho con un ejemplo, es tan poco espacio que tiene, que le es muy difícil cambiarse la camiseta actual por otra de mejoramiento permanente.

Con cero aumento de recursos las posibilidades de cambio se aproximan a cero, por ejemplo, cualquier intento de mejorar su trabajo en equipo pasa por reducir su carga de aula, o financiar transporte para desplazamientos o proveerlo de telefonía-Internet, etc. A diferencia del efecto

crisálida⁴² es casi imposible el reciclaje de procesos y las modificaciones estructurales que se requiere para un mejoramiento continuo sin costos adicionales.

EL MODELO RURAL

El modelo que proponemos tiene la ventaja de tener, en algunos aspectos, varios años de sometimiento a prueba en el sistema chileno. La educación rural recibió por primera vez una institucionalidad estratégica adecuada a un modelo rural con la introducción de los Microcentros de Programación Pedagógica, a partir del Programa MECE/BÁSICA/RURAL en 1992, tanto su probada efectividad, como también la detección que hicimos de algunas dificultades, señalan que su fortalecimiento y algunas innovaciones constituyen una línea de trabajo que proponemos profundizar.

Aunque debemos reconocer que como el estudio se centró en las escuelas como unidades de análisis, se hace necesario recoger información más focalizada en la experiencia de los microcentros para precisar mejor las características operativas del modelo.

Considerando la formación de equipos profesionales y programas de punta por parte del Estado chileno, que ha significado la introducción de más recursos e inteligencia en el sistema como quizás nunca antes, más la innovación implementada con el microcentro como unidad de apoyo, se hace más evidente que la escuela rural sometida al modelo urbano se constituye en un reducto donde van a chocar y frenarse finalmente las iniciativas de cambio.

Un modelo de gestión adecuado para las escuelas rurales debe avanzar en superar la gestión basada de unidades islas a cargo de un o unos pocos profesores inmovilizados y multifuncionales por una organización territorial propiciatoria de la racionalización de la gestión como los Microcentros.

Tratamos de un salto gigante del sistema rural hacia una gestión centrada en lo pedagógico, contextualizada, profesional y con grados crecientes de autonomía. Consideramos que el MODELO RURAL posibilita la optimización de procesos internos y de logros escolares, ajustándose a los pre-requisitos señalados y basado en los siguientes 4 ejes de gestión:

1.- Gestión centrada en lo pedagógico. Significa profundizar los énfasis del Programa de Educación Básica Rural que intenta construir un modelo de escuela rural que no sea una mala replica de la escuela urbana, sino que obedezca a un paradigma propio, que atienda las características de la población y de la cultura en donde cumple su función la escuela. La institución escolar se transforma en el medio competente, profesional, formalizado en donde los miembros de las familias de la localidad tienen la oportunidad de alcanzar, en un alto nivel, los aprendizajes equivalentes que les permitan tener mejores logros y continuar estudios.

2.- Gestión contextualizada La escuela rural se desarrolla en un medio rural que presenta hoy características especiales. De hecho vive una fuerte transición. El impacto de la modernización que implica las mejores alternativas viales y medios de locomoción, la electricidad rural que permite el contacto inmediato con el resto del mundo que ofrecen los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, la telefonía en todas sus expresiones, la incorporación de formas de trabajo con la lógica de la industria actual en desmedro del trabajo artesanal tradicional están generando un nuevo escenario. Así cualquier mejoramiento de la gestión de la Escuela Rural lo tiene que hacer, - para ser exitoso - a partir de este nuevo escenario de la ruralidad.

⁴² Este es el caso extremo de autotransformación de costo cero: la crisálida es un caso percibido como mágico en muchas culturas porque un simple gusano se encapulla, y sin producir desechos, ni requerir nuevos insumos, auto-recicla todos sus tejidos para salir convertido en un insecto absolutamente distinto.

3.- Gestión Profesional. El nuevo escenario y las nuevas demandas a la escuela rural obliga a profesionalizar la gestión. En otras palabras, hace necesario la búsqueda de nuevas formas de gestión para las escuelas rurales que permita el alto nivel de logro esperado. Esto implica dotar al gestor con las herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales que le permitan cumplir este nuevo rol. Además, debe contar con el espacio que le permita negociar con sus interlocutores y de partida con el reconocimiento de estos como un gestor dotado del poder negociador necesario.

4.- Gestión con grados crecientes de autonomía. Como se ha derivado de este estudio la escuela rural, especialmente las multigrados, tienen poco espacio para ser escuchadas en sus demandas y se encuentran en una situación de dependencia en cuanto a la gestión, la cual asume en ocasiones caracteres alarmantes de privación. La nueva modalidad que se propone implica comenzar a ganar definitivamente espacios crecientes de autonomía en su gestión. Autonomía que está fundada en un creciente aumento del profesionalismo del gestor que le permite la toma de decisiones informadas y con responsabilidad respecto a la gestión de las escuelas rurales. Autonomía que involucra gradualmente al resto de los profesores como también a la comunidad de la escuela. En síntesis, el microcentro como unidad de gestión se convierte en un catalizador del desarrollo local que lideran las respectivas escuelas.

Cuadro 9-1

	MODELO URBANO	MODELO URBANO EN ESCENARIO RURAL	MODELO RURAL PROPUESTO
1- Unidad de gestión	La escuela	La escuela	El Microcentro
2- Visibilidad de procesos	Altamente visibles, codificados formales Se mantienen visibles para poder funcionar.	Codificados formales. Se tienen que hacer invisibles para poder funcionar	Altamente visibles, codificados formales Se mantienen visibles para poder funcionar.
3- Equipos de trabajo	Los profesores adscritos a la escuela	El profesor-encargado adscrito a la escuela	Los profesores adscritos al Microcentro
4- Gestión Administrativa	La escuela con personal especializado	El profesor-encargado	Los profesores con personal especializado
5- Relación con establecimiento	Funcional y formal	Personal y aislada	Rotativa, compartida y formal
6- Control de gestión	Colectiva y formal interna y externa permanente técnicamente fundada	Individual e informal, ocasionalmente externa pero personalizada	Colectiva y formal interna y externa técnicamente fundada
7- Gestión curricular	Colectiva con especialización y división del trabajo e inmóvil	Individual multi-asignaturas E inmóvil.	Colectiva con especialización, división de trabajo e itinerante.
8- Reconocimiento al trabajo realizado	Formal e informal experto	Informal e inexperto	Formal e informal experto
9- Responsabilidad	La dirección y otras autoridades de la escuela	Profesor encargado	El equipo de profesores adscritos al microcentro

			representados por su Director o coordinador
10- Cuidado aseo y mantención del local de la escuela	Personal de servicio, nocheros.	El profesor-encargado	El profesor de turno asistido por la comunidad.
11- Gestión de la Clase	Cada profesor asistido por unidad técnica y consejo pedagógico	Profesor-encargado, asistido de vez en cuando por unidad técnica itinerante externa (DiProv), el profesor dirige y apoya todas las actividades planificadas para cada grado simultáneamente.	Profesor de turno, asistido técnicamente por microcentro, y apoyado por ayudantes seleccionados de entre los niños con mayor rendimiento (tipo "hermano grande" que ayuda a cuidar a los mas pequeños).
12- Planificación	Equipos de docentes del establecimiento planifica	Profesor-encargado Planifica su escuela	Microcentro planifica en equipo cada escuela de su área
13- Cursos	Grados separados	Multigrado y grados separados	Multigrado y grados separados
14- Equipo de mejoramiento técnico y pedagógico	Consejo Pedagógico Técnico de profesores del establecimiento	Reflexión personal	Cínica Pedagógica móvil
15- Medio externo	Denso, muy poblado, provisto de recursos, letrado	Poca población, lento, pocos recursos, oral y no letrado	Poca población, lento, pocos recursos, oral y no letrado
16- Soporte principal de los registros	Libro de clases urbano, listado de asistencia urbano, informes urbanos, etc.	Libro de clases urbano, listado de asistencia urbano, informes urbanos, etc.	Agenda digital portátil y archivos en PC, impresión de informes.

IMPLEMENTACIÓN DE MODELO RURAL

Este modelo se estructura en base a:

Primero

los procesos de optimización de la gestión realizados en las escuelas detalladas en el Capítulo 11: LA ESCUELA IDEAL.

Segundo

Las características de gestión que se presentan a continuación, siguiendo las dimensiones definidas en el marco teórico de este trabajo:

DIMENSIÓN ADMINISTRATIVO- FINANCIERA

- ? La responsabilidad del funcionamiento del Microcentro recae en el Coordinador o Director del Microcentro lo que significa una redefinición de sus funciones y potestades. Esta responsabilidad es compartida en forma colegiada por el equipo de profesores.
- ? El profesor esta adscrito al microcentro, a su vez el microcentro debe tener voz y voto para la contratación de personal.
- ? La asignación del profesor a la escuela debe ser temporal y rotativa, y compatible con su docencia itinerante y trabajo de equipo en el microcentro.
- ? Tiene una mayor autonomía administrativo pedagógica, expresada por ejemplo en un PEI del microcentro.
- ? Desaparecen los PEI independientes por escuelas pequeñas - que como pudimos constatar no existen, o son copiados o son simples cuestionarios - y se reemplazan por planes de acción gestionados para cada establecimiento a través del microcentro.
- ? El microcentro, y las escuelas deben habilitar alojamiento adecuado para profesores que recorrerán a lo largo del mes o dentro de la planificación semanal (dependiendo de las distancias).
- ? La plataforma de administración de los datos debe desplazarse de los pesados libros de clase, a soporte digital. Centralizados en un sitio web, computador portátiles y descentralizados en agendas personales de los docentes, con intercambio electrónico de datos. El ideal es llegar a un computador portátil para cada maestro.
- ? El Microcentro maneja y ejecuta el presupuesto de su PEI, al igual los gastos de mantenimiento y recursos ganados, rindiendo cuenta al sostenedor Municipal.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-CURRICULAR

- ? Se elabora un perfil de competencias del microcentro y de sus maestros, para planificar la división del trabajo, la asignación de tareas y el plan de perfeccionamiento. Con esta información recopilada se podrá en conjunto organizar las labores docentes en cada escuela en función de las experticias docentes descubiertas. Así, es probable, que uno de los profesores pueda rotar por las escuelas desarrollando por ejemplo una determinada unidad temática probadamente eficaz en el aprendizaje de los alumnos o una asignatura completa del plan de estudio.
- ? Convertir la docencia inmóvil actual por una docencia itinerante dentro del área territorial del microcentro. Mientras el docente permanezca con una vinculación casi simbiótica con la escuela como su territorio exclusivo, podrá usar consciente e inconscientemente todas su armas para boicotear cambios en su gestión intra-escuela.

- ? Se orienta el perfeccionamiento basado como principios, en la excelencia y el mejoramiento permanente y la especialización, a modo de eliminar la multifuncionalidad actual y llegar el profesor por asignatura.
- ? Implementación de la clínica pedagógica con flexibilidad para funcionar tanto en terreno o centralizada, instituye un trabajo en equipo tipo "junta médica" como estructura operativa flexible para la el diagnóstico, pronóstico, solución y evaluación de problemas escolares. En el capítulo 10 detallamos su metodología.
- ? El sistema digital, amistoso y portátil de archivos provee una ficha por alumno, tipo ficha de pacientes, estandarizados que facilitará a el seguimiento estrecho del rendimiento y del apoyo a los aprendizajes de cada alumno. El mismo soporte proveerá al maestro de una herramienta insuperable para almacenar, transportar y gestionar gran cantidad de información intercambiable.
- ? Debe instituirse la designación por mérito de alumnos monitores o ayudantes, en los cuales los docentes puedan hacer algún grado prudente de delegación de funciones. Esto tiene además la ventaja de adecuarse a la costumbre rural, en familias numerosas, de asignar a los hermanos mayores el ayudar a la madre con el cuidado de los pequeños, además de constituir un estímulo y ejemplo.

DIMENSIÓN COMUNITARIA

- ? La escuela se convierte en el centro cultural de la comunidad. No sólo los profesores enseñan en ella, también ésta se abre para que otras experticias – locales, étnicas, comunitarias- puedan ser compartidas, por supuesto que apoyadas y asesoradas por los maestros como legítimos expertos en educación. Con ello la escuela facilita sus propios objetivos de altos estándares de aprendizaje para sus alumnos, mejorando la educación de la comunidad y enriqueciendo su propia pertinencia curricular. Y de paso, proporcionará el servicio educativo a otros sectores hasta ahora marginados o sub-atendidos como madres y padres, trabajadores y ancianos rurales.
- ? El cuidado de la infraestructura escolar y sus bienes se hace en red con la comunidad (⁴³), desde el momento que desaparece el profesor único "amarrado" a la escuela, la comunidad debe colaborar en la custodia, mantenimiento y mejoramiento del establecimiento educacional. Para ello el microcentro gestionará una política de vinculación, reconocimiento y de acciones conjuntas permanentes con la comunidad de cada escuela. La identidad de la escuela la dará la comunidad.
- ? Al trabajar sobre un área local ampliada, al microcentro le será más viable – que a las actuales escuelas aisladas - rescatar los rasgos de la cultura local que debe incorporar a su oferta curricular.

DIMENSIÓN SISTÉMICA

⁴³ Esto es importante en estos momentos; el equipamiento de las escuelas rurales comienza a hacerlas atractivas para delincuentes, como aquellos que robaron computadores en varias escuelas en el mes de diciembre de 2001 en la comuna de Chonchi y Quellón.

- ? Las escuelas rurales con esta nueva modalidad de gestión adquieren a través del coordinador del microcentro un interesante poder de negociación para mejorar acceso a apoyo y recursos para el funcionamiento y optimización de procesos.
- ? La constitución del microcentro debe ser flexible y ajustada a las decisiones que los propios profesores - técnicamente apoyados -, determinen, por ejemplo: un microcentro se puede constituir como una escuela matriz base, polidocente por ejemplo, desde la cual se administran otras como sucursales, o un centro-itinerante. Al igual los profesores del microcentro - técnicamente apoyados también -, pueden transformar la función e coordinador en Dirección del microcentro. Su flexibilidad incluye la administración virtual y el funcionamiento itinerante de todo el equipo. Al igual los sostenedores particulares podrían "comprar" los servicios docentes y administrativos del Microcentro.

SUGERENCIAS:

Para lograr transformar el Microcentro en la unidad de gestión de las escuelas rurales es necesario desarrollar acciones en el corto, mediano y largo plazo.

1.- En el corto plazo:

Se hace indispensable evaluar el grado de avance en su desarrollo logrado por el microcentro. Los indicadores para este propósito deberían estar relacionados con la antigüedad del Microcentro como la permanencia de las escuelas y de los profesores en él, número de proyectos ganados y realizados con buenos logros, visión del Departamento Provincial a través de los respectivos supervisores, forma de resolución de conflictos utilizado, aportes a las escuelas, evaluación realizada por los profesores, alumnos y comunidad, evaluación del desempeño del coordinador.

Estos y otros indicadores pueden permitir la confección de un instrumento simple que autoaplicado, coaplicado permita obtener información de su funcionamiento, la autonomía alcanzada y el profesionalismo de sus integrantes.

Diseño y aplicación de instrumentos de diagnóstico de la gestión escolar que permita definir el estado de las escuelas con el propósito de iniciar las acciones de fortalecimiento y mejora de las dimensiones de la gestión que presentan nudos críticos, teniendo en vistas las escuelas que detectó el estudio con experiencias exitosas

2.- En el mediano plazo:

Los integrantes de los Microcentros seleccionados que han alcanzado los estándares producto de la evaluación anterior deberán ser capacitados/actualizados/entrenados en modelos de gestión pertinentes a la realidad de las escuelas rurales.

Durante esa misma actividad los integrantes del Microcentro deberán redefinir la misión, la visión y establecer los nuevos objetivos. Igualmente deberán redefinir el perfil y las funciones del Coordinador, como también, los mecanismos de elección y de permanencia en ese cargo.

Esta etapa debiera culminar con la marcha blanca del Microcentro durante la cual :

- El Microcentro tramitará su personería jurídica.
- El coordinador se presentará como tal ante las autoridades comunales, provinciales y regionales.

3.- En el largo plazo:

Se espera que la integración de los microcentros a esta nueva función como unidad de gestión sea total.

Constituirá una estructura válida y reconocida por los sostenedores y autoridades educacionales y políticas.

Participará como un órgano importante en el desarrollo local de las comunidades donde están las escuelas rurales.

Estará implementado un modelo de evaluación de la gestión que aportará información oportuna a los Coordinadores para el mejoramiento de la gestión.

Estará constituida la red provincial, regional y nacional de Microcentros rurales que constituirán las principales impulsoras de estrategias para mejorar permanentemente la calidad del servicio educativo que se ofrece en las escuelas rurales.

Capítulo 10

PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO DENTRO DEL ACTUAL MODELO URBANO O MIXTO DE GESTIÓN

Las siguientes propuestas, si bien como se indica no implican un cambio de modelo de gestión, introducen, en conjunto cambios significativos que pueden sumarse al cambio de modelo propuesto o hacerse en vez de. A su vez se propuso su escalamiento estimando factibilidad y costos con plazos diferenciados para facilitar su planificación.

PROPUESTA 1

DIMENSION SISTEMICA Y ADMINISTRATIVO FINANCIERA FALTA DE PLANIFICACIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR

Inexistencia de una cultura y una normativa eficaz que estimule el trabajo en base a planes de acción, esto abarca – como indicamos en el Capítulo 7 - , desde el nivel regional y provincial, pasa por DAEM o Corporación, Sostenedores Particulares y las escuelas. El microcentro - aunque ha permitido un avance notable -, no ha resuelto esto.

Lo que implica nudos críticos en la planificación y por lo tanto en la racionalización de procesos para el mejoramiento real y continuo. Estos nudos se ubican - por orden de impacto en la totalidad del proceso -, en 4 puntos: 1) la escuela, 2) la articulación entre la escuela y el sostenedor, 3) la administración municipal de la educación y 4) la articulación administración de educación municipal-Dirección Provincial

Consecuencias

La falta de esta articulación transforma la relación entre Municipio-Ministerio y Escuela en intercambio de documentos y negociación entre exigencias burocráticas, políticas y económicas, dejando lo pedagógico en el último lugar.

De corto plazo:

1. Agenda de trabajo anual de Programa Educación Básica Rural y DAEMs-Directores de Corporación de municipalidades rurales o con escuelas rurales, esto incluye al menos un **encuentro de trabajo** anual a nivel regional, y una supervisión o **visita de coordinación** provincial, en ambos casos se trabaja con jefes de DAEMs y directores de Corporaciones. Objetivo: socializar o discutir el plan de trabajo, concordar tareas comunes, coordinar las acciones.
2. Actividad: convenciones-jornadas regionales de Jefes de DAEM y Corporación Municipal, Supervisores Educativos para la gestión de la Educación Rural. Objetivo: capacitar a los DAEM y Supervisores aumentando su nivel de compromiso y dar coherencia a los PADEM con las políticas ministeriales relativas a la Educación Básica Rural..
3. Evaluación de la calidad y pertinencia de los PADEM.
4. Cambio del año PADEM al mes de mayo, con ello se optimiza su evaluación y preparación y entrega del próximo, ajustando su coordinación con el calendario de la

Ley Municipal.
<p>De mediano plazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> 2- Re-ingeniería de PADEMs con metas comunales referidas a Educación Rural. 3- Normativa Ministerial para PADEM Escuelas Rurales y Administración Municipal de Escuelas rurales. Supervisión propositiva-evaluativa. 4- Diseño y elaboración de Manual para apoyar la confección de Planes de Acción de escuelas Rurales. 4- Aumento de la proporción de la incorporación de supervisores con expertizajes en el área de la educación rural.
<p>De largo plazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1- Evaluación de la gestión del Sostenedor que permita la elaboración del informe público de calidad de la gestión municipal de la educación, en conformidad al PADEM. 2- Modificación legislativa que otorga supervisión y control del MINEDUC sobre aspectos administrativos-pedagógicos de la DAEM Corporación y el Sostenedor Particular. 3- Creación de la institucionalidad que regule el funcionamiento de la educación subvencionada, por ejemplo una superintendencia.

PROPUESTA 2

DIMENSIÓN SISTÉMICA FALTA DE PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES

Esto tiene varios aspectos: falta de credibilidad con sus colegas, autoimagen precaria, baja frecuencia y poca legitimación de rituales de intercambio de experiencias entre pares. Sensación de falta de apoyo institucional y de sus pares, debilidad ante exigencias y acusaciones de terceros, poca asertividad.

Los docentes se perciben con una auto imagen profesional precaria. Su actividad es evaluada públicamente por voceros-jueces no expertos con gran resonancia en los medios como los periodistas y otros actores.

Consecuencias hay una cultura de cuidarse evitando emprender acciones que puedan ser desaprobadas por cualquier autoridad. La gran experticia y experiencia que podrían intercambiar con sus pares no se socializa ni se potencia por no considerarse recíprocamente como expertos legítimos. Actitud a la defensiva que evita someterse a situaciones de posibles riesgos.

Hay desconfianza entre pares, esto dificulta la sinceridad y la colaboración en instancias como el Consejo de profesores, pero extiende las dificultades hacia la Reunión con Padres y apoderados y el desarrollo de vínculos con instituciones comunitarias.

Puntos débiles: Círculo vicioso de trato paternalista a los profesores por parte de MINEDUC y Municipalidad. Tratamiento de los medios de comunicación masiva a cargo de periodistas sin capacitación en temas educativos. Políticas de perfeccionamiento no basadas en el intercambio de experiencias. Pocas instancias permanentes de intercambio de experiencias entre pares. Burocratización del microcentro.

IMPLEMENTACION DE PROPUESTA 2

De corto plazo:

- 1- Promoción ministerial de la valoración técnica y profesional del desempeño docente como actores privilegiados para pensar la educación.
- 2- Instauración de Clínica pedagógica comunal. Institucionalización del trabajo de inspección en terreno. Visitas dirigidas, coordinadas y evaluadas entre pares. Elaboración

de plan piloto para su aplicación en 2003. (ver propuesta más abajo)

De mediano plazo:

- 1- Asignación de horas de su jornada al profesor para la investigación en base a proyectos.
- 2- Centro de recopilación y difusión de experiencias y recursos pedagógicos.
- 3- Concurso regional y nacional de innovaciones didácticas y de gestión.
- 4- Campaña Mineduc-Colegio de Profesores para mejorar los conocimientos sobre educación de periodistas y Medios de Comunicación.
- 5- Institucionalización de las ayudantías de alumnos destacados.
- 6- Reestudiar la modalidad de incorporación de las escuelas polidocentes en los microcentros, transformación en ellas de la Reunión de profesores en Clínica pedagógica.

De largo plazo:

- 1- Programa de fomento y estímulo al desarrollo de eventos profesionales de formación e intercambio de experiencias gestionados por profesores para sus pares.
- 2- Diplomado en educación rural semipresencial y haciendo uso de las nuevas tecnologías.
- 3- Premios anuales honoríficos a periodistas y medios colaboradores con la Educación Rural. Organizado por Mineduc-Colegio de Profesores.

PROPUESTA 3

DIMENSIÓN ADMINISTRATIVO FINANCIERA Y SISTEMICA CONFLICTO DE ROLES EN LA DOBLE DEPENDENCIA MINEDUC MUNICIPALIDAD

La falta de articulación entre el MINEDUC y las DAEM-Corporaciones ha dividido la dependencia de las escuelas en una Administrativo-financiera y otra Pedagógico-curricular.

Consecuencias: como el empleador es la Municipalidad, se imponen los criterios administrativos financieros por sobre los pedagógico-curriculares.

Puntos débiles: falta de atribuciones ministeriales para regular la administración.

IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTA 3

De corto plazo:

- 1- Programa de capacitación de autoridades educativas municipales en el campo Técnico Pedagógico de la educación básica rural.
- 2- Agenda de trabajo anual de Programa Educación Básica Rural y DAEMs-Directores de Corporación de municipalidades rurales o con escuelas rurales, esto incluye al menos un **encuentro de trabajo** anual a nivel regional, y una supervisión o **visita de coordinación** provincial, en ambos casos se trabaja con jefes de DAEMs y directores de Corporaciones. Objetivo: socializar o discutir el plan de trabajo, concordar tareas comunes, coordinar las acciones.

De mediano plazo:

- 1- Elaboración de compendio de normas comentadas de gestión pedagógica-curricular para DAEM-Corporaciones y Escuelas Rurales.
- 2- Evaluación anual y pública de la gestión educativa municipal.

De largo plazo:

- 1- Programa de autogestión educativa con modificaciones legales.

PROPUESTA 4

DIMENSIÓN COMUNITARIA MEJORAMIENTO DE VINCULACION CON LA COMUNIDAD

Las escuelas carecen de instituciones efectivas de vinculación y participación de la comunidad. La relación más frecuente se canaliza a través de reuniones con padres y apoderados, y la participación marginal de estos en eventos intra-escuela.

Consecuencias: con ello se afecta la pertinencia curricular, la autogestión, la formación de redes de apoyo y el fortalecimiento de logros educativos. También se fortalece la dependencia burocrático -administrativa municipal y se minimiza el aporte de la escuela a la comunidad.

Puntos débiles: déficit en la formación y perfeccionamiento de los profesores en vinculación efectiva con la comunidad. Falta de instructivos que sugieran y fijen una orientación al respecto. Ausencia de una cultura de valoración de la apertura y vinculación de la escuela con la comunidad. Desventaja para alumnos rurales porque el currículum real ignora los códigos y significados propios de su cultura rural.

IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA II-4
De corto plazo: Capacitación y fomento de las Relaciones Públicas de Escuelas con énfasis en destrezas etnográficas de estudio y vinculación Comunitaria
De mediano plazo: <ol style="list-style-type: none">1- Normativa de vinculación: quienes, qué roles, qué institucionalidad, qué hacer con los aportes, que planificación es posible y deseable.2- Formación del profesorado de las escuelas básicas rurales en competencias para construir currículum que integre intereses educativos de la escuela y los intereses de desarrollo de la comunidad.
De largo plazo: <ol style="list-style-type: none">1- Institucionalización de la participación comunitaria en la auto-gestión escolar: modificaciones legales.

PROPUESTA 5

DIMENSIÓN COMUNITARIA Y PEDAGÓGICO CURRICULAR INCORPORACIÓN DE LA PERTINENCIA LINGÜÍSTICA Y CULTURAL INDÍGENA EN ZONAS RELEVANTES E INCORPORACIÓN LA COMUNIDAD LOCAL AL CURRÍCULUM

La escuela, de acuerdo a los objetivos del Programa Básica Rural debe "Involucrar y oír más a las familias", ello se hace especialmente imperativo en localidades con alta composición de población indígena.

Tanto la formación de los docentes como la institucionalidad escolar tienen deficiencias para ejercer con legitimidad y eficacia un rol de preservación y difusión de lengua, cultura y tradiciones indígenas y locales.

Consecuencias:

A su vez la escuela, por su esfuerzo por introducir saberes nacionales y cosmopolitas, inevitablemente, tiene un riesgo de ejercer un rol anulador y negador de la cultura indígena y/o cultura local, que como señala, también, el Programa Básica Rural involucra "una cosmovisión diferente a la urbana que constituye un mundo propio, el cual se expresa en estructuras de representación, expresivas, normativas y prácticas exclusivas: modos de conocer, procesos de pensamiento, integración de dimensiones del saber diferentes; formas de expresión propias que se revelan en el léxico y en las formas del discurso, con predominio de lo hablado sobre lo escrito".

A su vez, tal como lo detectamos y señalamos, frecuentemente la escuela es percibida como experta en la cultura exótica, no justamente en la local y menos la indígena, por lo tanto tiende a presentar una falta de legitimidad de origen. Esto afecta su capacidad para incluir en el currículum un verdadero rescate y valoración de lo local o étnico.

Puntos débiles:

Carencia de una institucionalidad que incorpore la experticia local y étnica fundamentalmente orales a los recursos pedagógico curriculares de la escuela. Debilidad o ausencia de una formación que facilite al profesor el rescatar a incorporar lo local e indígena al currículum.

<p>IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA 5</p> <p>De corto plazo:</p> <p>1- Incorporación de un taller JEC de cultura local o lengua y cultura indígena, preparado por o con el apoyo de antiguos residentes. Líderes locales y en lo posible ancianos, que en reuniones de conversación, tipo cuenta cuentos, narren -apoyados por el profesor- hechos, cuentos, leyendas, reciten y entonen cantos, etc. y respondan consultas de los niños. Los ancianos son los "expertos" más legítimos en las culturas orales, su incorporación a la gestión de la escuela vía participación en un taller cumple una doble legitimación inmejorable.</p>
<p>De mediano plazo:</p> <p>1- Incorporación de una unidad o actividad pedagógica de varias clases, basada en una investigación colectiva del curso sobre la historia y cultura indígena y local, que incluya trabajo en terreno, entrevistas y publicación de resultados con presencia de la comunidad.</p>
<p>De largo plazo:</p> <p>1- Institucionalización del inventario y archivo de historia y cultura local e indígena con participación de toda la comunidad escolar. La escuela es una de las pocas organizaciones locales capaces de recopilar la riqueza de una cosmovisión fundamentalmente oral. Con ello la escuela no sólo dejaría de ser una amenaza, sino que se convertiría e una preservadora de la diversidad, uno de sus bastiones claves.</p>

PROPUESTA 6

**DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-CURRICULAR
LA CLÍNICA PEDAGÓGICA ⁽⁴⁴⁾**

La clínica pedagógica está pensada como el momento ejecutivo, sistematizado, en que los profesores de la Escuela Rural Polidocente o del Microcentro tienen la oportunidad de encontrarse profesionalmente para discutir problemáticas pedagógicas emergentes en la escuela, y que por su complejidad o urgencia necesitan de una visión del conjunto de los docentes de un mismo nivel, de un sector de aprendizaje o de todo el establecimiento educacional.

Su propósito central es triple: mejorar la capacidad de solución de problemas mediante un procedimiento que potencia el trabajo en equipo, y fortalecer el auto-aprendizaje y el mejoramiento de las conductas profesionales de los docentes, y, por supuesto, resolver problemas.

El consejo de equipo de expertos, no sólo tiene antecedentes tan antiguos como el consejo de ancianos, presente en todas las culturas orales por ejemplo, sino también es un recurso de trabajo

⁴⁴ Moreno H., Carlos (2002): La clínica pedagógica. Revista Diálogos Educativos. U. de Playa Ancha, Valparaíso (en preparación).

absolutamente consagrado en muchas especialidades profesionales como el derecho, la medicina, la ingeniería. La ausencia de su utilización en el desempeño docente no tiene justificación, en cambio su incorporación trae aparejadas claras ventajas. Tal como durante varios años se ha experimentado en cátedras de formación de profesores de la Universidad de Playa Ancha, especialmente en Básica Rural.

Su estructura de staff, de pares expertos, constituye un estímulo al fortalecimiento de la identidad profesional del grupo y al espíritu de cuerpo, y a diferencia de otras estructuras más tradicionales de la cultura escolar, como el Consejo de Profesores o Consejo Pedagógico, es menos facilitadora para generar estructuras piramidales y autoritarias que tienden a ritualizar y burocratizar tales eventos.

A la vez es lo suficientemente flexible para que el grupo vaya introduciendo modificaciones y adaptaciones que respondan mejor a sus propios requerimientos.

Aparece altamente recomendable su introducción como herramienta de trabajo para los profesores rurales. Veamos su metodología de implementación.

CONDICIONES INICIALES:

- Entrenamiento previo del director o profesor encargado de su dirección.
- Un lugar preestablecido de funcionamiento.
- Un horario, semanal, fijo y permanente que no debiera exceder a los 60 minutos.
- Un piloto y/o marcha blanca de la experiencia para conocer las percepciones de los docentes y hacer los ajuste necesarios.
- Selección de ejemplos de situaciones que se tratarán en la clínica.
- Definición de aquellos tópicos, temas y aspectos que no forman parte del trabajo de la clínica.
- Generación de un ambiente de confianza entre los docentes para participar en una experiencia pedagógica que les exigirá mayor rigurosidad en el tratamiento de problemáticas educacionales.

METODOLOGÍA DE OPERACIÓN

Número de participantes: 4 a 15 (no menos ni más es recomendable)

Disposición del lugar: Todos los participantes están dispuestos en el sitio de reunión alrededor de una mesa de trabajo o si no es posible formando un círculo con todos ellos incorporados a él.

Actividades:

- 1- El coordinador presentará la tabla de temas a tratar. Los profesores podrán reordenarla y asignarle las prioridades correspondientes.
- 2- A continuación, se presentará la situación problemática. Es recomendable que lo haga el profesor que trae el caso. El propio ejercicio con la clínica desarrollará en los docentes la capacidad para recoger y presentar eficientemente esta información ⁴⁵. La presentación debe ser breve, aportándose a) la mayor cantidad de antecedentes posibles y pertinentes, como también, y, b) las alternativas de solución pensadas.
- 3 Luego, el coordinador solicitará la participación del resto de los profesores quienes podrán pedir más antecedentes y aportar a la posible solución o entregar otras alternativas. Es muy importante que el Coordinador esté atento a que tanto los antecedentes presentados estén fundados al igual que las alternativas de solución.

⁴⁵ Esto es importante de considerar dado que no está entre los hábitos de los docentes el socializar sus problemas para discutirlos.

- 4- Se establece rápidamente un acuerdo respecto de la línea de trabajo cuyo resultado será informado en la próxima clínica. Se debe evitar formalizar excesivamente la reunión. Los apuntes se deben reducir a las recomendaciones finalmente adoptadas y a algunas observaciones más relevantes.

Ejemplo de caso a ser tratado en clínica (este fue efectivamente desarrollado):

¿Cómo incorporar el contexto, la naturaleza y la cultura local, en los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos para que aprendan mejor, valoricen su localidad y sean vehículos difusores de sus características?.

Esta situación problemática puede dar origen a un proyecto de escuela en la cual no se involucran solamente los alumnos sino que también pueden participar los padres y otros miembros de la comunidad.

Se propone que en cada sector de aprendizaje se inicie con los alumnos recopilación de información y acciones, como por ejemplo:

En Lenguaje:

- ? historias, leyendas, refranes, adivinanzas. Para esos efectos los niños deben preguntarle a sus padres, abuelos o cercanos mayores y pedirle que se las cuenten. Ellos la escribirán y compararan el texto escrito con la persona que se las contó.

En Comprensión del Medio

surgen dos actividades por lo menos:

- ? Indagar y escribir sobre las historia de la localidad donde se encuentran las escuela.
- ? Indagar sobre la fauna y flora de la localidad. La que caracteriza a la localidad.

En Artes:

también surgen a lo menos dos acciones:

- ? Dibujar escolarmente los animales que habitan la localidad como también la flora típica.
- ? Cantar canciones típicas de la zona.

En Educación Física:

- ? Representar los bailes típicos de la zona.

El material recopilado podría transformarse en una agenda que incluya lo recopilado, como historia, leyendas, adivinanzas, refranes, dibujos de animales, dibujo de la flora, etc.

Esta agenda, bien impresa, podría ser comercializada en la Municipalidad a través de la Oficina de Turismo cumpliendo el propósito de difusión y de preservación de las características naturales y culturales.

IMPLEMENTACION DE LA PROPUESTA 6

Plazo de ejecución: Experiencias piloto con marcha blanca primer semestre 2003. Extensión a todas las escuelas polidocentes y microcentros a partir del II semestre.

Referencias:

- Vásquez B., Ana e Isabel Martínez (1996): La Socialización en la Escuela. Una perspectiva etnográfica. Paidós, Barcelona.
- Ezpeleta, Justa (1997): "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado". Revista Iberoamericana de Educación. Número 15. Micro política en la Escuela Septiembre - Diciembre.1997.
- Homans, George (1968): El grupo Humano. Eudeba, B. Aires.
- Sauras J., Pedro (edit) (1998): Trabajar en la Escuela Rural. Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, Madrid.
- Sykes, G. y Elmore, R.E. (1989): "Making Schools Manageable: Policy and Administration for Tomorrow's Schools", en J. Hannaway y R. Crowsom (eds.): The Politics of Reforming-School Administration (The 1988 Yearbook of the politics of Education Association). Londres: Falmer Press, 77-94.
- Watzlawick, Paul; et alters. (1993): Teoría de la Comunicación Humana. Herder, Barcelona 1993.
- Weber, Max (1969): Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva. Fondo de Cultura Económica. México. Tomo I, I. Conceptos sociológicos Fundamentales.

Capítulo 11

LA ESCUELA IDEAL UNI, BI, TRI Y POLIDOCENTE

De acuerdo los antecedentes presentados, se observa una gran diversidad de ejes y combinaciones de factores que complican la viabilidad de elaborar una tipología empírico-inductiva de gestión con tipos múltiples, y que tenga efectiva capacidad descriptiva y predictiva. Cualquier tipología que no pueda del más simple que lo que pretende describir y predecir, obviamente no tiene sentido.

La elaboración y prueba de reiteradas hipótesis de modelamiento y su descarte nos condujeron a la alternativa que presentamos a continuación.

Optamos por el método weberiano denominado tipo ideal, específicamente una adaptación cualitativa y blanda del método Escuela Eficaz: Este consistió en determinar un constructo teórico que partiendo de las escuelas detectadas como optimizadoras de su gestión - tanto en observación en terreno como validadas en los talleres de análisis y procesamiento -, reconstruye dimensión por dimensión los rasgos e indicadores de una gestión integralmente optimizada e ideal.

Como señalamos su base es empírico inductiva, por lo tanto adquiere sentido sólo en lo que denominamos en este trabajo Modelo actual o Modelo urbano aplicado a la gestión rural. Su valor técnico radica, primero en que identifica máximos de logros por cada dimensión de la gestión, y con ello proporciona una base para posteriormente implementar un sistema de evaluación de la gestión. Un segundo aspecto es que facilita un referente ideal para el examen de procesos escolares reales.

Pero también esta forma de armar el tipo, cumple una función altamente relevante respecto de una convicción surgida en el equipo de investigación: el que hayamos registrado altos niveles de logro en todas las dimensiones e indicadores de gestión eficiente constituye una orueba de la gran capacidad colectiva que los docentes rurales poseen para alcanzar la excelencia en su desempeño. El que esa excelencia se haya repartida en distintas escuelas, a la vez, es un contundente argumento para estimular el intercambio de experiencias como metodología básica para el perfeccionamiento, la profesionalización y el mejoramiento permanente del desempeño.

Presentamos la operacionalización de esta escuela ideal de acuerdo a las dimensiones definidas en nuestro marco teórico de la gestión, explicitando detalladamente cada rasgo agregando ejemplos concretos de observaciones en terreno. Denominamos también de alto nivel de desarrollo esa escuela ideal. Veámosla.

La secuencia de la presentación⁴⁶ es dimensión, indicador, descriptor y por último la evidencia empírica. Su definición es la siguiente:

⁴⁶ Hemos procurado ajustarnos a la terminología de uso habitual en los programas actuales del Ministerio, como: MINEDUC (2002): "Que tan bien está nuestro liceo: orientaciones para la auto-evaluación" Programa Mejoramiento Enseñanza Media, Santiago de Chile.

Dimensión:

Componente desagregado de gestión escolar

Indicador:

Especificación de dimensión

Descriptor:

Manifiesta el grado de desarrollo de los procesos que representa la dimensión de gestión respecto de la realidad observada.

Evidencia:

Datos que permiten constatar la realidad manifestada en el descriptor.

Ejemplo: Unidad de análisis (escuela) que manifiesta el rasgo descrito.

DIMENSIÓN	INDICADOR	Medio de Verificación:	Evidencia:	Ejemplo:
I.- PEDAGÓGICO/CURRICULAR	1.: OFERTA CURRICULAR El Proyecto Educativo Institucional está articulado con el nuevo marco curricular, con la demanda educativa del medio externo y con pertinencia con la cultural local.	1.1 El proyecto educativo institucional incorpora el nuevo marco curricular que se aprecia en algún grado en las planificaciones y prácticas pedagógicas. El o los profesores llevan a cabo lo planificado	1.1.1. Se observa coherencia en lo proyectado entre los planes de acción y lo que se ejecuta a nivel del aula cotidianamente.	Unidocente: El proyecto educativo institucional se vive en todas las actividades de la escuela: Escuela Guañacagua, Escuela Amuley Bidocente: "Se observa coherencia entre lo proyectado y lo que se vive a nivel de aula con un claro trabajo colaborativo", San Carlos. Tridocente. No se observa en las escuelas estudiadas. Polidocente: El liderazgo ejercido por el director enfatiza la integración del PEI a las acciones de las escuelas, Molco, Epson , Concordia, Santa Emma.
		1.2. El o los profesores incorpora(n) a la práctica pedagógica cotidiana la cultura local.	1.2.1. Producción de textos auténticos, construcción de artefactos culturales, rescate de tradiciones, preparación de exhibiciones costumbristas o museológicas entre otras. Hay esfuerzos por mantener tradiciones, especialmente en el caso de los pueblos originarios, pidiendo a los alumnos que confeccionen libros con leyendas, mitos, con entrevistas a personajes de la localidad.	Unidocente: Los alumnos producen textos auténticos sobre leyendas de la localidad Escuela Guañacagua; construcción de ruca en el patio de la escuela Amuley. Bidocente: Los niños narran espontáneamente los significados de los nombres de ciudades y pueblos. Escuela Apocalipsis Tridocentes: No se observa en las escuelas estudiadas Polidocentes: Sala museo de artefactos antiguos y tradicionales Escuela Concordia y Escuela de Hijos del Chañar.

DIMENSIÓN	INDICADOR	Medio de Verificación:	Evidencia:	Ejemplo:
I.- PEDAGÓGICO CURRICULAR	2.- ORGANIZACIÓN CURRICULAR Distribución de los alumnos atendiendo a los niveles educativos.	2.1. Se organizan curricularmente según el tipo de escuela.	2.1.2. La combinación de cursos es organizada prevaleciendo el criterio pedagógico por sobre lo administrativo	Unidocente: No tienen posibilidades de hacer estos ajustes. Bidocente: Las escuelas Manuel Montt y Gaona muestran una variación positiva entre el año 2000 y el momento de la visita, en la actualidad sus combinaciones se ajustan plenamente a lo deseado, luego de enmendar algunas combinaciones inadecuadas en períodos anteriores. Tridocentes: La Huachalalume tiene bien hechas las combinaciones. Polidocentes: Es poco frecuente la combinación en este caso, pero se observó correctamente en la Escuela La Merced, la Escuela Boyeco, la Escuela Epon, Santa Emma y Manzanar de Llleupeco .
		2..2. El profesor trabaja por grupos de aprendizaje y no por curso.	2..2.1 Se observa que los alumnos están organizados en grupos heterogéneos en relación con el curso en que se encuentra, pero homogéneo en cuanto al nivel de aprendizaje en el sector respectivo.	Unidocentes En las Escuelas Hijos de El Chañar, Eleuterio Ramírez y Amuley los profesores respectivos prefieren el trabajo por grupo de aprendizaje. Trabajan con los alumnos de acuerdo al nivel de aprendizaje en que se encuentran independiente del nivel educativo en que están ubicados. Bidocentes El trabajo en el aula en las Escuelas Manuel Montt, Apocalipsis y San Carlos, al igual que lo observado en la Escuelas Unidocentes, está caracterizado por la atención privilegiada a grupos de aprendizaje organizados de acuerdo a sus niveles de logro en los diferentes sectores. Tridocente: Las Escuelas El Ñadi y Quiquehua presentan características similares a las escuelas de las otras dos categorías en este aspecto. Polidocente: En la Escuela Epon el trabajo autónomo del alumno frente al computador para aprender se observa como algo destacable, independiente del curso en que se encuentra.

DIMENSIÓN	INDICADOR	Medio de Verificación:	Evidencia:	Ejemplo:
I.-PEDAGÓGICA/ CURRICULAR	3.- ORGANIZACIÓN DE SITUACIÓN DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE Diseños de oportunidades de aprendizaje intra y extra aula pertinentes al desarrollo de los niños y al contexto local.	3.1. Se observan innovaciones metodológica en el diseño de oportunidades de aprendizajes significativos y pertinentes al desarrollo de los niños y con la cultura local.	3.1.1. Hay descripción, muestra de prácticas pedagógicas innovadoras con incorporación de elementos culturales locales. Se observa que los alumnos son protagonistas de sus aprendizajes.	Unidocente: El profesor de la Escuela Amuley utiliza variados recursos de aprendizaje que construye con los alumnos. Se observan ingeniosos papelógrafos, por ejemplo, haciendo el símil de una pantalla de televisión dónde los aprendices van ejercitando lo aprendido. Bidocente: En las Escuelas Manuel Montt, Apocalipsis y San Carlos, al igual que lo observado en la Escuelas Unidocentes, sus profesores entusiasman a sus alumnos para desarrollar talleres en que construyen recursos de aprendizaje variados. Tridocente: Las Escuelas El Ñadi y Quiquehua presentan características similares a las Escuelas de las otras dos categorías en este aspecto. Polidocente: En la Escuela Molco Alto los profesores trabajan los aprendizajes en función de lograr competencias de sus alumnos alcanzando buenos logros. Por ejemplo han constituido el Arte como actividad integradora de los aprendizajes en los subsectores. Esta acción curricular incluso ha trascendido los muros de la Escuela irradiándose a las otras Escuelas Rurales que componen el Microcentro.

DIMENSIÓN	INDICADOR	Medio de Verificación:	Evidencia:	Ejemplo:
I.- PEDAGÓGICA/CURRICULAR	4.-PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Procedimientos evaluativos coherentes y apropiados a los objetivos, métodos empleados y logros de aprendizajes.	4.1La evaluación está presente en la práctica pedagógica en toda sus funciones, como proceso para la toma de decisiones en los aprendizajes de los alumnos.	4.1.1 El profesor utiliza variados procedimientos evaluativos en concordancia con los objetivos de aprendizaje	Unidocentes: En las Escuela Amuley y Guañacagua se observa coherencia entre lo planificación de los aprendizajes y como se evalúa. Cada profesor práctica evaluación autentica que implica por ejemplo la apreciación global de los objetivos de cada aprendiz. Bidocentes: En la escuela Apocalipsis se observa evaluación por grupo de aprendizaje tanto formativa como diferencial. En la Escuela San Carlos el juego es utilizado permanentemente para evaluar el aprendizaje de los alumnos convirtiendo a este procedimiento evaluativo en un muy buen elemento de aprendizaje para el alumno. Tridocentes: En esta categoría no se observaron casos significativos. Polidocentes: En la Escuela Molco Alto a partir de la integración de los subsectores a través de la metodología de proyectos, que tiene como eje integrador al arte, la evaluación en todos sus propósitos está presente permanentemente. La evaluación, además, es utilizada como apoyo a los aprendizajes.

DIMENSIÓN	INDICADOR	Medio de Verificación:	Evidencia:	Ejemplo:
I.- PEDAGÓGICO CURRICULAR	5.- AMBIENTES DE APRENDIZAJES Generación de ambientes motivadores que propicien la interacción positiva entre profesores, alumnos y apoderados y entre pares para alcanzar mejores resultados de aprendizajes.	5.1. Uso eficiente y motivador de los espacios de aprendizaje en la sala de clase y en la escuela.	5.1.2. Se observan espacios intra o extra aula dispuestos, ambientados e implementados para promover aprendizajes.	<p>Unidocentes: En la Escuela Guañacagua impresiona su presentación, desde su limpieza pasando por la ornamentación de todos sus espacios y la utilización de su infraestructura. En el momento de la visita monitores de CONAF realizan sesiones de títeres sobre el cuidado de la flora y fauna de la localidad, incluyendo la presencia de algunos apoderados. La escuela tiene espacio e implementación habilitado para este tipo de actividades. La Escuela Eleuterio Ramírez “sorprende encontrar en un pueblo tan pequeño una Escuela que posea el ambiente óptimo para el aprendizaje. Es luminosa, limpia, con todos los espacios bien habilitados y ornamentados utilizada por el profesor y los alumnos”. En la Escuela Amuley todos los espacios de ella están ambientados para un mejor aprendizaje. Los basureros portaban un mensaje ecológico, las laderas de cerro tienen figuras que representan al cuerpo humano, figuras geométricas, un reloj de flores, etc., todo tiene el letrero correspondiente para que los pequeños asocien la función con el nombre escrito del elemento, por ejemplo “puerta”, “mesa”, “ventana”, etc.</p> <p>Bidocentes: En las Escuelas San Carlos, Manuel Montt, Amelia Barahona y Apocalipsis se genera un completo ambiente de aprendizaje. Todo está dirigido, pensado, planificado para que los niños aprendan. La intervención del entorno, con este sentido, provoca éxitos en el aprendizaje.</p> <p>Tridocentes: La escuela El Ñadi desde el ingreso al establecimiento se observa que el patio está habilitado para que los niños hagan deportes, incluso se está construyendo una multicancha. Las salas están provistas y organizadas en cuanto a su implementación de materiales de aprendizaje. La Escuela de Quillahua, a pesar de sus limitaciones económicas, logra crear un ambiente adecuado para el aprendizaje por ejemplo es la única escuela del sector que por autoconstrucción y con aporte de los apoderados lograron construir un patio techado y pavimentado.</p> <p>Polidocentes: Las Escuelas Molco Alto, Epon y Quilen en este aspecto coinciden por el esfuerzo permanente para crear y mantener espacios y ambientes que ayuden a lograr mejores aprendizajes. Estas iniciativas, en las cuales el rol del Director es fundamental, se integra la comunidad. Son coherentes además con el proyecto en desarrollo de la Escuela. Así, por ejemplo, en la Escuela Epon la ambientación está centrada principalmente en sus fortalezas, por una parte la incorporación de la tecnología y por otra estar ubicada en una localidad en donde el turismo es una actividad cada vez más importante.</p>

				Escuela Santa Emma. El Director tiene una capacidad para conseguir recursos de la comunidad y así mejorar la condición de la Escuela.
--	--	--	--	---

DIMENSIÓN	INDICADOR	Medio de Verificación:	Evidencia:	Ejemplo:
I.- PEDAGÓGICO/CURRICULAR	6.- DESEMPEÑO PROFESIONAL Ejercicio de liderazgo docente en su trabajo con los alumnos, pares, padres, apoderados y comunidad.	6.1. El Profesor asume su liderazgo docente con los alumnos, pares, padres, apoderados y la comunidad. Participa en trabajo en equipo en Microcentro y en el Consejo de Profesores. Se perfecciona permanentemente y está comprometido con los resultados.	6.1.1 Los profesores evidencian un grado significativo de asertividad y empatía con sus pares, alumnos, padres y apoderados y miembros de la comunidad. Promueven la innovación pedagógica, fomentan un perfeccionamiento permanente.	Unidocentes: En la Escuela Guañacagua la profesora demuestra iniciativa y persistencia para promover proyectos involucrando a padres, alumnos y otros agentes de la comunidad. En el momento de la visita fue posible leer cartas que los alumnos habían elaborado dirigidas al Presidente de la República y al Alcalde de Santiago para solicitarles colaboración en el viaje de estudio que está programando para conocer Santiago junto con sus padres. En la Escuela Eleuterio Ramírez la profesora muestra vitalidad y deseo de trabajar con los apoderados lo que logra. Por ejemplo tiene ayuda permanente de los apoderados para mantener la limpieza del establecimiento, complementan la alimentación de los niños. Muestra mucha expectativa en cuanto a su participación en el microcentro. En la Escuela Amuley el profesor encargado realiza gestiones personalmente y con insistencia para conseguir los recursos y los elementos necesarios para la mantención y renovación del equipamiento. Se constituye en un líder natural de la localidad en la organización de eventos culturales propios del sector con la participación masiva de la comunidad. En la Escuela Línea Cruzada, integrada a un microcentro donde participan escuelas municipales, por el hecho de ser un establecimiento particular subvencionado la profesora debe lidiar permanentemente con las limitaciones administrativas para acceder a los recursos. No obstante lo anterior, la profesora busca la forma de resolver esas situaciones con un buen grado de éxito. Bidocentes: En las Escuelas San Carlos, Manuel Montt, Amelia Barahona y Apocalipsis los profesores muestran liderazgo en todos los frentes, por ejemplo en la Escuela San Carlos la profesora manifiesta: “los apoderados cooperan en mi escuela permanentemente, ingresan al aula, pero en la clase mando yo”. En estas escuelas no se observan conflictos entre ambos profesores, sino que se complementan muy bien, presentándose posiblemente liderazgo compartido. Tridocentes: El director de la Escuela de Quillahua tiene una muy buena relación con la comunidad y con otras autoridades generando una interesante red de apoyo a sugestión mostrando de esta forma un importante liderazgo. Polidocente: Los directores de la Escuela Molco Alto, Concordia y Epsón son líderes no tan sólo en la escuela y con su comunidad sino también en otras instancias de la localidad. En Bomberos, junta de vecinos, clubes deportivos está presente su particular carisma. Son emprendedores y lo irradian a sus colegas, alumnos y restantes miembros de la comunidad. Aportan en obras que trascienden. Dan un sentido a su accionar. El Director en la Escuela Santa Emma capacitaba y motivaba a los

				profesores; ejercía su liderazgo, siempre se perfeccionaban, les motivaba el Microcentro y su relación con el mejoramiento de los aprendizajes.
--	--	--	--	---

DIMENSIÓN	INDICADOR	MedioVerificación:	Evidencia:	Ejemplo:
ADMINISTRATIVA/FINANCIERA	1.- LIDERAZGO : Visión estratégica para articular la comunidad escolar en torno a objetivos institucionales y para generar ambiente psicosocial productivo (convivencia, clima organizacional, resolución de conflictos, comunicación, trabajo en equipo).	1.1..Profesor motivador, asertivo, emprendedor, conciliador, empático, capaz de articular la comunidad educativa en torno a objetivos institucionales.	1.1.1.Agente transformador de cultura, gestión y prácticas, escucha do por la comunidad, realizado r.	<p>Unidocentes:</p> <p>En la Escuela de Guañacagua la profesora promueve y logra gestionar proyectos incorporando a la comunidad. Mantiene dos huertos escolares con participación de alumnos y padres. En el momento de la visita en el patio de la escuela hay un horno de barro construido por vecinos de la comunidad y para las fiestas concita la participación de los padres en la preparación de alimentos. En la Escuela Amuley, ante la presencia en su comunidad de diversas expresiones étnicas y religiosas, el profesor encargado ha logrado la participación de toda la comunidad incorporando elementos propios de cada subcultura. En la celebración del año nuevo mapuche participan una machi, un sacerdote y un pastor evangélico.</p> <p>Bidocentes:</p> <p>En la Escuela Curralhue Grande los profesores han logrado que la comunidad participe en actividades que han tenido figuración en los medios de comunicación social constituyéndose en una acción estimuladora de los integrantes del establecimiento. Una de sus más importantes logros es la divulgación nacional del trabajo que realizan manteniendo una estación meteorológica experimental que es manipulada por los alumnos y supervisado por los profesores.</p> <p>Tridocentes:</p> <p>En la escuela La Estrella los profesores frente a la problemática de alcoholismo que afectaba a su comunidad y que afectaban a los niños de la Escuela realizaron talleres de prevención del alcoholismo dirigido a los padres y apoderados.</p> <p>Polidocentes:</p> <p>En la Escuela Molco Alto realizan talleres abiertos a la participación de miembros de la comunidad tales como artesanía, computación, mueblería.</p> <p>En la Escuela Concordia los profesores impulsados por su director realizaron con los alumnos y padres un rescate de elementos materiales y no materiales de la cultura local. Lo recopilado constituye hoy una muestra permanente en la Escuela abierta al público.</p> <p>La Escuela Epson realiza similar actividad a la efectuada en la Escuela La Estrella.</p>

DIMENSIÓN	INDICADOR	MedioVerificación:	Evidencia:	Ejemplo:
ADMINISTRATIVA/FINANCIERA	2.- GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS Capacidad para organizar el trabajo del personal docente y/o del personal de apoyo Apoyo al desarrollo profesional de los docentes.	2.1.Distribuye y asigna tareas de acuerdo a las capacidades de las personas. Monitorea, retroalimenta y reconoce logros y estimula el mejoramiento permanente de los miembros de su equipo.	2.1.1.Logra altos niveles de compromiso, participación y eficiencia del personal.	Unidocente: En este caso la categoría no corresponde. Bidocente: El profesor encargado de la Escuela Manuel Montt monitorea y supervisa permanentemente el trabajo de su colega con menos experiencia docente. En la Escuela San Carlos el profesor se reconoce motivado y haciendo equipo con la profesora encargada. En la Escuela Apocalipsis y en la Escuela Tara de Chiloé, se presenta una situación muy similar a la Escuela San Carlos. Tridocente: En la Escuela El Ñadi de Los Muermos, los dos profesores parecen formar un buen equipo con el profesor encargado. Polidocentes: En la Escuela Santa Emma, comuna de Curacautín, los profesores eran motivadores, integradores de comunidad y en conjunto eran un grupo dispuesto a trabajar, a innovar, planificar en forma grupal.
	3.- GESTIÓN DE RECURSOS MATERIALES, INFRAESTRUCTURA Y ESPACIO FÍSICO Eficiencia en la organización, distribución, utilización, mantención y renovación de los recursos materiales, infraestructura	3.1.Conserva, mejora y aumenta los recursos materiales, de infraestructura y espacio físico de la escuela.	3.1.1.Se observa una escuela bien presentada, con buena utilización de los espacios internos y externos, con logros en curso o demostrables de proyectos de ampliación, de revalorización de espacios.	Unidocente: En la escuela Amuley están ocupados eficaz y eficientemente todos los espacios correspondientes al terreno del establecimiento: tres invernaderos, terrenos de cultivo con flores, cancha de fútbol y palín y áreas de juegos. Bidocente. La escuela Apocalipsis presenta patio techado, una multicancha en construcción, juegos y áreas de cultivo. Polidocente: En la Escuela El Maqui; que es relativamente nueva (comenzó a funcionar en el 2000) buena presentación, todo pavimentado, baños con azulejos (alumnos-profesores).

	y espacio físico.			
--	-------------------	--	--	--

DIMENSIÓN	INDICADOR	Medio Verificación:	Evidencia:	Ejemplo:
ADMINISTRATIVA/FINANCIERA	4.- GESTIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS Conocimiento del acceso y oportunidades para obtener recursos financieros y eficiencia en la administración de los disponibles.	4.1. Búsqueda permanente de variadas fuentes de recursos financieros para satisfacer las necesidades de desarrollo del establecimiento y manifestación de experticia para gestionarlo.	4.1.1.Ha participado en concursos y se ha adjudicado proyectos logrando sustentarlos en el tiempo.	Unidocente: En la Escuela Amuley, el Director gestiona permanentemente los recursos que necesita, tanto en la Municipalidad como en empresas del sector. La leña para las estufas es aportada por los apoderados, quienes se organizan para el aprovisionamiento ordenado y oportuno. Así mismo se han adjudicado 3 proyectos, uno de ellos es la construcción de 3 invernaderos que están en funcionamiento. La Escuela Floridor Pinto, escuela de frontera, presenta un excepcional nivel de equipamiento, producto, en buena parte, de las relaciones de cooperación establecidas con el mineral El Indio. Bidocente: La Escuela Manuel Montt a través de proyectos gestionados por su dirección ha logrado ampliar el establecimiento y mejorar substancialmente el equipamiento con que cuenta, esto es, la construcción de una sala para almacenar instrumentos musicales, equipos de sonido, que forman parte de los implementos conseguidos. Tridocente: En Quillahua el establecimiento se ha mejorado mediante la participación de los apoderados a instancias de los profesores de la escuela quienes han conseguido construir patio techado, pavimentos, estacionamiento de bicicletas, lo que representa un caso excepcional en la comuna de San Carlos. El caso de la Escuela La Estrella, particular, se adjudica un PME para construir un invernadero que lo utilizan para aprendizaje en talleres. Los apoderados adquieren para la escuela una estufa catalítica. Polidocentes: En la Escuela Molco Alto se inaugura un patio techado construido con diversos aportes de la comunidad local, gestión que realiza el Director. Declaran en los últimos 2 años haberse adjudicado 4 proyectos de presentación formal, lo que se suma a las gestiones antes descritas. Se dan similares situaciones en la Escuela Sobraya y Escuela Carlos Condell. La Escuela Rural de Quilén representa un caso excepcional de desarrollo en el ámbito de la infraestructura y su implementación; en buena medida esto es atribuible a las gestiones personales de su ex director, sin embargo, también representa un caso de hipertrofia de la gestión, pues se señala que este crecimiento de la escuela es notoriamente diferente respecto al crecimiento del resto de las escuelas adscritas a la DAEM correspondiente.
	5.- AUTOEVALUACIÓN Sistema de monitoreo que permite evaluar los resultados	5.1.Trabaja basándose en metas con resultados esperados.	5.1.1.Manejan informes de evaluación de logro de metas.	En todos los tipos de escuelas investigadas, los antecedentes recogidos no nos permiten señalar procedimientos en uso efectivos, y confirman una debilidad estructural o “dura” en este aspecto. La evaluación de los resultados educativos y los logros institucionales están formulados en los planes de acción del proyecto educativo. La evaluación pertinente no fue observada por los equipos de investigadores. Uno de los casos más aproximados es el de la Escuela

	educativos y los logros institucionales con la finalidad de dar cuenta pública de la gestión.			Polidocente La Merced, comuna San Carlos, los profesores se orientan claramente hacia la consecución de las metas formuladas en “el compromiso de gestión”, establecido con los supervisores, posibilitando la cuenta pública de sus resultados.
--	---	--	--	--

DIMENSIÓN	INDICADOR	Medio Verificación:	Evidencia:	Ejemplo:
COMUNITARIA	1.- INTEGRACIÓN DE PADRES Y APODERADOS Oportunidad de organización y funcionamiento de los padres y apoderados y su incorporación en el quehacer de la escuela.	1.1. Existe alguna institución más o menos estable que vincule a los padres y apoderados con el proyecto de la escuela.	1.1.2..Presencia de organizaciones activas de padres y apoderados.	Unidocente En Guañacagua, Amuley (Cullinco) y Eleuterio Ramírez se constató organización y activa participación de los padres y apoderados en diversas acciones de cooperación e incluso apoyo al quehacer educativo. Bidocentes Apocalipsis cuenta con una entusiasta participación de los apoderados en preparación de material de apoyo, organización de eventos escolares. San Carlos en Los Muermos, tiene incorporada la participación de los apoderados en diversas actividades, por ejemplo madres y vecinas van a hacer clases de cocina y otras eventos de apoyo. Tridocentes Quillahua apoderados y vecinos, organizados realizan frecuentes actividades de apoyo, y también realizan acciones de beneficio recíproco con junta de vecino, y otros grupos vecinales que reportan algunos recursos económicos para la escuela y la comunidad. Polidocentes La Escuela Boyeco y Molco Alto tienen organizado el Centro de Padres y exhiben un plan de trabajo anual de cooperación al Establecimiento. En Molco Alto recientemente se había entregado al uso de la comunidad escolar un patio techado construido con aportes de la organización de padres.
	2.- VINCULACIÓN ESCUELA COMUNIDAD Y/O REDES DE APOYO. Acciones de cooperación mutua entre el quehacer de la escuela y la comunidad mediante alianzas externas, propiciando el desarrollo cultural de la	2.1. a) Existe algún tipo de redes de colaboración y/o alianzas estratégicas con instituciones públicas o privadas, locales, comunales, regionales,	2.1.2. Mantiene convenio vigentes, formales o informales, con instituciones externas.	Unidocentes La Escuela Guañacagua lidera una red de apoyo constituida por el Regimiento de Arica, el Rotary Club y una cadena nacional de Supermercados, para ello se contempla un plan de acción anual. También se observó directamente la presencia de monitores de CONAF ejecutando un programa de apoyo preestablecido. La Escuela Totalillo está apadrinada por Copeuch lo que se traduce en un programa permanente de mantención y renovación del mobiliario. Las Escuelas Amuley cuentan con variada redes de apoyo con instituciones de servicios como Bomberos, Carabineros, Posta de Salud. Bidocentes La Escuela Amelia Barahona de Mujica es sede permanente de proyectos de diversas ONG dirigidos a la comunidad de Gualliguaica. Tridocentes En la muestra no se presentaron casos de este tipo. Polidocentes La Escuela Epson de Ensenada tiene una alianza estratégica con la Empresa Epson. Esto le reporta apoyo permanente en equipamiento e insumos informáticos. La Escuela retribuye con la promoción de la marca al incorporarla a su propio nombre, además el logo es difundido en algunos implementos escolares. La Escuela Santa Emma de Curacautín y la Escuela Molco Alto cuentan con variadas redes de apoyo,

	comunidad.	nacionales o internacion ales.		por ejemplo Bomberos, Posta, Carabineros, Brigadas.
--	------------	---	--	---

DIMENSIÓN	INDICADOR	Medio Verificación:	Evidencia:	Ejemplo:
COMUNITARIA	2.- VINCULACIÓN ESCUELA COMUNIDAD Y/O REDES DE APOYO. Acciones de cooperación mutua entre el quehacer de la escuela y la comunidad mediante alianzas externas, propiciando el desarrollo cultural de la comunidad.	2.1.b) La escuela valora y favorece el desarrollo de la cultura de la comunidad.	2.1.3.La escuela realiza acciones en su quehacer docente orientadas a vincularla con los intereses de la cultura local compatibilizándolo con la cultura universal.	Uní docentes En las Escuelas Guañacagua y Amuley se observa cómo las acciones que se realizan para vincularse con la cultura local son variadas y significativas, por ejemplo, la realización de talleres para aprender la historia local (los Aymaras), para apreciar el valor que tiene la tierra, manifestaciones folklóricas de todo índole, miembros de la comunidad que enseñan aymara mapudungun en las respectivas escuelas. Bidocentes En la Escuela Tara, de Chiloé, los niños aprenden sistema de cultivo en invernadero y técnicas de trabajo en madera que utilizan posteriormente en la economía de subsistencia familiar. Tridocentes La Escuela el Ñady a través del deporte, desarrollando una infraestructura deportiva, una práctica organizada de equipos de fútbol, de niños y niñas, que compiten con otras escuelas de la provincia contribuyendo a la identidad e integración de la localidad en torno a la escuela. Polidocentes En la escuela Epson en su condición líder en el uso de la tecnología está impactando a la comunidad en cuanto al uso de la informática provocando su socialización. En la Escuela Molco Alto los alumnos en talleres de artesanía en madera construyen hornos solares que luego son llevados a sus hogares contribuyendo a mejorar la economía familiar. También se realizan una variedad de cursos de extensión dirigidos a los miembros de la comunidad local, tales como computación y folclore

DIMENSIÓN	INDICADOR	Medio Verificación:	Evidencia:	Ejemplo:
SISTÉMICA	1.- ARTICULACIÓN EXTERNA ADMINISTRATIVA Características de la relación administrativa con el sostenedor	1.1. Vinculación facilitadora y de confianza entre el personal de la Escuela y la autoridad educacional sostenedora	1.1.1 .Percepción positiva de los docentes respecto de la relación DAEM – Escuela o sostenedor privado.	Unidocentes En la Escuela Guañacagua la profesora manifiesta su pleno reconocimiento del apoyo a su gestión de la Alcaldesa de la Comuna de Camarones y de Jefe Técnico de la DAEM. Ello lo evidencia en los adelantos que muestran las escuelas del sector, el apoyo a las iniciativas que la profesora emprende y en los mecanismos que se han implementado para lograr financiamiento vía presentación de proyectos. Situación similar se registra en la Escuela Eleuterio Ramírez de Coihueco destacándose la relación estrecha de coordinación y cooperación. Bidocentes De igual modo, la escuela Manuel Montt de la comuna de Coihueco refrenda lo señalado en el caso anterior. Similar situación se observa en al escuela de Curralhue Grande de la comuna de Río Bueno donde el director expresa que la relación de cooperación con la Daem, ha sido fundamental para el desarrollo y crecimiento de su escuela. Tridocentes No se verifica esta característica Polidocentes En la escuela de Molco Alto de la comuna de Villarrica el director manifiesta y mantener una buena relación de apoyo constante a su gestión de parte del municipio en todo lo referente a cubrir las necesidades de la escuela, lo que se verifica
	2.- ARTICULACIÓN EXTERNA TÉCNICO - PEDAGÓGICA Características de la relación con las instancias superiores y de supervisión del Ministerio de Educación.	2.1. Vinculación facilitadora y de confianza entre el personal de la Escuela y la autoridad educacional provincial, regional y nacional ministerial	2.1.1. Percepción positiva de los docentes respecto de la relación con el supervisor, el Departamento Provincial de Educación, la Secretaría Regional Ministerial de Educación y el Programa de Educación Rural.	Unidocente En la Escuela Guañacagua la profesora manifiesta que la supervisión técnica focalizada es de apoyo como también lo es en el Microcentro. En la Escuela Amuley el profesor encargado señala que en la supervisión focalizada tiene un carácter más bien de seguimiento y en el microcentro de efectivo apoyo pedagógico. Bidocentes Los profesores de la Escuela Manuel Montt valoran el rol de animación que asume el supervisor del Microcentro. Tridocentes En la Escuela Amargos, Corral, se observa una positiva interacción con el supervisor en un marco de cooperación y camaradería. Polidocentes No se registraron observaciones concluyentes.

DIMENSIÓN	INDICADOR	MedioVerificación:	Evidencia:	Ejemplo:
SISTÉMICA	3.- ARTICULACIÓN EXTERNA CON OTROS CENTROS O INSTANCIAS EDUCATIVAS Participación en el Programa de Educación Básica Rural, la Red Enlaces, Microcentros u otros y relación externa con otras Instituciones Educativas.	3.1.Establ ece relaciones formales con organizaci ones gubernam entales y no gubernam entales.	3.1.1.Tiene o ha tenido convenios o proyectos con alguna institución de este tipo.	<p>Uní docentes La Escuela Guañacagua apadrinada por el Rotary Club de Arica. La Escuela de Esquiña cuenta con el apoyo de recursos facilitadores del aprendizaje por parte de una escuela urbana de Arica. La Escuela Floridor Pinto que fue apadrinada por la Empresa Minera El Indio lo que le ha permitido acceder a equipamiento de primer nivel, como ejemplo: computadores, audiovisuales, biblioteca. La Escuela Mune Alto está construída en los terrenos de una Cooperativa Agrícola la cual está comprometida con el desarrollo de la escuela.</p> <p>Bidocentes La Escuela de Gualliguaica establece convenio con el Instituto de Educación Rural de La Serena y el fondo de las Américas y desarrollan durante 2 años un proyecto de educación ambiental.</p> <p>Tridocentes No se observan estas características</p> <p>Poli docentes La Escuela de Ensenada tiene una alianza estratégica con la empresa Epson que le significa la permanente renovación de equipos y software a cambio del uso del logo en las mochilas y la incorporación de la marca del nombre de la escuela.</p>

Capítulo 12

DISEÑO DE MATERIAL DE APOYO

**DISEÑO DE MATERIAL PARA GUIAR EL ESTUDIO Y APOORTE A LA
GESTIÓN DE LA ESCUELA RURAL DE LOS DOCENTES Y OTROS
ACTORES RELEVANTES**

PARTE UNO: PORTADA

LOGO MINEDUC
PROGRAMA EDUCACIÓN RURAL

Propuesta de título:
"UNA NUEVA GESTIÓN PARA LA ESCUELA RURAL"
MODULO DE ACTUALIZACIÓN

DIRIGIDO A:
DIRECTORES Y PROFESORES ENCARGADOS
DE ESCUELAS RURALES.

FECHA.

PARTE DOS

INTRODUCCIÓN

Se explican brevemente los contenidos del texto, la metodología que se utilizará y las prácticas de evaluación a emplear.

Ejemplos de elementos para la introducción:

El nuevo escenario rural, Chileno y Americano: La transición de la ruralidad, las tensiones sobre el mundo rural.

La educación de altos estándares de calidad para niños y niñas rurales..

El mejoramiento de la profesionalización del docente rural.

La necesidad de una nueva gestión para la escuela rural:

- El Microcentro como unidad de gestión: una aspiración para mejorar la calidad de las escuelas rurales.
- Cómo desarrollar la transformación del Microcentro.
- El Coordinador del Microcentro y su capacidad negociadora.
- Etc.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

Ejemplos de objetivos:

- Analizar las características que asume la ruralidad en Chile, al inicio del siglo XXI
- Discutir el rol de la escuela y el maestro rural en este nuevo contexto.
- Discutir el nuevo modelo de gestión para la escuela rural.
- Desarrollar competencias para asumir el nuevo estilo de gestión de la escuela rural.
- Etc.

CONSIDERACIONES PREVIAS:

Previamente es necesario señalar algunas consideraciones respecto al lenguaje a utilizar: debe ser muy claro, preciso, amigable, comprensible y facilitado del diálogo, constituyéndose en un indispensable material de apoyo, tanto para el proceso de actualización como para el trabajo cotidiano como gestor.

Es necesario señalar también que este módulo debe facilitar el trabajo en grupos como la productividad.

METODOLOGÍA

Algunas de las características metodológicas que se sugiere adopte el módulo:

- Cada unidad del módulo debe contener el objetivo a lograr, dos mapas conceptuales: uno de los contenidos previos y siguientes y el otro del contenido a aprender en el módulo.
- Cada unidad debe iniciarse con un ejercicio de diagnóstico en que el participante haga conciente su realidad particular frente a la temática a desarrollar en la unidad. Las temáticas del diagnóstico van desde la escuela, el Microcentro, las metodologías de aprendizajes utilizadas, etc.
- Desarrollo del contenido: en base fundamentalmente a ideas fuerzas sostenidas por las referencias bibliografías pertinentes. Al término de cada idea fuerza incorporar preguntas de reflexión personal y grupal. (Debe considerarse la variabilidad de las preguntas: unas de tipo reflexiva y otras conducentes a la aplicación de los contenidos tratados a las realidades concretas de cada profesor – alumno).
- Cada unidad debe considerar ejercitación individual y grupal.
- En sesiones presenciales se podrá utilizar metodologías emergentes que contemplen diseños participativos de planes de acción frente a nudos problemáticos comunes.
- El desarrollo de la unidad debe contemplar, en su etapa final, trabajos de tipo práctico, tales como, ,vinculaciones a las tareas de gestión cotidiana que deben realizar los docentes como por ejemplo, etapas de la confección del PEI, aportes al PADEM y otros.

CONTENIDOS:

CONTENIDOS PREVIOS: El nuevo contexto rural:

- Breve reseña histórica del medio rural chileno y latinoamericano.
- La transición de la ruralidad
- La nueva ruralidad
- El rol de la escuela y los maestros rurales

DIMENSIÓN PEDAGÓGICO –CURRICULAR:

- El liderazgo pedagógico curricular como impulsor la innovación y de la calidad de los procesos educativos.
-

DIMENSIÓN ADMINISTRATIVO – FINANCIERA

- Una gestión administrativa eficiente y eficaz al servicio de lo pedagógico.
-

DIMENSIÓN COMUNITARIA

- Una gestión relacionadora con el contexto.
- Una gestión formadora de redes de colaboración.
- Una gestión que maximiza los elementos de la comunidad para los aprendizajes de sus alumnos.
- La escuela como centro cultural más importante de la comunidad rural.

DIMENSIÓN SISTÉMICA

- Una gestión armónica, integradora con el sostenedor y el MINEDUC.
-

CONTENIDO FINAL:

- Una gestión de calidad en todas y cada una de las dimensiones de la gestión escolar.
-

**PROGRAMA DE PERFECCIAMIENTO DEL LIDERAZGO ESCOLAR DE LAS
ESCUELAS RURALES, ESPECIALMENTE LAS ESCUELAS COMPLETAS DEL
PROGRAMA BASICA RURAL
SUGERENCIAS**

Grupo objetivo:

Docentes directivos y docentes técnico-pedagógicos, especialmente los adscritos a Escuelas Completas del Programa Básica Rural

Objetivo General y Contenidos:

Conocer, analizar, y aplicar los fundamentos teóricos y prácticos de una Gestión Escolar propicia para alcanzar altos estándares de calidad en la educación rural, fortaleciendo en los directivos, profesores encargados, encargados técnico pedagógico y coordinadores de Microcentros las competencias para desarrollar creativamente procesos e innovaciones en la gestión pertinentes a la realidad rural e implementar las estrategias más adecuadas para enfrentar los desafíos internos y externos de sus organizaciones educativas en:

- a) La necesidad de adecuar y anticipar los cambios en la estructura organizacional de las escuelas rurales.
- b) La búsqueda permanente de la eficiencia y eficacia de los microcentros como unidad de gestión.
- c) La eficiencia y eficacia de los Equipos de Gestión en el Microcentro y en las Escuelas Completas.
- d) El desarrollo de un liderazgo administrativo y pedagógico de los directivos y de los equipos de gestión a nivel de escuela y microcentros, con énfasis en cinco principios: estratégico, situacional, proactivo, participativo e integrador.
- e) El fortalecimiento de la comunicación organizacional y profesional en la organización como elemento fundamental para la gestión eficaz y la necesidad de mejorarla y evaluarla permanentemente.
- f) Las estrategias para propiciar y estimular el trabajo organizacional con altas expectativas de logro institucional y profesional.
- g) El análisis y el mejoramiento de los niveles y espacios de participación de los profesores, padres y apoderados, los alumnos y la comunidad en la gestión de la escuela, y de la contribución de la propia escuela a la comunidad.
- h) El fomento de una actitud permanente de mejoramiento pedagógico y la innovación curricular.
- i) El fortalecimiento del compromiso individual y colectivo de los docentes con altos estándares de resultados de la escuela, especialmente con los aprendizajes de los alumnos.

k) La habilidad en la solución de conflictos y el aprovechamiento de estos para el crecimiento personal, institucional y profesional.

l) El fomento permanente del establecimiento de redes de apoyo externas

m) La preparación, ejecución, implementación y evaluación de proyectos, planes y programas en los distintos niveles y ámbitos de la organización educativa como una práctica profesional cotidiana.

n) La incorporación de una cultura evaluativa dentro del establecimiento educacional y del microcentro, de tal manera que se revisen constantemente los estándares de calidad de la gestión pedagógica curricular, de la gestión de los recursos, espacios e infraestructura, de la gestión financiera y relaciones con la comunidad en todos los niveles, que permitan mejorar cualitativa y cuantitativamente sus resultados.

o) La aplicación de estrategias, técnicas e instrumentos para el uso coordinado y racional de los recursos materiales, tecnológicos, económicos y humanos mediante procesos sistemáticos de adquisición, adecuación, optimización y mantención preventiva de éstos.

p) La aplicación adecuada del marco jurídico – legal de las organizaciones educativas en los ámbitos laborales, administrativos y educacionales.

Propuesta de Metodología.

Lugar de trabajo:

Para las Escuelas Multigrado se propone el nivel de Microcentro

Con respecto a las Escuelas Completas del Programa se propone un lugar cómodo que permita agrupar a sus directivos en un número no superior a 12 (idealmente seis escuelas). El fundamento de este agrupamiento reside en que comparte problemáticas comunes:

- Se han incorporado recientemente al programa de educación rural.
- Es muy probable que la mayoría de ellas tengan un pasado reciente como escuela multigrado.
- Son las que tienen más posibilidades de transformarse en una organización formal.
- Tienen una alta probabilidad de encontrarse en una crisis de “crecimiento” donde se cruzan prácticas de gestión de tipo informal o familiar, con exigencias de racionalización de procesos.

Se debe utilizar Metodología participativa que estimule la colaboración y el compartir experiencias como un acto de crecimiento personal y profesional.

La acción de capacitación debiera seguir las siguientes etapas:

1.- Conocimiento mutuo y ambientación a través de técnica que respete las características del adulto y que comprometa su participación.

2.- Discusión con los profesores participantes de los objetivos que tendrá la actividad de capacitación.

3.- Realización de diagnóstico participativo sobre la gestión e su respectiva escuela, utilizando pauta confeccionada a partir de las dimensiones de la gestión pedagógica.

Se utiliza técnica 1 – 2 – 6 Interacción Total (se anexa).

- 4.- Definición y clasificación por Dimensión de nudos críticos de la gestión pedagógica en los respectivos establecimientos. Se comparte con ellos Documento Explicativo de las Dimensiones de la Gestión Pedagógica.
- 5.- En trabajo colaborativo de todo el grupo se jerarquizan y priorizan por establecimientos los nudos críticos.
- 6.- Cada pareja de participantes por escuela inicia la confección de Planes de Acción de acuerdo a modelo/formato pertinente (se anexa).
- 7.- Se efectúan Clínicas Pedagógicas en que cada escuela a través de sus representantes somete a consideración de los participantes los nudos críticos y los correspondientes planes de acción propuestos.
- 8.- En base a las observaciones efectuadas por los colegas cada escuela reformula sus planes de acción.
- 9.- Los planes de acción definitivos son presentados en sesión especial con la participación en ella de los sostenedores, supervisores y encargados provinciales y regionales del Programa de Educación Básica Rural.
- 10.- Los planes de acción son colocados en ejecución.
- 11.- Los participantes del taller inician ronda de visitas evaluativas a las escuelas para realizar observación participativa del funcionamiento de los respectivos planes de acción.
- 12.- Mensualmente se realiza reunión de equipo con el propósito de socializar y retroalimentar a los participantes con la información y experiencia obtenida con las visitas a las escuelas.
- 13.- En la finalización del taller se procederá a efectuar autoevaluación y coevaluación de los planes de acción ejecutados como también del desarrollo del taller tanto en su parte metodológica, de contenido y de interacción personal y profesional.
- 14.- Cada plan de acción con sus fundamentos, objetivos, actividades, evaluación y logros se publicarán en el Boletín Gestión Educativa Rural en Marcha que tendrá formato digital y físico auspiciado por el Programa de Educación Básica Rural, el Capítulo de Municipalidades Rurales de la Asociación respectiva y la Bancada Rural de la Cámara de Diputados.

ANEXO TÉCNICA 1 – 2 – 6 INTERACCIÓN TOTAL

Propósito:

A partir de la experiencia individual lograr sucesivamente intercambio de ella, permitiendo el encuentro personal en parejas, luego en grupo mediano y finalmente en el grupo mayor como también conciliar aspectos comunes y las divergencias emergentes valorando el trabajo en grupo como semilla para constituir equipos.

Descripción:

En un ambiente de trabajo que fomenta en un primer momento la reflexión personal se le solicita a cada participante escribir resumidamente su experiencia respecto a determinada problemática profesional, por ejemplo, los principales problemas de gestión en su establecimiento en el ámbito de lo pedagógico – curricular, administrativo – financiero, sistémico y comunitario.

A continuación se forman parejas y se les solicita escuchar y luego analizar las situaciones problemáticas que ellos perciben en sus realidades. Se les pide hagan un breve informe por escrito y destaquen la presencia de semejanzas y diferencias.

Luego se juntan tres parejas y repiten el procedimiento anterior. En esta fase necesitan más tiempo, pero también desarrollan un resultado más enriquecido. Aquí el grupo tiene que elegir alguien que expondrá a todos los integrantes del taller.

Finalmente se alcanza la interacción total cuando todos los participantes intervienen en la discusión final para construir el informe final del diagnóstico efectuado.

Nota:

Es importante que los participantes sean estimulados a desarrollar estilos de trabajo grupal eficaces, con iniciativa, ordenados, pulcros, respaldados, como una base a partir de la cual pueden desarrollar mejor la creatividad y la innovación.

Esto incluye cosas sencillas, aunque no fáciles de insertar en las conductas arraigadas de muchas personas, y que aumentan significativamente la eficacia de las reuniones; como apuntar ordenadamente las ideas, ajustar los tiempos de trabajo, no mezclar actividades, asegurarse de vez en cuando que todos están entendiendo lo mismo, alternar esfuerzos con pausas adecuadas, no improvisar el lugar de trabajo, definir los objetivos de cada reunión, distribuir participativamente tareas, definir los compromisos futuros, rendir cuenta de los contraídos previamente, etc.

La incorporación de esto como parte del estilo de trabajo sería un plus emergente muy valioso.

ANEXO

FORMATO PLAN DE ACCIÓN

ESCUELA/MICROCENTRO:.....

NUDO CRÍTICO DE GESTIÓN:.....

.....

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	INDICADOR DE LOGRO	RESPONSABLE	FECHA

INCORPORACIÓN DE ELEMENTOS DE LA CULTURAL LOCAL AL CURRÍCULUM ESCOLAR

En la Dimensión Pedagógica Curricular uno de los aspectos más débiles observados es la mínima cantidad de profesores que incorporan a sus prácticas pedagógicas cotidianas elementos culturales locales.

Esto por una parte, significa un “desperdicio” en cuanto a la oportunidad para que los niños alcancen mejores aprendizajes a partir de lo propio, de lo cotidiano de su vida en esa localidad pero también, por otra, entrega una fuerte señal de un desafío pendiente que se tiene con los profesores.

Efectivamente, el discurso oficial es que es deseable incorporar esos elementos al currículo. La pregunta que surge es porqué los profesores no lo hacen.

Una de la hipótesis de trabajo es que no están preparados para hacerlos a pesar de tener la intención y reconocer la importancia que tiene la incorporación de la cultura local al curriculum para alcanzar mejores logros de aprendizaje.

Se propone a continuación una estrategia metodológica para incorporar elementos culturales al Currículo de Educación Básica.

1.- El primer paso es indagar por elementos culturales, materiales e inmateriales, presentes en la comunidad.

A este respecto cabe señalar que elementos culturales materiales son aquellos que tienen presencia física tales como petroglifos, monolitos, una plaza, una iglesia, la Cruz Roja, la escuela, una plantación, un camino, una calle, los bomberos, la radio local, el almacén, la lechería, una casa de hacienda, un cementerio, la biblioteca, etc.

Los elementos culturales inmateriales están representados por las tradiciones de la localidad, por la celebración de las efemérides, una fiesta religiosa, las leyendas y mitos del sector, los juegos populares, las adivinanzas, la historia de la localidad, etc.

2. - Para un recién llegado a la localidad, como un novel profesor, por lo general las mejores fuentes de información se obtienen de la conversación con los vecinos. Especialmente con aquellos mayores que tienen más años viviendo o son oriundos del sector. También es fuente de información los registros de la Iglesia, de la propia escuela y por supuesto los profesores, si es que han permanecido un tiempo prudente en el sector.

3.- Un segundo paso es recopilar la información. Esto es factible hacerlo con los alumnos que estén en condiciones de efectuarlo porque leen y escriben. Pueden redactar pequeños informes.

4.- Por ejemplo, se puede investigar sobre las leyendas del sector. Se ubica la fuente de información (quién la podría contar) y un par de alumnos concurrirán a entrevistar al vecino seleccionado. Previamente con sus compañeros y bajo la orientación del profesor prepararán las preguntas que formularán. Revisarán su redacción y ortografía e incluso ensayarán el momento de la entrevista con sus compañeros. Si es factible grabarán en audio la entrevista.

5.- Una vez efectuada la actividad los alumnos prepararán su informe para el curso y lo presentarán previa revisión del profesor.

El informe versará principalmente sobre la reconstitución de la leyenda contada. Será muy importante que los alumnos cuenten los detalles de la entrevista, por ejemplo como fue el recibimiento, alguna anécdota y como contó el vecino la leyenda.

En el mundo rural, un mundo basado en la tradición oral, la palabra y la conversación son más valiosas que en el mundo urbano, ello hace recomendable poner atención a cómo hablan las personas, no sólo en lo que dicen.

6.- Con la leyenda socializada es posible preparar nuevas actividades, como por ejemplo:

- Dibujar, hacer un comic con la leyenda.
- Efectuar una representación de la leyenda.
- Discutir sobre la moraleja y/o el significado de lo narrado.

7.- Una muy buena actividad de cierre lo puede constituir la invitación al curso del vecino que contó la leyenda, para que se las narre en directo a los niños y ellos puedan compartir y valorar el tesoro que puede portar un adulto de la localidad.

Comentario Final:

Con esta estrategia el profesor está logrando varios propósitos, como por ejemplo:

- Ser constructor de Currículo. No está solo repitiendo lo que los programas oficiales le están señalando. Él está haciendo uso de las facultades que hoy tienen los profesores para decidir como lograr mejores aprendizajes.
- Es muy factible que de esta forma, al incorporar la cultura local, los niños aprendan mejor con aquello que ellos han escuchado, han visto, han transitado, han jugado, han escuchado en sus casas pero ahora ellos lo ven incorporado como un medio que les facilita sus aprendizaje.
- Es posible que los niños valoricen o revaloricen su cultura local, su contexto y mejore su consideración cognitiva y afectiva por su localidad mejorando su identidad y arraigo. Esto último no debe confundirse con exclusivamente un arraigo físico sino que el desarrollo de un mejor sentido de pertenencia a donde están sus orígenes (vivo hace mucho tiempo en Viña pero no dejo de sentirme porteño).
- El profesor puede integrar varios sectores de aprendizaje y lograr no solo aprendizajes de contenidos conceptuales sino que también sociales, actitudinales y procedimentales.

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA INFORMÁTICA EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA RURAL SUGERENCIAS

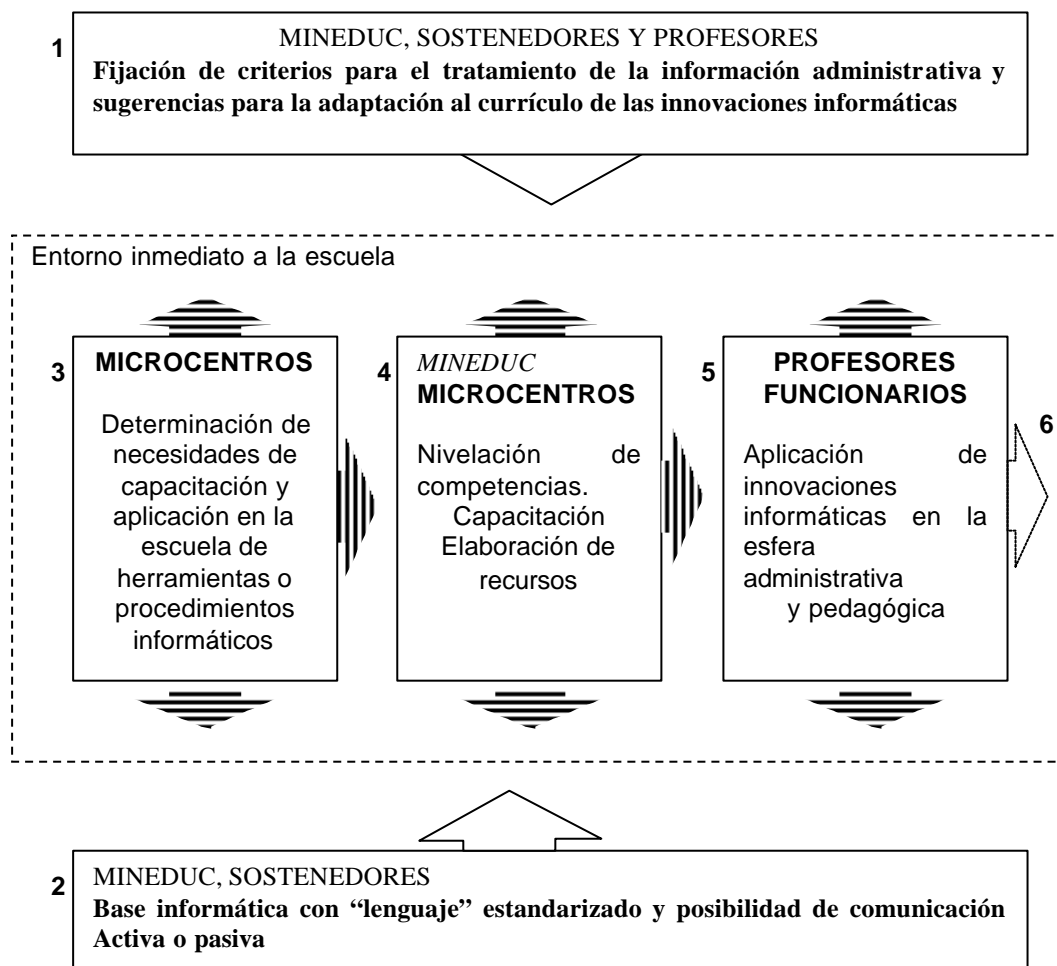
El aislamiento, la distancia, la escasez ambiental de infraestructura didáctica como bibliotecas, museos, eventos culturales, etc. han sido ancestralmente factores asociados a la baja escolaridad rural y a la mala calidad de los aprendizajes, en este escenario la incorporación decidida de la informática y del acceso a Internet constituye como lo señalamos en el Análisis Foda –Capítulo 7- una oportunidad crucial no sólo para poner a la escuela a un instante de la mayor biblioteca, fuente de información y de contactos que jamás haya existido, sino también para proveer al maestro de una herramienta muy poderosa para administrar su propia información, la de la escuela y para proporcionar a los niños una educación con los estándares tecnológicos que definirán sus empleos, incluso rurales.

La estrategia para el fomento del uso informático en la escuela rural ha de partir de la base de la existencia de infraestructura con equipos que permitan a lo menos:

- a) Usar softwares similares, vigentes y actuales, que permitan la compatibilidad.
- b) Actualización de equipos, y priorización de soluciones portátiles..En un disco duro pequeño el maestro puede llevar todos los archivos con información de la gestión escolar, más una biblioteca completa con libros digitalizados, mas cientos de planificaciones de actividades, mas diseño de materiales didácticos que puede compartir con colegas, almacenar y distribuir en un sitio web, enviar y recibir por correo electrónico.
- c) Una política de soporte técnico, mantención preventiva y reparación eficaz
- d) No amarrar el desarrollo de infraestructura a programas colectivos cerrados de información, Internet basa su potencial justamente en la gran libertad que da un sistema muy poco regulado, donde el usuario tiene grados máximos de libertad.
- e) Generación de software de gestión adecuados para escuelas rurales.
- f) Un aumento significativo del presupuesto para financiar tecnologías de acceso a internet en localidades remotas desprovistas de telefonía fija.
- g) La tecnología informática tiene dos características en este escenario que es conveniente considerar para su desarrollo: superado cierto nivel de inversión los propios sujetos desarrollan formas de aprendizaje altamente efectivas y autónomas, y – tal como señalamos en el Capítulo 4-, así como el profesor cuando sabe poco, tiende a inhibir el aprendizaje por exploración de sus alumnos, cuando se siente más seguro le es muy fácil estimular y apoyar los aprendizajes.
- h) También es importante que se propicie el aprender haciendo, más que la asistencia a cursos. Ello supone proveer equipos y software que permita apoyar las rutinas pedagógicas de modo práctico, ya sea como, instrumento de *referencia* (uso de enciclopedias, textos, videos), de *autoaprendizaje* (uso de cursos, manuales), de *evaluación* (aplicación de test, pruebas cuestionarios), finalmente de *entretención didáctica* (juegos, trivia, navegación “libre”, chat).
- i) La incorporación de la informática en el plano administrativo y el pedagógico, hacen necesaria la paulatina adaptación del sistema educativo a estas innovaciones lo que convierte esta estrategia en transversal. Por una parte las DAEMs y las Direcciones Provinciales deberán adaptarse y propiciar estas innovaciones en materia de gestión informática de la información administrativa. En cuanto a los profesores deberán incorporar paulatinamente los modalidades de uso de la informática en el currículo lo que supone un esfuerzo por aprender de su uso y aplicación.
- j) Mayor esfuerzo organizativo y financiero se debe canalizar en la formación de un equipo multidisciplinario y dinámico que aborde el problema de crear sistematizar y poner en común recursos para avanzar en la informatización efectiva de la escuela. Fundamentalmente a través del Portal Educativo Rural en su versión On Line o Pack

Siendo la computación una herramienta donde lo fundamental es la relación del usuario con las soluciones o satisfacciones que encuentra en ella. El objetivo central de la formación ha de ser el convertir esta herramienta en facilitador y complemento de la labor docente, una prolongación de las capacidades del profesor.

Representación esquemática del proceso de optimización informática en la escuela rural.



Esquema 1: 1) El Mineduc, los sostenedores y los profesores acuerdan criterios fundamentales. 2) El Mineduc y los sostenedores abordan la creación de base informática. 3) Los microcentros determinan necesidades de capacitación y aplicación teniendo en cuenta criterios fundamentales y recomendaciones. 4) Mineduc con microcentros organizan y gestionan proceso de capacitación y elaboración de recursos. 5) Profesores y funcionarios introducen y aplican innovaciones. 6) Prosigue el ciclo de realimentación del proceso pasando a un escalón superior de complejidad.