

Grupo InnovaT
Universidad de La Frontera

**MODELO DE
RACIONALIZACIÓN
DE LA OFERTA
EDUCATIVA RURAL**

Junio 2005

MODELO DE RACIONALIZACIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA RURAL

I. Introducción al Modelo

La equidad es una de las deudas no saldadas de la Reforma educacional chilena y un creciente motivo de preocupación de las políticas y programas dirigidos a mejorar la calidad de la educación en nuestro medio. En este sentido, se ha desplegado una amplia discusión sobre la necesidad de hacer que los resultados de la educación chilena contribuyan a una mayor integración social, aportando a la base de cultura que las personas necesitan para ampliar sus oportunidades sociales.

El problema de la calidad de la educación y la equidad –de acuerdo a estudios y análisis¹- se hace particularmente agudo en los establecimientos que atienden a los sectores sociales más vulnerables. El avance en oportunidades educativas para estos sectores ha sido considerable: treinta años atrás las condiciones de acceso a la educación eran tremendamente coartantes y de hecho la diferencia mayor en las oportunidades de acceso se marcaba en términos de la escolaridad que alcanzaban los sectores ubicados en el primer quintil de ingresos. Por otra parte la forma “física” de cómo se experimentaba la pobreza hace tres décadas es distinta a cómo se experimenta ahora. En ese entonces las condiciones de la vivienda, la salud y el vestuario se agregaban a las dificultades del acceso para hacer de éste un esfuerzo mucho más difícil para las familias. No obstante, en la actualidad se mantienen condiciones de desigualdad importantes que ameritan políticas y acciones tendientes a generar condiciones de verdadera equidad en los distintos segmentos del sistema educativo nacional.

No obstante, como se sabe², la universalización del acceso no ha resuelto en Chile el problema de la equidad. En los últimos días³ se ha puesto de relieve en la discusión pública que Chile es uno de los países más desiguales del mundo en términos de la distribución del ingreso, aunque hay consenso⁴ que la superación de esta situación depende en gran medida del mejoramiento drástico de la calidad y la equidad de las oportunidades educacionales.

En relación a las oportunidades educacionales es necesario considerar, en primer lugar, que se observan diferencias apreciables en la cantidad de recursos disponibles por alumno y diferencias de los resultados de aprendizaje entre los sectores de mayor privilegio y menor privilegio. Estas oportunidades educacionales están asimétricamente distribuidas, concentrándose la matrícula de los sectores de menores ingresos en los establecimientos municipales, los sectores de ingresos medios en los establecimientos particulares subvencionados con financiamiento compartido y los sectores de mayores

¹ García Huidobro, Juan Eduardo (ed.) **Políticas Educativas y Equidad. Reflexiones del Seminario Internacional**, Santiago de Chile, octubre de 2004.

² OCDE: **Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Chile**, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, París, 2004.

³ Numerosos artículos de prensa, entrevistas a personeros públicos y la incorporación del tema al discurso público de los candidatos presidenciales.

⁴ Ver la presentación de Sergio Molina y sus comentarios: *La equidad de la educación en Chile*, en: García Huidobro, Juan Edo.: **Políticas Educativas y Equidad. Reflexiones del Seminario Internacional**, Santiago de Chile, octubre de 2004

ingresos en los colegios privados. Esto produce una gran segmentación en el sistema educacional que se acentúa por la distribución desigual de los recursos⁵.

En la actualidad se acepta universalmente que el nivel socioeconómico y el capital cultural de las familias son los principales factores que explican las diferencias de rendimiento tanto entre los estudiantes como entre los establecimientos educacionales. También se ha establecido que los estudiantes ven afectado su rendimiento escolar por el influjo que otros compañeros de malos rendimientos tienen sobre ellos, de lo que se deduce que el rendimiento de un estudiante, depende del nivel socioeconómico de su curso. Mucho de esta segmentación se explica por las condiciones contextuales de la pobreza: segmentación espacial en las ciudades, historia escolar anterior de los estudiantes, pobreza material y cultural de los hogares, menores recursos en las comunas que concentran la pobreza.

En Chile, la constitución socio histórica de la distribución social del conocimiento ha sido marcadamente injusta. En algunas regiones del país, particularmente aquellas ligadas a modos productivos agrícolas y pecuarios con modernización relativa en el que conviven empresas agrícolas que evolucionan con modos de producción rurales tradicionales, esta distribución social del conocimiento es extremadamente desigual. Esto configura un panorama difícil para la educación rural, particularmente por la base cultural sobre la que tiene que desarrollar aprendizajes. Tal como señalaba Bernstein (1994)⁶, mientras más cercana está el modo de producción a su base material, más restringido es el código cognoscitivo cultural que esas personas disponen. Si se tiene en cuenta este hecho, es claro que el desafío pedagógico de la educación rural es considerablemente complejo y los requerimientos para alcanzar estándares de calidad son múltiples y variados. Enseñar a estudiantes cuya base cultural es precaria con respecto a los requerimientos de base para el aprendizaje del currículum, requiere de un complejo de aspectos interrelacionados y difícilmente dependen de un solo factor.

En estas condiciones, la problemática de la equidad es de suyo compleja en el medio rural. En este contexto, pueden reconocerse respecto a ella, cinco órdenes de argumentos que, a pesar de ser de tipos diferentes, se relacionan estrechamente entre sí:

(a) Argumento económico, que está relacionado con la subvención estatal, necesariamente diferenciada, para poder solventar el mayor costo del esfuerzo que significa educar a niños de los sectores más pobres. Puesto que existen grandes diferencias en el gasto por alumnos entre los establecimientos municipales gratuitos, los de financiamiento compartido y los pagados se ha recomendado consistentemente que los colegios que atienden a los estudiantes más pobres y que por sus condiciones de gratuidad tienen un índice muy bajo de gasto por alumno, puedan verse suplementados con un aumento sustantivo de la subvención estatal⁷.

No obstante, el solo suplemento de la subvención estatal para los colegios que atienden a los sectores más vulnerables no soluciona todo el problema. Es claro

⁵ Ver: García Huidobro, Juan Eduardo y Bellei, Cristián: **Desigualdad Educativa en Chile**, Serie de Documentos de Trabajo, Escala de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, noviembre 2003.

⁶ Bernstein, Basil: **La estructura del discurso pedagógico**, segunda edición, Morata, Madrid, 1994, cap. II "La clase social y la práctica pedagógica", 72-99.

⁷ En el Mensaje Presidencial del 21 de mayo recién pasado, la subvención diferenciada fue anunciada como un compromiso del Estado con el financiamiento de la educación de los sectores más vulnerables.

que en el sector rural tal medida es difícil de implementar, particularmente en las situaciones actuales en la cual muchos de los sostenedores de establecimientos particulares subvencionados destinan un escaso porcentaje de la subvención al mejoramiento de calidad, normalmente son las escuelas de menores rendimientos.

- (b) Argumento curricular**, que está relacionado con los contenidos del conocimiento que deben aprender los estudiantes, para poder responder a los requerimientos de una sociedad progresivamente compleja. Este argumento está relacionado con el anterior, en el sentido que para poder disponer del financiamiento suficiente, las escuelas deberán garantizar los aprendizajes de los estudiantes.

El currículum de la actual Reforma es "un currículum muy abierto y muy demandante, tanto para el profesorado como para los alumnos y familias de contextos de pobreza"⁸. No obstante, de acuerdo a las evaluaciones de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio este currículo tuvo dificultades de ser implementado, fundamentalmente como señala Cox (op.cit) por dos razones: "en primer término, un profesorado con preparación y tiempos insuficientes para lo requerido; en segundo lugar, una proporción importante del alumnado sin un soporte cultural familiar robusto". La solución a este problema se planteó por la vía de establecer a través de los programas de estudio del primer ciclo básico "secuencias [de enseñanza] altamente explícitas, y que a través de una especificación también alta a la vez que comunicativamente sencilla, de objetivos y contenidos, busca establecer un ritmo intenso a la enseñanza y el aprendizaje."

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, en las escuelas rurales – particularmente multigrado-, el problema de la "implementación" curricular persiste. Aun cuando el Ministerio aumentó la dosis de "prescripción informada" en relación a la implementación del currículum en el primer ciclo de básica, mantuvo la aspiración de que los estudiantes logran "habilidades cognitivas superiores como las evocadas por las fórmulas 'aprender a aprender', 'resolución de problemas', 'pensamiento sistémico'. (Cox: op.cit.). La investigación que sirvió de base a este modelo⁹, mostró que, en primer lugar, la implementación del currículum prescrito por los Planes y Programas es limitada y, en segundo lugar, que la enseñanza se reduce a una alfabetización básica, a un trabajo reducido con los contenidos matemáticos y a un tratamiento superficial de las relaciones con el medio social y natural, de forma que se está lejos de lograr "habilidades cognitivas superiores".

- (c) Argumento pedagógico**, que está relacionado con las formas de enseñanza que son necesarias para asegurar que los estudiantes puedan expandir el capital cultural de que disponen a través del aprendizaje de los contenidos del currículum y en un espacio social que asegure una base de reconocimiento y aceptación para su diversidad.

Respecto a este aspecto, la enseñanza que se imparte en las escuelas multigrado tiene dos problemas: el primero dice relación con una enseñanza que tiene una

⁸ Cox, Cristián: Comentario a la exposición de Sergio Molina: *La equidad de la educación en Chile*, en: García Huidobro, Juan Eduardo (ed.) **Políticas Educativas y Equidad. Reflexiones del Seminario Internacional**, Santiago de Chile, octubre de 2004, pp. 226.

⁹ Estudio "Modelo de racionalización de la oferta educativa de las escuelas rurales", 3ª etapa, encuesta de terreno, diciembre 2004.

forma instructiva muy simple. En segundo lugar, las complejidades propias de atender simultáneamente distintos cursos no están consideradas ni en las prácticas de los profesores, ni en las prescripciones que se han diseñado para implementar el currículum¹⁰. De ello resulta que la enseñanza tiene un alcance muy limitado para lograr aprendizajes equivalentes a los de otros sectores sociales con mayores facilidades y está lejos de ayudar a lograr “habilidades cognitivas superiores”.

En numerosos estudios¹¹ se ha destacado la importancia de los aprendizajes tempranos y del carácter que éstos deben tener para incidir positivamente en el desarrollo cognitivo y cultural de los estudiantes, particularmente aquellos que por el capital cultural precario que detentan requieren acceder a conocimientos culturales más complejos. Por cierto que ello pone, a su vez, de relieve la importancia de los contenidos que conforman el currículum escolar como la única fuente disponible para estos grupos de conocimientos culturales más complejos. Sin embargo, las formas de enseñanza requieren una complejidad mayor que la mera instrucción. El contraste que suele hacerse entre “pedagogías visibles” y “pedagogías invisibles”; esto es, entre pedagogías más estructuradas y explícitas y pedagogías más implícitas, centradas en un mayor autocontrol de los estudiantes, es pertinente en estos términos, aun cuando es necesario hacerse cargo de lo que ellas implicarían en términos de diseños de enseñanza para los sectores de mayor vulnerabilidad y precariedad de capital cultural.

Por cierto que a menor desarrollo y en ausencia de una base cultural suficiente, se requiere de un mayor “andamiaje pedagógico”. En este sentido, es necesario considerar que en los sectores rurales y particularmente en el primer ciclo básico se requiere de una estructuración pedagógica alta; pero ello, en ningún caso, debe confundirse con mera inculcación. Esto es importante señalarlo, toda vez que una enseñanza simple reducida al mero traspaso, no constituye por sí misma una pedagogía visible y explícita. Al contrario, aceptando que la pedagogía en estos sectores y niveles educacionales debe tener a ese carácter, su condición de explícita debe manifestarse en todos los aspectos que comprenden una enseñanza que recoja la multiplicidad de necesidades que estos estudiantes y sus contextos escolares tienen.

En este sentido, una enseñanza que quiera hacerse cargo de la expectativa del currículum actual de la reforma tiene en formar “habilidades cognitivas superiores” debe considerar –visible y explícitamente– los siguientes aspectos: un espacio social inclusivo, la diversidad de disposiciones de aprendizaje de los estudiantes, sus bases culturales vernáculas, la necesidad de atender simultáneamente a distintos cursos. No sólo se debe hacer visible la secuencia de enseñanza, de suyo importante, pero que su sola consideración no surte el efecto requerido para los aprendizajes (o estándares) estipulados por el currículum.

Todo esto implica complejidad para la enseñanza y por tanto su mejoramiento no puede reducirse a la prescripción de la instrucción. Se requiere pasar a una etapa de “juicio profesional informado”, que pueda ponderar bien los requerimientos de una pedagogía visible, pero no simplificada, para estos sectores.

¹⁰ Id.

¹¹ Ver, por ejemplo, Bransford, John et al.: **How People Learn. Brain, Mind, Experience and School**, National Academy Press, Washington, D.C., 2001.

- (d) **Argumento profesional**, que está relacionado con los conocimientos y las destrezas profesionales necesarias para que los profesores puedan enseñar a estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad. Tal como se ha señalado, este es un requerimiento complejo que pocos profesores están en condiciones de afrontar por sí solos.

Por un lado, el hecho de enseñar en contextos de vulnerabilidad y diversidad cultural, de contar con escasos recursos y ayuda para la tarea docente, de atender simultáneamente a varios cursos; sumado al esfuerzo que demanda la implementación en el aula de un currículum exigente y el desafío de integrar nuevos recursos tecnológicos a la práctica de enseñanza, hace que la tarea de la enseñanza se haga extraordinariamente compleja y demandante. Y por otro, la necesidad que la enseñanza escolar expanda el capital cultural de los estudiantes; hace que el trabajo de enseñanza sea muy exigente y complejo. Los rendimientos escolares, sobre todo en los primeros años de la educación básica, se pueden alcanzar con habilidades mentales elementales; lo que supone que, en esas condiciones, la enseñanza escolar hace poca diferencia efectiva en la vida de los estudiantes. Por cierto, ese es un piso necesario; pero el éxito de la escuela rural no se puede medir sólo con ese tipo de resultados.

En este sentido, la escuela rural debe contribuir a expandir el capital cultural de esas comunidades, proporcionándoles a los estudiantes las competencias básicas para continuar aprendiendo expansivamente en la enseñanza media hasta completar los 12 años de enseñanza obligatoria. Esto obliga a que la enseñanza tenga un carácter complejo que avance más allá de la mera instrucción de aprendizajes instrumentales y básicos, de este modo se puede asegurar que los niños rurales tengan aprendizajes comparables a los que obtienen los niños de sectores sociales de mayor privilegio y esto requiere de una fuerza docente más calificada y apoyada constantemente en su trabajo cotidiano.

En este sentido, el desarrollo profesional docente es indispensable para el mejoramiento de la calidad y la equidad de las zonas rurales y es un tema de implicancias estratégicas para el mejoramiento sostenido y ascendente de la calidad y la equidad en estas escuelas. En las condiciones actuales y en el futuro inmediato el desarrollo profesional docente en las escuelas rurales se ve sumamente restringido por las siguientes razones¹²:

- Las condiciones de contratación docente. Particularmente en las escuelas rurales particulares subvencionadas las condiciones profesionales de los docentes son reducidas. La mayoría de la fuerza de trabajo docente que reclutan estas escuelas son profesores que se han formado en programas de regularización, profesores con estudios incompletos o personas autorizadas para ejercer el trabajo docente. Los profesores con estudios regulares en instituciones de educación superior son la minoría. Estos profesores están sujetos a contratos de plazo fijo, muchos de ellos con estabilidad precaria; de forma que tanto sus competencias profesionales como la inestabilidad de sus empleos atenta contra la calidad de la enseñanza.
- Las escuelas que tienen condiciones de mayor aislamiento y de funcionamiento precario tienden a disponer de una fuerza profesional docente mucho menos

¹² Todos estos factores se identificaron en el Estudio "Modelo de racionalización de la oferta educativa de las escuelas rurales", 3ª etapa, encuesta de terreno, diciembre 2004.

calificada. Existen tipos de escuelas rurales que atienden a los segmentos más vulnerables y aislados o escuelas rurales que poseen matrícula importada de sectores urbanos de gran marginalidad y vulnerabilidad que son atendidos por profesores con menos competencias laborales, que poseen empleos más inestables y están sujetos a condiciones de trabajo dependientes del arbitrio del sostenedor, con escasa o nula vinculación con las orientaciones de mejoramiento de calidad impartidas por la institucionalidad educativa.

El aislamiento en el cual funcionan las escuelas rurales es también un factor crítico para el desarrollo profesional docente. Existen numerosas indicaciones de que el desarrollo profesional docente depende crecientemente de la oportunidad que tienen los profesores para trabajar en equipo¹³. Un currículum tan exigente como el de la Reforma, difícilmente puede ser implementado sin espacios que intensifiquen las interacciones entre los profesores en temáticas atinentes a los desafíos del currículum y al trabajo de enseñanza.

- (e) **Argumento de la gestión**, que está relacionado con asegurar las condiciones para que los aspectos anteriores efectivamente puedan ser proyectados en términos virtuosos y que aseguren la calidad y la equidad de la educación que se imparte.

Se ha hecho evidente, que los procesos de mejoramiento de los resultados de aprendizaje, particularmente en los sectores de más alta vulnerabilidad como los sectores rurales requieren de una "ingeniería institucional, administrativa y de gestión"¹⁴ que haga posible establecer tanto los horizontes de desarrollo educativo como la organización que se requiere en los establecimientos escolares para sostener y desarrollar una enseñanza que asegure resultados equitativos de aprendizaje.

Este es un aspecto crítico para las escuelas multigrado que, como se sabe, son unidades educativas pequeñas, en el caso de la IX Región la mayoría unidocentes. En estas condiciones las escuelas rurales no cuentan con la organización necesaria para definir un horizonte de desarrollo educativo en función del mejoramiento de los aprendizajes, de la organización institucional, pedagógica y de recursos que se requiere para tal efecto. La experiencia de las escuelas efectivas en Chile, documentada por Raczynsky y otros (2004)¹⁵, muestra que las escuelas que obtienen éxito en los resultados de aprendizaje en los contextos de pobreza, requieren una organización sistémica, la gestión de esas escuelas está centrada en lo pedagógico, los directivos y profesores tienen expectativas de éxito claras, que cuentan con liderazgo directivo, proyectos educativos con metas concretas y priorizadas, planificación, desarrollo profesional docente, compromiso e identidad institucional, las clases son bien diseñadas y motivadoras, establecen alianzas con la comunidad de padres, que sus buenos resultados son fruto de la reflexión antes que de la aplicación de recetas; entre otros aspectos.

¹³ Hargreaves, Andy: "Professional learning communities and performance training sects. The emerging apartheid of school improvement" en Harris, Alma et al.: **Effective Leadership for School Improvement**, Routledge Falmer, Londres, 2004, pp. 180-195.

¹⁴ Ver: Cox, Cristián: Comentario a la exposición de Sergio Molina: *La equidad de la educación en Chile*, en: García Huidobro, Juan Eduardo (ed.) **Políticas Educativas y Equidad. Reflexiones del Seminario Internacional**, Santiago de Chile, octubre de 2004,

¹⁵ UNICEF: **¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza**, UNICEF, Santiago de Chile, marzo 2004.

Los trabajos recientes sobre desarrollo y cambio sostenido para los sistemas educacionales, enfatizan la necesidad de contar con un propósito de desarrollo educativo como un motivador y 'atractor' estratégico¹⁶. Las condiciones de aislamiento relativo en la que funcionan la mayoría de las escuelas rurales, impide o hace punto menos que imposible que las escuelas individualmente puedan constituirse en unidades de gestión. Por tanto se requiere imperiosamente de contar con unidades de gestión que inyecten sentido de propósito al trabajo escolar en el medio rural, coincidente con los sentidos de propósito que plantea la Reforma: calidad y equidad. El estudio que sirve de base a este modelo¹⁷, muestra que en las condiciones de mayor aislamiento –sea éste provocado por el aislamiento geográfico de las escuelas o la clausura a la que la someten sus propias condiciones de funcionamiento- la posibilidad de contar con un propósito conciente de mejoramiento educativo es menor. Numerosas escuelas encuestadas, no tienen otro horizonte que un sentido difuso de "deber ser" que pocas veces se concreta en prácticas efectivas.

¿Cuál es, entonces, la unidad de gestión para las escuelas multigrado? A este respecto es necesario tener en cuenta el carácter de las escuelas multigrado que no cuentan con las personas suficientes para discutir sobre el horizonte de la escuela y cómo este se hace compatible con las políticas y programas de la Reforma. Desde el comienzo del esfuerzo principal de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación –el Programa MECE Rural- se conformaron agrupaciones de profesores de escuelas geográficamente próximas: los microcentros que funcionaron como núcleos de desarrollo pedagógico, de intercambio de experiencias prácticas, de instancias de discusión y de encuentros sociales de los profesores. En la actualidad los microcentros continúan teniendo una gran valoración y, a partir de la experiencia de haber elaborado Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) en el pasado reciente, bien pueden constituir la unidad de gestión cuyas acciones se pueden hacer realidad en cada una de las escuelas que los componen.

Muchas iniciativas de reforma, particularmente las orientaciones de políticas y la implementación de programas están inscritas en un paradigma instructivo que prescribe, a partir de los hallazgos de la investigación, las medidas y los cursos de acción que habrán de tomarse para resolver o remover los problemas que inciden negativamente en la calidad de la educación. Las prescripciones son "instrucciones" diseñadas de antemano que funcionarían en determinados contextos descritos razonablemente.

Las realidades socioeducativas, no obstante, son complejas y cómo tales son poco susceptibles a modelarse y funcionar de acuerdo a las prescripciones que se diseñan para modificarlas "virtuosamente". La mayoría de los estudios sobre el cambio y las reformas educacionales, muestran que normalmente las prescripciones son sobrepasadas por la complejidad de las situaciones, contextos y procesos que pretenden afectar. Pero, por otra parte, las medidas políticas requieren de prescripciones que hagan operables a corto plazo las medidas que transformen las situaciones.

¹⁶ Fullan, Michael: **Change Forces. The Sequel**, Falmer Press, Londres, 1999.

¹⁷ Estudio "Modelo de racionalización de la oferta educativa de las escuelas rurales", 3ª etapa, encuesta de terreno, diciembre 2004.

Habitualmente existe una actitud de sospecha con las innovaciones que despliegan grados relativos de complejidad y frecuentemente suele haber una tendencia a privilegiar estrategias y prescripciones generales por sobre diseños desarrollados para atender los requerimientos de poblaciones focalizadas¹⁸. Algunos análisis¹⁹ observan que las prescripciones tienden a simplificar las complejidades de las situaciones socioeducativas, además: las prescripciones son siempre modificadas por las culturas locales de los profesores y de las instituciones educativas; las prescripciones descuidan el rol determinante de los profesores en la enseñanza y la necesidad que desarrollen competencias para adaptar y diseñar las estrategias adecuadas a las necesidades de la enseñanza en contextos particulares; la imposición de prescripciones en los sistemas humanos tiene efectos negativos predecibles y a lo menos hacen que los propios docentes sean más prescriptivos y controladores contribuyendo así a incrementar las desigualdades en el funcionamiento del sistema; las prescripciones no portan un mensaje o motivación para el aprendizaje profesional continuo.

¹⁸ Es interesante el análisis que hizo un grupo de expertos de la OECD respecto a la temática de la equidad en Chile, en el cual se constató que el apoyo a programas focalizados en sectores de mayor desventaja social, ha retrocedido en favor de programas más generales, centrados en los criterios descritos. Véase, OECD: **Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Chile**, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Paris, 2004 (especialmente cap 7, pp. 251-287).

¹⁹ Watkins, Ch. y Mortimore, P.: *Pedagogy: What Do We Know?* en Mortimore, Peter (ed): **Understanding Pedagogy and its Impact on Learning**, Paul Chapman Publ., Londres, 1999, pp. 1-19.

II. Descripción del Modelo

El modelo orientado a racionalizar la oferta de educación rural, tiene como propósito asegurar las mejores condiciones de equidad y calidad de los resultados que proveen las escuelas rurales. El esfuerzo en este sentido, está orientado a crear las condiciones que aseguren un funcionamiento de calidad en las escuelas rurales que sea funcional y contribuya efectivamente al logro de los 12 años de escolaridad, en la medida que genere las condiciones para que sus estudiantes puedan articularse con las exigencias de aprendizajes que propone el exigente currículum actual.

El modelo está concebido como un entramado de relaciones sistémicas entre cuatro niveles de acciones y operaciones que se relacionan directa e indirectamente con las escuelas rurales y que establecen las condiciones para su rendimiento cualitativo. Estos niveles consideran ámbitos de acciones y operaciones propios, pero que determinan condiciones y operaciones en los otros niveles relacionados. Así, por ejemplo, el nivel regional –sus acciones y operaciones- determinan no sólo las acciones y operaciones del nivel inmediatamente próximo, sino que también determina, en último término las acciones y operaciones del nivel ubicado a mayor distancia. De este modo, los criterios establecidos en el nivel regional tienen repercusiones, por su presencia o ausencia en las acciones y operaciones de las escuelas y de los otros niveles intermedios.

Es posible, en el caso de este análisis, que la noción de niveles pueda dar la idea de acciones y operaciones jerárquicas desde arriba hacia abajo –desde el nivel regional a las escuelas y niveles intermedios-, no obstante, aquí se considera a los niveles como “ámbitos de acciones” que operan en una condición de autonomía. En este sentido, es probable que en el discurso las orientaciones de política definidas por el nivel regional, contengan referencias a las escuelas. Sin embargo, en la práctica, éstas operan normalmente como si esas referencias no existieran.

Probablemente, las especificaciones de acciones y operaciones que afectan más directamente a los demás niveles del sistema sean las regulaciones administrativo financieras y que se refieren en lo fundamental al pago de las subvenciones cuyas acciones y operaciones están reguladas por los reglamentos de transferencias de fondos y pagos del sector público. No obstante, ésta es sólo un aspecto de un problema de gestión mucho más complejo que considera una serie de aspectos que tienen relación con el mejoramiento educativo y con la equidad en las escuelas rurales.

El modelo propuesto no opera como una cascada regulando acciones y operaciones desde los niveles más “altos” o más centrales hacia los niveles más “bajos” o periféricos, sino que debería pensarse como una red de influencias mutuas y “virtuosas” entre los distintos niveles. En las condiciones descritas de acciones y operaciones actuales de las escuelas rurales parece impensable que medidas claramente acotadas con respecto a sus acciones y operaciones diseñadas en el nivel regional pudieran tener efectos positivos en el mejoramiento del rendimiento cualitativo de éstas, como se ha señalado existen suficientes condiciones que hacen posible la autoreferencia en la operación de los distintos niveles.

Entonces, el desafío para el modelo es, cuáles son las acciones y operaciones definidas en un nivel, que pudieran funcionar como contextos favorables para las acciones y operaciones de los otros niveles. Así, por ejemplo no se trata de definir la regulación

del nivel regional hacia las escuelas que deberían, en último término y a través de distintas mediaciones, ejecutarlas; sino cuáles serían las acciones y operaciones de este nivel que favorecerían las acciones y operaciones en las escuelas que deberían redundar en el mejoramiento de su rendimiento cualitativo.

III. Los aspectos que considera el modelo

De acuerdo al estudio²⁰ en este modelo se consideran los siguientes aspectos; entendiéndose que éstos son críticos en términos del mejoramiento de la calidad de la educación y el aseguramiento de la escolaridad obligatoria en las áreas rurales.

Los profesores

En la mayoría de los estudios sobre cambio educativo y análisis de políticas actuales²¹, se establece que el factor más determinante del rendimiento cualitativo de las escuelas y de la sustentabilidad y escalamiento de los procesos de reforma, son los profesores. En la revisión de las políticas de la reforma en Chile, la comisión de expertos de la OCDE afirma que la suerte de la Reforma chilena depende, en lo sustantivo, de las competencias de los profesores para implementar tales cambios. Por su parte, el experto y consultor internacional sobre cambio educativo, Michael Fullan, señala en el trabajo referido, que la profundización de las reformas depende sustantivamente de las competencias profesionales de los profesores. Los datos analizados en este estudio coinciden con estas apreciaciones y muestran el papel determinante de los profesores tanto en la educación de buena calidad como en la educación de mala calidad que las escuelas rurales proporcionan.

Son los profesores los que en definitiva implementan o no los cambios sugeridos por la Reforma, pero al mismo tiempo son los que en la práctica pueden conectar los requerimientos de tales cambios en el aprendizaje de los estudiantes con las características culturales y sociales específicas de éstos. Son los profesores los que aseguran los climas y ambientes escolares que promueven actividades en los estudiantes que son virtuosas en términos de aprendizaje, por ejemplo formas sociales de aprendizaje que permitan a los estudiantes rurales ámbitos de desempeño en actividades culturales más complejas que sólo están presentes en las escuelas.

Los profesores son los mejores aliados para comprometerse efectivamente con lineamientos claros de las políticas nacionales y regionales. Son los profesores los que se pueden movilizar en términos de un propósito moral claro en función del mejoramiento educativo en las áreas rurales. De hecho muchas de las regulaciones no funcionan sin una participación efectiva de los profesores en su implementación. Los horizontes de política definidos por la reforma tienen un impacto y una recepción mayor en los profesores que en otros agentes de cambio; por ejemplo, los

²⁰ Estudio "Modelo de racionalización de la oferta educativa de las escuelas rurales", 3ª etapa, encuesta de terreno, diciembre 2004.

²¹ Véase especialmente: Fullan, Michael: *Change Forces with a Vengeance*, Routledge Falmer, Londres, 2003 y OCDE: **Revisión de políticas nacionales de educación: Chile**. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, París, 2004

sostenedores que en los casos analizados tienden a ver más los beneficios económicos que resultan de mantener funcionando las escuelas que del impacto que las prácticas escolares tienen en los aprendizajes de los estudiantes.

Se ha constado en este estudio una ideología peligrosa en cuanto al aprendizaje de los niños de los sectores rurales. En la medida que se tiene menos fe o confianza en las capacidades de los estudiantes, disminuye también la confianza en el papel de los profesores para hacer diferencias en términos de aprendizaje y de oportunidades para los estudiantes que atienden. De hecho, el estudio demuestra que muchas escuelas en el sector rural funcionan pensando básicamente en el número de alumnos potenciales y reales que pueden atender y la estabilidad laboral –particularmente en las escuelas particulares subvencionadas, pertenecientes a sostenedores particulares- depende de los estudiantes que puedan conseguir y no de la calidad de la educación que pueden o deben entregar.

Las características propias del mundo rural e indígena: sus características culturales, sus modos productivos, sus características sociales inciden determinadamente en las disposiciones de aprendizaje de los niños que asisten a las escuelas rurales. Esta situación demanda un fortalecimiento de las competencias profesionales docentes. En la situación actual, la mayoría de los profesores no posee las competencias para asegurar aprendizajes en contextos de diferencias culturales, diversidad y pobreza. El trabajo docente en las escuelas rurales es marcadamente instructivo y centrado en la alfabetización y en la iniciación al cálculo aritmético, tales formas de enseñanza no hacen posible aprendizajes que hagan diferencia en el desarrollo cognoscitivo y cultural de los estudiantes.

El trabajo docente en contextos de diversidad y pobreza es complejo. Las formas tradicionales de enseñanza aseguran aprendizajes marcadamente reproductivos y no generan las disposiciones para hábitos mentales de orden superior.

Para enfrentar tales desafíos de la enseñanza en las áreas rurales se requiere una provisión importante de ayuda centrada en el desarrollo profesional docente para los profesores que trabajan en las escuelas rurales, de modo de asegurar desempeños docentes compatibles con las necesidades de aprendizaje de los niños y familias rurales, por una parte, y a las exigencias del nuevo currículum, por otra, que demanda un orden de aprendizajes superior a los aprendizajes reproductivos que caracterizan a las escuelas rurales en la actualidad.

Las condiciones laborales y de desarrollo profesional docente en las escuelas rurales

En términos generales se puede apreciar que existen dos grandes categorías en términos de condiciones laborales de los profesores rurales que inciden determinadamente en la educación que entregan las escuelas rurales. En la primera de ellas se ubican los profesores que pertenecen a los departamentos de educación municipal (DAEM) y los profesores que pertenecen a las corporaciones educacionales que pertenecen a alguna institución religiosa o privada y, en la segunda, se ubican los profesores empleados por sostenedores particulares que poseen una o más escuelas.

(a) Departamentos de Educación Municipal (DAEM) y Corporaciones. Las condiciones laborales tienen una incidencia determinante en la calidad de educación que entregan

las escuelas rurales. Aunque con limitaciones y obstáculos, la estabilidad laboral que proveen los departamentos de educación municipal y las corporaciones aseguran un piso de calidad claramente superior a la de las escuelas que pertenecen a sostenedores particulares. Sin embargo, no puede asegurarse que efectivamente estas escuelas alcancen índices de calidad notoriamente diferentes a las de las escuelas particulares. Si bien los profesores tienen, comparativamente, mejores condiciones de trabajo, requieren de ayuda significativa para hacer diferencia en términos de resultados de aprendizaje.

El peso relativo de las competencias laborales de los profesores versus las condiciones se resuelven favoreciendo a las primeras. De hecho, profesores con una estabilidad laboral aceptable y un reducido número de alumnos en el aula (no más 15), no logran hacer diferencias sustantivas en términos de calidad de educación.

(b) Sostenedores particulares.

En este último caso las condiciones laborales para los profesores son de gran inestabilidad y precariedad y su desempeño queda, normalmente, al arbitrio de los sostenedores y sus particulares conveniencias.

Los microcentros. Comunidades de aprendizaje profesional.

Un factor crucial para el incremento de las competencias profesionales, para proveer oportunidades de desarrollo profesional continuo, para mejorar las condiciones de trabajo de los profesores, para generar condiciones de mayor integración y sentido de propósito en el trabajo docente, para contrarrestar el aislamiento en el cual trabajan los profesores rurales, para generar demandas específicas de ayuda pedagógica, para proyectar el desarrollo educativo de las escuelas vinculadas, entre otros aspectos, son los microcentros. En diversas evaluaciones del Programa Básica Rural, los microcentros han sido puestos de relieve como un recurso importante para canalizar la ayuda que requiere el trabajo docente en las áreas rurales, "... dan a los profesores que trabajan solos o con uno o muy pocos colegas la oportunidad de discutir y aprender con un grupo más grande de profesores"²². Por su parte, el estudio ha mostrado que, en general, los profesores rurales reconocen al microcentro como una instancia de gran importancia para el trabajo docente en las áreas rurales. Prácticamente todas las demandas que les impone la actual Reforma se atienden desde el microcentro: requerimientos de gestión escolar, desarrollo pedagógico, familiarización con nuevos materiales pedagógicos, la introducción y el trabajo con la tecnología informática, la proyecciones de desarrollo educativo comunal, entre otras.

La integración a comunidades de aprendizaje profesional es un requerimiento básico de las reformas educativas, particularmente aquellas que se enfrentan con situaciones socioeducativas difíciles de atender y que requieren de destrezas pedagógicas explícitamente diseñadas para enfrentar tales desafíos. La sustentabilidad y el alcance de la Reforma depende de profesores capaces de ejercer su trabajo con un juicio profesional informado; esto es, con la suficiente autonomía y competencias profesionales para adaptar las transformaciones curriculares y de enseñanza a las características particulares del medio rural. Pero, en el caso de las escuelas rurales, el microcentro funciona además como una instancia de integración y cohesión social para

²² OCDE, op.cit., p. 261

los profesores. En el medio rural, los profesores que trabajan solos o en compañía de uno o pocos colegas encuentran en el microcentro las oportunidades para compartir y configurar una identidad profesional en torno a los problemas pedagógicos que atienden.

Por su parte, se ha estimado en el estudio que el trabajo del Ministerio de Educación, a través de las iniciativas regionales de la Coordinación de Educación Básica y la asistencia que la supervisión entrega a los microcentros han sido determinantes para generar integración de los profesores rurales en torno a los propósitos y acciones de la Reforma.

En distintas evaluaciones se ha constatado que las mejoras en los rendimientos son "mayores que las del promedio en el caso de las escuelas básicas que han sido objeto de programas focalizados como el P-900 y el Programa Rural"²³. Los resultados de aprendizaje medidos por la prueba SIMCE, continua mostrando una estratificación considerable en detrimento de los sectores sociales más pobres. A pesar de los esfuerzos desplegados por el Programa Rural, las escuelas rurales, en su condición actual, enfrentan todavía una serie de obstáculos estructurales que dificultan su desarrollo consistente con los horizontes de calidad y equidad de las políticas nacionales de educación. En la actualidad, el desafío para las escuelas rurales de reducir en forma drástica las diferencias de aprendizajes que se observan entre los sectores más privilegiados y los más pobres, permanece vigente.

La tendencia que se ha podido observar en el estudio es que los progresos constatados por las evaluaciones están en un serio riesgo y de no cambiar las condiciones de funcionamiento de las escuelas rurales, la educación que imparten irá en un franco retroceso en la medida que las condiciones de deterioro que las afectan se generalicen²⁴.

IV. Los niveles que considera el modelo

El nivel de la escuela y el microcentro

En este nivel las operaciones están relacionadas con: (1) las escuelas; (2) las y los profesora/es y, (3) los microcentros.

(1) Las escuelas. Como se ha señalado, las escuelas rurales son principalmente escuelas multigrado y la mayoría de ellas unidocentes, esto es, en el mejor de los casos un profesor atendiendo simultáneamente dos cursos y en el peor de ellos, un profesor o profesora atendiendo en forma simultánea hasta seis cursos. Las escuelas rurales por su tamaño no poseen criterios de gestión que aseguren una proyección de desarrollo educativo, por lo que funcionan de "hecho"; como unidades educativas que cumplen determinadas rutinas de enseñanza ligadas fundamentalmente a la alfabetización y al manejo de los rudimentos del cálculo. Como se señala en el análisis de los datos del estudio, las posibilidades de transformación de estas prácticas en las

²³ OCDE: op.cit., p. 40.

²⁴ Estudio "Modelo de racionalización de la oferta educativa de las escuelas rurales", 3ª etapa, encuesta de terreno, diciembre 2004.

escuelas es difícil que sea abordada por los profesores que trabajan en condiciones de aislamiento relativo²⁵.

La complejidad de la enseñanza en las escuelas rurales tiene en la actualidad tres fuentes principales: (a) la diversidad cultural, social y étnica de los estudiantes y sus familias; (b) la diversidad de disposiciones de aprendizaje que los profesores se ven obligados a atender simultáneamente, particularmente (aunque no exclusivamente) en los cursos multigrado y, (c) las exigencias del nuevo currículum de la Reforma. Estos tres aspectos complican considerablemente la tarea de enseñanza de los profesores, quienes no tienen soporte en sus propias escuelas para enfrentar colectivamente este desafío con la oportunidad que amerita. Las escuelas rurales, particularmente las escuelas multigrado, son las circunstancias de sus profesores y las competencias que éstos disponen para enfrentar los retos de la enseñanza. Si en las escuelas graduadas completas existe pocas condiciones de hecho para abordar colectiva y colegialmente los desafíos de la enseñanza; con mayor razón este problema se profundiza en extremo en las escuelas rurales en las cuales trabajan profesores solos o dotaciones muy reducidas. En esas condiciones de trabajo sólo está disponible el sentido común y la competencia idiosincrásica de los profesores individuales, trabajando por separado.

Desde esta perspectiva, las escuelas rurales, en las distintas condiciones de aislamiento relativo en las cuales funcionan, individualmente no pueden concebirse como *unidades* de desarrollo educativo. Requieren de redes asociativas que les permitan enfrentar colectiva y colegialmente los desafíos del desarrollo educativo en este sector. El desarrollo educativo, en la literatura reciente, depende en lo fundamental de las comunidades profesionales. Según Fullan²⁶, en las situaciones socioeducativas complejas, dos son los principios que es necesario poder llevar a la práctica: (a) *correlación* es lo que ocurre cuando las personas incrementan su interacción y ejercen mayor influencia recíproca creando nuevos patrones convergentes y; (b) *autocatálisis* es cuando el comportamiento de un sistema estimula ciertos comportamientos en otro sistema que, a su vez, estimula otro y así por delante; y eventualmente retornando a motivar al sistema original, reforzando un ciclo de desarrollo y aprendizaje. Estos dos principios requieren interacciones intensivas entre profesores de forma que se reduzcan las variaciones de las formas de enseñanza que ocurren entre profesores y la enseñanza se pueda conducir de acuerdo a los requerimientos de aprendizaje en función de las necesidades de los estudiantes y los imperativos del currículum.

Por su parte, las comunidades profesionales de profesores mediante las cuales se establecen los vínculos entre las escuelas rurales individuales, pueden dar sentido de desarrollo educativo a cada escuela en particular, pero a la vez estas agrupaciones de escuelas pueden generar cambios en otras agrupaciones de escuelas y en la comuna en su conjunto.

Desde esta perspectiva, el nivel de la escuela sólo puede contribuir al desarrollo educativo en la medida que cada una de las escuelas pueda funcionar asociadamente con otras escuelas. Las condiciones de aislamiento sólo se puedan relativizar en la medida que se logra generar interacciones intensas entre los profesores que hagan posible acuerdos de mejoramiento. En este sentido, el **microcentro** debería constituir la unidad básica de desarrollo educativo de las escuelas rurales.

²⁵ Estudio "Modelo de racionalización de la oferta educativa de las escuelas rurales", 3ª etapa, encuesta de terreno, diciembre 2004.

²⁶ Fullan, Michael: op.cit

Tanto las evaluaciones institucionales de las escuelas rurales como diversos estudios realizados sobre el funcionamiento de las comunidades profesionales como contribuidoras relevantes al desarrollo educativo, destacan a los microcentros rurales como una instancia de desarrollo profesional relacionada directamente con el mejoramiento del rendimiento cualitativo de las escuelas individuales²⁷. Por su parte, y lo más importante, casi sin excepción los profesores han reivindicado al microcentro como una de sus mejores oportunidades de integración²⁸.

En el nivel de las escuelas se presenta una tensión constante entre los sostenedores y sus criterios de "gestión", por un lado, y las necesidades de desarrollo educativo, canalizadas en ciertos aspectos por los microcentros, por otro. De modo que se requiere un esfuerzo para resolver esta tensión. Tal como se muestra en el análisis de los datos del estudio, las expectativas de los sostenedores, en general, no se expresan en términos de un propósito moral de desarrollo educativo²⁹. Las formas de "gestión" de los sostenedores, consisten en hacer lo menos para aprovechar al máximo los recursos de la subvención. Por el contrario, tanto las expectativas como los propósitos de desarrollo educativo, implícitos o explícitos, están radicados en el microcentro. Por tal razón se hace necesario establecer criterios regulativos que hagan participar a los sostenedores en un empeño consensuado de desarrollo educativo o que, al menos, no se opongan o coarten las iniciativas de desarrollo educativo que se generan en los microcentros.

Aun cuando los microcentros han desarrollado experiencias en desarrollo educativo al formular coordinada y colaborativamente Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), se hace necesario establecer con claridad los criterios mediante los microcentros, activa y propositivamente se constituyan en instancias locales de desarrollo educativo en las que participan coordinadamente las escuelas de sectores geográficamente próximos. Se requiere de un mayor esfuerzo de integración en los microcentros para mejorar el rendimiento cualitativo de las escuelas individualmente.

Otra forma en que se manifiesta a tensión entre sostenedores y desarrollo educativo vinculado a los microcentros es la competencia de escuelas próximas geográficamente. La proliferación de escuelas pequeñas y la proximidad geográfica entre ellas es un nudo crítico para el rendimiento cualitativo de éstas. La situación de la Comuna de Nueva Imperial es decisiva en este sentido. Una gran densidad de escuelas, casi las tres cuartas partes de ellas, escuelas unidocentes. La forma como se resuelve la competencia entre escuelas no favorece en ningún caso el mejoramiento de éstas, ni tampoco su rendimiento cualitativo. La densidad de la red de escuelas, su excesiva proximidad hace que la matrícula ya no se busque en el sector rural. Muchas escuelas, particularmente de sostenedores particulares (de escuelas subvencionadas) buscan sus matrícula en los sectores de la periferia urbana, "cautivando" matrícula entre los sectores sociales más vulnerables.

²⁷ ver: Avalos, Beatrice: Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile. Material de apoyo para la Conferencia "Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño" San José, Costa Rica, 28-30 junio de 1999.

²⁸ OCDE: **Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Chile**, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, París, 2004.

²⁹ Estudio "Modelo de racionalización de la oferta educativa de las escuelas rurales", 3ª etapa, encuesta de terreno, diciembre 2004.

No existen estudios concluyentes respecto a la incidencia del tamaño de las escuelas en relación al rendimiento escolar; en realidad pareciera ser que existe un entrecruzamiento de dos factores: tamaño de la escuela y experiencia docente.

Existen propuestas de traslado escolar desde los sectores rurales a escuelas de concentración que permitirían racionalizar la oferta educativa en los sectores rurales con redes densas de escuelas, pero el problema de calidad ligado a la enseñanza y a las competencias profesionales de los profesores para atender la complejidad de los estudiantes rurales continuaría subsistiendo. El problema del mejoramiento cualitativo de la educación en el medio rural, no depende de la reubicación y concentración geográfica de la matrícula rural.

Con todo, la concentración de escuelas demanda una inversión significativa en infraestructura escolar y de transporte escolar. A lo que debería agregarse un esfuerzo sustantivo por el mejoramiento cualitativo.

El Nivel local y/o comunal

En este nivel se administran la mayoría de las escuelas municipales; fundamentalmente en términos de administración financiera, de personal y de recursos.

Habitualmente la relación de este nivel con las escuelas que administra es una relación basada a menudo en juicios poco sistemáticos de los desempeños de estas escuelas. En general, se supone que las escuelas "debieran" tener las capacidades para producir los resultados esperados y, por tanto los juicios sobre la efectividad o ineffectividad de estos resultados están relacionados con competencias o capacidades atribuidas a los profesores. Más bien se trabaja con expectativas ideales respecto a lo que las escuelas individualmente debieran lograr. Así, por ejemplo, el administrador comunal de educación espera que las escuelas obtengan buenos resultados y si no los obtienen las responsabilidades de esos resultados son atribuidas casi exclusivamente a los profesores y al tipo de relaciones que los profesores establecen con las comunidades y sus estudiantes.

En función de esa lógica los administradores se relacionan mejor con escuelas que, comparativamente en la comuna, ostentan mejores logros y se relacionan peor con aquellas escuelas y personal que no obtienen resultados. Así, por ejemplo la mayor ayuda de recursos o soporte favorece a aquellas escuelas en mejores condiciones en detrimento de las escuelas en peores condiciones. Tal distribución que discrimina negativamente en relación a las escuelas menos exitosas, acentuando de este modo "bolsones" de ineffectividad escolar.

El modelo propone que el nivel local o comunal sea considerado un sistema escolar rural que funcione en términos de las coordinaciones adecuadas para asegurar el éxito del sistema en su conjunto, distribuyendo los recursos profesionales y económicos disponibles en función de las necesidades del sistema local.

Para ello es necesario establecer la distinción propuesta por Fullan entre teoría de la educación y teoría del cambio en el sentido que estas dos concepciones necesitan integrarse explícitamente.

Este nivel no tiene relevancia y no existe coordinación para las escuelas rurales particulares subvencionadas.

El Nivel provincial

En la actualidad el nivel provincial es un dispositivo de enlace entre la implementación de políticas y programas de desarrollo educativo (la Reforma en su conjunto y totalidad) y los requerimientos de desarrollo educativo de los sistemas escolares comunales y/o locales. Esta condición debe profundizarse en función de una teoría del cambio: básicamente este nivel puede liderar y coordinar los requerimientos de ayuda para el desarrollo educativo y el desarrollo profesional docente en las instancias de las prácticas escolares (por ejemplo, reintroducir la asesoría pedagógica en los microcentros en función de los propósitos y estándares, explícitamente formulados en los niveles comunales.

El Nivel regional

A pesar de la centralización, las regiones tienen características específicas que deben ser consideradas para la implementación de las políticas y programas de desarrollo educativo nacionales (Reforma) – por ejemplo, qué características debería asumir el mejoramiento de la lectura y la escritura en una Región con determinadas características culturales, demográficas, sociales, productivas de la ruralidad regional. Del mismo modo, se requiere una conexión explícita entre propósitos morales de las políticas públicas y requerimientos de desarrollo regional.

V. Funcionamiento del Modelo

El ***Modelo de Racionalización de la Oferta Educativa Rural*** es una herramienta que tiene el propósito de convertirse en un nexo para las escuelas rurales del país, permitiéndoles el flujo de la información necesaria para el desarrollo educativo y la complementariedad de los esfuerzos de distintas instancias y agentes que confluyan en el mejoramiento de las condiciones de funcionamiento de las escuelas rurales.

De esta forma el Modelo está concebido como un entramado de relaciones sistémicas entre cuatro niveles no jerárquicos de acciones y operaciones que se relacionan directa e indirectamente con las escuelas rurales y que establecen las condiciones para su rendimiento cualitativo.

- Nivel Regional.
- Nivel Provincial.
- Nivel Comunal.
- Nivel de la Escuela y los Microcentros.

Estos niveles consideran ámbitos de acciones y operaciones propios, pero que determinan condiciones y operaciones en los otros niveles relacionados.

El Modelo ha definido cuál es la base de operación de cada uno de los niveles considerados y cuáles son las acciones y operaciones (que se determinan a partir de esta base de operación) que, definidas en un nivel, pudieran funcionar como contextos favorables para las acciones y operaciones del mismo nivel o de los otros niveles. Es decir, el Modelo muestra el flujo sistémico que se produce entre acciones y operaciones de un mismo nivel y entre niveles diferentes.

Este Modelo de relaciones sistémicas, a su vez, muestra las acciones y operaciones previas o que otros niveles deben realizar para permitir que acciones u operaciones definidas en un nivel logren un impacto real en el sistema educativo. De esta forma, el Modelo privilegia la acción sistémica, es decir acciones que al ser coordinadas e interrelacionadas con otras acciones y operaciones del mismo u otros niveles logran impactar al sistema completo, mejorando las expectativas de impacto que acciones aisladas pudieran tener sobre el mismo.

Aún cuando el Modelo determina los niveles, las bases de operación de cada uno de ellos, las acciones, las operaciones y las relaciones sistémicas que se producen al interior del sistema, garantiza su adaptabilidad a realidades y énfasis diversos al establecer jerarquías de acciones y operaciones.

Estas jerarquías de acciones y operaciones son definidas por el usuario, es decir por quién (o quiénes) se harán cargo de la implementación del Modelo en cada uno de los niveles considerados. De esta forma el nivel regional podrá establecer cuales son sus prioridades como Región, las comunas cuales son sus prioridades locales, etc.

Una vez establecidas las jerarquías por niveles deberán estudiarse en conjunto cuales son las acciones y operaciones que los relacionan, de tal modo de garantizar la acción sistémica y no la intervención aislada. Para esto se cuenta con el mapa relacional del Modelo y las relaciones entre niveles (ver capítulo VIII y VI).

Como apoyo a la operación del Modelo se han descrito con mayor detalle las operaciones consideradas en cada uno de los niveles (ver capítulo VII), de modo de orientar al usuario en la realización o implementación de éstas.

Finalmente, se ha considerado un mecanismo de "auditoría" como una operación común para cada uno de los niveles considerados por el Modelo. Este mecanismo permite establecer las condiciones de los procesos y los resultados de las distintas acciones y operaciones de desarrollo educativo implementadas en las escuelas rurales, en las comunas, en las provincias y a nivel regional de modo de garantizar la transparencia del sistema y de medir los impactos de las acciones y operaciones implementadas. Este mecanismo de auditoría deberá a su vez velar por el carácter sistémico del Modelo estableciendo alertas ante acciones aisladas o sin retorno de parte de los niveles adjuntos.

VI. Relaciones entre niveles

a. Nivel regional

ID ³⁰	NIVEL REGIONAL	CONTEXTOS PREVIOS	CONTEXTOS FAVORABLES	JERARQUÍA ³¹
Base de operación (Fundamento o apoyo principal para el desarrollo de acciones y operaciones)				
	Orientaciones y políticas educativas nacionales (MINEDUC).			
	Orientaciones y políticas educativas regionales (GORE – CORE)			
Acciones (ejercicio de la posibilidad de hacer)				
AR-1	Establecer criterios de políticas de desarrollo educativo regional.		OR-3	
AR-2	Establecer criterios de asignación y distribución de recursos.		OR-4	
AR-3	Establecer criterios de análisis de la situación y rendimiento cualitativo de las escuelas.		OR-2	
AR-4	Establecer criterios de distribución espacial de la oferta de escuelas rurales.		OR-1	
AR-5	Establecer mecanismos de retroalimentación para todos los niveles.		OR-5	
Operaciones (llevar a cabo)				
OR-1	Organización, a nivel comunal, del mapeo de las escuelas rurales de las comunas.	AR-4	OC-1	
OR-2	Organización, a nivel comunal, del análisis de la situación socioeducativa y rendimiento cualitativo de las escuelas rurales de acuerdo a los criterios que el nivel regional establece en las redes identificadas por la comuna.	AR-3	OC-2	
OR-3	Elaboración de diseños programáticos que conecten las orientaciones de políticas de desarrollo educativo nacionales con los requerimientos de desarrollo educativo regional.	AR-1	OP-3	
OR-4	Elaboración de mecanismos de asignación y distribución de recursos, de acuerdo a los criterios establecidos a partir de las orientaciones de desarrollo educativo regionales.	AR-2	OP-4	
OR-5	Operación de mecanismos de retroalimentación entre los distintos niveles.	AR-5	OP-6	

³⁰ ID: identificador, hace referencia al número que identifica a una acción u operación en el mapa relacional del Modelo.

³¹ Jerarquía: (1) Imprescindible; (2) Necesaria; (3) Recomendable; (4) Incidencia marginal.

b. Nivel provincial

ID	NIVEL PROVINCIAL	CONTEXTOS PREVIOS	CONTEXTOS FAVORABLES	JERARQUÍA
Base de operación (Fundamento o apoyo principal para el desarrollo de acciones y operaciones)				
AR-1	Criterios de políticas de desarrollo educativo establecidos a nivel regional.			
OC-3	Estándares de rendimiento recontextualizados a nivel comunal.			
OC-2	Análisis de la situación y rendimiento cualitativo de las escuelas realizado a nivel comunal.			
OC-1	Mapeo de la distribución de escuelas rurales realizado a nivel comunal.			
Acciones (ejercicio de la posibilidad de hacer)				
AP-1	Establecer acciones de desarrollo educativo.		OP-1; OP-5	
AP-2	Establecer acciones de desarrollo profesional docente.		OP-2	
AP-3	Establecer criterios regulativos que hagan participar a los sostenedores en un empeño consensuado de desarrollo educativo de modo de fomentar las iniciativas de desarrollo educativo que se generan en los microcentros.		OP-2	
Operaciones (llevar a cabo)				
OP-1	Liderazgo y coordinación de acciones de desarrollo educativo en las comunas, microcentros y escuelas rurales.	AP-1		
OP-2	Liderazgo y coordinación de acciones de desarrollo profesional docente que requieren las distintas redes de escuelas rurales.	AP-2; AP-3	OC-5	
OP-3	Implementación de diseños programáticos elaborados para las provincias de acuerdo a las redes de escuelas rurales identificadas y su rendimiento cualitativo respectivo.	OR-3	OC-4	
OP-4	Implementación de mecanismos de asignación y distribución de recursos elaborados a nivel regional de acuerdo a las redes de escuelas rurales identificadas y a su rendimiento cualitativo.	OR-4		
OP-5	Estimación de la demanda y seguimiento de las acciones de desarrollo educativo de los microcentros y las escuelas rurales.	AP-1; OC-1		
OP-6	Operación de mecanismos de retroalimentación entre los distintos niveles.	OR-5	OC-6	

c. Nivel comunal o local

ID	NIVEL COMUNAL	CONTEXTOS PREVIOS	CONTEXTOS FAVORABLES	JERARQUÍA
Base de operación (Fundamento o apoyo principal para el desarrollo de acciones y operaciones)				
AR-1	Criterios de políticas de desarrollo educativo establecidos a nivel regional.			
AR-2	Criterios de asignación y distribución de recursos establecidos a nivel regional.			
AR-3	Criterios de análisis de la situación y rendimiento cualitativo de las escuelas establecidos a nivel regional.			
AR-4	Criterios de distribución espacial de la oferta de escuelas rurales establecidos a nivel regional.			
Acciones (ejercicio de la posibilidad de hacer)				
AC-1	Establecer criterios de integración de escuelas en un "sistema educativo comunal"		OC-1	
AC-2	Establecer el sentido de propósito para el desarrollo educativo de las escuelas rurales en el "sistema educativo comunal".		OC-1	
AC-3	Establecer las prioridades comunales de acuerdo a la Teoría de la Educación y Teoría del Cambio.		OC-1	
AC-4	Establecer criterios para la definición de estándares de desempeño de las escuelas rurales.		OC-3	
AC-5	Establecer políticas de incentivo para el mejoramiento de la enseñanza.		OC-4	
AC-6	Establecer políticas de integración para el desarrollo profesional docente.		OC-5	
AC-7	Asegurar la distribución y estabilidad del personal en función de requerimientos de desarrollo educativo y estándares de desempeño.		OC-5	
AC-8	Crear de una unidad de microplanificación de la oferta de las escuelas articulada con el PADEM y otros instrumentos de planificación comunal.		OC-1	
Operaciones (llevar a cabo)				
OC-1	Funcionamiento y operación de la unidad de microplanificación de la oferta educativa de las escuelas rurales de la comuna.	AC-1; AC-2; AC-3; AC-8; OR-1	OP-5; OM-1	
OC-2	Levantamiento del análisis de la situación socioeducativa local y rendimiento cualitativo de las escuelas en cada una de las redes identificadas en la comuna.	OR-2		
OC-3	Recontextualización de los estándares de rendimiento establecidos por el currículum nacional en términos de los requerimientos de las escuelas y las características de la población atendida en cada una de las redes identificadas.	AC-4		
OC-4	Articulación de los recursos y ayudas externas de acuerdo a las políticas de incentivos e integración establecidas a nivel comunal y los criterios de asignación de recursos establecidos a nivel regional.	AC-5; OP-3		
OC-5	Fomento y apoyo de acciones de integración para el desarrollo profesional docente en la comuna.	AC-6; AC-7; OP-2	OM-1	
OC-6	Operación de mecanismos de retroalimentación entre los distintos niveles.	OP-6	OM-5	

d. Nivel de la escuela y el microcentro

ID	NIVEL DE LA ESCUELA Y EL MICROCENTRO	CONTEXTOS PREVIOS	CONTEXTOS FAVORABLES	JERARQUÍA
Base de operación (Fundamento o apoyo principal para el desarrollo de acciones y operaciones)				
AP-3	Criterios regulativos para la participación de los sostenedores en el apoyo al desarrollo educativo que se genera en los microcentros.			
AC-1	Criterios de integración de escuelas al "sistema educativo comunal".			
AC-2	Sentido de propósito para el desarrollo educativo de las escuelas rurales en el "sistema educativo comunal".			
OC-3	Estándares de rendimiento recontextualizados a nivel comunal.			
AC-5	Políticas de incentivo para el mejoramiento de la enseñanza establecidas a nivel comunal.			
AC-6	Políticas de integración para el desarrollo profesional docente establecidas a nivel comunal.			
Acciones (ejercicio de la posibilidad de hacer)				
AM-1	Establecer criterios de integración en torno a una red básica.		OM-1; OM-2	
AM-2	Establecer criterios de desarrollo educativo para las escuelas.		OM-1; OM-4	
AM-3	Establecer el sentido de propósito de la escuela y su articulación con el entorno (microcentro, nivel comunal, comunidades, comunidad educativa).		OM-1; OM-2	
AM-4	Establecer las condiciones laborales del profesorado y las competencias docentes requeridas.		OM-4	
AM-5	Establecer el sentido de acogida para los niños rurales.		OM-1; OM-2; OM-3	
Operaciones (llevar a cabo)				
OM-1	Funcionamiento de los microcentros	AM-1; AM-2; AM-3; AM-5; OC-1; OC-5		
OM-2	Articulación de la escuela como parte integrante de una red de apoyo.	AM-1; AM-3; AM-5		
OM-3	Fomento a la atención a la diversidad con su centro en la Reforma, el nuevo currículo y los estándares de aprendizaje recontextualizados en las necesidades educativas de la Comuna.	AM-5		
OM-4	Énfasis en la enseñanza y las prioridades de aprendizaje para los estudiantes y el mejoramiento cualitativo de la acción educativa de la escuela.	AM-2; AM-4		
OM-5	Operación de mecanismos de retroalimentación entre los distintos niveles.	OC-6		

VII. Operaciones

a. Nivel regional

- **Organización, a nivel comunal, del mapeo de las escuelas rurales de las comunas (OR-1).**

Esta operación del nivel regional supone una unidad de microplanificación en el nivel comunal. Consiste en entregar los criterios de distribución espacial, mediante los cuales la unidad de microplanificación comunal establece el carácter de la oferta de escuelas rurales de la comuna en relación a la demanda real de matrícula rural existente. En esta operación deberán distinguirse, al menos, cuatro tipos de redes: (1) redes compuestas por escuelas rurales cercanas a un centro urbano; (2) redes de alta concentración de escuelas; (3) redes de alta dispersión y aislamiento de escuelas y, (4) redes de distribución suficiente.

La información que se genera en la unidad de microplanificación comunal, alimenta a la base de operaciones del nivel provincial en lo atinente a: necesidades de desarrollo profesional docente; mecanismos de asignación y distribución de recursos; estimación de la demanda y seguimiento de acciones de desarrollo educativo.

- **Organización, a nivel comunal, del análisis de la situación socioeducativa y rendimiento cualitativo de las escuelas rurales de acuerdo a los criterios que el nivel regional establece en las redes identificadas por la comuna (OR-2).**

Esta operación se implementa en el nivel comunal a través del levantamiento de la situación socioeducativa y el análisis del rendimiento cualitativo de las escuelas rurales, realizado por la comuna. La información que proviene de este análisis comunal alimenta la base de operaciones en el nivel provincial en lo atinente a: el tipo de situaciones socioeducativas que es necesario atender (características de la ruralidad, presencia de población indígena, redes conformadas por las escuelas, etc. Y, al tipo de rendimiento que obtienen las escuelas y las decisiones que se adopten para atender los déficit de rendimiento.

El nivel regional organiza el análisis de la situación socioeducativa de las comunas y el análisis del rendimiento cualitativo de las escuelas rurales, mediante el diseño de instrumentos para estos análisis y la sistematización de la información disponible y atinente para ello. En este aspecto es importante destacar el valor del proceso de autoevaluación que llevan a cabo las escuelas y que se implementa a través de los Departamentos Provinciales de Educación.

- **Elaboración de diseños programáticos que conecten las orientaciones de políticas de desarrollo educativo nacionales con los requerimientos de desarrollo educativo regional (OR-3).**

Esta operación tiene una gran importancia para la contextualización de las políticas nacionales a las necesidades regionales. Por ejemplo, si bien existe una política

nacional de educación intercultural bilingüe, es necesario transformar esta orientación en un programa regional efectivo que atienda las necesidades de mejoramiento en esta área, vinculándolas a otras necesidades educativas; por ejemplo, articulación efectiva con la educación media, con la educación para el trabajo o con la educación terciaria.

Estos diseños se implementan a través del nivel provincial en las distintas redes identificadas en las comunas.

- **Elaboración de mecanismos de asignación y distribución de recursos, de acuerdo a los criterios establecidos a partir de las orientaciones de desarrollo educativo regionales (OR-4).**

Esta operación se refiere fundamentalmente a asegurar condiciones de equidad y focalización en la asignación de recursos de modo de asegurar el mejoramiento de la calidad y la escolaridad completa de doce años, particularmente en las áreas rurales y de mayor vulnerabilidad.

Estos mecanismos se implementan a través del nivel provincial en cada una de las redes identificadas en las comunas. Esta operación también supone una coordinación con el nivel comunal para garantizar la equidad y la focalización de los recursos de acuerdo a las necesidades de mejoramiento de calidad y escolaridad completa identificadas.

- **Operación de mecanismos de retroalimentación entre los distintos niveles (OR-5).**

En esta operación se establece un mecanismo de "auditoría" para establecer las condiciones de los procesos y los resultados de las distintas acciones de desarrollo educativo implementadas en las escuelas rurales, en las comunas y en las provincias.

b. Nivel Provincial

- **Liderazgo y coordinación de acciones de desarrollo educativo en las comunas, microcentros y escuelas rurales (OP-1).**

Esta operación comprende el diseño de acciones de desarrollo educativo que tienen como base el diagnóstico de las situaciones socioeducativas que es posible identificar en las áreas rurales de las comunas y los propósitos de desarrollo educativo y estándares de calidad formulados en ellas.

Esto significa que sobre la base de tal información, el nivel provincial diseña las acciones de desarrollo educativo de acuerdo a las características y necesidades particulares de cada una de las redes de escuelas rurales. Esto implica atender diferenciadamente –de acuerdo a sus características y necesidades- a cada una de las redes de escuelas rurales.

Esta operación se actualiza en el nivel comunal, cuando este nivel establece sus criterios de integración de las escuelas rurales individuales al sistema educativo comunal y en los microcentros que funcionan como unidades básicas de desarrollo educativo.

- **Liderazgo y coordinación de acciones de desarrollo profesional docente que requieren las distintas redes de escuelas rurales (OP-2).**

Esta operación comprende la estimulación, implementación y seguimiento de las acciones de desarrollo profesional docente que requieren cada una de las redes de escuelas rurales, en función de sus características y necesidades de desarrollo educativo. Se trata fundamentalmente de supervisar la implementación de estas acciones y de informar tanto los procesos como resultados que están obteniendo estas redes.

Esta operación tiene como función apoyar y orientar las acciones de desarrollo profesional docente que se están implementando en las comunas y en las redes de escuelas rurales que pertenecen a éstas.

Las acciones de desarrollo profesional docente, deben propender a la integración de la fuerza docente a las políticas y acciones de desarrollo educativo de la Región.

Esta operación se concreta en los microcentros que funcionan, para estos efectos, como unidades básicas de desarrollo educativo y desarrollo profesional docente.

- **Implementación de diseños programáticos elaborados para las provincias de acuerdo a las redes de escuelas rurales identificadas y su rendimiento cualitativo respectivo (OP-3).**

Esta operación consiste en poner en funcionamiento los diseños programáticos elaborados por el nivel regional que vinculan políticas nacionales de desarrollo educativo con las necesidades identificadas en las redes comunales de escuelas rurales. Esto implica la inducción y ayuda para que las comunas puedan diseñar los programas de acuerdo a sus necesidades de desarrollo educativo.

- **Implementación de mecanismos de asignación y distribución de recursos elaborados a nivel regional de acuerdo a las redes de escuelas rurales identificadas y a su rendimiento cualitativo (OP-4).**

Esta operación consiste en poner en funcionamiento y dar seguimiento a los mecanismos de asignación de recursos en las comunas y en las redes de escuelas rurales, para lo cual es necesario coordinarse con las políticas de integración e incentivo establecidas a nivel comunal.

- **Estimación de la demanda y seguimiento de las acciones de desarrollo educativo de los microcentros y las escuelas rurales (OP-5).**

Esta operación consiste en solicitar a las unidades de microplanificación comunal: (1) la estimación y sistematización de la demanda de desarrollo educativo a las

comunas y redes de escuelas rurales para consolidar un panorama provincial de necesidades de desarrollo educativo y, (2) diseñar un proceso de seguimiento y evaluación de resultados de estas acciones que implementen las comunas a través de sus respectivas unidades de microplanificación.

Esta operación se concreta en actividades de seguimiento a los procesos de desarrollo educativo que despliegan los microcentros.

- **Operación de mecanismos de retroalimentación entre los distintos niveles (OP-6).**

En esta operación se establece un mecanismo de "auditoría" para establecer las condiciones de los procesos y los resultados de las distintas acciones de desarrollo educativo implementadas en las escuelas rurales, en los microcentros y en las comunas. Esta operación se coordina con el nivel regional.

c. Nivel comunal

- **Funcionamiento y operación de la unidad de microplanificación de la oferta educativa de las escuelas rurales de la comuna (OC-1).**

La unidad de microplanificación comunal es una instancia del municipio cuyo propósito central es organizar la oferta de educación de educación rural en la comuna como un sistema e identificar la demanda de desarrollo educativo para ese sistema en función de los criterios de desarrollo educativo regional. La creación de esta unidad supone establecer criterios de integración de escuelas en un sistema educativo comunal que considere el universo completo de los establecimientos educacionales de la comuna.

Esta unidad se encarga de:

- El mapeo de la oferta de escuelas rurales de la comuna.
- Coordinar y liderar acciones de integración en las redes identificadas para la oferta de educación rural de la comuna.
- Chequear la distribución y movilidad del personal en las redes identificadas en términos de criterios que aseguren el funcionamiento de las redes y la calidad de la educación de cada una de las escuelas que las componen.
- Condensar como una política de desarrollo educativo comunal, la demanda de desarrollo educativo y desarrollo profesional docente que proviene de los microcentros.
- Implementa el proceso de seguimiento y evaluación de los resultados del desarrollo educativo en los respectivos microcentros.

Esta operación consiste en conformar una unidad de microplanificación que se articule con el PADEM y otros instrumentos de planificación comunal, para asegurar el mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas rurales y su integración al sistema educativo comunal. Para esto deberá tener como base: los criterios de integración de las escuelas rurales definidos a nivel comunal; el sentido de propósito del desarrollo educativo comunal; las prioridades comunales de

desarrollo educativo y los criterios de distribución espacial de escuelas rurales definidos en el nivel regional.

La operación de esta unidad considera dos procesos íntimamente relacionados: (a) una *teoría de la educación* que consiste en definir con claridad cuáles son las urgencias del desarrollo educativo comunal (por ejemplo, mejoramiento en el primer ciclo de la educación básica, articulación entre educación básica y educación media, atender la diversidad cultural y lingüística, etc). Y, (b) una teoría del cambio que consiste en definir los procesos y acciones de transformación, mediante los cuales se lograrán las metas de desarrollo educativo definidas por la teoría de la educación de la comuna.

Las operaciones de esta instancia se actualizan en cada uno de los microcentros en términos de acciones concretas y específicas de desarrollo educativo. Esta unidad cuenta con el apoyo y la orientación del nivel regional y se vincula mediante la entrega de información con el nivel provincial.

- **Levantamiento del análisis de la situación socioeducativa local y rendimiento cualitativo de las escuelas en cada una de las redes identificadas en la comuna (OC-2).**

Esta operación consiste en realizar el análisis de las situaciones socioeducativas presentes en la comuna, identificar las necesidades de desarrollo educativo a partir de este análisis y analizar y sistematizar el rendimiento cualitativo que obtienen las escuelas.

Esta operación se realiza a través de la unidad de microplanificación comunal.

Esta operación se vincula con el nivel provincial, a través de la entrega de información y con el nivel regional a través del funcionamiento de la propia unidad.

- **Recontextualización de los estándares de rendimiento establecidos por el currículum nacional en términos de los requerimientos de las escuelas y las características de la población atendida en cada una de las redes identificadas (OC-3).**

Esta operación consiste en poner en situación los estándares del currículum nacional, haciéndose cargo de las acciones necesarias para lograrlos de acuerdo a las necesidades de las escuelas y las características de la población atendida. Así, por ejemplo, un determinado estándar debe además considerar en su logro lo que la escuela requiere para ello y las disposiciones de aprendizaje presentes en los estudiantes que se atienden.

Esta operación también considera las orientaciones de desarrollo educativo establecidas a nivel regional y los criterios para la definición de estándares de desempeño de las escuelas rurales establecidos a nivel comunal.

Esta operación se vincula con el nivel provincial a través de la entrega de información y la ayuda que recibe de este nivel y con los microcentros a través de

la puesta en práctica de las hachones orientadas a alcanzar los estándares definidos.

- **Articulación de los recursos y ayudas externas de acuerdo a las políticas de incentivos e integración establecidas a nivel comunal y los criterios de asignación de recursos establecidos a nivel regional (OC-4).**

Esta operación consiste en organizar la asignación de los recursos y ayudas externas en función a las necesidades de funcionamiento de las redes de escuelas rurales, considerando la operacionalización de los incentivos para el mejoramiento de la enseñanza definidos comunally y los criterios definidos regionalmente para tal efecto.

Esta operación se vincula con el nivel provincial a través de los mecanismos de asignación de recursos establecidos y con el nivel regional a través de la auditoría para la asignación de recursos.

- **Fomento y apoyo de acciones de integración para el desarrollo profesional docente en la comuna (OC-5).**

Esta operación consiste en implementar la teoría de la educación y la teoría del cambio en función de los requerimientos de desarrollo educativo definidos para la comunas y las respectivas redes de escuelas rurales, en lo que atañe al fortalecimiento profesional docente que se requiere para ello. Esta operación se concreta en el apoyo necesario para que los microcentros funcionen como unidades básicas e desarrollo profesional docente, proveyéndoles las ayudas y recursos necesarios para ello.

- **Operación de mecanismos de retroalimentación entre los distintos niveles (OC-6).**

En esta operación se establece un mecanismo de "auditoría" para establecer las condiciones de los procesos y los resultados de las distintas acciones de desarrollo educativo implementadas en las escuelas rurales, en los microcentros y en las comunas. Esta operación se coordina con el nivel provincial.

d. Nivel de la escuela y el microcentro.

- **Funcionamiento de los microcentros (OM-1).**

Esta operación consiste en constituir y dotar a los microcentros de las condiciones y recursos para que operen como unidades básicas de desarrollo educativo y desarrollo profesional docente; asegurando los mecanismos formales para que estas acciones puedan, a su vez, implementarse en las escuelas que lo conforman.

El microcentro debería estar conformado por escuelas geográficamente próximas y que pertenezcan a una misma red de escuelas rurales, asumiendo la diversidad de

condiciones de las escuelas respectivas y los tipos de situaciones socioeducativas que atienden.

El funcionamiento del microcentro considera:

- Canalizar los requerimientos de desarrollo educativo y articularlos con el nivel local.
- Apoyar el desarrollo institucional de las escuelas que lo componen.
- Apoyar la gestión de las escuelas que lo componen.
- Aplicar los criterios de integración para conformar la red de trabajo y apoyar a sus escuelas integrantes.
- Apoyar a las escuelas de acuerdo a los criterios de desarrollo educativos establecidos.
- Fomentar la integración de las escuelas y los docentes, de la escuela y su entorno, del sistema de escuelas rurales con el sistema comunal.
- Apoyar y fomentar el aprendizaje profesional docente.
- Compartir experiencias y diseños de enseñanza.
- Establecer las prioridades de aprendizaje para los estudiantes en relación a las oportunidades para que todos puedan aprender.
- Canalizar la ayuda al desarrollo profesional docente y a la práctica docente.

- **Articulación de la escuela como parte integrante de una red de apoyo (OM-2).**

Esta operación consiste en estructurar una red básica de escuelas rurales que haga posible la integración de éstas en torno a propósitos de desarrollo educativo comunes y pertinentes a las necesidades de la población que se atiende y a las exigencias del currículum nacional. Al mismo tiempo esta red diseña e implementa los procesos de desarrollo educativo de acuerdo a las necesidades de las escuelas. Organiza e implementa el proceso de desarrollo profesional docente y establece los criterios para acoger y abrir las oportunidades de aprendizaje para los niños rurales que atienden las escuelas que componen el microcentro.

- **Fomento a la atención a la diversidad con su centro en la Reforma, el nuevo currículum y los estándares de aprendizaje recontextualizados en las necesidades educativas de la Comuna (OM-3).**

Esta operación consiste en que el microcentro incorpore como criterios evaluativos para las acciones de desarrollo educativo que implementa: (a) la atención a la diversidad como una forma de asegurar condiciones de equidad y calidad para todos los estudiantes; (b) el cumplimiento de las orientaciones de la Reforma proporcionando los aprendizajes que hagan comparables los desempeños de, los estudiantes rurales a los aprendizajes que obtienen estudiantes de sectores sociales de mayor privilegio; y (c) garantizar el logro de los estándares de rendimiento como base para asegurar la equidad de los aprendizajes que los estudiantes rurales obtienen.

- **Énfasis en la enseñanza y las prioridades de aprendizaje para los estudiantes y el mejoramiento cualitativo de la acción educativa de la escuela (OM-4).**

Esta operación consiste en enfocar sustancialmente el esfuerzo del microcentro en el mejoramiento de la enseñanza de modo que redunde en los aprendizajes contemplados en los estándares del currículum asumidos por la comuna y organizar la actividad de enseñanza de modo de obtener los incentivos que estimulan su desarrollo cualitativo.

- **Operación de mecanismos de retroalimentación entre los distintos niveles (OM-5).**

En esta operación se establece un mecanismo de "auditoría" para establecer las condiciones de los procesos y los resultados de las distintas acciones de desarrollo educativo implementadas en las escuelas rurales y en los microcentros. Esta operación se coordina con el nivel comunal.

VIII. Mapa relacional del Modelo

Ver página siguiente

NIVEL REGIONAL	
Base de operación (Fundamento o apoyo principal para el desarrollo de acciones y operaciones)	
BR-1	Orientaciones y políticas educativas nacionales (MINEDUC).
BR-2	Orientaciones y políticas educativas regionales (GORE – CORE)
Acciones (ejercicio de la posibilidad de hacer)	
AR-1	Establecer criterios de políticas de desarrollo educativo regional.
AR-2	Establecer criterios de asignación y distribución de recursos.
AR-3	Establecer criterios de análisis de la situación y rendimiento cualitativo de las escuelas.
AR-4	Establecer criterios de distribución espacial de la oferta de escuelas rurales.
AR-5	Establecer mecanismos de retroalimentación para todos los niveles
Operaciones (llevar a cabo)	
OR-1	Organización, a nivel comunal, del mapeo de las escuelas rurales de las comunas.
OR-2	Organización, a nivel comunal, del análisis de la situación socioeducativa y rendimiento cualitativo de las escuelas rurales de acuerdo a los criterios que el nivel regional establece en las redes identificadas por la comuna.
OR-3	Elaboración de diseños programáticos que conecten las orientaciones de políticas de desarrollo educativo nacionales con los requerimientos de desarrollo educativo regional.
OR-4	Elaboración de mecanismos de asignación y distribución de recursos, de acuerdo a los criterios establecidos a partir de las orientaciones de desarrollo educativo regionales.
OR-5	Operación de mecanismos de retroalimentación entre los distintos niveles.

NIVEL PROVINCIAL	
Base de operación (Fundamento o apoyo principal para el desarrollo de acciones y operaciones)	
AR-1	Criterios de políticas de desarrollo educativo establecidos a nivel regional.
OC-3	Estándares de rendimiento recontextualizados a nivel comunal.
OC-2	Análisis de la situación y rendimiento cualitativo de las escuelas realizado a nivel comunal.
OC-1	Mapeo de la distribución de escuelas rurales realizado a nivel comunal.
Acciones (ejercicio de la posibilidad de hacer)	
AP-1	Establecer acciones de desarrollo educativo.
AP-2	Establecer acciones de desarrollo profesional docente.
AP-3	Establecer criterios regulativos que hagan participar a los sostenedores en un empeño consensuado de desarrollo educativo de modo de fomentar las iniciativas de desarrollo educativo que se generan en los microcentros.
Operaciones (llevar a cabo)	
OP-1	Liderazgo y coordinación de acciones de desarrollo educativo en las comunas, microcentros y escuelas rurales.
OP-2	Liderazgo y coordinación de acciones de desarrollo profesional docente que requieren las distintas redes de escuelas rurales.
OP-3	Implementación de diseños programáticos elaborados para las provincias de acuerdo a las redes de escuelas rurales identificadas y su rendimiento cualitativo respectivo.
OP-4	Implementación de mecanismos de asignación y distribución de recursos elaborados a nivel regional de acuerdo a las redes de escuelas rurales identificadas y a su rendimiento cualitativo.
OP-5	Estimación de la demanda y seguimiento de las acciones de desarrollo educativo de los microcentros y las escuelas rurales.
OP-6	Operación de mecanismos de retroalimentación entre los distintos niveles.

NIVEL COMUNAL	
Base de operación (Fundamento o apoyo principal para el desarrollo de acciones y operaciones)	
AR-1	Criterios de políticas de desarrollo educativo establecidos a nivel regional.
AR-2	Criterios de asignación y distribución de recursos establecidos a nivel regional.
AR-3	Criterios de análisis de la situación y rendimiento cualitativo de las escuelas establecidos a nivel regional.
AR-4	Criterios de distribución espacial de la oferta de escuelas rurales establecidos a nivel regional.
Acciones (ejercicio de la posibilidad de hacer)	
AC-1	Establecer criterios de integración de escuelas en un "sistema educativo comunal"
AC-1	Establecer el sentido de propósito para el desarrollo educativo de las escuelas rurales en el "sistema educativo comunal".
AC-3	Establecer las prioridades comunales de acuerdo a la Teoría de la Educación y Teoría del Cambio.
AC-4	Establecer criterios para la definición de estándares de desempeño de las escuelas rurales.
AC-5	Establecer políticas de incentivo para el mejoramiento de la enseñanza.
AC-6	Establecer políticas de integración para el desarrollo profesional docente.
AC-7	Asegurar la distribución y estabilidad del personal en función de requerimientos de desarrollo educativo y estándares de desempeño.
AC-8	Crear de una unidad de microplanificación de la oferta de las escuelas articulada con el PADEM y otros instrumentos de planificación comunal.
Operaciones (llevar a cabo)	
OC-1	Funcionamiento y operación de la unidad de microplanificación de la oferta educativa de las escuelas rurales de la comuna.
OC-2	Levantamiento del análisis de la situación socioeducativa local y rendimiento cualitativo de las escuelas en cada una de las redes identificadas en la comuna.
OC-3	Recontextualización de los estándares de rendimiento establecidos por el currículum nacional en términos de los requerimientos de las escuelas y las características de la población atendida en cada una de las redes identificadas.
OC-4	Articulación de los recursos y ayudas externas de acuerdo a las políticas de incentivos e integración establecidas a nivel comunal y los criterios de asignación de recursos establecidos a nivel regional.
OC-5	Fomento y apoyo de acciones de integración para el desarrollo profesional docente en la comuna.
OC-6	Operación de mecanismos de retroalimentación entre los distintos niveles.

NIVEL DE LA ESCUELA Y EL MICROCENTRO	
Base de operación (Fundamento o apoyo principal para el desarrollo de acciones y operaciones)	
AP-3	Criterios regulativos para la participación de los sostenedores en el apoyo al desarrollo educativo que se genera en los microcentros.
AC-1	Criterios de integración de escuelas al "sistema educativo comunal".
AC-2	Sentido de propósito para el desarrollo educativo de las escuelas rurales en el "sistema educativo comunal".
OC-3	Estándares de rendimiento recontextualizados a nivel comunal.
AC-5	Políticas de incentivo para el mejoramiento de la enseñanza establecidas a nivel comunal.
AC-6	Políticas de integración para el desarrollo profesional docente establecidas a nivel comunal.
Acciones (ejercicio de la posibilidad de hacer)	
AM-1	Establecer criterios de integración en torno a una red básica.
AM-2	Establecer criterios de desarrollo educativo para las escuelas.
AM-3	Establecer el sentido de propósito de la escuela y su articulación con el entorno (microcentro, nivel comunal, comunidades, comunidad educativa).
AM-4	Establecer las condiciones laborales del profesorado y las competencias docentes requeridas.
AM-5	Establecer el sentido de acogida para los niños rurales.
Operaciones (llevar a cabo)	
OM-1	Funcionamiento de los microcentros
OM-2	Articulación de la escuela como parte integrante de una red de apoyo.
OM-3	Fomento a la atención a la diversidad con su centro en la Reforma, el nuevo currículum y los estándares de aprendizaje recontextualizados en las necesidades educativas de la Comuna.
OM-4	Énfasis en la enseñanza y las prioridades de aprendizaje para los estudiantes y el mejoramiento cualitativo de la acción educativa de la escuela.
OM-5	Operación de mecanismos de retroalimentación entre los distintos niveles.

