



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Mejora educativa de las escuelas

Modelos y estrategias en Chile y España

Andrea Lagos Mancilla

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

MEJORA EDUCATIVA DE LAS ESCUELAS, MODELOS Y ESTRATEGIAS EN CHILE Y ESPAÑA.

Tesis doctoral presentada por:
ANDREA LAGOS MANCILLA

Para la obtención del título de
DOCTORA EN SOCIOLOGÍA POR LA UNIVERSITAT DE BARCELONA

Directoras:

Dra. ANNA ESCOBEDO CAPARROS

Departament de Sociologia
Universitat de Barcelona

Dra. SANDRA FACHELLI

Departament de Sociologia
Universitat de Barcelona

Tutor:

Dr. JOSEP LLUIS CONDOM BOSCH

Departament de Sociologia
Universitat de Barcelona

FACULTAT D'ECONOMIA I EMPRESA
UNIVERSITAT DE BARCELONA

Barcelona, julio de 2017

Nota uso de lenguaje no sexista:

El siguiente texto procura la utilización de lenguaje no sexista, por lo cual se refiere a niños y niñas, se hará referencia siempre a grupos colectivos (los estudiantes, las maestras, los docentes, el centro) y su mención específica, cuando sea hombre o mujer y tome la voz en este trabajo.

Financiamiento:

Este proyecto de investigación doctoral fue financiado por el Programa de Formación de Capital Humano-BecasChile (CONICYT – Chile), en su convocatoria 2014, folio 72150352, resolución exenta nº9491/2014.

ÍNDICE SINTÉTICO

ÍNDICE AMPLIADO	7
ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS E ILUSTRACIONES	11
SIGLAS	13
AGRADECIMIENTOS	15
0. INTRODUCCIÓN	17
I. TEORÍAS E INVESTIGACIONES	29
1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS	31
2. EVIDENCIAS SOBRE LA CALIDAD Y MEJORA EDUCATIVA	62
3. EL MODELO DE ANÁLISIS	76
II. METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO.....	85
4. OBJETO DE ESTUDIO	87
5. MÉTODO, TRABAJO DE CAMPO Y TÉCNICAS	90
6. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS.....	115
III. ANÁLISIS SOCIOPOLÍTICO Y ECONÓMICO DE ESPAÑA Y CHILE	121
7. CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO DE ESPAÑA Y CHILE	123
IV. ANÁLISIS DE LA MEJORA EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS	161
8. LAS ESCUELAS DE LA INVESTIGACIÓN	163
9. LAS DIMENSIONES DE LA MEJORA EDUCATIVA.....	194
V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	235
GLOSARIO	249
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	255
ANEXOS	265

ÍNDICE AMPLIADO	7
ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS E ILUSTRACIONES	11
SIGLAS	13
AGRADECIMIENTOS	15
0. INTRODUCCIÓN	17
0.1 EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD	18
1. <i>Educación infantil y resguardo de los derechos.....</i>	19
2. <i>Ampliando las fronteras de la obligatoriedad y de los derechos.....</i>	20
3. <i>Buscar la mejora en la educación infantil temprana.....</i>	21
0.2 OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	22
1. <i>Objetivo general</i>	22
2. <i>Objetivos específicos</i>	22
3. <i>El diseño de la investigación.....</i>	23
0.3 ESTRUCTURA DEL TEXTO Y DESCRIPCIÓN DE LOS CAPÍTULOS	23
I. Teorías e investigaciones.....	24
II. Metodología	24
III. Análisis sociopolítico y económico de España y Chile.....	25
IV. Análisis de la mejora educativa en las escuelas	25
V. Discusión y conclusiones	26
I. TEORÍAS E INVESTIGACIONES	29
1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS	31
1.1 SOCIOLOGÍA.....	31
1.1.1. <i>Funcionalismo: capital humano y reformismo.....</i>	33
a. Teoría del capital humano	34
b. Funcionalismo reformista	34
1.1.2. <i>Teorías de la reproducción social y transmisiones educativas.....</i>	35
a. Teoría de la reproducción.....	36
b. Teoría de las transmisiones educativas	38
1.1.4. <i>La renovación de la sociología de la educación</i>	39
a. Escuelas democráticas, Michael Apple	40
b. Empoderar al profesor, Henry Giroux.....	41
1.1.5. <i>Teoría de la eficacia escolar y el movimiento teórico-práctico para la mejora de las escuelas 42</i>	
1.1.6. <i>La crítica a la afectividad y la legitimación de un paradigma</i>	45
1.2. PEDAGOGÍA.....	47
1.2.1. <i>Pedagogía progresista.....</i>	47
a. Las bases filosóficas de la escuela nueva, John Dewey.....	50
b. La educación para el desarrollo, Paulo Freire	51
c. Teoría del conocimiento constructivista.....	52
1.3. ARTICULACIÓN TEÓRICA.....	54
1.3.1. <i>Tecno-burocracia 2.0 y reformas educativas.....</i>	54
1.3.2. <i>El cambio hacia la escuela, Fullan</i>	56
1.3.3. <i>Desde las estructuras a los sujetos en la escuela.....</i>	58
2. EVIDENCIAS SOBRE LA CALIDAD Y MEJORA EDUCATIVA	62
2.1. LA MEJORA EDUCATIVA: DIFERENTES NIVELES DE ANÁLISIS.....	62
2.1.1. <i>La mejora educativa y el desempeño.....</i>	62
a. Ejemplo, La mejora con foco en el aprendizaje	63
b. Ejemplo, la mejora con foco en el desempeño.....	65

2.2.	LA MEJORA EDUCATIVA: LOS FACTORES.....	66
2.2.1.	<i>Liderazgo sostenible</i>	66
2.2.2.	<i>Comunidades que aprenden</i>	67
a.	Primer requisito: el trabajo entre pares	67
b.	Segundo requisito: aprender desde dentro hacia fuera	68
2.2.3.	<i>La rendición de cuentas y evaluación</i>	70
a.	La evaluación y seguimiento.....	70
b.	Evaluación externa e interna	70
2.2.4.	<i>Participación e integración de la comunidad</i>	72
2.2.5.	<i>Los espacios para aprender</i>	74
3.	EL MODELO DE ANÁLISIS	76
3.1.	REFERENCIAS CLAVE DEL MODELO TEÓRICO.....	76
3.2.	DEFINICIÓN DE LAS DIMENSIONES	77
	<i>Dimensión 1. Relación Escuela – Institucionalidad Educativa</i>	77
	<i>Dimensión 2. Comunidad de pares y aprendizaje lateral</i>	78
	<i>Dimensión 3. Familias y escuela</i>	79
	<i>Dimensión 4: Lugar de los niños y niñas en el Modelo de acción educativa</i>	80
	<i>Dimensión 5. Espacios y tiempos de la escuela</i>	81
II. METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO.....		85
4.	OBJETO DE ESTUDIO	87
4.1.	FOCALIZANDO LA MEJORA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	87
4.2.	LAS PREGUNTAS	88
4.3.	HIPÓTESIS	89
5.	MÉTODO, TRABAJO DE CAMPO Y TÉCNICAS	90
5.1.	EL MÉTODO COMPARATIVO	90
5.2.	LOS COMPONENTES DE LA COMPARACIÓN	92
5.2.1.	<i>El componente cuantitativo</i>	92
a.	Definición de los criterios de selección.....	93
b.	Etapas de selección de los indicadores	94
5.2.2.	<i>El componente cualitativo</i>	98
a.	La selección de las escuelas	98
	Barcelona, España.....	98
	Valparaíso, Chile.....	101
b.	Descripción general de las escuelas.....	107
5.3.	TRABAJO DE CAMPO.....	109
5.3.1.	<i>Las técnicas de recogida de información</i>	110
a.	Revisión documental	110
b.	Observaciones	111
c.	Entrevistas	113
5.4.	PROTOCOLO DE LA INVESTIGACIÓN Y RESGUARDO DEL ANÓNIMATO	114
6.	ESTRATEGIA DE ANÁLISIS.....	115
6.1.	ETAPAS DEL ANÁLISIS.....	115
6.1.1.	<i>Los informes de caso</i>	115
6.1.2.	<i>Análisis integrado por dimensiones</i>	116
6.1.3.	<i>Herramienta de análisis – Atlas.ti 7.5.16</i>	118
III. ANÁLISIS SOCIOPOLÍTICO Y ECONÓMICO DE ESPAÑA Y CHILE		121
7.	CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO DE ESPAÑA Y CHILE	123
7.1.	LAS TRANSICIONES Y REFORMAS EN ESPAÑA (75-82) Y CHILE (88-93)	123
7.2.	LAS TRANSICIONES EDUCATIVAS DE CHILE Y ESPAÑA	126

7.2.1	<i>Los cambios de las últimas décadas, ¿acaban las transiciones?</i>	127
a.	España, ¿consolidación del sistema de educación pública?	127
	Cambios Legislativos y búsqueda de consenso	128
	Organización de los niveles infantil y primaria	129
	Evidencia actual del sistema educativo español	130
b.	Chile, de las demandas cuyuntales a reformas estructurales	131
	Primera ola de reformas pre2006	131
	Segunda ola de reformas post2006	132
	Organización de los niveles parvularia, básica y media	134
	Evidencia actual del sistema educativo chileno	134
7.3	PANÓRAMICA GENERAL DE CHILE Y ESPAÑA	135
7.3.1	<i>Chile y España, análisis estructural</i>	137
a.	Dimensión demográfica	137
b.	Dimensión económica	139
c.	Dimensión socioeconómica	144
d.	Dimensión educativa	146
7.4	CHILE Y ESPAÑA, HITOS DIFERENCIADORES Y SEMEJANTES	157

IV. ANÁLISIS DE LA MEJORA EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS 161

8. LAS ESCUELAS DE LA INVESTIGACIÓN 163

8.1	ESCUELA BRESSOL 1 – BARCELONA	163
8.2	ESCUELA INFANTIL/PRIMARIA 2 – BARCELONA	171
8.3	ESCUELA INFANTIL/PRIMARIA 3 – BARCELONA	178
8.4	JARDÍN INFANTIL 1 – VALPARAÍSO.....	182
8.5	ESCUELA MUNICIPAL 2 – VALPARAÍSO	186
8.6	ESCUELA SUBVENCIONADA 3 – VALPARAÍSO	188

9. LAS DIMENSIONES DE LA MEJORA EDUCATIVA..... 194

9.1.	DIMENSIÓN 1: RELACIÓN ESCUELA – INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA.....	195
9.1.1.	<i>La autonomía pedagógica a juicio</i>	196
9.1.2.	<i>Escuelas abiertas al entorno</i>	196
9.1.3.	<i>Lectura integrada de la dimensión – ejemplos</i>	197
a.	Escuela infantil de Valparaíso	197
9.1.4.	<i>Síntesis Dimensión 1: Relación Escuela – Institucionalidad Educativa</i>	198
9.2.	DIMENSIÓN 2. COMUNIDAD DE PARES Y APRENDIZAJE LATERAL	201
9.2.1.	<i>El liderazgo de la escuela: Distribución de las responsabilidades</i>	201
9.2.2.	<i>Lectura integrada de la dimensión – ejemplos</i>	202
a.	Escuela infantil/primaria 3 – Barcelona	202
b.	Escuela infantil/primaria 2 – Valparaíso	205
9.2.3.	<i>Síntesis Dimensión 2. Comunidad de pares y aprendizaje lateral</i>	209
9.3.	DIMENSIÓN 3. FAMILIAS Y ESCUELA	210
9.3.1.	<i>Lectura integrada de la dimensión – ejemplos</i>	211
a.	Escuela infantil/primaria 2 – Valparaíso	211
b.	Escuela infantil/primaria 2 – Barcelona	212
9.3.2.	<i>Síntesis Dimensión 3: Familias y escuela</i>	214
9.4.	DIMENSIÓN 4. EL LUGAR DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL MODELO DE ACCIÓN EDUCATIVA	215
9.4.1.	<i>Diferenciación y diversidad</i>	215
9.4.2.	<i>Fuentes de la instrucción versus fuentes en el aprendizaje integral</i>	216
9.4.3.	<i>El aprendizaje en la escuela</i>	217
9.4.4.	<i>Lectura integrada de la dimensión – ejemplos</i>	218
a.	Escuela infantil/primaria 2 – Valparaíso	218
b.	Jardín infantil 1 – Valparaíso.....	220
9.4.5.	<i>Síntesis Dimensión 4: El lugar de los niños y niñas en el Modelo de acción educativa</i>	222
9.5.	DIMENSIÓN 5. ESPACIOS Y TIEMPOS DE LA ESCUELA	224
9.5.1.	<i>Lectura integrada de la dimensión – ejemplos</i>	225
a.	Espacios de la escuela bressol – Barcelona.....	225
b.	Espacios del Jardín infantil, Valparaíso	228

c. El quinto de primaria y los 57 estudiantes.....	230
9.5.2. <i>Síntesis Dimensión 5. Espacios y tiempos de la escuela</i>	231
V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	235
10. RECAPITULACIÓN GENERAL DE LA TESIS A MODO DE BALANCE	235
11. LOS ARGUMENTOS QUE SURGEN DE LA TESIS	237
11.1. <i>¿Por qué la educación temprana o infantil?</i>	237
11.2. <i>Los riesgos: el puntaje de las pruebas se vuelve tributo al sistema</i>	238
11.3. <i>Las oportunidades: Las brechas se pueden corregir antes de la escuela primaria</i>	239
12. EVALUACIÓN DE UN MODELO DE MEJORA MÁS SOCIO-PEDAGÓGICO	240
12.1. <i>Revisión de las hipótesis</i>	242
13. PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN	245
13.1 <i>La importancia de fortalecer el cuidado y la educación antes de la educación primaria obligatoria</i>	245
13.2 <i>Transición de educación infantil a primaria, un diálogo necesario</i>	245
13.3 <i>Enfocar la acción política en la primera infancia para prevenir riesgos y fracaso escolar en el futuro</i> 246	
13.4 <i>El tema a desarrollar: el lugar y participación de los niños y niñas en la mejora educativa</i> 246	
GLOSARIO	249
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	255
ANEXOS	265
1. <i>Ficha SIMCE</i>	265
2. <i>Ficha de observación diaria – centro escolar</i>	266
3. <i>Ficha de observación diaria</i>	266
4. <i>Marco muestral - Chile</i>	267
5. <i>Dimensionalización general</i>	269
6. <i>Correo de Presentación de la investigación (primer contacto con la dirección)</i>	271
7. <i>Protocolo de la investigación</i>	272
8. <i>Modelo de autorización</i>	274
9. <i>Guión escuela infantil – Ejemplo educadoras</i>	275
10. <i>Observaciones de campo – Fichas identificación</i>	276
11. <i>Entrevistas – Fichas de identificación</i>	280

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS E ILUSTRACIONES

Tabla 1. Desarrollo epistemológico e histórico de la sociología de la educación.....	32
Tabla 2. Diferencias entre innovación y educación tradicional.....	48
Tabla 3. Síntesis pedagogías innovadoras Carbonell (2015)	49
Tabla 4. Procesos relevantes de la Pedagogía Crítica.....	52
Tabla 5. Comparación de los principales enfoques de mejora y cambio educativo.....	55
Tabla 6. Dimensión 1. Relación Escuela – Institucionalidad educativa	78
Tabla 7. Dimensión 2: Comunidad de pares y aprendizaje lateral	79
Tabla 8. Dimensión 3: Integración de la familia	79
Tabla 9. Dimensión 4: Lugar de los niños y niñas en el Modelo de acción educativa	80
Tabla 10. Dimensión 5. Espacio y tiempo de la escuela	81
Tabla 11: Descripción del diseño metodológico comparativo	91
Tabla 12. Síntesis de indicadores utilizados	95
Tabla 13. Escuelas de infantil y primaria - Barcelona	99
Tabla 14: Distribución de las escuelas, DEPROV Valparaíso.....	102
Tabla 15: 1º Filtro "Dependencia administrativa"	104
Tabla 16: 2º Filtro "Escuelas por comuna, dependencia y nivel socioeconómico Medio y Medio alto" ..	105
Tabla 17. Ficha de descriptiva de las escuelas	108
Tabla 18. Resumen documentación	110
Tabla 19. Resumen observaciones	112
Tabla 20. Resumen de las entrevistas	113
Tabla 21. Categorización de la dimensión 1	116
Tabla 22. Categorización de la dimensión 2	116
Tabla 23. Categorización de la dimensión 3	117
Tabla 24. Categorización de la dimensión 4	117
Tabla 25. Categorización de la dimensión 5	118
Tabla 26. Cronología breve de las transiciones de España y Chile	124
Tabla 27: Leyes orgánicas de educación de España	128
Tabla 28. Cambio de Ley LOCE a LGE - Chile.....	132
Tabla 29. Comparación Índice para una vida mejor (OCDE).....	135
Tabla 30. Síntesis PISA OCDE 2015	155
Tabla 31. Indicadores Generales Educación infantil Chile-España-OCDE.....	156
Tabla 32. Síntesis de capítulo III	157
Tabla 33: Información descriptiva de la escuela bressol.....	163
Tabla 34. . Información descriptiva de las familias de la escuela	164
Tabla 35. Información descriptiva general de la escuela	171
Tabla 36. Información descriptiva de la escuela*	172
Tabla 37. Información descriptiva de la escuela	179
Tabla 38. Indicadores generales de la escuela 2 – Valparaíso.....	186
Tabla 39. Cursos por nivel	189
Tabla 40. Dimensión 1. Relación escuela – institucionalidad educativa	198
Tabla 41. Síntesis de la dimensión 2. Comunidad de pares y aprendizaje lateral	209
Tabla 42. Síntesis de la dimensión 3. Familias y Escuela	214
Tabla 43. Síntesis dimensión 4: El lugar de los niños y niñas en el modelo de acción educativa.....	222
Tabla 44. Síntesis dimensión 5. Espacios y tiempos de la escuela	231
Gráfico 1. Estructura del trabajo de campo	109
Gráfico 2. Indicadores del Índice para una vida mejor (Better Life, OCDE).....	136
Gráfico 3. Población total y población según género (millones).....	137
Gráfico 4. Porcentaje de población por grupos de edad, Chile y España	137
Gráfico 5. Tasa de crecimiento de población y Fertilidad en Chile y España (2005-2013)	138
Gráfico 6. PIB per cápita Chile y España (2005-2015)	139
Gráfico 7. Crecimiento del PIB per cápita (% anual), 2005-2015.....	139
Gráfico 8. Tasa de empleo por grupo de edad 15-24 años	140

Gráfico 9. Tasa de empleo por grupo de edad 25-64 años	140
Gráfico 10. Tasa de empleo por grupo de edad 55-64 años	140
Gráfico 11. Desempleo total y por género. España	141
Gráfico 12. Desempleo total y por género. Chile	142
Gráfico 13. Desempleo jóvenes 15-24 años	142
Gráfico 14. Jóvenes que no trabajan y ni estudian (NEET)	143
Gráfico 15. Gasto social como porcentaje del PIB	143
Gráfico 16. Desigualdad de ingresos, Índice de GINI. 2009-2013	144
Gráfico 17. Diferencia entre el 10% más rico y el 10% más pobre. 2013	144
Gráfico 18. Tasa de riesgo de pobreza España 2008-2016	145
Gráfico 19. Personas en situación de pobreza (%) Chile 2006-2015	145
Gráfico 20. Gasto público en educación como porcentaje del PIB. España	147
Gráfico 21. Gasto público en educación como porcentaje del PIB. Chile	147
Gráfico 22. Gasto por estudiantes por PPP\$ y por porcentaje con relación al PIB. España	148
Gráfico 23. Gasto por estudiantes por PPP\$ y por porcentaje con relación al PIB. Chile	148
Gráfico 24. Tasa de matrícula todos los niveles, España	149
Gráfico 25. Tasa de matrícula todos los niveles, porcentaje de ambos sexos, Chile	149
Gráfico 26. Matriculación en la educación de la primera infancia, 2014, ambos sexos (número)	150
Gráfico 27. Puntajes promedio PISA 2006-2015. Chile y España	151
Gráfico 28. Resultados matemáticas España y Chile – PISA	152
Gráfico 29. Resultados lectura España y Chile – PISA	153
Gráfico 30. Resultados ciencias España y Chile – PISA	154
Ilustración 1: Desarrollo de la teoría de la eficacia y la mejora de las escuelas	42
Ilustración 2. Cadena educativa	56
Ilustración 3. Direcciones de la mejora educativa	61
Ilustración 4. Diagrama de conceptos centrales del análisis	76
Ilustración 5: Mapa distrito Sarria-Sant Gervasi y colindantes	99
Ilustración 6: Mapa comunas colindante a Valparaíso	103
Ilustración 7. Secuencia cronológica del trabajo de campo	109
Ilustración 8. Estructura Sistema educativo español. Enseñanza infantil, primaria y secundaria obligatoria	129
Ilustración 9. Estructura Sistema educativo chileno. Enseñanza parvularia, básica y media	134
Ilustración 10. Visión general del sistema educativo de Chile y España	146
Ilustración 11: Organización bressol 1 - Barcelona	165
Ilustración 12. Niveles educativos y personal a cargo por sala	183
Ilustración 13: Reflexión sobre las prácticas pedagógicas	203
Ilustración 14. Perfil docente	204
Ilustración 15. Áreas de implicación de las familias	212
Ilustración 16. Fundamentos pedagógicos de la Jardín infantil 1 –Valparaíso	221
Ilustración 17: Plano de referencia espacios Bressol	226
Ilustración 18: Imágenes de espacios bressol	226
Ilustración 19. Espacios educativos, aula	229
Ilustración 20. Sala de quinto	230
Ilustración 21. Modelo conceptual de la mejora educativa	240

SIGLAS

AMPA: Asociación de Madres y Padres de Alumnos (Cataluña, España)
BID: Banco Interamericano de Desarrollo
ChCC: Chile Crece Contigo (Chile)
CDN: Convención sobre los Derechos del Niño
CNME: Comisión Nacional para la Modernización De La Educación (Chile)
DFE: Department for Education (London, UK).
EAPI: Educación y Atención de la Primera Infancia (Europa)
EACEA: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (Europa)
ECEC: Early Childhood Education and Care (Educación y cuidado de la primera infancia)
ECD: Early Childhood Development (Desarrollo de la primera infancia)
ESI: Effective School Improvement (Mejora de la Efectividad Escolar)
JUNJI: Junta Nacional de Jardines Infantiles (Chile)
IMEB: Instituto Municipal de Educación de Barcelona
LGE: Ley General de Educación (Chile, 2009)
LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Chile- 1990)
MINEDUC: Ministerio de Educación (Chile)
NEE: Necesidades Educativas Especiales (Chile)
NT1: Nivel de Transición 1 (educación parvularia, 4 años, Chile)
NT2: Nivel de Transición 2 (educación parvularia, 5 años, Chile)
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD en inglés)
OEA: Organización de los Estados Americanos
OEI: Organización de Estados Iberoamericanos
PADEM: Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (Chile)
PIDESC: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
PEI: Proyecto Educativo Institucional
PSU: Prueba de Selección Universitaria (Chile)
PIE: Programa de Integración Educativa (Chile)
RBE: Reforma Basada en Estándares
TEA: Trastorno Específico del Aprendizaje (Chile)
TEL: Trastorno Específico del Lenguaje (Chile)
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
IPE: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO)
UTP: Unidad Técnico Pedagógica (Chile)
VTF: (financiamiento) Vía Transferencia de Fondos, Jardín infantil (Chile)

AGRADECIMIENTOS

A fin de cerrar el trabajo de investigación de estos más de 4 años de experiencia de formación profesional y personal en la Universidad de Barcelona, quiero empezar por agradecer a aquellas personas que han sido parte de este proceso de trabajo. A la distancia de Chile me he podido permitir crecer como investigadora, amiga, tía e hija.

En primer lugar, quiero agradecer al Dr. Joan de Diego Navalón, hoy en el Gabinete Técnico de Educación Inclusiva del Consorcio de Educación, quien fue una pieza fundamental desde el trabajo de Máster y para que esta investigación pudiera cumplir con el trabajo de campo en Barcelona. En este sentido, su colaboración y orientación me han permitido investigar y conocer experiencias de centros educativos de la ciudad.

Especial agradecimiento a las y los profesionales de los centros educativos de Barcelona y Valparaíso, Carme Sicart Marfà, Roser Bassedas Ballús, Josep Maria Vives, Corina Guajardo, Claudia Sepúlveda y Mauricio Ramírez, directoras o jefes de estudio, quienes me permitieron realizar el trabajo de campo en sus escuelas, accediendo a maestras/os, profesores/as, y representantes de familias para ingresar en sus aulas y conversar sobre la educación desde la práctica.

Gracias por compartir parte de su trabajo, experiencias y opiniones. Espero compensar su tiempo con los resultados de esta investigación. Personal y profesionalmente fue clave observar que la mejora, que puede surgir desde la escuela, va acompañada de voluntad, pasión y compromiso por lo que se hace y por su visión, que inunda su quehacer pedagógico y pone a los niños y niñas en el centro del aprendizaje de excelencia.

Las gracias a mis directoras de tesis, la Dra. Anna Escobedo y Dra. Sandra Fachelli, por la confianza, inspiración y guía para que la tesis doctoral saliera adelante. Quienes, y desde el trabajo de fin de Máster, me dieron su apoyo y pudieron percibir mis intereses sociológicos en la educación. Gracias por el espacio, respeto y escucha.

A mis compañeras de máster y doctorado. Comenzamos esta aventura hacia el 2012 y aún conservamos una amistad que ha crecido en torno a cafés para hablar acerca de los cursos de nuestros trabajos y vidas. Por esto, ha sido bueno sentirse acompañada y tener unas interlocutoras que han pasado de los formalismos a los constructivismos de nuestras vidas extranjeras.

A quienes están en Chile, mi familia, mis padres, hermana y sobrino/as, quienes me han esperado y deseado que este camino sea fructífero y lleno de crecimiento. A mis colegas, las sociólogas indispensables, a las amigas de vida, a las y los amigos del camino. Muchas gracias por el ánimo, energías y buenos deseos.

Durante estos años, encontré personas que han llegado para quedarse, han estado ahí para acompañarme, quiero agradecer el tiempo y la paciencia para esta chilena, por el cariño que me llevo y los recuerdos.

Por último, a un grupo muy especial, la Red de Investigadores/as Chilenos/as en España-Red INCHE, aquí nos encontramos con nuestros intereses, risas, bromas y también trabajo, aquel que nos juntó con un propósito y que ahora nos une en cariño y empuje. No puedo mencionarles a todas y todos, sin embargo, reconozco en este espacio sus apoyos. Nos vemos pronto en Chile.

0. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta partió de la premisa que la mejora educativa del sistema educativo debería estar orientada a la generación de más oportunidades para todas y todos. Por tanto, el centro de la reflexión a lo largo de estas páginas es la mejora de la educación en un sentido amplio involucrando a todos los agentes educativos, quienes están llamados a transformar las bases de lo que la sociedad espera. Pues los cambios a pasos acelerados exigen una respuesta en cuanto a la gestión del conocimiento así como a la formación de las ciudadanas y ciudadanos del futuro.

Para lograr lo anterior se requiere cambiar, reformar o transformar las bases mismas de los sistemas educativos. Apelar a un sentido más inclusivo, que alerte y reflexione sobre sus fundamentos. Por lo tanto se propone, como eje articulador de este texto, que el cambio va sumado a una mejora enfocada en el desarrollo social, que fomente centros escolares colaborativos frente a otros modelos de mejora que fomentan la competencia entre las escuelas. Buscar mejores escuelas para todos y todas, no niega que se busquen formas de utilizar y gestionar los recursos destinados a la educación de forma justa y transparente con la sociedad.

El trasfondo de lo anterior, se basa en que el estado actual de los sistemas educativos demanda un impulso hacia un concepto de mejora inclusivo y más social. Pensar la organización de los centros escolares y el desarrollo profesional docente como una responsabilidad pública. Es decir, que los discursos cargados de intenciones éticas y políticas, pasen a ser herramientas de empoderamiento y democracia para una acción educativa integral.

Esa acción educativa, debiera ser una experiencia de calidad para todos y todas y no un privilegio correlacionado a la capacidad de pago. Por lo cual, otro elemento base del trabajo es partir de un concepto de escuela pública como derecho e imperativo ético de sociedades más equitativas con resultados socialmente valorables y traducidos en mejores condiciones de vida.

En el contexto al que se alude en los párrafos anteriores, los niños y niñas del presente tienen un papel protagónico en la educación. Desde la primera infancia van formando sus ideas, siguiendo ejemplos, conformando su mundo en interacción con otros y otras. Si bien la socialización es un objetivo importante de la educación infantil, los procesos subjetivos, de las ideas y otros, que subyacen al proceso educativo, toman relevancia en cuanto se alejan o no de la garantía del derecho y del bienestar. Lo cual, se relaciona directamente con la responsabilidad de generar contextos favorables para el aprendizaje, en donde sus educadores construyen una aproximación al mundo.

Al mismo tiempo, es indispensable discutir el papel del conocimiento en la educación para pensar la sociedad del futuro, porque es un factor relevante para la igualdad, la integración y la convivencia, o de otra forma, es una herramienta sustantiva para interactuar y comprender el mundo. A lo que se apela con esta idea, es al cometido de la investigación para generar espacios de discusión y en cierto sentido provocar un grado de disrupción sobre lo que se da por establecido, poniendo interés en las escuelas, a sus actores y a sus formas de pensar lo tradicional, el cambio y la enseñanza de los niños y niñas hoy. Es decir, la investigación puede articular el quehacer educativo con la generación de conocimiento para el cambio.

0.1 EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD

Hoy, quedarse atrás, o rezagado en el sistema educativo es perder oportunidades de futuro. Aunque esto parezca ser un discurso económico, es decir, de retribución o empleo, no es exclusivo, porque nuestra sociedad a pesar de sus avances en cuanto al crecimiento sigue generando desigualdades.

La desigualdad hoy toma caras que se expresan no sólo en términos económicos, los mecanismos por los cuales se expresa son diversos y cruzados, como sucede en América Latina, por un modelo de competencia, donde la política muestra sus limitaciones (Fachelli, López, López-Roldán, & Sourrouille, 2012).

La escuela, tal y como se sigue concibiendo, no basta para acortar las brechas de desigualdad, sea porque sus respuestas no están siendo efectivas, o pueden estar siendo cortoplacistas o reduccionistas en las acciones políticas que buscan cambios en lo que implica intervenir en la educación temprana. Este es un problema de la sociedad en su conjunto, no es un problema focal, sino integral. Es decir, afecta e implica múltiples planos, donde la escuela debiera expandir su mirada hacia su comunidad, y a la inversa, la sociedad debiera mirar a la escuela y a sus comunidades como parte constitutiva del entorno.

En las últimas décadas ha surgido mayor interés por fomentar la extensión de la educación infantil (más años antes de entrar al nivel de primaria o básica). Junto a esto existe una variedad de respuestas, las cuales se reflejan en diversos sistemas de atención/cuidado/educación y en conceptualizaciones sobre el lugar que tiene el niño y niña en torno a su formación y crecimiento, lo cual tiene implicancias en programas de intervención, currículum y otros.

Sin embargo, se puede decir que existe un punto focal de interés y que las argumentaciones sobre su relevancia (BID, 2015; EACEA, 2009; OECD, 2013, 2016, 2017), giran en torno a las siguientes premisas:

- Una atención y cuidado temprano tiene beneficios de retorno económico más importantes que intervenir más tarde.
- El ingreso temprano a la escuela incentiva la participación en el mercado laboral de las mujeres.
- El ingreso temprano a instituciones educativas y de cuidado de calidad tiene un mayor impacto en la mejora y bienestar de las oportunidades futuras.
- A temprana edad se establecen las bases del aprendizaje. Cuando esto sucede en ambientes favorables, estos generan menor estrés y una mejor disposición para aprender.

Todas estas premisas forman parte de una articulación política, económica, social y científica de razones que justifican la inversión para la protección social de la infancia, basándose en evidencias sólidas para proveer en la población garantías desde antes de nacer (Center on the Developing Child, 2007; UNESCO, IPE-UNESCO, & OEI, 2009).

Este trabajo se centra en la *educación y cuidado*, garantías comprendidas dentro de la Convención de los derechos del niño (CDN), documento firmado y ratificado por los Estados chilenos y español en 1990, donde se plantea la importancia de atender a los primeros años de vida. Sin negar que el desarrollo saludable se relaciona con otros

ámbitos, se referirá en esta ocasión a intervenciones educativas formales entregadas a niños y niñas desde los 0 años hasta los primeros años de primaria.

Esta preocupación no es casual, dado que la importancia por apostar en la educación infantil colabora a romper la relación que existe entre la desigualdad, educación y desarrollo en la primera infancia, lo cual no se entiende de forma parcelada, sino como un proceso dinámico, compuesto por dimensiones, factores o áreas de intervención las que al articularse aportan al bienestar de los niños y niñas.

A partir de estas ideas este trabajo se ubica dentro del marco del sistema educativo, teniendo en cuenta una visión amplia de la educación temprana, dada la no obligatoriedad se incorpora el tramo 0-3 años, junto al tramo 3-6 años y se agrega la educación primaria, llegando a abarcar casi todos los cursos de este último nivel, es decir, el ciclo completo hasta sexto de primaria (6-11 años) en Barcelona y hasta sexto año (6-11 años) de los ocho años de educación obligatoria básica en Valparaíso.

1. EDUCACIÓN INFANTIL Y RESGUARDO DE LOS DERECHOS

El segundo antecedente de esta investigación ubica la educación y el cuidado de niños y niñas como sujetos de la sociedad. Desde la infancia, junto a sus familias, se integran a una serie de instituciones, dependiendo del contexto y necesidades, entre las que se encuentran las instituciones educativas. Desde este punto, el niño o niña, sus padres y familia, transitan por instituciones que les permiten dotarse de herramientas u otros medios para insertarse en la sociedad, donde las experiencias en los primeros años son fundamentales.

Este andamio, compuesto por niños y niñas/familia/instituciones educativas, se relaciona directamente con los Derechos de los niños y niñas a recibir cuidado (artículo 20), educación (artículo 28) y acceso al juego o recreación (artículo 31) de la CDN (UNICEF, 2006), donde forman parte indispensable el Estado y la familia, quienes deben resguardar ambientes adecuados y culturalmente pertinentes para el cuidado y la educación.

Es atingente preguntarse por la educación de los niños y niñas, porque intervenir de forma temprana a través de programas con foco en la acción educativa, puede marcar la diferencia en el desarrollo futuro. Asimismo, porque la sociedad tiene como deber ético y moral resguardar derechos fundamentales, que no sólo se reduce a la educación obligatoria, buscando integrar a quienes puedan quedar fuera o marginados –sea por razones económicas o culturales– de educación y cuidado temprano.

Cuando se habla de la educación infantil hay que tener en cuenta sus dimensiones sociales, económicas y políticas. Al mismo tiempo, señalar que las intervenciones se dan en diferentes niveles (micro-macro), contextos (país-ciudad) y áreas de desarrollo (cognitivo-socioemocional), todo esto interactúa entre sí.

Por ejemplo, en el nivel macro, el alcance de las políticas tiene efecto sobre el bienestar de los niños y niñas, dados ciertos tipos o cualidades de los programas disponibles para la población, entre ellos los que ayudan a la conciliación familiar (Escobedo, 2014). En el nivel micro, es primordial el tipo de interacciones (sean dentro del contexto familiar o educativo) porque pueden llegar a afectar la trayectoria y el desarrollo futuro.

Este trabajo aborda la parte educativa del desarrollo infantil, sin olvidar que este fenómeno está inserto dentro de un sistema o red de intervenciones relacionadas con la protección y resguardo de los derechos de los niños y niñas.

2. AMPLIANDO LAS FRONTERAS DE LA OBLIGATORIEDAD Y DE LOS DERECHOS

La escuela es una preocupación persistente de la política pública buscando influir en su mejora, las cuales están orientadas por objetivos sociales. Es importante alcanzar logros de desempeño en la educación primaria, secundaria y terciaria para alcanzar un buen nivel de desarrollo. Sin embargo, vale preguntarse por el lugar que ocupa el periodo educativo no establecido en la obligatoriedad de muchos sistemas, ya que pareciera ser que la educación formal comienza en la primaria o educación básica, siendo que la educación temprana cumple un papel fundamental al sentar las bases del aprendizaje.

Por una parte, en Chile, como en la mayoría de los países de Latinoamérica, la educación temprana presenta límites de acceso y cobertura que se ven restringidos por la legislación vigente. Para el caso chileno, la obligatoriedad comienza con posterioridad a los 5 años, lo cual deja desprovisto del derecho a una educación de calidad a una parte importante de la población infantil y relega la responsabilidad a las familias –si lo consideran necesario- el poder asistir a un centro de educación infantil antes de esa edad.

Dentro marco del europeo se ha avanzado en cobertura y conformado un sistema de atención y cuidado de la infancia, aunque con matices en cuanto a estructuras, financiamiento y cobertura, lo principal es la importancia que alcanza la incorporación temprana. Sin embargo, también encuentra limitaciones por la obligatoriedad y variedad de la provisión de los servicios, es decir, en Europa no hay un único sistema de educación infantil (Fraisse & Escobedo, 2014; Moos, 2012).

Un mejor desempeño educativo, incluso laboral, depende de la incorporación temprana de los niños y niñas al sistema educativo. Pero no a cualquier institución, o bajo criterios básicos de cobertura, sino dentro de un sistema de protección y cuidado que se refleja en una escuela o jardín de infancia como parte de un entorno favorable para el desarrollo, el aprendizaje y que resguarde el bienestar.

Se ha avanzado en cobertura, hoy casi el cien por cien de los niños, niñas y jóvenes va a un centro educativo, al menos a partir de los 5 años¹. A pesar de lo anterior, aún persisten desigualdades en el acceso a servicios educativos a más temprana edad, por ejemplo en España, las tasas de escolarización por edad pasan de un 9,7% menos de un año, un 35,6% para niños y niñas de 1 año, luego sube a un 55,4% a los dos años, superando el 95% a los tres años (MECD, 2017).

También, vale la pena destacar que la calidad es un factor transversal a tener en consideración a lo largo de toda la enseñanza, la cual presenta variaciones según la

¹ En el contexto latinoamericano países como Argentina, Colombia, República Dominicana, Uruguay o Chile superaban el 90% de cobertura media de escolarización en niños de 5-8 años (Tasa de escolarización de los niños de 5 a 8 años, datos extraídos de SIPI (Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina) <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/indicadores/>)

condición económica de las familias, como sucede en el caso de Chile. Esta situación influye en la perpetuación de condiciones desfavorables para el desarrollo presente de los niños y niñas de hoy y de las generaciones futuras, según la clase social o el ambiente más desfavorecido remarcando el ciclo intergeneracional de la pobreza.

Por lo anterior, el desafío actual se centra en lograr calidad y expandir el acceso a la educación infantil a edades más tempranas, ya que éstas resultan beneficiosas en la igualdad de oportunidades, por ello resulta pertinente preguntarse, ¿cómo los países han buscado garantizar el cumplimiento de la calidad de la educación en los primeros niveles? Los cambios no sólo se refieren a la cantidad de recursos, o en cómo se distribuyen o usan, sino al tipo de modelo de cada sistema educativo.

3. BUSCAR LA MEJORA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL TEMPRANA

En el desarrollo de los sistemas educativos, tanto Chile como España, han conformado estructuras educativas que siguen exigiendo un tipo de mejora que vaya de la mano con la integración y motivación de los agentes sociales, tanto institucionales como entre los profesores y las familias. La premisa básica es que mejorar en el ámbito educativo, implica recursos adecuados, estructuras institucionales de soporte, consensos en torno a la educación de los niños y niñas, pero en concreto responder ¿hacia qué tipo de educación van enfocadas las acciones de mejora?

Desde la última década las reformas educativas, tanto de España, Chile u otros países, se han enfocado en buscar objetivos de mejora basándose principalmente en los indicadores internacionales del ámbito educativo y económico. Sus propuestas se encaminan a lograr el ansiado éxito que se mide en las pruebas estandarizadas.

Esa finalidad de tipo instrumental ha conllevado a modificar constantemente las legislaciones educativas, los instrumentos curriculares, e incluso institucionalidades separadas para cada nivel. Las consecuencias, entre muchas otras, ha sido alentar un modelo de enseñanza, olvidándose de los procesos de aprendizaje, es decir, buscar la posición en un listado por sobre las oportunidades para mejorar la integración y equidad del sistema educativo.

En este sentido, la educación infantil ha trazado un camino hacia la mejora que este trabajo quiere rescatar como un posible cambio de enfoque sobre los principios de la acción educativa, los fines que se persiguen en la escuela y la manera en que las y los profesionales organizan la enseñanza de los más pequeños. Es decir, es un ejemplo, teniendo claro que no es un reducto inaplicable para los demás niveles, sino una posibilidad de pensar la educación primaria y secundaria, a lo que también apunta esta tesis.

Se cuestiona en primer lugar, los modelos de análisis que han sido construidos bajo paradigmas que legitiman una forma de mejorar los procesos de la escuela de forma instrumental, lo cual intervendría en las prácticas educativas. Para ello se comparan dos formas institucionales de gestionar la mejora en centros educativos de Chile y España, ubicándose en un espacio que favorece el análisis de semejanzas y diferencias entre los países, pero también entre sus niveles y tipos de escuelas.

Pero no sólo se cuestiona que las formas de implementación y sus instrumentos de gestión puedan estar limitando la acción de la escuela, sino que también en esta tesis se habla de posibilidades de mejora, dentro de los márgenes, o cuando estas restricciones de la acción educativas se convierten en herramientas de soporte útiles para la escuela.

El aspecto fundamental al que se pone atención es la multi-dimensionalidad de la acción educativa, por lo cual la invitación es a ubicar la mirada en las aulas de educación infantil hasta la primaria, conocer sus proyectos, espacios, discursos y ver también el lugar de la escuela en la comunidad-entorno-sistema en Barcelona (España) y en Valparaíso (Chile), a través de una aproximación a las visiones y sentidos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la infancia en la sociedad actual.

Estas dos ciudades pueden tener más en común que sólo su ubicación respecto al mar, pues su elección se basó en ciudades que no fueran capitales, donde Barcelona posee una historia con relación a la escuela infantil, hito que ha plasmado el compromiso de la ciudad con la educación, como por ejemplo la adhesión a la Declaración de las Ciudades Educadoras del año 1990, renovado en el año 1994 y en el 2004 (CICE, 2004) y es el punto comparativo desde la cual se mira Valparaíso.

0.2 OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. OBJETIVO GENERAL

Esta investigación busca aportar nuevos conocimientos a la discusión teórica sobre los modelos de mejora de la escuela que son impulsados por la política pública actual. A partir de una exploración empírica en centros de enseñanza de nivel infantil y primaria en Barcelona (España) y Valparaíso (Chile). A través del desarrollo de un modelo de análisis de la mejora educativa, focalizado en la integralidad de la enseñanza y el aprendizaje para una observación que permita poner voz a la multi-dimensionalidad de la escuela.

Por lo tanto, el **objetivo general** es indagar de forma comparada en centros de educación infantil y primaria de Barcelona y Valparaíso, sus conceptos y experiencias educativas en torno a los requerimientos que conlleva la mejora educativa hoy.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar buenas prácticas en los centros educativos que fomenten procesos de enseñanza-aprendizaje integrales.
2. Identificar las contradicciones entre las exigencias institucionales y concepciones de la escuela sobre la mejora educativa.
3. Analizar el marco estructural de los sistemas educativos de Chile y España a través de indicadores y documentos de revisión socio-histórico.
4. Elaborar y contrastar un modelo conceptual de la mejora educativa que subyacen a las prácticas de los centros de España y Chile.

3. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación comparativa fue organizada en torno a dos componentes. El componente cuantitativo, es el que corresponde a la sistematización sociopolítica e histórica general a través de indicadores estructurales de cada uno de los países. Lo que se busca a través de esta información es poner puntos de referencia y acercar al lector al contexto de Chile y España en aspectos relacionados a su realidad socioeconómica y educativa.

El segundo componente es cualitativo, o trabajo empírico en tres centros educativos de Barcelona (España) y tres de Valparaíso (Chile), el cual está compuesto por dos métodos de investigación; el trabajo de campo y la investigación documental y tres técnicas para cada uno de los centros:

1. Recopilación de documentación del centro educativo.
2. Período de observación por cada nivel educativo, según corresponda, con la finalidad de aproximarse a las dinámicas pedagógicas de las escuelas para lograr una descripción general de los contextos.
3. Entrevistas semi-estructuradas a diversos actores: maestros o tutores de nivel, representantes de familias y para cerrar el periodo de campo se realizó una entrevista de síntesis con el mediador/a o colaborador/a de la escuela.

El cierre del trabajo de campo se hizo por medio de un informe cuya finalidad fue sistematizar los puntos más relevantes de los resultados de cada centro, en vistas del análisis comparativo de los casos de España y Chile. Es decir, cada informe de caso es el material de base en la construcción del análisis por dimensiones que se presenta en este texto, por medio del cual se trata de visualizar las similitudes y diferencias entre la escuela bressol y el jardín infantil (0-3 años y 0-5 años), ambos centros de administración pública y de educación pre-primaria. Junto, a las cuatro escuelas de educación primaria (6-11 años) con niveles de infantil (4-5 años), de los cuales dos son públicos o municipales y de los otros dos, uno es concertado (Barcelona) y el otro es subvencionado (Valparaíso).

0.3 ESTRUCTURA DEL TEXTO Y DESCRIPCIÓN DE LOS CAPÍTULOS

La presentación de esta tesis está organizada en cinco capítulos. Los primeros constituyen una revisión de las teorías que convergen y orientan este trabajo, así también las referencias que se contraponen a la mirada de las escuelas efectivas, lo cual sirve como contrapunto, sobre todo cuando hablamos de educación.

En el segundo capítulo, se desarrolla la metodología y el diseño de campo que se llevó a cabo. Se continúa con el tercer capítulo, compuesto por la contextualización de los casos de estudio. Finalmente, los últimos capítulos presentan los resultados y las conclusiones. Adicionalmente al documento, se presentan las referencias bibliográficas y anexos, en los cuales se organiza básicamente el material de campo.

I. TEORÍAS E INVESTIGACIONES

Este capítulo se organiza en tres apartados. El primero de ellos reseña de forma general la evolución epistemológica de la sociología de la educación. Se hace mención a las grandes perspectivas del último siglo. Junto a ello, los giros que no implicaron un salto en términos paradigmáticos, sino una fusión con las orientaciones económicas y políticas de los Estados. Tal y como comparten algunos autores –desde el mundo de la educación o la sociología- en algunos países cada vez se habla de servicios y mercado, en vez de derecho y bienestar.

Este trabajo no se considera completo sin tomar orientaciones teóricas desde la pedagogía y la psicología, es por eso que se reúnen algunas teorías generales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y también desde los avances sobre los procesos individuales de conocimiento. En los últimos años, se ha ido avanzando de forma multidisciplinar en la comprensión de cómo aprendemos, por lo cual se añaden referencias que avalan la importancia de los procesos de estimulación cognitiva en la infancia.

La segunda parte es una presentación de proyectos e investigaciones relacionados a la mejora a distintos niveles y áreas de intervención. En la última década, dado el interés de la sociedad civil, organizaciones sin fines de lucro y otras instituciones, han ido dando muestras de intervenciones de mejora, lo que en esta investigación llamamos factores o dimensiones, tratando de trazar un camino hacia un modelo que los integre bajo los paradigmas más interpretativos y reflexivos de lo que significa mejorar.

El tercer apartado lo compone el modelo de análisis, el cual articula tanto las teorías como las investigaciones que se han sistematizado para la tesis. El objetivo fue construir dimensiones integradoras para la comprensión de la mejora educativa. En el proceso se constituyeron 5 dimensiones, en las cuales se especifican los elementos teóricos que la sustentan.

II. METODOLOGÍA

Este capítulo está dirigido a presentar el diseño de la investigación, en donde se plantea la elección de un enfoque comparativo que permite comprender los fenómenos de la vida social, tanto desde la comparación de sociedades como también incorporando una visión histórica de las mismas.

Destacar que es un diseño que tiene dos componentes. Uno cuantitativo, en donde se presenta un análisis histórico de las políticas educativas y su conexión en indicadores socioeconómicos, lo que permite tener una visión amplia y descriptiva de ambos casos. El segundo componente es de carácter cualitativo, el cual comprende el trabajo de campo que se realizó en los países, específicamente en centros de Barcelona capital (España) y de la ciudad de Valparaíso (Chile).

Además, en este capítulo se presentan los resultados del trabajo de campo (primer método), el cual ha sido organizado de forma conjunta de los países acorde a las técnicas utilizadas. Asimismo, se describen los detalles logísticos de lo que se realizó para cada caso, las herramientas de análisis y el modelo que se siguió para sistematizar y organizar la información en vista de la presentación de los resultados.

En este capítulo y como en todo el texto, se resguarda la información de las instituciones, por decisión acordada con los centros educativos, por lo que se reserva el nombre de los participantes, utilizando para cada referencia etiquetas genéricas para su identificación. También mencionar que acorde al código ético de la Universidad de Barcelona, toda investigación debe informar a las y los colaboradores a través de un protocolo de investigación, el cual fue elaborado y anexado un ejemplo (Anexo N°7).

III. ANÁLISIS SOCIOPOLÍTICO Y ECONÓMICO DE ESPAÑA Y CHILE

Este capítulo es la base del trabajo comparativo de esta investigación, el cual tiene dos apartados generales. En primer lugar, se elaboró una presentación socio-política de los casos a partir del seguimiento de los cambios políticos, legislativos y también sociales en Chile y España.

Sobre Chile, se puede destacar de este apartado, la importancia del movimiento social relacionado con la educación en la última década, durante el cual el país ha sido muy activo en cuanto a la realización de reformas. Otro hito importante es la inclusión de Chile en los países OCDE en el año 2010. Por parte de España se visualizan los efectos de la crisis, sus consecuencias en las decisiones políticas relacionadas con los presupuestos y las prioridades hacia la educación pública del país, junto a los esfuerzos centralizadores a la par de la falta de reconocimiento de los niveles de pre-primaria.

En la segunda parte, se presentan indicadores de las estructuras socio-económicas y al igual que en la parte anterior, se enfoca el análisis en los últimos 10 años. Un panorama general que se organizó en torno a dimensiones relevantes para esta tesis. Esta parte se relaciona con la anterior dado que las decisiones políticas, los efectos de la economía mundial, entre otros han llevado a ambos países a una situación marcada por las demandas sociales por una educación pública de calidad.

IV. ANÁLISIS DE LA MEJORA EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS

En este capítulo se presenta el componente cualitativo de la comparación, donde se realiza una presentación de las escuelas estudiadas, acentuando algunos elementos de interés en base a la observación y pasajes relevantes del proceso. Se ha dado importancia y espacio a cada escuela en su particularidad. Para cada escuela se ha construido una síntesis del trabajo de campo, en donde las referencias utilizadas fueron los documentos, las observaciones y las entrevistas.

La segunda parte está constituida por el análisis comparado organizado por las dimensiones propuestas en el modelo de análisis. Cada dimensión está organizada por tres partes:

1. Presentación de los aspectos más importantes que arrojan los resultados a la luz de las teorías;
2. Una lectura integrada de la dimensión tomando los ejemplos/casos más relevantes;
3. Finalizando con un cuadro de síntesis de los seis centros, el cual permite observar categorización de la dimensión.

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación ha permitido realizar una reflexión fuera de los límites paradigmáticos que rigen las políticas públicas de cada país. Además, un valor agregado es que este trabajo alcance también la comparación interna, ya que han surgido con fuerza gracias a que son tres centros diferentes, pues los resultados relevantes se dan dentro de los casos, es decir, también entre los centros de un mismo país.

Por otra parte, una discusión importante es sobre la investigación educativa comparada y por qué este trabajo lo considera esencial para comprender ciertos mecanismos institucionales (leyes, decretos, evaluaciones, entre otros) dado que sin puntos de referencia se entienden como naturalizados, es decir, como la forma normal de funcionamiento, cuando no se conocen otra forma que permita cuestionar lo que se hace, por ejemplo, con relación al seguimiento institucional de las escuelas.

También, en esta tesis ha sido crucial incorporar los centros de educación infantil con los niveles 0-3 y 3-6 para entender que la presión hacia las escuelas proviene de los elementos fiscalizadores y evaluadores, los cuales rompen el paradigma del aprendizaje integral, desencadenando una serie de acciones, cuyo control hace perder el foco que debería ser los niños y niñas y su desarrollo.

Si bien existen modelos que se han impuesto en las políticas públicas, aquellos que poseen un foco en los desempeños cuantitativos, tienen como efecto estrategias limitantes para mejorar bajo parámetros más cercanos a la instrucción. En cambio, lo que aquí se buscó es evidenciar aquellas restricciones institucionales y cuestionar los parámetros que desvirtúan, o ponen en riesgo de desvirtuar, el sentido educativo, poniendo como ejemplo idóneo la educación infantil.

Por lo tanto, este trabajo discute con el modelo de las escuelas efectivas y el tipo de políticas sobre la educación que se fomentan a través del resguardo riguroso de querer evaluar, seguir y controlar el proceso educativo desde las instituciones. A través de un proceso de complementariedad teórica, cuyo análisis se centró en la escolarización temprana.

Desde ese enfoque, se observó la educación desde dentro, desde el lugar que acontece el proceso educativo con lentes activos y críticos, y menos normativos. Así, este trabajo se propuso un reconocimiento de la educación infantil como un espacio de mejora. Un espacio educativo más amplio, integral, autónomo e importante para pensar la enseñanza y el aprendizaje desde una óptica más social y crítica.

Para finalizar la presentación, el texto contiene un glosario, luego las referencias bibliográficas citadas en texto y los anexos, de los cuales se puede destacar el protocolo de la investigación y otros instrumentos elaborados en el contexto de esta tesis.



I. TEORÍAS E INVESTIGACIONES

I. TEORÍAS E INVESTIGACIONES

Pensar la integración social por medio de la educación formal sigue siendo un objetivo perseguido por las políticas de Estado y por otra parte un fenómeno de análisis sociológico. Es así como no se puede reflexionar la estructura social sin atender a la dimensión educativa. A lo largo de la historia procesos de cambio social – como el paso del antiguo régimen a la sociedad industrial y de ésta a la sociedad de la información– han puesto de manifiesto la preocupación por el orden, el control, la diferenciación social, la desigualdad, la segregación (sea de género, racial, étnica o religiosa) y la socialización para reforzar valores y normas compartidos que fundamentan a la sociedad.

La revisión de las teorías contempla un recorrido por los fundamentos epistemológicos de los estudios sociológicos sobre la educación. En un primer momento el desarrollo teórico se centra en la relación entre la socialización de los niños y niñas y la función de la escuela.

El principal objetivo de las teorías e investigaciones expuestas en este apartado es tener un marco general que permita aproximarse a la escuela infantil y primaria en sus primeros años, a sus estructuras organizativas, a sus discursos y a las mediaciones políticas que intervienen en su quehacer.

Se han privilegiado ciertas perspectivas y paradigmas, lo cual se irá dilucidando hacia el final de este capítulo, pues el criterio de organización, en relación con las teorías, fue presentar las bases, comprender los puntos de vista diversos y sacar en conclusión un marco de teorías que se complementan.

En un segundo momento, la Sociología y la Pedagogía dialogan en este apartado, entendiéndose como un punto fundamental a la acción educativa como un acto social, que puede ser influenciada por construcciones ideológicas o políticas. A partir de esta idea, queda claro que el enfoque es crítico y a la vez reflexivo.

Una vez revisadas las teorías, en el siguiente apartado se sistematizan experiencias y el estado de situación de la investigación y/o intervenciones que buscan explicar o potenciar ciertos aspectos avalados por la investigación. La finalidad es comprender que la mejora tiene una mirada amplia de factores, y que se mueve en diversas áreas de acción política y educativa. Se intenta también, mostrar una variedad de experiencias, enriqueciendo el sustento teórico de esta tesis.

1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

1.1 SOCIOLOGÍA

A partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando se consolida el poder estructurante de la institución social de la escuela, las primeras teorías sociológicas están enfocadas en la comprensión de la movilidad social. En un contexto en que las sociedades europeas y también las latinoamericanas, demandan más educación, los Estados responden expandiendo sus sistemas educativos como nunca antes, la educación era símbolo de progreso, recuperación y desarrollo. En ese contexto “(...) el objeto central de la sociología: [fue] la explicación de las desigualdades sociales y de los mecanismos por los que éstas se construyen, se mantienen, se legitiman, se reproducen o se modifican” (Bonal, 1998, p. 20).

La incipiente sociología de la educación se preocupó en sus inicios básicamente de las instituciones escolares, las cuales tenían que proveer de formación básica obligatoria – alfabetización en un comienzo y luego competencias básicas– a una población cada vez más extendida. Esta idea será reforzada por los funcionalistas, dada la importancia de la educación en los procesos de asignación y distribución de las posiciones sociales, pero estas ideas ya están presentes en los trabajos de los sociólogos positivistas del siglo XIX (Bonal, 1998).

Las perspectivas teóricas serán revisadas desde una organización cronológica, como propone Bonal (1998), para realizar una lectura que permita visualizar la evolución de los paradigmas, las superposiciones y/o contradicciones a través del desarrollo de la disciplina de la sociología de la educación. Evidentemente no se pueden analizar todas las teorías de forma profunda. Se busca destacar aquellas ideas del pensamiento sociológico clásico que dieron paso a los desarrollos teóricos posteriores, haciendo uso del concepto de paradigma de Kuhn (2006)², la sociología ha explicado los problemas y cambios sociales desde diversos modelos o vertientes teóricas, las cuales han ido evolucionando o tomando fuerza unas por sobre otras.

² Esta idea se vincula a que las “revoluciones científicas” o cambios de paradigma, según el autor, no siempre son proceso acumulativos, lo cual en el caso de sociología se puede ver en las rupturas/criticas al pensamiento imperante: durante los cambios existe una falta de comunicación (puede ser también resistencia) “se da porque los distintos científicos ven cosas diferentes observando lo mismo con los mismos instrumentos. Miran el mismo mundo, los estímulos son los mismos para todo, incluso los términos pueden ser idénticos, pero ven cosas diferentes(...)” (Beltrán, 1989, p. 12)

A continuación, se presenta un esquema para comprender el contexto y los cambios epistemológicos de la sociología de la educación, ésta se institucionaliza al fin de la Segunda Guerra Mundial, en un contexto de consolidación de las sociedades capitalistas democráticas:

Tabla 1. Desarrollo epistemológico e histórico de la sociología de la educación

		1º Etapa epistemológica: Comprender la relación entre educación y empleo		
Década	40-50	50-60		70
Acontecimiento histórico	Fin de la 2ª Guerra		Movimientos estudiantiles	
Contexto educativo	Expansión económica y educativa	Área prioritaria de intervención del Estado		Crisis de la educación
		Importancia de la igualdad de oportunidades	Consolidación de los Estados de Bienestar	
Teoría		Estructural-funcionalismo	Teorías de la reproducción	Comienza un tránsito epistemológico y toma importancia el conocimiento
Paradigma dominante		Liberal	Critico	

Continuación

2º Etapa epistemológica: Conocimiento y currículum		3º Etapa epistemológica: Políticas públicas y cambio educativo
70	80	90 en adelante
		Latinoamérica: Transiciones democráticas y reformas educativas
Poca respuesta de las teorías ante los mecanismos de reproducción.	Agotamiento de las teorías de reproducción	Cruce de tendencias teóricas
	Descubrir las regularidades entre estructural social y procesos educativos	La educación es el factor que se vincula a la modernización de los Estados y al desarrollo económico
Sociología interpretativa	Sociología del currículum Sociología de la resistencia	Se recupera la Teoría del Capital Humano La investigación vinculada a la regeneración de las políticas públicas Teóricas del cambio educativo y la innovación
(en relación con las políticas educativas) Constructivista, más flexible	Conductismo, menos flexible	Neoliberal – conductista

Fuente: Elaboración en base a Bonal (1998)

1.1.1. FUNCIONALISMO: CAPITAL HUMANO Y REFORMISMO

Ubicaremos el inicio del análisis de las teorías de la educación en Talcott Parsons, en la cual encontramos una de las principales referencias sobre los nexos funcionales entre el sistema de enseñanza y su papel en el funcionamiento de la sociedad. Además, se toma una de las ideas centrales de Durkheim (2001), la socialización entendida como proceso de adquisición de los valores que aúnan a la sociedad, a través del consenso moral que ayuda a mantener el orden y la estabilidad.

Con referencia a Parsons se puede destacar que este autor es uno de los pocos funcionalistas que “desciende al nivel de aula para identificar la correspondencia casi perfecta que se establece entre la escuela como subsistema social y la sociedad como sistema orgánico integrado y equilibrado de relaciones sociales” (Bonafant, 1998, p. 35). En este sentido, la escuela es la responsable del aprendizaje moral y del aprendizaje de habilidades requeridas para la vida, es así como

se define al aprendizaje como aquel conjunto de procesos mediante el cual el actor adquiere nuevos elementos de orientación de la acción, nuevas orientaciones cognitivas, nuevos valores, nuevos objetos, y nuevos intereses expresivos. El aprendizaje no se limita a los primeras etapas del ciclo vital, sino que continúa a todo lo largo de la vida (Parsons, 1984, p. 195)

Parsons plantea que las orientaciones y los valores se cimientan en la infancia y que estos no tienden a cambiar en la edad adulta, porque la escuela es la encargada de establecer una «estructura básica de la personalidad», donde “el niño [y la niña] ha de aprender las pautas de conducta esperadas de las personas en sus distintos status en su sociedad” (Parsons, 1984, p. 200). Siguiendo muy de cerca la idea durkheniana de educación diferenciada, es en la escuela donde se produce la selección, diferenciación y asignación de una posición en la estructura social.

Entendiendo también la importancia que tiene Merton –como uno de los principales exponentes de esta corriente– su concepto de funciones manifiestas y latentes también son aplicables a la educación. Por ejemplo, el currículum escolar tiene objetivos explícitos, los declarados o manifiestos sobre el concepto de educación y por otra parte posee elementos latentes sobre los efectos que segmentación puede provocar en la enseñanza.

El funcionalismo en los años ochenta muestra las primeras limitaciones, sobre todo cuando se habla de cohesión social y desigualdad, ya que la estabilidad de la sociedad es más un ideal deseado que una característica normalizada en la sociedad. A partir de aquí, surgen principalmente dos teorías que buscan responder a estos vacíos: la tecnoeconómica (teoría del capital humano) y la reformista (igualdad de oportunidades).

A. TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO

El funcionalismo encuentra en un contexto de desarrollo económico y tecnológico un espacio propicio para desplegarse hacia el mercado de la educación de corte vocacionalista en vez de ser comprensiva. Estados Unidos e Inglaterra se vuelcan a promover el desarrollo de capital humano derivado de resultados de informes sobre recursos humanos necesarios para el crecimiento económico (Bonal, 1998).

Según los informes internacionales del Banco Mundial, la OCDE o UNESCO, invertir en capital humano tendrá una rentabilidad directa en las retribuciones de hombres y mujeres en el mercado laboral, es decir, existe una relación entre educación y empleo (que persiste de los enfoques anteriores), pero además que esta relación está vinculada a la productividad de los países.

Aplicando premisas de la empresa sobre el uso eficiente de los recursos esta teoría trata de explicar el por qué hay que invertir en educación. Estos trabajos –principalmente económicos– realizan un paralelismo entre el funcionamiento de la economía y la educación. Sin embargo, asegurar que las transferencias económicas pueden ser asimiladas a formas de capital convencional está lejos de ser un ideal, ya que se sustenta en la racionalidad del mercado y de las personas.

La pregunta básica es ¿cómo podemos cuantificar la adquisición de habilidades y conocimientos?, pues esta teoría sostiene que esto es una forma de capital acumulable. Esto les lleva a plantear que la inversión social en general (salud, educación, migración) tendrán un impacto en mejores oportunidades de trabajo (Schultz en Fernández Enguita & Martínez Sánchez, 2001), así como también las personas cuando invierten tiempo y dinero en su formación a lo largo de la vida.

Estas ideas dejarían una huella en las propuestas de política pública, de corte liberal, en estos años y posteriores, por ejemplo, la teoría de capital humano que relaciona directamente inversión pública y redistribución de los recursos a través de la educación. En su máximo apogeo, desde esta perspectiva se sostiene que

la educación explica tanto el crecimiento económico como la distribución justa de las posiciones sociales. El principio meritocrático de igualdad, establece también los límites y las condiciones de actuación pública en educación por lo que respecta al principio de equidad (Bonal, 1998, p. 45).

B. FUNCIONALISMO REFORMISTA

Uno de los hitos fundamentales que permite introducir esta vertiente es el informe estadounidense *Equality of Educational Opportunity Survey (EEOS)* o más conocido como *Informe Coleman*, por su director el sociólogo James S. Coleman quien comenzó este trabajo para el gobierno cuando estaba en la Universidad Johns Hopkins en 1964. El gobierno quería información sobre las desigualdades de la sociedad norteamericana.

El estudio, pionero en lo que se refiere a la escala que alcanzó (cuatro mil escuelas), fue un esfuerzo importante, aunque más técnico y estadístico que político, para evaluar externamente el sistema educativo, cuyos resultados enfatizan en las diferencias por raza, origen o religión (Carabaña, 2016). Hay que destacar que se da en este estudio mucha relevancia a la variable de origen social, descartando la influencia de la escuela en el desempeño académico de los y las estudiantes.

Las correlaciones establecidas aún siguen siendo discutibles porque

encuentra poca varianza en los resultados de las escuelas. Esta varianza es en buena parte inexplicable; otra parte la explican no los recursos ni el currículum de las escuelas, sino algunas características de los profesores y, sobre todo, el background cultural y las aspiraciones académicas del conjunto de los alumnos. (...) La recepción de estos resultados en los manuales docentes y en la opinión pública ha tendido a ignorar la modestia de estas relaciones, y ha continuado dando mucha importancia no ya al efecto de los compañeros, sino al de los recursos y los profesores (Carabaña, 2016, p. 17).

Desde el trabajo de Coleman en adelante toma fuerza la investigación estadística en educación, la cual trataría de abarcar por completo los elementos empíricos y medibles, olvidando por completo elementos teóricos como la ideología, clase u origen social. Se originó una escalada de investigaciones que trataron de abordar la relación entre educación y movilidad intergeneracional y con ello políticas que buscaron subsanar las desigualdades educativas producto de la segregación, en base a una relación que tendió a confundir lo empírico con lo estadístico (Karabel y Halsey en Bonal, 1998, p. 47).

La tradición anglosajona, con influencia socialdemócrata, también se vuelca a la investigación, motivada por entender la relación entre la igualdad de oportunidades y la educación, originándose una relación persistente entre las decisiones políticas y la investigación sociológica. Se insistió en esta época en que se podía generar un círculo virtuoso entre la distribución de posiciones educativas y la movilidad social, pero esto no sería suficiente, así ya lo demostraba el informe Coleman o el estudio *Inequality* de Jencks (1972), donde este último llegó más lejos negándole a la escuela su rol de instrumento para la igualdad social.

En síntesis, acceso, cobertura o distribución, no son suficientes para la igualdad de oportunidades. El reformismo enfocado en ampliar el acceso a la educación, en todos sus niveles, olvida que también el mercado laboral tiene que estar preparado para “absorber” a una cada vez mayor población con titulación básica o superior, lo que puede generar pauperización de las posiciones en el mercado de trabajo, o simplemente la pérdida de valor de los títulos adquiridos. Bajo esta premisa surgen con fuerza las críticas a esta teoría y un tipo de desaliento con respecto a la fuerza que tendría la educación para romper las desigualdades.

1.1.2. TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL Y TRANSMISIONES EDUCATIVAS

Esta corriente significó un avance importante en el desarrollo teórico de la disciplina, pues sus escritos abrieron focos inexplorados sobre la organización social de la escuela, es decir, pusieron el énfasis en las lógicas de funcionamiento de los sistemas educativos que intervienen en las escuelas, pero además también significó un cambio a nivel metodológico, pues igualmente hay una crítica al empirismo racional, la que hizo más evidente la polarización epistemológica, la cual también debilitó estos mismos planteamientos.

Esta corriente instaló en el centro de la discusión la relación entre sistema educativo, poder y dominación, junto a ello cómo se restringen los principios de igualdad, equidad

y fines democráticos del espacio escolar. Bajo las teorías de reproducción encontramos a Bourdieu (Francia) y Bernstein (Inglaterra), como los más representativos del inconformismo que generaba el funcionalismo dentro de la sociología de la educación.

A. TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN

La teoría de la reproducción, siendo una reacción al funcionalismo, parte de la forma en cómo se realiza la transmisión cultural mediante el sistema educativo, la cual tiene como consecuencia que ciertos grupos tengan asegurado su posición social, es decir, pone en entredicho a la teoría funcionalista que plantea que una de las bondades del sistema educativo es proveer movilidad social. Más preciso, la educación, bajo esta teoría, es reproductora de las diferencias sociales.

Si bien este enfoque teórico se sigue preocupando de los «grandes temas», la reproducción social, sirve para introducir el camino hacia el aula. Su máxima más destacada es que el sistema educativo reproduce condiciones de inicio, es decir, no promete su cometido de movilidad social. A través de teoría se busca “explicar la forma en que la educación ejerce su poder y sus formas de control sobre los educandos sin que aparezcan espacios para el cambio posible y sin que se profundice en el estudio de las culturas dominadas”(Bonaf, 1998, p. 79).

Como ya se adelantaba, esta teoría nace como respuesta a lo que el funcionalismo defendía: la supuesta igualdad de oportunidades del sistema educativo y la reproducción del sistema social, connotado positivamente, mediante la otorgación de títulos o credenciales. En un contexto de masificación de los sistemas educativos, la educación sería el medio de acceso a mejores posiciones sociales, pero sólo de unos pocos, pues el efecto esperado estaría condicionado al éxito de algunos y al fracaso de otros:

[Bourdieu y Passeron] se propusieron demostrar que las instituciones escolares actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales de inteligencia (Introducción en Bourdieu & Passeron, 2003, p. XIX)

La institución escolar al ser poseedora de una cultura cercana a la clase dominante, legitima cierto tipo de aptitudes y conductas propias de esta clase, es ahí donde se hace posible un tipo de selección (Bourdieu & Passeron, 2003). La acción escolar que se basaba en ideales de igualdad, potencia contenidos y habilidades que sólo algunos traen de sus hogares (Bonaf, 1998).

Bourdieu, posteriormente profundiza en las diferencias que actuarían en el fracaso o éxito de los individuos. A estas diferencias las llamo *Capital Social o Cultural*, el cual se iría acumulando a lo largo de la vida, el mayor contacto con la cultura dominante daría mejores herramientas para enfrentar los futuros desafíos. Es decir, que los alumnos con un determinado « piso cultural » tendrían prescrito su ascenso social según su capital cultural.

Este esquema analítico se centra en especificar la relación que existe entre cultura, conocimiento escolar e intereses de los grupos o clases integrantes de la sociedad y como se puede apreciar la sociología de la educación, para este autor, es parte de la sociología del poder en las sociedades contemporáneas. Por otra parte también se inserta en la sociología del currículum, pues “el programa oficial se corresponde, de manera mediata y compleja, con los intereses materiales y simbólicos de los grupos sociales dominantes” (Tenti Fanfani, 2004, p. 79).

De modo general, tenemos que los contenidos y las prácticas educativas, están permeadas de la cultura escolar, que como se decía no es neutra, responden a intereses que accionan a través de la imposición cultural, cuyo dispositivo es la escuela. Bajo la premisa anterior, toda acción pedagógica termina siendo violenta a través de la imposición, porque oculta las relaciones de poder y, sobre todo, porque llega hasta el punto de naturalizarlas:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu en Bonal, 1998, p. 82)

Al mismo tiempo, su arbitrariedad para Bourdieu, juega en dos sentidos, porque tenemos por un lado los contenidos (el currículum) y por otro los modos de inculcación (modelos pedagógicos). Ambos son arbitrarios en su tiempo, dado que a lo largo de la historia han dominado ciertas formas, que pueden ser modificados y no son cien por ciento puros. No se puede pensarlos en forma abstracta, ya que estos dos elementos pasan por un tiempo y espacio que las puede modificar, “(...) ninguna relación pedagógica es absolutamente arbitraria como una relación de fuerza pura entre el que enseña y el que aprende” (Tenti Fanfani, 2004, p. 80)

La cultura escolar es tan fuerte que logra legitimarse como única y verdadera, que las clases o grupos desfavorecidos caerían en un cierto determinismo, es decir, “los agentes se encontrarían atrapados por prácticas y mecanismos, conscientes o inconscientes, que operan en el sentido de su reproducción” (Bourdieu & Passeron, 2003, p. XXII). Es tanta la efectividad y sutileza que logra encubrir la práctica pedagógica, que los grupos en condición de subordinación no la perciben como violencia, sino que llegan a traspasar la responsabilidad del fracaso al ámbito personal.

Actualizando y relocalizando la propuesta de la teoría de reproducción, Casassus (2003) por ejemplo, realiza una investigación comparada a nivel latinoamericano utilizando conceptos de la teoría de la reproducción para explicar la desigualdad de esta parte del continente. En este estudio plantea a la escuela como un aparato de socialización de la cultura, la cual ayuda a perpetuar las posiciones de poder.

Además, dado el fenómeno de la masificación de la escolarización integra al análisis el concepto de «nuevo público escolar» que trae consigo cierto habitus, o cultura, que se ve enfrentada en el espacio institucional, a un otro diferente y restringido. Casassus al enfocarse en la educación primaria, permite mirar los procesos y no las consecuencias la desigualdad futura. La educación formal y obligatoria, según el autor, desencadena otros procesos que se dan a diferentes niveles.

Por último, el sistema escolar ha insistido por muchos años en trabajar bajo la lógica de funcionamiento partiendo de igualdad formal de todos los alumnos (Bourdieu & Passeron, 2003). Sin embargo, se hace vigente la actualización de esta premisa, ya sea para que la formación del profesorado vaya incorporando la variable de la diversidad de las aulas y por lo tanto las exigencias en la variación y actualización de las prácticas pedagógicas. Como al mismo tiempo, romper con aquellas lógicas que tienden a homogenizar la educación a través de diversos dispositivos, los cuales están articulados entre sí.

B. TEORÍA DE LAS TRANSMISIONES EDUCATIVAS

El autor de referencia en este apartado es Bernstein, quien explora el nivel micro-interaccional, donde los dispositivos pedagógicos y las formas que adoptan las reglas del dispositivo actúan sobre el conocimiento, sobre la comunicación y sobre la identidad pedagógica de los sujetos. Además en este nivel, los sujetos re-contextualizan el conocimiento oficial (Bernstein, 2003). Estas dos características sitúan su planteamiento en la transmisión cultural, por lo cual es considerado a la vez dentro del pensamiento reproducionista y en la llamada sociología del currículum, cuyo interés está en la estructura del conocimiento escolar.

En esa lógica de movimiento teórico, en su texto «La estructura del discurso pedagógico», hace una explícita diferencia entre su concepto de *código* y el *habitus* de Bourdieu, porque este último se concentra en las formas de transmisión, en cambio “(...) *habitus* es más general, más amplio y exhaustivo en su regulación. Se trata esencialmente de una gramática cultural especializada por la posición de clase y los campos de práctica” (Bernstein, 2003, p. 15). En cambio, *código* aclararía las reglas gramaticales, la construcción de éstas y cómo serían transmitidas y difundidas por la sociedad.

Bernstein trata de conectar lo «macro» y «micro» sociológico, a partir de las relaciones educativas que tendrían su proyección en las relaciones de poder y principios de control que rigen la estructura social. El autor define que los códigos educativos (principios reguladores del currículum, la pedagogía y la evaluación), dependen de la «clasificación» y la «enmarcación», entendiendo el primero como los límites entre los contenidos que se enseñan, en cuanto a su separación, interrelación e integración y el segundo se refiere a la relación profesor-alumno o las formas de control sobre cómo se transmite el currículum.

En el currículum se establecen claramente los límites de lo que se puede o no se puede transmitir, siendo prescriptivos de la acción pedagógica, cuando estos son fuertes en relación con su clasificación y enmarcación. Lo que se traduce en que los y las estudiantes, en conjunto o no con sus maestros, no tendrían opciones de establecer las formas que adopta la relación pedagógica (Bonal, 1998; Tenti Fanfani, 2004).

La teoría de Bernstein, sirve para ampliar una visión más pedagógica que se establece en torno al currículum y la acción de la escuela, pues a través de los instrumentos formales (planes, programas u otros establecidos por una autoridad) se definen los roles y espacios, en donde siguiendo su teoría, los códigos integrados serían potencialmente emancipadores, puesto que proporcionarían más autonomía y capacidad crítica a los individuos (Bonal, 1998).

1.1.4. LA RENOVACIÓN DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

La “nueva sociología de la educación”, tiene como hito el trabajo de Michael Young, *Knowledge and Control* (1971) que es considerado parte de la respuesta crítica a las corrientes tecnoeconómicas y reformistas funcionalistas. Esta corriente, se despliega plenamente en los años ochenta, pero ya es impulsada en los sesenta por los movimientos estudiantiles en Europa y Estados Unidos, a lo que puede sumar también la repercusión o ecos en Latinoamérica³

Es importante señalar que los trabajos que se consideran dentro de esta corriente son mayormente cualitativos, entre los cuales hay etnografías, por lo cual también implicó que en esta época también sucediera una discusión acerca de la validez metodológica.

En referencia a sus preocupaciones, se puede mencionar como central la organización social del conocimiento en las instituciones educativas y que más tarde incluiría en esta perspectiva la posibilidad de cambio desde los mismos actores. Por ejemplo, Giroux (1992) plantea que son las escuelas las que pueden generar estrategias de resistencia frente a la imposición cultural de los grupos de poder. Esta corriente es conocida como las *Teoría de las resistencias* y “constituye una aproximación más dialéctica al estudio de la realidad escolar y a las contradicciones incorporadas en los procesos de reproducción de clase, género y etnia” (Bonal, 1998, p. 150).

Esta renovación teórica trajo consigo las opciones para poder superar las restricciones de estructurales de los funcionalistas y el pesimismo cultural de los reproductoristas. Sin embargo, se verá que a esta corriente aún le queda pendiente el paso hacia el cambio necesario para romper las desigualdades, ya que no llega al análisis de los conflictos que implican los procesos de formulación y aplicación de las políticas públicas.

Lo que sí se puede rescatar en relación con la investigación, es la importancia que toman las perspectivas más interpretativas y la fuerza de los actores sociales en el cambio educativo, tomando fuerza el entramado que está detrás de la construcción social del conocimiento, el cual permite concebir que la educación y conocimiento no son cosas distintas.

Aunque los primeros pasos en este sentido ya los dio Bernstein, aquí existe una influencia más cercana al interaccionismo simbólico y la etnometodología, las que se entra en la escuela, pues constituye la institución que provocaría el fracaso escolar, cuyas evidencias se manifiestan en las crisis educativas y políticas del Reino Unido - posterior a la reforma de la escuela comprensiva de 1965- y en donde persistirían las desigualdades. Sin embargo, no llegaron a ser del todo un cuerpo teórico nuevo, sí un referente importante en cuanto a las interacciones educativas, a la construcción social de los roles de maestros y alumnos, la generación de expectativas en la sociedad y prácticas cotidianas que pueden estar influidas por modelos tradicionales o condicionados de enseñanza o más progresistas.

³ El proceso de reforma universitaria llevada a cabo en Chile por las ocho universidades que componían el sistema de educación superior, también puede considerarse parte de esta renovación, pues responde a los aires de cambio en las estructuras organizacionales y de poder al interior de estas instituciones, el cual comienza con el manifiesto de Córdoba en 1918, a pesar que la democracia fue interrumpida en 1973, y éstos acontecimientos históricos fueron acallados por la dictadura e hicieron retroceder y estancar los planes de desarrollo científico y tecnológico del país albergados en el movimiento de la época.

En los siguientes apartados se muestran dos de las principales referencias, que si bien están en el apartado de la sociología, bien podrían estar dentro de la pedagogía crítica. Si bien al referirse al concepto de “crítica” hay cabida a diferentes fuentes epistemológicas y conceptuales, el foco está es el análisis orientado al cambio social (Carbonell, 2015).

A. ESCUELAS DEMOCRÁTICAS, MICHAEL APPLE

El trabajo de este sociólogo y pedagogo, se ha apartado de las corrientes sociológicas por su influencia de la pedagógica crítica, también porque sirve para introducir la escuela nueva que se inspira en su trabajo. Hay que tener en cuenta que su trabajo tiene dos épocas, primero los estudios sobre currículum e ideología y segundo, el desarrollo de escuelas democráticas.

La relación que establece entre educación y cultura permite comprender que la transmisión cultural por medio del sistema educativo tiene grandes sesgos en lo que se refiere a cómo la sociedad se constituye como tal. Esto lo lleva a plantear que el conocimiento que es enseñado en las escuelas es filtrado y obedece a intereses corporativos.

El trabajo de Apple (1996; 1997), propone que las escuelas deberían trabajar profundamente el sentido democrático en su hacer cotidiano. Plantea que las escuelas democráticas son hoy una realidad que se interpone a los intereses políticos. A pesar de ello, su propuesta se afirma en la convicción que “la educación está profundamente comprometida en la política cultural” (Apple, 1996, p. 47).

Una escuela democrática desarrolla espacios en base a principios de participación e integración de los agentes educativos, además de estructuras y procesos democráticos, es por medio de ellos que se puede luchar en contra de los principios individualistas y de competencia. La mejor forma de aprender qué es la democracia es practicándola desde la escuela.

Apple defiende que las escuelas deberían ser espacios más abiertos a las ideas progresistas y democráticas, porque el sistema educativo ha sido víctima de una creciente privatización y mercantilización⁴. El camino que han seguido los gobiernos, según el autor, solamente ha servido para conectar a las escuelas con una economía explotadora. Esta disposición va en contra de lo que el autor entiende como justicia social y espacios de construcción democrática por medio de la práctica diaria. Es por ello, que las escuelas debieran ser espacios abiertos a la discusión intergeneracional e inclusiva de todos los agentes educativos (Apple & Beane, 1997).

Desde aquí se puede vincular toda la investigación, e intervenciones, en dónde el papel de la participación es fundamental para mejorar la escuela. En la escuela infantil, puntualmente, es básico la integración de los padres en el proceso de desarrollo y

⁴ Hay que tener en cuenta que Apple ha sido uno de los principales críticos de las políticas neoliberales que justifican cierto tipo de prácticas discriminadoras, aunque matiza en la idea que no todas las escuelas actúan de esa forma, en su libro “Escuelas democráticas” recoge varias experiencias de escuelas que han desplegado los principios democráticos en su gestión. Con estas evidencias quiere demostrar que es posible lograr espacios integradores, la participación de todos los agentes educativos, y que ellos se impliquen en la realidad de la comunidad.

también el diálogo permanente con la educadora. En un plano más general, es igual de importante la información, retroalimentación, que en las comunidades educativas puedan servir para generar mejoras. En el próximo apartado se sigue esta línea con algunos ejemplos.

B. EMPODERAR AL PROFESOR, HENRY GIROUX

El trabajo de Giroux se concentra en criticar a las dos fuerzas teóricas que según su perspectiva tienen la misma raíz, la cual determina que la educación solamente obedece a preparar al estudiantado para el trabajo, quedando olvidados los fines liberales de la educación ciudadana. Es así que su máximo cuidado, según Freire, el trabajo de Giroux se mantiene lejos de los extremos, que por una parte se encuentra del idealismo del subjetivismo y por otro el objetivismo mecanicista. Su trabajo es una inmersión crítica en la historia, lo cual es la base de su pedagogía crítica (Prólogo en Giroux, 2004).

Henry Giroux (1992), se focaliza en la política cultural, la cual tendría una expresión en el sistema educativo. Existe una cierta visión del mundo que es transmitida y legitimada en las escuelas y para romper con esa reproducción, el autor acentúa en el rol activo de los profesores. Ellos debieran ser intelectuales transformadores de la realidad en sus centros educativos, respondiendo así a las fuerzas impositivas que les obliga a transmitir cierto tipo de cultura. “En consecuencia, los profesores como intelectuales necesitaran reconsiderar y, posiblemente, transformar la naturaleza fundamental de las condiciones en las que desarrolla su trabajo” (Giroux, 1990).

Las pedagogías tradicionales, para este autor, simplemente servirían para legitimar y reproducir la dominación, en este sentido su trabajo dialoga muy de cerca con los planteamientos de Paulo Freire, ya que ambos plantean que la educación y la alfabetización, deben fundarse en la participación activa de sus actores. Sus críticas van directamente a la posición funcional, estricta y disciplinaria de la educación, tendría que ser reemplazada por otra centrada en la experiencia, llena de contenido político, no como defienden algunos, quienes únicamente consideran algunos tipos de conocimientos legítimos, reducidos y que te sumergen en la lógica capitalista. Conocimiento, poder e ideología para este autor van de la mano a los interés político-económico a los que van respondiendo.

Esta teoría ayuda a comprender el sistema educativo resultados de política neoliberal y las implicancias de la des-democratización de los centros escolares, pero también cómo se puede contrarrestar esa tendencia a través de estrategias de empoderamiento de los agentes educativos en los centros escolares. Por ejemplo, para Giroux la sala de clases no es un lugar estático, sino que es un lugar de lugar de lucha social e ideológico, en donde estudiantes y maestros enfrentan a un cambio que es genuino y las acciones de consecuencias inesperadas (Giroux, 2004).

Es importante señalar que para el autor desarrolla un análisis de la escolarización, desde un enfoque crítico, el cual desde su perspectiva requiere necesariamente nutrir las preguntas desde una variedad de disciplinas de las ciencias sociales. Además, de ampliar la mirada sobre las relaciones y dimensiones de la escolarización, por el contrario, la pedagogía tradicional, en su versión conservadora y liberal, trata de encontrar principios

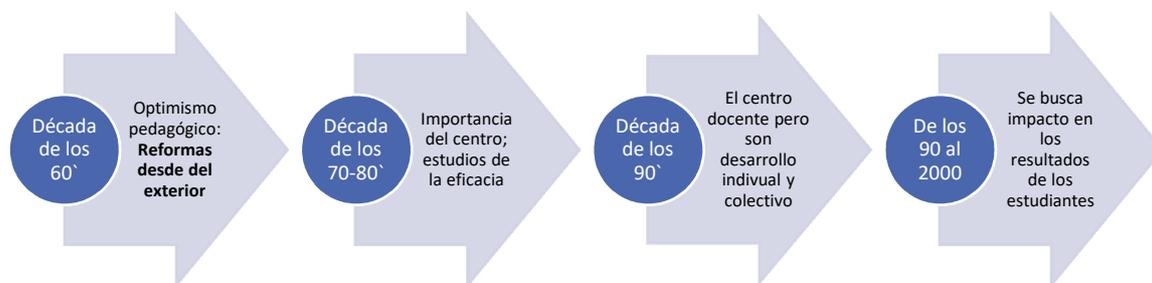
universales, en donde las escuelas son vistas como lugares de instrucción y “se ignora que son también sitios culturales y políticos” (Giroux, 2004, p. 22).

Este autor, advierte que cierto tipo de políticas que buscar estructurar la labor docente por medio de prescribir su acción llevan hacia una desprofesionalizar, convirtiéndole en un operario de los deseos de la administración pública (Prats & Raventós S., 2005). Es decir, se produce una cadena de omisiones fundamentales en lo que se refiere a la acción educativa, por ejemplo, que el trabajo de una maestra se hace por medio de la interpelación del entorno, de su pertinencia cultural, no al revés como se pretende desde la administración. Otra vez nos encontramos con los nudos críticos que produce el movimiento de la política de “arriba-abajo” y su presión desde exterior hacia lo que se hace el aula por medio de la centralidad e inflexibilidad de los planes de estudio.

1.1.5. TEORÍA DE LA EFICACIA ESCOLAR Y EL MOVIMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO PARA LA MEJORA DE LAS ESCUELAS

Hasta la década de los años noventa dos vertientes que iban por caminos separados, reconocen la vinculación necesaria entre teoría y práctica, lo que desencadenó en un objetivo común: **mejorar la eficacia de las escuelas**. Los estudios de la eficacia tienen un campo de validación en aquellas variables halladas como relevantes para el logro de los buenos resultados. De la convergencia de estas dos corrientes nace una convicción y aspiraciones de ser el paradigma de la mejora de la eficacia escolar (ESI). El saber científico acumulado por esta corriente busca establecer criterios, pautas y procedimientos adecuados de evaluación (Murillo Torrecilla, 2011).

Ilustración 1: Desarrollo de la teoría de la eficacia y la mejora de las escuelas.



Fuente: Elaborado en base a Murillo (2003)⁵

⁵ Década de los 60: Poco impactaron las políticas pese a la inversión en innovación; se da un patrón común universal sin participación; la reacción general ante los bajos resultados se refugia en una explicación: centro educativo y docente sí importan; Década de los 70-80: Se da importancia a la organización y a los procesos culturales más que a los resultados de la escuela; importa el viaje/procesos más que la llegada. De esta etapa se exige ver los resultados escolares como problemáticos por sí mismos, lo cual exige debate y adopción de medidas por parte de la escuela; una orientación más cualitativa en la metodología de investigación, los datos principales necesarios para la mejora deberían reflejar los puntos de vista de los participantes; un interés en ver la escuela como una institución dinámica, necesitada más de estudios longitudinales que de la típica “instantánea” que caracterizó la mayoría de los estudios; centrarse más en la “cultura escolar” que en la “estructura escolar” como la forma principal; Década de los 90; en los centros los docentes aprenden juntos, fomenta la participación; programas de mejora coherentes, liderazgo compartido; la comunicación con la comunidad y la coordinación de actividades conjuntas: cuidado planificación. Se incorporan las presiones externas mediadas por la evaluación, la clasificación y la competencia.

Un punto importante de este planteamiento es que existen “hechos inamovibles de la escuela”: presiones externas (políticas, administrativas) y la historia del centro como inhibidor del cambio. También es interesante señalar que la estructura organizativa de la escuela es inevitablemente un reflejo de sus valores, que pueden ser al mismo tiempo “fuerzas para”, “una barrera contra” y “el objeto de[l]” cambio (Murillo Torrecilla, 2011). A pesar de las aspiraciones de llegar a ser un modelo que explique los factores de mejora educativa, desde sus propios teóricos, se plantea que:

no existe una guía universalmente válida para la mejora, porque cada centro tiene sus propias características, su historia, expectativas y necesidades, distintos docentes y directivos, es único y se encuentra en una situación peculiar. Pretender que todas las escuelas sigan un mismo modelo es una apuesta segura para el fracaso; por tanto, lo mejor es que cada centro pueda elegir su propio programa de mejora (Harris en Murillo Torrecilla, 2003)

La investigación de Murillo, uno de los exponentes más destacados en el contexto iberoamericano, plantea que el concepto de mejora de la eficacia escolar es: un cambio educativo planificado que incrementa los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como la capacidad de la escuela para gestionar el cambio.

El objetivo es construir un modelo bajo un marco comprensivo que tiene en cuenta la presión para la mejora, las metas educativas y los recursos para la mejora. Estos tres aspectos están relacionados, forman el contexto y se interrelacionan con la cultura, los procesos y los resultados de mejora de las escuelas.

El resultado de este trabajo son tres grupos de factores (escolar, aula, personal docente). Esta lista, que se realizó en base a una revisión documental, buscó determinar la persistencia de algunos factores asociados al rendimiento de los alumnos. Entre ellos, el clima del centro, liderazgo, metas compartidas, altas expectativas, metodología o trabajo en equipo del profesorado como las más importantes. También otros como el financiamiento, gestión y formación inicial y permanente del profesorado (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014; Murillo Torrecilla, 2011).

Creemers y su equipo (2007), son los que han diseñado las bases de la investigación que realiza Murillo para el contexto iberoamericano. La investigación original hace un balance sobre el ordenamiento de los factores, donde su mejora siempre estará relacionada con los resultados de los estudiantes. Al mismo tiempo, se advierte que el uso de la información que surge de este trabajo debiera preocupar a los estudiosos de la eficacia, en el sentido de no caer en una reducción parcelada de indicadores, que si bien son evaluables y comparables, en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos académicos, no son objetivos educativos pertinentes (Slee, Weiner, & Tomlinson, 2001).

Dentro de la misma corriente se reconocen las limitaciones de estas investigaciones, una de éstas, y quizá la más importante, es la *ausencia de las variables de contexto*, recomendaciones que van orientadas a la universalidad de un modelo único de escuela, la importancia que le da al rendimiento medido por pruebas estandarizadas y las limitaciones de un modelo que no logra comprender la complejidad de las dinámicas y

procesos de la escuela (Bellei et al., 2014). También la pérdida del sentido de una escuela pública bajo los criterios de mercado y competencia, sobre la pérdida de la riqueza curricular pensada desde la experiencia cultural de la escuela, la pérdida de profesionalidad de los docentes y liderazgos enfocados en resolver grandes listas de tareas burocráticas (Hargreaves & Shirley, 2012; Slee et al., 2001; Wrigley, 2007). Es decir, la escuela pública con reformas bajo este enfoque ha perdido calidad y está siendo amenazada por el mercado dada su poca eficacia.

Otras dimensiones desarrolladas por Murillo (2003, 2011), aunque menos avanzadas teóricamente dentro de esta perspectiva, son los conceptos de “cultura para la mejora”, “procesos de mejora” y “resultados de mejora”, las cuales están interrelacionadas y se influyen constantemente:

- La CULTURA DE MEJORA es el sustrato en el que los procesos se desarrollan. Entre los factores que la conforman se encuentra la presión interna para la mejora; la visión y las metas compartidas por la comunidad escolar; la disposición a convertirse en una organización de aprendizaje; la historia o historias previas de mejora del centro; el compromiso y motivación de la comunidad escolar; la existencia de liderazgo; la estabilidad del profesorado; y el tiempo empleado para la mejora.
- Los PROCESOS DE MEJORA están conformados por las fases tradicionales del cambio escolar, desde la valoración de las necesidades, el diagnóstico previo, la selección de las áreas prioritarias, la planificación de las acciones, la aplicación de los planes, la evaluación y la institucionalización.
- Los RESULTADOS DE MEJORA constituyen los resultados intermedios que el centro debe conseguir para alcanzar la mejora del rendimiento de los alumnos, considerado como desarrollo académico, social y afectivo. Constituyen una de las aportaciones más evidentes de la eficacia escolar en el modelo, dado que son los factores de eficacia encontrados en investigaciones anteriores. Básicamente, serán los cambios tanto en la calidad del centro como en la calidad docente

Fuente: Extraído de (Murillo Torrecilla, 2003)

El aprendizaje es el centro, son los estudiantes los que aprenden y son las innovaciones las que adaptan a ellos, no las innovaciones en sí mismas las que mejoran y los estudiantes se adaptan a ellas. En todo el cambio debe ser global; tienen que existir promotores internos y externos de cambio, en donde los externos sean primordialmente promovidos por la administración.

En lo que se refiere a esta teoría se espera un tercer periodo de desarrollo, siguiendo a Murillo, donde se realice una investigación más relacionada con los centros educativos y que se relacione con las nuevas tendencias de organización de la mejora educativa “(...) prestar una atención muy especial a la capacidad de aprender por parte del centro docente. Es la nueva idea de la escuela como organización que aprende que se está impulsando fuertemente en estos momentos en todo el mundo (...) se destaca que los proyectos de tercera ola ejercerán una influencia significativa en la “cultura del centro docente” (Murillo Torrecilla, 2003, p. 12).

Sin embargo, hay que destacar que el espacio de aprendizaje, bajo esta teoría, tiene que ser acompañado desde las instituciones. El tipo de acompañamiento es lo que se puede criticar de esta corriente, ya que como se mencionaba más arriba, son estos “hechos inamovibles” los cuales pueden estar generando que las buenas intenciones de autonomía sean más bien de adaptación.

1.1.6. LA CRÍTICA A LA AFECTIVIDAD Y LA LEGITIMACIÓN DE UN PARADIGMA

Según la línea de pensamiento crítico se ha llevado a que la investigación caiga en un reduccionismo de la realidad social, el cual no reconocería la importancia de la escuela como unidad de análisis y con características únicas que la vinculan con la comunidad (Slee et al., 2001).

Para Terry Wrigley (2007) la generación de conocimiento ha sido tan abundante como obsesiva en la sofisticación de los sistemas de gestión, planeación, evaluación, cultura escolar y liderazgo, preguntas como ¿cuál es el propósito de todo esto? y ¿dónde está la visión educativa? Son preguntas que se pierden en el control que generan los sistemas educativos que interponen el propósito de desempeño por sobre los propósitos del aprendizaje, un ejemplo, puede ser sistemas de rendiciones burocráticos, los cuales no sirven a la escuela como información.

El interés de los gobiernos en los altos niveles de desempeño va de la mano de la mejora educativa, la cual ha llevado a una intensificación en la enseñanza, la asunción de la responsabilidad, tablas de clasificación, entre otras estrategias, que en palabras de Hargreaves y Shirley (2012) son distractores en el camino del cambio educativo. Un impulso implacable por lo más rápido y efectivo, aunque no siempre por lo mejor, junto a un silencio ante el cuestionamiento de los propósitos educativos (Wrigley, 2013) y una pérdida de lo realmente importante: las escuelas como centro de cambio social (Hargreaves & Shirley, 2012).

Para Wrigley (2007) hay un intento de conciliar frases inspiradoras con políticas directivas de “arriba-abajo” y el detallado establecimiento de objetivos. Esto no sólo ha provocado una forma de hacer política, también ha tenido impacto en el currículum, en la confianza hacia los maestros, la participación de las familias, en la evaluación, en síntesis, en la forma en que se construyen las comunidades educativas. Estos tránsitos superados o no, dejan en el camino la autonomía de la gestión de la enseñanza, por tanto, la preponderancia de una lógica económica –de lo más eficaz y rentable y sus resultados- en vez de una lógica pedagógica.

Inés Aguerrondo (2015) plantea que un paradigma educativo actual, en la lógica pedagógica que menciona Wrigley, desafía a desarrollar investigación sistemática que aporte a la mejora educativa en un sentido que conjugue la igualdad social, la participación, organizaciones más democráticas y una relación con el medio más abierto. Esta lógica tendría que permear hasta las prácticas educativas y los proyectos que guían y sustentan al centro escolar.

El uso de la ESI como fundamento de las políticas públicas ha provocado un control autoritario de “arriba-abajo” que se destaca *por inspecciones, tablas de clasificación, remuneración según el rendimiento para los profesores, currículum estandarizado, privatización*. Estas acciones están directamente relacionadas con reformas de corte neoliberal de la educación, las que en el caso de Inglaterra han puesto en peligro a las escuelas urbanas comprensivas, profundizan la idea de la incompetencia de los profesores y una pobreza de los aprendizajes (Slee et al., 2001; Wrigley, 2013).

Según Wrigley (2007), el capitalismo neoliberal requiere un sistema educativo que se reduzca a la simple función económica de producir “capital humano”, el cual está buscando constantemente también nuevas maneras de obtener beneficio de los

servicios públicos. Por otra parte, no necesita una educación humanista más amplia que ayude a los jóvenes a comprender su mundo: las repercusiones de la globalización, el calentamiento global, el hambre y la guerra. O de materias como el teatro, la música o la literatura, que ayudarían a los jóvenes a expresar sus ideas.

A partir de lo anterior, se comienza a advertir una interpretación diferente de la mejora de la escuela, la cual ha de ser integral y vinculada a la profesionalidad del maestro. *Un nuevo paradigma de la mejora de la escuela concentra su atención en los factores positivos que aumentan el aprendizaje, en las escuelas, instituciones y culturas, es decir, la investigación debería responder qué cuenta como éxito, por qué algunas escuelas consiguen más y cómo otras escuelas pueden llegar a tener más éxito (Wrigley, 2007).*

En el debate no se pueden perder los propósitos y valores educativos, el currículum y la pedagogía. Es decir, no se puede seguir fomentando la eficacia de una escolarización homogenizadora y reduccionista. Por lo tanto, en esta investigación se opta por el reconocimiento de las culturas escolares y de la dimensión pedagógica que debe resguardar la investigación educativa, es por eso que se da importancia a un enfoque en donde prima la parte cualitativa, que indaga en las más allá de la organización formal de las escuelas.

Asimismo, es fundamental repensar el concepto pedagógico de enseñanza aprendizaje que se fomenta en las escuelas y cómo las escuelas son hoy más o menos centros de aprendizaje comunitario, donde las familias se integran y la escuela es parte de una comunidad local.

Para sintetizar estos dos últimos apartados, existen por una parte reformas con orientaciones corporativas fuertes y homogenizantes junto a un movimiento teórico, quienes son defensores de la eficacia y las aplicaciones de las leyes del mercado a la escuela. Por otra están los defensores de la escuela pública como garantía de derecho, en base a investigaciones donde se:

(...) demuestra la importancia de desarrollar conocimiento y práctica en torno a la pedagogía, el currículum, los ethos escolares, y los lazos con las comunidades. Sobre todo, releva un énfasis crucial en el empoderamiento, en contraste con el enfoque oficial de una vigilancia vertical (Wrigley, 2013)

1.2. PEDAGOGÍA

Hasta aquí se ha revisado la teoría dentro del marco de la sociología de la educación y las grandes teorías que predominaron hasta los años ochenta y noventa. Sin embargo, desde se van a recoger trabajos que desde una perspectiva – sociológica, pedagógica o complementándolas- entran de lleno a preocuparse entre otras cosas por el conocimiento y cómo se genera.

Estos antecedentes los encontramos en Bernstein, quien desarrolló parte importante de la sociología del currículum. Pero a partir de ahí, podemos integrar también otros elementos que ayuden a focalizar la mirada en las prácticas. Es por ello, que se recurre a la pedagogía, pero aquella que interroga la educación desde un punto no tradicional ni academicistas, como pueden ser las corrientes conductistas. Para, esta investigación hemos considerado pertinente un enfoque teórico más crítico, mismo que se presenta a continuación.

Carbonell (2015), plantea que la pedagogía de cambio de siglo, es decir, el paso del XX al XXI, dejó a la pedagogía importantes referencias que ayudan a entender el desarrollo de una comprensión de la educación contemporánea. Montessori, Ferrer i Guàrdia, Dewey, Giner de los Rios, Freinet, Neill, Makarenko, Piaget, Milani, Freire y Stenhouse, han influido en la innovación, puntualizando que “son maneras distintas de entender la mejora, el cambio y la transformación de la escuela” (Carbonell, 2015, p. 13). A continuación, se revisaran las que responden también a los ideales más cercanos a la construcción de una educación más crítica, integradora y liberadora.

Los giros epistémicos, como ya presentaba Bonal en la sociología de la educación, dan sentido a la acción política y educativa en el sistema educativo y social. En este apartado se enfocará en la lectura de la acción educativa que se genera en la escuela, es decir, la dirección más importante de la propuesta parte desde la escuela (recordar que la cadena educativa propone dos paradigmas, uno desde la institucionalidad y otro que se ubica en la escuela).

1.2.1. PEDAGOGÍA PROGRESISTA

La pedagogía progresista, también conocida como la escuela nueva, desarrollada en pleno siglo XX e influenciados por los movimientos de los años sesenta, buscaban reformar la escuela. Aunque reúne una serie de autores e ideas, la principal característica es que critican al sistema de educación tradicional que se basa en el autoritarismo docente, la memorización de información y el disciplinamiento. Esto va en contra de una perspectiva de la educación que se fundamenta en la libertad, la creación y la mediación hacia el conocimiento.

Desde este punto de vista en este apartado convergen teorías pedagógicas sobre la escuela, las formas de enseñanza para fomentar la democracia, la igualdad, la participación y sobre todo reconoce a la niña y al niño como sujetos activos del aprendizaje, así como a la escuela pública como uno de los pilares del Estado de Bienestar.

Si bien no están todas, se presentan dos cuadros que apoyarán esta lectura, la que tiene como marco general la pedagogía crítica, la teoría constructivista y algunos de los exponentes más representativos de esta convergencia.

Para Sancho (2015), una lectura de la educación en la escuela se manifiesta en iniciativas que han procurado dar el paso a cambiar, lo cual lleva a encontrar casos que en muchos se alejan o diferencian de la mayoría de las instituciones educativas dado que:

Tabla 2. Diferencias entre innovación y educación tradicional

Premisas de una educación innovadora	Dimensión que releva
<p>“Los sujetos que enseñan y los que aprenden. A los dos se les reconoce tanto la capacidad de ser como la de aprender; a los dos se les concibe como personas con autoría y responsables. –no totalmente subordinadas al dictado de otros (...) – de sus propios procesos, acciones y omisiones.</p>	<p>Concepción de maestro – estudiante</p>
<p>El conocimiento, que no se concibe como un conjunto de proposiciones declarativas y conceptuales de las que el alumno [estudiante] se tiene que apropiarse a través de la adquisición de determinados procedimientos (competencias), sino como un diálogo permanente de aprendices y enseñantes con sus propias elaboraciones.</p>	<p>Concepción del conocimiento y a través de qué consigue</p>
<p>La relación pedagógica, en la que el docente pasa de ser el actor principal de un monólogo, a director de obras y escenas en las que cada estudiante pueda dar y desarrollar lo mejor de sí mismo.</p>	<p>Relación pedagogía</p>
<p>La evaluación, que no busca <i>medir</i> hasta qué punto el estudiante sabe contestar las preguntas del examen, sino calibrar la calidad de los procesos y resultados de los aprendizajes alcanzados y su capacidad para transferirlos a distintas situaciones, y seguir aprendiendo.”</p>	<p>Evaluación</p>

Fuente: Elaborado en base a Sancho (2015)

La tabla 2 es una breve síntesis del marco conceptual de la acción educativa y las premisas que guían los referentes actuales. Lo primero que busca es romper con la concepción bancaria de la educación, utilizando la referencia de Freire, la cual se hace extensible a las “relaciones de poder, los materiales y recursos, el tiempo y el espacio, la disminución de las barreras entre el dentro y el fuera de la institución” (Sancho, 2015, p. 11). Colocando en el centro al sujeto y quebrando la reproducción de modelos de clase.

Con relación a esos referentes actuales a los que se hace mención en el párrafo anterior, se puede destacar el trabajo de sistematización de Carbonell (2015), donde se han organizado algunos de los ejemplos en la siguiente tabla:

Tabla 3. Síntesis pedagogías innovadoras Carbonell (2015)

	Origen	Identidad	Base teórica	Ejemplo	Referencia
Las pedagogías no instituciones	Otros lugares de aprendizaje, fuera del aula	Integrar el aprendizaje formal y el entorno	Dewey Freinet Illich	Ciudad educativa o educadora (UNESCO) El aprendizaje-servicio MOOC (Massive Open Online Courses)	“el objetivo (...) es educar la mirada , las inteligencias múltiples y los diversos lenguajes comunicativos para descubrir (...) lo que sucede en la ciudad”
Las pedagogías críticas	Cuestiona el determinismo reproductor. Le da protagonismo al sujeto como agente de cambio y transformación	El profesor intelectual transformador, comprometido, reflexivo	Freire Habermas Apple Giroux Berstein	Colectivo escuela abierta Tertulias dialógicas	“ante la creciente mercantilización del saber, con un currículo cada vez más regulado y tecnocratizado debido a los nuevos artefactos de control evaluador”
Las pedagógicas de la inclusión y la cooperación	El estado de segregación Todos los niños y niñas pueden aprender	Grupos corporativos e interactivos	Ferrière Decroly Freinet	Proyecto INCLUD-ED El proyecto Roma	“la inclusión no es posible sin un cambio radical en la cultura docente, en los modos de enseñar y aprender y en el imaginario de los valores y concepciones educativas”
La pedagogía sistémica	Centrado en la libertad y actividad del alumno	Relación entre el entorno escolar y familiar	Lipton – neurociencia Maturana Morin	Red de pedagogía sistémica	“es al mismo tiempo, una perspectiva teórica, una metodología, de los vínculos que viaja en varias direcciones que permite al profesor pensar la realidad con un todo, como un ecosistema vinculado con otros sistemas”
Las pedagógicas del conocimiento integrado. Los proyectos de trabajo	Fragmentación del saber y el dominio disciplinar	Perspectiva educativa de los proyectos de trabajo (PEPT)	Freinet Freire Ausubel	“Velázquez tiene dos zetas”. Proyecto de Mari Carmen Díaz	“la apertura de la escuela a la vida y la incorporación de los problemas reales para que los conocimientos sean más relevantes”
Las pedagogías de las diversas inteligencias	Visión unidireccional de la inteligencia del siglo XX. Jerarquización del saber	La inteligencia es multidimensional y se construye usándola	Dewey Montesori Piaget Vygotski Gardner	Escuelas infantiles de Reggio Emilia Inteligencias múltiples en el colegio Monsterrat Filosofía para niños (3-18)	No se puede esperar que este nuevo lenguaje tenga una traducción sobre lo mismo de antes. Tienen que realizarse una ruptura en contra de las disciplinas y la parcelación del saber.

A. LAS BASES FILOSÓFICAS DE LA ESCUELA NUEVA, JOHN DEWEY

Comenzamos esta revisión con el filósofo estadounidense John Dewey, quien ha sido y sigue siendo fuente de inspiración en la renovación de la escuela, poniéndola en el centro de su reflexión. Desde la filosofía, entrega argumentos del por qué la escuela debería recuperar la vida democrática, teniendo como contexto el término de la Primera Guerra Mundial y la gran depresión de los años treinta, este autor veía más necesario que nunca poder reforzar los valores democráticos y el medio natural para desarrollar este proceso era la escuela.

Esta corriente pedagógica busca cambiar y transformar la escuela, en sintonía con lo que plantea Apple, desde el espacio mismo hasta sus prácticas. Sin embargo, no hay que olvidar, según plantea Gil Villa (1994), la sociología de la educación nace en oposición al movimiento liderado por este filósofo.

En Estados Unidos, el cambio de siglo y la primera mitad del siglo XXI, trajo consigo cambios en la relación de los individuos con la sociedad y el paso a la industrialización, binomio importante en la producción teórica de Dewey. Según Carbonell, “la escuela es para Dewey la suma total de los procesos por medio de los cuales una sociedad o grupo social, grande o pequeño, transmite sus poderes, capacidades e ideales adquiridos para asegurar su propia existencia y el propio desarrollo de una forma continuada” (Carbonell en Dewey, 2009 Prólogo).

En su obra podemos encontrar un ideal de transformación y cambio de la escuela que se basa en la experiencia y que conecta la vida social con lo que pasa en el espacio escolar. Esta vinculación permite, en un futuro, el desarrollo de ciudadanos activos y plenos. Para lograr ese objetivo sería necesario reformar el sistema educativo, e incluso va más allá, ya que su pensamiento filosófico concibe que tanto el conocimiento como la experiencia son cambiantes, por tanto, deben adaptarse a las necesidades y a los ambientes.

A partir de lo anterior, la línea de su pensamiento filosófico en referencia a la escuela, se sustenta en concebirla como un “microcosmos, como una sociedad embrionaria, como una comunidad activa (...), el anhelo de poder crear un sistema educativo eficiente que constituyera la condición necesaria, pero no suficiente, para el buen funcionamiento de una sociedad” (Dewey en Pereyra, 2002, p. 12). Frente a esto, es fundamental que el profesorado se convierta en cabeza de la transformación democrática, de ellos depende el carácter de la educación, que en su época (primer tercio del siglo XX), no estaban imbricados en un proceso de cambio, es decir, que desde la administración no se fomentaba que los profesores enseñaran a pensar y reflexionar críticamente impulsando valores democráticos (Pereyra, 2002).

Democracia y educación deberían ir juntos y el objetivo principal era lograr individuos autónomos, capaces de pensar y actuar por sí mismos, para lo cual los cambios tendrían que pasar obligatoriamente por transformar las formas de enseñanza y aprendizaje y por la organización del centro educativo. Dewey se enfrenta en su época a un creciente desarrollo del método científico, que enfrenta al hombre práctico y al intelectual, esta división tendría implicaciones en la estructura de clases, según su pensamiento, esto desaparecería mientras todos los hombres logren el progreso material y se realice una reforma moral. Finalmente, en la escuela nueva es un taller de la democracia, debe

existir desorden como en la sociedad y la disciplina debe ser algo natural, que surja desde los individuos.

En la revisión que realiza Carbonell, quien introduce uno de los libros de Dewey en español, dice que diversos observadores plantean que el proyecto deweyniano se basa en la idealización de la democracia, donde deberían cumplirse mucho más que intenciones morales, lo cual sinteriza de forma práctica de la siguiente manera: una escuela democrática requiere “un mayor interés del Estado por el cambio educativo, unos maestros especialmente bien preparados; y unas escuelas con un número reducido de alumnos” (Carbonell en Dewey, 2009, p. 30)

Los detractores de Dewey, acusan a su proyecto de experimental y reducido a una minoría de elite que llega a la universidad. Sin embargo, toda propuesta de cambio debiera partir de la experimentación. Además, se puede valorar el progresismo de su época al pensar la escuela como una comunidad vinculada estrechamente con su medio, tal como muchas propuestas de esta época lo defienden.

B. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, PAULO FREIRE

El pensamiento latinoamericano se recoge en un referente que defiende la práctica pedagógica como un acto político, el cual debe tener como consecuencia la libertad de las personas. Su visión parte de la experiencia local, se aprende mirando a nuestro alrededor, en espacios educativos en los que se interactúa en base al diálogo, la observación y el respeto. La obra de Freire ha inspirado múltiples iniciativas en América Latina y su propuesta ha traspasado el ámbito pedagógico.

El pensamiento freiriano también es un llamado a quienes hacen investigación apelando a no dejarse seducir por los poderes establecidos. En la práctica investigativa también debiera estar presente la dicotomía de educadores-educandos así como el compromiso por quienes hoy están olvidados por el sistema o que han sido expulsados para lograr su liberación, en otras palabras empoderar al pueblo:

La pedagogía de Paulo Freire es una llamada a la necesidad de la utopía, a la tarea de construir «propuestas de posibilidad», a no conformarse pensando que la realidad fue y es siempre así; algo que propugnan los discursos más conservadores o los del pensamiento único (Santomé Torres, 2001, p. 13)

La educación pensada desde la integración y la equidad encuentra en su trabajo cabida a quienes quedan en los márgenes de la educación. Aunque su trabajo se da en un contexto de educación social y animación sociocultural, la idea de valor, aceptación del otro y el diálogo como centro del proceso de aprendizaje, hacen de este teórico un aporte importante para pensar pedagogías más integradoras, dialógicas, en donde la cooperación entre las personas sea una premisa y sinónimo de horizontalidad, para superar las articulaciones piramidales de la organización burocrática.

En lo que se refiere la educación para el cambio, Freire es un defensor de la auto-determinación, no esperar que los otros hagan los cambios, también en el sentido de la teorización, pues su trabajo ha inspirado todo el pensamiento decolonial de la educación

y otros campos sociales, para desgarrar la tiranía paradigmática impuesta por el neoliberalismo conservador.

Dentro de Latinoamérica surge una corriente propia de pedagogías críticas inspiradas en su obra y legado, las que mantienen esa separación de las teorías dominantes. Este trabajo que es al mismo tiempo epistemológico, práctico y político, busca concreción filosófica y ser referente cercano a lo local, al territorio. Este trabajo no quiere ser menos, menos dar la espalda a la tradición pedagógica Latinoamérica, rica en localización, en búsqueda permanente de la pertinencia cultural de los conocimientos, de sus formas y de sus modos de hacer escuela vinculada al entorno.

La pedagogía crítica, argumenta Cabaluz Ducasse (2015), no es patrimonio exclusivo de los teóricos del norte, como tampoco es totalmente personalizable en la obra de Freire, sino que las preguntas tienen que seguir dando frente a la actual situación de los países latinoamericanos. Se busca “el fortalecimiento de pedagogías-otras, es decir de cuerpos teóricos y prácticos que emergen a partir de las necesidades y problemáticas que atraviesan las subjetividades, comunidades y pueblos (...)” (Cabaluz Ducasse, 2015, p. 17). Inevitablemente posicionarse en esta teoría, no es poner solamente la voz de los actores, implica reivindicar un proyecto político y fines educativos más inclusivos, que se opongan a la cultura autoritaria que prepondera muchas escuelas, pasando a una prefiguración teórica y práctica de experiencias transformadoras.

Tabla 4. Procesos relevantes de la Pedagogía Crítica

a) La reorganización del poder en los espacios organizacionales y culturales de la educación. Se apuesta a romper con ciertas prácticas de ejercicio del poder asociadas a las lógicas academicistas, elitistas y autoritarias con que se produce, selecciona y organiza la cultura, el conocimiento y el currículum; y a superar aquellas prácticas normativas que legitiman parámetros netamente cognitivos, académico intelectuales y racionales.
b) La acción formativa de un sujeto-educando-crítico-transformador de sí mismo, de los/as otros/as y de sus relaciones con el mundo de la vida. Para esto, resulta fundamental la configuración de una modalidad de conocimiento que se mantenga abierto a lo nuevo, a la realidad cambiante, a la multiculturalidad de las comunidades Latinoamericanas. A su vez, se necesita adoptar una concepción compleja del sujeto, que comprenda su globalidad epistemológica, ética, histórica y situada.
c) La acción educativa debe contribuir a transformar el conocimiento del educando y del educador, a crear realidades posibles y a potenciar en el educando no sólo su dimensión cognoscitiva, sino también, la sentimental y valórica. Para lograrlo, se requiere adscribir a una perspectiva teórica general de la sociedad y la realidad, que supere el dualismo dicotómico propio de la racionalidad conservadora entre: razón y realidad, sujeto y objeto, conciencia y acción.
d) La construcción de propuestas curriculares basadas en la multiculturalidad, construida en interacción con los/as Otros/as excluidos/as, capaz de recoger los temas emergentes a partir de sus problemáticas y necesidades.

Fuente: Extraído de Cabaluz Ducasse (2015, p. 39)

C. TEORÍA DEL CONOCIMIENTO CONSTRUCTIVISTA

La revisión de las teorías de la educación nos lleva al constructivismo, la cual no es un sólo un cuerpo teórico. Entre los exponentes a destacar, no los únicos, por cierto, son Piaget y Vygotsky. Todos ellos tienen en común haber desarrollado aspectos sobre la construcción del conocimiento.

El primero de ellos fue Piaget, de cuyo trabajo se pueden destacar sus estudios sobre la infancia y los estadios de desarrollo cognitivo, a lo cual dota de lógica y pasos sucesivos

en cuanto a que los niños y niñas van asimilando a través de la interacción con el medio (Piaget, 2003). Esto es fundamental en su teoría, ya que dota al niño o niña de su capacidad innata de conocer, es un sujeto epistémico, en donde se conoce el mundo por medio de construcciones cognitivas que se pueden ir ampliando, cambiando y reinterpretando.

Aunque la teoría de Piaget pueda tener restricciones con relación a la omisión del sujeto psicológico y a la interacción e interferencia del medio u otros agentes (Villar, 2001), el entramado de la enseñanza y aprendizaje no comienzan o terminan en el niño o niña que conoce, sino que necesita de mediación hacia los conocimientos (o contenidos en el caso de la instrucción) que no pueden ser aprendidos de forma espontánea, he aquí una de las principales críticas a su trabajo. Para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje el mediador o educador ha de conocer de forma profunda lo que quiere enseñar, por tanto, la manera en que estos estadios de pensamiento se van desarrollando en el niño o niña. Este proceso se produce en un aula, en la cual hay un grupo que aprende en interacción con un adulto.

Por otra parte, Vygotsky (2010), también teórico de la psicología del desarrollo, incorpora el elemento cultural, como el lenguaje, elemento básico en el aprendizaje. A través de la interacción social con los adultos, familia o educador, el niño o niña va construyendo esquemas mentales, donde la ampliación del vocabulario o el camino a conceptos más complejos dependen que el niño vaya adquiriendo más y mejores herramientas.

Estas ideas son la base de las teorías de desarrollo infantil temprano (DIT), dando avances importantes desde la neuropsicología hacia la comprensión de la plasticidad del cerebro, de la importancia que tiene el lenguaje y con ello la calidad de interacciones de los adultos con los niños.

1.3. ARTICULACIÓN TEÓRICA

1.3.1. TECNO-BUROCACIA 2.0 Y REFORMAS EDUCATIVAS

El sendero de reformas educativas ha sido largo, más de cuatro décadas de iniciativas globales, focalizadas, desde el decreto de ley, el programa de escuela, la estrategia inmediata, las políticas más populares y de última generación. Pero no se ha tenido cuidado en que la pretensión de un modelo en educación no funcionada de la misma forma dependiendo el lugar, así como las escuelas no funcionan con reglas estandarizadas como en una empresa. No se puede pretender la tecnificación de los procesos pedagógicos, como tampoco formalizar a través de leyes el funcionamiento y organización de los centros escolares.

El conocimiento acerca de la educación que se acumula, es sintetizado desde la sociología de la educación, advierte que hay algo que no termina de consolidar un sistema educativo que ayude a superar la desigualdad, cada vez que hace más fuerte aquel discurso positivista sobre la presión y el control, por sobre la flexibilidad y autonomía. Aunque pasaron sus momentos de auge y desarrollo, hay dentro de la cadena a la que se aludía con anterioridad un fallo, sobre todo en aquellos países que se encuentran estancados.

Pero ¿estancados en qué? Ya ubicados en los años 90, se puede plantear un regreso de lo que Casassus (2010) llama tecno-burocracia, dado los fracasos anteriores en países como Estados Unidos y Reino Unido de políticas más flexibles, como fueron las respectivamente *Accelerated Schools*⁶ o las *Summerhill* y en Latinoamérica con la *Escuela Nueva* en Colombia. Sin embargo, estas experiencias no pudieron ser replicables a mayor escala. Por lo cual, los desempeños generales del sistema seguían igual.

Hargreaves y Shirley (2012) le llama la tercera vía, por medio de la cual se busca dar remedio al periodo anterior, donde la reforzó la competencia y la regulación. Sin embargo, en esta nueva época se mantiene la competencia de mercado, pero se genera más apoyo del Estado. Lo mejor de estos dos mundos buscan mejorar los desempeños del sistema educativo.

Una combinación de control desde arriba, iniciativas desde abajo y un sofisticado aprendizaje lateral será, esperan [Estados Unidos, Inglaterra y Ontario], lo que preparará a las principales democracias occidentales para prosperar en las nuevas sociedades del conocimiento en el futuro (Hargreaves & Shirley, 2012, p. 49)

⁶ Para ejemplificar las características de estas iniciativas: “«The Accelerated School» el objetivo primordial de que los alumnos de una zona desfavorecida tuvieran igual acceso que los demás a una educación con altas expectativas, de tal modo que desarrollaran al máximo sus posibilidades intelectuales, sociales, emocionales, físicas y creativas. Se trata de lograr alumnos autónomos en su aprendizaje, que consigan aprender por ellos mismos, que sepan descubrir, explorar y participar en el mundo que les rodea” (Bernal & Gil, 1999, p. 34). Otra referencia a estas iniciativas la encontramos en el trabajo Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford, cuyo proyecto comenzó en los años 80 en Estados Unidos con dos escuelas piloto. Algunas referencias, Levin, H.M. (1994). Aprendiendo en las escuelas aceleradas, en *Volver a pensar la educación*, vol. II, Madrid: Morata, pp. 80-95 y Levin, H.M. (1998). Accelerated schools: a decade of evolution», en A. Hargreaves; A. Lieberman; M. Fullan, y D. Hopkins (eds.) *International handbook of educational change Part two*. Norwell: Kluwer Academic.

La idea central de la tabla nº5 es comparar los enfoques. Pero aún no está completo el panorama, ya que falta integrar los paradigmas, teorías o experiencias empíricas que sostienen acciones desde abajo y cómo estas se conjugan también con el objetivo de lograr aprendizajes.

Tabla 5. Comparación de los principales enfoques de mejora y cambio educativo

Económico	Enfoque	Democrático-social
El fin de esta acción es mejorar los resultados de la escuela es aumentar la productividad económica	Finalidad del cambio	El objeto es preparar a todos los jóvenes para afrontar los retos de una Sociedad del Conocimiento creativa, democrática e inclusiva.
Fomentar la mejora de la productividad educativa con el fin de aumentar la competitividad económica.	Fin de la educación	El desarrollo de capital social gracias al cual todos los individuos puedan prosperar dentro de una sociedad civil y democrática.
Aplicación de un currículo reducido, rígido y estandarizado de aprendizajes.	Foco	Interacción de la participación comunitaria que promueve el aprendizaje profundo para todos los alumnos.
Es directa	Relación educación – productividad	Es tangencial
Estados Unidos, Inglaterra	Países representativos	Finlandia, Alberta en Canadá y Queensland en Australia.
Arriba – abajo	Tipo de políticas	Integradas con participación
Creemers	Autores	Hargreaves, Sahlberg

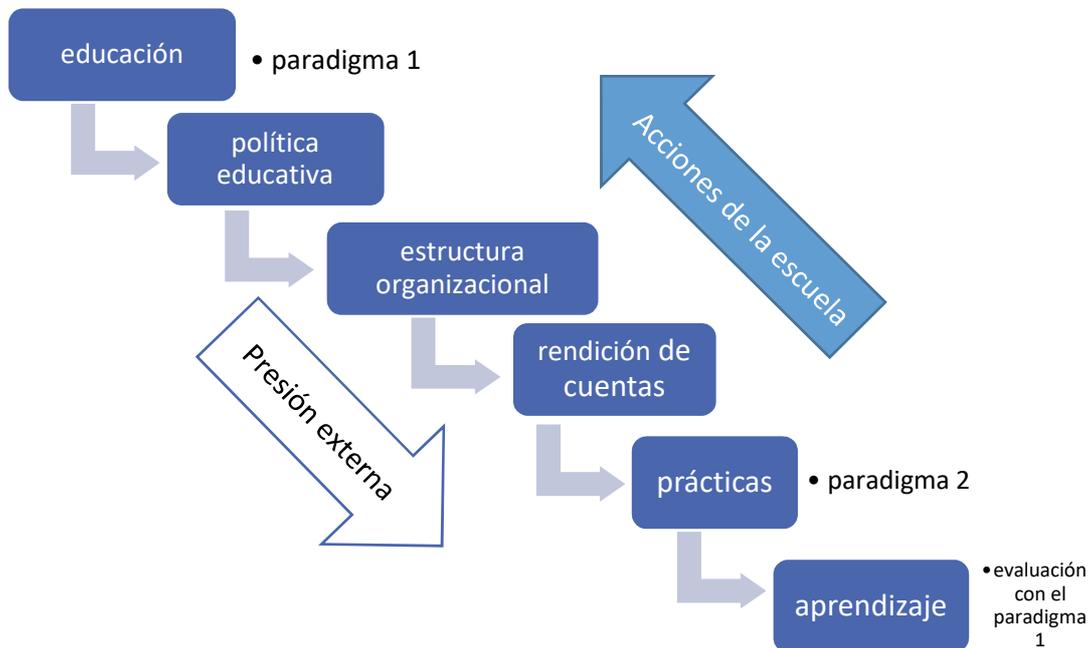
Fuente: Elaborado en base a (Hargreaves & Fink, 2006)

Regresando a la pregunta ¿cuál es el estancamiento? Lo que hay detrás de esta preocupación es la relación que se realiza entre la mejora del desempeño de los estudiantes en el sistema educativo y la productividad económica. Es decir, a mejor rendimiento mejor crecimiento. Aunque esto puede ser demostrado por los datos, lo que busca el cambio educativo, a lo que Casassus menciona como hablar *de educación*, es que se pueda elevar la discusión y preocuparse del aprendizaje que se queda en el camino bajo las orientaciones reduccionistas de la educación. Esta situación implicaría, en palabras a otros autores, ampliar el aprendizaje para “reducir las diferencias en los resultados, y construir un futuro creativo e integrador”(Hargreaves & Shirley, 2012, p. 49).

No obstante, las intenciones de conciliar lo mejor de los mundos del mercado y el Estado se encuentran contradicciones en sus definiciones más básicas, porque esperan el desarrollo integral. Sin embargo, incorporan mediciones estandarizadas que no evalúa ese tipo de aprendizaje. En la ilustración nº1 es lo que se denomina prácticas bajo el paradigma 2 y la presión externa bajo el paradigma 1.

En los apartados siguientes se volverá a algunos conceptos claves de la cadena educativa, a la que se hacía mención con anterioridad, la cual se puede organizar de forma general como muestra la ilustración nº2:

Ilustración 2. Cadena educativa



Fuente: Elaboración propia en base a Casassus (2010)

Sin ahondar aún en todos los conceptos que comprende la ilustración anterior, esta abarca los bordes de la acción política y educativa. Es decir, que hay una relación -de momento implícita- que viene a planear una de las preguntas que trata de abordar la siguiente década de desarrollo teórico en la sociología y otras disciplinas, ¿cómo influir en el cambio? La conformación de las reformas, también implica una explicitaciones de los dispositivos/leyes/programas de los sistemas educativos, los cuales como ya se ha mencionado no son neutros de intenciones políticas e ideológicas. La fuerza que tenga este engranaje (más o menos presión) y el aceite (conceptos), que se proponga desde la administración marcan el terreno dónde la mejora educativa se hace tangible desde un punto de vista normativo, conceptual y político.

1.3.2. EL CAMBIO HACIA LA ESCUELA, FULLAN

Desde la crítica de las escuelas efectivas, cuyo trabajo se sienta sobre las bases racionalistas, surgen críticas como la anterior, pero que se han focalizado estrictamente en cómo las organizaciones deben cambiar. Desde un lenguaje mucho más técnico, haciendo analogías constantes entre empresa y escuela, se aplican principios de cambio y adaptación.

Entre estos está Fullan (2002), quien parte de la idea de que el cambio no es lineal, sino continuo y dinámico, donde las escuelas, como las organizaciones en general, deberían ser mucho más reflexivas sobre los problemas, es más, tendrían que ser mucho más positivas y proactivas frente a las dificultades.

Desde una perspectiva basada en el desarrollo de las organizaciones, este autor propone que uno de los pilares fundamentales para el cambio es el liderazgo. De esta premisa surgen en Latinoamérica y otras latitudes, las corrientes de formación de líderes empoderados, ejecutivos y empáticos con su realidad. Sin embargo, la escuela no es un centro empresarial o una oficina donde hay personas que tienen un mismo nivel y un líder. La escuela es una organización más compleja, donde la colectividad, según Fullan, “son esenciales para el aprendizaje organizativo, y una organización vinculada de forma dinámica a su entorno” (Fullan, 2002, p. 8)

En su diagnóstico es tajante “la escuela no es una organización que aprenda. Olas irregulares de cambio, proyectos ocasionales, la fragmentación del esfuerzo y una sobrecarga agotadora es lo que compone la mayoría de las escuelas” (Fullan, 2002). Esto quiere decir, tomando a Weber, que se debe superar a la organización burocrática, pesada y lenta ante el cambio y convertirse en una comunidad próspera de personas que aprenden. Pero esto no sucede en un reducto apartado de la sociedad, sino vinculada con la comunidad, con el entorno.

Fullan deja claro que muchas de las reformas llevadas a cabo solamente han generado cambios parciales, muchos de ellos superficiales, que no se han encargado de lo esencial que es “elaborar una visión compartida de lo que los alumnos deberían saber y ser capaces de hacer” (Fullan, 2002, p. 75). En una sociedad que aspira a ser dinámica, la clave sería el profesor, lo cual va retroalimentado un proceso de aprendizaje de lo macro a lo micro, de interno a lo externo.

Aunque su trabajo es interesante, su serie de ejemplos y listados de pasos hacen pensar otra vez en los factores de las escuelas efectivas. Sin embargo, hay que reconocer y destacar que es uno de los referentes sobre cambio educativo, cuyo planteamiento aspira a muchas cosas dentro del mundo de los posibles caminos, entro lo que se incluye una declaración de lo que debería ser la escuela, a pesar que no contenga referencias necesarias sobre las restricciones que pueda tener la escuela para cambiar.

Evidentemente lo anterior no es una justificación de no cambio, sino un punto de atención de lo que ya se sabe, es decir, que las estructuras no se adaptan a la escuela, dejando a libre desarrollo su acción. Se ha visto que el sistema educativo restringe, prescribe y establece normas, eso es innegable en un contexto en donde “la rendición de cuentas” es cada vez más estricta.

Por el mismo sendero, pero desde una base más empírica y cercana a la escuela, Hargreaves y Shirley (2012), hacen un recorrido por las etapas de las reformas de las últimas décadas. Este trabajo, llamado la “cuarta vía”, plantea que podría existir un camino que evite los excesos de la racionalización de los procesos de vigilancia sobre las escuelas. Esto quiere decir, que se apela a la responsabilidad profesional de las comunidades, bajo propósitos morales fuertes y cohesionadores, en la línea de lo que planteaba Fullan (2007).

Haciendo hincapié en las exigencias máximas hacia los maestros, el rol activo de los estudiantes. “La cuarta vía requiere nuevas demandas a los profesores y estudiantes, a políticos de alta gama y a organizaciones comunales de base” (Hargreaves & Shirley, 2012, p. 160), sin negar las tensiones que esto provoca a diferentes niveles. Realizan un ataque directo a la estandarización educativa planteando que esto distrae de lo esencial, lo cual es catalizar los mejores valores para regenerar y cambiar la sociedad.

Reconociendo el enfrentamiento que existe a nivel de intervención de las políticas reformistas, plantea que esta discusión (regulación verticalista versus re-estructuracionistas) es estéril, ya que en el fondo el problema se encuentra en la mentalidad conservadora del sistema educativo (Fullan, 2002). Esta mentalidad debería ser abierta y flexible a los cambios a los cuales se enfrenta la sociedad, realizando una lectura desde la complejidad, su trabajo inspira adaptación al contexto cambiante.

Este autor concentra su atención en el liderazgo, tema al que se volverá más adelante, sin embargo, no se puede concentrar el cambio en un o una líder, es un riesgo que el autor asume y que lo resuelve con el relevo o sustentabilidad en el liderazgo en los centros educativos.

Sí se comparte que el cambio debe ser en tres niveles (escuela, Estado y comunidad), pero la teoría de la complejidad, en la que basa su reflexión no termina de explicar las fuerzas ideológicas que se encuentran detrás de las presiones. Es más, apoya que es compatible tener un compromiso social con la educación, con un fin moral y al mismo tiempo tender una mano a la estandarización de la acción educativa, bajo un parámetro que establece que existiría una la relación de causa y efecto entre control/estandarización y mejores resultados de enseñanza.

1.3.3. DESDE LAS ESTRUCTURAS A LOS SUJETOS EN LA ESCUELA

La revisión teórica anterior permite tener un paisaje general de las construcciones paradigmáticas que han realizado las diversas vertientes, tanto en la sociología, la psicología, como en la pedagogía que han ayudado a comprender lo que pasa en la escuela. En este punto es imprescindible poder realizar una síntesis que posicione esta investigación en lo que se ha llamado la cadena hasta la escuela. Entendiendo que en este proceso convergen una serie de conceptos y construcciones teóricas, que permitirán abordar el problema de mejora educativa en el espacio escolar y desde sus actores (Taberner Guasp, 2008).

El primer concepto importante proviene del marxismo crítico⁷, el cual vincula el estudio de los hechos sociales con una crítica a las desigualdades sociales, que en este caso es parte del entramado del sistema educativo y tiene diferentes expresiones, como el currículum, los sistemas de financiamientos y otros, los que permiten la persistencia de la desigualdad y otras también vinculadas a lo anterior, como lo son el género y la etnia. Desde este punto, la desigualdad no puede ser considerada estructural y legítima de un sistema de clases estancado y sin movilidad social. Sino al revés un sistema educativo debiera fomentar la igualdad y proponer procesos que lleguen a la transformación social.

Muchas discusiones académicas abordan la desigualdad que es producida por el sistema educativo, es por eso que se comparte esta premisa y se la ubica la desigualdad como

⁷ La escuela y la transformación por medio de la interacción de los agentes internos y externos que intervienen en el centro escolar bajo los principios de participación e integración, ya que el profesor no actúa de forma aislada en el aula, sino que se relaciona con sus pares, con las familias y con la comunidad en la que ejerce su función. A esto hay que agregar aquellos profesionales que dan apoyo a la tarea de los docentes interviniendo en distintos niveles: directamente con profesores, estudiantes, familias y con los equipos directivos y claustros de profesores.

parte del contexto. La transformación de las condiciones de vida, depende de poder desentrañar lo que está generando y perpetuando el sistema educativo, que en cierta medida está imposibilitando alcanzar mejores oportunidades.

Compartimos la idea de que la escuela es el motor de cambio, que los desafíos a los que se enfrenta no pueden ser analizados desde un punto de vista. Es más, para comprender la escuela se deben integrar perspectivas, las que muestren la complejidad de un espacio ubicado estructuralmente dentro de un sistema, pero con márgenes de actuación que dependen de su organización, aunque la escuela moderna se ha organizado por años bajo los parámetros establecidos por la administración burocrática, no podemos desconocer este hecho. Aquí, ya nos ubicamos en temas particulares de la sociología de la educación, por lo que la escuela es:

- Una organización institucional moderna que ha tenido un desarrollo importante, pero que se enfrenta a desafíos de cambio y transformación en vistas al desarrollo de una sociedad del conocimiento.
- Un espacio de interacción de maestros, niñas y niños, familias y personal no docente, quienes conforman lazos profesionales y/o afectivos en torno a un proyecto común.
- Una comunidad profesional de aprendizaje que busca desarrollar en sus estudiantes las habilidades requeridas para un contexto cambiante, donde son importantes las herramientas más que los contenidos. Bajo este concepto, todos aprenden, tanto docentes como estudiantes y sus familias.
- Un espacio de desarrollo democrático, donde todas y todos tienen opinión, un rol y una responsabilidad en referencia a la enseñanza y el aprendizaje de las niñas y niños.
- Un espacio de bienestar, en el cual las condiciones materiales y afectivas convergen en fines pedagógicos de desarrollo integral de las niñas y niños.

Si bien los modelos no responden de forma detallada, ya que van dejando discusiones de fondo acerca de los sentidos de la educación para el experto finlandés Pasi Sahlberg (2006) los procesos de cambio educativo pueden conjugar igualdad de oportunidades y competitividad económica, buscando lo mejor de las dos vertientes con la finalidad de generar mejores posibilidades a sus ciudadanos y ciudadanas. Este mismo autor comparte junto con Hargreaves y Wrigley que se puede tener junto a una alta calidad, un sistema que ofrezca una educación para el desarrollo de todas las habilidades, sobre máximos y no mínimos, evadiendo la excesiva estandarización de las mediciones, sin caer en la tiranía de los datos, recuperando la excelencia de los profesionales que trabajan en las escuelas generando redes profesionales y responsabilidades desde la administración sin caer en un control obsesivo (Hargreaves & Shirley, 2012; Pasi Sahlberg, 2013; Wrigley, 2013).

Según los mismos autores las escuelas son un importante centro de cambio, por lo cual a continuación se presenta como línea conductora al centro educativo como núcleo del cambio. El camino de la argumentación agrupa el conocimiento de diversas estrategias y experiencias para lograr sustentar la idea clave: la escuela como motor de mejora. Al mismo tiempo, entendiendo al centro como un sistema complejo de gestión objetiva y subjetiva de variables.

El trabajo de Freire plantea dos ideas de base para esta investigación. Primero, que la educación tiene como centro el diálogo entre maestro y estudiante, que el proceso de formación no es unidireccional, sino que ambos aprenden, lo cual también se podría poner en perspectiva en la relación de los y las maestras junto con las familias.

Podrían acercarnos a entender la mejora educativa. Siguiendo las vías del cambio educativo, según Hargreaves y Shirley (2012), alcanzarían su máxima expresión cuando:

- Desarrolla un liderazgo sostenible que sepa mucho sobre aprendizaje;
- Que sitúa la responsabilidad por encima de la rendición de cuentas (con rendición de cuentas de cuentas sirviendo como un indicador mediante el análisis de muestras);
- La administración inicia y apoya, pero sin regular en exceso, las redes de mejora profesional;
- Responde al exceso de estandarización, que evalúa ignorando la diversidad y destruye la creatividad;
- La escuela es el centro en que se desarrolla, sobre todo, una visión social inspiradora e inclusiva que conecte el futuro con el pasado y haga a los profesores responsables de las decisiones pedagógicas, además de un buen desarrollo del currículum dentro de esta visión.

Hemos encontrado la importancia de las misiones inspiradoras que conecte el futuro al pasado y tener a las mejores personas en la organización; líderes que conocen a su gente y la manera de conseguir que trabajen bien juntos en roles y posiciones intercambiables y que son capaces de permanecer el tiempo suficiente para ver su trabajo; culturas de la confianza, la cooperación, la creatividad y la responsabilidad; el uso inteligente de los datos que sirve como una conciencia que comprueba la gente y no como una fuerza todopoderosa que los lleva; y el compromiso con la causa del desarrollo de la comunidad (Hargreaves, 2010, p. 116)

Las teorías que nutren esta investigación tienen el objetivo de ser márgenes para dirigir la mirada hacia la escuela, pero una estructura estancada, tal como dice Hargreaves en la cita anterior, en su trabajo ha encontrado experiencias que han dado fuerza a sus propuestas de cambio, en este caso las experiencias de campo nos sirven para enriquecer los márgenes desde los cuales se aproxima la sociología a la escuela, permite entender que el cambio no parte desde un manual.

La idea fundamental de mejora educativa es la libertad o autonomía de la escuela para generar comunidad, para generar integración, eso, entendemos en este trabajo, desde el desarrollo de una idea común y compartida: mejorar la experiencia de las y los estudiantes para que desarrollen todo su potencial. No una vez, sino constantemente, la mejora no es una acción. Tal como demuestran las investigaciones sobre asesoramiento externo en escuelas, a pesar de tener como referencia de mejora el desempeño, una vez llegado a la cima del éxito hay un estancamiento o retroceso a volver a hacer lo mismo de antes. Las escuelas que mejoran son las que generan capacidades de reflexión e integran en su equipo las capacidades necesarias para gestionar el cambio.

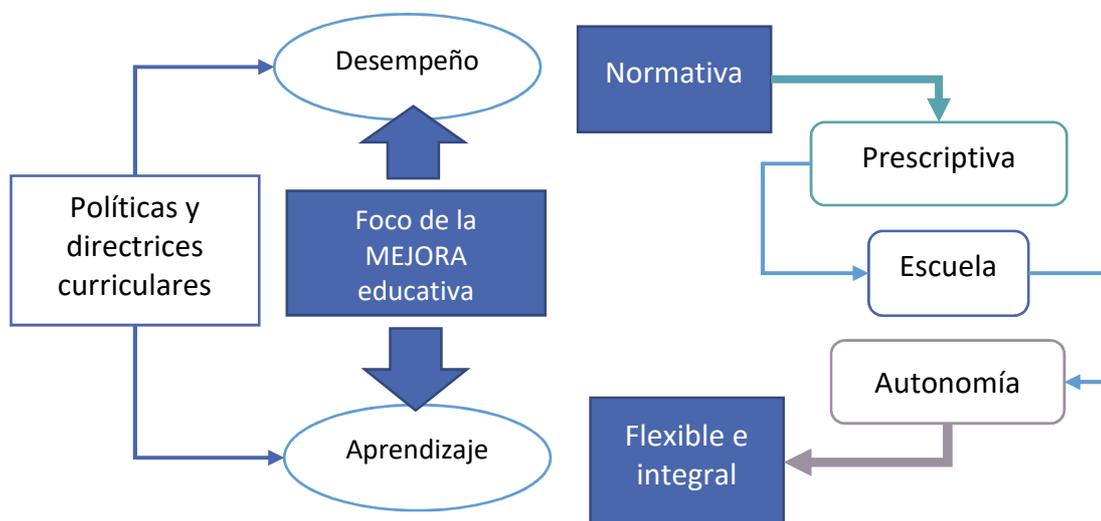
En el contexto de esta investigación, *la mejora educativa* es entendida como acciones que conllevan cambios y transformaciones que permiten a las escuelas mejorar la calidad de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, orientada al desarrollo presente y futuro de las y los estudiantes.

Dentro de esta definición se busca comprender al centro educativo desde una perspectiva teórica integrada de conocimientos que convergen desde diferentes disciplinas. Esta integración busca aportar al desarrollo de la mejora educativa de los aprendizajes, la cual implica una reflexión interna, junto a las directrices externas y la vinculación al medio próximo (tres direcciones).

Los cambios hacia lograr mejoras en la escuela promueven una ampliación de la comunidad e integración de agentes al trabajo de la escuela, lo que más adelante se referirá como aprendizaje o colaboración lateral.

Para introducir la perspectiva que se tiene de la mejora educativa en el marco de esta investigación, se parte del siguiente esquema conceptual:

Ilustración 3. Direcciones de la mejora educativa



Fuente: Elaboración propia

En la Ilustración nº3, se puede visualizar los movimientos que orientan la mejora educativa. Aunque se han omitido algunos elementos, la idea principal es que se pueda entender que la escuela puede funcionar bajo dos mandatos, en dos direcciones, las cuales pueden estar alineados bajo un paradigma o dos que pueden ser contradictorios.

Casassus (2010) entiende que los mandatos institucionales pueden ser conductistas, los cuales intentan normar u homogenizar la acción educativa, bajo criterios estandarizados, es decir, es un movimiento desde fuera de la escuela. Otros tipos de mandatos, pueden ser aquellas acciones institucionales que dan soporte para que la escuela gestione sus objetivos de aprendizaje en coherencia a su paradigma.

En cualquier caso, esto no funciona como una opción u otra, es decir, existe evidencia de casos en que han buscado fusionar los mandatos (conductista y flexible), con resultados que no permiten sostener si es o no una práctica que ayude a lograr mejores aprendizajes.

Por otra parte, se tiene que considerar que los procesos de mejora educativa son multidimensionales y combinan cambios en diferentes aspectos del trabajo escolar, produciendo avances que no son lineales bajo un plan previamente establecido por la institución (Bellei et al., 2014).

En el apartado siguiente, se ahondará en investigaciones en donde se muestran esos diferentes niveles sobre la mejora educativa, desde el nivel de sistema hasta estudios y experiencias que se han focalizado en la escuela y algunos de los aspectos relevantes para mejorar. Todo lo anterior permite cerrar el capítulo estableciendo una reacción de factores que permiten dimensionar la mejora educativa con foco en el aprendizaje.

2. EVIDENCIAS SOBRE LA CALIDAD Y MEJORA EDUCATIVA

Experiencia: La medición de la mejora en base al desempeño

Esta línea de investigación, se basa en las clasificaciones de desempeño internacionales (PISA, TIMSS, PIRLS, entre otras) y describen el progreso por medio de criterios cuantitativos, al menos la selección de los países que son parte del estudio. Singapur, Hong Kong y Corea del Sur ocupan los primeros puestos. A pesar que Finlandia no aparece entre los primeros diez países, sigue siendo el único país que ha logrado el nivel de Excelencia (es decir, lograr un puntaje superior de dos desviaciones estándar por encima de la media) de forma generalizada.

2.1. LA MEJORA EDUCATIVA: DIFERENTES NIVELES DE ANÁLISIS

2.1.1. LA MEJORA EDUCATIVA Y EL DESEMPEÑO

Un trabajo que tuvo gran difusión⁸ fue la investigación realizada por Barber y Mourshed (2008). Su objetivo fue comprender los factores que explicarían la mejora de los sistemas educativos de los países ubicados en las primeras posiciones de las clasificaciones internacionales realizadas por medio de mediciones estandarizadas.

En este trabajo conceptos como “caja negra”, “instrucción”, “mejora” y “desempeño” son denominadores comunes en el análisis de las políticas educativas que llevaron a cabo los 10 primeros puestos del informe PISA de la OCDE (Barber & Mourshed, 2008)

El punto central para explicar el éxito de estos países se relaciona con *la mejora de la instrucción*. Todos los sistemas educativos incluidos, por medio de diversas estrategias, se habían preocupado de reformar la enseñanza. Primero, lograron atraer a las personas más aptas y capacitadas para que ejercieran la docencia, en segundo lugar construyeron un sistema que asegura una formación sólida, integrada y actualizada de los futuros docentes. Por último, dar todo el apoyo necesario para lograr la mejor instrucción y que sea igual en todas las aulas. También, hay otro tipo de cambios que se tienen que realizar en paralelo, ya que las estructuras de financiamiento y del sistema educativo en su totalidad tienen que ser pensados en dirección de un cambio total y no parcial como han hecho muchos países.

⁸ Investigación realizada por McKinsey & Company bajo el título “How the World’s best-performing school systems come out on top” (Barber & Mourshed, 2007), cuya traducción fue realizada por el PREAL al año siguiente de su publicación y es el documento que se toma como referencia.

En un trabajo posterior Muorshed, Chijioke y Barber (2012), amplían sus hipótesis y la pregunta que se plantean cómo los mejores sistemas han seguido mejorando, incorporando una característica muy importante de los cambios: la sustentabilidad, sin ella ningún tipo de cambio tiene mayor sentido, pasando a ser anecdótico. Es por ello que los autores plantean que los cambios están muy relacionados con el punto de partida, la elección de intervenciones adecuadas, la contextualización, la sustentabilidad y el hito que pone en marcha un trayecto de mejora. Con estas cinco dimensiones, el objetivo fue identificar cómo se combinan las piezas para lograr una mejora generalizada. Hasta ese momento se tenía evidencia dispersa sobre lo que funcionaba, pero la organización a distintos niveles y las adecuaciones al funcionamiento interno de cada sistema era algo poco explorado.

A nivel de sistema educativo esta investigación concluye que existen al menos seis intervenciones transversales en quienes han emprendido y sostenido sus índices de desempeño: a. Revisión del plan de estudios y los estándares; b. Revisión de la estructura de recompensas y remuneraciones; c. Desarrollo de capacidades técnicas de los docentes y directores en general; d. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes; e. Uso de datos de los estudiantes para orientar la clase; f. Creación de documentos de políticas y leyes de educación.

Es importante señalar, que este tipo de acciones forman parte de un conjunto de acciones, las cuales de forma articulada pueden generar un cambio profundo, según la orientación que cada país le ha dado a su sistema educativo. Por ejemplo, la selección de los futuros docentes, en los casos de Singapur y Finlandia tienen el mismo fin: que los mejores sean profesores, pero seleccionan el 30% y el 10% respectivamente de los mejores estudiantes para la carrera de la docencia (Mourshed et al., 2012, p. 12).

Pero este tema no es sólo una cuestión de números, si bien las 5 acciones clave que se reconocen en esta investigación, cabe preguntarse sobre el peso y orientación teórica tiene cada uno respecto del fin educativo que persigue. Siguiendo con la comparación recién mencionada, Finlandia es uno de los países que menos presión ejerce sobre sus escuelas desde fuera, en cambio Singapur el que más presión ejerce sobre las escuelas. Lo llamativo es que ambos países, según las mediciones internacionales, están logrando los mejores resultados. Resulta paradójico, pero esta investigación es importante señalar que se opta por el aprendizaje de todos y todas, en vez de la competencia entre todos y todas para estar en la cima del desempeño, lo cual pasaría con el sistemas japoneses, lo cual según Melgarejo (2013) va en contra del sentido de lograr equidad.

A. EJEMPLO, LA MEJORA CON FOCO EN EL APRENDIZAJE

Pasi Sahlberg, quien actualmente es uno de los intelectuales que ha documentado la mejora del sistema educativo finlandés desde una perspectiva aplicada, en su trabajo plantea varias claves para comprender el cambio, pero no de forma general como hacen las teorías, ni desde las políticas públicas en particular. Este autor cuenta cómo este país ha gestionado el cambio: mirando a su entorno disponiéndose a implementar reformas con una visión de futuro, su propia visión, “la excelencia en todo sistema de educación

Experiencia: Los Jesuitas y Horizon2020

Se quiere responder así a los cambios vertiginosos que está viviendo nuestro mundo, que piden una transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje. El alumno es el centro de este modelo, con un papel más activo y autónomo, trabajando en proyectos que favorecen el aprendizaje experiencial y el trabajo cooperativo en el marco de una estructura escolar más flexible.

En experiencias como Horizon2020, sí han repensando lo que enseñan, bajo los parámetros de un trabajo colectivo que cuestiona las raíces del conocimiento oficial, elaborando un proyecto propio que se aleja de la instrucción en favor de la formación integral (Aragay et al., 2015).

Fuente:

<http://www.educacionjesuitas.es/noticias/248-horizonte-2020-un-nuevo-modelo-pedagogico>

es posible gracias a que las cosas se hacen de manera diferente de los demás” (Sahlberg, 2013).

El objetivo de las reformas respondieron, en su momento a una necesidad país, lo cual es válido para cualquier país, sin embargo, el objetivo no fue ubicarse en lo alto de las clasificaciones, fue lograr un sistema que busca desde arriba lograr aprendizajes integrales, desde una perspectiva más cercana al constructivismo y las escuelas avanzadas, para que niños y niñas tengan éxito.

El autor sostiene que esto también debe afianzar a nivel de sistema, lo cual sigue siendo un desafío frente a un contexto que se ve amenazado por las tendencias a reformistas a las que denomina GERM (Global Educational Reform Movement), entre las que cabe destacar:

- la estandarización⁹ y focalización de la acción de la escuela en materias básicas (alfabetización y matemáticas),
- formas de enseñanza de bajo riesgo para alcanzar aprendizajes (deja fuera la innovación y reduce los márgenes de acción de la escuela para generar experimentación pedagógica),
- uso de modelos de gestión corporativos (medidas externas con relación a beneficios económicos, impide a las comunidades generar sus propios sistemas de desarrollo y genera una política nacional consolidada),
- políticas de rendición de cuentas basadas en pruebas a sus estudiantes (va acompañada de acreditación, inspección, promociona a través del resultado o castigarlos en caso contrario).

A partir del listado anterior no se puede deducir que la experiencia de Finlandia no haya realizado ninguna de las acciones mencionadas por parte de la administración educativa, Sin embargo, al estar por sobre este tipo de acciones el objetivo educativo de desarrollar capacidades y habilidades, el sistema mismo se fundamenta y crea una forma de pensar que los aleje lo más posible de esas acciones características de las GERM, fomentando en el sistema una:

alta confianza en los maestros y directores como profesionales; animar a los profesores y estudiantes para probar nuevas ideas y enfoques, en otras palabras, para poner la curiosidad, la imaginación y la creatividad en el centro de aprendizaje; el propósito de la enseñanza y el aprendizaje es buscar la felicidad de aprender y cultivar el desarrollo del niño en su totalidad (Pasi Sahlberg, 2007, 2010, 2013).

⁹ GERM ha surgido desde la década de 1980 y ha convertido cada vez más adoptado como una reforma de la enseñanza ortodoxa dentro de muchos sistemas educativos en todo el mundo, incluso en los EE.UU., Inglaterra, Australia y algunos países en transición. Es revelador, GERM a menudo se promueve a través de los intereses de los organismos internacionales de desarrollo y las empresas privadas a través de sus intervenciones en las reformas educativas nacionales y la formulación de políticas (<http://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>)

Melgarejo (2013), quien compara los sistemas de España y Finlandia, comparte la idea de Sahlberg (2010), en que la obligatoriedad de las normas no lleva necesariamente a un mejor desempeño. Es decir, que aquellos sistemas que refuerzan sus sistemas desde fuera, requieren también cambiar lo que pasa dentro de la escuela. Sin embargo, como se viene argumentado estas fuerzas, que el autor de este apartado llama GERM, sostienen la idea del desempeño, va en la línea de subir una escala bajo un estricto control de la acción educativa.

B. EJEMPLO, LA MEJORA CON FOCO EN EL DESEMPEÑO

Un ejemplo de aplicación de la teoría de las escuelas efectivas es la línea de investigación del estudio de Bellei, Vanni y Valenzuela (2014). Por medio de un complejo modelo matemático de selección de escuelas que han mejorado sus desempeños en los últimos 10 años se realiza un estudio de 10 escuelas chilenas. La pregunta principal que se quiere responder es saber cómo se sostienen los procesos de mejora, así como el estudio de sistemas lo responde por medio de medidas estructurales de política pública, este trabajo busca encontrar los factores en la forma de gestión organizacional que realiza la escuela en torno a los objetivos de mejora de sus resultados.

Este tipo tiende sobre las bases políticas y estructurales herramientas para enfrentarse a la política educativa cada vez más alineada bajo un discurso de la efectividad y la estandarización con la búsqueda de resultados de corto plazo (las escuelas tienen 4 años para mejorar sus resultados).

Uno de los resultados destacables es que la mejora tiene una dimensión subjetiva “las escuelas que mejoran tienen el desafío de conectar los propósitos institucionales con estas dimensiones subjetivas de los profesores y alumnos: sin motivación de los alumnos, no hay aprendizajes, y sin compromiso docente es muy difícil motivar a los estudiantes” (Bellei et al., 2014, p. 11).

Las escuelas que han mejorado son aquellas que se han puesto como centro reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje, pero no sólo para cumplir la meta, sino para promover mejores aprendizajes, aunque los marcos curriculares no son cuestionados en esta investigación.

Lo cuestionable del caso de Chile con relación a sus políticas de mejora es que dependen directamente de la medición de sus estudiantes y sus progresos. Se hace un seguimiento centralizado de la mejora, donde los casos positivos, como los que se mencionan aquí, pasan a ser casos excepcionales. Son escuelas que mejoran, se puede destacar que han podido gestionar lo que se les exige la institucionalidad y dotar a sus proyectos educativos de unos objetivos compartidos por la comunidad.

Siendo un sistema centralizado, vale la pena preguntarse sobre el poder de autonomía que tienen las escuelas para poder llegar a los resultados comprometidos. En el apartado del caso chileno se ahondará en estas y otros cuestionamientos sobre la mejora con foco en desempeños y con un enfoque centralizado de arriba abajo en muchos aspectos como es el currículum, la evaluación, financiación y las capacidades de decisión de las comunidades educativas. Teniendo en consideración también que es un sistema que está incorporando cambios estructurales.

2.2. LA MEJORA EDUCATIVA: LOS FACTORES

A partir de la revisión de investigaciones en las cuales se han analizado sistemas educativos, se pueden organizar factores decisivos que juntos o articulados permiten acciones desde la escuela para la mejora educativa. Es decir, a partir de aquí ya entramos en la acciones que surgen como intervenciones u otros tipo de gestión de mejora mediante acciones que tienen como objetivo la mejora, distinguiendo aquellas que orientan el aprendizaje, el desempeño o la gestión administrativa.

2.2.1. LIDERAZGO SOSTENIBLE

Es uno de los conceptos recurrente, casi de última moda al momento de hablar de cambio. El liderazgo se convirtió en poco tiempo uno de los ejes de formación, actualización, charlas, talleres. Todo esto tenía por finalidad tener un impacto en la organización de la escuela y por defecto en los aprendizajes de los y las estudiantes. Según Hargreaves, los gobiernos plantearon que con tres o cuatro charlas a los directores o directoras resultaría para implementar de forma eficiente los programas pensados para mejorar. Sino, directamente se obliga a implementar (Hargreaves & Shirley, 2012). Además, plantea que no se puede entender el cambio sin un liderazgo, ¿pero a qué tipo de liderazgo se refiere?, ¿obediente ante la política?, pues tiene que ser todo lo contrario, tienen que ser líderes con capacidad y flexibilidad de hacer cambios por sí solos.

Una de las ideas prometedoras, para Hargreaves y Shirley, es el concepto de *liderazgo repartido o distribuido*, en donde son los centros educativos quienes generan líderes, y esto pasa:

cuando los profesores ejercen una responsabilidad colectiva para con todos los estudiantes, también se preparan para la promoción a director en sus propias escuelas, asegurándose así de que el liderazgo repartido también contribuye a una sucesión del liderazgo sostenible y eficaz (Hargreaves & Shirley, 2012, p. 144).

El liderazgo repartido perfila el cambio desde el conocimiento del día a día y de las capacidades de sus maestros y maestras, en lugar de dirigir reformas a través de los mismos. El papel del líder de la comunidad educativa es reconocer las habilidades y fortalezas de su equipo para potenciarlas en favor del aprendizaje.

Un aspecto importante, que se relaciona con la toma de decisiones, no es repartir tareas y votarlo todo, a través de la búsqueda permanente del consenso. Sino el espacio para generar la confianza en el líder, no generar un desgaste y aprovechar los tiempos de reunión en reflexión pedagógica, dejando las tareas burocráticas en el líder, las cuales se realizan con el consentimiento del claustro, porque existen las bases suficientes y el resguardo de los intereses comunes de la comunidad.

Un ejemplo es lo que sucede en Finlandia, donde los directores son líderes de su comunidad dentro y fuera del centro escolar.

Experiencia: National College for Teaching & Leadership (UK)

El programa de formación para líderes de las escuelas de UK, usa el liderazgo sistémicamente para que los líderes más fuertes y los equipos de liderazgo puedan ayudar a otros con dificultades. Esto es el liderazgo para la justicia social (Hargreaves & Shirley, 2012, p. 146)

Fuente:

<https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

Otras experiencias, como en Inglaterra donde los directores ayudan en redes de colaboración a escuelas que emprenden la mejora educativa, es lo que Hargreaves llama liderazgo sostenible para la justicia social.

Esta idea va en contra de lo que hoy se promociona en algunos sistemas educativos. Es el caso de quienes proponen como la solución ideal para llevar a las escuelas hacia la mejora, es la formación externa de líderes que llegan a las escuelas sin conocer o ser parte del equipo. Este ejemplo va de la mano de la estandarización de la labor directiva, lo cual plantea que los y las directoras requieren conocimientos técnicos de la burocracia (saber administrar), además de otro tanto de habilidades sociales para gestionar un grupo de profesores. Esta forma de cambio significa llevar la mejora –por medio de una persona formada y capacitada para ello - a una escuela y que no necesariamente emerja como un líder natural dentro la escuela o del grupo de pares.

2.2.2. COMUNIDADES QUE APRENDEN

Dando un paso más allá del liderazgo personalista, la mejora educativa puede ser abordada desde el trabajo en equipo. Generar procesos virtuosos requiere una pieza clave: pasar de profesores que trabajan de forma individual a una forma colaborativa. Lo que Fullan (2002) llama pasar del individualismo al colectivismo, pero que llegue a configurar una cultura de centro con foco en el aprendizaje, se verá por qué se realiza este énfasis.

El trabajo en equipo no es meramente algo formal o establecido mediante unas horas de reunión, o que esté en la declaración institucional, para muchos autores como Blanchard (2014) , López Hernández (2005) o Hargreaves (2012), se trata de una decisión con importantes consecuencias para la práctica educativa, es decir, coordinar no es lo mismo que colaborar.

Desde diferentes autores y perspectivas, la colaboración no es solamente entre maestros, sino que es extensiva a la comunidad educativa. Esta forma de trabajar se perfila como una necesidad para la democratización de la escuela y la mejora de la enseñanza. Si estos procesos promueven una constante dinamización, retroalimentación, escucha, espacios para la innovación, esto generará cambios en las escuelas.

A. PRIMER REQUISITO: EL TRABAJO ENTRE PARES

Para volcar el interés en el aprendizaje de las y los niños, la escuela se ha de detener a mirar su forma de organización en torno a la enseñanza. Es relevante conocer la realidad de la escuela, sus fortalezas y debilidades, conocer su contexto, así como el líder indaga en las habilidades de su equipo, todas y todos los maestros analizan su entorno y los recursos de los que disponen.

Bajo un paradigma constructivista que sale de las aulas e impregna el trabajo de las y los maestros, significa generar una

Experiencia: Alberta Initiative for School Improvement

El objetivo fundamental de la Iniciativa de Alberta para la Mejora de la Escuela (AISI) es "mejorar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes." AISI promueve una cultura profesional de la mejora continua mediante el fomento de los maestros, los padres y las comunidades para trabajar en colaboración para mejorar el aprendizaje del estudiante.

Fuente:
<http://www.uleth.ca/education/aisi>

red de trabajo “desde donde poder compartir, cooperar y planificar atendiendo la diversidad y especificidad [...] donde fomentar relaciones de calidad entre los diferentes agentes y subsistemas, en un contexto dialogante, comprometido y generador de nuevas oportunidades para la sociedad” (Blanchard Giménez, 2014, p. 43). Para Blanchard las redes de colaboración se caracterizan por ser abiertos, dinámicos, con intereses compartidos, flexible, interdependiente. No podemos olvidar que hoy son más posibles este tipo de estrategias gracias a la incorporación de las tecnologías de comunicación, esto permite estar en constante observación de lo que está pasando en otras escuelas, compartir experiencias, sobre todo tener interés de mejorar las prácticas educativas de aula y de fortalecer capacidades de los equipos.

Desde esta perspectiva se favorece la mejora educativa cuando existen instancias de acompañamiento y monitoreo entre los profesionales de la escuela, también de parte de las familias. Teniendo en cuenta que más que control, esta instancia debe aspirar a verificar que los docentes llevan a cabo los lineamientos defendidos en su proyecto educativo, en un trabajo que se caracteriza por ser profesional, es decir, que el acompañamiento no juzga las prácticas, sino que ayuda a mejorarlas. Además, hace las aulas sistemas más abiertos a las familias y la retroalimentación es parte de la forma de colaborar en el día a día.

Blanchard (2014) concuerda con Murillo al plantear que los centros docente son la piedra angular de los procesos de cambio, desde la experiencia de asesoramiento a escuelas, esta autora va más allá planteado que el cambio y la innovación en las escuelas emerge “de la decisión de un claustro de caminar hacia el cambio, reflexionando, dialogando y decidiendo juntos en torno a los elementos que deben cambiar y en qué dirección hacerlo” (Blanchard Giménez, 2014, p. 31)

En el plano interno, se busca construir una cultura de colaboración, natural, fuerte y dinámica, donde sean acordados por toda la comunidad educativa temas relacionados con la enseñanza. Por lo cual requiere reconocimiento y aceptación, como un valor otorgado a un conjunto de prácticas que hacen aprender, ser productivos y mejorar en un mismo sentido.

B. SEGUNDO REQUISITO: APRENDER DESDE DENTRO HACIA FUERA

Este tema no deja de ser polémico, ya que ponen en el centro de la discusión la producción académica y el conocimiento experto, no basta con ir a multitudinarias charlas o talleres presenciales. Porque no hay espacio para una previa contextualización y desconocimiento de las necesidades de las comunidades educativas. Con relación a este tema –el asesoramiento externo- existen diversas opiniones. Por una parte plantean que sirve para poder incorporar ideas y por otra que no son suficientes para instalar esas ideas en el aula (Monereo & Pozo, 2005)¹⁰.

¹⁰ No se ahonda mucho más en este tema, ya que por si plantea una discusión que fue revisada en el contexto del Trabajo de Fin Master de la autora. En el cual se diferenciaban modelos de mercado en contraposición del modelo institucionalizado que tiene Cataluña al respecto. La idea principal, es que las escuelas requieren soporte profesional constante en diversas áreas, pero que esta tarea no reemplaza la labor del profesor, sino que orienta, sobre todo en contexto de heterogeneidad de aulas, problemas de aprendizaje que no han sido detectado a tiempo y otros. Lo que sucede en algunos casos es que las comunidades esperan solucionar los problemas por medio de expertos, y que estos a veces no tienen la capacidad para poder brindar un servicio permanente e individualizado para la escuela.

Para Hargreaves, los profesores y las escuelas aprenden “mirando, escuchando y aprendiendo unos de otros en el acto de la docencia” (Hargreaves & Shirley, 2012, p. 147). De esta forma se pueden generar relaciones de confianza profesional entre los docentes, incluso con las familias, cuando pueden ver el trabajo de los y las profesoras.

Pero esto no se queda en la escuela y sus aulas, requiere salir de ellas y generar redes con escuelas de la comunidad o barrio cercano, las cuales son fortalecidas por sus colaboradores, sin intromisión de la administración, aunque esto puede y debiera ser discutible, ya que puede cumplir un rol facilitador.

Uno de los mayores retos para lograr generar redes con otras escuelas, es la apertura que tengan las más fuertes para abrir sus puertas a la observación. También, las restricciones o facilidades político-administrativas que puedan surgir con relación a la integración de los barrios dentro de una misma ciudad. Para poder hacer uso de los recursos activos, que son los maestros, se requiere un compromiso de ciudad, de pensar un sistema colaborativo de escuelas. Contrario a como lo plantean algunos sistemas educativos, en donde las escuelas compiten por el público escolar, “el sentido de las redes es extender la innovación, estimular el aprendizaje, incrementar la motivación profesional y reducir la desigualdad” (Hargreaves & Shirley, 2012, p. 150).

Un importante estudio realizado por Armstrong (2015) para el Departamento de Educación de Reino Unido, plantea que hay evidencias que permiten asegurar que la colaboración entre escuelas es positivo y que los centros muestran una buena disposición para formar parte de este tipo de iniciativas. Para ello se requieren algunas características básicas de las escuelas que ayuden a promocionar la colaboración:

- Un liderazgo fuerte (Rea et al., 2015); *Leadership of great pedagogy in teaching school alliances: final report* (Teaching schools R&D network national themes project 2012-14). London: Department for Education (DfE).
- Estructuras y procesos bien definidos y robustos (Chapman et al., 2009); *The impact of federations on student outcomes. A report prepared for the National College of Leadership for Schools and Children's Services*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL)
- Una historia de colaboración (Hill et al., 2012); *The growth of academy chains: implications for leaders and leadership*. Nottingham: National College of School Leadership (NCSL).
- Comunicación clara (Lindsay et al., 2007); *School Federations Pilot Study: 2003–2007*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families (DCSF).
- Sensibilidad al contexto (Hutchings et al., 2012); *Evaluation of the City Challenge programme* (Research Report DFE-RR215). London: Department for Education (DfE).

El trabajo recopilatorio de evidencia en torno a programas que han tenido como objetivo lograr la colaboración entre escuelas, no es la única, evidencia de países como Estados Unidos, Canadá, Bélgica, España, India, Irlanda del Norte, Finlandia y otros, también se dirigen a fundamentar el interés que hay en este tipo de iniciativas. Asimismo, organizaciones internacionales de cooperación se están haciendo eco de este tipo de estrategias para estudiarlas y difundir buenas prácticas al respecto.

2.2.3. LA RENDICIÓN DE CUENTAS Y EVALUACIÓN

A. LA EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Hasta ahora se ha argumentado en torno a la idea de participación e implicación como un bastión para la mejora educativa y por ende de mejores procesos al interior de la escuela. Junto a ello, los exámenes internos y externos también son un elemento para poder evaluar esos procesos.

Para Hargreaves (2012) las notas o calificaciones son ya un elemento de rendición de cuentas, lo cual si es llevado a términos actuales, serían las evaluaciones aplicadas desde fuera de la escuela un output que permite a las familias poder tener información comparativa. Ideas a favor o en contra, es una tendencia cada vez mayor que las administraciones utilicen este tipo de instrumentos para tomar decisiones políticas, presupuestarias, pero que también buscan orientar a las familias en contextos de libre enseñanza y competencia entre las escuelas.

El mismo autor advierte de los peligros del uso de la información y lo distractor que pueden llegar a ser al interior de las escuelas. “Una teoría de la actuación del cambio educativo que sea profesional, democrática y sostenible apoyará ante todo (...) formas de evaluación que promueven el aprendizaje de la escuela” (Hargreaves & Shirley, 2012, p. 153), es decir, aquellos mecanismos de evaluación interna que promueven el seguimiento, la retroalimentación y el aprendizaje entre pares.

B. EVALUACIÓN EXTERNA E INTERNA

En el contexto europeo, la evaluación externa de los centros educativos, ampliamente utilizada ya desde principios de la década del año 2000, ha sido usada como una forma de abordar la garantía de la calidad:

La evaluación de los centros educativos es un enfoque ampliamente utilizado para garantizar la calidad en toda Europa. En 26 países se realizan evaluaciones tanto internas como externas. Sin embargo, no debe malinterpretarse la situación de aquellos países en que este tipo de evaluación no constituye un aspecto fundamental de su sistema de garantía de la calidad, puesto que se trata de un posible método que con frecuencia coexiste con otros, como la supervisión de la totalidad del sistema educativo o la evaluación del profesorado. (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015)

Para apoyar su trabajo, que es resguardar la calidad, los evaluadores recurren a un marco delimitado centralizadamente desde la administración u otro organismo, el que establece de forma estructurada y uniforme no sólo los principales aspectos de la evaluación externa, sino también los niveles de exigencia que definen un “buen” centro de educación.

Teniendo en cuenta que la evaluación es también un indicador que ayuda a cuantificar la calidad. En el contexto internacional muchos países han implementado sistemas de medición de la calidad. El objetivo de estos sistemas es tener una sistematización de criterios que permitan realizar un seguimiento de los avances, estancamiento o retroceso de los desempeños de los estudiantes. Además, estos instrumentos suelen

estar alineados con las mediciones internacionales de referencia y ser un punto clave en la rendición de cuentas, por lo tanto se convierten en un punto focal, por lo que

para lograr buenos resultados en las escuelas es necesario motivar a estudiantes y profesores, y que competir puede mejorar la motivación y el aprendizaje; y que, por consiguiente, los exámenes son un medio necesario y eficaz de aumentar los niveles de logro y asegurar la competitividad nacional (Forster & Valverde, 2003, p. 15).

La evaluación se desarrolla en dos ámbitos básicamente: al interior de los sistemas educativos, lo que implica un seguimiento general de los desempeños en base a evaluaciones centralizadas, las cuales son pruebas estandarizadas de monitoreo que se aplican a los y las estudiantes en diferentes momentos de su trayectoria educativa, cuyo objetivo puede ser promocionar al siguiente nivel o establecer criterios de acceso. Por ejemplo, desde el nivel secundario al terciario en Chile se realiza una Prueba de Selección Universitaria (PSU) y en España se realizan las pruebas de selectividad.

Por otra parte, existe la evaluación interna, la cual llevan a cabo los centros. Este tipo de procesos puede adquirir diferentes facetas o modalidades. Lo fundamental es que se realiza por los profesionales del centro y el objetivo ideal es poder integrar en el proceso a todos los miembros de la comunidad.

Esta forma de abordar la evaluación, puede en algunos casos según el informe Eurydice, pesquisar aspectos sobre las dinámicas pedagógicas, ya que permite realizar un trabajo colaborativo entre pares, como también la revisión sobre aspectos administrativos:

La Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo de 2001 sobre la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad en la educación escolar, subraya el interés de este planteamiento como medio para mejorar la calidad, e insta a los Estados miembros a “promover la autoevaluación de las escuelas como un método que permite a los centros escolares aprender y mejorar (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015, p. 41).

Paralelo a lo anterior y como parte del movimiento hacia una mayor estandarización y control de los procesos, se han introducido herramientas que vienen del mundo de la empresa en varios organismos públicos o privados. Su modelo se basa en la justificación de las escuelas eficaces, a partir de lo cual se plantean una serie de requisitos para lograr un funcionamiento eficaz y mejor utilización de los recursos internos (humanos y materiales).

Según la idea anterior, se entiende que los procesos educativos pueden ser canalizados y monitoreados a través del cumplimiento de criterios prefijados y que ello mejorará los

Experiencia: Club de excelencia en gestión (Representante para España de EFQM)

En la actualidad, casi 500 organizaciones españolas ostentan un Sello de Excelencia Europea EFQM, de las cuales 60 tiene un Sello EFQM 500+, el máximo reconocimiento en España. Hay organizaciones de todos los tamaños que han optado por este reconocimiento, desde la gran empresa y empresas del IBEX 35, hasta PYME y micro-PYME y de todos los sectores, destacan especialmente el sector sanitario, las Administraciones Públicas y el Sector educativo.

Fuente:
<http://www.clubexcelencia.org/reconocimiento/sello/que-es>

desempeños de los estudiantes. La premisa que está detrás, es que el sistema educativo carece de un funcionamiento ordenado, ante lo cual se realiza una homologación a cómo funcionan las empresas locales o las organizaciones globales. Un ejemplo, en el contexto europeo, es la European Foundation for Quality Management (EFQM), quienes evalúan, asesoran y forman a empresas de diversos sectores, incluidas universidades, otorgándoles un sello de calidad.

Es un sistema que se ha logrado instalar también en la administración pública, ya que la implementación de programas de administración de la calidad aseguraría la satisfacción del cliente y reducción de costos entre otros beneficios relacionados a la efectividad y rentabilidad de los capitales.

2.2.4. PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN DE LA COMUNIDAD

Experiencia: People for education, Canadá

Definen su trabajo desde la importancia que tiene para sociedad la educación financiada con fondos públicos. Creen que una escuela bien equipada, con un plan de estudios bien elaborado, puede proporcionar a los jóvenes la mejor oportunidad para un futuro brillante. "Nuestras escuelas públicas pertenecen a todos nosotros. Ellos pueden y deben ser centros prósperos de todas las comunidades - nudos de aprendizaje, de apoyo a las familias y de la actividad de barrio" (Annie Kidder, directora ejecutiva de *People for education*)

Fuente:
<http://www.peopleforeducation.ca/>

Cuando hablamos de generar aprendizajes al interior de la comunidad educativa, se habla también de integración de los agentes educativos, entre ellos la familia. Siguiendo la misma premisa de la escuela como una organización de aprendizaje entre pares, también es necesario repensar la alianza con las familias. Prats y Raventós (2005) hablan de un nuevo contrato social, dado que es toda la comunidad educativa e instituciones sociales que forman parte la escuela. Las familias, los públicos escolares y las formas de vinculación han cambiado y están cambiando.

Un ejemplo de esta idea es la forma en que las familias actuales se involucran en los espacios de cuidado y educación. En Cataluña específicamente, éstas participan activamente de la vida escolar, un 99% de las escuelas públicas cuentan con un órgano de representación (AMPAS). El movimiento asociativo en este territorio tiene larga data y al presente la media de participación en todos los niveles, sin diferencias entre público y privado, supera el 70% de familias asociadas (Comas, Escapa, Abellán, & Alcantud, 2013).

Las familias son un agente activo, como es el caso de Cataluña, donde aportan en ámbitos diversos como las actividades extraescolares, comedor o colonias de verano, siendo un elemento importante de incorporar al momento de pensar el concepto de comunidad educativa. Escobedo y Escapa (2014), plantean que la asociatividad en el espacio escolar aporta cohesión social y también solidaridad. Aunque la información de las actividades extraescolares es dispersa, vale la pena destacar que la experiencia de Cataluña aporta un abordaje de la participación como una dimensión social, la cual involucra plantear una conceptualización más amplia a la que pueda estar siendo usada hasta ahora, donde la familia realiza un soporte económico a la escuela, sino más bien pensar que la participación de la familia puede ser un "(...) puente en la mejora

educativa a cuestiones de política social y de la comunidad más amplia” (Escobedo & Escapa, 2014, p. 12),

En otra arista de este tema, Kidder (2013) realiza una revisión de la investigación que se ha centrado en la vinculación que tiene la participación de las familias en la escuela y su incidencia en los objetivos académicos y el desarrollo de los hijos e hijas. Planteando que “(...) lo que importa es cómo se implican los padres -y el tipo de implicación que marca claramente la diferencia respecto de las posibilidades de éxito escolar no es lo que la mayoría espera-” (Kidder, 2013, p. 22). Según este trabajo canadiense, hay dos vías para la participación de las familias, unas serían las actividades y actitudes que se fomentan desde casa y otras son las acciones tienen relación con la implicación de las familias en la escuela a través de los organismos de representación u otras actividades abiertas por la escuela.

Este último tipo de acción, según Kidder, son las que resultarían valiosas para fortalecer los lazos de la comunidad, participar del día a día de la escuela y generar redes sociales. Estas dos perspectivas para la autora no son antagónicas, sino totalmente complementarias hacia una mayor implicación en la vida de la escuela, lo que ayudaría a enriquecer la experiencia educativa de las niñas y niños.

La relación que las familias tienen con la escuela ha marcado un antecedente dentro de la investigación de la mejora educativa. Pero, así como es considerado un factor clave en los procesos de formación de las y los niños, los antecedentes remontan más atrás cuando hablamos de agentes de socialización, la literatura comparte que esta tarea dejó de ser una responsabilidad exclusiva de la familia para pasar a ser compartida con la escuela.

¿Cuál es el tipo de relación escuela – familia? de complementariedad, relevo, soporte, ayuda, aquí se pueden conectar las investigaciones comentadas con anterioridad. Por una parte aquellas se puede plantea que las familias confían el proceso de formación de sus hijas e hijos.

Una investigación reciente problematiza la idea de participación de la familia y su aporte en la mejora educativa (Collet & Tort, 2014). Lo que plantean los autores, es que a medida que pasan los cursos o niveles la participación tiende a convertirse en un problema de límites, ante lo cual en algunas ocasiones generaría

una incomodidad que crece en cada etapa educativa, empezando desde la escuela bressol, donde parece evidente preguntarse por cómo nos relacionamos con las familias ya que todos los centros han dado su respuesta, culminando en secundaria donde la sola pregunta de cómo nos vinculamos con las familias a menudo genera sorpresa (Collet & Tort, 2014).

Experiencia: Famílies amb veu, (Fundación Jaume Bofill, Cataluña)

El proyecto "Famílies amb veu" responde a la voluntad de conocer y fortalecer la participación de las familias en la escuela a partir de la hipótesis de que el sector familias como stakeholder de la educación está infra-representado y su acción en el sistema a menudo queda en la periferia. El proyecto incluye varias investigaciones a fin de explorar la dimensión de la participación de las familias a las AMPAs y los consejos escolares así como captar las razones y percepciones de las familias catalanas hacia la participación (Comas, Abellán, Alcantud Torrent, & Escapa Solanas, 2014).

Fuente:
<http://www.fbofill.cat/projectes/families-amb-veu-la-implicacio-de-mares-i-pares-en-la-millora-de-lescola>

Collet y Tort planean que las escuelas deberán definir los roles y las definiciones del vínculo con las familias, para que ello no genere incomodidad, sino un apoyo al proyecto de la escuela. Esto tendría como consecuencia mejorar los procesos educativos, sobre todo en aquellas escuelas donde persiste un número importante de familias vulnerables.

En la misma línea anterior, una investigación realizada en Estados Unidos e Inglaterra, ha demostrado que “involucrar a un gran número de miembros de la comunidad en las escuelas [...] y en los servicios extraescolares [...] crea un clima donde profesionales, padres y miembros de la comunidad confían en las relaciones estrechas y de confianza” (Hargreaves & Fink, 2008).

La idea principal que surge a partir de estos ejemplos, es que el centro escolar no es un espacio cerrado, todo lo contrario, es un espacio abierto y parte de un entorno vital para la generación de redes sociales de apoyo. Esta idea implica pensar a la escuela como una organización en cambio y de necesaria adaptación a las formas de colaborar (Gordó i Aubarell, 2010) , entre pares en un territorio, entre familias en un barrio.

La vinculación e implicación que los centros puedan tener con el entorno, tanto con personas individuales como con las instituciones públicas o privadas, el objetivo será aportar al desarrollo de una comunidad de aprendizaje abierta, integradora y transparente hacia el barrio, la población, sector o comuna.

2.2.5. LOS ESPACIOS PARA APRENDER

Las tendencias de la medición, donde sólo importa lo tangible con relación a la educación y los espacios, han dejado en el olvido factores que sí tienen relevancia al momento de pensar el aprendizaje. Bajo esta premisa inicial, se plantea que la experiencia estética puede aportar una arista para entender el aprendizaje y los ambientes que favorecen el desarrollo y el bienestar de las niñas y niños.

Por lo tanto, en este punto cobran relevancia aquellas investigaciones que entrelazan los conceptos de aprendizaje, espacio y bienestar, cuya articulación entregan una pieza más en el puzzle de las preocupaciones para pensar que la organización de la escuela no solamente es el papel, las declaraciones, sino también la habitabilidad de sus espacios.

Un reciente estudio publicado en Chile, *El (f)actor Invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (Errázuriz, 2015), realiza una compilación desde diversas disciplinas artísticas, pedagógicas y arquitectónicas sobre los espacios educativos. Es un factor que interviene de manera concreta, pero como no se tienen instrumentos para medirlo o evaluar su impacto se deja de lado.

En las etapas tempranas del aprendizaje se pueden albergar representaciones, imaginarios se serán parte de la vida futura, pero lo que se quiere destacar es el momento presente en que se desarrollan. También, en el contexto en que los medios digitales son cada vez más importantes, requiere pensar los espacios que albergan a las nuevas tecnologías y los medios en que el profesor introduce en el aula el aprendizaje. Hay nuevas formas de aprendizaje y estas interactúan dentro y fuera del aula. Las

paredes infranqueables del conocimiento ya no pertenecen a un lugar, sino que transitan los espacios, físicos y virtuales.

Urge re-conceptualizar el sentido de “aula” e iniciar nuestra nueva mirada acerca de la estructura escolar “desde dentro hacia fuera”, empezando por preguntarnos si ese mini espacio en el que se fragua directamente y de manera más íntima el proceso del diálogo “enseñar-aprender”, está pensado y planificado de acuerdo con las necesidades reales de aquellas y aquellos que viven en carne propia ese largo período de tiempo en el cual esperan poder dar, por más que sea, una mínima satisfacción a sus expectativas de adquisición de esos conocimientos específicos que les permitan auto construirse como protagonistas de su propia historia personal y colectiva.” (Errázuriz, 2015, p. 18)

Si por un momento se recordara la experiencia personal en primaria, todas y todos aquellos que han pasado por un sistema educación formal es posible que recuerden una imagen de aula con signos que han permanecido infranqueables por el tiempo. Por ejemplo, “Lowenfled ya advertía en 1947 que «la base para el desarrollo de la enseñanza descansa en 28 letras y 10 números. (...) figuras abstractas, (...) se manipulan y se barajan desde el primer grado hasta el final del colegio secundario»” (Errázuriz, 2015, p. 24).

Más allá de lo simbólico y anecdótico de lo anterior, la investigación tiene el desafío de darle importancia al hecho de que dentro la de enseñanza existen una serie de procesos subjetivos, entre los cuales se encuentra la percepción del entorno. Esto también requiere ser reflexionado e incorporado para pensar calidad de la educación, porque contribuye al desarrollo personal, social y cultural de los niños y niñas (Errázuriz, 2015). Lo cual no es inamovible, estanco en el tiempo, todo lo contrario, es cambiante.

Cuando se habla de espacio se hace alusión a esa última cualidad del párrafo anterior. En educación infantil es de suma importancia la constitución de los espacios, por lo cual incorporar este factor como constitutivo de un modelo de análisis, es dar un espacio a lo que muchas veces se deja como evidente, o también puede pasar desapercibido en los discursos.

**Experiencia:
Iniciativa
#HackTheSchool
del proyecto
Educació demà
(Fundación Jaume
Bofill, Cataluña)**

Este proyecto considera que reflexionar y experimentar con la reorganización de los espacios escolares puede ser un elemento catalizador de un cambio más profundo, tanto a nivel educativo (optimización de los aprendizajes) como a nivel comunitario (mayor implicación, comunicación e involucración de alumnos, familias, docentes y otros agentes en la vida escolar). Invita a las escuelas re-pensar lo que se tienen, transformarlo y pensar más allá de estética y la decoración, sino pensar pedagógicamente de forma participativa (Sasot Ibáñez & Belvis Pons, 2017).

Fuente:
<http://www.fbofill.cat/videos/hack-school-espais-aprendre-i-conviure>

3. EL MODELO DE ANÁLISIS

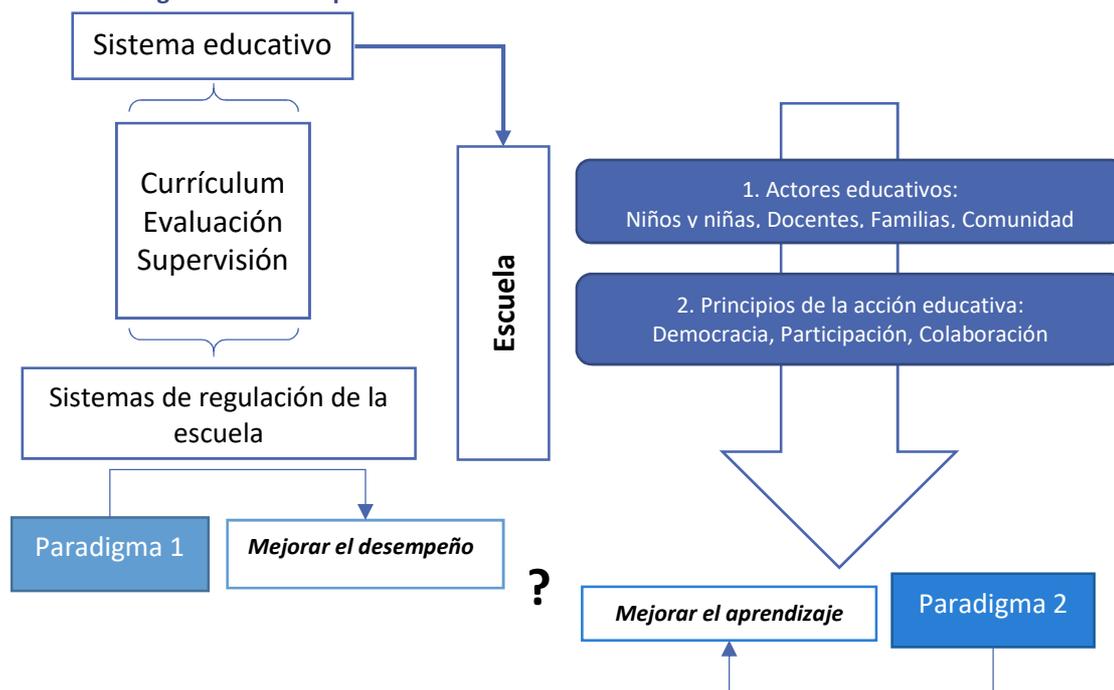
3.1. REFERENCIAS CLAVE DEL MODELO TEÓRICO

Después de revisar los aspectos teóricos, investigaciones e instrumentos focalizados en la mejora de la escuela, los que buscan tener como consecuencia mejorar el sistema educativo.

El modelo de análisis que se presenta a continuación se sostiene en el enfoque que se ha denominado *Democrático-social* (tabla nº5, pág.7), el cual permite una integración de elementos de análisis para entrar en la escuela con parámetros teóricos desde la sociología y los avances empíricos actuales desde una visión más integrada y fundamentadas en la participación de los agentes educativos en el proceso de enseñanza, aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía.

Junto a las bases teóricas, el proceso de mejora tiene un elemento político y técnico de implementación de la política de mejora. Es decir, que la administración educativa utiliza instrumentos de seguimiento que llegan hasta la escuela. Esto es lo que se ha presentado ya en la ilustración nº3 (pág. 63), y que en la siguiente ilustración se articula con las dimensiones de análisis de la escuela.

Ilustración 4. Diagrama de conceptos centrales del análisis



Fuente: Elaboración propia

1. *Actores educativos*, compuesto por el triángulo Niños y Niñas/Docentes/familias (en la parte derecha de la ilustración Nº4) son los impulsores de las acciones de mejora educativa en la escuela. Estos procesos se entienden con la implicación necesaria de los actores educativos. Por ese motivo parte de literatura académica sistematizada para este trabajo tiene un énfasis explícito el cual sostiene que las transformaciones empiezan de involucrar a la comunidad en el cambio.

Por lo tanto, es básico para la mejora, pero también puede ser uno de los principales focos de conflicto o resistencia al cambio. Es por eso que la visión de los actores educativos y sus discursos, son de especial interés para esta indagación, ya que son una puerta de entrada para la comprender las lógicas de interacción desde escuela.

2. *Principios de una acción educativa democrática*, son el lente con el cual se analizarán los discursos. Sustentan un modelo de escuela inclusiva y abierta a los cambios y transformaciones sociales. Se entiende la escuela orientada a la transformación, en contraposición de la inmovilidad o pasividad frente a los desafíos de educar a los niños y niñas en una sociedad cambiante.

Para sustentar la idea anterior se recurre a los fundamentos de la escuela nueva y la nueva sociología de la educación. En este trabajo se propone un concepto general de *Escuela Democrática*, el cual es fundamental para aproximarse a la comprensión en el quehacer de la escuela. Entonces, desde la teoría de Apple (1997), Hargreaves (2012), y Dewey (2009), se entiende la escuela como un espacio de intercambio, interacción e integración de los actores educativos.

Los principios de acción de acción educativa se reflejan en el proyecto de la escuela, en el cual se busca asegurar el aprendizaje, el éxito y el bienestar de todos las niñas y niños (Hargreaves, 2003; Hargreaves & Shirley, 2012). El lugar privilegiado para analizar esta integración es la escuela infantil, para lo cual se ha buscado una lectura teórica que refleje las cuales del fenómeno que se propuso estudiar, es decir, la escuela es un fenómeno sociológico, pedagógico/psicológico e epistemológico.

Es por eso que al definir los conceptos centrales se han utilizado teorías de diferentes disciplinas, cuyo denominador común es la mejora hacia el desarrollo de escuelas democráticas, donde teoría y praxis se orientan hacia una acción educativa que comprende los procesos de desarrollo del niño y niña hacia el aprendizaje.

3.2. DEFINICIÓN DE LAS DIMENSIONES

Básicamente se ha utilizado las propuestas de Hargreaves y Shirley (2012) y de Hernando (2015) para construir un esquema analítico que integra las dimensiones de interés para aproximarse a la realidad de la escuela. Este esquema se fundamenta en las teorías que serán mencionadas de forma breve a modo de recordatorio.

DIMENSIÓN 1. RELACIÓN ESCUELA – INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA

Relaciones institucionales, a lo largo de la presentación de la teoría se ha propuesto que las relaciones de la escuela están mediadas por dispositivos y discursos que convergen en el espacio escolar. Es así, que la administración de la escuela impone dispositivos que responden a una forma de asegurar el funcionamiento de la escuela bajo ciertos parámetros.

En esta dimensión se ubica el signo de interrogación de la Ilustración nº4 (pág.78), pues busca establecer cómo ambos niveles interactúan o son percibidos en la escuela estos dispositivos (control) o herramientas (soporte).

Proyecto de la escuela, el cual sostiene un sistema de relaciones basado en la construcción de una identidad, con un objetivo común, un compromiso que surge en la escuela y es el centro de su quehacer. Hargreaves (2012) plantea que una escuela que tiene el compromiso de la comunidad educativa, es inherente a la apertura de espacios de participación y comprensión de lo que hace el centro con las niñas y niños. Esto también se relaciona con el desarrollo de una actitud profesional abierta a las familias para construir la escuela. Por tanto, se entenderá el proyecto de la escuela desde un concepto integrador, no solamente declarativo de las intenciones, sino que a través de la manifestación de prácticas a las cuales subyacen teorías de diferente naturaleza y que pueden ser implícitas o explícitas en la práctica educativa, es decir, que tengan una declaración o no en los documentos en los documentos oficiales.

Tabla 6. Dimensión 1. Relación Escuela – Institucionalidad educativa

↓ Dispositivos o herramientas institucionales ↓			
Dimensión 1	Sociológica	Pedagógica	Epistemológica
La escuela y entorno →	Definición de la relación institucional con la administración Percepción del entorno y la comunidad	Rol de la evaluación/inspección	<i>Visión de escuela</i>

DIMENSION 2. COMUNIDAD DE PARES Y APRENDIZAJE LATERAL

Aprendizaje lateral entre educadores o colaboración docente, aquí la teoría es diversa y abundante. Muchos trabajos se han preocupado de establecer los límites de la colaboración y la diferencia con coordinación, los roles del docente junto a una lista de cualidades a cumplir rigurosamente. Pero la acción educativa es dinámica y por ello que frente a los contextos cambiantes, algunos autores han propuesta el concepto de aprendizaje lateral o aprendizaje entre pares.

Un concepto más general es *comunidad de aprendizaje*, concepto extendido en la literatura científica educativa, donde el objetivo es construir tejido asociativo en los barrios (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002). Desde un punto de vista sociológico y organizativo de la escuela que se plasma en un modelo educativo para la transformación de la sociedad. Por tanto, se entiende que la escuela es una fuente de cambio, donde los agente se comprometen por un proyecto que les alienta a la creación de un sentido se comunidad (Flecha, 2003)

También usado por Hernando (2015) al cual Hargreaves agrega concepto de “profesional” al de comunidad de aprendizaje, dada su argumentación de responsabilidad profesional de los equipos docentes, “donde los lideres dirigen a profesores responsables, calificados y altamente capaces en la búsqueda de la mejora en una cultura que celebra el arte de la enseñanza” (Hargreaves & Shirley, 2012, p. 132).

Por último, se puede complementar con la idea de comunidad con la de liderazgos distribuido y no personalizados en una sola persona, pues los modelos organizacionales de la escuela descansan en muchos casos en equipos coordinados (Flessa, 2009).

Tabla 7. Dimensión 2: Comunidad de pares y aprendizaje lateral

↓ Colaboración docente ↓				
	Sociológica	Pedagógica	Psicológica	Epistemológica
Dimensión 2.1: Organización docente →	Relación entre el/los equipos de la escuela Formas de liderazgo	Gestión y reflexión curricular del equipo docente	-	-
Dimensión 2.2: Vinculación con el medio →	Colaboración con otras escuelas o instituciones del entorno			

DIMENSIÓN 3. FAMILIAS Y ESCUELA

Familias y escuela, “los educadores necesitan perder el miedo al activismo de los padres y al desarrollo de comunidad” (Hargreaves & Shirley, 2012, p. 120). El educador o educadora les necesita para poder ser un apoyo coherente entre la casa y la escuela. Kidder (2013) y otros autores que han investigado la implicación de la familia en la escuela, mantienen que la implicación, tanto en los procesos de aprendizaje como en los espacios de la escuela, permite desarrollar mejor los aprendizajes.

También, se puede destacar que esta dimensión posee una arista social, en la cual coinciden Hargreaves y Shirley (2012), Comas (2013) y Escobedo (2014), quienes plantean que involucrarse en la escuela tiende un nexo con la mejora las relaciones sociales de la comunidad educativa. Para ello se requiere un cambio de foco hacia la confianza activa de parte de las familias hacia las y los maestros, y viceversa, hacia la dirección de la escuela. Es decir, trabajar hacia el mismo objetivo, que es lograr el desarrollo de las niñas y niños bajo un contexto que favorece aprendizajes integrales.

En educación infantil, sobre todo en los niveles 0-3 y 3-6 años, es imprescindible sentar las bases de la confianza entre las familias y la escuela.

Tabla 8. Dimensión 3: Integración de la familia

↓ Concepto escuela ↓		
	Sociológica	Pedagógica
Dimensión 3: Integración de la familia y comunidad	Comunicación e información de la actividad de la escuela	Implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las familias
	Participación de las familias en la organización de la escuela.	
↑ Familias y escuela ↑		

DIMENSIÓN 4: LUGAR DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL MODELO DE ACCIÓN EDUCATIVA

Niñas y niños en el cambio, algunas de las teorías pedagógicas aquí revisadas plantean que el niño es protagonista del aprendizaje (Montessori, 2003). Los cuales también tiene opinión y requieren un espacio para la participación, independiente de la edad. Se requiere escucharlos para entender qué quieren aprender, cómo quieren aprender y cómo se aprende mejor, sin esa información es difícil establecer objetivos acordes a los intereses de las y los niños.

Aprendizaje integral, recuperar el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación (Carbonell, 2015). Esto es lo que se refiere al ámbito curricular, centrado en la pedagogía, pero con implicancias sociológicas que no hay que pasar por alto, ya que el aprendizaje se basa en la capacidad de gestionar conocimientos en un mundo cambiante, es decir, que el currículum tendría que ir conectado a los cambios sociales. Las habilidades vitales en un contexto de economías del conocimiento – creatividad, innovación, agilidad intelectual, trabajo en equipo, resolución de problemas, flexibilidad y adaptación- hay que cuidar de que esto no se convierta en mera customización de la experiencia educativa.

Hargreaves plantea que todo ello tiene que tener un fondo, en donde el proceso de aprender comprenda animar la curiosidad, proponerse un objetivo, llegar a desarrollarlo y dejar una satisfacción por el logro, esto es lo que llama “aprendizaje significativo” concepto proviene de la pedagogía y la psicología de David Ausubel y la “enseñanza consiente”¹¹. Según el autor, todos los avances en las ciencias de la educación, aprendizaje basado en la actividad cerebral, estilos de aprendizaje y hábitos mentales permiten sustentar la idea de formas de aprendizaje diverso (tanto niños, adolescentes y adultos).

“Conocimiento previos, pedagogía con un componente cultural, y aprendizaje basado en problemas permiten unir el pasado, y presente en objetivos planificados conjuntamente” (Hargreaves & Shirley, 2012, p. 131). El desafío está en cómo la escuela planifica la enseñanza y cómo las estrategias se integran en los objetivos de la escuela, y son sistemáticamente seguidos, orientados y retroalimentados entre los líderes, sus docentes, los y las estudiantes, juntos a las familias.

Este proceso, que es a la vez dinámico y cambiante, requiere ser pensado en términos de anticipación. Poder proveer a los niños y niñas mejorar los proyectos, en donde ellos tengan un lugar fundamental. Por lo cual, pensar infancia – educación – futuro, también se requiere pensar la educación en esa dirección (Rodríguez, 2016).

Tabla 9. Dimensión 4: Lugar de los niños y niñas en el Modelo de acción educativa

↓ Concepto de enseñanza - aprendizaje ↓			
Dimensión 2	Sociológica	Pedagógica	Epistemológica
Niñas y niños en la acción educativa →	Participación de los niñas y niños en la escuela Espacios de interacción de los	El proyecto de la escuela explicita la participación en la acción educativa	<i>Concepto de sujeto que aprende</i>

¹¹ Se basa en el trabajo de Elizabeth MacDonald y su trabajo con profesores de la Boston Public School “the mindful teacher”

	niños y niñas juntos a los adultos		
Modelo de acción educativa de la escuela →	-	Perfil del docente en la acción pedagógica	Fundamentos de la relación enseñanza-aprendizaje Concepto de cuidado y bienestar de los niños y niñas
	-	Formas de aprender y protagonismo de las niñas y niños en la acción educativa.	-

DIMENSIÓN 5. ESPACIOS Y TIEMPOS DE LA ESCUELA

Cuando el maestro y la escuela han tenido todos los resguardos para asegurar un espacio libre, cognitivamente atractivo y motivante, siguiendo la idea de Hernando (2015) dice que las escuelas del siglo XXI son aquellas en que *todos los espacios invitan a aprender*. Otro estudio que enfatiza la importancia de los espacios fundamenta que la escuela debiera ser un espacio habitado por sus integrantes, no sólo la decoración, sino el significado y uso que se hace de ellos y que se perciben como espacios pensados pedagógicamente para abrir el mundo del aprendizaje y la socialización de niños y niñas, de maestros y familias (Errázuriz, 2015).

Tabla 10. Dimensión 5. Espacio y tiempo de la escuela

↓ Concepto escuela ↓				
	Sociológica	Pedagógica	Psicológica	Epistemológica
Dimensión 6: Espacio y tiempo de la escuela→	-	Organización del tiempo y su objetivo pedagógico.	-	-
↑ Organización del espacio y tiempo de la escuela↑				



II. METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO

II. METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO

Se presenta a continuación el diseño metodológico. En primer lugar, se parte de la focalización en la educación infantil y primaria, lugar desde donde se estudió la mejora educativa, luego el objeto de estudio, posteriormente la dimensionalización, en la cual se ha propuesto un modelo que ayude a analizar la multi-dimensionalidad de la mejora de los centros educativos en vinculación con el entorno.

En este capítulo, como más adelante, se entenderá por educación infantil como un concepto genérico para abarcar los tramos que van desde los 0-3 años y llegan a los primeros años de la educación primaria (6-11 años).

El diseño metodológico de este trabajo busca articular en su análisis la mejora educativa a través de evidencias empíricas locales en Barcelona y Valparaíso, fruto del trabajo cualitativo. Junto a referencias estructurales (indicadores de España y Chile), al cual se ha denominado componente cuantitativo. Es importante destacar la revisión sociohistórica con la cual comienza el próximo capítulo para comprender el estado actual de los sistemas educativos.

Por lo tanto, la organización del capítulo se divide en cuatro partes. La construcción del objeto de estudio, el diseño metodológico y sus componentes, la descripción del trabajo de campo. Y finalizando el capítulo, la estrategia de análisis, a partir de la categorización de las dimensiones del modelo de análisis.

4. OBJETO DE ESTUDIO

4.1. FOCALIZANDO LA MEJORA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Desde una perspectiva de los Derechos Humanos para los niños y niñas, los gobiernos deben garantizar el derecho de acompañar a las familias en la crianza y el derecho a la calidad educativa. Segundo, el derecho que reclama el interés superior del y la infante, que su opinión es importante en todo proceso. Tercero, el derecho de jugar y tiempo libre. Estos tres derechos son los márgenes en que se ubica esta investigación.

Lo anterior es parte de un discurso consensuado, pero en la práctica no todas las niñas y niños tienen las mismas oportunidades de espacio, tanto escolar como cultural. Al mismo tiempo la investigación avala la importancia que involucra preocuparse de la etapa 0-6, en donde se aporta al desarrollo de las niñas y niños, junto con ser la base de la socialización y generación de igualdad.

En el contexto europeo existen dos vertientes sobre los sistemas de educación y cuidado, tal como se señala hay sistemas que sólo se preocupan de lo último, mientras otros realizan intervenciones de modo integral, es decir, han desarrollado un modelo socio-educativo. Al mismo tiempo existen tipos de financiamiento público y privado, los cuales se diferencian entre los que privilegian un acceso temprano, el cuidado en el hogar, entre otros, dependiendo del tipo sistemas/país al que se haga referencia (EACEA, 2009).

Palacios (2009), señala que para comprender los alcances de la educación infantil, se tienen que considerar aquellos factores que van más allá de los aspectos estrictamente educativos, es decir, se requiere pensar este nivel educativo como un proceso que se realiza en un contexto y que esto ayuda a conseguir objetivos de aprendizaje.

Este trabajo doctoral integra y comparte la idea de que las escuelas están conectadas con su medio, por lo cual los barrios o las ciudades también son espacios para el desarrollo de la infancia y la promoción de mejores condiciones de vida. Asimismo, como la cultura e identidad local deberían ser parte de la enseñanza y el aprendizaje.

Por lo tanto, el enfoque novedoso de los programas educativos orientados en integrar el desarrollo infantil cognitivo y emocional, a través del juego y el descubrimiento como parte de experiencias de aprendizaje basadas en la comunicación, el cuidado y que ayuden a fomentar la identidad personal y social de los niños y niñas (Palacios & Castañeda, 2009)

La etapa de educación infantil destaca por su carácter fundamental en el desarrollo humano. Este periodo es considerado un proceso de cambio armónico que favorece la adaptación al contexto social y cultural. La vinculación con el adulto que cuida del niño y la niña es vital desde el punto de vista emocional y a la hora de garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del niño (Red territorial de Educación Infantil de Cataluña, 2009).

Cuando se habla de calidad de la educación, se habla de llegar a tiempo con las intervenciones de las políticas públicas. Diversos estudios del último tiempo así lo destacan. La primera infancia requiere de atención y de una mirada atenta con el nivel 0-3 años y 3-6 años. Experiencias de desarrollo que estos niveles en diversas latitudes del mundo demuestran que en lo que se refiere a la escuela, ésta debe prepararse para ellos, dejando atrás un sistema basado en la lógica que pone al niño o niña en un banco frente al profesor (BID, 2015; Palacios & Castañeda, 2009; UNESCO et al., 2009).

4.2. LAS PREGUNTAS

Por otra parte, siguiendo la reciente investigación de Hernando (2015), se puede plantear el análisis de escuela bajo cuatro fuentes curriculares (psicológica, pedagógica, epistemológica y sociológica). A través de una lectura analítica, su investigación es una indagación basada en la integración disciplinar con foco en la mejora educativa y el cambio acorde a lo que debería ser una escuela hoy, teniendo en cuenta que existen experiencias que ya están siendo realidad bajo lógicas más integradoras.

Aunque no se comparta por completo su concepto de currículum, es de interés la lectura que hace Hernando, primero porque es una mirada integrada de casos innovadores que están marcando precedentes en el mundo, pero puede que como experiencias anteriores no puedan ser replicadas. Por tanto, la propuesta de esta investigación incorpora su organización en diferentes planos, pero con un objetivo analítico que se complementa con las perspectivas teóricas e investigaciones revisadas con anterioridad.

La pregunta fundamental es **¿Cómo las escuelas enfrentan y/o articulan un discurso sobre la mejora de la calidad de la enseñanza en un contexto de constante transformación y exigencias por parte de la institucionalidad educativa?** Para abordar esta pregunta se han desprendido preguntas en 3 focos:

1. La escuela tiene un componente sociológico, el cual da a conocer la relación que tiene el centro educativo tanto con su medio, como con el sistema educativo y la sociedad. La escuela responde a los cambios de la sociedad, se puede pensar en una organización más o menos abierta a su comunidad, tanto interna (sus familias) como externa (barrio, ciudad, país). Al mismo tiempo que responde a los cambios, les son exigidos desde fuera adaptaciones. Es lo que llamamos la dirección desde el sistema:

¿Qué tipos de relación con la administración educativa? ¿Cuál es el grado de autonomía respecto de las prescripciones desde la administración?, ¿Cuál es la forma en que trabajan los docentes del centro?

Esta dimensión tiene al menos 3 niveles de análisis (sistema, centros, entorno), que es la más general y que nos sitúa en los marcos de acción e interacción de la escuela.

2. La escuela tiene un componente psicológico y pedagógico. Ejemplo de ello son todos los avances en estudios sobre el aprendizaje. La escuela plantea un modelo de acción educativo en donde los actores tienen un lugar y significación. Poner énfasis en este punto, es indagar sobre los procesos de aprendizaje en los proyectos educativos. En lo que se refiere al componente pedagógico, los fundamentos del aprendizaje no se entienden separados de los fundamentos de la enseñanza, por tanto se han fusionado en un foco. Esto lleva a preguntar sobre:

¿Cuáles son las concepciones del aprendiz, maestro y familia en torno a la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cuál es la vinculación o importancia de la familia?

3. Por último, la escuela tiene un tercer componente epistemológico, es decir, que sus procesos de enseñanza y aprendizaje están acorde a lenguajes, teorías y medios para aproximarse al mundo.

¿Cuál es la concepción sobre el conocimiento y por consecuencia, cuáles son los medios y/o herramientas que permiten mejorar la aproximación al mundo?

A diferencia de la investigación realizada por Hernando (2015), que buscó escuelas que innovaran en alguna de las fuentes o pilares, se pretende hacer una lectura de la escuela integral y vinculada a un contexto, porque tal como este autor plantea, la realidad de la escuela no es segmentada al igual que la mejora educativa. Es decir, que esta investigación quiere lograr *una lectura integral desde y hacia la escuela que realiza acciones de mejora de su proyecto educativo en un contexto particular*.

Se entiende que las escuelas no funcionan de manera aislada y autónoma (Gordó i Aubarell, 2010) , sobre todo aquellas escuelas públicas que están sujetas a fiscalización, seguimiento y otros mecanismos de control de sus acciones. Es por eso, que si bien el modelo de Hernando u otros semejantes (Bellei et al., 2014; Hargreaves & Shirley, 2012) tratan el discurso de la innovación con la incorporación de la variable “presión externa”, se busca aquella mejora educativa que implica movimientos envolventes hacia el sistema y no experiencias particulares que se nutren de sus cualidades que la hacen única y no replicable.

4.3 HIPÓTESIS

Las escuelas (infantil y primaria) de Chile y España es la unidad básica de la mejora educativa. Quienes tienen que reconstruir su quehacer a partir de los parámetros institucionales de mejora educativa dictados por las políticas públicas, cuyos marcos de referencia buscan desarrollar una gestión u objetivos centrados en mejorar el desempeño del sistema, lo cual puede contradecir los objetivos y acciones hacia el aprendizaje que desarrolla la escuela.

Hipótesis 1:

Existen diferencias entre Chile y España respecto del tipo de instrumentos para la mejora educativa institucional, los cuales buscan controlar en mayor o menor medida el tipo de estrategias que pueda llevar a cabo la escuela para la mejora.

Hipótesis 2:

Los instrumentos o las orientaciones de las políticas educativas de mejora de la escuela menos controladoras y más sociales conllevan participación e implicación en el proyecto educativo, lo cual mejora la percepción en las familias y docentes orientados en el objetivo común de lograr aprendizajes de sus hijos e hijas.

Hipótesis 3:

En escuelas donde las estrategias de mejora son más integrales, enlazan estos objetivos en una forma de trabajo que se plasma en el modelo de acción educativa, donde el espacio escolar trasciende al aula e implica una relación con el contexto local.

Hipótesis 4:

Un modelo parcelado de factores o intervenciones aisladas en la escuela dificultan tener una visión general de centro, por el contrario un modelo organizado de factores da oportunidades de mejora aunadas en un proyecto común.

5. MÉTODO, TRABAJO DE CAMPO Y TÉCNICAS

“La investigación (...) educativa debiera ser un espacio en el que el sistema encuentra un lugar para cobrar conciencia sobre sí mismo”
(Gimeno S., 1997, p. 8)

5.1. EL MÉTODO COMPARATIVO

A continuación, se describe el diseño metodológico de tipo comparativo, el cual responde a los objetivos de la investigación que relacionan discursos y significados de las dimensiones de la mejora educativa en el centro educativo en un contexto país. Cuando se habla del diseño en este capítulo se refiere principalmente a las técnicas que comprende esta investigación.

Dentro de las ciencias sociales y de la sociología en específico, existe un pluralismo metodológico. Este elemento, que ya ha estado presente en las perspectivas teóricas para aproximarse a la realidad social de la escuela, bajo una perspectiva comparativa se busca realizar un análisis explicativo en base a las hipótesis que se ha planteado este trabajo.

El trabajo comparativo reside en el interés de la investigación de analizar “procesos, (...) estructuras, y comportamientos, tanto en el espacio como en el tiempo” (Beltrán, 2015, p. 22), los cuales vuelven a ser de interés en los años 50, cuando en el contexto de posguerra los países buscan mayor integración y cooperación económica y política. Este impulso hizo demandar conocimiento sobre las condiciones generales de vida y consecuentemente la investigación comparativa sistemática (Rokka en Beltrán, 2015). También es relevante el interés por parte de las organizaciones internacionales por este tipo de información, sobre todo para acompañar a los programas de ayuda.

Para llevar a cabo una aproximación comparativa se ha de tener resguardo a las diferencias (Caïs, 1997). En este caso, a dos países que han tenido procesos de desarrollo social distintos y en polos opuestos del mundo (Latinoamérica – Europa), porque incluso internamente pueden mostrar diferencias que no pueden ser generalizables, por lo cual hay que resguardar el tipo de información, su nivel y la pertinencia de comparar datos o información fiable.

Esta investigación compara dos países, España y Chile, haciendo un énfasis en sus sistemas educativos, siguiendo una definición común a este tipo de estudios se busca establecer semejanzas y diferencias (Oinonen, 2004) de las estrategias nacionales de mejora educativa que llegan a las escuelas. Comprendiendo que si bien un país latinoamericano y otro europeo pueden tener diferencias como el sistema político administrativo –que lo tienen- diversidad cultural y de otros tipos, Sahlberg sugiere ubicar la mirada “en el papel de la educación en nuestras sociedades como piedra angular de la economía, de las artes y del bienestar en general” (2013, p. 13).

Se busca en esta investigación establecer asociaciones, siguiendo a Oinonen (2004), a las cuales se llega por los dos componentes que se presentan en el siguiente apartado, ya que se optó por una estrategia combinada para abordar los contextos nacionales, es decir, uno cualitativo y otro cuantitativo. De alguna forma ir a lo que está detrás de las tendencias estructurales generales, a partir de la revisión de indicadores estadísticos validados y armonizados por organismos internacionales y por otro un trabajo en

terreno, lo cual permite una aproximación a las prácticas, en las cuales se quiso indagar en esta investigación. Todo aquello para lograr converger –ambos componentes- en la comprensión del fenómeno de la mejora educativa. En la tabla nº11 se presenta una descripción sintética del diseño:

Tabla 11: Descripción del diseño metodológico comparativo

Componentes comparativos	Método de investigación ¹² :	Ventajas	Justificación	Técnica de investigación
Cuantitativo	Datos secundarios	No implica un gasto en la producción de la información. Se aprovechan grandes bases de datos representativas por país para abordar determinados temas de otro enfoque o acorde a los objetivos de la investigación.	Existen proyectos de investigación, a escala comparada, que están generando información valiosa con relación a la escuela y que en el contexto de esta investigación sería imposible de producir.	Bases de datos de proyectos internaciones, y/o medición de indicadores educativos
	Trabajo de campo	Suele generar una información más rica y profunda que otros métodos. La etnografía puede proporcionar una comprensión más global de los procesos sociales	Se abordaron pequeños grupos (escuelas). Los resultados son aplicados dentro de su contexto, pero se busca complementarlo con más de un trabajo de campo o caso por país.	Observación Fotografía ¹³ Entrevistas
Cualitativo	Investigación documental	En función del documento utilizado, puede proporcionar datos para un análisis en profundidad.	La documentación que se utilizó es de producción propia de cada caso. El riesgo es la no uniformidad de los documentos.	Proyecto educativo Páginas web

Fuente: Elaboración propia en base a Giddens (2013b); Márquez (2006)

¹² Según Giddens (2013), los cuatro principales métodos de investigación son: Trabajo de campo, encuestas, experimentos e investigación documental.

¹³ Desde la teoría de Goffman hay una interesante reflexión sobre cómo se puede incorporar la fotografía al análisis de la realidad social. Sin embargo, advierte que su la utilización de esos medios dentro la investigación ha de ser prudente y justificada epistemológicamente (Goffman, 2009)

5.2. LOS COMPONENTES DE LA COMPARACIÓN

5.2.1. EL COMPONENTE CUANTITATIVO

Parte de la tendencia por la cuantificación de la educación reaparece, como se presenta en capítulo teórico, en los años noventa, donde resurge la teoría del capital humano y la fuerza orientadora de los organismos internacionales para evaluar y reorientar las inversiones realizadas en la década anterior.

La evaluación de los sistemas educativos y seguimiento del desempeño, se ha hecho frecuente y cada vez más utilizado por los gobiernos. Recoge el interés por la ubicación en las clasificaciones, cuyo énfasis es la evaluación de las medidas llevadas a cabo y que también oriente la mejora cualitativa de la educación. “De acuerdo con este supuesto básico, la adopción de decisiones encaminadas a la mejora de la actividad educativa sólo puede asentarse sobre una información rigurosa, contrastada y equilibrada, que además debe ser difundida públicamente y estar abierta al debate” (Tiana Ferrer, 2013, p. 18).

Los organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), UNESCO, entre otros, han desarrollado esfuerzos en armonizar la información cuantitativa, por medio de la cual las instituciones de los gobiernos puedan realizar un seguimiento de las políticas en determinadas áreas de interés.

La premisa que está detrás del trabajo de sistematización de información es que el desarrollo económico de los países va de la mano de la mejora de sectores clave, como la educación o la salud. Para lograrlo los organismos internacionales abastecen de información rigurosa sobre cómo consolidar una política económica que de estabilidad y que a partir de ahí se lograra impactar en lo demás. Lo que es claro, de momento, es que el crecimiento económico no deviene necesariamente en igualdad de las condiciones de vida.

Normas sobre la distribución de la riqueza, las prioridades presupuestales, focalización de los servicios sociales, e incluso acceso o cobertura de ellos, entre otros, ayudan a comprender un modelo de sociedad. Una opción puede ser enfatizar el bienestar provisto por el Estado a través de políticas o garantías sociales, o que dependa de privados su provisión.

Es por eso que el objetivo de este apartado es realizar una lectura que va desde aspectos generales de la sociedad, hasta llegar al ámbito educativo, siempre desde una lectura macro, donde existe una relación entre el desarrollo educativo, económico y social de España y Chile. Por lo cual, la premisa que se sigue es organizar una lectura de procesos y relaciones entre los indicadores para establecer comparaciones (Tiana Ferrer, 1997, 2013).

Indicadores para analizar el desarrollo y el bienestar, más allá del PIB.

“(…) la importancia de prestar más atención a los múltiples factores que van más allá del PIB y que conforman las experiencias de vida de las personas. También implica que hay oportunidades para los países con niveles similares de desarrollo económico (...) para lograr un crecimiento más incluyente y un mejor nivel de bienestar” (OCDE, 2015a, p. 5)

El informe citado, destaca el esfuerzo de reconocer las reservas del presente (en términos de capital económico y social) para poder pensar un desarrollo sustentable para el futuro.

Los análisis de los sistemas educativos son en sí mismos un desafío complejo que requiere un trabajo de sistematización, ajuste y delimitación que permita entender de forma comparada la realidad de los dos países que son analizados. En este caso los datos secundarios tienen la ventaja de que existe una gran cantidad de información disponible de forma gratuita y de acceso abierto. Además, permite una recolección de datos ordenados, armonizados, con los cuales en algunos casos se puede lograr registros temporales relevantes para percibir cambios y comparaciones (Mezo, 2016)

Esta etapa conlleva una sistematización de datos recopilados por organismos internacionales, los que están al servicio de las investigaciones e instituciones públicas de los distintos gobiernos. Se persigue en este apartado analizar la realidad social para aproximarse al contexto de los sistemas educativos desde una perspectiva cuantitativa y comparada de Chile y España.

En esta investigación, el uso de estadísticos o mediciones comparativas en diversas áreas busca fundamentar una panorámica, dada la sistematicidad y rigurosidad en el cuidado de las fuentes de información, en ningún caso se persigue realizar un juicio sobre la ubicación de un país. El trabajo de esta etapa quiere poner en comparación el estado actual de ambos países en el camino del bienestar social.

Aprovechando las múltiples fuentes de datos e indicadores se realizará una contextualización a esta investigación, considerándose una herramienta necesaria de referencias y/o de consulta para estudios comparativos de tipo cualitativo. Para este trabajo cobran relevancia los indicadores que ayuden a organizar una imagen de los países y temas relacionados con el ámbito educativo.

A. DEFINICIÓN DE LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN

El primer aspecto relevante para la sistematización de los datos es el rango temporal de los mismos. Para esta investigación se ha tomado como referencia el decenio 2005-2015, que abarcan el periodo pre y pos crisis económica. Acorde al objetivo propuesto, es más que suficiente esta definición temporal, ya que se persigue una imagen general de los indicadores en cuestión.

Junto a lo anterior, se buscó resguardar el criterio de calidad de los datos, es decir, por una parte que fueran recogidos por organismos internacionales con validaciones internas de la calidad de sus estadísticas, con cobertura suficiente para abarcar el periodo definido de interés para esta investigación, que la fuente incluya a ambos países y que los indicadores de éstos sean comparables.

B. ETAPAS DE SELECCIÓN DE LOS INDICADORES

1. Definición de la temporalidad de datos: es importante destacar que las bases de datos que permiten realizar comparación entre los países, incluidos España y Chile, es reciente y aún en desarrollo. Por lo cual, supone una selección de datos cuya disponibilidad cumpla los criterios de armonización y accesibilidad.
2. El rango temporal para esta investigación ha sido de 10 años hacia atrás, un decenio, teniendo en consideración disponibilidad de datos, periodicidad y actualización. Además, es un tiempo considerable cuando lo que se busca es detectar tendencias en los datos. Cada gráfico o rango de datos, en general, muestra el periodo 2005-2015, proporcionando la información cuando estos no están disponibles.
3. Fuentes de información: se ha utilizado como base de datos principal la información de la OCDE, organismo que organiza sus indicadores por área de desarrollo.
 - a. Las ventajas de esta herramienta es que *OECD.Stat* (<http://stats.oecd.org/>) es una plataforma estadística en línea, actualizada y de libre acceso.
 - b. Se pueden descargar grandes cantidades de datos, segmentarlos y seleccionarlos por país y rango de tiempo.
 - c. Además, cuenta con detalles sobre las definiciones de los indicadores (que son incorporados al glosario de este trabajo), sus referencias técnicas, metodológicas y las fuentes de donde provienen los datos.

Otra fuente de datos es la del Banco Mundial, principalmente la base *Indicadores para el desarrollo mundial* (<http://databank.bancomundial.org>), el objetivo es complementar datos que no se encuentran disponibles en la primera base mencionada y también contrastar las fuentes.

4. Todos los datos disponibles cuentan con su respectiva fuente, además de presentar el glosario de indicadores y las fuentes en los anexos de este trabajo.
5. Revisión de informes estadísticos producidos para Chile y España por la OCDE, principalmente los documentos de trabajo, que serán citados en las explicaciones de los gráficos, los cuales ponen en perspectiva las principales tendencias en relación al crecimiento económico, el efecto de la crisis y el impacto en el bienestar y el acceso a servicios.
6. Organización de los indicadores:
 - a. Indicadores de contexto, básicamente demográficos.
 - b. Indicadores macro, económicos, sociales y educativos.
7. Análisis comparado y principales tendencias a partir de los datos desde una visión global e integrada del periodo seleccionado.

Tabla 12. Síntesis de indicadores utilizados

Dimensión	Indicador	Desagregación		Unidad	Temporalidad	Fuente
Demográfica	Población total	Por país		Miles	2005-2014	OECD (2016), "Labour Force Statistics: Population and vital statistics", OECD Employment and Labour Market Statistics (database). DOI: http://dx.doi.org/10.1787/data-00287-en
		Hombres/mujeres		Miles		
		Población en edad laboral (15-64 años)		% de la población		
		Población menores de 15 años		% de la población		
		Población mayor de 65 años		% de la población		
		Tasa de crecimiento de la población		Nacimientos/muerte-migración Valores 2011-2014 (-1,2 - 2,4)		
		Tasa de fertilidad		Niño/mujer Valores 2011-2014 (1,2 - 3,1)		
Económica	PIB per cápita	Por país		US Dólares	2005-2015	OECD (2016), Gross domestic product (GDP) (indicator).
	Crecimiento anual	Por país		% del PIB	2005-2015	Banco Mundial http://datos.bancomundial.org/
	Trabajo	Empleo	Por país Por grupos de edad Hombres/Mujeres	% del grupo de edad	2005-2015	OECD (2017), Unemployment rate (indicator). doi: 10.1787/997c8750-en
		Desempleo	Por país Por grupos de edad Hombres/Mujeres	% de la población	2005-2015	OECD (2017), Employment rate (indicator). doi: 10.1787/1de68a9b-en

Continuación

Dimensión	Indicador	Desagregación		Unidad	Temporalidad	Fuente
Socioeconómica	Gastos social	Por país		% del PIB	2008-2015	OECD (2016), "Social Expenditure: Aggregated data", OECD Social Expenditure Statistics (database).DOI: http://dx.doi.org/10.1787/data-00166-en
	Desigualdad de ingresos (GINI) ¹⁴	Por país Diferencias entre quintiles de ingreso			2009-2013	OECD (2017), Income inequality (indicator). doi: 10.1787/459aa7f1-en
	Pobreza	Por país Grupo de edad			2013	OCDE
Educativa	Gasto en educación	Total Por nivel educativo	Pre – primaria Primaria Secundaria terciaria	% del PIB nacional	2002-2013	http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=Education%20Statistics&preview=off
				PPP\$ por estudiante Por estudiante como % del PIB	2002-2013	http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=Education%20Statistics&preview=off
	Acceso a la educación	Tasa neta de matrícula	Por nivel Pre-primaria Primaria Secundaria Terciaria	% del grupo de población en edad oficial	2004-2014	http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=Education%20Statistics&preview=off
				Matriculación en la educación de la primera infancia	Total Pública Privada	Cantidad total

¹⁴ El índice de GINI, tanto en las bases de datos de la OCDE como en las del Banco Mundial, no disponen de datos para la serie completa de Chile.

Continuación

Dimensión	Indicador	Desagregación		Unidad	Temporalidad	Fuente
Educativa	Resultados	Evaluaciones internacionales (PISA)	Por país Matemáticas Ciencias Lectura	Promedio en cada competencia: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Matemáticas • Ciencias Distribución por niveles	2006-2015	OECD (2016), Reading performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/79913c69-en OECD (2016), Mathematics performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/04711c74-en OECD (2016), Science performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/91952204- World Bank (2017). Education Statistics. http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=Education%20Statistics&preview=off#
	Primera infancia	Early childhood education and care (OECD)	Por país	Resultados Participación en la educación Gasto en educación pre-escolar Maestros	2014 2015 2013 2014	OCDE (2017) Early Childhood Education and Care http://gpseducation.oecd.org/

Fuente: Elaboración propia en base OCDE (2017) Data Base (<https://data.oecd.org/>) y World Bank (2017). Statistics (<http://datos.bancomundial.org/>)

5.2.2. EL COMPONENTE CUALITATIVO

El objetivo principal, tal y como sostiene esta tradición dentro del acervo científico, se busca poner en el centro “las experiencias de vida de las personas y la cualidad de manifestación emocional que ellas tienen” (Mella, 1995, p. 14).

Tal como se busca describir un fenómeno que acontece en la escuela y profundizar en la opinión sobre el funcionamiento de las instituciones, el método de investigación principal y de donde surge la mayor información, es el trabajo de campo.

A fin de diseñar, proponer y validar el diseño, es lo que en el contexto de esta investigación –junto a responder a los requerimientos éticos de un trabajo que interactúa con personas- queda plasmado en el *protocolo de presentación*. El trabajo de campo contó con dos momentos, el primero fue la búsqueda de escuelas en la ciudad de Barcelona, la posterior invitación al trabajo, la presentación y coordinación del periodo. El segundo momento, con la misma secuencia, se realizó al año siguiente en Chile, cuyo trabajo de campo se llevó a cabo en la ciudad de Valparaíso.

Al ser un trabajo cualitativo, este proceso involucró la selección y búsqueda de las escuelas. La realización de dos instrumentos de registro de la información, lo que se ha llamado periodo de pre-campo. El trabajo empírico en las escuelas (primero en Barcelona, y luego en Valparaíso), se realizó en dos momentos temporales diferentes, pero que con el objetivo de orden será presentado acorde a la estructura del diseño.

A. LA SELECCIÓN DE LAS ESCUELAS

Debido a que el caso de estudio se centra en la mejora educativa de las escuelas en dos países, siguiendo la denominación de Stake (2003), los centros que fueron seleccionados fueron instrumentales en el caso de Barcelona, ya que tienen el objetivo de buscar u obtener ideas de un tema más amplio, y seleccionadas dentro de un marco muestral en el caso de Valparaíso. .

BARCELONA, ESPAÑA

En el caso de Barcelona, la selección de los casos se diferencia de los casos de Valparaíso por varios motivos. Primero, no fue posible conseguir acceso a bases de datos que permitieran establecer criterios de selección en base a indicadores de desempeño. Segundo, hay que destacar que el objetivo de la selección de centros se guió por un criterio genérico, basado en la recomendación de expertos, cuyo interés está en la forma de gestión y organización de mismo, es decir, a partir de un criterio teórico y práctico avalado por una recomendación, se buscó casos de referencia para la comparación.

No se buscó una representatividad, porque el objetivo es analítico, pues bajo el criterio de ejemplificación se busca pesquisar las diferencias entre los tres casos. Como plantea Coller (2000), se buscó contrastar una hipótesis en torno a los procesos de mejora educativa a través de los discursos de los agentes educativos seleccionados en cada centro.

Por lo anterior, la selección de las escuelas en este caso fue distinta, se parte de la premisa de experiencias cercanas y accesibles¹⁵. El primero de los casos se llega a través

¹⁵ Hay que tener en cuenta que la autora al no tener redes de referencia para poder entrar en el campo educativo o sistema de enseñanza de la ciudad de Barcelona.

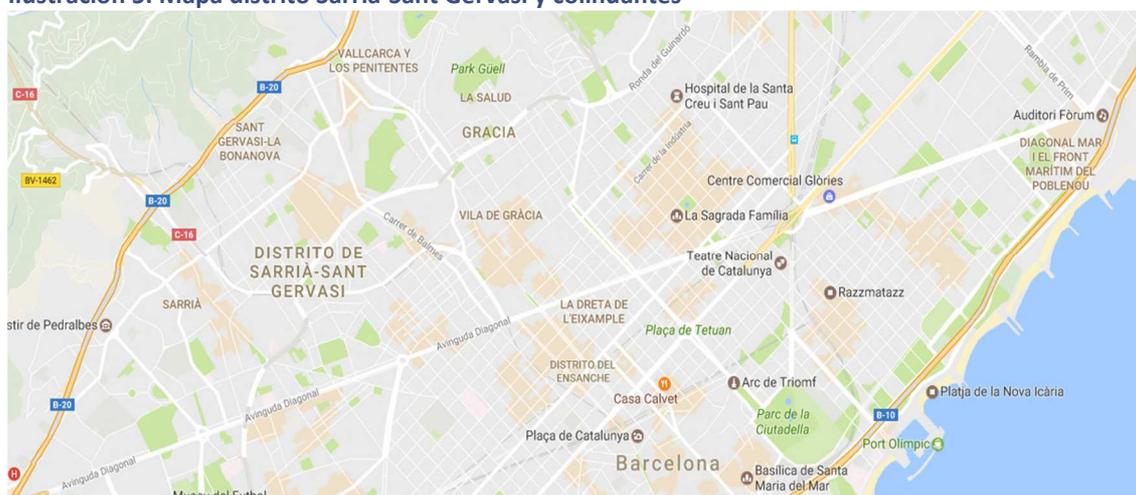
de un contacto directo, que lleva al segundo. Y el tercero por una recomendación de experiencias innovadoras de la ciudad. Casos que en la ciudad de Barcelona, están teniendo cada vez más presencia, tanto en el ámbito concertado como en las escuelas públicas.

Contexto urbano de las escuelas de Barcelona Capital

La ciudad de Barcelona tiene una organización administrativa y territorial en base a distritos, los que internamente se dividen en barrios: Ciutat Vella, L'Eixample, Sants-Montjuïc, Les Corts, Sarrià-Sant Gervasi, Gràcia, Horta-Guinardó, Nou Barris, Sant Andreu y Sant Martí.

En la ilustración nº5, se muestra una mapa general, el que permite tener un contexto geográfico de dónde están las escuelas de los casos seleccionados. A continuación, en la tabla nº13, se presenta información sobre la distribución de la escuelas por barrio.

Ilustración 5: Mapa distrito Sarrià-Sant Gervasi y colindantes



Fuente: Consulta a través de Google Maps (<https://www.google.es/maps/@41.3990357,2.1637261,13.75z>)

Tabla 13. Escuelas de infantil y primaria - Barcelona

Curso 2014-2015	Públicos	% del total	Privados	% del total	Total
1. Ciutat Vella	18	64,2	10	35,7	28
2. Eixample	22	25,8	63	74,1	85
3. Sants-Montjuïc	33	50	33	50	66
4. Les Corts	11	29,7	26	70,2	37
5. Sarrià-Sant Gervasi	13	17,3	62	82,6	75
6. Gràcia	21	44,6	26	55,3	47
7. Horta-Guinardó	33	49,2	34	50,7	67
8. Nou Barris	37	62,7	22	37,2	59
9. Sant Andreu	29	51,7	27	48,2	56
10. Sant Martí	50	56,1	39	43,8	89
Total	267	43,8	342	56,8	609

Fuente: Estadística de l'Ensenyament. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (<http://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/anuari/cap05/C0502010.htm>)

A partir del cuadro anterior, se puede considerar que la ciudad de Barcelona es bastante extensa y tiene evidentes diferencias. Para la elección de las escuelas se recurrió a informantes claves para recomendar centros cercanos al distrito de Les Corts en primera instancia. Se explica en profundidad cómo fue la selección a continuación.

La experiencia previa del trabajo de fin de máster, marcó el camino en este sentido, ya que por una parte hay que considerar las autorizaciones y medios a través de los cuales se consigue coordinar con una escuela el desarrollo del trabajo de campo, las que ya se habían abierto en el proceso mencionado. Ante esta situación, se aprovechan los vínculos realizados con la dirección de un EAP¹⁶ del barrio de Gracia, este mismo contacto sugiere escuelas, que por su modelo educativo, ubicación y barrio, podrían ser posibles casos para invitar ser parte de esta investigación, valiéndose de la selección en criterios que abarcaran ciclo y tipo administrativo (infantil/primaria, pública/concertada).

Por lo tanto, la selección de los centros educativos en la ciudad de Barcelona se basó en criterios de reconocimiento de experiencias relevantes en el campo educativo y facilidad de acceso, es decir:

1. Reconocimiento de experiencias relevantes en el campo educativo: escuelas que llevan a cabo prácticas orientadas a mejorar la gestión y la experiencia educativa de sus estudiantes.
2. Acceso: facilidades de acceso directo al centro, previo contacto con la dirección de la escuela y presentación del proyecto.

La escuela infantil – bressol

La escuela infantil municipal - bressol fue incorporada por el diseño y la equivalencia a nivel de educación parvularia de Chile y por el interés que representa la etapa de educación infantil 0-3 en el contexto de esta investigación. Las escuelas bressol tienen un carácter plenamente educativo y una importante función social, que ayuda a conciliar la vida personal, familiar y laboral de las familias. Es un modelo de acción educativa articulado en una red que cubre toda la ciudad y que cumple con las condiciones estructurales por igual en la mayoría de los centros. Además, actualmente es un referente para la ciudad de Barcelona.

La tarea educativa en las escuelas bressol está en manos de equipos de profesionales cualificados, quienes con la participación de las familias, trabajan para que los niños y niñas desarrollen plenamente sus capacidades, ofreciéndoles las ayudas y retos que necesitan para aprender y desarrollarse de forma armónica¹⁷.

La escuela infantil – primaria

La escuela pública infantil y primaria constituye un ejemplo de escuela pública, que deviene de una fusión y un contexto de renovación pedagógica que aún hoy se conserva en su proyecto educativo.

Hoy ubicada en un contexto barrial donde predomina la oferta concertada es interesante conocer las acciones que la escuela ha llevado a cabo a través de diversas

¹⁶ El trabajo al que se hace referencia es el Trabajo de fin de Master, realizado en el EAP del barrio de Gràcia, donde se entrevistó a su director y profesionales que asisten a escuelas para realizar asesoramiento externos en diversas áreas, principalmente psicopedagógica.

¹⁷ Para conocer más sobre las escuelas bressol de ciudad de Barcelona (<http://ajuntament.barcelona.cat/escolesbressol/es/el-modelo-educativo-de-las-escoles-bressol-municipales>).

alianzas, tanto con organizaciones públicas, redes de escuelas del barrio, junto con la oportunidad de ser parte de proyectos de innovación como ser parte de las escuelas inclusivas de la ciudad, escuelas sustentables y amigables con el medio ambiente. Esto lo hace más interesante ya que se ha provocado una alianza de actores interesados en abrir la escuela a oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes.

La escuela infantil, primaria y ESO – ejemplo de innovación

Este centro ha estado realizando un trabajo de renovación de su proyecto educativo en todos los ámbitos de la organización del centro. Desde su mirada ¿Por qué lo han hecho?, porque el equipo ha decidido ir un paso adelante y mirar a la educación de cara al futuro. El proyecto de este centro, que se concretiza en cada profesional, tiene una forma particular y al mismo tiempo articulada de entender la mejora educativa. Han transformado su centro en una escuela de futuro, abierta a su entorno.

Esta escuela ha recibido en mayo 2015 el “Premi Ensenyament” de la Fundación Círculo de Economía de Barcelona. También, es una de las cuatros escuelas a nivel estatal, con el reconocimiento de “Changemaker” de la Fundación Ashoka.

VALPARAÍSO, CHILE

Para la selección de los centros educativos de Chile, se consideró el sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE)¹⁸, el que permite tener un marco estadístico del desempeño de las escuelas, basado en pruebas estandarizadas que se realizan en el país cada año. Los fines de este sistema son evaluativos, de seguimiento curricular externo, el cual busca dar una señal explícita sobre los objetivos de aprendizaje considerados fundamentales para el Ministerio de Educación¹⁹

Según la documentación oficial “las evaluaciones periódicas realizadas en el sistema escolar chileno, buscan obtener información relevante que permita tomar decisiones en torno a las acciones y estrategias que son posibles llevar a cabo para mejorar la calidad de la educación” (Departamento de Pruebas Nacionales. División de evaluación de logros de aprendizaje, 2012, p. 1).

Actualmente, es un sistema que permite la clasificación de las escuelas, la comparación del desempeño según el tipo de dependencia (administración) a diferentes niveles e informar a la comunidad educativa del posicionamiento de su escuela respecto de otras de iguales características socioeconómicas.

¹⁸ El SIMCE es una evaluación externa a la escuela y censal, evalúa tres sectores del conocimiento: lenguaje, matemáticas, ciencia sociales y naturales. Según el plan 2016-2020 elaborado por la Agencia de Calidad de la Educación -que toma la dirección y aplicación de esta prueba a partir del año 2012-, en términos de evaluación de sistema, se busca una reducción en la cantidad de pruebas, porque se aplica desde segundo de primaria en forma muestral, en sexto y octavo de educación primaria intercalan sus evaluaciones (2016 y 2017 respectivamente). Sin embargo, se mantienen las pruebas para cuarto de educación básica (lenguaje y matemática) y segundo medio de educación media o secundaria (lenguaje, matemática y ciencias naturales) con sus evaluaciones anuales.

¹⁹ Para mayor información se puede consultar <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/> o en el capítulo de Introducción al caso de Chile.

Las bases de datos disponibles son públicas²⁰, pero no homogéneas en su forma de presentación hasta la medición del año 2014. En el contexto de esta investigación se han seleccionado los datos del año 2013, ya que cuenta con información a nivel de escuelas, ciudad, región, país. Información que no está disponible en las bases de la medición del año 2014, ni del anterior 2013.

Al ser la única referencia de mejora del desempeño de las escuelas a nivel nacional, o de la efectividad de las escuelas en los sectores de aprendizajes evaluados, para la selección muestral se consideró la evaluación de 4º año básico. Esta prueba es la que tradicionalmente se ha llevado a cabo dentro del contexto del sistema de medición de la calidad educativa (SIMCE).

Al mismo tiempo, se tomó una decisión práctica con relación al aspecto territorial de la muestra. Por motivos de accesibilidad y costos del trabajo de campo, la muestra se focaliza en la V región de Valparaíso, específicamente en la comuna de mismo nombre: Valparaíso. A continuación, se presentan los detalles de la selección de las escuelas de la zona, cuyo principal filtro es que hayan mejorado su rendimiento en el periodo 2013-2014.

Contexto urbano de las escuelas del Departamento provincial de Valparaíso

A partir de lo anterior, el primer criterio muestral fue considerar las escuelas que componen lo que se denomina *Gran Valparaíso*, conformado por Viña del Mar, Concón, Quilpué y Villa Alemana.

Según la base de datos del SIMCE, las comunas que componen el departamento provincial DEPROV Valparaíso (distribución administrativa de educación) cuentan con 384 escuelas, representando un 50,32% del total regional.

Tabla 14: Distribución de las escuelas, DEPROV Valparaíso.

	Comuna	Nº de escuelas
Departamento provincial de Valparaíso	Casablanca	16
	Concón	13
	Isla de Pascua	3
	Juan Fernández	1
	Puchuncaví	14
	Quilpué*	68
	Quintero	8
	Valparaíso*	108
	Villa Alemana*	42
	Viña del Mar*	111
Total Valparaíso		384
Total general región		765

Fuente: Base de datos resultados SIMCE 2013 (<http://www.agenciaeducacion.cl/investigadores/bases-de-datos-nacionales/>)

*Comunas seleccionadas

²⁰ El acceso a las bases de datos se realiza a través de la página web de la Agencia de Calidad de la Educación, en la cual disponen una sección para *Investigadores*, hasta la fecha 23/03/2016 las bases de podían consultar y descargar en <http://www.agenciaeducacion.cl/investigadores/bases-de-datos-nacionales/>, desde el periodo 1998-2014.

Para esta investigación se descartan, por motivos de traslado, las islas de Juan Fernández e Isla de Pascua y aquellas comunas más lejanas de Valparaíso (Quintero, Puchuncaví, Casablanca y Concón). En esta ocasión solamente se consideran aquellas comunas urbanas colindantes territorialmente, es decir, Valparaíso, Viña del Mar, Quilpué y Villa Alemana, como muestra el mapa:

Ilustración 6: Mapa comunas colindante a Valparaíso



Fuente: Consulta a través de Google Maps (<https://www.google.es/maps/@-33.0051303,-71.4638889,11.75z>)

A partir de lo anterior, la selección parte de un marco muestral general de 329 escuelas (Quilpué 68, Valparaíso 108, Villa Alemana 42, Viña del Mar 111).

Selección de escuelas

Las escuelas, en el sistema educativo chileno, se pueden dividir según el tipo de administración:

- *Escuelas públicas o municipales*, únicamente se financian con el aporte directo de la subvención por matrícula escolar vigente (voucher)
- *Escuelas subvencionadas o concertadas*, que reciben una subvención por parte del Estado (igual a las públicas) y las familias realizan un copago que puede variar según el sector y nivel socioeconómico de las familias.
- Finalmente están las *escuelas privadas*, las que no reciben financiamiento o aporte por el Estado y la matrícula depende de las familias en un cien por cien o por aportes de privados.

Para esta investigación se consideran de interés aquellas que se rigen por la normativa general de educación, ya que las escuelas privadas tienen autonomía respecto de sus planes y programas educativos. Sin embargo, entran en las evaluaciones censales del sistema educativo.

1º filtro: Escuelas con financiamiento público

Al descartar las escuelas privadas (37 escuelas que corresponden a un 11,2%), el marco muestral se reduce a 292 escuelas con financiamiento público, distribuidas por comuna y dependencia según la siguiente tabla:

Tabla 15: 1º Filtro "Dependencia administrativa"

COMUNA	Dependencia administrativa	Nº de escuelas
Quilpué	Municipal	19
	Subvencionada	47
	Total Quilpué	66
Valparaíso	Municipal	43
	Subvencionada	57
	Total Valparaíso	100
Villa Alemana	Municipal	12
	Subvencionada	26
	Total Villa Alemana	38
Viña del Mar	Municipal	39
	Subvencionada	49
	Total Viña del Mar	88
Total muestra 1º filtro		292

Fuente: Base de datos resultados SIMCE 2013 (<http://www.agenciaeducacion.cl/investigadores/bases-de-datos-nacionales/>)

2º filtro: clasificación socioeconómica

Al inicio de este apartado se menciona que el sistema de evaluación de la calidad chileno considera la variable socioeconómica²¹ (escuelas de nivel alto, medio alto, medio, medio bajo y bajo) como una pieza clave o fundamental para realizar las comparaciones entre escuelas. A partir de esta idea, la cual tiene implicancias de distribución o segregación territorial de las escuelas, se aplicó el segundo filtro denominado en las bases de datos "grupo socioeconómico del establecimiento".

Con la finalidad de tener un plano general y cercano a la selección que se realizó de las escuelas de la ciudad de Barcelona. Hay que tener en cuenta que las escuelas públicas de ambas ciudades no tienen las mismas características socioeconómica, tampoco existen clasificaciones que permitan establecer un criterio único, es decir, que las escuelas tienen características socioeconómicas que se entienden dentro de su contexto nacional.

Por lo tanto, dentro del marco de la muestra de Chile, teniendo en cuenta los antecedentes que se presentan en el capítulo de contextualización del país, se ha aplicado el 2º filtro de "nivel socioeconómico", dejando dentro a las escuelas que cumplen el nivel Medio y Medio alto, entendiendo cada clasificación como:

²¹ La construcción se realiza en base a las variables: 1. Nivel educacional de la madre; 2. Nivel educacional del padre; 3. Ingreso económico total mensual en el hogar; y 4. Índice de vulnerabilidad (IVE-SINAE). Las tres primeras variables se obtienen a través del cuestionario aplicado a padres y apoderados de los estudiantes evaluados en 2013. La cuarta variable es aportada por la JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas)

- Nivel socioeconómico “medio”, son aquellas escuelas cuyas familias declaran tener entre 11 y 12 de escolaridad y un ingreso por hogar²² varía entre \$340.001 y \$550.000 (entre 502 USD y 811 USD²³).
- Nivel socioeconómico “medio alto”, son aquellas escuelas cuyas familias han declarado tener entre 13-15 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$550.001 y \$1.250.000 (entre 812 USD y 1845 USD).

La finalidad de incorporar dos grupos socioeconómicos dentro de la muestra fue para ampliar el margen de elección de escuelas. También, para poder tener en consideración dentro del marco otras características cualitativas como el proyecto educativo, innovaciones reconocidas, como en el caso de Barcelona, y tener un margen más amplio al momento de comenzar las gestiones del trabajo de campo (mayor cantidad de opciones que cumplan los mismos requisitos).

Por lo tanto, tras aplicar el 2º filtro, la muestra queda se la siguiente manera:

Tabla 16: 2º Filtro “Escuelas por comuna, dependencia y nivel socioeconómico Medio y Medio alto”

COMUNA	DEPENDENCIA	GRUPO SOCIOECONÓMICO	Nº de escuelas
Quilpué	Municipal	Medio	7
	Total Municipal		7
	Subvencionado	Medio	24
		Medio Alto	16
	Total Subvencionado		40
Total Quilpué			47
Valparaíso	Municipal	Medio	5
	Total Municipal		5
	Subvencionado	Medio	24
		Medio Alto	20
	Total Subvencionado		44
Total Valparaíso			49
Villa Alemana	Municipal	Medio	4
	Total Municipal		4
	Subvencionado	Medio	14
		Medio Alto	6
	Total Subvencionado		20
Total Villa Alemana			24
Viña del Mar	Municipal	Medio	16
	Total Municipal		16
	Subvencionado	Medio	24
		Medio Alto	16
	Total Subvencionado		40
Total Viña del Mar			56
Total muestra 2º filtro			176

Fuente: Base de datos resultados SIMCE 2013 (<http://www.agenciaeducacion.cl/investigadores/bases-de-datos-nacionales/>)

²² Tener como referencia que el ingreso mínimo mensual en Chile a contar del 01 de enero de 2016, tiene un valor de \$250.000, para los trabajadores mayores de 18 años de edad y hasta de 65 años de edad, equivalente a 369 USD.

²³ Valor de un Dólar observado equivale a \$677,44 pesos chilenos. Actualizado por última vez el 23/03/2016 en <http://si3.bcentral.cl/Indicadoresiete/secure/Indicadoresdiarios.aspx>

Tal como se puede apreciar en la tabla 16 las comunas seleccionadas no tienen escuelas públicas que estén en el nivel socioeconómico medio alto, por lo cual se justifica la ampliación del marco muestral a más comunas y se refuerza la idea de que el nivel socioeconómico se correlaciona con el tipo de dependencia.

Luego de la aplicación del segundo filtro se baja a 176, lo que corresponde a una reducción de un 39,7% respecto del total anterior (292 escuelas).

3º filtro: la mejora del desempeño

En la base de datos se cuenta con información sobre la puntuación en las tres evaluaciones del año 2013. Para levantar el criterio de mejora del desempeño se realiza una operación llamada “alza significativa” respecto de la medición del año anterior, ya que el indicador sólo permite compararse con otra escuela o grupo y no respecto del avance de los estudiantes (teniendo en cuenta que son grupos distintos que se evalúan cada año), se incorpora este indicador para establecer, según la distribución de la muestra, la existencia o no de diferencias significativas.

De forma muy breve y sintética se puede puntualizar que para la construcción del indicador “alza significativa” se toma en cuenta: 1º El promedio simple de puntajes en cada una de las agrupaciones que se desea comparar, 2º El número de estudiantes que hay en las respectivas agrupaciones y 3º La desviación estándar respecto de la media²⁴.

Aquí se realizan algunas puntualizaciones y se plantean algunos criterios de decisión, tal y como se ha realizado con los filtros anteriores. En este caso, dado que el desempeño en las tres evaluaciones es desigual, al momento de elegir escuelas que hayan tenido alzas significativas (valores en la base de datos iguales a 1), esto queda reducido a cuatro escuelas y todas ellas subvencionadas. Por lo tanto, se seleccionaron aquellas escuelas que cumplen un alza significativa en al menos dos de las tres evaluaciones, es decir:

- Alza lenguaje =1 + Alza matemática=1 // selección grupo 1
- Alza matemáticas=1+Alza historia=1// selección grupo 2
- Alza historia=1+Alza lenguaje=1 // selección grupo 3

Los grupos que cumplen con los criterios explicados anteriormente, dieron por resultados la siguiente conformación:

Grupo nº1: 11 escuelas seleccionadas²⁵	Comuna	Dependencia	GRUPO	NOMBRE
	Quilpué	Subvencionado	Medio	(1)
				(5)
				(6)
				(2)
	Valparaíso	Municipal	Medio	(2)
				Subvencionado

²⁴ Para más información consultar el documento “Cálculo de la significancia estadística para los resultados de las pruebas SIMCE” elaborado por la Agencia de calidad de la educación, disponible en <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2014/02/Calculo-de-Significancia-Estadistica.pdf>

²⁵ Los nombres de las escuelas en los cuadros de la muestra han sido omitidos por temas de confidencialidad, a pesar que las fuentes son públicas, se ha optado por el resguardo de todas las instituciones, tanto si sólo fueron seleccionados en el marco muestral, como si finalmente han sido parte de la investigación.

Continuación

	Viña del Mar	Municipal	Medio	(3)
				(1)*
				(3)
				(4)
Grupo n°2: 5 escuelas seleccionadas	Quilpué	Subvencionado	Medio	(1)
				(2)
	Viña del Mar	Subvencionado	Medio	(4)
				(3)
				(5)
Grupo n°3: 7 escuelas seleccionadas	Quilpué	Subvencionado	Medio	(1)
				(2)
	Valparaíso	Subvencionado	Medio	(4)
				(3)*
	Villa Alemana	Municipal	Medio	(5)
			(6)	
			(7)	

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, la muestra en base a desempeños en la evaluación SIMCE, dio como resultado un marco total 23 escuelas, distribuidas en todas las comunas y resguardando tener de los dos tipos de dependencia administrativa de interés para esta investigación. Sin embargo, a pesar de haber incorporado en la muestra al grupo siguiente al medio, el medio alto, en la selección final no se registra ninguna escuela con dicho nivel que haya mejorado su desempeño en al menos dos de las tres evaluaciones.

El proceso de contacto con las escuelas se realizó en orden secuencial establecido por números aleatorios para cada grupo. El procedimiento fue lograr cubrir una escuela de cada tipo, una pública y otra subvencionada, independiente del grupo de pertenencia. Es decir, la confirmación e interés de la escuela dieron por cubierta la cuota, lo cual implicó ir escuela a escuela.

Desde el grupo n°1, comuna de Valparaíso, no se logró contactar a ninguna escuela, por lo que procedió pasar a la comuna de Viña del Mar, en donde se logra contactar a la primera escuela participante de administración municipal.

Del grupo n°2 no se logró contactar con ninguna escuela subvencionada, siguiendo entonces con el grupo n°3, de las cuales la tercera de este grupo es la que aceptó la invitación de ser parte de la investigación.

B. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS ESCUELAS

Las escuelas que fueron parte de esta investigación fueron seis en total, dos de educación infantil y cuatro de educación infantil y primaria, las cuales están repartidas de igual forma en las ciudades de Barcelona y Valparaíso.

En los apartados anteriores se hace mención a dos procesos de selección de centros, los cuales se diferencian básicamente por no contar con el mismo tipo de información. Sin embargo, es importante destacar que las instituciones seleccionadas logran abarcar las modalidades administrativas presentes en cada uno de los sistemas educativos.

A continuación se realiza una presentación general sintética de las escuelas. Posteriormente, en el capítulo de resultados – análisis, se realiza un preámbulo introductorio más extenso y descriptivo de cada uno de los centros que fueron parte de la investigación.

Antes de proseguir se recuerda al lector que se mantiene a lo largo de todo el texto el uso de etiquetas genéricas para identificar a los centros, al igual que a los materiales, documentos y referencias de las entrevistas.

Tabla 17. Ficha de descriptiva de las escuelas ²⁶

Ciudad, País	Escuelas	Niveles de atención	Matrícula 2015-16	Tipo de administración
Barcelona	Escuela bressol (Escuela bressol 1, Barcelona)	Lactantes, 4-12 meses, 1 grupo; Caminantes, 1-2 años, 2 grupos; Grandes, 2-3 años, 2 grupos	72	Público
	Escuela infantil/primaria (Escuela infantil/primaria 2, Barcelona)	Infantil P3, 3 grupos Infantil P4, 2 grupos Infantil P5, 2 grupos Primaria 1º, 2 grupos Primaria 2º, 2 grupos Primaria 3º, 2 grupos Primaria 4º, 2 grupos Primaria 5º, 2 grupos Primaria 6º, 2 grupos	480	Público
	Escuela infantil/primaria/ESO (Escuela infantil/primaria 3, Barcelona)	Infantil P3, 2 grupos Infantil P4, 2 grupos Infantil P5, 2 grupos Primaria 1º, 2 grupos Primaria 2º, 2 grupos Primaria 3º, 2 grupos Primaria 4º, 2 grupos Primaria 5º, 1 grupo Primaria 6º, 2 grupos	475	Concertado
Valparaíso	Jardín infantil (educación parvularia) (Jardín infantil 1, Valparaíso)	Lactantes Medio menor Medio mayor Pre kínder		VTF
	Escuela básica (educación parvularia, educación básica y educación media) (Escuela municipal 2, Valparaíso)	Parvularia, 5 años, 1 grupo Básica, 6-13 años, 17 grupos	524	Municipal
	Colegio (educación parvularia, educación básica y educación media) (Escuela subvencionada 3, Valparaíso)	Parvularia, 4-5 años, 4 grupos Básica, 6-13 años, 12 grupos	82	Subvencionado

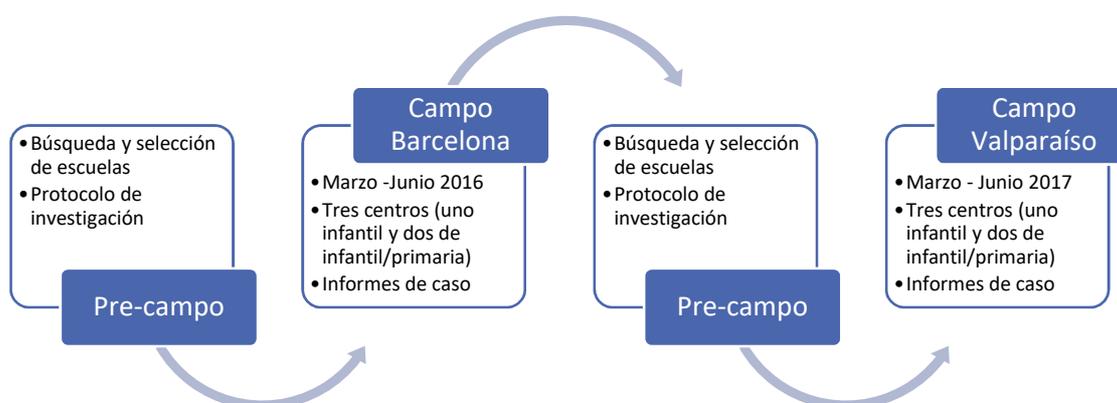
Fuente: Elaboración propia

²⁶ Con cada uno de los centros se acordaron términos de uso de la información, identidad de los y las participantes e identificación de los centros. Por lo cual, se resguarda el uso a etiquetas genéricas internas, y no se pueden usar el nombre de los centros por los resguardos de la identidad, el uso de imagen y los acuerdos éticos bajo los cuales se realizó el trabajo de campo.

5.3. TRABAJO DE CAMPO

La parte cualitativa de esta investigación utiliza tres herramientas de recogida de información. Primero, se realiza una recopilación de documentación del centro educativo. Luego, se realiza observación programada por cada nivel, según corresponda a cada caso para abordar el periodo educativo de 0 años a los 12 años, con la finalidad de aproximarse dinámicas internas de las escuelas y también para lograr una descripción general de los contextos que serán abordados en esta investigación. La tercera técnica a utilizar son entrevistas estructuradas a diversos actores de cada una de las escuelas: maestros tutores de nivel, representantes de padres y madres, para cerrar el periodo con una entrevista de síntesis con él o la directora.

Ilustración 7. Secuencia cronológica del trabajo de campo



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1. Estructura del trabajo de campo



Fuente: Elaboración propia

En cada escuela se resguardó seguir el mismo procedimiento y dar la misma información en el protocolo de investigación realizado para escuela. Es importante señalar que las piezas que marcan el diseño de investigación tienen un objetivo y que son consecutivas las unas de otras. Aunque el tiempo de las escuelas es restringido para este tipo de experiencias, se realizó acorde a los acuerdos alcanzados con cada centro, es decir, nada se realizó fuera del protocolo presentado antes de comenzar el trabajo de campo y se procuró entregar toda la información requerida por cada contacto de la escuela.

5.3.1. LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Las técnicas de investigación del trabajo de campo fueron tres y “(...) se orientan (de modo intencionalmente específico) a captar (de forma concreta y comprensiva), analizar e interpretar los aspectos significativos diferenciales de la conducta y de las representaciones de los sujetos y/o grupos investigados”. (Ortí en Arias, 2016, p. 14). Aunque no se abarca todo lo anterior, el objetivo es captar los aspectos más relevantes de los discursos en torno a la mejora en la educación infantil y primaria, guiado en este caso por la construcción teórica, el cual se ha organizado en el modelo de análisis presentado con anterioridad.

A. REVISIÓN DOCUMENTAL

El objetivo de la revisión documental de cada escuela es poder obtener información que permita tener una contextualización del lugar será observado por posterioridad. Es por ello que en el momento de la coordinación del trabajo se establecieron dos momentos claves para la entrega de estos documentos. Primero, el proyecto educativo antes de realizar las observaciones (este actualizado o no) y segundo, tener acceso a ellos antes de la reunión de final o de síntesis.

Desde los documentos se pudieron obtener los principales lineamientos que se espera de la escuela. Y cómo ellos articulan sus acciones. Dado que son diferentes tipos de administración, dentro de un mismo país, entre ellos se realiza una selección de los aspectos más importantes a abordar en la lectura de este material.

- Historia y lectura del contexto de la escuela.
- Lineamientos pedagógicos.
- Perfiles docentes.
- Espacios institucionalizados de reunión, participación y otros.
- Herramientas de evaluación, seguimiento y rendición de cuentas.

Tabla 18. Resumen documentación

	Barcelona			Valparaíso		
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Documentos	12	10	2	2	4	3
Páginas web	2	1	2	1	-	1

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los documentos de las escuelas son formularios descriptivos de indicadores estructurales. A excepción de la escuela nº3 de Barcelona, las demás tienen un proyecto educativo exigido por la institucionalidad, balances anuales o rendición de cuentas. En el caso de Chile esto se complejiza con los planes de mejoramiento educativo, la falta de actualización de los proyectos educativos, por ejemplo, dos de las tres escuelas no lo tiene actualizado. Ante ello, la administración educativa recurre a un manual para normar este proceso y lograr que las escuelas lo actualicen.

Casi todas las escuelas tienen páginas web, las tres de Barcelona son las que utilizan más este medio de información. Y en el caso de la escuela nº3, llega a ser una plataforma de interacción, ya que cada curso tiene su blog personal. En el caso de Chile, las escuelas no ponen mayor atención en el desarrollo de páginas web, pues existen problemas de costo de servicios que no pueden ser costeados por la escuela, por ello recurren a plataformas gratuitas como Facebook, aunque tampoco es un foco de mucha atención.

B. OBSERVACIONES

Las observaciones contemplaron un tiempo de observación general y otro específico de espacios de aula, con el objetivo de conocer las dinámicas al interior de las organizaciones escolares. La discusión teórica sobre la observación se mueve principalmente con relación al nivel de implicación con la realidad social de la organización o sujetos.

La referencia más cercana a este trabajo deriva de la vertiente de la investigación acción participativa (IAP), pero teniendo algunas consideraciones sobre las restricciones y alcances de esta propuesta. Para Arroyo y Sádaba (2012) los campos de referencia de la IAP se mueven desde el espacio de lo Abstracto al espacio de lo General, ubicaría la investigación social, que en términos prácticos muchas veces se queda lejos de los actores, porque los contempla como “simples facilitadores de información en el contexto de una investigación clásica” (Arroyo Menéndez & Sádaba, 2012, p. 154).

Sin embargo, el objetivo fue lograr un proceso vinculante en el contexto de la investigación. No en el sentido estricto de la investigación acción, sino de implicación activa en el proceso y la generación de consensos interpretativos sobre la organización de los centros escolares. Es por eso muy importante la vinculación con el centro y la voluntad de los actores para que puedan abrir su espacio de trabajo. Ruiz Olabuénaga (2007), puntualiza que el proceso de observación no responde a una tipología pura y que las divergencias están en el grado de participación social del observador. Por lo tanto, en referencia a los controles se ha tenido en cuenta al menos cuatro elementos centrales para llevar a cabo el proceso de observación: 1. La interacción social; 2. El protocolo de recogida de datos; 3. El control de los datos recogidos.

Para Taylor y Rogdan (2009) “los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Por lo que se comentaba en el párrafo anterior, es importante establecer un primer vínculo con uno o una informante clave dentro de los centros y que éste guíe en un primer momento el movimiento del observador. Esta persona es quien “apadrina” al investigador en el escenario y serán las fuentes primarias de información (Ruiz Olabuénaga, 2007; Taylor & Bogdan, 2009). Es por tanto, clave acordar la forma de presentación que se utilizará con los profesionales del centro, porque la interacción social entre el observador-investigador debe ser negociada y sobre todo legitimada para no levantar resistencias al trabajo de campo.

Para resguardar el acercamiento, siguiendo a Taylor y Rogdan, es esencial un periodo de presentación, disipación del rol del observador y los objetivos de la investigación, porque quiera el investigador o no siempre surge un efecto sobre los observados, sobre todo cuando entramos en un entorno de constante cuestionamiento, en donde el docente posee el dominio de un espacio: el aula.

Observaciones en la escuela

La metodología observacional tiene un largo desarrollo desde la psicología del comportamiento, quien ha puesto atención a los niveles de conducta posibles de ser observados y registrados (lenguaje no verbal, espacio de aula, diálogos e interacciones, por ejemplo (Hurtado, 1999). Los diseños observacionales, según los describe Buxarrais

(1999), pueden ser diacrónicos o sincrónicos, lo cual implica que es necesario una definición sobre el tipo de registro.

Para esta investigación se ha optado por una observación mediante estrategia establecida de elementos generales. La periodicidad será sistemática, de forma directa a un mismo grupo para ver variabilidad de actividades, cuyo control de tiempo se restringe a la duración de los periodos lectivos de una jornada. Tomando en cuenta las dificultades prácticas que esto puede conllevar, el registro observacional se hará con lápiz y papel para luego realizar una transcripción con apoyo de fotografías.

La perspectiva que guía este tipo de observación, desde la sociología, se centra más en el ambiente sociocultural de la escuela y el aula, que en los elementos conductuales o del comportamiento de los y las estudiantes (Hurtado, 1999), siguiendo así la línea de argumentación cercana a la observación participante, cuyo centro son las interacciones y los contextos. Al mismo tiempo, según Hurtado, el proceso de observación no tiene fines evaluativos, tanto por no ser generalizables, como por no corresponder a los objetivos de la investigación, los cuales tienen énfasis en la descripción de los espacios y actores con fines comparativos.

Tabla 19. Resumen observaciones

Espacio	Barcelona			Valparaíso		
	Escuela bressol 1	Escuela 2	Escuela 3	Jardín infantil 1	Escuela 2	Escuela 3
General	1	1	1	1	1	1
Aulas	5	8	8	2	1	8
Total	6	9	9	3	2	9

Fuente: elaboración propia

La información que se generó en esta etapa fue vital para lograr una mayor profundidad en las entrevistas, junto con la oportunidad de identificar y consultar a las personas interesadas en ser partícipes del siguiente proceso. Entrar en las aulas no es un proceso fácil, sobre todo cuando quienes están ahí perciben que algo ha salido de lo normal.

Durante este proceso fue muy importante la comunicación con los profesionales, ya que no era intención de la investigadora entorpecer las actividades programadas para la jornada, por lo cual se procuró informar y responder las preguntas de los profesionales.

La fotografía, como observación y documento

En forma paralela a las observaciones, se realizó un banco de fotografías con la finalidad de guiar la descripción de los espacios y orientar las preguntas en el momento de las entrevistas. Además, algunas imágenes seleccionadas acompañan el texto en el momento de los resultados. Es importante puntualizar que la fotografía constituyó una aproximación metodológica relevante dentro de lo que es la investigación en educación y específicamente en espacios educativos de nivel infantil.

Desde la sociología visual, la imagen está presente desde los trabajos de Bourdieu, sólo por poner un ejemplo. Este material es una poderosa herramienta para visibilizar aquellos aspectos que se quedan relegados en el discurso (Bonetto, 2016), o que fueran pasados por alto en la observación. La complementariedad en este caso es fundamental en el diseño, junto con el resguardo ético del uso e interpretación de cada uno de los registros. El objetivo final es acompañar el texto dada la importancia de lo visual cuando se habla desde la teoría de espacios, educación infantil y ambiente para el aprendizaje.

C. ENTREVISTAS

Luego del periodo de observación, se realizaron entrevistas a personas de diversos estamentos del centro escolar. Esta técnica es definida como un forma “en que se utiliza una conversación sistemática en la que el investigador, utilizando la técnica mayéutica, ayuda y colabora con el actor para que éste reproduzca la realidad social tal como ha sido producida”(Ruiz, 2007, p. 76). El tipo de entrevista que se utilizó es de tipo semi-estructurada, con la finalidad de conocer acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente (Taylor & Bogdan, 2009).

De la idea anterior se entiende que ambas técnicas, utilizadas en la etapa cualitativa, son complementarias entre sí, ya que desde la síntesis de la primera se podrá focalizar los puntos de interés a abordar durante las entrevistas, para que estas sean provechosas y no reiterativas.

El número de entrevista dependió del tamaño de cada centro y de la disposición de las personas a ser partícipes de la investigación. Otra vez se vuelve clave el proceso de observación, porque en este momento se realizó la primera aproximación a posibles voluntarios para esta etapa. El ideal fue concertar la entrevista en la misma jornada, o coordinarla en otro momento del trabajo de campo. Dadas las jornadas de los y las docentes, no todas fueron posteriores a la observación y no todas las personas accedieron a las entrevistas. Las entrevistas programadas fuera de horario fueron principalmente las de síntesis.

Al momento de concertar una entrevista se informó sobre la investigación, sus objetivos, el uso de información y la confidencialidad de la identidad de cada entrevistado/a. Se realizaron un total de 56 entrevistas. En el caso de Barcelona se realizaron 31 entrevistas, en Valparaíso 25. Participaron en total más de 60 personas.

Tabla 20. Resumen de las entrevistas

Nº de personas	Barcelona			Valparaíso		
	Escuela bressol 1	Escuela 2	Escuela 3	Jardín infantil 1	Escuela 2	Escuela 3
Equipo directivo/director/a	1	2	2	1	2	2
Educadoras/docentes	5	8	8	1	6	6
Representantes de familias	2	3*	2	3	3	3*
Total	8	11	12	5	11	9

*Grupales

Las entrevistas por lo general fueron al término de la observación o en otro horario acordado con el o la participante, siempre dentro de su jornada laboral. La recepción fue positiva, y el camino hacia una mayor apertura para hacer frente a la entrevista se consolida después de una jornada de observación en el aula, por lo cual no se partía de cero, a excepción con la escuela nº2 de Valparaíso, donde las entrevistas fueron más largas porque se profundizó en la descripción de algunos ejemplo puntuales de la clase.

Como ya se adelantaba con las fotografías, la observación también juega un rol importante para las entrevistas, ya que la investigadora contó con más herramientas para realizar preguntas, desde un plano empírico y no sólo teórico, lo cual fue el insumo para la construcción inicial del guión general de preguntas. También, es un elemento que media en los discursos, ya que en algunas ocasiones los o las entrevistadas hacen referencia a lo que ha pasado durante la clase para ejemplificar alguna opinión.

5.4. PROTOCOLO DE LA INVESTIGACIÓN Y RESGUARDO DEL ANÓNIMATO

Cabe señalar que la investigación en el contexto académico tiene que resguardar condiciones éticas, lo cual toma relevancia en este trabajo debido a la interacción (no intervención) con profesionales de los centros, con familias y con niños y niñas de la escuela.

Para salvaguardar el derecho a la privacidad e integridad de todos y todas, en el proceso de coordinación se establece que: 1º No se intervendrá en las clases, 2º No se realizará ninguna actividad con los niños, 3º el registro fotográfico sólo tiene finalidades de consulta, que se hará uso de ellas previa autorización, en donde no salgan niños que puedan ser identificados. Para lograr este objetivo, cada centro autoriza de forma explícita el uso de nombre de la institución e imágenes por medio de un documento (consultar anexos), lo cual ha llevado a que se haya optado por el no uso de los nombres.

Toda investigación realizada en la Universidad de Barcelona está regida por el *Código de buenas prácticas en la investigación*²⁷. Este protocolo del año 2010, con vigencia para el trabajo de campo realizado durante el 2015-2016, establece requisitos que dan cualidad a los trabajos, bajo los principios de honestidad, responsabilidad, rigor y gestión de los conflictos de interés. En este marco de actuación, junto a lo que concierne a toda investigación social, se debe realizar un protocolo (consultar anexos) en el cual se:

(...) ha de incluir como mínimo, la siguiente información: antecedentes, objetivos, metodología y personal que participara. El documento ha de incluir también un plan de trabajo y un calendario previsto, en donde se describan las etapas de la investigación, recursos humanos y materiales requeridos [traducción del catalán] (Agència de Polítiques i de Qualitat UB, 2010, p. 7)

Por lo que junto con señalar una descripción detallada del trabajo, también se ha resguardado la identificación de las personas, cuya responsabilidad recae en el investigador, el cual ha de velar por la conformidad de sus participantes.

²⁷ Para más información sobre el documento se puede consultar en la Comisión de Bioética, Universidad de Barcelona. *Codi de bones practiques en recerca*, disponible en http://www.ub.edu/comissibioetica/sites/default/files/documents/normativa/tb_codi_bones_practiques_recerca_ub2010.pdf y en el Depósito Digital de Universidad de Barcelona <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/28542>

6. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS

La estrategia de análisis de la información se guía esencialmente por el trabajo de Coffey y Atkinson (2003), quienes se basan en el trabajo de Denzin y Lincoln²⁸, quienes realizan una compilación sobre investigación cualitativa en general y en particular introducir el proceso de análisis.

Tal como ya se ha descrito en los apartados anteriores, las fuentes de información han sido variadas, por lo tanto en este momento del proceso se han tomado decisiones metodológicas importantes con relación a la estrategia y sus posibles vertientes. El punto esencial para este tipo de registro es esclarecer y describir de forma sucinta cada paso que se dio para resolver el análisis.

“El proceso de análisis no debe considerarse una etapa diferente de la investigación sino una actividad reflexiva que influya en toda la recolección de los datos, la redacción (...)” (Coffey & Atkinson, 2003, p. 7). En el contexto de esta investigación el proceso reflexivo pasó por las dos etapas de campo, el cual se siguió nutriendo de la parte comparativa de Chile y España, es decir, se produjo una maduración de las ideas, que pasó desde una presentación descriptiva y general en los informes de caso a una más analítica comparativa en el proceso de elaboración de los resultados (sistemático y evolutivo).

6.1. ETAPAS DEL ANÁLISIS

6.1.1. LOS INFORMES DE CASO

En un primer momento se sistematizó toda la información en un *Registro de campo*, el cual incluye las tareas de coordinación, calendario, documentación y transcripción de las entrevistas. Para cada caso, como ya se ha mencionado, se asignó una etiqueta genérica que corresponde a su identificación.

Previamente, se realizó una unidad hermenéutica de Atlas.ti para cada caso del país, en donde se ingresó el registro de campo y documentos de la escuela disponibles en formato digital.

Por lo que cada informe de caso es una descripción y tiene dos funciones básicas: 1º sistematizar la información de la escuela de forma ordenada y homogénea, 2º destacar todos aquellos elementos importantes, tanto al momento de las transcripciones como en la organización del mismo. Este proceso permitió que al momento de realizar la unidad hermenéutica (UH) no se pierdan elementos importantes.

Este trabajo se realizó después de cada trabajo de campo con las transcripciones de todas las entrevistas. Cada informe tiene dos partes, una hace referencia a la escuela, la segunda organiza a las dimensiones más importantes y la interpretación de los estamentos de cada centro: directivos, docentes y representantes de familias.

²⁸ Una de las obras más completas sobre metodología cualitativa y a la que hacen alusión los autores es Denzin y Lincoln (2012 [1994]) *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

6.1.2. ANÁLISIS INTEGRADO POR DIMENSIONES

Posteriormente, con el objetivo de realizar el análisis integrado de cada caso y la comparación, al término de los trabajos de campo se recuperaron los documentos de reducción de datos, pasando a organizar esta información por dimensiones. La máxima de este proceso de análisis fue: converger lo que es posible o deseable (teórica y evidencias empíricas) y lo se pudo encontrar en cada escuela, desde una perspectiva crítica y segundo, sin perdiendo de vista que son parte de un sistema.

A partir de las tablas nº21 en adelante, se despliegan las categorizaciones de las dimensiones, las cuales orientaron el proceso de sistematización y organización de la información. El despliegue de cada categoría establece de forma a priori los posibles focos de inclusión o exclusión de los factores de mejora, es decir, que la relación, por ejemplo, con la administración puede tener una interpretación de soporte positivo o de inclusión, o puede ser de control o exclusión.

A continuación, de la tablas nº21 a la nº26, se presenta la categorización general, esta construcción surge de la síntesis del capítulo teórico y las experiencias de investigación sistematizadas también en este trabajo.

Tabla 21. Categorización de la dimensión 1

Relación escuela institucionalidad administrativa			
SOCIOLÓGICA	SOCIOLÓGICA	SOCIOLÓGICA	PEDAGÓGICA
Relación con la administración <ul style="list-style-type: none"> • Percepción del soporte - recursos • Percepción de la administración educativa 	Incorporación en el entorno/barrio/comuna <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades de colaboración • Percepción de la valoración social 	Percepción del entorno <ul style="list-style-type: none"> • Valoración institucional • Valoración social 	Percepción del seguimiento institucional <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación • La inspección • La formación

Fuente: Elaboración propia

Tabla 22. Categorización de la dimensión 2

Comunidad de pares y aprendizaje lateral	
SOCIOLÓGICA	SOCIOLÓGICA – PEDAGÓGICA
Rol del equipo directivo <ul style="list-style-type: none"> • Delega directrices a cumplir en el equipo docente y hace seguimiento aislado. • El equipo directivo participa en la planificación y realiza seguimiento a todo su equipo. • El equipo directivo se implica en la enseñanza, aportando retroalimentación y orientación pedagógica. 	Gestión pedagógica <ul style="list-style-type: none"> • Recae en el o la jefa UTP sin que se involucre la dirección de la escuela. • UTP organiza las instancias de reflexión con apoyo de la dirección en un segundo plano. • Dirección y UTP forman dupla pedagógica complementándose en las instancias de reflexión.

Continuación

SOCIOLÓGICA	PEDAGÓGICA
<p>Vinculación con la comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • La escuela no tiene proyectos que la vincule con otras organizaciones o actores sociales de la comunidad. • La escuela tiene proyectos esporádicos de colaboración. • La escuela cuenta con vinculación permanente son actores sociales de la comunidad en diversos ámbitos. 	<p>Colaboración y articulación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes planifican sus clases de forma individual y comparten experiencias y/u opiniones de forma informal. • Los docentes tienen un paralelo o equipo/departamento donde se coordina la planificación de la enseñanza. • Los docentes conforman grupos de trabajo colaborativo donde se comparten experiencias.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 23. Categorización de la dimensión 3

Familias y escuela	
SOCIOLOGICA	PEDAGÓGICA
<p>Medios de comunicación con las familias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agenda o libreta de comunicaciones. Entrevistas en casos particulares. • Agenda o libreta de comunicaciones, entrevistas planificadas, paneles informativos e incorporación de medios tecnológicos (mail o telefonía móvil) • Medios impresos como diario del curso o medios digitales como blog de curso o escuela, páginas de Facebook y medios como mail o telefonía móvil. 	<p>Relación con las familias</p> <ul style="list-style-type: none"> • La escuela realiza instancias para informar a las familias. • La escuela genera instancias de implicación focalizadas a festividades. • Familia y escuela se comunican para comprender mejor a los niños y niñas. Además se articulan en proyectos de la escuela.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 24. Categorización de la dimensión 4

Lugar de los niños y niñas en el modelo de acción educativa		
SOCIOLÓGICA	PEDAGÓGICA	PEDAGÓGICA
<p>Participación de los niños y niñas en la escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños y niñas tienen espacios de consulta sobre la escuela/aula • La participación es restringida a actos/festividades de la escuela • Los niños y niñas no tienen espacios de consulta 	<p>Participación de los niños y niñas como sujetos en la acción educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tienen poca participación. • Se les consulta con frecuencia para corroborar consignas. • Es parte fundamental de la planificación, ya que se recogen sus intereses. 	<p>Rol de las niñas y niños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Receptor de la enseñanza, por tanto su rol es aprender lo que se le enseña • Participar de la enseñanza preguntando dudas y/o expresando opiniones • Es protagonista desde el inicio expresando sus intereses, diseñando su ruta de aprendizaje.

Continuación

PEDAGÓGICA	EPISTEMOLÓGICA
<p>Rol del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirige la mayor parte de las actividades de forma directiva, instruccional y supervisora • Va intercalando su rol directivo con uno mediador acorde a la asignatura y/o actividad • El rol es mediador, guía y sólo da las consignas. Retroalimenta a sus estudiantes. 	<p>Fuentes teóricas sobre la enseñanza y el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversas y contradictoria, no hay visión institucional articulada • Diversas y complementarias, pero no articuladas entre los niveles • Diversas e integradoras de una visión compartida para todos los niveles

Fuente: Elaboración propia

Tabla 25. Categorización de la dimensión 5

Espacios y tiempos en la escuela		
PEDAGÓGICA	PEDAGÓGICA	PEDAGÓGICA
<p>Espacio educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes trabajan todo el tiempo dentro del aula. • Los docentes trabajan todo el tiempo dentro del aula, pero los niños y niñas pueden elegir en qué lugar del aula trabajar • Los docentes trabajan en aula y también utilizan distintos espacios de la escuela, como biblioteca, laboratorios, pasillos y patio. 	<p>Disposición del espacio educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las paredes del aula cumplen funciones ilustrativas y/o informativas • Las paredes del aula cumplen funciones ilustrativas, informativas y/o expositivas del trabajo de los niños y niñas. • Las paredes del aula cumplen funciones ilustrativas, informativas, expositivas del trabajo y los niños participan en su diseño. 	<p>Tipo de agrupamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se trabaja con el grupo total e individualmente. La sala tiene disposición frontal la mayor parte de tiempo. • Se intercalan trabajo con el grupo total y trabajo en grupo, en parejas o individual. La sala permite movilidad de los puestos. • Se trabaja de forma grupal y colaborativa para las actividades y con el grupo total manteniendo la disposición grupal de la sala.

Fuente: Elaboración propia

6.1.3. HERRAMIENTA DE ANÁLISIS – ATLAS.TI 7.5.16

Para esta investigación se utilizó un programa para la gestión de análisis cualitativo Atlas.ti. Gracias a sus cualidades se pudo mantener el mismo análisis para los dos casos por medio de la exportación de los libros de etiquetas y familias. Lo cual también permitió realizar algunas observaciones generales a través de las nubes de palabras y el mapa conceptual que permite generar este software.

Además, es una herramienta que permite realizar un proceso ordenado de reducción de la información. Esto se utilizó al momento de realizar los análisis integrados de las escuelas de cada caso, por medio de la recuperación de los libros de códigos y posterior ordenación por dimensión.



III. ANÁLISIS SOCIOPOLÍTICO Y ECONÓMICO COMPARADO DE ESPAÑA Y CHILE

Este capítulo está compuesto por dos apartados. El primero de ellos presenta un análisis socio-histórico de los procesos de transición política, teniendo como premisa que la conformación de los sistemas educativos fue uno de los énfasis en el restablecimiento de la democracia en ambos países. Aunque son procesos que sucedieron en épocas diferentes, se verá que hay convergencias en cuanto a la búsqueda de consensos políticos más o menos exitosos y los constantes cambios legislativos de la última década.

España y Chile tienen en común la inestabilidad de los acuerdos políticos en torno a la educación. Sus historias han estado marcadas por avances en cuestiones de extensión del acceso al sistema educativo, la obligatoriedad educativa por ley y reglamentaciones estructurales centralizadas.

La segunda parte está constituida por la comparación de indicadores estructurales, los que fueron sistematizados y organizados por dimensiones de interés en el contexto de esta investigación. Aprovechando la gran cantidad de información estandarizada por los organismos internacionales, son hoy una primera fuente de análisis de diferencias y semejanzas fundamental para el análisis comparativo, en este caso enfocado en el sistema educativo.

A lo largo de estos apartados se irán reconstruyendo los márgenes en donde se ubican los sistemas educativos de ambos países y ellos las escuelas de educación infantil y primaria en las cuales se focaliza esta tesis. Este paso previo antes del análisis de los resultados es fundamental para la investigación comparativa y para entender la estructura de oportunidades que generan los países.

Si bien esta investigación es a nivel de contextos localizados, el objetivo es marcar un puente desde los antecedentes que se presentan en este capítulo para comprender que las decisiones políticas y económicas tienen consecuencias, que se ven plasmadas, por ejemplo, en la importancia y lugar que tiene la educación dentro de las prioridades presupuestarias o el efecto de políticas más centralizadas.

7. CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO DE ESPAÑA Y CHILE

La finalidad de este apartado es contextualizar y presentar los marcos del objeto de estudio, el desarrollo y el camino de los dos países hacia la incorporación de las políticas de mejora educativa en el contexto de reestructuración de los sistemas educativos desde sus respectivas transiciones al momento actual, donde han cambiado o persisten desafíos de mejora.

7.1 LAS TRANSICIONES Y REFORMAS EN ESPAÑA (75-82) Y CHILE (88-93)

El análisis que se presenta a continuación formó parte de un trabajo específico realizado por la autora sobre el concepto de libre enseñanza y su evolución en las transiciones democráticas de ambos países. En este apartado en particular se rescatan algunos aspectos comparativos sobre las consecuencias que han tenido estos procesos de cambio y transición democrática, las influencias externas y presiones internas que han llevado a una estructuración institucional de la educación con ciertas características.

Distintas revisiones, tanto de Chile como España, plantean que las discusiones sobre cómo restablecer el orden, a nivel general y específico en el campo educativo, pusieron en pugna los objetivos de la educación y cuál sería el mejor modelo de gestión. Durante las transiciones políticas de cada país se puede encontrar evidencia acerca de la confrontación y repercusiones sobre qué significa tener un sistema educativo u otro. También, es reflejo del sistema económico y cultural de cada país y permite una aproximación a las construcciones culturales de clase.

Los procesos de reestructuración del sistema educativo están influenciados por el modelo de transición y restitución de la democracia. Se entenderá por modificaciones a todo tipo de cambios en la política educativa. Se usa ese término dado que el caso chileno responde más a modificaciones que a cambios drásticos, es decir, no se planteó el tema educativo desde una página en blanco. A pesar que España tampoco lo hizo así, se parte del hecho que en este caso se trató de dar al sistema educativo un aire de renovación bastante amplio.

No hay que perder de vista que todo proceso de transición, tanto de Chile como España, busca restablecer los puentes abruptamente quebrados de las instituciones con la ciudadanía. Estos países han avanzado ampliamente en ello, pero no se debe caer en un análisis simplista y concluir que las transiciones han acabado de forma exitosa. Es necesario darles una mirada analítica, es decir, responder sobre cuáles son los puntos frágiles y fuertes de aquellas construcciones, dado que son parte de constante cambio, discusión o reformas acorde a la tendencia política en el poder, lo cual ha tenido consecuencias para la actual estructura social y educativa.

¿Por qué los países han necesitado cambiar o modificar sus orientaciones en el ámbito educativo luego de las dictaduras? Las motivaciones devienen por diversos focos. Primero, la falta de actualización; segundo, la despreocupación por el sistema educativo; tercero, el sesgo ideológico que se plasmó durante estos periodos; y por último, la poca apertura con las tendencias internacionales en esta área.

De la siguiente manera se describía, para el caso de Chile, las motivaciones de modernizar la educación:

La globalización de la economía exige a los países elevar su competitividad, y la educación ha pasado a considerarse uno de los factores claves para incrementar la productividad y para agregar valor a los productos de exportación. Es por eso que tanto las naciones en vías de desarrollo como las que se encuentran en avanzadas etapas de industrialización, hoy día están revisando y haciendo un examen crítico de sus sistemas educativos. (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (CNME), 1995, p. 13)

Las dictaduras tuvieron consecuencias sobre el desarrollo de económico y social. La presión sobre los nuevos gobiernos para poner “al día” a la sociedad en todos los ámbitos, específicamente se buscaba sintonizar la educación como un medio para generar valor agregado a la producción económica. Asimismo, ser un factor cohesionador en tiempos de creciente incertidumbre. Esta situación al menos a nivel discursivo, pone de relieve o saca a la luz el retraso económico de ambos los países, que los ubicaba en posiciones desventajosas respecto de sus vecinos (Europa y Latinoamérica respectivamente).

Lo anterior es una interpretación de corte funcionalista, la cual según José María Maravall es muy frecuente pues se justifica que la crisis de regímenes es consecuencia de los desajustes internos de tipo institucionales y al mismo tiempo de “los «requisitos» de la economía o de la sociedad en general” (Maravall, 1985). Esta idea es una falacia para el autor, pues pensar desarrollo económico como pulsador de mayor democracia es una relación un tanto peligrosa como errónea. Para sustentarlo, toma la idea de Dahl, quien plantea que “la evidencia no confirma la hipótesis de que un alto nivel de desarrollo socioeconómico es condición necesaria o suficiente para una política competitiva ni tampoco la hipótesis contraria” (Dahl en Maravall, 1985)

Por lo tanto, para comprender las transiciones de ambos países se requiere un posicionamiento histórico y explicitación de contexto general desde donde parten ambos procesos democratizadores. En la siguiente tabla se resumen algunos hitos que ubican temporalmente el periodo al que se hace referencia.

Tabla 26. Cronología breve de las transiciones de España y Chile

España	Chile
<p>En España existen antecedentes de movimiento de renovación pedagógica: “así la ILE [Institución Libre de enseñanza] es una reacción al conservadurismo y tradicionalismo político y universitario que agitó la pedagogía española entre finales del XIX y principios del XX; la Escuela Moderna es una contestación libertaria al clasismo establecido; la Escuela Nueva es una solución socialista al modelo vetusto y obsoleto de educación reglada que existía y los MRP [Movimientos de Renovación Pedagógica] renacen clandestinamente en el tardofranquismo para plantear la defensa de una escuela democrática y pública, sensible a la equidad social.” (Esteban F., 1993, p. 260)</p>	<p>En Chile, el antecedente la Escuela Nacional Unificada (ENU), cuyo proyecto educativo en el gobierno de Salvador Allende convocó a todos los actores educativos. Su implementación conllevaba una profunda reestructuración del sistema educativo, desde el pre-escolar y a lo largo de toda la vida. “el proyecto generó muchas resistencias al sospecharse que detrás de él existía el propósito de instalar una educación ideologizante de tipo socialista. De esta manera, en 1973 se postergó su implementación, al no obtener el apoyo político de la oposición” (DIBAM, 2017)</p>

Continuación

Dictadura:	Dictadura Militar:
1939 (término de la Guerra civil) a 1975 (muerte de Franco)	11 de septiembre 1973 (Golpe de Estados) al 11 de marzo de 1990 (Cambio de mando)
España queda excluido del Plan Marshall (European Recovery Program, ERP), luego de la Segunda Guerra Mundial.	Se genera un aislamiento general de relaciones diplomáticas por la violación de derechos humanos. Sin embargo, se mantienen relaciones económicas con Estados Unidos y apoyo estratégico con Reino Unido por el enfrentamiento que éste mantenía con Argentina por las islas de las Malvinas. Se llama a plebiscito, según lo establecía la constitución del 1980.
Transición	
La Transición Española es el período en el que acaba el Franquismo y se instaura un Estado social, democrático y de derecho a partir de la aprobación de la Constitución. El rey Juan Carlos I asume todos los poderes del estado y nombra a Adolfo Suárez como presidente.	La Transición Chilena es el periodo en el que acaba la dictadura, por medio de un plebiscito en 1988, en donde se acuerda realizar elecciones democráticas al año siguiente. Antes de dejar completamente el poder se dejan “amarres” legales, entre ellos la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) y restricciones a futuras enmiendas a la carta constitucional.
Elecciones democráticas en el 1977. Adolfo Suárez asume como presidente. Octubre 1977: Pactos de la Moncloa (partidos políticos, empresarios y sindicatos) por la democracia y la estabilidad social. Comienzan a crearse organismos preautonómicos.	Tras la elección, el 1989, del presidente Patricio Aylwin (Concertación de Partidos por la Democracia), comienza un periodo de restablecimiento de las instituciones democráticas. A. Pinochet sigue en la comandancia en jefe del ejército de Chile hasta el año 1998.
Una nueva constitución en el año 1978.	Se mantiene la constitución de 1980.
La Constitución se aprueba por referéndum popular. El 29 de diciembre de 1978 entra en vigor la nueva Constitución Española.	
Período de restructuración político partidaria. También, de enfrentamiento e inestabilidad.	
1982: Asume por primera vez el poder el PSOE como presidente Felipe González.	1993: Asume por la Concertación de Partidos por la Democracia el presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle.
Sobre la educación	
Se inicia una serie de reformas políticas, entre ellas las de bienestar social, las cuales tienen como finalidad el fomento de la igualdad de oportunidades a través de la educación.	Se llama a expertos al “Diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena”.
“la Constitución de 1978 creó 17 comunidades autónomas y determinó la distribución de poderes entre las administraciones autonómicas y el gobierno central. Con objeto de conservar un sistema educativo uniforme, el Estado mantiene el poder de regular los requisitos de obtención y reconocimiento de las titulaciones académicas y profesionales, así como los requisitos de acceso a la educación superior. Es un sistema de competencias compartidas.” (Prats & Raventós S., 2005, p. 18)	El tránsito desde 1990 hasta ahora, ha sido bajo una sucesión de gobiernos que se mueven en los márgenes de una Constitución política y sistema económico heredados, por lo cual “aceptar el rol protagónico del sector privado, una economía basada en las exportaciones y reconociendo al mercado como el mejor asignador de recursos y, por otra parte, generan políticas sociales que, desde un Estado debilitado en sus capacidades de fiscalización, contrarresten los efectos negativos del mercado.” (Redondo, 2007, p. 8)

Fuente: Elaboración propia basado en (Prats & Raventós S., 2005; Redondo, 2007)

7.2 LAS TRANSICIONES EDUCATIVAS DE CHILE Y ESPAÑA

La evaluación de la transición chilena a la democracia tiene diversos tipos de interpretación. Como se planteaba con anterioridad, el camino de transición de Chile hace emerger elementos diferenciadores que lo hacen un caso particular para Moulián y Jocelyn-Holt, por ejemplo:

se produce una de las mayores paradojas de la historia chilena: la Concertación de Partidos por la Democracia, en su objetivo de recuperar la democracia por una vía negociada, acepta el reconocimiento de la Constitución Política de 1980 y, de este modo, la transición a la democracia en Chile se debe a que el movimiento democrático, desde 1987 en adelante, se acomoda a las condiciones impuestas por el gobierno militar (...), en definitiva, tuvieron como principal consecuencia la consolidación de la economía de mercado (citados en Redondo, 2007, p. 7)

La transición a la democracia chilena resguardó los cimientos del periodo de dictadura y la Constitución de 1980, la cual consagra los ideales liberales y “el acceso libre a derechos económicos y sociales, pero sin asegurar objetivamente la sustancia del derecho según la Organización de Estados Americanos (OEA) (citado en Redondo, 2007). Esta situación tiene enormes implicancias sobre la educación, porque se reduce la responsabilidad del Estado a mero promotor, dejando en la familia la responsabilidad de velar por la educación de los hijos, bajo el principio de libertad de enseñanza²⁹.

La transición en el caso de España no estuvo exenta de momentos de tensión. Pero en este caso las elecciones y sucesiones de poder marcan la finalización del periodo de reconstitución democrática. Hacia la elección de Felipe González hay un camino de pugnas político ideológico importante en un contexto de pluralismo polarizado. Según Linz, esta situación es muy similar con Chile, pero se diferencia en que sólo la presencia del rey hizo que España se configura aparente más estable en el inicio del proceso de transición (Linz en Maravall, 1985). El enfrenamiento político posterior dificultó por un largo periodo la consolidación de un sistema democrático y por ende el comienzo de un trabajo de reformas de las políticas sociales a nivel general.

Los debates que se dieron en el periodo de las transiciones chilena y española confrontaron posiciones sobre los derechos sociales que debían ser resguardados por el Estado, en particular el derecho a la educación. Definir quién es el principal proveedor de la educación, o si es un derecho que se resguarda de forma compartida (público-privada), es una señal del tipo de medidas que se estaban tomando a nivel económico. No es casual y está en directa relación.

El discurso educativo no está exento de sesgos ideológicos, por lo cual se debe leer con atención desde dónde se sucedieron las propuestas y en dónde enfatizaban las reformas educativas de ambos países. Hay opiniones, como la de Hernández (2008), que plantean que para el caso español fue tal el punto de politización de la discusión que se llegó a un punto en que el núcleo de los contenidos desaparece por completo.

²⁹ c. Art.19 N° 11: libertad de enseñanza, en la Constitución de 1980.

Desde ahí en adelante, ¿Qué ha pasado en el ámbito educativo?, ¿Cómo va apareciendo en el discurso político la necesidad de mejorar? y ¿Cuál el enfoque que estos procesos han tenido en el tiempo? En el siguiente apartado se realiza una presentación de ambos países con algunas de sus respectivas referencias analíticas, las más importantes con relación al derecho a la educación y la evolución de los sistemas educativos, más cerca o menos, de conceptos de competencia y premisas organizativas de mercado.

También hay que tener en cuenta que estos países son parte de una tendencia global reformista basada en la medición de los desempeños. Llegar hasta ese punto es lo que puede diferenciar un sistema de otro, pero antes se repasará brevemente la historia socio-política, llegando a una reflexión sobre los desafíos, según investigaciones actuales, que tiene un sistema educativo en general, con lo que se cerrará este apartado.

7.2.1 LOS CAMBIOS DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS, ¿ACABAN LAS TRANSICIONES?

El derecho a la educación en el Siglo XXI debe ser entendido de forma amplia. Para una correcta inserción laboral y un completo desarrollo personal, la educación obligatoria ya no es suficiente. El acceso a una educación postobligatoria de calidad, a formación y actividades extraescolares y a educación infantil, no puede depender de la situación socioeconómica de niños/as y familias.
(Marcos & Ubrich, 2016 para Fundación Save the Children)

A. ESPAÑA, ¿CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA?

En “el caso de España, la educación ha funcionado durante los últimos 40 años como el principal ascensor social para explicar la movilidad social ascendente de amplios sectores de la población y convertir a la sociedad española en una «sociedad de clases medias»” (Martínez, Bernat, & Blasi, 2014; Requena & Bernardi, 2008, p. 262).

El consenso en el ámbito educativo en España no ha sido fácil, desde el 1985 se han realizado cambios legislativos que atentan a la estabilidad de los cambios y medidas. Es decir, que desde esa fecha cada cambio de gobierno ha llevado consigo un cambio de las leyes educativas, lo que puede implicar dentro del sistema un desgaste por parte de la comunidad educativa, pero también una pérdida de recursos, la falta de implicación en los cambios y un desencanto con las medidas.

En el último informe sobre el estado de la educación en España de la *Fundación Save the Children* alerta sobre los pendientes al respecto. La falta de consenso es un diagnóstico compartido, pues “son muchos los miembros de la comunidad educativa y organizaciones sociales que demandan un punto de encuentro entre todas las fuerzas políticas por la mejora de nuestras escuelas” (Marcos & Ubrich, 2016, p. 21).

Hacen falta más ideas comunes, como por ejemplo el resguardo del derecho a la calidad educativa para todas y todos, que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas, en vez de dilatar la discusión sobre temas de índole ideológico.

CAMBIOS LEGISLATIVOS Y BÚSQUEDA DE CONSENSO

Sin embargo, el recorrido ha estado lleno de avances y retrocesos, de cambio legislativos con cada nuevo gobierno, cuya tradición puede estar justificada a los cambios, pero puede también, como se plantea en el párrafo anterior, ser un factor de inestabilidad (Prats & Raventós S., 2005). Durante la democracia, el país ha tenido cuatro leyes orgánicas. La última se discutió y promulgó en un contexto de baja legitimidad y con la oposición de parte importante de las comunidades educativas y amplias manifestaciones en las calles.

Tabla 27: Leyes orgánicas de educación de España

Ley	Año de promulgación	Partido Político en el gobierno	Énfasis de la normativa
Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)	1985	PSOE	El derecho a la educación, recogido en la Constitución. Incorporó al sistema los colegios concertados
Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	1990	PSOE	Se suma a los objetivos anteriores, pero con énfasis en la ordenación del sistema. Escolaridad obligatoria desde los 6 hasta los 16 años. El nivel 0-6 entra dentro de la regulación educativa no obligatoria. Se intentó, basándose en la autoridad pedagógica de la administración, imponer cambios sobre los modelos de enseñanza. Incorporación de la denominación Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como un modelo no selectivo, ni competitivo.
Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (no llegó a aplicarse)	2002	PP	Sustituir los programas escolares anteriores. Cambiar el modelo de la ESO, suprimir la promoción automática, aplicar pruebas finales (révalidas) en bachillerato y reformas a las pruebas de acceso a la universidad.
Ley Orgánica de Educación (LOE)	2006	PSOE	Voluntariedad de la asignatura de religión, pero con oferta obligatoria para los centros educativos. Nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (obligatoria y evaluable), en detrimento de Lengua y Literatura, cuyas horas lectivas se redujeron en 25 horas.
Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	2013	PP	Vuelve a dar plena validez académica a la asignatura de Religión, recupera las pruebas externas de evaluación o reválidas, recorta las becas universitarias y establece concierto con los colegios que separan por sexo a los alumnos. Se excluye el nivel 0-6 años de la regulación estatal dejando la responsabilidad de su gestión y regulación a las Comunidades Autónomas.

Fuente: Elaboración propia en base a Prats y Raventós (2005)

En España, poner al día al sistema educativo y conectarlo a lo que eran en ese entonces los sistemas educativos europeos, implicó que las prioridades entre 1982 y 1996 fueran lograr la universalización de la educación gratuita y obligatoria, hacer de la educación una de las principales herramientas para erradicar la desigualdad y ser uno de los principales vehículos de movilidad, y por último, reformar los planes educativos.

Esta época de modernización del sistema educativo, también implicó el traspaso de las responsabilidades a las comunidades autónomas, aunque siguiendo con algunas restricciones, sobre todo en el ámbito curricular -que ha sido de constante tensión-, porque es un tema de debate cómo determinar quién tiene las facultades de gestionarlo. No así en el plano de estructura y organización, donde cada comunidad puede desarrollar normativas al respecto (Prats & Raventós S., 2005).

ORGANIZACIÓN DE LOS NIVELES INFANTIL Y PRIMARIA

El sistema educativo español, en sus niveles de educación inicial, tiene una estructura de tres etapas. La primera es la educación infantil, que es de carácter no obligatorio, se divide en dos ciclos. El primero de ellos, 0-3 años es un ciclo que no tiene regulación central, por lo cual depende de los Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas. Es importante señalar que a partir de los 3 años, los niños y niñas tienen legalmente derecho a la educación pre-primaria o infantil gratuita y que la educación primaria comienza a los 6 años (EACEA, 2015).

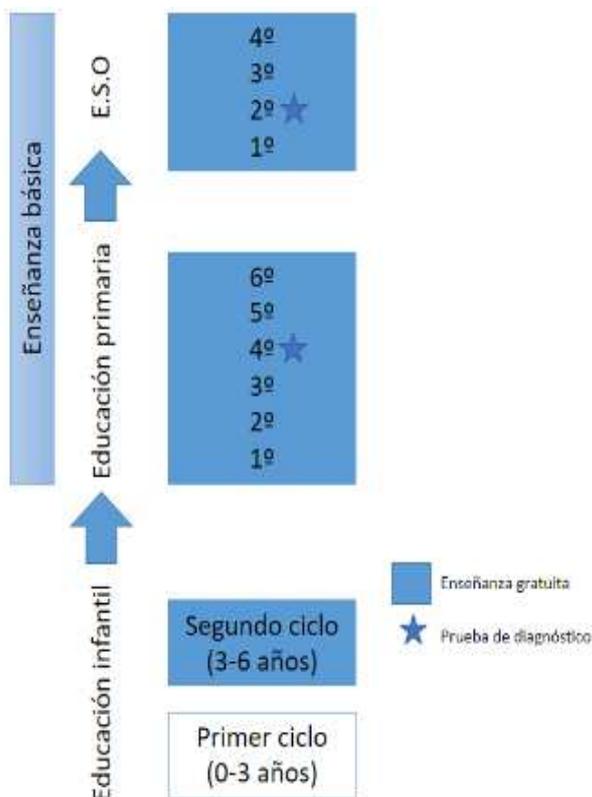


Ilustración 8. Estructura Sistema educativo español. Enseñanza infantil, primaria y secundaria obligatoria

Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017) <http://www.mecd.gob.es/>

¿Qué se debe enseñar?

Es importante señalar algunos alcances diferenciadores entre el sistema español con relación a las directrices de la educación, pues se manejan a dos niveles. Es decir, que los objetivos para la etapa de 0-6 años se establecen desde el nivel central, pero las autoridades de los Departamentos de educación de las Comunidades Autónomas se encargan de los planes de estudio de 0-3 años. A esto se suma un currículum nacional básico que cubre el ciclo 3-6 años y que se puede modificar acorde al territorio.

¿Gratuidad?

La matrícula para los menores de 3 años está regulada por la autoridad educativa (solo para los centros públicos), donde asisten un 52% de los niños y niñas en edad correspondiente al nivel. A partir de los 3 a los 6, las familias deben aportar para la alimentación y actividades extraescolares, las cuales son promovidas por las organizaciones de familias.

Al igual que en muchos países del contexto europeo, España no tiene los niveles de educación infantiles como obligatorios. El sistema educativo tiene en sus aulas a casi el 100% de los niños entre los 6 y los 16 años. Pero no todos entran en las mismas condiciones a la vida escolar. Es decir, que existen procesos de desigualdad que se comienzan a acentuar desde muy temprano. Es por eso que es tan importante intervenir en los primeros años de la escolarización formal y obligatoria, pero más importante aún es poder generar las condiciones necesarias para que todos y todas entren con las mismas herramientas y las puedan desarrollar en plenitud en su etapa escolar.

Algunos datos de interés desde las organizaciones civiles

1. Las políticas de austeridad presupuestaria, que han afectado mucho más que en otros países al sistema educativo y en particular a las familias en peor situación socioeconómica. España invierte menos que la media europea en educación (un 3,7% frente a un 4,6%) y el gasto de las familias ha aumentado en un 28'8% entre 2008 y 2015.

2. La aprobación de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) puede tener un grave impacto a medio y a largo plazo en el aumento de la segregación educativa y en la rigidez del currículum y evaluación, dificultando la atención a la diversidad.

Fuente: Save the children (Marcos & Ubrich, 2016)

Por otra parte, la sociedad española también ha sufrido cambios en otros ámbitos, en términos de movilidad social. Los estudios sobre el tema alertan de la importancia de considerar a las mujeres y las diferencias en la movilidad entre las ellas y los hombres (López-Roldán & Fachelli, 2015).

Esto no es un tema menor, ya que son ellas las que se han incorporado al mercado laboral formal y otros tipos empleos, y esta incorporación va acompañada con la ampliación de las plazas de la educación infantil. Sin embargo, la reflexión al respecto no se queda ahí. Es también necesario que esto sea seguido de otras medidas de protección de los derechos de las madres, profesionales y sus hijos e hijas.

Volviendo a las políticas educativas, es de esperar que puedan frenar la repetición y el fracaso escolar en el país, pues es un tema preocupante cuando se compara con sus pares vecinos. Según, Save The Children, 1 de cada 3 menores de 15 años repite curso, el 30% no se gradúa en la ESO, y lo que es más grave 1 de cada 4 abandona los estudios (Marcos & Ubrich, 2016). Esto tiene fuertes consecuencias futuras, porque la pobreza en la formación o los estudios de hoy, se ve impactada en la pobreza en la vida laboral futuro.

La pobreza en España, a pesar de estar un momento de recuperación, la crisis ha dejado un escenario de precariedad y falta de oportunidades (Asociación Estatal de Directores y Gerentes de Servicios Sociales, 2017). Las personas más afectadas son los menores de edad y las mujeres (se revisaran algunos datos generales en el próximo apartado), es también preocupante que las comunidades autónomas muestren diferencias al respecto.

Las políticas educativas en España se han focalizado en mejorar los desempeños, dando un valor a las evaluaciones. Pero este movimiento se ve desdibujado por los procesos de las Comunidades Autónomas, que generan diferencias, pero también una pérdida del foco del problema real.

Estudios sostienen que las pobreza infantil está relaciona con el fracaso escolar. Para finalizar, un dato más, el 43% de los niños

del 20% más pobre abandona prematuramente sus estudios (Marcos & Ubrich, 2016), siendo la cifra más alta de la Unión Europea, ante lo cual el sistema educativo hoy no está respondiendo de forma contundente.

Para finalizar, es necesario enfatizar en la educación de 0-3 años, romper con los círculos de segregación, y generar mejores herramientas para poder tener mejores oportunidades. En un estudio dirigido por Tabarini y Bonal (2016), enfatizan que la aplicación de la LOMCE sólo ayudaría a profundizar las dificultades y defectos. Sin embargo, están en riesgo los derechos de inclusión y justicia social que deberían ser resguardados por un sistema público de educación para todos y todas.

B. CHILE, DE LAS DEMANDAS CUYUNTALES A REFORMAS ESTRUCTURALES

Los más de 25 años de reformas educativas, salidas de diversos ministros y ministras de educación del Gobierno de Chile, han dado inestabilidad al sistema de educación pues, al igual que sucede en España, el consenso es un punto difícil de conseguir cuando se tienen extremos ideológicos tan dispares.

La actividad reformista de Chile, tiene por una parte las políticas resguardadas por una derecha económica que defiende la libre enseñanza, y por otra las políticas de centro izquierda que han ayudado a expandir el sistema educativo a amplios sectores de la población. Sin embargo, la discusión sobre los efectos de estos procesos pone al país en un presente con altas cifras de segregación de los resultados educativos (P. Torres & Torres, 2017).

Esto no solo se expresa en educación, sino que es un síntoma social, las clases en Chile pasan factura en el ámbito laboral y la movilidad social ascendente. Todas las evaluaciones que realizan los y las estudiantes en Chile están marcadas por una fuerte correlación con el nivel socioeconómico. Lo que han tratado de corregir las políticas educativas es quebrar la desigualdad que existe entre las escuelas, pero hay condicionantes de fondo que lo han impedido.

PRIMERA OLA DE REFORMAS PRE2006

Esta etapa de la política educativa tiene como énfasis la cobertura del sistema educativo, aumentar la matrícula, la asistencia y los desempeños en las mediciones nacionales y a las internacionales a las que se estaba sumando poco a poco. Si algo hay que reconocer de esta etapa es que se formaron más escuelas, se dotaron de recursos, materiales y tecnológicos, con los cuales se llegó a una parte importante de población en situación de exclusión social.

Sin embargo, aquí comienza un camino que ha generado grandes falencias de sistema, uno de ellos es la segregación. Las escuelas comienzan a seleccionar a sus estudiantes y las familias a elegir la escuela de sus hijos acorde al nivel socioeconómico.

Según Casassus (2010), las políticas de Chile se han caracterizado por una orientación “arriba hacia abajo”. Otros autores como Redondo (2007), plantean que las lógicas de mercado que se instalan en el sistema educativo estimulan un sentido “tecnocrático” de funcionamiento, lo cual tiene efectos perversos con relación a la obsesión por querer medir todo, por lo cual se busca pensar en otra forma, es decir,

Supongamos por un instante que la calidad de la educación es algo más que el puntaje de una prueba estandarizada. Supongamos que cuando se habla de la calidad de la educación en una escuela, entendemos por ello todo lo que hace la escuela en materia de educación (Casassus, 2010, p. 101)

Sin embargo, sus defensores plantean que este tipo de reformas alinea un objetivo, que hacen que las escuelas se centren en conseguir objetivos, que los resultados son parte importante de la rendición de cuentas frente a la sociedad y que las escuelas que no funcionan deben corregir sus caminos de acción *hacia lo correcto*, hacia lo que es considerado mejora (Espíndola & Claro, 2010).

SEGUNDA OLA DE REFORMAS POST2006

Entre el año 2006 y 2009, se discutió ampliamente sobre los cambios que había que introducir en el sistema educativo para que esto involucrara un cambio de raíz, partiendo por la Constitución, la ley general y la estructura del sistema de repartición de los recursos públicos.

En la tabla siguiente se puede comparar cuales son los cambios, a nivel de ley general, que se han introducido, poniendo algunos antecedentes sobre la mesa:

Tabla 28. Cambio de Ley LOCE a LGE - Chile

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) 1990	Proceso de discusión y reforma de la ley de educación LOCE	Ley General de Educación (LGE) 2009
<p>Educación Parvularia: no constituye un paso obligatorio previo para la enseñanza básica, su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y eficiente, aprendizajes relevantes y significativos. No presenta exigencias ni requisitos de ningún tipo, ni permite establecer diferencias arbitrarias.</p>	<p><i>Evaluación de la Consejo Presidencial:</i> <i>[el marco normativo anterior] ha quedado obsoleto, en la Comisión existe consenso en torno a la necesidad de sustituir la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)”</i> (C. asesor presidencial para la Educación, 2006, p. 14)</p>	<p>Educación Parvularia: es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora.</p>

Continuación

<p>Enseñanza Básica: busca desarrollar la personalidad del alumno y su capacitarlo para su vinculación e integración activa a su medio social, a través de contenidos básicos obligatorios. La edad mínima de ingreso será de seis años.</p>	<p><i>Diagnóstico de analistas: es un entramado legal que introduce con mucha fuerza una serie de mecanismos de mercado, tales como: libre elección de escuelas, distribución de los recursos públicos subvencionando a la demanda (voucher) y no diferenciando entre municipales y particular subvencionados, descentralización de los establecimientos (municipalización) y autorización a los establecimientos para seleccionar a sus alumnos, pese a que esos establecimientos estén financiados por el Estado (Santa Cruz Grau en Redondo, 2007)</i></p>	<p>Educación Básica: es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley y que les permiten continuar el proceso educativo formal.</p>
<p>Enseñanza Media: se pretende el perfeccionamiento del alumno/a como persona que asume responsablemente sus compromisos con la familia, la comunidad, la cultura y el desarrollo nacional. El alumno/a está habilitado al término de esta fase para incorporarse a la educación superior o al trabajo. La edad máxima de ingreso serán los dieciocho años.</p>		<p>Educación Media: es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley. Este nivel educativo ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas. Estas son la humanístico-científica, técnico-profesional y artística, u otras que se podrán determinar a través de las referidas bases curriculares.</p>

Fuentes: Elaboración propia en la base a Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y Ley General de Educación (LGE)

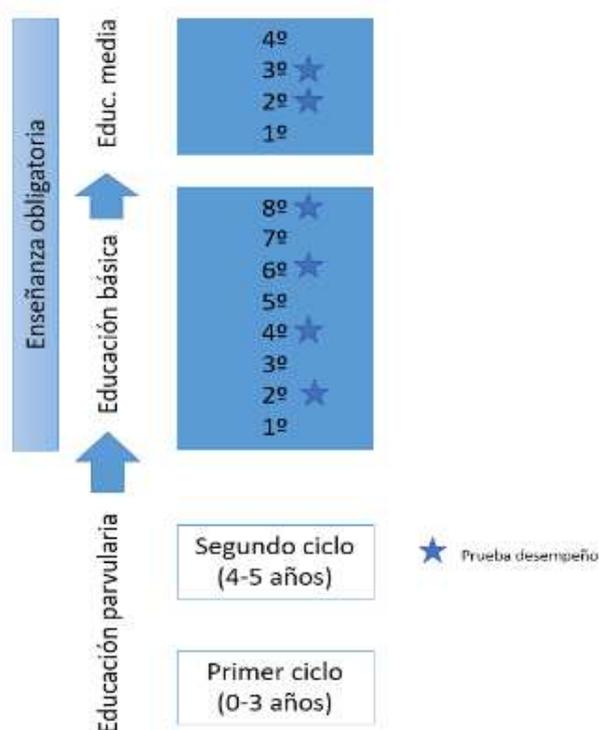
Desde el año 2006 una demanda coyuntural se volvió una demanda por la justicia social. Hay demandas que llevan tiempo en la agenda política y legislativa, pero que por la falta de acuerdos se ha quedado en buenas intenciones. Ejemplos de ellos son la reforma a la formación del profesorado, regulación de la carrera docente y medidas que permitan captar a los talentos hacia las carreras de pedagogía.

Chile, hoy cuenta con una cobertura del sistema de educación escolar obligatoria casi universal. Sin embargo, pero tiene pendiente con los niños de 0-6 años llegar a aquellos sectores a los que el sistema público de educación parvularia está dejando fuera por la falta de cobertura de plazas.

ORGANIZACIÓN DE LOS NIVELES PARVULARIA, BÁSICA Y MEDIA

Lo primero que llama la atención de la ilustración nº8 son la cantidad de estrellas, las cuales representan de forma gráfica la capacidad de medir que tiene el sistema. Antes de las reformas de la década reciente, sólo se medía en 4º básico y en 8º, que eran el fin de primer y segundo ciclo de la educación básica. A esto se han sumado incluso mediciones de inglés, educación física y los otros indicadores como clima, autoestima por medio de indicadores psicométricos. Una pregunta-ejemplo que puede surgir al respecto es para qué sirve saber que un 70% de los estudiantes considera que el clima de aula es bueno, si esto no está acompañado de programas y fortalecimiento de espacios de reflexión y diálogo dentro de las escuelas.

Ilustración 9. Estructura Sistema educativo chileno. Enseñanza parvularia, básica y media



Si bien la estructura organiza el curso de la vida escolar y esto puede tener más o menos consecuencias sobre las posibilidades de mejora. Lo importante es recordar que podemos tener las generaciones de estudiantes más formados, en cantidad de años en el sistema escolar, pero que eso no significa que vayan a tener mejores oportunidades en futuro. La calidad es un punto focal, el aprendizaje y la cualificación de un profesorado que ha quedado excluido de la política y de la discusión.

Fuente: Datos extraídos de Agencia de la Calidad de la educación (2017)
<http://www.agenciaeducacion.cl>

EVIDENCIA ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

Lamentablemente el trabajo de las reformas no ha logrado romper las barreras socioeconómicas que explican los desempeños de los y las estudiantes, porque el camino emprendido a partir del año 2009 sigue resguardando las bases de un sistema que funciona con lógicas de mercado. Chile se explica más por parte de su heterogeneidad de su composición social, donde la polarización se expresa en la desigualdad entre estratos altos y bajos (Fachelli et al., 2012)

Se han propuesto una serie de leyes que tienen grandes intenciones, como la inclusión, la educación pública y, la más importante, la carrera docente. A pesar de eso, puede que tal ánimo de querer reformar las estructuras de la educación no se refleje en el rol que cumple la administración educativa de ser garante del derecho a la educación, asumiendo la responsabilidad que por años entrego a las familias.

Por otra parte, lo que se menciona con las pruebas estandarizadas no es una evidencia menor, ya que esta fuerza controladora impacta en las aulas y en la organización de las escuelas. ¿Hasta qué punto las intenciones políticas/ideológicas podrán seguir interviniendo en las prácticas de la escuela? O hasta qué punto el sistema que centraliza las decisiones del sistema educativo da reales oportunidades de desarrollo educativo para dejar de decidir sobre el aprendizaje.

7.3 PANÓRAMICA GENERAL DE CHILE Y ESPAÑA

Desde la crisis financiera del año 2008, los países han tenido que hacer frente a una fuerte recesión económica y a la aplicación de reformas cuyo impacto es aún preocupante porque la intensificación de la desigualdad en diversos ámbitos está siendo difíciles de revertir.

El informe económico para España (OCDE, 2014), tiene como principal preocupación la recuperación fiscal, el endeudamiento público y privado y, por sobre todo, las tasas elevadas de desempleo. Esta situación se relaciona con otros ámbitos de acción política y económica que se han visto afectados, pero que actualmente se centran en dar más dinamismo a la economía por la vía impositiva, lo cual ha tenido repercusiones en el mercado laboral y en el bienestar general de las y los ciudadanos.

Para Chile (OCDE, 2015b), (OCDE, 2015b), la preocupación principal es la dependencia de los vaivenes de la economía con relación al precio del cobre, las profundas desigualdades -brechas de ingresos, riqueza, educación y desigualdades de género-, que persisten a pesar de un crecimiento sostenido de la última década y hacen que el panorama tenga desafíos pendientes en clave de inclusión.

La tabla 29 permite tener un panorama general comparativo de Chile y España, con referencia al promedio de los países de OCDE, los que ahondaremos en el siguiente apartado.

Tabla 29. Comparación Índice para una vida mejor (OCDE)

Indicador	Chile	Promedio países OCDE	España
Ingreso	11 039 USD Brecha 20% más rico es 12 veces que el 20% más pobre	23047 USD	22 847 USD Brecha 20% más rico es 6 veces que el 20% más pobre
Empleo	2047 horas de trabajo al año. Un 61% de la población entre 15 y 64 años tiene un trabajo remunerado. Brecha 74% de los hombres y 49% de las mujeres	1776 horas de trabajo al año	1690 horas de trabajo al año Un 58% de la población entre 15 y 64 años tiene un trabajo remunerado Brecha 64% de los hombres y 53% de las mujeres
Educación	Titulación secundaria, un 71% de los adultos entre 25 y 64 años No existe brecha entre hombres y mujeres (72%-71%)	74% promedio de titulación secundaria	Titulación secundaria, un 53% de los adultos entre 25 y 64 años No existe brecha entre hombres y mujeres (52%-54%)

Continuación

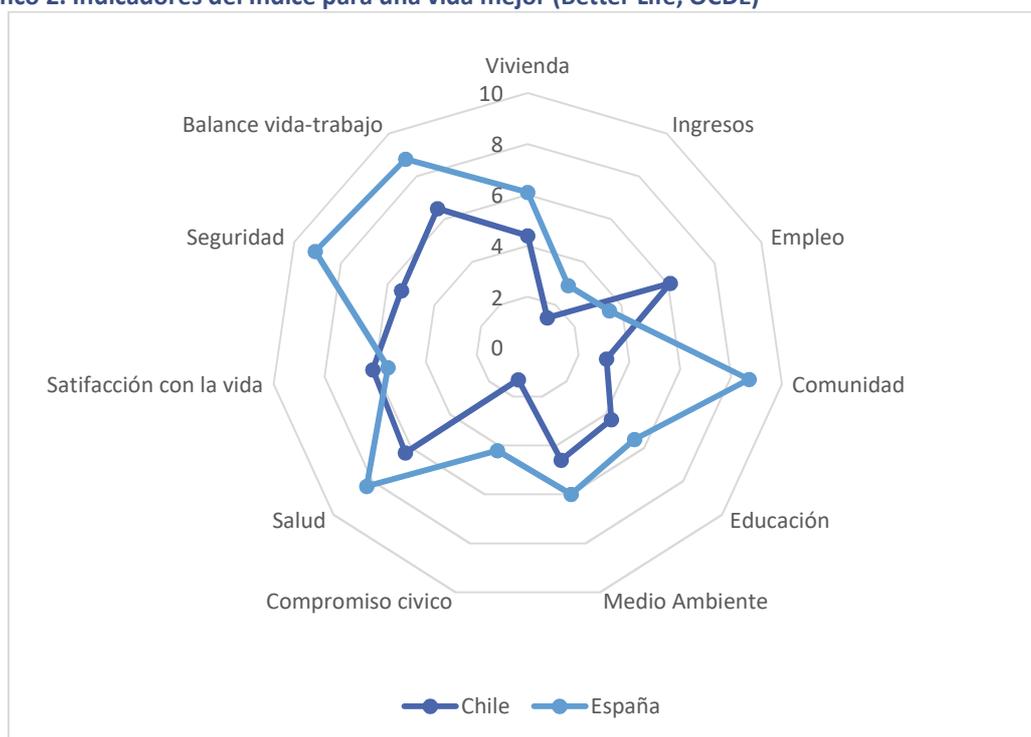
Salud y medio ambiente	Esperanza de vida de 78 años De las mujeres es 81 y de hombres es de 76 años Contaminación atmosférica es de 53 microgramos por metro cúbico	Esperanza de vida de 80 años Promedio 21 microgramos por metro cúbico	Esperanza de vida de 82 años De las mujeres es 85 y de hombres es de 79 años Contaminación atmosférica es de 25 microgramos por metro cúbico
Satisfacción general	77% experiencia positiva	80% experiencia positiva	73% experiencia positiva

Fuente: Elaboración propia en base a Sánchez (2013)

Otra forma general de visualizar la situación de ambos países, es utilizando el mismo índice mencionado anteriormente, pero con las 11 dimensiones³⁰ y sus respectivas evaluaciones.

España, presenta que una de sus principales preocupaciones es el aspecto del Empleo e ingresos, junto con calificar su satisfacción con la vida más bajo que Chile. Este último indicador, a pesar de lo anterior, ubica sus calificaciones más bajas en ámbitos del compromiso cívico y los ingresos, seguido muy de cerca por el aspecto de comunidad. En cambio, España es uno de los aspectos que mejor evalúa, junto a la seguridad y el balance vida-trabajo.

Gráfico 2. Indicadores del Índice para una vida mejor (Better Life, OCDE)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta Better Life (2013)

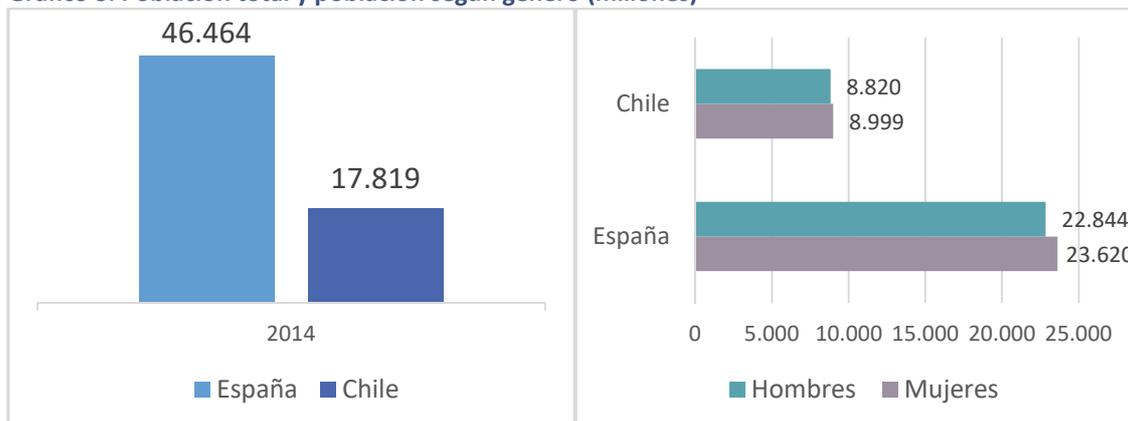
³⁰ “Los indicadores se eligieron a partir de diversos criterios estadísticos como la relevancia (validez aparente, profundidad, relevancia política) y la calidad de la información (validez predictiva, cobertura, puntualidad, comparabilidad entre países, etc.), así como de consultas con los países miembros de la OCDE. Estos indicadores son buenas mediciones de los conceptos de bienestar, sobre todo si se desea realizar un ejercicio comparativo entre países.” Más información en <http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/about/better-life-initiative/#question9>

7.3.1 CHILE Y ESPAÑA, ANÁLISIS ESTRUCTURAL

A. DIMENSIÓN DEMOGRÁFICA

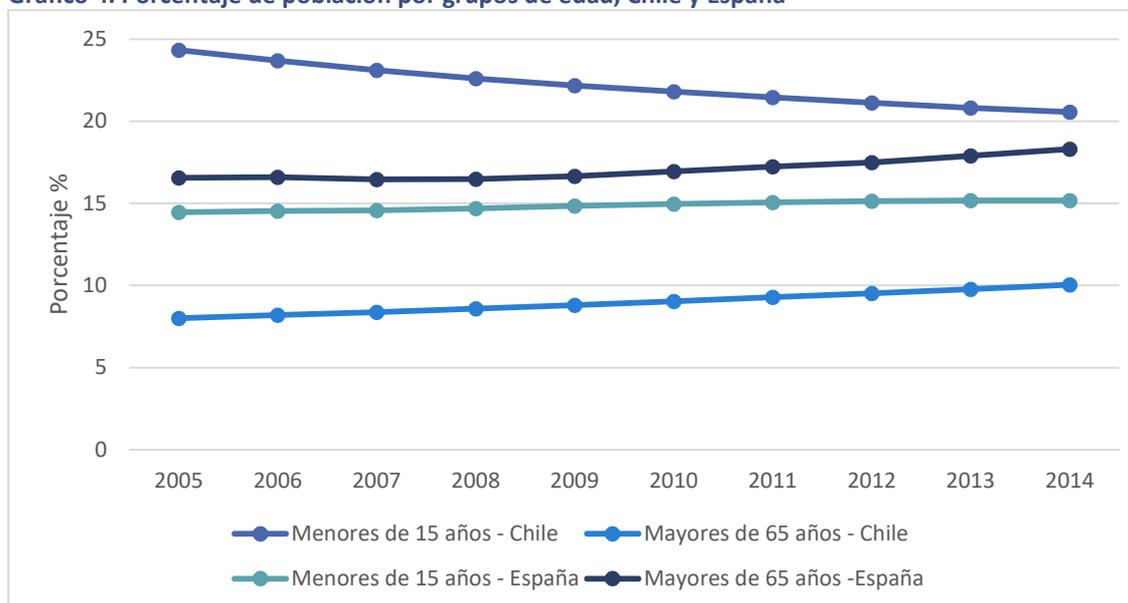
Para comenzar esta dimensión se presenta el tamaño de la población de ambos países, el objetivo es tener una referencia, con los datos del año 2013, de la población de Chile, la cual representa un 1,4% de la población total de los países OCDE³¹ (1.257.114 millones), en comparación con España que corresponde a un 3,6% del total.

Gráfico 3. Población total y población según género (millones)



La distribución por género es mayor para las mujeres en ambos países, lo cual es una tendencia generalizada en países que cuentan con una tasa alta de envejecimiento y una esperanza de vida mayor para las mujeres.

Gráfico 4. Porcentaje de población por grupos de edad, Chile y España



Chile es un país que cuenta con un porcentaje mayor de población joven, por lo cual tiene un saldo aún favorable de recambio generacional, aunque es también una población en envejecimiento como la mayoría de los países occidentales. España en este

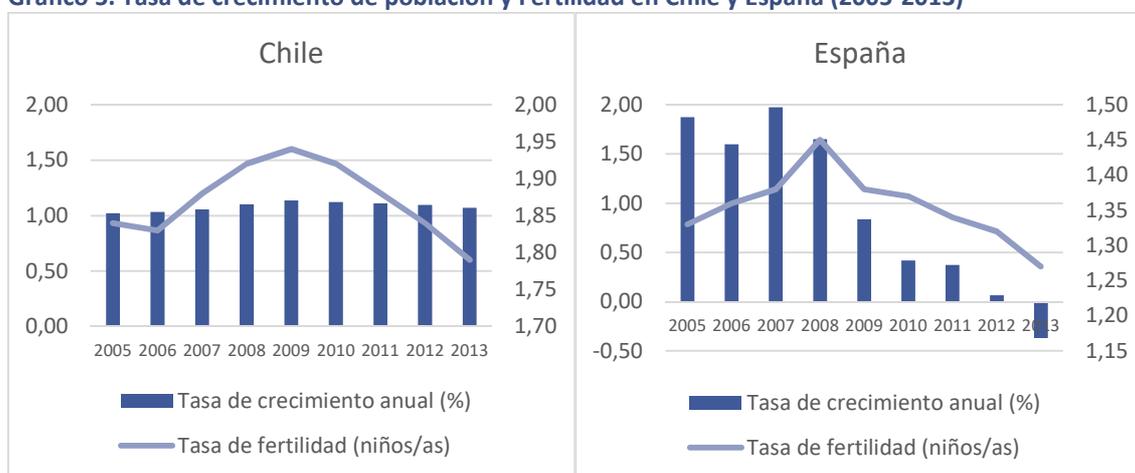
³¹ “En la actualidad, 34 de América del Norte y del Sur, Europa y el Pacífico Asiático. Incluyen países avanzados, pero también a naciones emergentes como México, Chile y Turquía” (Fuente: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/miembros-y-socios-ocde.htm>)

caso tiene un porcentaje cercano al porcentaje de la Unión Europea, y Chile está por debajo de estas cifras, dado sus dinámicas de población que aún son favorables con relación al envejecimiento.

Ambos países no están lejos de los indicadores promedio de la OCDE en cuanto a la población en edad laboral. Sin embargo, esto tiene que ser matizado con las cifras de desempleo y ocupación de los grupos de edad, las cuales se abordaran más adelante.

Otro punto, aún en el ámbito general de las características de la población, es la evolución del crecimiento, lo cual se muestra en relación en el gráfico 5. Chile cuenta con una tasa de fertilidad de un 1,79 en comparación con la de España que es de 1,32, las cuales han ido descendiendo en los últimos años. En el caso de España este descenso ha sido más intenso junto a la caída de la tasa de crecimiento de la población en negativo a partir del año 2013. Chile en cambio muestra estabilidad de su tasa de crecimiento poblacional, pero su tasa de fertilidad ha descendido a partir del año 2009.

Gráfico 5. Tasa de crecimiento de población y Fertilidad en Chile y España (2005-2013)

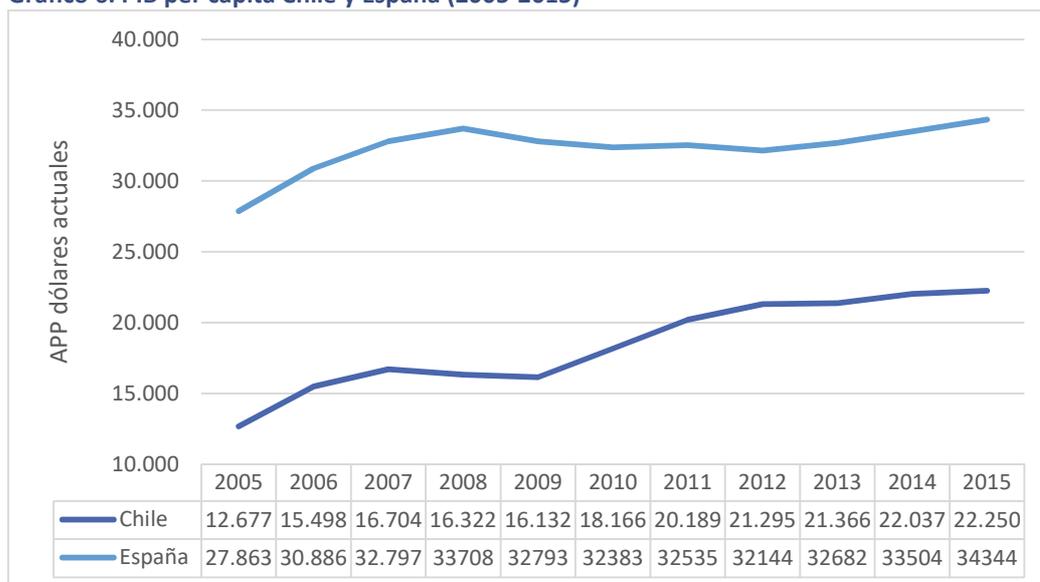


Las razones de la notable disminución de las tasas de natalidad durante las últimas décadas incluyen la postergación de la formación de la familia y el hecho de tener hijos y una disminución en el tamaño de la familia deseada.

B. DIMENSIÓN ECONÓMICA

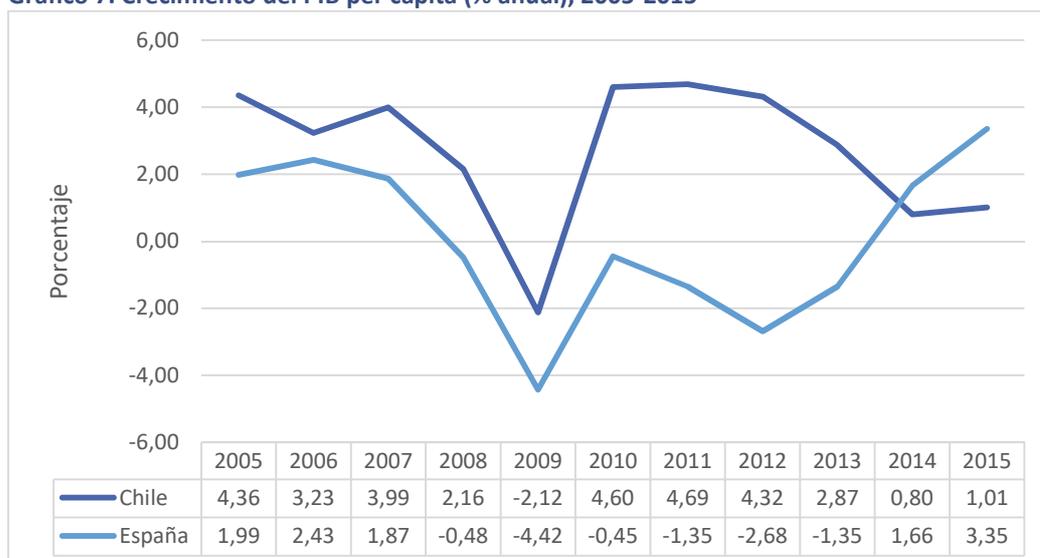
A partir de la crisis desde el año 2008 Chile y España muestran dinámicas diferentes con relación a la evolución de su ingreso per cápita. Como se mencionaba anteriormente, Chile ha podido hacer frente a la crisis de forma positiva gracias a las reservas de minerales, sin ser afectado por las fluctuaciones de tal mercado a nivel internacional. La tendencia del PIB per cápita en Chile y España se ven claramente afectados por la crisis, primero en España el año 2008 con una baja que se sostiene hasta el año 2012. Chile, por su parte, crece más rápidamente a partir del año 2009.

Gráfico 6. PIB per cápita Chile y España (2005-2015)



El efecto crisis también se refleja en otro indicador macro económico. El crecimiento del PIB anual afectan a ambos países en el 2009 (gráfico 7), pero la recuperación y estabilidad en Chile es más robusta y sostenida, al menos hasta el año 2013, ya que partir el año 2014 el crecimiento se tiende a estabilizar alrededor de cifras del 2%.

Gráfico 7. Crecimiento del PIB per cápita (% anual), 2005-2015



Fuente: Datos sobre las cuentas nacionales del Banco Mundial y archivos de datos sobre cuentas nacionales de la OCDE.

Empleo por grupos de edad

Con relación al empleo por grupos de edad, las cifras generales en el año 2015 para Chile fueron de un 62,44% y para España un 57,80%, frente al promedio de la OCDE de un 66,24%. A partir de los gráficos n°8 al n°10, se puede entender la preocupación por parte de los organismos internacionales en lo que se refiere a España, ya que baja desde el año 2009 en dos de los grupos activos más importantes con relación al empleo, con una leve recuperación del indicador en todos los grupos de edad a partir de año 2013.

En cambio, en el mismo periodo, Chile eleva algunas de sus tasas, en la población más joven -específicamente 15-24 años-, la que se mantiene estable a partir del año 2013 junto a todos los grupos de edad. Cuando hablamos de crisis y empleo, se puede corroborar que el impacto, en el caso de España, se aprecia en los dos primeros grupos de edad, pero por sobre todo en el grupo 15-24 años que aún no recupera las cifras pre-crisis.

Brecha de género

En Chile un 72,4% de los hombres tienen un empleo remunerado, en comparación con el 51,8% de las mujeres.

En España, estas cifras también muestran una brecha, pues un 61,0% de los hombres tienen un empleo remunerado, frente al 51,1% de las mujeres.

Los países con más empleo temporal

Chile y España son los países con más alto porcentaje de empleo temporal, con 29,7% y un 23,1% respectivamente, frente a un 11,1% de promedio de los países OCDE.

Gráfico 8. Tasa de empleo por grupo de edad 15-24 años

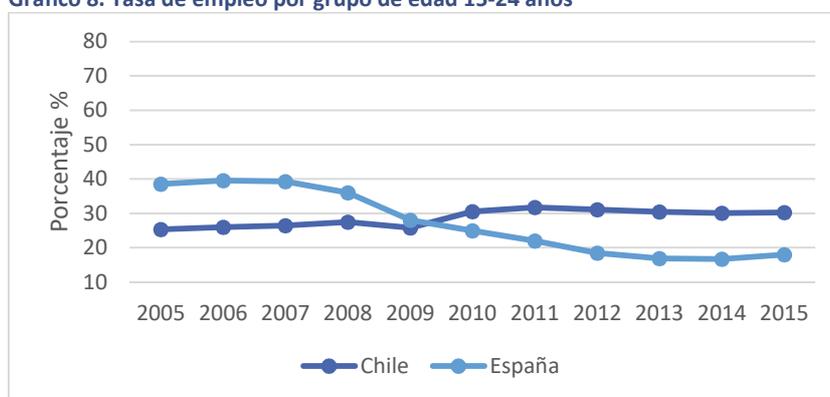


Gráfico 9. Tasa de empleo por grupo de edad 25-64 años

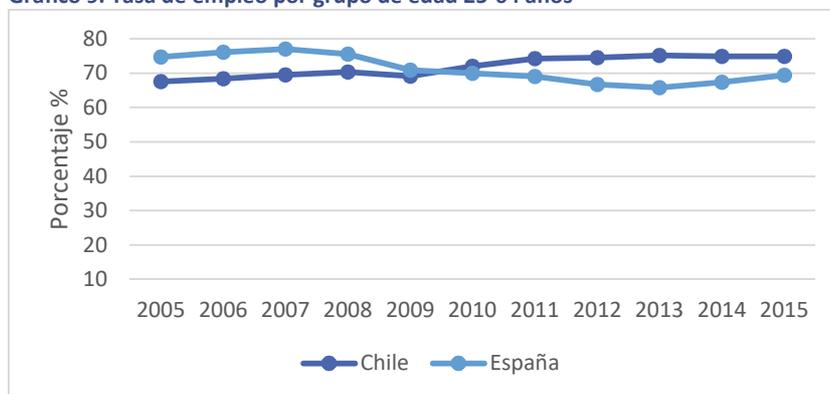
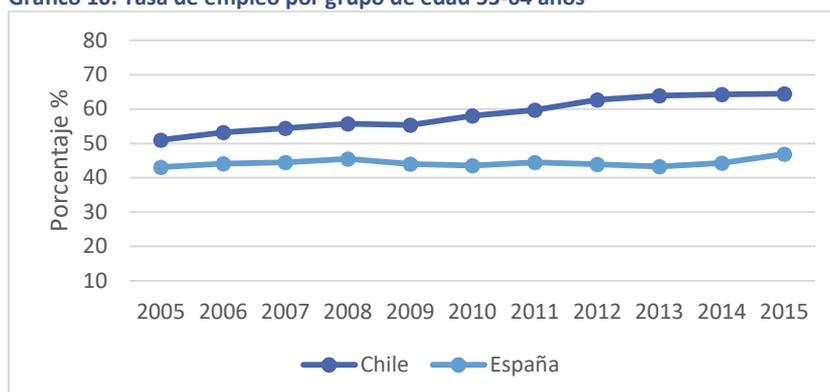


Gráfico 10. Tasa de empleo por grupo de edad 55-64 años

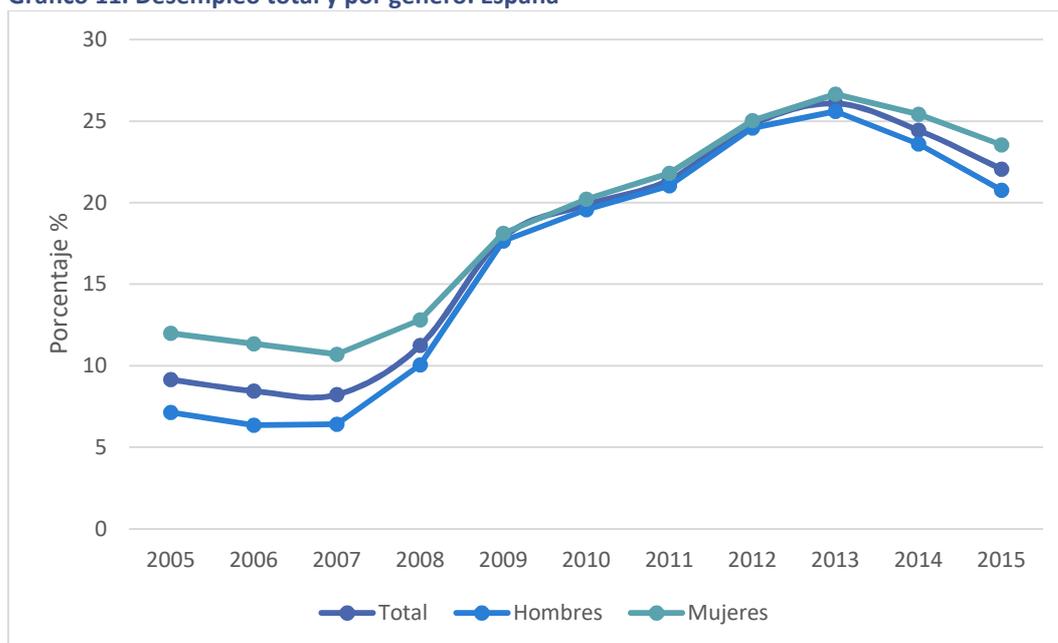


Desempleo

El desempleo, claramente muestra un recorrido temporal muy distinto en ambos países. En los últimos años, como ya se viene argumentando, el mercado de trabajo se ha visto afectado por la crisis, y España es un país que ha presentado desalentadoras cifras al respecto, sobre todo en los más jóvenes y en la calidad del empleo al cual estos están accediendo actualmente. Las diferencias por sexo no son significativas, pero sí por grupos de edad, en lo que se ahondará en la siguiente página. Chile, en cambio no ha superado la barrera del 10% en promedio general. Sin embargo, las mujeres sí lo han hecho, corroborando las afirmaciones de que son efectivamente un sector sensible con relación a la estabilidad en el mercado de trabajo. Por último señalar, que a partir del 2010 baja el desempleo, manteniéndose la misma tendencia hasta el 2015.

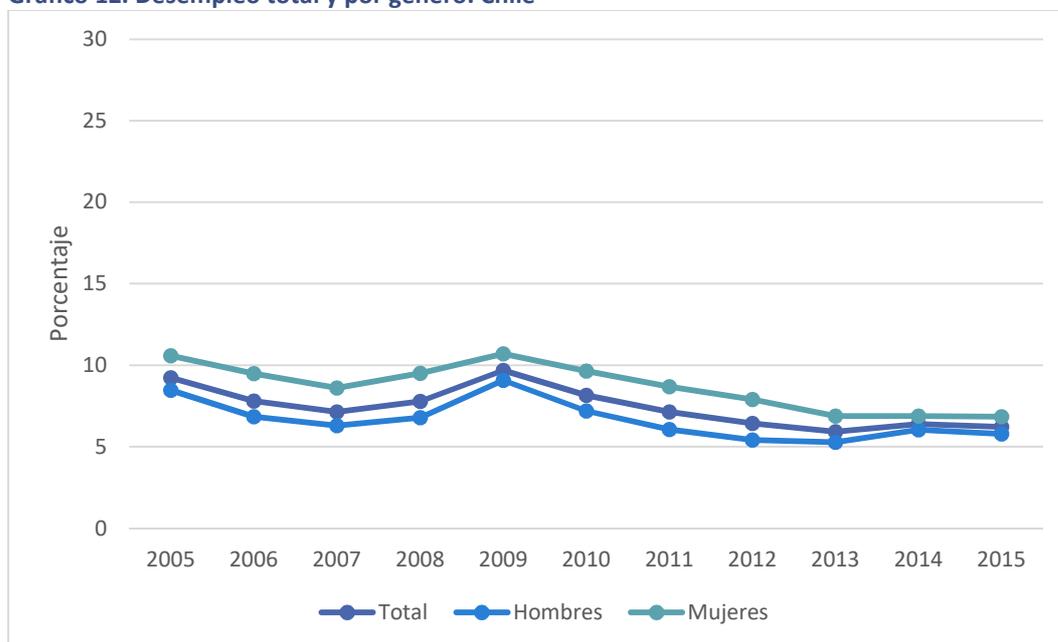
Así como con el indicador de empleo se señaló la brecha de género, hay que poner un énfasis también en el desempleo, pues como se apreció en el gráfico nº11, en el caso español, las brechas tienden a disminuir en tiempos de crisis, es decir, afectan por igual, pero luego a partir del 2014 estas vuelven a diferenciarse manteniéndose más alto el desempleo para las mujeres. Para España la recuperación del empleo ha sido uno de los temas de mayor interés, y se comienza a notar, aunque insipiente aún, una recuperación en este indicador.

Gráfico 11. Desempleo total y por género. España



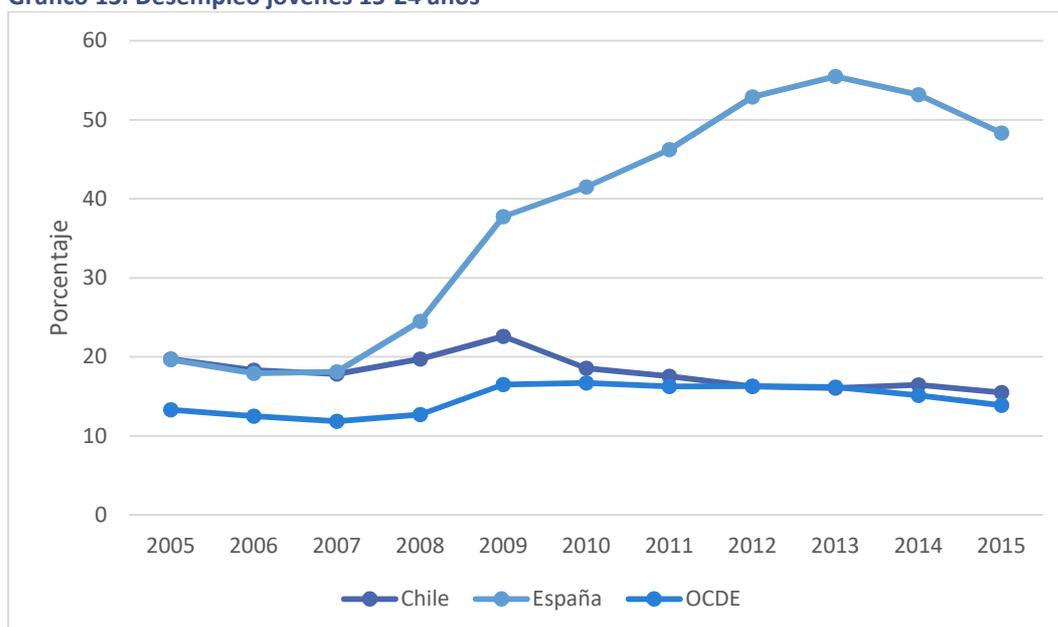
En el caso de Chile, las brechas en este sentido se han mantenido en el periodo señalado en el gráfico nº12, es imprescindible que las mujeres se incorporen al mercado de trabajo, tanto para generar un ingreso, como también una forma de inclusión social que respete la igualdad a un salario igual al de los hombres.

Gráfico 12. Desempleo total y por género. Chile



Como se anticipó en la página anterior, la generación NEET (Not in Education, Employment, or Training) o en español la generación que ni estudia ni trabaja (NINI), está siendo hoy un foco de las políticas de empleo, formación y educación. El desempleo de las y los jóvenes de 15 a 24 años es preocupante en ambos países, sobre todo en España. Como muestra el gráfico 13, las cifras de desempleo hasta el año 2007 estaban sobre el promedio de la OCDE, pero a partir del 2008 quienes salen del mercado laboral son los y las jóvenes de forma exponencial.

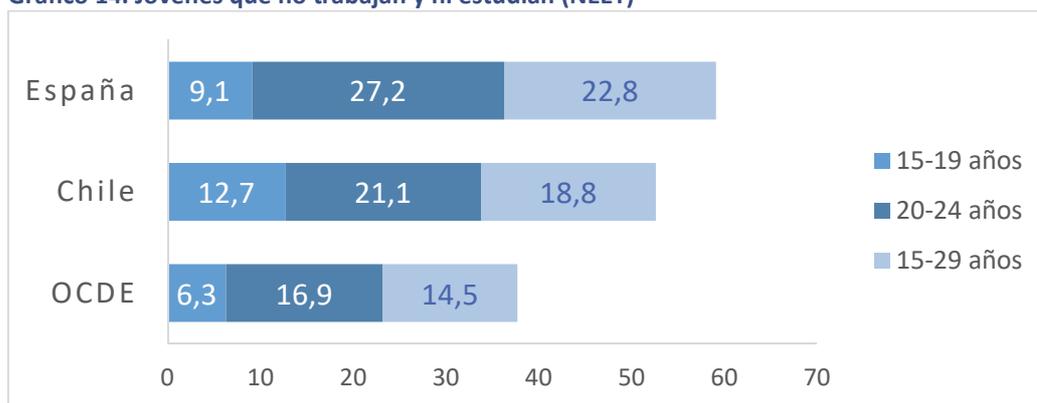
Gráfico 13. Desempleo jóvenes 15-24 años



Los más afectados, como se muestra en el gráfico 14, son los jóvenes de franja 20-24 años que en el caso de España llega a un 27,2%. En el caso de Chile es especialmente alto en los sectores de 15-19 años, es decir, jóvenes que pueden estar desertando de la escuela secundaria, o no pueden dar el paso al trabajo o educación terciaria.

La baja calificación es un factor que no sólo tiene consecuencias en la formación, sino que repercute en sus vidas adultas, ya que el acceso a puestos de trabajo mejor remunerados será más difícil. Es por ello que este sector de la población es y está siendo objetivo de las recomendaciones políticas de los organismos internacionales para que se haga un espacio en la agenda política de los países que muestran altos porcentajes en estos indicadores, siendo doblemente afectadas las jóvenes mujeres.

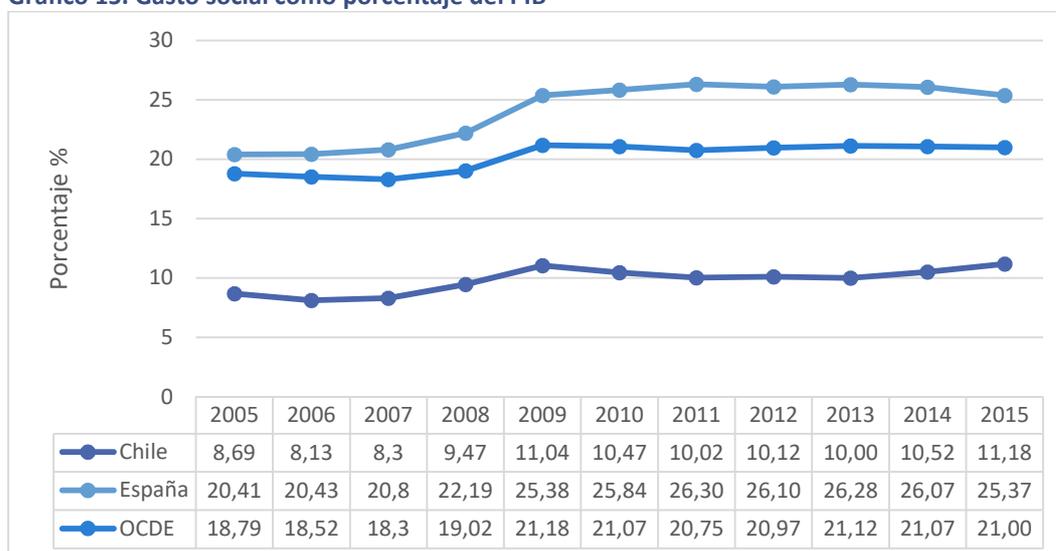
Gráfico 14. Jóvenes que no trabajan y ni estudian (NEET)



Para finalizar este primer acercamiento a las sociedades de Chile y España, en la dimensión económica, se muestra en el gráfico 15 el gasto social de ambos países con relación al promedio de los países OCDE. Una forma de mostrarlos, según los datos disponibles, es analizando como porcentaje del PIB el gasto social.

En Chile se ha mantenido estable, por debajo de España y el promedio OCDE durante toda la serie. Esto se explica porque Chile es un país en que muchos de los servicios considerados sociales son de provisión privada. La tercerización o externalización de servicios es común, como por ejemplo la educación, cuyo sistema público fue perdiendo presencia frente al subvencionado o de financiamiento compartido con las familias, en cuyo caso el acceso depende de la capacidad de pago.

Gráfico 15. Gasto social como porcentaje del PIB



C. DIMENSIÓN SOCIOECONÓMICA

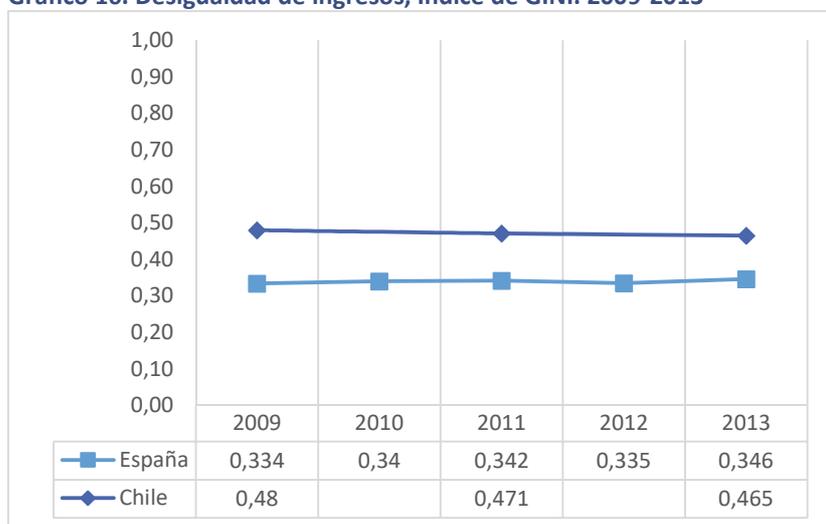
Desigualdad de ingresos

La desigualdad de ingresos, es un buen indicador relacionado al desarrollo económico de los países, en cuanto es una imagen de la desigualdad. En el indicador de GINI (gráfico 16) cuando se acerca a uno es sinónimo de mayor desigualdad, o en el caso contrario cuando está cerca a cero quiere decir que la sociedad es más igualitarias con relación a la distribución de sus ingresos.

Chile, según la medición del año 2013 presenta un indicador de 0,465, siendo uno de los países más desiguales de los que integran la OCDE. Lejos de países como Islandia, cuyo índice de GINI es el más bajo del grupo con un 0,244.

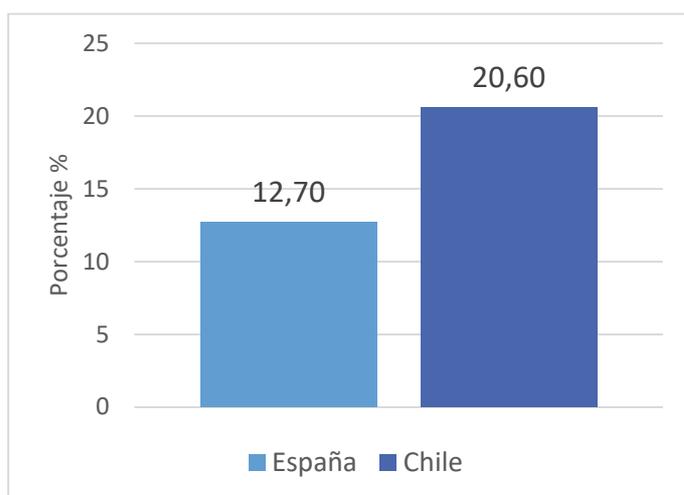
Las mediciones de este índice indican que tanto Chile como España no han mejorado significadamente este indicador durante la serie mostrada en el gráfico 16:

Gráfico 16. Desigualdad de ingresos, Índice de GINI. 2009-2013



Nota: Para Chile en los años 2010 y 2012 no hay medición.

Gráfico 17. Diferencia entre el 10% más rico y el 10% más pobre. 2013



Otro dato, es la diferencia de ingreso entre el 10% más rico y el 10% más pobre de cada país. Este indicador muestra una proporción que se interpreta como el número de veces que el decil más rico gana, en términos de ingresos, por sobre el decil más pobre.

Para Chile, la relación entre el ingreso promedio del 10% más rico es 20,6 veces más que el ingreso del 10% más pobre, una de las cifras más altas de la OCDE

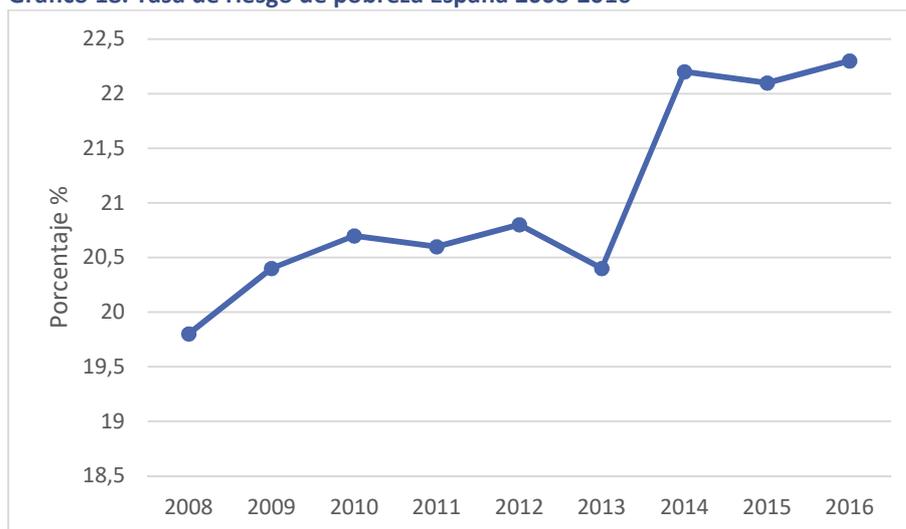
junto con México. Aunque España tiene una relación más baja, dentro del contexto de los países europeos es la más alta, teniendo en consideración que es también Islandia el país que presenta el indicador más bajo (5,0).

Niveles de pobreza

Otro indicador que permite apreciar diferencias entre Chile y España, son los niveles de pobreza. En este punto se han utilizado indicadores nacionales oficiales, ya que los sistemas de medición y regularidad de los mismos son diferentes.

En España, el indicador que muestra el gráfico 18 se refiere al porcentaje de población total del país que obtiene un ingreso por debajo del umbral de pobreza³². Según esta medición desde el año 2008 al 2016 se ha acentuado el nivel de pobreza. Es importante destacar que para la población menor de 16 años este indicador se situó en el 28,8%.

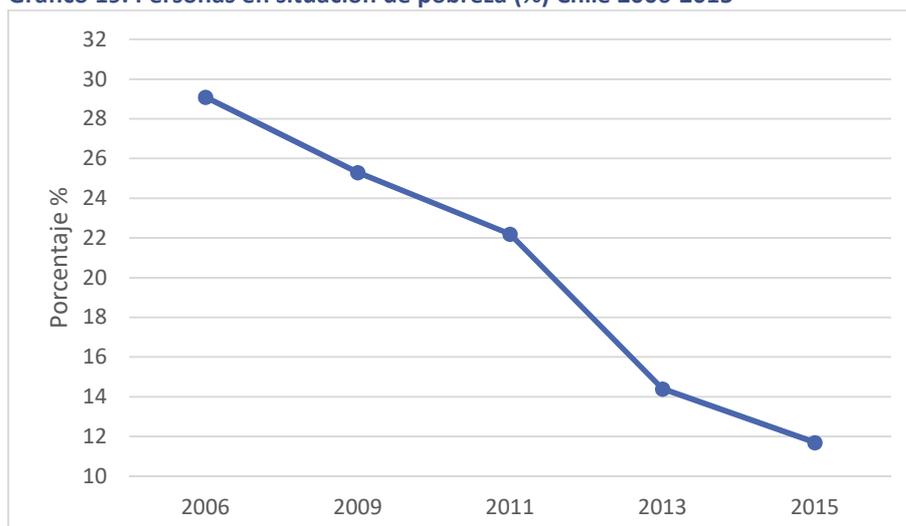
Gráfico 18. Tasa de riesgo de pobreza España 2008-2016



Fuente: Extraído de INE (2016)

Para el caso de Chile, el indicador muestra el porcentaje de población en situación de pobreza (extrema y no extrema), el cual ha disminuido de forma importante desde el 2006.

Gráfico 19. Personas en situación de pobreza (%) Chile 2006-2015



Fuente: Extraído de MIDEPLAN (2016)

³² Siguiendo los criterios de Eurostat, el umbral de riesgo de pobreza se fija en el 60% de la mediana de los ingresos por unidad de consumo de las personas. Por tanto, aumenta o disminuye en la medida en que lo haga la mediana de los ingresos. Al aumentar los ingresos por persona también aumenta el umbral de riesgo de pobreza (INE, 2016).

D. DIMENSIÓN EDUCATIVA

En esta dimensión permite visualizar –a través de datos cuantitativos– dos asuntos básicos como son el gasto en educación y los resultados educativos. Pero entre cada uno de estos indicadores se pueden encontrar otros para dibujar la estructura del sistema de Chile y España y ponerlo en perspectiva comparada, primero entre ambos países, y luego, según corresponda, al grupo de países OCDE.

Ilustración 10. Visión general del sistema educativo de Chile y España



Fuente: Chile (<http://uis.unesco.org/en/country/cl>); España (<http://uis.unesco.org/country/es>)

Los datos disponibles³³ para esta dimensión se concentran en variables contextuales y estructurales de los sistemas educativos, tratando de homologar clasificaciones y nomenclaturas basadas en la medición de indicadores de desempeño. Es así como se dispone de resultados, por ejemplo, porcentajes de titulaciones en diferentes niveles, por lo cual existe información sobre las poblaciones de 24 años y menos para quienes cursan la educación obligatoria, haciéndose manifiesto que para los primeros años de educación, obligatoria o no, los registros tienden a ser más generales o integrados a los otros niveles. Teniendo en cuenta este marco, se muestran a continuación algunos datos importantes de los sistemas educativos.

Gasto público en educación

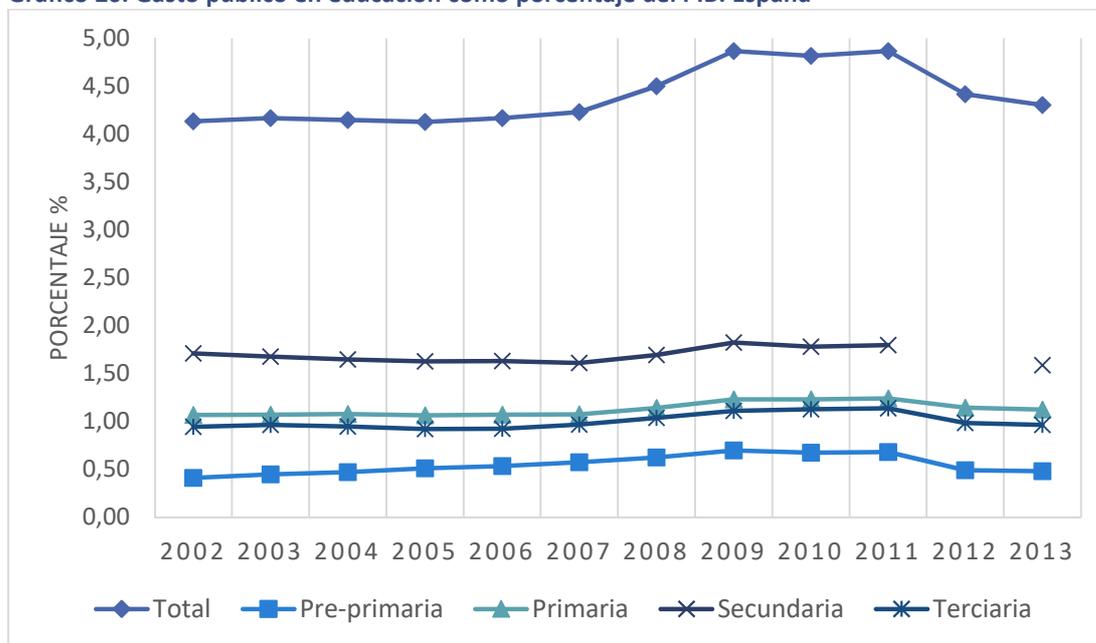
En cuanto al gasto público en educación, esta cifra da una orientación en referencia a las prioridades del gasto con relación a los servicios sociales, aunque hay que tener en consideración el aporte privado de algunos sistemas, lo cual puede distorsionar su interpretación. En otras palabras, no para todos los países un porcentaje bajo representa un bajo gasto público, sino que este gasto se complementa con otras vías como el caso del aporte familiar.

En los casos de España y Chile, los gráficos 20 y 21 (página siguiente), muestran algunos datos importantes. Primero que el gasto de la educación pre-primaria está por debajo de todos los niveles para los dos países, lo cual, en estos casos responde a dos factores que pudieran estar relacionados. Por una parte, la no obligatoriedad del nivel, las tasas de cobertura pública de la educación antes de los 5 años, y por otra el gasto familiar que significa la educación pre-primaria.

³³ Las series de indicadores disponibles por la OCDE, en el ámbito de educación, no están completas para el periodo de 10 años propuesto hasta ahora. Se especifica en cada caso.

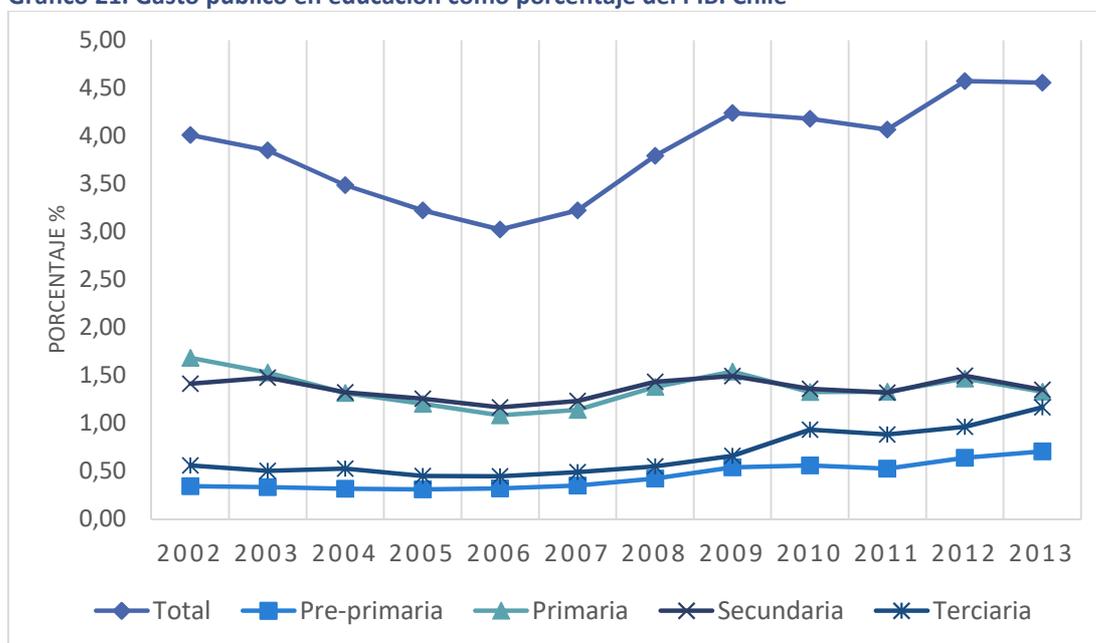
Segundo, la tendencia general del gasto en España venía siendo estable, subiendo entre los años 2009 y 2011, volviendo a cifras de gastos pre 2007, lo cual indica una baja generalizada en todos los niveles de gastos en educación. Para el caso de Chile, los datos muestran que el gasto estaba disminuyendo hasta el 2006, año en que aumenta, manteniéndose con valores sobre el 4% hasta el año 2013.

Gráfico 20. Gasto público en educación como porcentaje del PIB. España



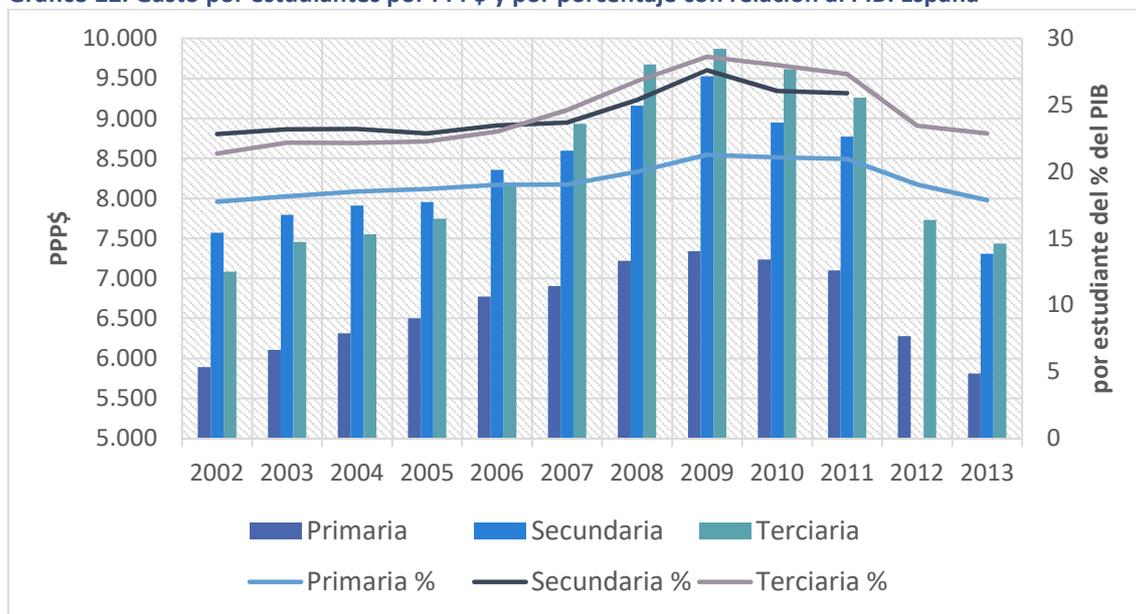
Tercero, que el gasto en educación terciaria para el caso de España cae a partir del año 2011 y en Chile su tendencia es a subir a partir del año 2006.

Gráfico 21. Gasto público en educación como porcentaje del PIB. Chile



Al cruzar información del gasto público total promedio por estudiante (estandarizado a dólares) con el gasto por estudiante como porcentaje del PIB per cápita, en el gráfico 22 España reduce drásticamente su gasto público en todos los niveles. Notoria es la curva descendente de la educación primaria, cuyo gasto siempre es más bajo con relación a los otros dos niveles, volviendo este indicador a cifras del año 2002.

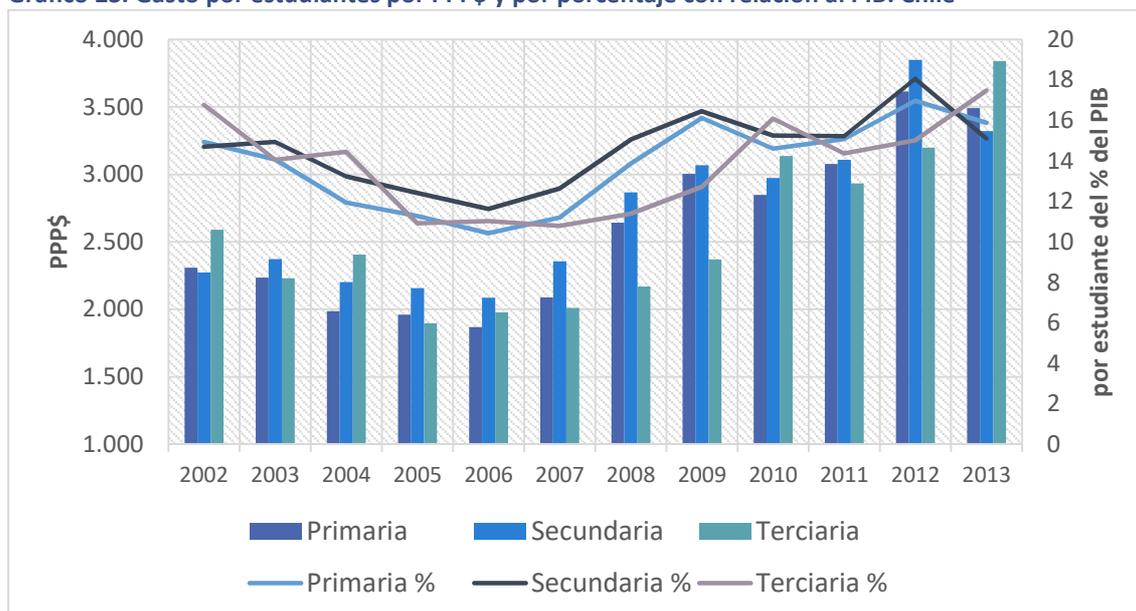
Gráfico 22. Gasto por estudiantes por PPP\$ y por porcentaje con relación al PIB. España



*El año 2012 no registra datos en esta fuente. El año 2013 el gasto por estudiante como porcentaje del PIB es de 22,47%

Hay que evidenciar que los parámetros de gasto de Chile y España son distintos, el caso del primero el gasto no supera los 4000 dólares y no llega al 20% por estudiante como porcentaje el PIB per cápita. En el gráfico 23, Chile muestra un claro descenso hasta el año 2006 del gasto público por estudiante, lo cual puede haber estado marcado por las reformas emprendidas desde esta fecha y que han puesto prioridad en la agenda pública y su correspondiente presupuesto.

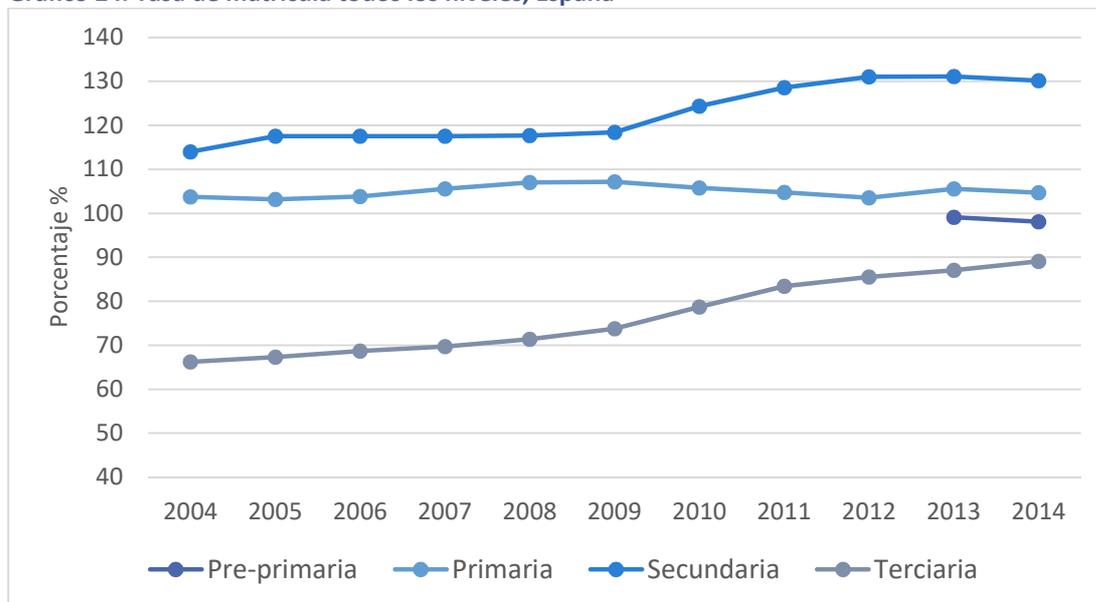
Gráfico 23. Gasto por estudiantes por PPP\$ y por porcentaje con relación al PIB. Chile



Acceso a la educación

Como antecedente general se pueden mencionar la tasa de matrícula de la población según la edad oficial de educación. En el gráfico 24, España muestra tasas de matrícula altos en todos los niveles de educación obligatoria. Importante es que el porcentaje de matrícula de la educación terciaria para el año 2014 supera el 89%, incrementándose 22,84 puntos porcentuales desde el año 2004.

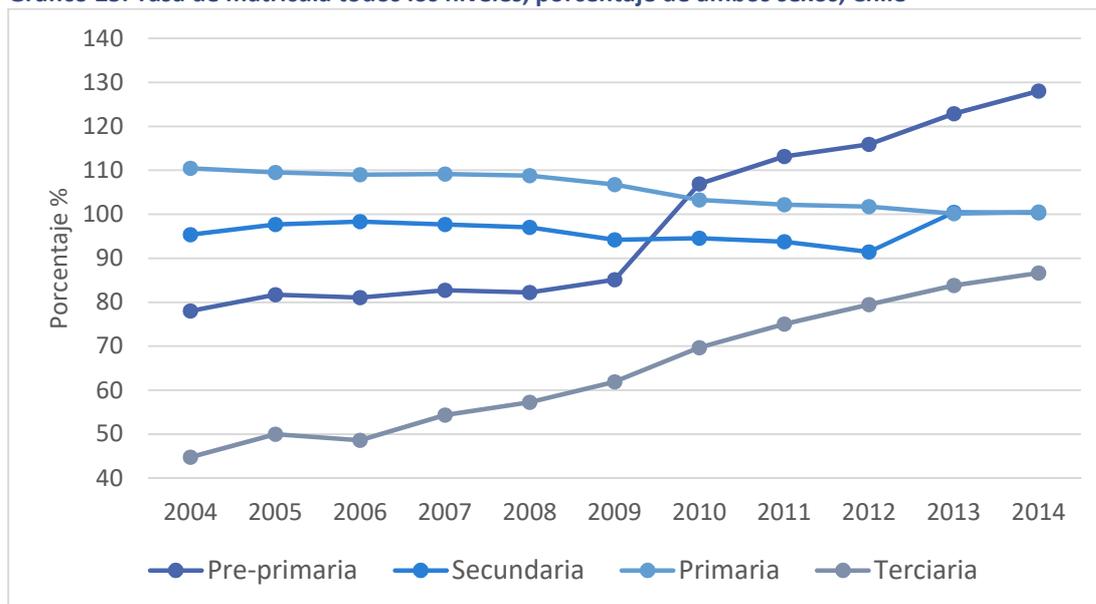
Gráfico 24. Tasa de matrícula todos los niveles, España



Nota: Para el nivel de pre-primaria los datos disponibles son a partir del año 2013 para la fuente consultada.

En el gráfico 25 se muestran los datos para Chile, destacándose en acelerado avance desde el año 2004 de un 44,7% a un 86,6% al 2014 en la educación terciaria, doblando la cobertura en más de 10 años. Lo mismo sucede con la educación pre-primaria, que en esta serie da un salto a partir del año 2009, teniendo en consideración la política de promoción de la primera infancia.

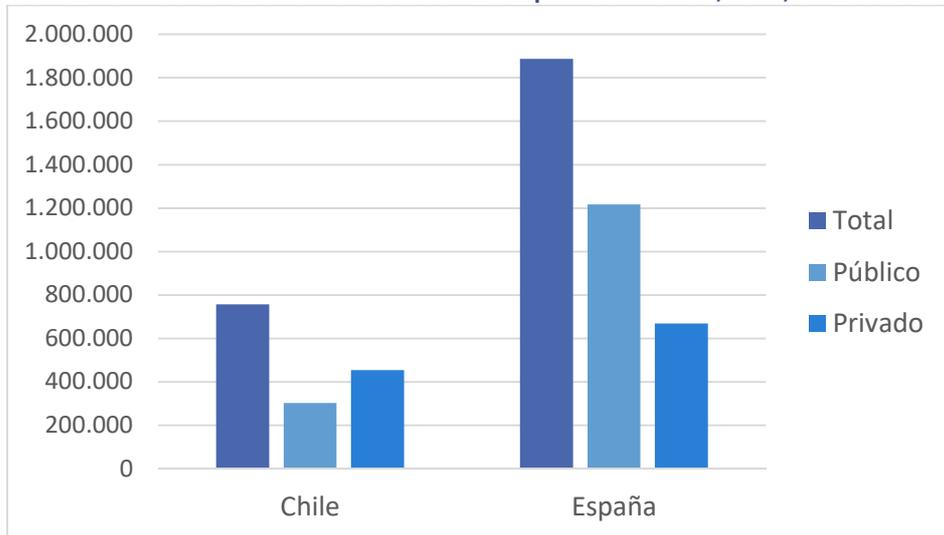
Gráfico 25. Tasa de matrícula todos los niveles, porcentaje de ambos sexos, Chile



Para completar la información anterior, se cuenta con datos para educación de la primera infancia en términos de composición de la matrícula de este nivel (gráfico 26).

Para el caso de Chile gran parte de la matrícula del nivel está en instituciones privadas. En cambio, en España hay una mayor cobertura de administración pública para este nivel (60%), en comparación con el Chile que alcanza sólo un 35% de matrícula pública.

Gráfico 26. Matriculación en la educación de la primera infancia, 2014, ambos sexos (número)



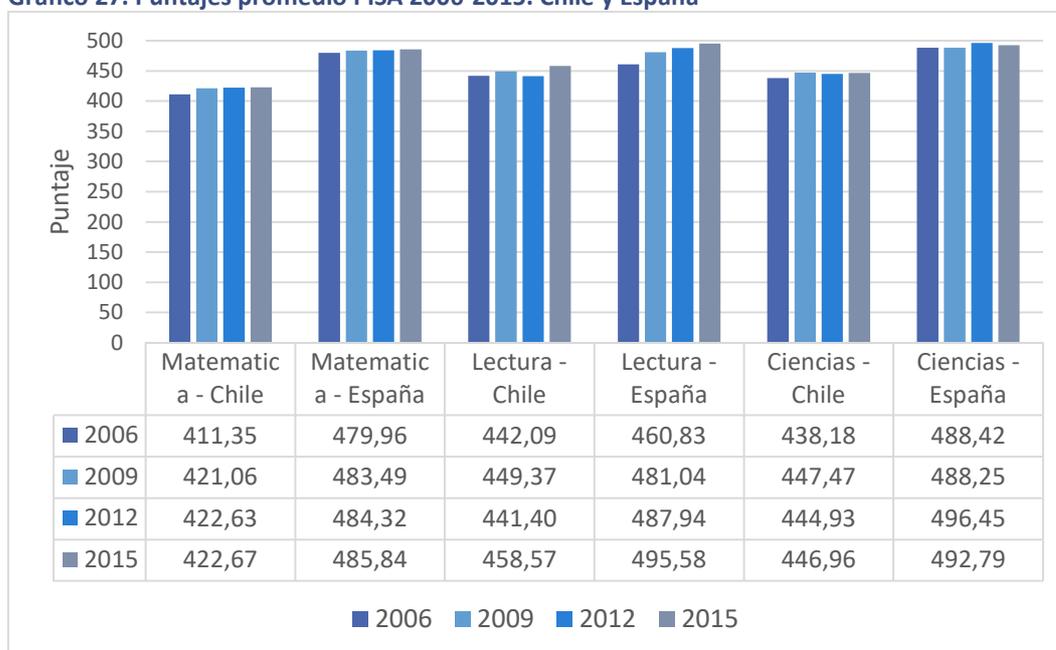
Resultados educativos

El principal referente comparativo para los resultados de los estudiantes, es la medición PISA que realiza la OCDE cada tres años a una muestra de jóvenes de 15 años. Son evaluadas tres competencias básicas y sus resultados estandarizan teniendo en consideración que el promedio de los países OCDE es de 500 puntos con una desviación estándar de 100 puntos.

Ambos países, desde el 2006 en adelante, tienen un desempeño estable, que si bien no tiende a bajar, tampoco sube, sobre todo en las áreas de matemáticas o ciencias para el caso de Chile, aunque sí lo hace para lenguaje a partir de la medición 2015. En el caso de España es progresivo el avance en esta competencia.

Sin embargo, el desempeño de ambos países está por debajo del promedio en todas las competencias, lejos del desempeño de países como Singapur que el año 2015 alcanzó los 535 puntos promedio, o Finlandia y Canadá que alcanzaron los 525 y 526 respectivamente, España en *lectura* se acerca al promedio en la última medición.

Gráfico 27. Puntajes promedio PISA 2006-2015. Chile y España

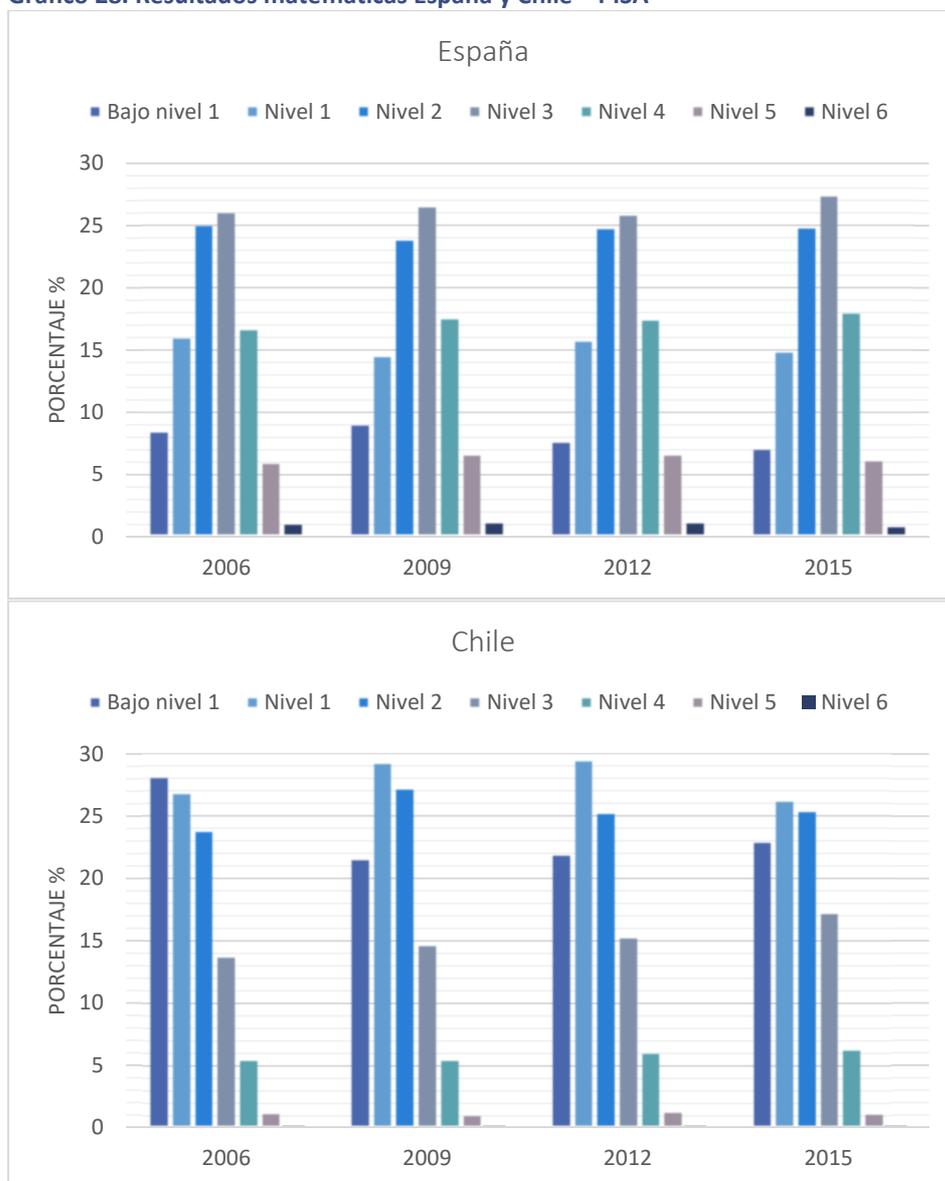


En los gráficos siguientes, se muestra una desagregación por niveles de desempeño. Se puede destacar algunos datos importantes:

- En *matemáticas*, el desempeño bajo el nivel 1 es alto en ambos países, concentrándose en un porcentaje importante de la población de 15 años que es evaluada. Chile es el caso más visible en el gráfico 28, que concentra los tres niveles más bajos sobre un 20% cada uno. España, en este mismo sentido, distribuye un poco más sus desempeños, “bajo nivel 1” está por debajo del 10%, concentrándose los resultados en los niveles 2 y 3.

En Chile no se presentan porcentajes de estudiantes en el nivel 6 de desempeño para el sector de matemáticas. El desempeño se concentra en los niveles bajo nivel 1, 1 y dos.

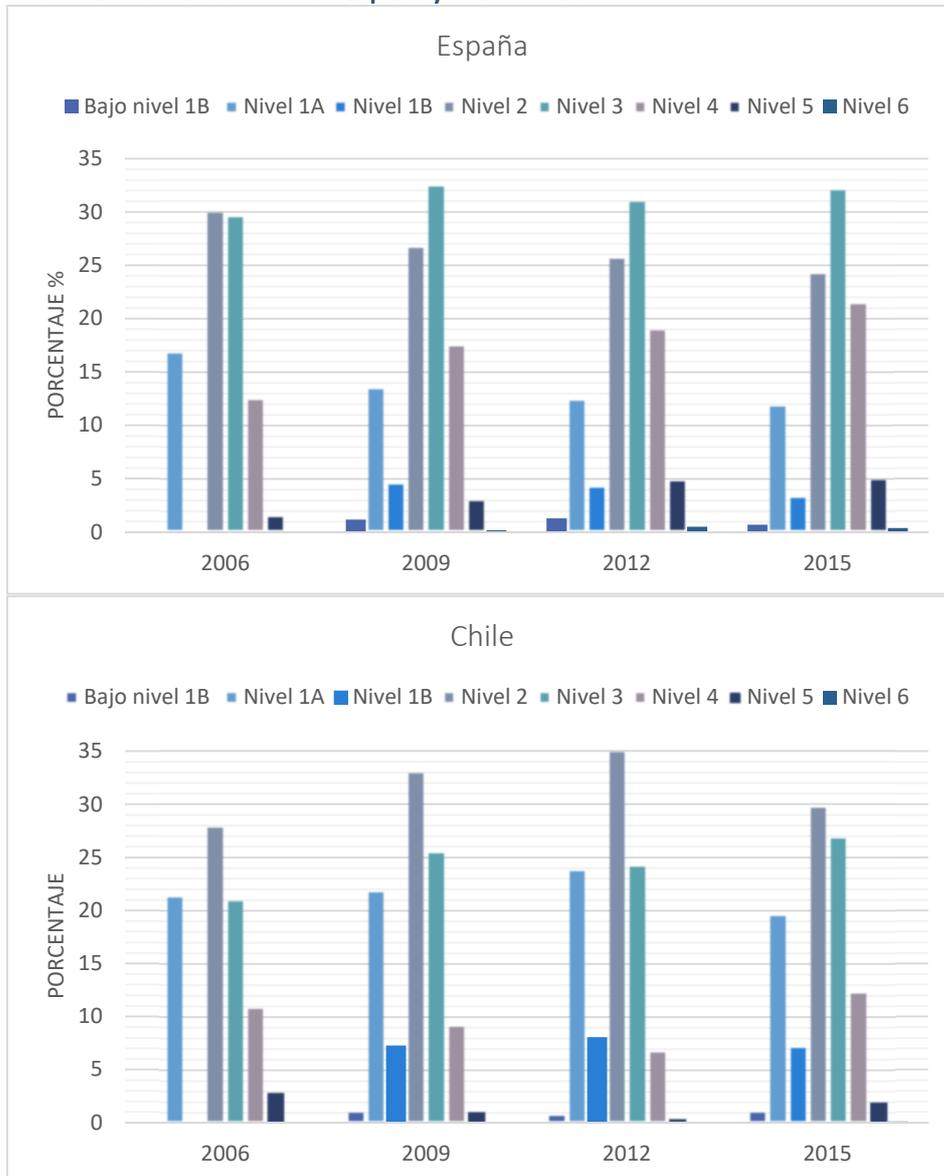
Gráfico 28. Resultados matemáticas España y Chile – PISA



- En *lectura*, las distribuciones cambia notablemente, si bien el nivel 1 está desagregado en dos a partir del año 2009, persisten bajos porcentajes en los niveles 5 y 6 en lo más bajo del gráfico.

Los resultados de lectura para el caso de Chile y España están concentrados en los niveles 2 y 3, tendencia que mejora en el caso de España, subiendo en el año 2015 el nivel 3 y el 4.

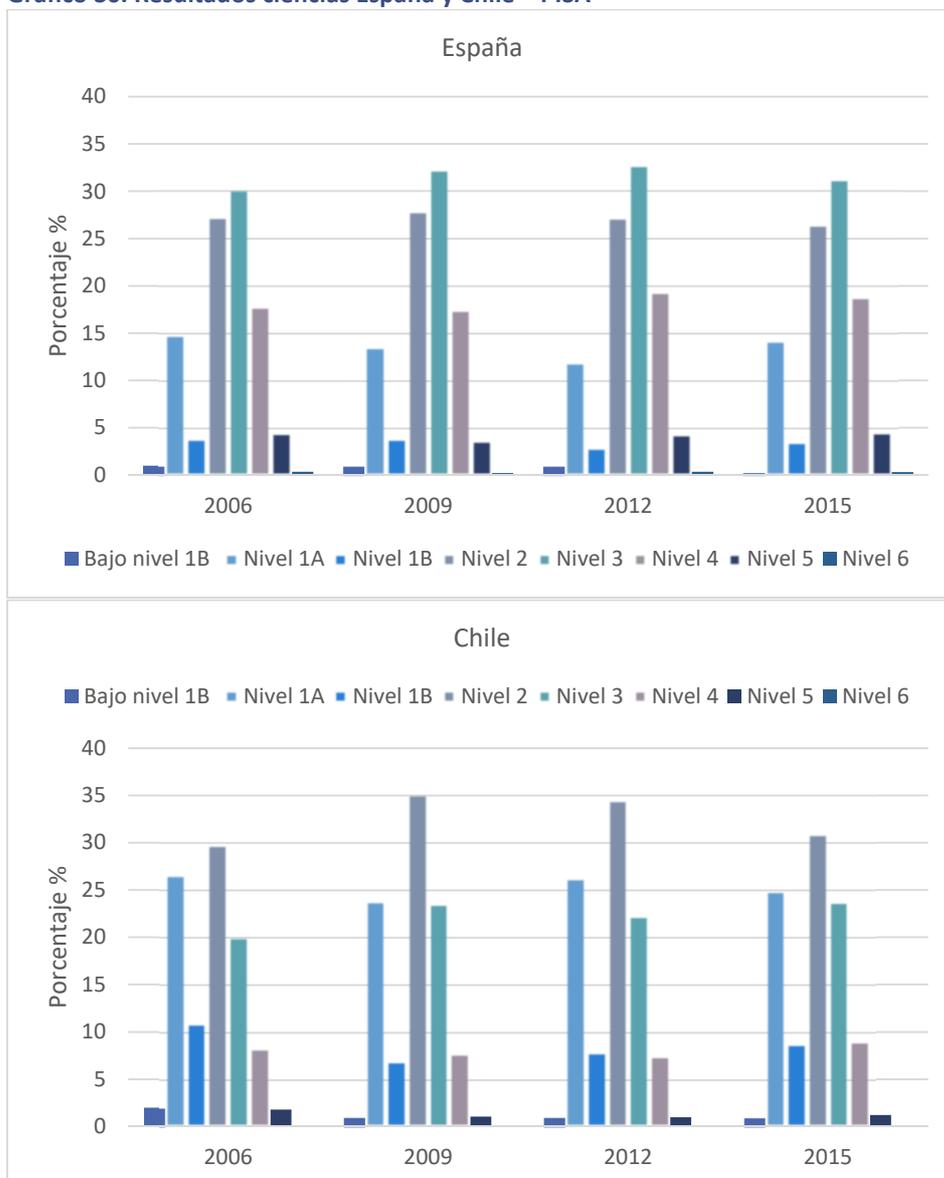
Gráfico 29. Resultados lectura España y Chile – PISA



- Por último, en *ciencias*, énfasis de la última medición 2015. Antes hay que puntualizar que la desagregación de los resultados es mayor al igual que en el caso de los resultados de lectura.

Chile está por debajo del promedio OCDE (493 puntos) con 447 y su distribución por nivel refleja la misma idea de las anteriores competencias, es decir, bajo porcentaje de los niveles 5 y 6. Ambos países muestran bajos porcentajes en los niveles más altos de desempeño. España no supera el 0,31% el año 2015 para el nivel 6, y el nivel 5 no alcanza el 5%. Chile por su parte no tiene estudiantes que alcancen el nivel más alto de desempeño. En España los niveles de desempeño de esta competencia se concentran en 2 y 3, al igual que en Chile sumándose a ello un alto porcentaje en el nivel 1A.

Gráfico 30. Resultados ciencias España y Chile – PISA



Se sintetizan en la tabla 30 indicadores comparativos de la evaluación 2015, relevando que persisten diferencias de género, uno elemento destacan los informes de PISA. Por una parte, se demuestran que las mujeres tienen un desempeño significativamente mayor, en el caso de España, a diferencia con las otras dos áreas. En cambio, en las otras dos (matemáticas y ciencias) las diferencias que favorecen a los hombres.

Estas diferencias en el caso de Chile, son altas y más homogéneas por área. Aun así las mujeres sólo tienen una mejor evaluación en lectura. Además, todos los puntajes están por debajo de la media de los países OCDE. España, en este caso, se acerca en dos de los promedios. Sin embargo, no puede pasar por alto que en los informes nacionales de cada caso se remarcan las diferencias territoriales.

Tabla 30. Síntesis PISA OCDE 2015

Chile	Promedio OCDE	España
Puntuación de 447 en ciencias	493	Puntuación de 493 en ciencias
Los niños obtienen mejores resultados que las niñas con una diferencia estadísticamente significativa de 15 puntos	3,5 puntos mayor para los niños	Los niños obtienen mejores resultados que las niñas con una diferencia estadísticamente significativa de 7 puntos
Puntuación de 423 en matemáticas	490	Puntuación de 486 en matemáticas
Los niños obtienen mejores resultados que las niñas con una diferencia estadísticamente significativa de 18 puntos	8 puntos mayor para los niños	Los niños obtienen mejores resultados que las niñas con una diferencia estadísticamente significativa de 16 puntos
Puntuación de 459 en lectura	493	Puntuación de 496 en lectura
Las niñas obtienen mejores resultados que los varones con una diferencia estadísticamente significativa de 12 puntos	27 puntos más alto para las niñas	Las niñas obtienen mejores resultados que los varones con una diferencia estadísticamente significativa de 20 puntos

Fuente: Elaboración propia en base a Education GPS (<http://gpseducation.oecd.org/Home>)

A pesar que PISA no es el único referente del desempeño de los sistemas educativos, a lo que se pueden sumar las críticas sobre la forma de evaluar y clasificar a los sistemas educativos tan diferentes entre norte o sur, Latinoamérica, Europa o Asia, la justificación de comparación es que sirve para poner de relieve que los estudiantes no alcanzan el desarrollo de competencias básicas, lo cual puede repercutir en su formación y trabajo futuro. Hoy los y las jóvenes no están aprendiendo lo que deberían aprender, eso es clave para pensar el sistema educativo y sus mejoras.

Primera infancia, educación y cuidado

Como se viene sosteniendo en esta tesis, la importancia que ha adquirido la primera infancia en los ámbitos del cuidado y la educación, es también presido enfocar algunos antecedentes generales sobre el nivel 0-6 años.

Desde un punto de vista internacional la OCDE (2017), enfatiza en que el desarrollo de un sistema extendido de educación y cuidado es fundamental para poder abordar las desigualdades educativas, pues mejoran la equidad de los resultados de aprendizaje, reducen la pobreza y mejora la movilidad social.

En la tabla 31 se puede destacar la diferencia en los niveles de matriculación a los 3 años, la proporción de estudiantes por maestra (más del 95% de los profesionales son mujeres, sobre todo en el nivel inicial), en donde Chile está por debajo de los promedios de los países OCDE y de España en particular.

En el caso de España se puede destacar el porcentaje algo de asistencia al nivel preescolar y la diferencia que puede estar marcando este indicador con quienes no asisten en el aspecto sólo de los resultados.

Tabla 31. Indicadores Generales Educación infantil Chile-España-OCDE

	Indicador	Chile	España	OCDE
Resultados	Diferencia en el rendimiento de las matemáticas entre los estudiantes que informaron que habían asistido a la escuela preescolar por más de un año y los que no lo habían hecho, después de considerar el estado socioeconómico de los estudiantes	14	40	31
	Estudiantes que no habían asistido a educación preescolar (%)	2,8	0,9	4,5
Participación en la educación	Matriculación en educación preescolar y primaria, 4 años (%)	83,6	97,2	85,9
	Matriculación en educación de la primera infancia, 3 años (%)	54,2	95,9	75,3
Gasto en educación pre-escolar	Gasto por alumno, educación preescolar (anual, USD equivalentes utilizando PPP)	6.408	6.021	8.070
Maestros	Proporción de alumnos por profesorado, educación preescolar	25	15	14
	Días de enseñanza por año, educación preescolar	183	176	190
	Salarios de los profesores, 15 años de experiencia, calificación mínima, educación preescolar (USD equivalentes utilizando PPP)	24.130	41.940	37.667

Fuente: Extraído de OCDE (2017) GPS Education

7.4 CHILE Y ESPAÑA, HITOS DIFERENCIADORES Y SEMEJANTES

Sistematización de diferencias y semejanzas en base al análisis sociopolítico y macroeconómico:

Tabla 32. Síntesis de capítulo III

Ámbito de observación	España	Chile
Marco Histórico social	Los debates que se dieron en el periodo de las transiciones chilena y española confrontaron posiciones sobre los derechos sociales que debían ser resguardados por el Estado, en particular el derecho a la educación.	
Reformas educativas	Es un campo constantemente politizado. Tanto Chile como España se han caracterizado por la inestabilidad en este campo. No hay ideas comunes sobre la calidad y el camino de la mejora que no pase por conflictos ideológicos.	
Consecuencias	España logra consolidar un sistema que tiene como efecto la movilidad social, bajo uno de los pilares del estado de Bienestar	Chile logra consolidar un sistema segregado, que resuelve parte de su financiamiento con la capacidad de pago
Contexto internacional	Idea de desarrollo económico tendrá como consecuencia la mejora de otros ámbitos.	
Derecho de la educación	En temas de educación infantil queda rezagada para una parte de la población según su capacidad de pago	
Educación de los jóvenes	Gran cantidad de jóvenes con cualificación han salido del mercado laboral	La formación en un sector importante de la población de los jóvenes es débil
Dificultad	Las políticas educativas aún no ponen el foco en la generación de mejores oportunidades, perdiéndose el talento por una parte, y la negación de oportunidades.	
Desafíos	Altas tasas de fracaso escolar, con diferencias por comunidades autónomas. Es un sistema que tiene que resguardar las bases de la educación pública.	Segregación del sistema, donde los resultados de desempeño están limitados por la condición socioeconómica. Es un sistema que tiene que subsanar las lógicas de mercado
Economía	Crecimiento económico positivo, recuperación post crisis.	Crecimiento económico y reducción de la pobreza
Semejanzas	Las brechas entre ricos y pobre son la mitad entre Chile y España La tasa de empleo es similar	
Dificultad	Quedan rezagados sectores de la población como los jóvenes (España) y las mujeres (Chile)	
Preocupación ciudadana	Empleo e ingresos	Ingresos y compromiso cívico
Tasas de empleo	En todos los grupos de edad están por debajo a las de Chile. Existen brechas de género de más de un 10% Preocupa la inestabilidad y precariedad del empleo post crisis.	
Desempleo	Las tasas en la población joven (15-24 años) rondan el 50%	Chile está cerca del primero de Países OCDE con una tasa aproximada de 15%

Gasto social (% del PIB)	25,37%	11,14%
Gasto en educación	El gasto más bajo se presenta en educación pre – primaria. En España el gasto en educación en relación al porcentaje del PIB es de 0,48% frente a un 1,59% de la educación secundaria. En Chile es de un 0,71% frente a un 1,35% del gasto en secundaria.	
Gasto por estudiante	Tiende a bajar desde el 2010, sobre todo en primaria	Tiende a subir desde el 2007 en todos los ámbitos
Resultados	Cerca del promedio OCDE en PISA	Debajo del promedio OCDE en PISA.

Chile, su crecimiento económico debe ser más inclusivo

Según el informe “Policies for making the Chilean labour market more inclusive”, del año 2014, destacan que el país ha mejorado sus indicadores económicos y reducido la pobreza a nivel general, pero aún quedan sectores de la población que se quedan excluidos. Por una parte, la participación de las mujeres en el mercado de trabajo se ve limitada por barreras económicas, culturales y normativas. Por otra los y las jóvenes, por su deficiente formación secundaria y sus los débiles vínculos con el trabajo a menudo se ven limitas sus perspectivas de empleo (Caldera Sánchez, 2014).

España, reformas clave

El país ha enfrentado la crisis, según el informe del año 2013, de forma positiva, ya que sus indicadores macroeconómicos muestran signos de recuperación, sin embargo existen barreras para que eso se traduzca en mejoras de las condiciones de vida que se relacionan con recuperar la educación, el mercado de trabajo (sobre todo en los sectores más jóvenes y poco cualificados) y el entorno empresarial. El informe mencionado (Improving Employment Prospects for Young Workers in Spain), hace un énfasis en el deterioro del mercado de trabajo. Los datos permiten afirmar que los sectores más jóvenes son los más sensibles con relación al empleo (Wölfl, 2013).



IV. ANÁLISIS DE LA MEJORA EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS

IV. ANÁLISIS DE LA MEJORA EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS

Este capítulo está organizado en los apartados 9 y 10. El primero de ellos está compuesto por las presentaciones de las escuelas que fueron parte de esta investigación. El objetivo es presentar sus historias a través de un relato construido a partir de las observaciones de campo y las conversaciones que se realizaron en este contexto.

El principal insumo para la primera parte fueron los registros de campo, los que luego fueron sintetizados en informes de caso. En este apartado se ha realizado una descripción general para presentar aspectos básicos sobre las escuelas, algunas cuestiones fundamentales sobre la acción educativa desde la práctica.

Se buscó rescatar el saber de los actores sobre la acción educativa, resguardando que en el análisis no se perdiera la riqueza y/o profundidad de los relatos, una vez que se realizó el proceso de reducción de la información.

En la segunda parte se presenta el análisis organizado por cinco dimensiones: 1. Relación Escuela – Institucionalidad Educativa; 2. Comunidad de pares y aprendizaje lateral; 3. Familia y escuela; 4. El lugar de los niños y niñas en el modelo de acción educativa; 5. Espacios y tiempos en la escuela.

La estructura de este último espacio está compuesto por una comparación general (todas las escuelas están incorporadas), experiencias a destacar, lecturas sintéticas de la dimensión a través de ejemplos, cerrando la presentación un cuadro de síntesis.

8. LAS ESCUELAS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de este apartado es realizar una presentación contextualizada de las escuelas, a través de algunos datos, sistematización de algunos pasajes de la observación y una descripción apoyada en algunas imágenes, todas parte del registro fotográfico que se realizó durante el tiempo de observación. Se busca rescatar aquellas situaciones cotidianas que permitan configurar una idea sobre estas seis escuelas.

Tres escuelas que se ubican en Barcelona y tres escuelas se sitúan en Valparaíso, en esta parte se realizará un acercamiento a través de una descripción general, más de tipo etnográfica, como una breve síntesis de lo que pasa en las escuelas un día corriente de P3 de la escuela infantil, o en un primero básico de una escuela de Chile.

8.1 ESCUELA BRESSOL 1 – BARCELONA

Breve reseña

La escuela bressol en la que se realizó el trabajo de campo, fue creada en el año 2002 a partir de una iniciativa de expansión de la red pública municipal de escuelas bressol de la ciudad de Barcelona. En el barrio Sarrià-Sant Gervasi en el 2015 eran seis escuelas bressol municipales, en un contexto donde predomina la oferta privada o concertada.

La matrícula para el periodo 2014-2015 de esta escuela fue de 72 niños y niñas, distribuidos en tres niveles y cinco grupos con una tutora por cada uno, como muestra la tabla N°32, más una educadora complementaria que da soporte un día a cada aula y realiza tareas de apoyo al trabajo de la dirección.

Son siete educadoras que forman el equipo de la escuela, más cuatro personas externas (limpieza y cocina) y estudiantes que dan apoyo en momentos puntuales del día, quienes realizan las prácticas de formación universitaria.

Tabla 33: Información descriptiva de la escuela bressol

Nivel	Nº de aulas	Nº de niñas y niños	Nº de educadoras
Lactantes, 4-12 meses	1	8	1
Caminantes, 1-2 años	2	24	2
Grandes, 2-3 años	2	40	2
Total	5	72	5*

Fuente: Dades anuals del centre (código ref: Datos_centro_14-15)

*Más una educadora complementaria que acompaña un día a la semana por sala.

Ubicación y entorno

En el barrio donde está ubicado la escuela – la llamada zona alta de ciudad- vive el 9% de la población con respecto al total de la ciudad de Barcelona. Destacan sus altos índices de población infantil y juvenil, su alta tasa de natalidad, población predominantemente europea y con altos niveles de estudios en comparación con la media de la ciudad (Consorti d'Educació de Barcelona, 2015).

Se pueden destacar algunos aspectos sobre las familias que son parte de la comunidad educativa de la escuela bressol 1 – Barcelona:

Tabla 34. . Información descriptiva de las familias de la escuela

90%	10%
De padres y madres son nacidos en Cataluña	Otras procedencias
40%	
Tienen estudios universitarios	
El nivel socioeconómico es alto	En la mayoría de las familias trabajan madres y padres
99%	
De las familias vive en el barrio de Sarrià- San Gervasi	

Fuente: Proyecto educativo bressol_1 (código ref: Proyec_educ)

La evolución de las escuelas bressol de la ciudad Barcelona requiere una contextualización que se remite a un origen enfocado en lo asistencial, dentro de lo que en la época eran los servicios sociales:

“las escuelas bressol no eran centros educativos, eran centros que estaban dentro del ámbito social, del ámbito de asistencia social, claro... la manera de trabajar y de entender el concepto de las escuelas era diferente” (Entrevista_educadora1_bressol)

Hoy, dentro del contexto europeo, la escuela infantil abarca la educación y cuidado durante los primeros años, que en el caso de España se divide en dos ciclos, uno es 0-3 años (que corresponde al nivel de la bressol) y el 3-6 años (dentro de las escuelas primarias). En el caso de Barcelona tienen una estructura y modelo educativo único, el cual ha logrado posicionar la importancia que tiene el nivel 0-3, aunque no es un nivel obligatorio. Desde la escuela bressol, mencionan que aún falta conocimiento sobre el modelo de intervención educativa que realiza la escuela, y que la diferencia de una guardería³⁴.

La administración pública de ciudad tiene un compromiso y una tares con relación a la difusión de los beneficios incuestionables para las niñas y niños, su desarrollo presente y futuro. Hoy son las comunidades educativas así como para las familias, quienes son los principales promotores del trabajo que se realiza en estos centros.

La escuela bressol tiene una importante e indiscutible función educativa, la cual concibe al centro como un espacio para desarrollar en las niñas y niños las competencias básicas acordes a su etapa. De forma vinculada está la función social, donde la escuela es un soporte para conciliar trabajo y familia, pero además es un referente para aquellos padres y madres que consideran importante el desarrollo de sus hijos e hijas en un ambiente protegido y de calidad.

Es primordial considerar que la escuela bressol es más que una guardería. Es un espacio de soporte para la educación, es la primera etapa que ayuda a establecer las bases del desarrollo “emocional y afectivo, físico y motor, social y cognitivo con la colaboración

³⁴ Más información sobre el modelo actual de la escuela bressol de la ciudad de Barcelona en <http://ajuntament.barcelona.cat/escolesbressol/ca/el-model-educatiu-de-les-escoles-bressol-municipals>

de las familias, proporcionando un clima y entorno de confianza” (Ayuntamiento de Barcelona, 2017a).

La gestión administrativa de las escuelas bressol municipal depende del Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB), quienes realizan el seguimiento y cumplimiento de las normativas exigidas por la institución educativa. Desde esta administración existe un proceso de seguimiento de la labor de la escuela por medio de documentación que ha de ser presentada periódicamente. Este tipo de exigencias involucran dedicación de tiempo y esfuerzos por parte de la escuela que pudieran ser utilizados para tareas de índole pedagógica:

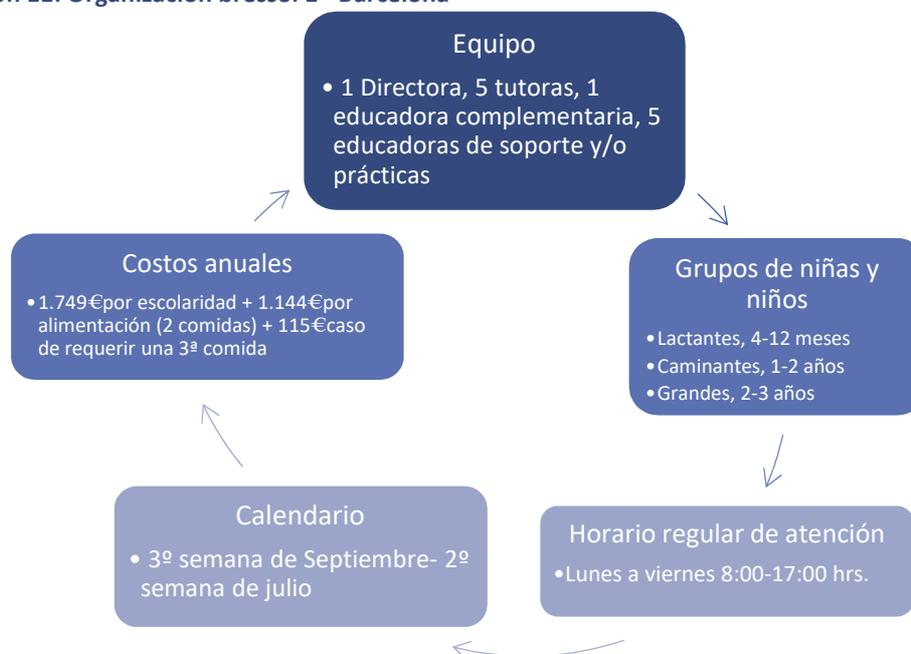
“El impacto de las medidas organizativas todavía repercute en las horas de gestión: falta tiempo para hacer una buena reflexión”
(4_memòria_curs_bressol1_Barcelona)

Por otra parte, la administración tiene la titularidad para la selección del personal de cada una de sus escuelas, por medio del departamento de recursos humanos. Es importante señalar este punto, ya que las direcciones no tienen una intervención directa en la conformación de sus equipos, sólo pueden realizar solicitudes u observaciones.

Es también parte de las responsabilidades de la administración dar soporte a la escuela en las áreas de alimentación y limpieza, cuyo sistema funciona por medio de la externalización de servicios (personal externo con funciones dentro de la escuela).

La organización de la escuela es común a todos los centros dentro de red de escuelas del IMEB, aunque pueden variar en tamaño y/o algunos de los servicios que puede ofrecer como la extensión de horarios y escuela de verano. Básicamente las áreas se muestran en la Ilustración N°11:

Ilustración 11: Organización bressol 1 - Barcelona



Fuente: Elaboración propia en base a información página web escuelas bressol del Ayuntamiento de Barcelona (<http://w110.bcn.cat/portal/site/PortalBressol/>)

El Sant Jordi en la bressol

El primer día de observación corresponde a una festividad muy importante del calendario de todos los centros de Barcelona, *la celebración de Sant Jordi*. Este tipo de fechas representa para la escuela un día de convivencia e integración, donde la lectura toma un rol protagónico, junto a las familias que se suman a esta celebración. Se puede destacar –desde una visión externa- es que este tipo de instancias generan identidad, colaboración y vinculación entre toda la comunidad educativa.

Por la mañana, las estudiantes en prácticas preparan el montaje de una presentación de títeres para representar una leyenda tradicional catalana muy popular sobre el origen de Sant Jordi. Junto a la directora han preparado un escenario a la entrada de la escuela, en donde más tarde se congregaran todos los niveles entre libros, canciones, títeres y un dragón. Al momento de comenzar, cada educadora se preocupa de su grupo con la ayuda de las estudiantes de soporte.

Al término de la presentación algunas de las educadoras motivan a los niños y niñas a cantar, mientras el dragón pasea entre todas y todos los asistentes. Es un ambiente lúdico, se comparten sonrisas y canciones. La actividad termina en el patio frontal de la escuela bailando. Se incorporan a la celebración los niños y niñas de P3 (parvulario) que están en la hora del recreo.

La segunda parte de la jornada consiste en ir visitar una feria de libros que han preparado en la escuela primaria, la cual está en frente de la escuela bressol y en el mismo recinto. Los más grandes (2-3 años) van junto a sus maestras, mientras los más pequeños (0-2 años) regresan a sus aulas para seguir con su rutina.

En la escuela primaria también están de fiesta y un gran mural espera expectante a las visitas que recibirán durante este día³⁵. El grupo se acerca a unas mesas que están dispuestas fuera de la biblioteca, los pequeños miran algunos libros y quienes atienden la feria –estudiantes y familias de la escuela primaria- se los muestran. Luego de un tiempo, todos regresan a sus respectivas aulas, es tiempo de comer.

De los pequeños a los grandes

Las observaciones de aula se realizaron ordenadas por nivel y durante una semana seguida. Fueron 5 días de aula. Se comenzó por la sala de los lactantes o los pequeños (menos de un año). En esta escuela tienen un aula de este nivel.

La sala de los lactantes (menos de un año)

Por la mañana, llegan los niños y niñas, acompañados de las madres, padres y/o sus cuidadoras. En el primer momento hablan con la educadora sobre el día anterior y observaciones para esta jornada. El aula de los y las lactantes es la primera, tiene una puerta de cristal y una habitación donde duermen la siesta. Un espacio de limpieza junto a una estantería con lugar para cada niño, abajo una piletta para los niños con un espejo a su altura. El resto del espacio se divide en rincones donde están dispuestos los

³⁵ En la presentación de la escuela infantil/primaria 2 - Barcelona se conocerá el origen del mural “el dragón de Sant Jordi”



Fuente: Registro fotográfico

materiales de trabajo. Tienen colchonetas, sillas mecedoras y un módulo de espuma (escalera y plataforma).

Entre esta sala y la siguiente hay un ventanal continuo hasta la última sala. Es uno de los elementos que más llama la atención, junto a la calidez del espacio, que no es muy grande, pero suficientemente equipado para que los pequeños puedan interactuar. Esta aula tiene salida a la terraza, que tiene una división para los más pequeños, ya que es un patio común de todas las salas.

La jornada comienza con el “desapego” y la despedida de los padres frente a los niños y niñas. La educadora explica que desde el primer día deciden hacerlo así, ya que afianza en los niños/as que es un momento que sucede durante el día y no genera

temor como sería que desaparecieran al marchar de pronto. Muchos padres y/o madres tienen que acostumbrarse a este ritual, ya que culturalmente tienen otro registro al respecto, por lo tanto la educadora en este momento del día se preocupa principalmente del refuerzo emocional hacia los niños/as y la dedicación del tiempo necesario en la acogida.

Al momento en que están todos realizan una actividad, basada en la experimentación con diversos materiales y también de interacción entre los niños. La educadora cuenta que en esta etapa se notan algunas diferencias, hay niños más autónomos en cuanto al movimiento e interacción y otros más pasivos, tanto por su reciente incorporación, o porque algunos niños o niñas son más tímidos. En este momento se despliegan en todo el espacio del aula. Cada niño y niña de forma independiente interactúa con los materiales dispuestos. Mientras otros buscan más elementos en el aula (en los rincones), la educadora observa cómo cada niño se relaciona con el material (cadenas y tarros) y también cómo hablan entre ellos.

La observación y la experimentación son algunos de los principios básicos en este nivel, se verá cómo esta interacción va evolucionando a medida que se pasa a otros niveles. Cada niño o niña observa los elementos y los experimentan, hay también interacción entre ellos y alguno que otro conflicto por querer lo que tiene el otro. Ahí es donde interviene la educadora y luego siguen su proceso.

La educadora presenta la situación anterior a través de lo que denomina *espacios vitales*, en donde lo importante que es que cada niño y niña tenga lugar para moverse con autonomía y libertad en el aula. Por el contrario, sino hay espacio suficiente, pueden chocar o llevarse unos a otros y eso puede generar enfrentamiento. No se trata de evitar

el conflicto, la educadora se enfatiza en las condiciones mínimas de espacio para que todas y todas, incluida ella, se pueda mover con facilidad por el aula.

Durante este espacio, se aprovecha para plantear algunas preguntas sobre aquellas condiciones mencionadas, la educadora cuenta sobre el aumento del número de niños y niñas por cada profesional y la falta de personal de apoyo durante la jornada, ya que ahora sólo intervienen en momentos puntuales del día. Menciona que los procesos igualmente se llevan a cabo, porque las escuelas tienen una infraestructura de excelencia, sin embargo es más agotador, ya que implica un esfuerzo físico importante llevar un aula con ocho niños y niñas menores de un año sola.

Los momentos del día implican alimentación, juego, limpieza y cuidado. Los cuales se realizan de forma individual. También es un espacio de interacción de la educadora con el niño o niña, para hablar y observarse mutuamente. Hacia el final del día comienzan a llegar los padres/madres/cuidadoras a buscarlos. En este momento revisan la hoja de registro y comentan el día con la educadora. Aquí es un momento clave del día, ya que se intercambian impresiones y observaciones. Los padres y madres se mueven con naturalidad por el aula, mientras dialogan con la educadora.

Comenzando la semana en el aula los medianos (1-2 años)

Al momento de la llegada de los niños y niñas, como es día lunes, las madres o padres llevan los materiales. Ellos mismos los ubican en el sitio que corresponde: la libreta de observaciones –que se tiene a partir de este nivel- y los elementos de higiene ubicados en una casilla con una fotografía de identificación.

La educadora pregunta sobre el fin de semana de los niños/as con relación al comportamiento y la alimentación. Mientras los niños juegan con los elementos disponibles en la sala. En este nivel interactúan más entre ellos y saben dónde buscar los materiales. Hacia las 10:00 la educadora insta a todos a poner los materiales en su lugar, los niños y niñas colaboran poniendo cada elemento en su contenedor. Esta aula tiene más mobiliario que la de los lactantes, sillas, mesas, escalera en la zona de limpieza, estanterías con materiales, percheros con foto y una colchoneta junto a un espejo.

El día comienza con las “cajas misteriosas”, de diferentes tamaños y colores, las que tienen distintos elementos. La educadora dispone a los niños y niñas en la colchoneta que está junto al espejo, sentados todo frente a ella (como si fueran a escuchar un cuento). Va preguntando qué podría caer/tener la caja, mientras recuerdan una canción para preguntarlo. Una de las cajas tiene un “tío” (tradición catalana de navidad), todos y todas le reconocen y hacen una canción.

Luego de explorar varias cajas en la misma dinámica. Se cierra la actividad y se guarda el material. Salen al patio donde está la *zona de arena*, juegan con palas y baldes, mientras algunos van por otras cosas del patio, aquí también están los otros niveles.

Después de 30 minutos de juego, se organiza el regreso, antes con una parada en la terraza. Al momento de entrar en la sala, se incorpora la estudiante de apoyo para limpiar las manos y disponer a los niños y niñas para la comida. Tienen una dinámica antes de comer, en donde uno de los niños/as reparte los “baberos”, va de uno en uno reconociendo de quién es y se lo entrega. Al terminar de comer, se limpian, luego salen a la zona común de la entrada, mientras se ordena la sala para la siesta.

Futuras familias, puertas abiertas



Fuente: Registro fotográfico

La directora del centro comenta que la actividad de puertas abiertas se realiza cada año antes de la preinscripción, es abierta a todas las familias. Se realizan en días distintos en cada escuela bressol de zona o barrio, para que las familias tengan la oportunidad de conocer las instalaciones, el proyecto y a las educadoras. El objetivo es informar del proceso

administrativo, responder las dudas sobre el sistema de selección y luego hablar del funcionamiento particular de la escuela.

El interés que genera la escuela bressol en cada barrio de Barcelona es igual, hace que lleguen a esta actividad una gran cantidad de familias y esta ocasión no ha sido excepción. Los padres y madres observan expectantes el espacio y escuchan con atención la presentación. En su mayoría parejas, algunos han venido con sus hijos e hijas. Después, cada educadora realiza un recorrido por la escuela, desde la sala de los lactantes hasta las salas de los más grandes.

El sistema de selección para entrar a una bressol se basa en puntajes, la demanda de familias por matriculas cada año es alta, cada año queda un número considerable en lista de espera. El interés por una bressol municipal se basa, aunque no exclusivamente, en la experiencia de otras familias que han pasado o están en la escuela.

Una visita inesperada en los medianos

Durante la primera actividad del día los niños y niñas de la clase observan un caracol que llevo a la sala y que han cuidado durante algunos días, la educadora les habla de las características, de lo que comen, uno a uno van observando el movimiento del caracol en la caja/hogar que han preparado. Esta experiencia ha permitido, según la educadora, trabajar diversos ámbitos del desarrollo. Además, gracias a la flexibilidad curricular del nivel se pueden incorporar situaciones como esta sin perder los objetivos. Lo fundamental es rescatar el interés de los niños/as. Al terminar la observación, la educadora regresa a su lugar la caja con el caracol y los invita a la siguiente actividad, que será un cuento, para la cual se ubican en la colchoneta. Todos y todas están atentos al relato de la educadora.

Luego es tiempo de patio, salen a la terraza a jugar con distintos materiales que la educadora dispone para los niños: bidones con agua de distintos colores, triciclos, balancín, autos. Cada uno/a va eligiendo según su interés y van cambiando de vez en cuando. Se producen algunos conflictos cuando dos o tres quieren jugar con el mismo juguete, primero la educadora observa y resuelve intervenir cuando el desencuentro no se soluciona por ellos mismos.

Los grandes de la escuela bressol (2-3 años)

Llegada de los niños y niñas, los padres, como pasa en las otras aulas, entran a la sala a dejarlos. Algunos se quedan más tiempo para acompañarles en el juego de la mañana, buscan un cuento o una zona de juegos, observan a sus hijos como se relacionan con los otros niños/as de la clase. Una de las madres se queda en una de las mesas y les cuenta un cuento a varios niños que llegan a la mesa. En los rincones de la sala se arman varios grupos de niños y niñas, hablan entre ellos. Algunos juegan de forma más independiente. Y reconocen que hay alguien nuevo en la sala.

La educadora los convoca a ordenar el aula, cada uno de los sitios y los juguetes en su contenedor. Todas/os colaboran. Al término se disponen en las mesa para comer fruta, las que están dispuestas en dos zonas. Hablan sobre lo que van a realizar, presenta a la observadora, les dice que acompañará a la clase durante el día.

La actividad de la mañana es un cuento (los niños/as se sientan cerca del rincón de los cuentos), la educadora pregunta cuál quieren leer. Algunos señalan “el del dragón”, el cual resulta ser elegido, leen la leyenda del “dragón y la princesa”. La educadora comenta que a la clase le ha interesado mucho el cuento, por lo cual ya lo han leído otras veces, pero lo siguen eligiendo. Durante la lectura, interactúan con la cabeza de dragón de la celebración de Sant Jordi, se van adelantando a lo que sucede, todos y todas siguen con interés la lectura de la educadora.

Por la tarde llega el momento de merendar, se reparten los baberos, comparten el momento de la merienda conversando entre ellos y con la educadora. Al terminar, juegan con materiales dispuestos en la sala, la mayoría en la mesa central y otro grupo se acerca al rincón de la cocina. Llega el momento de partir, los niños y niñas entusiasmados por la llegada de los padres y madres, cuentan lo que han hecho en el día, también hablan con la educadora, esto es parte del día a día, diálogo y preguntas.

Durante el tiempo de observación se pudo percibir que la sinergia que se genera en el espacio de la escuela se basa en *la comunicación* y el trato personal que todas las educadoras tienen con los niños y niñas. Esto se traslada a dos momentos cruciales en que las familias van a la escuela, sea por la mañana a dejarlos o por la tarde a buscarlos. El diálogo con las educadoras se da principalmente en este espacio, lo que sirve como una vía de retroalimentación entre ambas partes.

8.2 ESCUELA INFANTIL/PRIMARIA 2 – BARCELONA

El origen de la escuela, encuentro de tradiciones pedagógicas

La escuela es origen de una fusión de tradiciones pedagógicas. Por una parte se puede destacar en el origen de la escuela la historia de su fundador. Este maestro defendía que la experiencia de aprendizaje debía salir del aula y que se debería tener una relación familiar con padres y estudiantes.

En el origen de la segunda escuela se encuentra el ejemplo de escuela pública de la época, la cual desde 1974 comienza a vivenciar un periodo de expansión, siendo afectado principalmente el claustro, que paso a ser un equipo de años de experiencia a ser un equipo inestable. Esto influyó en la dispersión de métodos didácticos y disciplinares, una escuela tradicional.

Al momento de la fusión, que comienza en 1988, convergen dos historias pedagógicas, por una parte la de una tradicional escuela pública catalana, por otra parte una escuela con raíces en el movimiento de renovación pedagógica. Este hecho aún hoy se deja entrever en los discursos de los profesionales de la escuelas, los cuales reclaman por una parte una vuelta a las tradiciones de la disciplina y el control de la enseñanza, junto a quienes impulsan la apertura a los aires de renovación e innovación, o más bien una vuelta también a los orígenes de la escuela activa, principios que se podían encontrar en la vertiente más progresista del claustro.

Ubicación y entorno

La escuela está ubicada en el barrio de Sarrià, en el mismo emplazamiento que la escuela bressol de esta investigación. Es un centro que mantiene su oferta de matrícula siempre completa con relación a las plazas que se ofrecen en cada curso. El barrio cuenta con una amplia oferta educativa pública y privada.

En la zona/barrio vive el 9% de la población con respecto al total de la ciudad de Barcelona. Destacan sus altos índices de población infantil y juvenil, su alta tasa de natalidad, población predominantemente europea y con altos niveles de estudio en comparación con la media de la ciudad (Consorti d'Educació de Barcelona, 2015)

Tabla 35. Información descriptiva general de la escuela

Centro de doble línea		Matrícula al 2013 480 estudiantes
7 aulas de infantil	12 aulas de primaria	
90% De los estudiantes procede del propio distrito de Sarrià		Nivel socioeconómico medio-alto

Fuente: Elaboración propia en base a Proyecto educativo 13-17 (escuela infantil/primaria 2 – Barcelona)

La escuela cuenta con niveles de infantil y primera, en doble línea, excepto P3, con clases de promedio aproximado de 25-27 estudiantes por aula. El equipo se distribuye de la siguiente forma:

Tabla 36. Información descriptiva de la escuela*

Nivel	Curso	Nº de aulas	Nº de niñas y niños	Nº de tutores/as
Infantil 0-3	P3	3	75	4
	P4	2	50	2
	P5	2	50	3
Primaria	1º	2	50	2
	2º	2	50	3
	3º	2	50	2
	4º	2	50	2
	5º	2	50	2
	6º	2	50	2
Otros	Nº docentes	Especialistas	Nº docentes	Equipo directivo
Soporte infantil	1	Música	1	3**
TEI	1	Atención a la diversidad	3	
Maestro sin tutoría	3	Educación física	1	

Fuente: Elaboración propia en base a Anexo Memoria anual 13-14 (Memoria_13-14)

*Información en base a la observación y consulta de documentación de la escuela periodo 14-15

**Sólo suma la directora, ya que la jefa de estudios y el secretario tienen actividades asignadas (tutoría o soporte)

Además, la escuela cuenta con 23 monitores de medio a la hora de la comida y 10 talleristas que realizan actividades, que duran media hora a 45 minutos, en el periodo posterior a la comida.

Se llega a esta escuela por medio de la dirección de la escuela bressol, la cual avala el trabajo de campo. La directora de la escuela es quien toma el primer contacto, es por medio de ella que se programa el trabajo de campo. En la primera reunión que se sostiene se trata principalmente la documentación del centro y las visitas. Se puede destacar que se realizó una selección de las aulas a las cuales se tendrá acceso³⁶.

Siguiendo con el tema del proyecto y la abundante documentación, la escuela revisa cada año esta información, por ejemplo el *proyecto educativo* tiene que ser renovado acorde a los objetivos que se plantearon desde que asume el nuevo equipo directivo. Sin embargo, se cuenta con el proyecto de centro que es la propuesta que la directora realizó al claustro de docentes, quienes aprobaron en esta instancia los lineamientos contenidos en aquel documento.

Se recomienda que visitar los espacios comunitarios de la escuela: el comedor, la biblioteca, el gimnasio y la sala de música. Durante la observación de primaria se tuvo la oportunidad de visitar con los cursos algunos de esos espacios.

³⁶ Para realizar la selección la directora presentó en el claustro el proyecto (protocolo de investigación), consultó a las personas que quisieran ser observadas y entrevistadas de forma voluntaria. El claustro ha tenido una buena disposición, se menciona en esta instancia que para la dirección, en lo personal, le interesa tener una visión externa de la escuela. Porque aunque se realizan visitas al aula, siempre son pocas y de poco tiempo, dadas las exigencias del cargo (administrativas), no se pueden realizar de forma más sistemática.

Otro aspecto importante mencionado es que las actividades extra programáticas están a cargo del AMPA del centro. Comienzan a las 16:30, existe una amplia variedad de ámbitos, los que abarcan deportes, artes e idiomas. Las familias son quienes eligen de forma libre las actividades, que no son obligatorias, ni tampoco gratuitas.

Celebración de Sant Jordi



Fuente: Registro fotográfico

Al igual que en todas las escuelas de Barcelona, se celebra el día de Sant Jordi. La directora, había comentado que esta actividad es muy importante dentro del calendario escolar, es por eso que realiza una invitación a observarla. Este día se realizan actividades en la mayoría de los sectores de aprendizaje y en todos los niveles. Las muestras de los cursos van desde presentación de teatro, poesías, canciones y bailes en torno al tema de la leyenda de Sant Jordi.

La asistencia de las familias, por la tarde, es muy generalizada, ya que vienen a ver a sus hijos o hijas hacer la presentación. Es un día de fiesta para la escuela. Por la mañana se realizan todos los preparativos, cada nivel ensaya y prepara su actividad. En el patio hay una pintura gigante de un dragón, la cual se ha realizado con la colaboración de las familias.

Aulas de infantil

La sala en la que toca la primera observación está ubicada en el último piso del edificio de infantil (una casona antigua ubicada frente al edificio principal de la escuela). Al entrar en este espacio se aprecia claramente una organización en dos grandes grupos de mesas. Cada silla tiene un nombre. Hay una pizarra de tiza y diferentes pizarras con actividades (calendario, horario, letras). Al fondo de la sala hay un rincón de lectura.

A diferencia de la escuela bressol, los niños y niñas comienzan su jornada formados en grupos o filas (más bien dispersas), en el salón del primer piso. Cada educadora va a buscar a su grupo y los dirige a su sala. Aquí las familias ya no entran o llegan al aula.

Para la primera parte del día del grupo de P4 se divide en dos. Es el día en que a una parte de la clase les toca hacer una “experiencia”, la cual realiza el profesor de apoyo. Dura aproximadamente 45 minutos. Se trata sobre la aproximación y descripción de materiales: *Cargols* y *fermelles*. Se trabajan conceptos básicos de altura y grosor, color, dureza, peso. Es una clase práctica en donde los niños y niñas van respondiendo a las comparaciones de cualidades que va presentando el educador, ellos a través de la observación y manipulación van respondiendo.

Al regresar a la sala, el grupo se integra a una actividad de plástica, en la cual están dispuestos en grupos de cuatro niños o niñas. La maestra va observando el trabajo de

los grupos. La ficha consiste en hacer trazos y puntos, los primeros en verde y los segundos en rojo. El resto del grupo, que ya realizó esta ficha, juega con puzzles de diferentes tipos y materiales. Hay una zona de la sala en que se guardan estos materiales, a donde los niños y niñas los regresan a su sitio antes de la hora de salir al recreo.

Al volver de la comida regresan con un monitor de la comida, quien les hace una actividad de números, para mantener el silencio. Luego, se integra la tutora de la clase para realizar una actividad sobre el mes de abril y el tiempo, la cual implica el trabajo de números y letras en una ficha. La maestra explica y muestra las consignas en la pizarra, les pide que busquen en la sala las letras y números que van a utilizar (están a un lado el alfabeto y los números).

En la ficha tienen que escribir la fecha, el tiempo y pintar el sol. Al terminar cada uno/a deja su ficha en la carpeta individual que está identificada con su nombre. Los niños y niñas hablan entre sí, la maestra no llama la atención en ningún momento. Al finalizar la actividad algunos van al rincón de lectura a sacar un cuento, los hacen de pares y otros de forma individual.

Los pequeños del parvulario (4 años)

El día comienza en un rincón de la sala con todos los niños sentados en una ronda, lo primero que hacen es pasar la lista, una niña va diciendo los nombres y saludando. Luego va a mirar por la ventana cómo está el día, cantan la canción de los días de semana y lo registran en un calendario, donde también está la actividad del día. La sala de clases es un espacio abierto con zonas de juego y rincones temáticos.



Fuente: Registro fotográfico

La actividad del día consiste en experimentar con los colores primarios y cómo se forman otros colores al jústalos. La maestra realiza un pequeño momento para recordar las mezclas. Cada niño y niña está dispuesto en su silla, con una ficha de papel a la cual lo primero que hacen es ponerle el nombre arriba a la izquierda. La maestra –junto a la tutora de apoyo- da las consignas, que no deben tocar nada hasta que sea indicado el momento. Les

van poniendo en las hojas un poco de pintura roja, luego un poco de pintura azul. La maestra pregunta qué creen que pasará al mezclar, los niños responden el color para finalmente mezclar las pinturas con las manos en la hoja, descubriendo el color morado que habían mencionado un momento atrás.

Por la tarde, van a visita la biblioteca (que está en el otro edificio), en este espacio hay una zona especial de libros de cuento. La educadora indica que pueden elegir cualquier libro y que tienen que estar en silencio porque están la biblioteca, a pesar que no hay nadie más en ese momento.

Los más grandes de infantil (5 años)

Este día el P5 tiene actividad de “experiencia”, pero esta vez se observa a quienes se quedan en la clase para realizar filosofía. Se comienza recordando la sección anterior y las claves para seguirla (silencio, escuchar, levantar la mano para hablar). Esta actividad se trabaja a través de un cuento. La clave de este proyecto, es que se trabaja en toda la escuela y es un momento para hablar con el grupo sobre valores, como el respeto. También ayuda para conocerse más entre los niños y niñas, sobre todo aprender a escuchar las opiniones. Todo esto a través de materiales lúdicos como el cuento en infantil.

Por tarde, el grupo tiene clase de música y van con la educadora a sala del edificio principal donde les espera el profesor de música, aquí comparten en un primer momento un canción. Luego realizan una actividad de expresión corporal, utilizando toda la sala para moverse, tratando de imitar los movimientos del profesor. Cierran la actividad con una dinámica de cuatro niños o niñas, en donde todos van observando por grupo la coordinación de los demás.

Los cursos de primaria

Hay que tener en cuenta que la programación de los días de primaria son muchos más estructurados, por lo cual cada bloque horario corresponde una asignatura o sector de aprendizaje. Todas las clases comienzan con la lectura individual y silenciosa a primera hora de la mañana. Se destacaran algunas actividades.

Primero, filosofía en centro del proyecto educativo

El día en P1 comienza con una lectura en silencio, luego llevan a cabo una actividad de *Binding*³⁷, esta semana van en la sección 37 del juego de las emociones. La actividad trabaja una historia de una niña llamada Anna. La sala está organizada por grupos de 6 niños/as con orientación hacia la pizarra y la maestra tiene su puesto a un lado de la sala. En los márgenes de la sala se encuentran rincones como un mural, la biblioteca, cuentos, carpetas de trabajo, materiales, ordenador. La sala tiene dos puertas y no tiene contacto visual con el exterior.

Por la tarde, en la clase de filosofía cambian la organización de la sala y hacen una “U” en torno a la maestra que se ubica al frente. Repasan las normas. En esta oportunidad, trabajan la personalidad, las cosas que les agradan y las que no y las que les hacen enojar. Hacen un pequeño plenario en que la mayoría de los niños habla. Luego, se organizan en parejas, bajo la consigna de hablar sobre los gustos personales.

La finalidad de esta actividad es que se creen vínculos de confianza en los niños y niñas, que se conozcan, que cambien el centro en sí mismos. Por otro, en que todos y todas tengan la facultad de escuchar y saber lo que piensa de demás. Asimismo, se busca que aquellos estudiantes que no suelen hablar o compartir a diario lo hagan. Para finalizar esta dinámica hablan de la importancia de conocerse y de la amistad. El proyecto de filosofía es transversal y uno de los ejes articulares del proyecto educativo. Se relaciona con la importancia del desarrollo de habilidades del pensamiento.

³⁷ Binding, es un proyecto de la Universidad de Barcelona, que consiste en actividades para mejorar la lectura a través de un software interactivo. Se puede leer más sobre el proyecto en <http://www.binding-edu.org/>

En el último momento del día realizan una actividad sobre las tortugas. Esto ha surgido porque una de las niñas de la clase ha traído una tortuga de agua, la cual estuvo perdida por unos días. La maestra le pide a la niña que les cuente la historia a las y los compañeros. La maestra les hace una presentación sobre las tortugas (estructura/partes del cuerpo, comida, tipos). Para finalizar hacen un concurso para ponerle el nombre y realizan una ficha que consiste en dibujar una tortuga.

En segundo de primaria, durante el segundo periodo realizan lenguaje, formando una roda para presentar cuentos. Los y las estudiantes de la clase han elegido previamente un cuento, en una dinámica de padrinos a apadrinados, por tanto se disponen a realizar un trabajo en parejas para revisar el texto elegido.

En el tercer bloque, ahora con matemáticas, previamente la maestra les había pedido que trajeran elementos para contar. Para este trabajo se juntan en parejas. El día de hoy van a revisar “las centenas”, la consigna es que los estudiantes agrupen los elementos y que vayan probando las diferentes formas de agrupación (cantidad) que se pueden hacer para poder contar hasta 100 (múltiples). Los estudiantes interactúan con los elementos y prueban diferentes agrupaciones, luego la profesora les pide presentar y entre todos/as repasan las distintas formas presentadas.

De música y el ritmo, al control de matemáticas.

En cuarto de primaria, se pasa de una clase de música a un examen. Para la clase de música, el profesor les viene a buscar para ir a otra sala, la que tiene dispuesta filas de bancos con orientación una pantalla. La clase comienza con una “introducción al ritmo”. Luego, el profesor realiza una explicación de la actividad de final de curso. Les muestra un videoclip, a continuación repasan la canción un par de veces, les cuenta que esta canción puede ser útil para la actividad de final de curso ¿por qué? y les muestra la letra. Es una canción de despedida.

En la pantalla les presenta un mapa y les pregunta ¿a qué comunidad autónoma corresponde el lugar en rojo? País Vasco responden varios. ¿Por qué les presenta este lugar?, porque les enseñará un baile de esa comunidad. Organiza a los estudiantes en dos filas, niñas o niños frente a otros, junto a una estudiante les muestra cómo es el baile y luego lo practican un par de veces. Es una clase donde los niños y niñas utilizan un espacio diferente, sin mesas ni sillas.

Sin embargo, a las 10 de mañana regresan a la sala de clases, ha cambiado de organización, los puestos de trabajo están orientados hacia la pizarra y de forma individual porque tienen control de matemáticas, fracciones, es un control de resolución de problemas. La profesora les da consignas para la realización de trabajo, ante lo cual es importante que antes de empezar tengan todos materiales a mano. En este nivel ya no se usa las cajas comunes de materiales, como los más pequeños, cada niño tiene sobre su mesa un estuche. El control comienza con una disposición a la lectura, comprensión y luego resolver.

Tercero de primaria, educación física y trabajo en equipo

En este grupo hay dos estudiantes de integración que son acompañadas por una profesional de educación especial. Este día comienzan la jornada con educación física. Bajaron todos juntos al patio central de la escuela.

La idea básica de educación física, para la profesora, es que trabajan dos campos de igual importancia. Por una parte, el trabajo físico que va progresando en tiempo según el nivel, y el trabajo de valores como el trabajo en equipo, la colaboración y el compañerismo. Esto hace que los niños y niñas expresen de forma libre emociones y formas de reacción que no expresan en el aula, por lo cual radica de total importancia la comunicación con el/la tutora de la clase:

“Los niños tienen que aprender a perder y a ganar. También a controlar sus emociones frente a la frustración” (profesora de educación física. Observación 3º de primaria).

Realizan un juego por equipo. El cual, según la maestra, tiene como objetivo que los equipos generen estrategias de forma conjunta para ganar. El punto básico es que logren comunicarse y armar la estrategia más que para ganar, por ejemplo, sino descubrir porque el primer partido no resultó, ya que todos iban jugando de forma individual y en ningún equipo lograron llegar al arco contrario. En el segundo intento, ya encontraron la forma de poder llegar, en este punto ya ha resultado, entonces ya se han comunicado y generado una forma conjunta de jugar y lograr un objetivo.

Quinto y la asamblea de clase

La estructura de la sala esta ordenada por grupos de 4 mesas. Esta vez más grandes que las de cuarto. La capacidad de la sala es de 24-25 estudiantes. En los bordes de la sala se ubican las perchas de cada estudiante. Biblioteca. Zona de materiales de trabajo. Carpetas de trabajo.

Ambos paralelos de quinto tienen programado control de catalán (expresión escrita). Para los controles la clase se vuelve dirección a la pizarra. Cuando todos terminan el control, realizan un dictado, para revisarlos los intercambian entre los y las estudiantes corrigiendo las faltas. Antes de salir al patio vuelven los puestos al orden habitual.

Al regresan a la sala, se disponen para tutoría, pero la maestra comienza el periodo hablando sobre algunos puntos del comportamiento (el día anterior tuvieron un conflicto con estudiantes de la clase) y sobre el cuidado de los materiales de la clase. Cerrado el tema, continúan con la tutoría, donde interviene la representante de la clase, la cual presenta las actividades para mejorar ciertos ámbitos de la escuela. Por ejemplo, el cuidado del papel para secar las manos, el que no dura mucho tiempo en los baños, por lo tanto proponen usar toallas de mano personales, durante una semana van a probar si funciona. Discuten cuál es el problema y cuál sería una solución factible.

Sexto, el taller de ciencias

El trabajo de los niveles mayores se realiza en coordinación entre los paralelos, tal como días anteriores se dividen los grupos, las tutoras van cambiando acorde su especialidad, es decir, la tutora de 5º hace educación física a los 4 grupos de quinto y sexto y la tutora de 6º realiza las clases de inglés de los mismos niveles.

Un ejemplo de lo anterior, también se da en ciencias, donde el grupo de sexto se divide en dos. Uno de ellos va a la sala de ciencias, donde hoy les toca experimentar con la transformación de la energía. El profesor ha preparado materiales para que los

estudiantes observen como se pasa de energía química, a térmica, a través de un motor, gas butano, agua y calor.

Es un grupo pequeños, todos y todas tienen a mano una libreta y lápiz para seguramente tomar notas. Primero observan las reacciones y trabajan conceptos básicos de energía, sus tipos y transformación. Luego, repasan algunos ejemplos que están presentes en el medio, la energía eólica, fotovoltaica, nuclear, etc.

Para finalizar se realizan un concurso de “soplidos”, los registran entre todos y todas en la pizarra. La actividad consiste en soplar una turbina que está conectada a un lector de energía eléctrica. Hay mucho entusiasmo en participar y marcar una buena puntuación. El profesor les anima a volver a intentarlo. Ha sido una clase de taller que fue desde aspectos conceptuales básico y unos prácticos.

Al regresar de la hora de comer, les toca continuar con un proyecto que implica la clase de catalán y la clase plástica³⁸. Trabajan en grupos mezclados entre los sextos. Algunos terminan el cuento y otros continúan con las ilustraciones. Una de las madres de sexto, que es arquitecta e ilustradora, ha venido hace unas semanas atrás a enseñarles algunos aspectos básicos para dibujar. El objetivo es hacer un cuento para los más pequeños de la escuela.

Este tipo de actividades, en cooperación con las familias, es una instancia que se ha ido motivando desde la dirección y el AMPA de la escuela, puede ser considerada como una señal de colaboración e interés de las familias de ser parte de los procesos de enseñanza, pues en todos los niveles existen réplicas de este tipo, abarcando las áreas de especialidad de los padres y madres de la escuela.

8.3 ESCUELA INFANTIL/PRIMARIA 3 – BARCELONA

Ubicada el barrio de *Vallcarca i els Penitents*, en la zona alta del distrito de Gracia de la ciudad de Barcelona, en el cual vive el 7,5% de la población con respecto a la total de la ciudad. Destacan sus altos índices de población infantil y juvenil, su alta tasa de natalidad, una población predominantemente europea y un bajo nivel de población inmigrante.

Es un distrito con un nivel de renta medio-alto, con valores cercanos a la media de ciudad. Uno de los indicadores educativos del distrito se pueden destacar es la formación universitaria y técnica superior de un 37,4%, sobre la media de Barcelona que tiene un 27,5% (Consorci d'Educació de Barcelona, 2015).

Esta escuela es un centro concertado –bajo el patronato de una fundación privada sin fines de lucro- que recibe financiación pública, por lo cual se rige a normativas de la Administración Pública, pero que tiene amplias facultades en la gestión educativa. Su financiamiento es complementado con el aporte que realizan las familias.

Este centro tiene su origen en un contexto especial para la escuela catalana y europea en general. Fundada en la década de los 60, su proyecto educativo se define bajo los principios de ser una escuela activa, catalana y abierta todos y todas.

³⁸ Hay que señalar que la disposición del grupo al trabajo no ha sido la mejor, ya que les han cambiado la clase para poder terminar la actividad.

La acción pedagógica se fundamenta en la importancia que tiene para el desarrollo de las niñas y niños la educación afectiva, base para lograr y mejorar aprendizajes, los que -ya en plano académico- se busca la implicación de los agentes educativos.

Ubicación y entorno

En el barrio en que se emplaza este centro hay una oferta tanto pública como concertada, encontrándose también un centro privado.

Esta escuela imparte educación desde el nivel P3 de Educación Infantil hasta el 4º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), repartidos en dos cursos por nivel. Durante el curso 2014-2015 se registró una matrícula total de alrededor de 700 estudiantes y una planta aproximada de 50 profesionales de la educación.

Tabla 37. Información descriptiva de la escuela

Nivel	Curso	Nº de aulas	Nº de niñas y niños	Nº de tutores/as
Infantil 0-3	P3	2	75	4
	P4	2	50	2
	P5	2	50	3
Primaria	1º	2	50	2
	2º	2	50	3
	3º	2	50	2
	4º	2	50	2
	5º	1	50	3
	6º	2	50	2
Otros	Especialistas	Equipo de tutores	Coordinadores de ciclo	Equipo directivo
Soporte infantil	Música			AMPA
TEI	Atención a la diversidad			Consejo escolar
Maestro sin tutoría	Educación física			Comisiones

Fuente: Elaboración propia en base a documentación de la escuela infantil/primaria 3 - Barcelona

El proyecto de escuela

El primer punto de referencia para entrar en este centro será el proyecto de escuela y cómo se plantea –desde una articulación de la información recogida- el ser una escuela hoy. El proyecto educativo es la hoja de ruta que marca el quehacer de la escuela, si bien es un documento formal, estructurado y solicitado desde la administración educativa, para esta escuela más que ser un documento burocrático, es un instrumento que sienta las bases de la forma de pensar la escuela, la educación y la forma aprender. Toman protagonismo la innovación y la formación integral, la actualización permanente y perfiles definidos sobre lo que se espera de todos los miembros de esta comunidad.

Existe, desde el equipo directivo, un cuestionamiento de la educación y de los modelos basados en prácticas tradicionales que para esta escuela han quedado caducos, no es algo actual, no es algo que sirva para formar a las niñas y niños. Al ser una escuela concertada puede ser una fortaleza o ventaja con relación al nivel de autonomía sobre la gestión que tienen las escuelas públicas en Barcelona. Sin embargo, en este punto esto es una cuestión por resolver en el análisis posterior, de momento sólo mencionar que esta escuela se considera un proyecto que nace una idea compartida, común y que hace de esta un espacio de aprendizaje.

La casa de infantil



Fuente: Registro fotográfico

Durante el tiempo de trabajo de campo los primeros niveles de infantil aún estaban en una casa aparte del edificio central de la escuela. Se tenía proyectado la construcción de un espacio infantil para que estuvieran todos dentro del mismo espacio. Ya que también presentaba ciertas restricciones de espacio estar apartados.

La presentación de infantil está a cargo la coordinadora de ciclo, la cual explica que el funcionamiento del ciclo está organizado en una rutina que comienza por las mañanas acompañada por estudiantes de niveles superiores que realizan un trabajo voluntario de soporte en el tiempo de acogida de los más pequeños.

Desde un comienzo hay conceptos presentes en el discurso que se irán haciendo reiterativos y potentes en la

conversación y durante la observación de este espacio educativo. Por ejemplo, la planificación general de ciclo, la autonomía que tiene cada tutor para dar forma al proyecto de aula, el trabajo de seguimiento y colaboración entre paralelos, enseñanza por intereses de los niños y niñas, proyectos e indagación. Sí, desde los más pequeños hay un espacio para preguntarse qué quiero aprender.

Comenzamos el día conversando

Uno de los elementos comunes a estos dos niveles, es el espacio para hablar de forma grupal (rodana), es un momento para expresar pensamientos, ideas y emociones. Es un momento que no dura más de 20 minutos, esto permite al o a la maestra observarles.

Las salas tienen una temática que se ha ido construyendo durante el trimestre. El tutor explica que los rincones de la sala están organizados en una temática central y otros (como la nube de preguntas) van surgiendo del interés de los niños (preguntas y experiencias). La organización del aprendizaje se organiza en base a unos objetivos centrales (sonidos, letras y números) y lo demás se va incorporando a las planificaciones diarias.

El grupo se divide en dos para la primera actividad del día. La mitad va a inglés, mientras el segundo grupo realiza un dibujo (para la reunión de padres), el cual tiene una relación con una actividad anterior (dibujaron a la familia cuando comenzaron el curso). Uno de los elementos que llama la atención de esta actividad, a pesar de ser libre, es la orientación al resultado, ya que algunos tienen que volver a comenzar porque el resultado no es el esperado, por lo cual plantea algunas preguntas sobre la finalidad, el para qué de este tipo de fichas. Aunque es una palabra que no está dentro de las expresiones de los maestros y maestras del nivel.

Al siguiente día, ya en el edificio principal, la observación se realiza en el P5, así como en los grupos anteriores primero se disponen en una rueda, realizan un pequeño ejercicio de concentración. Luego, recuerdan las normas, hoy la consigan de la maestra es pensar en qué quieren ser cuando grandes. Para finalizar realizan un dibujo, la tutora tiene que cambiar la actividad porque la ficha tiene un error. Realizan una ficha "pintar las cosas que tienen la letra "N". La disposición del espacio es ajustado con relación a la cantidad de mesas y niños que tiene la sala.

En el tiempo de recreo se recorren los espacios del patio, uno de ellos es el huerto de la escuela, en el cual están implicados diferentes niveles, junto a las familias que también colaboran para mantener este espacio.

Por la tarde tienen *racons*, esta actividad que se realiza de forma conjunta entre P5, primero y segundo de primaria. También colaboran estudiantes de cursos superiores y uno de los rincones está a cargo de familias voluntarias. *Es un ejemplo ideal para expresar la colaboración entre los niveles y las familias.*

La primaria, entre el cambio y los objetivos

Los primeros días de observación en primaria tiene varios elementos en común, grupos organizados por grupo, rondas en algún momento del día. Hay actividades generales, más bien tradicionales como las tareas de lectura. Sin embargo, hay espacio para la conversación grupal, hay dictados también y un control de matemáticas por la tarde.

La organización de la enseñanza se realiza con el paralelo de nivel. Explica la tutora que hay objetivos que vienen desde la Generalitat (currículum) pero la forma de alcanzarlos es lo que cambia. Por tanto, encontramos que la base de la enseñanza en la variedad de actividades, la motivación para hacer preguntas e investigar. Y esto va interactuando con los objetivos. Muchas de las actividades surgen de los intereses de los niños y niñas, por ejemplo, se realizó una actividad en donde ellos tenían que expresar "jo voldria saber", a partir de las respuestas la tutora realizó a una síntesis, en la cual el foco de muchas de las respuestas tenían relación con la ciencia, por lo tanto como grupo comenzaron a investigar ¿qué es la ciencia? ¿Cuáles son? ¿Qué se considera ciencia?

Hay otra actividad, por ejemplo, que parte de un interés y ellos la responden desde la forma que más les acode, es decir, hay una interrogante y los niños han investigado y plasmado su respuesta desde distintas expresiones.

En el aula de primero de primaria se encuentra organizada de grupos de cuatro, esto tiene una razón de ser, ya que han ido llevando a cabo una metodología de roles, los cuales van cambiando a medida que progresan las actividades. La actividad de la mañana, se viene realizando desde hace ya algunas semanas, donde han ido presentando las investigaciones que han realizado en grupo. Este día presenta el grupo de "los planetas", las niñas hacen una presentación general de tema. Hay que destacar que la tutora frente a un error les realiza preguntas para esclarecerlo.

Luego, presenta un grupo de niños el "playmóvil". La dinámica en general se estructura en tres partes: 1. Presentación del tema; 2. Preguntas por parte de los y las compañeras; 3. Evaluación del grupo por parte de los compañeros (señalan los puntos fuertes y débiles) y una auto-evaluación. *Llama la atención la forma de expresar y escuchar los comentarios de los y las compañeras, es una forma de conversación que parece venir desarrollándose desde hace tiempo, porque los niños y niñas no se sorprenden, es más,*

es una parte de la clase y son ellos mismo quienes esperan los comentarios para mejorar de parte de sus compañeros.

Durante otro día de observación, un par de niños espera fuera de la sala, están preparando la presentación sobre el “chocolate”, mientras hacen el tiempo para su turno aprovechan de ensayar. Con mucha naturalidad cuentan de dónde viene el chocolate y que para el trabajo han ido al museo del chocolate de la ciudad.

Sexto y la agencia de viajes

Esta es una actividad conjunta de paralelos de sexto. Están presentando los proyectos "agencia de viajes". Esta actividad forma parte de sociales, el objetivo es que puedan destacar lo más importantes de las ciudades, tratando de convencer a los compañeros de visitarla. Para la construcción de este trabajo han utilizado toda la información que se ha trabajado durante el curso. Entre las mesas se encuentran mapas con relieve de las diferentes ciudades. Para las presentaciones han utilizado medios digitales, gráficos, volantes impresos y también se han animado a personificar algunos personajes típicos.

Las presentaciones son todas diferentes, ante ello el profesor de uno de los paralelos menciona que le ha llamado la atención hasta dónde han podido llegar con relación a la utilización de medios digitales para hacer este proyecto. Un objetivo importante, durante el proceso, es la gestión de la información, bajo la premisa de utilizar cuánto sepan y puedan, todos y todas han buscado una estrategia diferente. Se nota aquí el seguimiento e importancia de los procesos, los cuales son diversos en resultados, acorde a los medios y habilidades de los adolescentes de la clase.

Para el seguimiento se utilizan rúbricas, en el contexto del curso, son instrumentos cuyos indicadores son consensuados con los y las estudiantes al principio de la actividad. A esto se refieren con evaluación transparente. Esto sirve también para la autoevaluación.

8.4 JARDÍN INFANTIL 1 – VALPARAÍSO

El jardín y sala cuna funciona en el contexto de servicios de una universidad. Por otra parte, desde el año 2007, se mantiene un convenio con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)³⁹, entidad que se encarga de fiscalizar acorde a la normativa su infraestructura, personal profesional y técnico apto para el trabajo con niños y niñas. Esta forma administrativa se denomina Jardín Infantil de administración Vía Transferencia de Fondos (VTF).

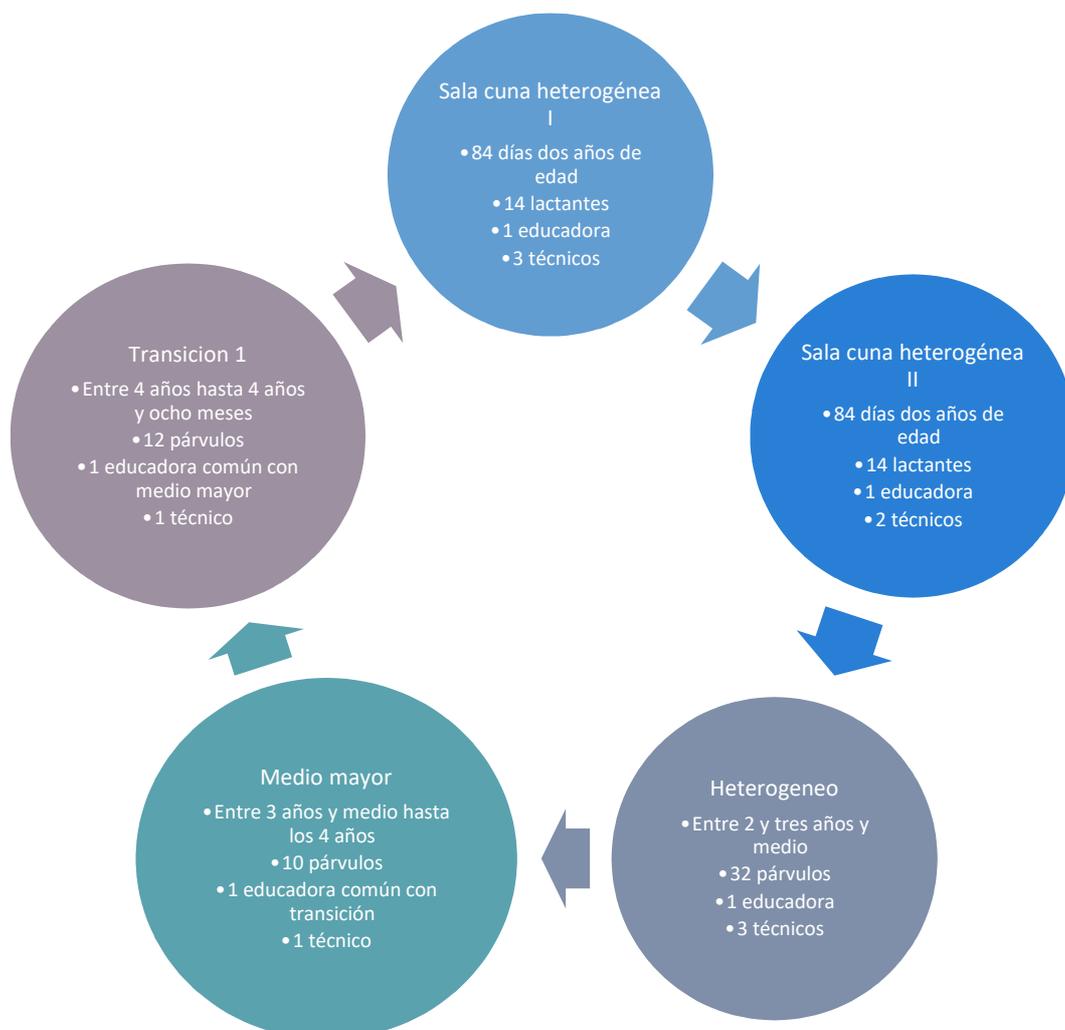
³⁹ En el informe *Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe*, se describe a esta institucionalidad como “(...) un ejemplo típico del modelo de atención institucional (jardines materno-infantiles), cuya presencia es común sobre todo en el Cono Sur. En Chile la oferta pública de jardines infantiles surge hacia inicios de la década de los 1970 como una respuesta a la necesidad de las mujeres de entrar al mercado laboral. Aunque en ese entonces la cobertura era baja, esta institución nace con una oferta de atención integral a la infancia –pionera en América Latina– que incluía servicios de nutrición y alimentación (un rol importante para enfrentar la desnutrición existente en esos años), educación y cuidado. Desde 1985 el proceso de expansión de la cobertura se complementó con servicios alternativos (por ejemplo, estimulación, salas cuna, entre otros) y se iniciaron procesos de mejora de la regulación de los jardines. En 2005 se aprueba una nueva reglamentación sobre variables críticas para la calidad de la atención como los coeficientes de atención y los perfiles mínimos que debían cumplir los maestros. Los procesos de mejoramiento de la calidad en Chile hacen que hoy en día los jardines de la JUNJI sean un referente regional importante”.(Araujo, López-Boo, & Puyana, 2013, p. 33)

Hay que considerar que Chile cuenta actualmente con un red nacional de jardines infantiles administrados y supervisados por JUNJI, pero además existe la red de jardines INTEGRAL, la cual es una fundación dependiente de la administración *Dirección sociocultural de Presidencia* del Gobierno de Chile. Estas dos instituciones forman parte de la *Red pública de educación parvularia*, junto al Ministerio de Educación (MINEDUC), la Subsecretaría de Educación Parvularia y la DIBAM (Dirección de Biblioteca, Archivos y Museos).

Bajo esta modalidad de financiamiento dual, este jardín infantil depende de una entidad pública sin fines de lucro, en este caso la universidad, por otro recibe recursos públicos por parte de JUNJI. Se rige por su marco regulador funcional de la casa de estudios superiores y rinde cuentas al organismo fiscalizador de jardines infantiles por los recursos recibidos, los cuales son gestionados por la unidad educativa.

El servicio educativo está destinado a las madres y padres funcionarios y las/os estudiantes de la universidad priorizados por sus condiciones socioeconómicas. En caso de quedar plazas disponibles, estas se abren a la comunidad. La organización básica del centro, el personal y los niveles educativos se presentan en la siguiente ilustración:

Ilustración 12. Niveles educativos y personal a cargo por sala



Fuente: Elaboración propia en base a información pública entregada por el jardín

Ubicación y entorno

El jardín está ubicado en el centro de la ciudad de Valparaíso. Conectado con el barrio y de fácil acceso para las familias que llevan a sus hijos e hijas. Cerca tienen diversas facultades de la universidad con las cuales tienen vinculación de ayuda o soporte en proyectos de intervención, casos de emergencia y evaluación del centro. Además, plazas, biblioteca pública y centros de salud.

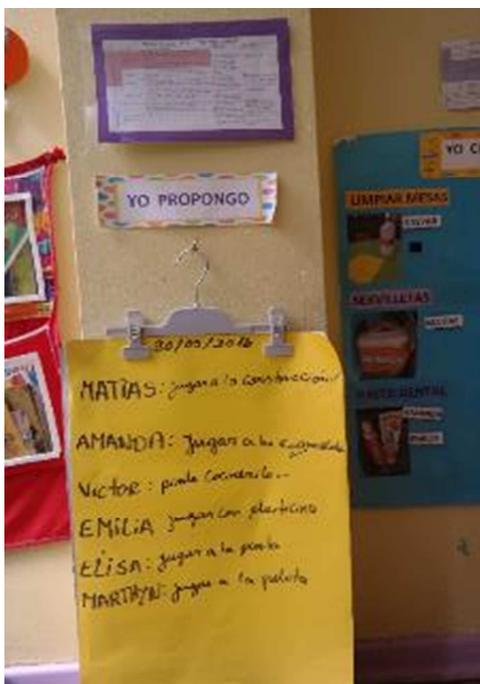
Los mayores del jardín

Por las condiciones del jardín el trabajo de campo en este centro sólo se realizó con los niveles más grandes, es decir, medio mayor y nivel de transición 1. Fueron dos días de observación de toda la jornada⁴⁰.

La sala que corresponde observar el primer día corresponde al nivel de transición 1 (NT1), es una sala pequeña con espacios educativos debidamente identificables. Cada uno tiene una descripción con el ámbito, núcleo y aprendizaje esperado. Además, la mediación y el aporte de la familia. Evaluación y materiales del espacio o rincón.

La agrupación de las mesas es grupal para 4 personas y la capacidad de la sala es de 12. Con espacios suficientes para moverlas, estanterías con materiales, todos a la altura de los niños.

En la mañana, hay un momento de acogida y juego libre con distintos elementos. Las familias llegan hasta la sala y les ayudan a poner el delantal. Algunos se quedan un momento observando.



Fuente: Registro fotográfico

Una vez que han tomado el desayuno, a quienes corresponde, una de las educadoras les cuenta qué es lo van a hacer como primera actividad, la cual consiste en ir a dar un paseo por el barrio, subir una escalera y llegar a un mirador. Todos y todas se preparan para salir del jardín.

En la salida grupal, van cuatro adultos. Al realizar la caminata se recorre el barrio donde está ubicado el jardín. Conexión con el entorno, conocimiento de actividades comerciales. Además, de una de las características de la ciudad; las escaleras y los miradores. Al momento de regresar nos encontramos con el grupo más pequeño que también sale a una actividad.

Al llegar de regreso al jardín, la educadora propone una actividad que consiste en la descripción de un elemento concreto. Utilizan una pluma de pavo real. Luego, cada niño o

⁴⁰ Hay que recordar que los protocolos resguardos por JUNJI, impiden por temas de seguridad e integridad, el trabajo o intervención con niños y niñas en los niveles más pequeños. Esto ya ha sido señalado en el apartado de la selección de las escuelas.

niña elige el material que va a utilizar para representar el objetivo en una hoja. Al final la gran mayoría usa temperas de diferentes colores.

Después de ir a lavarse las manos se dispone al grupo para salir a la biblioteca. Todos y todas hacen una fila, resguardados por la mirada atenta de las educadoras. Caminan por el centro de ciudad, muchas de las personas que ven pasar a este grupo les observa y algunos les saludan, ellos responden un saluda y una sonrisa. Al momento de llegar a la biblioteca, todos los funcionarios del lugar les saludan al pasar, ha llegado el grupo del jardín infantil a la biblioteca municipal, la cual tiene un rincón de lectura infantil en la primera planta. La consigna es buscar libros para leer en los próximos días, todos y todas se despliegan a revisar las estanterías y ayudan a elegir los cuentos, mientras las educadoras regresan los que ya han leído.

Ya cargados de materiales y libros, es tiempo de regresar al jardín, ha llegado la hora de comer, en la sala los niños y niñas organizan los materiales necesarios para comer.

Después de comer realizan una exposición (ciclo de los deportes). En este momento están los niveles de los más grandes juntos. La disposición de la sala cambia, se sientan en media luna. Para escuchar lo quienes que contar las y los compañeros, quienes han preparado un cartel, al finalizar se realizan preguntas. La educadora ayuda con la lectura de la información. Luego, es tiempo de patio, el espacio es amplio, con suelo de tierra, pasillos marcados, juegos y una huerta. Antes de volver a la sala pasan por el baño. Llama la atención que a las educadoras los niños les llaman por su nombre. También al personal de cocina de la escuela.



Fuente: Registro fotográfico

Al siguiente día, se realiza la observación del medio mayor, al inicio de esta jornada el nivel ha ido a realizar una actividad deportiva, acompañados de padres y madres voluntarios. Aquí se encuentran al menos dos elementos para destacar, por una parte la incorporación de padres o madres en actividades deportivas junto a sus hijos e hijas, por otra la vinculación con instituciones de la

comuna para colaborar en actividades, al igual que en el caso de biblioteca municipal de la comuna, ya que la escuela no cuenta con espacios habilitados y en condiciones para realizar deportes de forma segura.

Al regresar, van a su sala, la cual es más pequeña. Las estanterías están sólo a un lado de la sala y concentran la organización de los materiales. En el resto de las paredes están los espacios educativos al igual que en la sala de los más grandes (¿hoy es?, ¿cuántos somos?, había una vez, yo propongo, yo colabora, relaciono y aprendo, planificación diaria y semanal).

8.5 ESCUELA MUNICIPAL 2 – VALPARAÍSO

La escuela 2, es una escuela pública de la ciudad. Depende administrativamente de la Municipalidad de Viña del Mar. Fue fundada el 08 de noviembre de 1961, en la actualidad tiene 55 años de servicio a la comunidad, siendo uno de los establecimientos más antiguos del sector. Su plantel cuenta con una matrícula de 553 alumnos en dos jornadas, distribuidos en 1 curso de nivel de transición 2 (NT2 - parvularia) y 24 cursos de 1º a 8º año Básico.

Es un centro que aún cuenta con jornada particionada, es decir, que los y las estudiantes de esta escuela sólo tienen media jornada, sea por la mañana o la tarde y no cuentan con actividades extras curriculares fuera de ese horario. La extensión horaria, aunque está establecida por ley, en este caso no lleva a cabo por restricciones de espacio y presupuesto por parte de la administración educativa de la ciudad.

Ubicación y entorno

Está ubicada en la zona alta de la ciudad de Viña del Mar, barrio que es atravesado por una carretera que une las comunas de la costa e interior de Valparaíso. Está rodeado de poblaciones de la zona con alta concentración de vulnerabilidad social de la zona⁴¹.

Matrícula y cursos por nivel

Esta escuela imparte educación desde el nivel NT2 (nivel de transición 2) de Educación Parvularia hasta el 8º de enseñanza básica. Durante el curso 2014 presentaba los siguientes indicadores:

Tabla 38. Indicadores generales de la escuela 2 – Valparaíso

	Parvularia	Básica	Total 2015
Matricula	20	536	556
Nº de cursos	2	24	26
Asistencia promedio	Julio 2013	Julio 2014	Estudiantes prioritarios
	84,99	86,8	303/556
Equipo	Directivo	Equipo de gestión	Docentes
	1	4	23
	Asistentes de la educación	Auxiliares de servicio	
	11	5	

Fuente: Elaboración propia en base a Documentos escuela 2_Valparaíso

⁴¹ Las ciudades como Valparaíso y Viña del Mar concentran en las partes altas (cerros) núcleos de pobreza (poblaciones o tomas), pero al mismo tiempo asentamiento históricos que surgen con las políticas de auto-construcción y otras, junto a casas cuyos terrenos que han sido ocupados.

Observación de parvularia (5 años)



Fuente: Registro fotográfico

Al llegar a la escuela da la bienvenida la sala de parvularia, cuya entrada da hacia la calle. El único espacio de este nivel, ya que es un sólo curso, es un espacio rectangular, de antigua construcción, con una disposición de mesas grupales de cuatro estudiantes. Una mesa de la educadora en una esquina. Estanterías de materiales y algunos rincones. La

decoración predominante se relaciona con las letras y números.

Al fondo, hay un rincón de lectura con cuentos, otro de juegos de bloques, una estantería con para las carpetas, que llama la atención ya que no tienen nombres, sino números que identifican a cada niño o niña, junto a cada carpeta hay un libro de trabajo. Dos ordenadores a la altura de los niños. Una pizarra de plumón. Es un día nublado y la sala requiere luz artificial. Tiene dos salidas, una hacia la parte del recibidor y otra hacia un pasillo trasero a la escuela que conduce a los baños y al patio central de la escuela.

Los niños y niñas dejan su mochila y chaqueta en la silla. Usan capa en caso de los hombres y delantales las mujeres. La educadora comenta que siempre que hay temporal el fin de semana la asistencia baja drásticamente, por lo cual no se espera que lleguen muchos niños y niñas.

La primera actividad consiste en un cuento, la educadora les cuenta la historia con gran expresividad, todas y todos ponen atención a la lectura. Luego, revisan algunas palabras, las cuales van deletreando, para finalmente copiarlas en la pizarra. Todos y todas van pasando.

Al terminar la colación cantan una canción relacionada con las horas que marca el reloj. Posteriormente, realizan una actividad con números de 0 al cinco. Identificación, orden y finalizan poniendo fichas en cada carta. Para terminar modelan dos números elegidos por cada uno en una hoja. Por la tarde, al terminar otro cuento, realizan algunas preguntas sobre la historia. La actividad de cierre tiene la consigna de dibujar la parte que más les gustó. Copian el título en la pizarra, mientras los niños revisan los dibujos del cuento para hacer una elección.

La escuela básica (6-11 años)



Fuente: Registro fotográfico

En los días siguientes, se realiza un recorrido por las salas, antes de realizar la entrevista a la jefa de unidad técnico pedagógica, la cual muestra las instalaciones de la escuela, entre ellas la sala de computación, la biblioteca y las salas, a las que no puede entrar. Sólo al momento de estar en recreo, o al final de la jornada. En la imagen una de las salas. Todas son iguales y tienen la misma orientación hacia el profesor. Son salas

que dejan pequeños pasillos para el movimiento de los profesores. Al caminar por los pasillos se escuchan a los profesores dar las instrucciones a sus estudiantes. Las ventanas tienen una pequeña ventana que permite observar lo que pasa.

8.6 ESCUELA SUBVENCIONADA 3 – VALPARAÍSO

El origen

La escuela 3 de Valparaíso, es un centro de continuidad de educativa, es decir, cubre todos los niveles desde el NT1 hasta 4º medio. Bajo la premisa de la coeducación, su origen se remonta a un problema social de un grupo de porteños (gentilicio con el cual se denomina a los habitantes de la ciudad puerto de Valparaíso), así es declarado en su proyecto educativo:

“La preocupación por la desigual condición de la mujer, (...) el desarrollo de una labor educativa, inspirada en los postulados de la francmasonería porteña- cuyo propósito fue estrechar la brecha de desigualdad socio-educacional existente en la época” (ProyectoEducativo_escuela3_Valparaíso).

Este centro que se ha tenido una administración privada por muchos años, pasa a ser subvencionada bajo la modalidad de financiamiento compartido de los años 90. También durante esa época va cambiando el público escolar, ateniendo a hijos de socios y parte de los grupos sociales afines a la escuela. La entrada o matrícula al establecimiento se realizaba principalmente por recomendación, luego se realizan entrevistas. A lo largo del tiempo la matrícula del centro ha sido estable.

El último periodo de desarrollo de esta escuela, se ha visto marcada por el avance de políticas públicas que buscan eliminar el financiamiento compartido, es decir, todas las escuelas que reciben fondos del Estado no podrán recibir pagos por parte de las familias, se acaba la selección de los y las alumnas y se pone fin al lucro de instituciones privadas. El requisito es comprometer mejoras en el desempeño para acceder a financiamiento,

para ello se crearon instrumentos de seguimiento, denominados *planes de mejora educativa*, cuya modalidad se basa en una rendición de cuentas orientado por estándares de desempeño.

En Chile existe actualmente una alta preponderancia de establecer estándares para todos los niveles educativos y áreas de desempeño de los docentes, es por eso -como ya se ha mencionado en el capítulo de introducción al sistema chileno- que se han impulsado más medidas de evaluación censal. Esto ha traído detractores y defensores de la medida. Se verá que esto cala en el discurso de los profesionales de la educación de diversas maneras, ya que hay posturas que defienden el control, porque se entiende como un equivalente de calidad, otros defienden la autonomía y autoridad que se tiene en el aula.

Es así, como la ley de inclusión, no selección y gratuidad marca un hito en escuelas como esta, las que están en proceso de transición, porque todas aquellas que han optado por pasar a la gratuidad tienen que firmar un compromiso legal de asignación de recursos acorde a la matrícula, por lo cual el único ingreso es la subvención por estudiante. Ahora, los temas que quedan sobre la mesa son la organización de los recursos, los planes de mejora y la no selección para los cupos que quedan libres.

Ubicación y entorno

Esta escuela de continuidad se encuentra en una zona céntrica de la ciudad, en un polo donde hay bastante presencia de establecimientos educativos, tanto públicos como subvencionados.

Cursos por nivel

Este centro abarca desde los niveles de parvularia (NT1 y NT2), 1º a 8º básico y 1º a 4º medio. Los cursos tienen jornada escolar completa (JEC) desde 3º básico.

Tabla 39. Cursos por nivel

Nivel	Curso	Nº de aulas	Nº de tutores/as
Parvularia	NT1	2	4
	NT2	2	4
Básica	1º	3	2
	2º	3	3
	3º	3	2
	4º	2	2
	5º	2	2
	6º	2	2
	7º	2	2
	8º	2	2
Media	1º	2	2
	2º	2	2
	3º	2	2
	4º	2	2
Profesores jefes y de especialidad 43	Orientación	Equipo directivo (director, coordinadores de ciclo) 4	Inspectores 2
			Centro general de padres y apoderados
			Consejo escolar

Fuente: Elaboración propia en base a documentos de la escuela 3_Valparaíso

El mundo del parvulario, arriba al final de las escaleras.



Fuente: Registro fotográfico

El primer día en parvularia comienza en el nivel de transición 2 (NT2), son los más grandes de infantil, el último nivel antes de pasar a la primaria o enseñanza básica.

El espacio de la sala es amplio y hace frío a primera hora de la mañana, no hay calefacción y la puerta se mantiene abierta toda la jornada. Tiene disposición de las mesas en grupos de máximo 4 niños y niñas. En dos filas, una a cada costado. Hacia un lado están las perchas individuales. Donde dejan su bolsa de los artículos de limpieza y su mochila. El baño está conectado con la sala. La decoración de la sala cuenta con los números, a lo largo de una pared se encuentran ordenados del 0 al 20. Complementan la decoración, fichas de las vocaciones/oficios, un calendario, dos murales para exponer las fichas de trabajo y una pizarra de plumón. La mesa de la educadora está al fondo y detrás hay estanterías de materiales.

Al segundo día, toca observar a los de nivel de transición 1 (NT1), la sala está en la parte alta del edificio de parvularia. Tiene luz natural que se cuela por las grandes ventanas. La organización de la sala es en filas, formando una U. Decoración de números y letras acompaña las estanterías de materiales, un puesto al frente de la educadora y por último el baño, el cual está integrado en la sala.

La jornada de los niveles de educación parvularia comienza en varios frentes, están aquellos niños y niñas que tienen acceso al desayuno en la escuela y van a primera hora al comedor, el resto llega directamente al aula, quienes se quedan en el aula jugando o revisando libros dispuestos en un rincón. La educadora mientras tanto revisa los cuadernos de tareas, sellando los deberes realizados, de vez en cuando desde su puesto ordena a los niños y niñas volver a sus sitios.



Fuente: Registro fotográfico

Un aspecto importante, es el tiempo, ya que ha pasado casi una hora desde que comienzan a llegar los niños hasta que están todos en la sala de regreso, considerando que sólo están en la escuela hasta las 12:30 pm, ya que estos niveles sólo tienen media jornada, por la tarde están los otros grupos de infantil.

Saludo y preguntas generales sobre el estado de los niños. Actividad del calendario. Luego, bailan dos canciones guiadas por las educadoras. Es un momento de distensión en donde todas y todos se ubican en la sala, muchos disfrutaban de esta dinámica, ya que están pasando las canciones de moda. Pero hay que volver a los puestos.

Las actividades de la mañana son principalmente fichas relacionadas con matemáticas. Recuerdan los números que han aprendido, el 1. Y luego el dos, a través de un dibujo en la pizarra, buscando en la sala los números 2, salen a la pizarra a dibujarlo con la guía de la educadora. Cuantifican, reconocen la cantidad dos. Luego, cierran el espacio con una tercera ficha sobre el número tres. Las tres educadoras van orientando y explicando la forma de pegar. Llama la atención la importancia de la estética del trabajo, las fichas serán parte de un mural que ocupa una parte de la sala de clases.

Primero básico, cambio de sala, profesora al frente.

Sala en primera planta. Puestos frontales en tres filas dobles. Pizarra al frente con cuadro de objetivo, fecha. La decoración en la parte alta lateral con las letras del abecedario y las reglas/normas de convivencia. Cartulinas con presentación o disertaciones de los niños y niñas. Mural de informaciones. Proyector hacia la pizarra sin audio. La mesa de la profesora está al frente izquierda, muchos materiales encima. Muebles están al final de la sala, pequeños para guardar material. La sala tiene ventanas altas a lo largo de toda la sala. No hay accesibilidad visual desde el exterior.

Comienza el día con una actividad del texto con las consonantes que han aprendido. Comienzan con el trabajo del título e imagen que acompaña el texto. Inferencia a partir de ambos elementos. La profesora va preguntando. Comienzan la lectura por filas, las dos primeras líneas. Todos y todas leen a la vez a diferentes ritmos. La consigan consiste en dibujar las frases en los cuadernos de las letras (color rojo), dicho estos comienzan a trabajar, mientras la profesora revisa agendas por atrasos. Algunos se acercan de revisar, pero al juntarse muchos en su escritorio, la profesora se levanta para ir por los puestos revisando.

En uno de los periodos de mañana, vuelven a clase de ciencias donde realizan una actividad de ficha, el objetivo es ordenar la evolución/crecimiento de seres vivos, pero primero tienen que pintar, recortar y finalmente pegar las figuras en orden. No todos alcanzan a terminar, porque parte importante del tiempo se va en pintar, algunos alcanzan a recortar y lo demás se guarda en el cuaderno.

Al mismo tiempo, -que realizan la ficha de ciencias- estudiantes realizan una disertación/presentación frente al grupo sobre un animal. Hay bastante ruido, la profesora eleva la voz en varias oportunidades. La exposición no demora más de 5 minutos, la mayor parte de los estudiantes no pone atención, ya que están trabajando en la ficha.

Hay dos estudiantes presentando, al momento de terminar su presentación la profesora les pone un vídeo del crecimiento de las plantas, el cual sólo se puede ver, ya que no hay audio en el aula, frente a esto los niños y niñas bajan el nivel de sus conversaciones y piden a la profesora otro vídeo animado sobre el mismo tema (las semillas). Cerca de las 12:30 comienzan a arreglar sus cosas, pues se van al almuerzo, un grupo pequeño queda en la sala ordenando y limpiando. La profesora sigue en la sala revisando materiales, mientras la asistente se va con los niños al almuerzo.

En segundo básico cambia la dinámica, la sala tiene una agrupación de 4 puestos. Pizarra al fondo de la sala. Puesto del profesor en una esquina. La decoración de la sala es simple, tiene sólo un cuadro de calendario. Las ventanas parten desde la mitad de la pared a lo largo de toda la sala. La luz a primera hora de mañana es baja. Tiene incorporado proyector hacia la pizarra y un rincón de lectura.

Comienza la mañana con el cuaderno de caligrafía. Trabajan de forma ordenada, conversan en un volumen bajo. La profesora y la asistente van ordenando y supervisando el trabajo, además van hablando con los niños que aún no se han puesto a trabajar. Cada mesa tiene asignado un número y la profesora al referirse o preguntarles alguna cosa al grupo les nombra por esta identificación.

El rol de la asistente en esta sala es más activo que en primero básico, explica las actividades, supervisa el trabajo por los puestos, mientras la profesora también corrige trabajos y atiende a las consultas.

Durante la mañana se realiza varias interrupciones al trabajo, por diferentes motivos la atención cambia a informaciones, salida de estudiantes a evaluación especial o una comunicación que deben registrar en su agenda. Sin embargo, la clase continua –por ejemplo- la de lenguaje que comienza con una lámina para organizar las preguntas. Recuerdan sobre la clase de ayer (descripción de objetos y preguntas básicas), la consigna es dibujar en el centro de la ficha de colores un objeto y en los bordes responder las preguntas. Para cerrar la actividad se presentan algunos trabajos, se corrige qué son objetos y qué los diferencia de los objetos naturales.



Fuente: Registro fotográfico

El llegar a tercero básico, cambia la organización de la sala, puestos de dos frontales a la pizarra. Luego de la caligrafía de la mañana, la profesora realiza una evaluación de lectura individual (pasan de 4 estudiantes al frente y leen frente a la clase), al terminar los pendientes, realiza unas preguntas previas. Intermedio para hablar sobre el tema que trata el poema. Cierre de la

actividad, correcciones generales, les comenta que han mejorado, les pregunta la opinión y qué era importante. Recuerdan las normas de la clase. Pareciera ser una secuencia en cámara rápida, pero se iban sucediendo una tras otra, espacios justos para pasar el siguiente tipo de texto, la "la carta", que ya venían trabajando, hoy les toca trabajar el sobre, revisan las partes, luego decoran en los últimos minutos de este periodo.

Al regresar del recreo, toca geografía, se realiza una introducción a la clase, deducción del objetivo. Tenían una tarea sobre los paisajes terrestres, copian del libro al cuaderno y finalizan con un dibujo desde el libro de clases. La profesora corrige por los puestos. Los estudiantes que terminan antes realizan una actividad extra, no relacionada con el tema de la clase, pintan mándalas. Para revisar la actividad de geografía recuerdan las características de los paisajes. Continúan con una guía de trabajo sobre el clima. Las definiciones las copian en el cuaderno. Trabajan una guía en parejas (previa instrucción de la profesora), buscando información en el cuaderno. Corrigen y responden la guía con la profesora.

El cuidado y la educación de los niños y niñas involucra instituciones conformadas principalmente por personas que son guiadas por ideas que han construido a lo largo de su experiencia profesional y también como parte de su vida personal. Al mismo tiempo, si consideramos por una parte el trabajo de las y los profesionales, ellos interactúan con las familias y otros profesionales, se desenvuelven bajo normas que rigen su labor, lo que responde a criterios más o menos estructurados por la institucionalidad a través de protocolos u otros instrumentos.

Por otra parte, las familias poseen expectativas desde el momento de dejar a sus hijos en la escuela y desarrollan un tipo de relación con las y los maestros del centro. A lo largo de la vida educativa de niños y niñas las familias van pasando por experiencias que acercan o no a implicarse en el aprendizaje. Es importante señalar que la evidencia de la investigación resalta que la participación es beneficiosa en cuanto aporta a ser un soporte y validación para que lo que suceda en el aula no se difumine. Es interesante encontrar iniciativas por parte de los centros que valoran la implicación de este actor social y que abren espacios para lograr construir comunidad.

Los proyectos educativos a los que se tuvo acceso en esta investigación son distintos entre sí, eso es algo evidente, ya que cada centro posee características que lo hacen único. Sin embargo, es pertinente resaltar que son seis centros que tienen márgenes de actuación marcados con más o menos rigidez, incluso dentro de un mismo país. Este elemento impulsó a que el proceso de análisis de cada escuela pusiera atención a este elemento, el cual ha resultado ser también un punto de inflexión relevante para poner en perspectiva este trabajo.

El objetivo del trabajo de campo fue realizar una inmersión en la escuela a través de una lectura de las prácticas educativa. Entendiéndose este concepto –al menos de momento- de forma genérica, ya que se diferenciarán en el análisis que hay prácticas de diferente naturaleza y objetivo.

La acción educativa de la escuela es compleja, multidimensional, pero no por ello imposible de abordar. Aquellas teóricas que tratan de reducir la acción educativa a ciertos ámbitos, materias, indicadores, están negando el marco social de la educación y la gestión de las variables medibles y no medibles a través de instrumentos estandarizados. Es decir, una parte de la acción educativa puede ser medible para su mejora, pero hay un núcleo importante que se debiera analizar con otros lentes, instrumentos y aproximaciones epistemológicas alternativas a lo que marca la ley, o el sustento detrás de las políticas educativas.

El análisis que se presenta a continuación aspira a ser crítico e inclusivo, sobre todo social, una mejora de la educación que se entiende desde el desarrollo de mejores experiencias educativas que siembran oportunidades. Se destacan aquellos elementos que pueden emerger de las sinergias que son posibles en la escuela y apela a un trato dignificante de la labor que se realiza en los primeros años de la educación infantil, ya que es un trabajo que debe tender a la profesionalización y reconocimiento social para que pueda ser extendido a todos los sectores de la sociedad por igual.

Si bien el acento de estas premisas son políticas y éticas, son relevantes al hacer una lectura de la mejora educativa que suma en complejidad y no en reduccionismo.

9.1. DIMENSIÓN 1: RELACIÓN ESCUELA – INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA

Esta dimensión abarca principalmente la relación que tiene la escuela con la administración educativa correspondiente. En el caso de Barcelona es la Generalitat a través del Consorcio de Educación quien está a cargo de la gestión de las escuelas públicas. En el caso de Chile esto proviene de la Municipalidad (quien es el sostenedor de las escuelas, aunque con algunas diferencias territoriales y cambios puestos en marcha desde el año 2016). En ambos casos son organismos públicos locales que están a cargo de proveer a las escuelas recursos y personal a las escuelas públicas. Entendiendo a la vez que estamos frente a sistemas de provisión educativa mixta.

En general, los fines administrativos son los mismos, pero hay diferencias en cuanto a la autonomía que tienen las escuelas para gestionar sus propios recursos. Aunque esto es un tema del sistema de financiamiento, es importante señalarlo, ya que se verán algunas alusiones al respecto, lo cual de alguna manera marcan las lógicas de actuación y control hacia las escuelas.

A lo anterior, se ha sumado a esta dimensión el entorno inmediato de las escuelas. El objetivo analítico deviene de las definiciones teóricas y empíricas que se desarrollan en esta investigación. Por una parte está la evaluación que realiza la escuela como parte de un barrio o comuna y que ello pueda ser una oportunidad o una dificultad. Esta dimensión quedará también manifiesta cuando se hable de vinculación con el medio y los aprendizajes laterales, los que se pueden desarrollar en contextos favorables a la integración institucional desde diversos ámbitos. De momento, aquí se muestran los márgenes de acción, luego algunos ejemplos desde la práctica.

Uno de los objetivos de esta investigación, tal como se ha venido sosteniendo, la intencionalidad que tiene la política educativa sobre la marcha y margen de actuación de las escuelas. Las interpretaciones al respecto vienen de sectores pro control y otros que apuestan por sistemas más flexibles. Detrás de esta reflexión están las ideas políticas y económicas sobre el sistema educativo. Hay que advertir que por una parte encontramos las acciones políticas que llegan a la escuela, en forma de protocolo, decreto o ley y los discursos que les dan soporte. Al mismo tiempo, las ideas que ayudan a interpretarlos.

En esta dimensión se ha centrado el análisis sociológico de la relación que tiene cada escuela con la administración educativa, la cual varía acorde al tipo de administración. Veremos en el cuadro de síntesis de la siguiente hoja, que las relaciones de soporte, administrativo se gestionan acorde al nivel. De momento, esto puede estar relacionado o asociado al tipo de administración, sea

Buenas prácticas

El jardín infantil_1 de la ciudad de Valparaíso aprovecha el medio favorable para generar alianzas para el soporte de apoyo para actividades de carácter pedagógico, social e incluso de salud.

Si bien la ubicación es un punto importante, al igual que el respaldo institucional, bajo la actual dirección se reconoce que toda la ayuda que pueda llegar a la escuela es estudiada, beneficiosa, en cuanto aporte al desarrollo de los niños y niñas.

Un ejemplo de ello es que para poder superar una dificultad de espacios para la lectura común, transformaron en una oportunidad un convenio especial con la biblioteca pública de la ciudad. Es así que los niños y niñas van algunas veces al mes a buscar libros de su interés. Instancia que es aprovechada para recorrer el centro de la ciudad y visitar un monumento histórico. Tanto familias como educadoras valoran esta iniciativa, como un medio diferente para fomentar el interés por la lectura de los niños y niñas.

público o privado, pero ahondando más en profundidad, se puede fundamentar que el rol estratégico y político se concentra hacia una exigencia mayor en la educación regladamente obligatoria y que la educación infantil de los primeros años queda en los márgenes de la supervisión. Sin embargo, las argumentaciones en este sentido van más hacia un tipo de relacionamiento bajo parámetros de lo imprescindible. Es decir, roles y deberes diferenciados entre las competencias de cada estamentos o institución.

Se ha sumado a esta dimensión la percepción del entorno. La idea que está detrás es que los centros abiertos a la comunidad, pueden aprovechar oportunidades y generar alianzas de colaboración, sean con otras escuelas o instituciones públicas de otro orden.

Si bien esta dimensión es general en su propuesta inicial, ya que no cuestiona a priori los mecanismos de poder, dando como cierto que todas las escuelas funcionan bajo los fundamentos democráticos, al profundizar en la acción política que se ejerce sobre los centros educativos a través de ciertos dispositivos, se encuentra un tema interesante de abordar, ya no desde un ideal prescriptivo de la ley o la normativa, sino desde los bordes reales del ejercicio democrático que las administraciones públicas tienen con sus escuelas.

9.1.1. LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA A JUICIO

En esta dimensión hay algunos elementos que vale la pena destacar del análisis conjunto. El primero de ellos es el soporte institucional que tiene la escuela bressol de Barcelona. A pesar que se rige por las disposiciones del Decreto 101/2010, en este documento queda claro que la organización y el funcionamiento del centro funcionan bajo criterios de autonomía pedagógica y de gestión de los recursos financieros. Por lo tanto, la acción pedagógica de la escuela tiene un amplio margen para adaptarse al medio, labor que depende de los equipos de educadoras, los cuales son dispuestos desde el Departamento de Educación de Barcelona. Este es uno de los puntos de no autonomía de las escuelas públicas, el cual también se destacó en la escuela 2, ya que al cambiar la dirección, esta no tiene las facultades para formar su propio equipo.

En cambio en las escuelas de Valparaíso, los discursos tienen un matiz de regulador. Al ser un sistema centralizado en todos los aspectos de la acción educativa, se percibe esa carga de la institución, a lo que se va sumando una normativa tras otra. Aunque en el jardín infantil, la realidad es otra. Sólo la carga se siente durante los procesos de revisión, el cual consiste en una visita de índole más burocrático administrativo, que pedagógico.

9.1.2. ESCUELAS ABIERTAS AL ENTORNO

Una de las diferencias que se muestran entre las escuelas de España y Chile, es la evaluación del entorno. En el caso de los centros de Barcelona gestionan una relación de confianza y poca intromisión de la institucionalidad. Son procesos formales e institucionalizados que suceden con regularidad, pero que no entorpecen las tareas. Sin embargo, esta tarea recae por completo en el equipo de dirección. Por otra parte, las escuelas primarias de Chile, ven el entorno de forma diversa, una de ellas marcadamente adverso por los cambios legislativos que se llevan a cabo actualmente, lo cual les obliga a cambiar las reglas de organización, pensar en las implicancias sobre la enseñanza de forma más o menos reflexiva, este es un punto que se está

desarrollando, ya que la implementación es reciente del último curso. A pesar de ello, ya hay algunos síntomas de excesiva injerencia, incluso en la re-formulación del proyecto educativo, que por temas de burocracia, existe un modelo único para todas las escuelas que se están sumando a la gratuidad.

En este caso los peligros de la tecnocracia educativa presentes en el análisis de Casassus (2010) cuando plantea de los peligros que implican las reformas basadas en estándares (RBE), las cuales están mermando las capacidades de colaboración y reflexión de la labor educativa (Giroux, 1990). En España esto aún es lateral, en el caso de la escuela primaria 2 se gestiona como un proceso más, no interviene en el proyecto de la escuela y es un proceso burocrático como lo puede ser la memoria del centro.

9.1.3. LECTURA INTEGRADA DE LA DIMENSIÓN – EJEMPLOS

A. ESCUELA INFANTIL DE VALPARAÍSO

Muchos autores comparten la idea que el aprendizaje se juega en el aula, que es ahí donde pasa lo más importante cuando pensamos en los aprendizajes. El proyecto del jardín y sala cuna de la ciudad de Valparaíso⁴² nos ha instado a pensar el espacio educativo con una intencionalidad que excede las paredes de la sala de clases, sin perder de vista lo que pasa aquí, pero pensando más allá del aula. En este sentido, el proyecto educativo de este centro se piensa en un medio/ciudad/comuna, bajo conceptos de territorialidad, pertenencia e identidad que dan fundamento a sus estrategias pedagógicas.

Desde el punto de vista sociológico de esta dimensión, la institución hace una evaluación positiva de su entorno, y aprovecha su contexto universitario como una oportunidad de crecimiento, desarrollo e innovación de sus prácticas educativas. Es por ello, que tienen una fuerte vinculación con las facultades de la universidad, sea en el área de apoyo profesional psico-social, educativo, o de soporte en salud. Por otro lado, todas aquellas instancias que pueden presentar en términos de experiencias educativas traídas al jardín o realizadas en las facultades.

Conocen su entorno, se reconocen como parte de una ciudad que tiene características propias, se aprovecha la ubicación estratégica respecto del centro o plan, desde donde se puede acceder a todos los servicios y espacios públicos. También su visión respecto del cerro, parte de identidad local. Por lo tanto, cuando se evalúa un entorno favorable, que en este caso quiere decir que existe un elemento local que enriquece su proyecto, lo cual esté vinculado a su entorno inmediato. Desde un punto de curricular, el jardín busca la pertinencia curricular de su propuesta pedagógica.

La relación con la institucionalidad pública, que supervisa el trabajo de los jardines VTF, no está exenta de críticas, plantean que se les exige más y que las orientaciones son pocas, al igual que la disposición de recursos. Es decir, que con los últimos años se percibe que la evaluación les deja en estado de estancamiento, cuando la auto-percepción es más bien de avance. Aunque estas instituciones dependen de forma lateral del sistema público, si debería existir una responsabilidad, ya que sobre carga en la dirección, asunto que en jardines de derecho público no es un problema. El riesgo es abandonar un proyecto potente, por descuidos administrativos.

⁴² De aquí en adelante se hará referencia a la institución educativa como “jardín”.

9.1.4. SÍNTESIS DIMENSIÓN 1: RELACIÓN ESCUELA – INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA

Tabla 40. Dimensión 1. Relación escuela – institucionalidad educativa

Dimensión 1		BARCELONA			VALPARAÍSO		
		ESCUELA bressol 1	ESCUELA infantil/primaria pública 2	ESCUELA infantil/primaria concertada 3	Jardín infantil 1	ESCUELA municipal 2	ESCUELA subvencionada 3
Sociológica 1: Relación con la administración	Percepción del soporte - recursos	Recursos materiales suficientes, pero la carga horario y los ratios presentan una dificultad.	Han ido disminuyendo en los últimos años. Es preocupante por la parte de la mantención. Las familias asumen algunos gastos.	No aplica	Es suficiente acorde al espacio. Hay material de calidad para atender y trabajar. Falta el ámbito del soporte profesional, el seguimiento no implica apoyo u orientación a las observaciones de mejora que se realizan.	Es una escuela que tiene recursos limitados, pero esto no es problematizado por la dirección. Es suficiente para llevar el trabajo a cabo. Hay resistencias por parte de los docentes a la labor lejana e inexistente, es más laboral.	Consideran que tienen lo suficientes, aunque en opción de docentes y familias los recursos para actividades extraescolares ha ido mermando la oferta de la escuela. Es más burocrático.
	Percepción de la administración educativa	Es una autoridad que hace su trabajo de inspección, no genera mayores discusiones.	Es una autoridad que hace lo imprescindible.	No aplica	Es una autoridad que hace lo imprescindible.	Es una autoridad que controla a través de la presión en términos de gestión de resultados.	Se enfrentan a un cambio de relación. Antes era sólo de transferencia de recursos, ahora se somete a la escuela todos los instrumentos de seguimiento. Se percibe más

							control y presión por los resultados.
Sociológica 2: Incorporación en el entorno	Oportunidades de colaboración: <ul style="list-style-type: none"> • con otras escuelas • con otras instituciones 	A nivel de barrios se generan redes de colaboración con escuelas y otras instituciones de orden cultural y otro.	A nivel de barrios se generan redes de colaboración con escuelas y otras instituciones de orden cultural y otro.	La escuela está inserta en su medio, aprovecha las redes de colaboración de los padres y del barrio.	La escuela ha gestionado por parte del equipo redes con instituciones de la comuna.	Se están desarrollando	No existen, o son muy básicas, ya que la administración pone trabas para llevarlas a cabo.
Sociológica 3: Evaluación del entorno	Valoración institucional	Es restringido, perciben que la administración no potencia su trabajo.	Positivo, aunque podría ser más intensificado en el área de soporte de la integración.	Positivo de alta colaboración y compromiso.	Positivo de alta colaboración y compromiso.	Falta que la escuela se habrá al entorno. Está en procesos de colaboración, pero son institucionales.	Falta que la escuela se habrá al entorno. Está en procesos de colaboración, pero son institucionales.
	Valoración social	Es favorable por partes de las familias que son parte de comunidad.	Es favorable por partes de las familias que son parte de comunidad.	Es favorable por partes de las familias que son parte de comunidad.	Es favorable por partes de las familias que son parte de comunidad.	Es favorable por partes de las familias que son parte de comunidad.	Es favorable por partes de las familias que son parte de comunidad.
Pedagógica 1: Percepción del seguimiento institucional	La evaluación	No aplica	Es una labor más dentro de la planificación. Un paréntesis dentro de lo que se hace día a día.	No aplica	No aplica	Es una labor muy importante dentro de los objetivos de la escuela, así se demuestra que se están haciendo cambios y que la dirección cumple sus cometidos.	Es un objetivo pero no es central de la acción educativa, hay presión sobre los docentes, no existe una postura institucional al respecto.
	La inspección	Es una relación formal que procura que se vaya al día con la	Es una relación formal que procura que se vaya al día con la	No aplica.	Es pedagógica, pero sin espacios de reflexión.	Es administrativa. Y por medio de los planes de mejora se siguen los desempeños.	Es administrativa. Y por medio de los planes de mejora se siguen los desempeños.

		burocracia administrativa.	burocracia administrativa.				
	La formación	Existen oportunidades de formación y cualificación.	Existen oportunidades de formación y cualificación.	No aplica por parte de la administración. Han optado por la autoformación.	Existen pocas oportunidades de formación y cualificación.	No existen muchas, dependen de cada profesor buscarlo.	No existen muchas, dependen de cada profesor buscarlo.

9.2. DIMENSIÓN 2. COMUNIDAD DE PARES Y APRENDIZAJE LATERAL

Esta es una de las dimensiones más complejas por la amplitud de categorías que se desprenden de cada perspectiva. Por una parte, estamos frente a una organización, ya el concepto en sí mismo conlleva múltiples enfoques, sobre todo desde áreas alejadas de la educación. En este caso, para poder aproximarnos a la organización educativa se ha de centrarse en una perspectiva sociológica sobre el liderazgo para el cambio y la transformación de las escuelas.

La escuela no es la suma de las partes, como se suele entender desde una teoría de las organizaciones, la cual no se contextualiza en la escuela, aquí convergen más que tareas individuales que suman a un resultado. En la escuela hay conflicto por la autoridad pedagógica o sobre la acción educativa, por la autonomía (tal y como se da también con la institucionalidad administrativa), la profesionalidad, la responsabilidad y la toma de decisiones por un objetivo superior que es el aprendizaje de todos los niños y niñas.

Para esta dimensión se toma como referencia el trabajo de Flessa, quien plantea que la organización escolar debe ser analizada desde “el estudio de la política dentro de la escuela-micropolítica- (...) de cómo las cosas realmente funcionan, no cómo un organigrama o plan de acción del director que le gustaría y les permitiera trabajar” (Flessa, 2009, p. 1). Desde esta lectura política de la escuela se hará referencia al liderazgo, la gestión pedagógica, la comunidad profesional y la incorporación de las familias.

9.2.1. EL LIDERAZGO DE LA ESCUELA: DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES

Flessa (2009) relaciona que el liderazgo en la escuela se ha ido focalizando solamente en las figuras del director o directora de los centros educativos. Sin embargo, en las escuelas se presentan otros liderazgos que pueden ser más o menos legitimados por los equipos de docentes, que puedan o no generar conflictos/tensiones, o tender a ser conciliadores.

En el caso chileno, también en el caso de España, tienen dentro del equipo directivo a un encargado, coordinador o jefe de las unidades técnico pedagógica, para el autor esto es una característica de nuestros sistemas que invita a reflexionar sobre el liderazgo y sus múltiples componentes y sub-dimensiones, más allá de la sólo administración de las personas y el cumplimiento de los planes y programas.

Buenas prácticas

La escuela infantil/primaria se pueden encontrar elementos teóricos y prácticos para comprender las fortalezas que da un trabajo colaborativo de la comunidad de pares en un centro educativo.

En primer lugar, se puede recalcar la elaboración de un proyecto de comunidad con objetivos integradores y compromisos colectivos. Este equipo en un momento dado se propone el cambio y la transformación de las prácticas porque cuestionan las formas tradicionales de enseñar.

El riesgo sobre estos procesos es cuestionarse constantemente lo que se hace en el aula, ante lo cual se requiere un apoyo constante de los equipos. Se hace manifiesto que sin aprendizajes laterales es difícil llevar a buen puerto renovaciones, es decir, esto no es una tarea individual.

9.2.2. LECTURA INTEGRADA DE LA DIMENSIÓN – EJEMPLOS

A. ESCUELA INFANTIL/PRIMARIA 3 – BARCELONA

Uno de los fundamentos que puede ser importante de indagar en esta escuela es el centro en el que se enmarca la acción de la escuela. El proyecto es para los maestros y maestras y para las familias fundamental al momento de elegir la escuela.

Sin embargo, este proyecto no es posible sin el trabajo de los y las profesionales de la escuela, los cuales durante periodos de reflexión sistemáticos y continuos han dado fuerza a sus ideas. En este proceso son elementales dos cuestiones, uno es el impulso que realiza el equipo directivo y otro es el seguimiento atento que se realizan al momento de emprender una tarea.

De forma preliminar, en este caso hablamos de liderazgos más bien distribuidos desde un equipo central, con roles bien definidos, con alta carga de responsabilidad profesional y por último un potente seguimiento. Un punto clave, es que el liderazgo no descansa en una sola persona, se reconocen al interior entre sus pares un trabajo al cual todos están convocados.

Elaboración, evolución y pertenencia

Muchas de las opiniones de los maestros y maestras de la escuela van en dirección a relevar la importancia que tiene el proyecto de este centro y cómo esto se relaciona con la línea pedagógica que sigue la escuela,

*“es importante que los maestros de una escuela siga una pedagogía, sino no tendría sentido formar parte de un mismo proyecto, para mí es muy importante que todo el mundo tenga claro qué es lo que queremos en la educación, cómo lo queremos hacer”
(Entrevista_Infantil_3_escuela infantil/primaria 3_Barcelona)*

También es importante destacar que los ven como un proyecto único, diferente y que para estar en la escuela hay que creer en los fundamentos metodológicos/pedagógicos, ya que hay que tener ilusión por este tipo o estilo de trabajo, el cual es exigente del día a día. Además de ser un elemento que concentra las prácticas de aula, también existe un proceso importante, el cual conlleva la reflexión pedagógica que ha hecho evolucionar el proyecto, dotarlo de nuevos sentidos, teorías y conceptos, que se pueden ubicar en muchas corrientes, pero que no identifican claramente cuáles son.

Dentro de los documentos existen algunas referencias, pero sin mayor profundidad. Desde los profesores se identifica un método, pero no así una corriente en que se ubique la escuela,

*“No es una definición estancada, un poco como el método científico, probamos, vemos qué resultados tiene y se trabaja así digamos.”
(Entrevista_Infantil_1_escuela infantil/primaria 3_Barcelona)*

Una característica esencial en la forma en cómo se gestiona el proyecto educativo, que implica también el proyecto pedagógico de la escuela es la horizontalidad. En la escuela las acciones que se llevan a cabo son consensuadas y estudiadas. Para ello se requiere dos aspectos fundamentales, por una parte la escuela cuenta con un equipo directivo

activo e implicado en todas las tareas de la escuela, sobre todo en lo que se refiere a la innovación educativa.

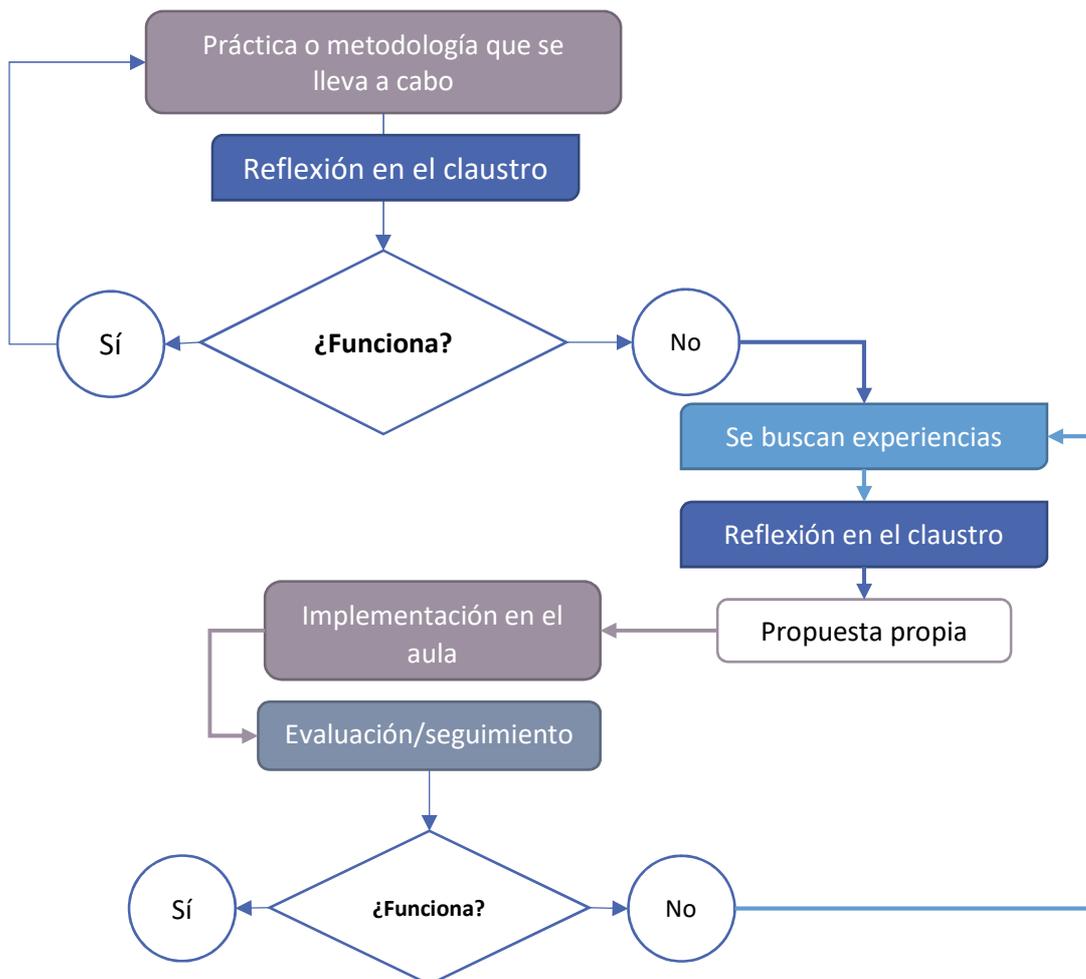
El proyecto educativo se basa en la adecuación al contexto y a sus estudiantes. Genera, al mismo tiempo, elementos de unidad y autonomía, es decir, existen consensos sobre la forma de trabajar y que son cumplidos por todos, pero existe flexibilidad sobre las estrategias o características de los grupos, ante lo cual el maestro realiza adecuaciones curriculares.

Forma de renovación

Para el equipo directivo un trabajo básico para toda la escuela consiste en re-plantearse constantemente la forma en que se hacen las cosas. Es decir, existen espacios donde se reflexiona sobre las preguntas que surgen de la práctica y se buscan alternativas para abordarlo:

“Buscamos métodos y prácticas que nos puedan ayudar a mejorar nuestra manera de hacer y de funcionar. Buscamos puntos de reflexión (...) esto lo acabamos concretando con puntos de actuación, evaluamos y si funciona seguimos, sino lo paramos” (Entrevista_Equipo directivo_1_ escuela infantil/primaria 3_Barcelona)

Ilustración 13: Reflexión sobre las prácticas pedagógicas



Fuente: Elaboración propia en base a “Documento de centro”

Una de las docentes explica que si un maestro tiene una idea, es debatida y estudiada para evaluar su pertinencia/adecuación. Se alienta la investigación pedagógica y se realizan actividades conjuntas para realizar el seguimiento de los compromisos asumidos por todo el claustro. Es decir, el proyecto educativo concentra una definición de “nosotros” y ese cuerpo da vida a algo que le es propio. Discursivamente es central, cuando se refiere a la forma en cómo la escuela establece los protocolos de comunicación con la familia. Pero también se refleja en las características del perfil docente que exige la escuela:

Ilustración 14. Perfil docente



Fuente: Elaboración propia en base a “Documento de centro”

La ilustración anterior agrupa conceptos generales que están presentes en el documento “Estilo del centro” y que han sido parte de las descripciones realizadas por los y las tutoras. Si se piensa en un concepto global, el más adecuado puede ser innovador. Una característica importante por la cual apuesta la escuela es tener maestros cuyas actitudes tiendan a la proactividad sobre el proceso educativo, tener altas expectativas en los estudiantes, buscar formas de motivarlos a generar sus propias preguntas y ser un mediador en la búsqueda de las respuestas.

Para que las cualidades mencionadas se desarrollen en plenitud es fundamental la comunicación dentro y fuera del aula. Es decir, que se propicien círculos virtuosos de comunicación en la comunidad educativa. La forma en que se relacionan entre los docentes, es lo que también se espera en el aula. A eso, en el ámbito de las actitudes, es lo que podemos llamar coherencia entre teoría y práctica.

Evidentemente la construcción de un perfil define un ideal, que por tanto describe a lo que se aspira a ser. El discurso general desde la escuela es claro, se ha de aprehender (lo que sería más que sólo aprender) el estilo, el cual implica ir cambiando, además de exigirse como claustro de maestros y maestras ser personas activas y comprometidas:

“(Como maestro) te vas preguntando siempre cómo lo estoy haciendo. Siempre estamos dudando. Ese proceso te hace crecer y aprender mucho de los demás y de mismo, y también enriquece el proyecto educativo y a la escuela. (Entrevista_2_Docente, Escuela infantil/primaria 3_Barcelona)

Los profesionales de este centro creen en el proyecto del cual son parte. Y una de las ventajas que tienen, por ser una escuela concertada, es que tiene autonomía para formar el equipo, en el cual convergen personas con muchos años de experiencia y una renovación de plantilla acorde a las plazas que se van disponiendo.

Esta sinergia que se genera entre las generaciones que componen el claustros se refleja también en la forma en cómo han optado a formación. Ésta se realiza internamente por los mismos maestros, porque después de experiencias externas, llegaron a la conclusión que son ellos los que mejor conocen la realidad y necesidades de su escuela. Es un equipo que trabaja en la misma dirección, cuenta con la confianza profesional y tiene el apoyo permanente de pares y equipo directivo.

B. ESCUELA INFANTIL/PRIMARIA 2 – VALPARAÍSO

En este caso, se ha elegido un ejemplo en otra línea de liderazgo. Este es el más cercano a lo que promueva la administración de educación, sin que por ello no existen otros, pero se tiende a profesionalizar a docentes con alta experiencia administrativa, bajo lógicas de alta dirección pública – gerentes- más que líderes pedagógicos. Sin embargo, aquí encontramos lo que Flessa menciona como los otros liderazgos, que de alguna forma u otra han sido invisibilizados bajo una única dirección.

Desde la opinión de los docentes se ha sentido el cambio organizacional, el cual ha implicado reconocer que el foco de la dirección de la escuela tiene un énfasis técnico, por ende su definición del trabajo pedagógico es técnico, ejecutivo y directivo. Desde la dirección se delegan directrices a cumplir y en coordinación con la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) se realiza el seguimiento.

Las evaluaciones, desde que asumen la nueva dirección son distintas, evidentemente todo cambio genera tensión, ya que las administraciones anteriores no han dejado un buen precedente en el equipo. Se visualiza un posible problema en las formas de comunicación y la forma de implementar e informar las decisiones al interior del equipo de docentes:

“porque muchas veces las cosas son impuestas, después cuando ella (la directora) ve que el grupo grande pregunta por qué se va a hacer así, por qué no pregunto... ah!, es que me entendieron mal, es que no era lo que yo quería decir (...) siempre hay esa tensión, si se puede hacer esto o no, sólo una persona aquí toma las decisiones y si no está esa persona hay que esperarla” (docente4_escuela infantil/primaria 2_Valparaíso)

La cita anterior refleja el estilo de liderazgo de la dirección, el cual tiene la intención de ser extensivo al equipo directivo:

“entonces yo sé que me manejo en un liderazgo que es más operativo que a lo mejor no es tan analítico como otros, y que tengo que yo detenerme para ser...” (directora_ escuela infantil/primaria 2_Valparaíso)

Esto tiene implicancias en la comunicación interna entre la dirección y el equipo, junto al rol que cumple la jefatura de UTP. Si bien en términos de responsabilidades están

divididas las tareas, la dirección supervisa el correcto funcionamiento de las instancias. Estas tensiones se producen por temas que no tienen directa relación con la enseñanza, sí con las condiciones laborales y/o asuntos gremiales, ante esto se han implementado prácticas de mediación entre la dirección y los docentes para poder hacer llegar las inquietudes, en un espacio distintos a los consejos.

La dirección técnico pedagógica

Otro componente del liderazgo es quien tiene la responsabilidad de conducir el trabajo pedagógico en la escuela. Aquí, es un cargo con años en la escuela, quien ha pasado de ser un par a un cargo directivo. La jefatura técnica, sin querer serlo, también por mucho tiempo fue mediadora de los problemas gremiales que trascienden los espacios de discusión de los consejos. El rol que cumple en esta escuela se podría acercar a la distribución de liderazgo pedagógico, siempre y cuando se reconozca su cargo y responsabilidad y se puedan llevar a cabo prácticas vinculadas al seguimiento de lo que pasa en las aulas, así como el equipo ha podido generar las confianzas y consensuar visitas al aula. Desde este punto de vista es favorable que los equipos directivos, en general, conozcan lo que pasa en las aulas a través de la observación directa y por medio de pares. El objetivo último con este tipo de prácticas es reguardar los objetivos pedagógicos que tiene el proyecto de la escuela.

En este sentido, por parte de la dirección se percibe ese vuelco, pero también la importancia que tiene para los docentes este rol, que una persona ha trascendido a varias direcciones. Esta dirección comparte las tareas pedagógicas:

“yo creo que ahora los profesores en general, y creo que la comunidad en general, está como viendo que ahora la jefatura técnica no está sola, no solamente reconocen a ese jefe, sino que hay –si bien es cierto es la que trae un cargo directora, pero además está trabajando a la par con esta jefatura que nosotros reconocemos, que ha sido por siempre la jefatura técnica” (directora_ escuela infantil/primaria 2_Valparaíso)

Es importante señalar que en el liderazgo al que se dirige esta investigación se sustenta en la complementariedad de los dos roles dentro de equipo directivo, es decir, que una buena gestión sí influye en la mejora de los aprendizajes, pues se resguarda un ambiente adecuado para que los docentes mejoren sus prácticas en las clases y en el aprendizaje de los y las estudiantes, por lo tanto el rol y responsabilidad de esta dupla se dirige a potenciar talentos, coordinar acciones entre los grupos de docentes, etc.

El punto de tensión del centro: la comunicación

Si una escuela cuenta con profesionales comprometidos con su trabajo, que hayan generado una experiencia en educación y conocen su escuela, es muy relevante que se produzcan sinergias, para Sahlberg este sería “un factor importante en la mejora de la comunicación y la construcción de confianza” (Pasi Sahlberg, 2013, p. 155). Llevado a nuestro contexto, donde el tipo de liderazgo va de camino a una gestión en base a la rendición de cuentas, cuesta pensar en liderazgos despersonalizados, como sucede en la escuela, voltear hacia un liderazgo que distribuya responsabilidades, se basa en la confianza y que sea compartido con el jefe de unidad técnica.

Además, hay que pensar que las sucesiones de la dirección no son naturales, sino impuestas por la administración. Aquí la teoría responde desde una idealización que se verá ajustada, como plantea Flessa, a la realidad de las escuelas, que en este caso comienza a construir los puentes de comunicación efectiva hace un año atrás.

Hargreaves (2008), plantea que si bien el liderazgo es uno de los últimos desarrollos dentro de las reformas. Es importante sobre todo pensarlo en términos de sostenibilidad ya que “no es el que se vuelve contra nosotros o nos mantiene apartados, sino el que nos motiva y nos hace crecer juntos en la búsqueda de una causa común” (Hargreaves & Shirley, 2012, p. 147). Esa causa común, es la que guía el trabajo profesional docente y para ello es fundamental tener los canales de comunicación adecuados. Una opinión compartida entre los docentes es que la comunicación interna tiene falencias por la informalidad de los medios:

(...) pero... no en su gestión principalmente, sino que en la comunicación, cómo ellos hacen llegar las informaciones a los demás estamentos... que a veces no son muy claros, por ejemplo aquí se han producido diferentes malos entendidos porque las informaciones no son claras (...) principalmente a veces son verbales” (docente4_ escuela infantil/primaria 2_Valparaíso)

A pesar que se realizan consejos en donde se entregan todas las informaciones, hay un elemento latente de resistencia que requiere ser resuelto por formalización de medios de información y comunicación, que puede ser posible potenciando el rol de los representantes, pero esto tiene el riesgo de negar a través de conductos regulares la participación, opinión y diálogo entre los miembros del centro educativo. Entonces, es fundamental generar estrategias de comunicación actuales que se hagan cargo de la realidad de los horarios de los docentes, acorde a los tiempos que están en clases.

Queda a medio camino lo de la participación, ya que las opiniones son divididas al respecto, habría que matizar el por qué y para qué de la participación, sobre todo en la toma de decisiones respecto de temas laborales que muchas veces se cruzan en los discursos. Los liderazgos sostenibles son abiertos a escuchar la opinión y no sólo a instalar las ideas o caminos correctos de acción mediante el convencimiento del error del otro.

Las organizaciones son cada vez más dinámicas y la información no se concentra en unas pocas personas, tiene que fluir por la institución para todas las personas y para ello requiere dos condiciones:

“a) la organización del proceso de comunicación, para que cada uno reciba las informaciones necesarias en el momento adecuado a través del canal preestablecido; b) las personas y, en consecuencia, su habilidad para comunicarse los unos con los otros” (Teixidó Saballs, 1999, p. 46).

El mismo autor plantea que las organizaciones educativas no pueden ser rígidas y protocolizadas, tiene que tener espacios para comunicarse, sobre todo entre sus pares, que no sólo coordinan acciones festivas o de otro tipo, sino que comparten una forma de hacer escuela y eso se logra por medio de una vital comunicación. Al mismo tiempo,

cuando la comunicación es de la mala calidad, genera desorden y malestar, como es el caso de este centro.

La organización docente

Desde la perspectiva pedagógica de esta dimensión las organizaciones educativas tienen una forma de trabajo docentes de sus equipos docentes. Esto se relaciona con la organización o planificación de la enseñanza y la definición de la participación de los docentes en este proceso. El modelo ideal es de comunidades de colaboración y articulación de las prácticas docentes bajo objetivos compartidos.

La escuela, según la opinión de los entrevistados, tiene una forma de trabajo que es más individual:

“la clase, es la clase de uno, un colega no va a venir a mi sala de decirme cómo hacer mi clase, es una de las cosas que uno se pregunta (...)”
(docente3_ escuela infantil/primaria 2_Valparaíso)

En la escuela nos encontramos con una forma de trabajo docente que se basa en la individualidad en el trabajo de la planificación y que comparten sus dudas y experiencias en espacios más bien de tipo informal. Sin embargo, hay que destacar que cuando se habla de articulación ésta se ha ido desarrollando en las reuniones de PIE, donde los profesores reciben apoyo para el trabajo de las necesidades educativas especiales. Este ejemplo es bien valorado, ya que los y las profesoras tienen la voluntad de afrontar la diversidad de sus aulas. En este sentido, sí estaríamos frente a una práctica de colaboración profesional horizontal que tiene directa relación con los aprendizajes de los estudiantes.

Dado que la escuela funciona en doble jornada, los profesores están gran parte de sus horas en las salas de clases por lo que es difícil poder instalar espacios de colaboración entre los docentes. Puede existir un trabajo comprometido por parte de los docentes, pero cuando ese trabajo no se articula, por ejemplo desde parvularia a primero básico, o de cuarto a quinto, se pierde información valiosa sobre las prácticas que mejor funcionan con los grupos.

Asimismo, espacios para el trabajo pedagógico que genere la incorporación de nuevas prácticas, las generaciones de profesores se vinculan, son abiertos al cambio, por lo tanto de poner en la mesa sus prácticas para que los demás puedan sacar provecho del conocimiento pedagógico que existe en la escuela, para ellos también hay que abrir el aula hacia un trabajo colegiado y colaborativo.

9.2.3. SÍNTESIS DIMENSIÓN 2. COMUNIDAD DE PARES Y APRENDIZAJE LATERAL

Tabla 41. Síntesis de la dimensión 2. Comunidad de pares y aprendizaje lateral

<i>Dimensión 2</i>	BARCELONA			VALPARAÍSO		
	ESCUELA bressol 1	ESCUELA infantil/primaria pública 2	ESCUELA infantil/primaria concertada 3	Jardín infantil 1	ESCUELA municipal 2	ESCUELA subvencionada 3
SOCIOLÓGICA 1 Rol de la dirección	Está focalizado en la dirección, la cual participa en la planificación y realiza seguimiento a todo su equipo.	El equipo directivo participa en la planificación y realiza seguimiento parcial al equipo (falta tiempo)	El equipo directivo se implica en la enseñanza, aportando retroalimentación y orientación pedagógica.	El equipo directivo se implica en la enseñanza, aportando retroalimentación y orientación pedagógica.	Delega directrices a cumplir en el equipo docente y hace seguimiento aislado.	Delega directrices a cumplir en el equipo docente y hace seguimiento aislado.
SOCIOLÓGICA-PEDAGÓGICA 1 Gestión pedagógica	Dirección y equipo docente forma equipo pedagógico complementándose en las instancias de reflexión.	El equipo directivo forma equipo pedagógico coordinando algunas instancias de reflexión.	El equipo directivo forma equipo pedagógico complementándose en las instancias de reflexión.	Dirección y UTP forman dupla pedagógica complementándose en las instancias de reflexión.	Recae en el o la jefa UTP sin que se involucre la dirección de la escuela.	Recae en el o la jefa UTP sin que se involucre la dirección de la escuela.
SOC 2 Vinculación con la comunidad	La escuela cuenta con vinculación permanente son actores sociales de la comunidad en diversos ámbitos.	La escuela cuenta con vinculación permanente son actores sociales de la comunidad en diversos ámbitos.	La escuela cuenta con vinculación permanente son actores sociales de la comunidad en diversos ámbitos.	La escuela cuenta con vinculación permanente son actores sociales de la comunidad en diversos ámbitos.	La escuela tiene proyectos esporádicos de colaboración.	La escuela tiene proyectos esporádicos de colaboración.
PED 1 Colaboración y articulación	Los docentes tienen un paralelo o equipo/departamento donde se coordina la planificación de la enseñanza.	Los docentes tienen un paralelo o equipo/departamento donde se coordina la planificación de la enseñanza.	Los docentes conforman grupos de trabajo colaborativo donde se comparten experiencias, se comparten experiencias.	Los docentes conforman grupos de trabajo colaborativo donde se comparten experiencias, se comparten experiencias.	Los docentes planifican sus clases de forma individual y comparten experiencias y/u opiniones de forma informal.	Los docentes planifican sus clases de forma individual y comparten experiencias y/u opiniones de forma informal.

Buenas prácticas

La participación de las familias es un tema de constante debate. En las escuelas en las que se realizó trabajo de campo se puede percibir el interés de las familias por participar, y este no es un elemento que sólo se reduce a los primeros años. Las maestras explican que cada vez hay madres y padres que preguntan y buscan orientación en la escuela, ya que se les reconoce un referente fiable (escuela bressol 1 de Barcelona y Jardín infantil 1 de Valparaíso). Otro elemento es la cantidad de información que las familias manejan actualmente. Es una cuestión de suma relevancia que la escuela gestione a familias más informadas, abriendo espacios de formación y consulta como las escuelas para padres y madres (bressol), actividades de implicación como los rincones de actividades (escuela concertada 3 de Barcelona) y otros.

9.3. DIMENSIÓN 3. FAMILIAS Y ESCUELA

El vínculo con las familias se espera que sea un apoyo al proyecto de la escuela y que esta relación tenga como consecuencia mejorar los procesos educativos. El educador o educadora les necesita para poder ser un apoyo coherente entre la casa y la escuela. Sobre todo en los primeros años de educación infantil, transformándose en un diálogo necesario y atento más tarde cuando se comienza la primaria, tanto por los cambios que implica el paso a ratios más grandes, como también el cambio de las lógicas de interacción.

Las escuelas deberían definir los roles que definan el vínculo con las familias, en base a que esa vinculación no genere incomodidad, sino ser un apoyo al proyecto de la escuela que tenga como consecuencia mejorar los procesos educativos, sobre todo en aquellas escuelas donde persiste un número importante de familias en situación de pobreza.

El educador o educadora necesita a la familia para poder ser un apoyo coherente entre la casa y la escuela. Kidder (2013) y otros autores que han investigado sobre la familia en la escuela, mantienen que la implicación, tanto en los procesos de aprendizaje como en los espacios de la escuela, permite desarrollar y mejorar los aprendizajes, pero lo que más se puede destacar de este trabajo, coincidiendo con Hargreaves y Shirley (2012), es que involucrarse en la escuela mejora las relaciones sociales de la comunidad educativa.

Bajo esa idea teórica, la práctica requiere un cambio de foco hacia la construcción de relaciones sociales en la escuela, donde también han cambiado los públicos escolares, ya no tan pasivos, sino como muestran algunas de las escuelas de esta tesis con un interés activo de lo que escuela hace y quiere hacer. Esto es manifiesto en los primeros niveles de infantil, sobre todo en escuelas que tiene a familias con niveles educativos altos. El punto de atención, es que el maestro ya no puede refugiarse en su saber, ahora también con relación a las familias.

Aquí los ejemplos se diversifican, pues las formas que se mantienen o cambian han ido tomando varios caminos. Hay escuelas que optado por implicar a las familias como un factor importante, pero aquí destacan las diferencias entre la educación infantil y primaria. Hay matices sobre cómo cambia el rol de un paso de nivel, que no se relaciona necesariamente con el país, es una cuestión de perspectiva y espacio dentro de los proyectos.

Junto a lo anterior, el empoderamiento (o toma de los espacios) que las familias han buscado en las escuelas. En este punto el caso de Barcelona está más desarrollado a lo largo de todo el

curso que abarca esta investigación. En el caso de Valparaíso existen evidentes diferencias entre la educación infantil y primaria, independiente del tipo de administración.

Para ilustrar estas ideas se ubican dos casos, el primero donde la participación tiene un punto de tensión o debilidad, pero que puede llegar a generar oportunidades. El segundo, es un ejemplo de participación que abarca esta sintonía infantil-primaria.

9.3.1. LECTURA INTEGRADA DE LA DIMENSIÓN – EJEMPLOS

A. ESCUELA INFANTIL/PRIMARIA 2 – VALPARAÍSO

En este punto existe, en algunos de los casos de Chile, una dualidad en el discurso y la práctica en la escuela. Por una parte los docentes, directivos y padres comparten la idea sobre la importancia que tiene la colaboración entre la escuela y las familias y las implicancias directas en el aprendizaje:

“se ve cuando un niño tiene el apoyo de la familia, que está preocupada por las cosas de ellos (...) cuando hablas con ellos y como se relacionan en la casa, se nota, se ve, y bueno revisión de los cuadernos, muchas cosas” (docente3_escuela infantil/primaria 2_Valparaíso)

Por otra parte, la escuela mantiene canales abiertos de comunicación con las familias, pero estas son de carácter formal y tradicional, entre las que se pueden destacar las comunicaciones en libretas, las reuniones de apoderados y entrevistas con los docentes en caso de citaciones.

También, cuentan con una organización representativa de las familias, que a pesar de la baja colaboración y participación, logra realizar actividades dentro de los márgenes presupuestarios, lo cual les permite colaborar con la escuela en la compra y apoyo de bienes tangibles. Bajo estos parámetros la relación que la escuela ha establecido con la familia es básica, en el sentido en que los espacios que se abren para que entren en la escuela están formalizados por medio de representación formal del centro general de padres y apoderados y sus respectivos sub-centros, la asistencia celebraciones y/o conmemoraciones festivas dentro del calendario escolar.

“el centro general de padres muchas veces hace actividades para juntar fondos para proyectos que de repente algún curso necesite (...) queremos arreglar el piso del baño, juntamos dinero y arreglamos el piso del baño (...) o falta un microondas... comprar uno, entonces también los regalos de fin de año que es el premio al esfuerzo que lo da el centro general” (representante de familias1_escuela5_Valparaíso)

En el discurso de las entrevistas a las familias, así como señala la cita anterior, destaca la voluntad de participar y generar ideas para colaborar en la escuela. Desde este punto de vista, las madres pueden ser consideradas un ejemplo de la implicación que se esperaría de las familias, pero además como un ejemplo de socialización de las madres que vienen a la escuela y generan redes entre ellas, sean de carácter informal. Lo que se quiere destacar con esta idea es la potencialidad de aquellas madres que están en las escuelas, las cuales podrían ser parte de proyectos que les ayuden a mejorar el apoyo a sus hijos e hijas.

B. ESCUELA INFANTIL/PRIMARIA 2 – BARCELONA

En el caso de este centro, según los tutores de los niveles y las madres que fueron entrevistadas, desde el P3 de Educación Infantil, se busca lograr la vinculación con la familia:

"Uno de los puntales del proyecto de nuestra escuela es conseguir implicar a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, a partir de una relación basada en la confianza y la complicidad. Las vías de comunicación, relación y participación son muchas y variadas, y todas ellas las tenemos que cuidar. Pero especialmente el trato directo, la accesibilidad, la implicación con sus preocupaciones, la honestidad y la profesionalidad en acompañarlos y apoyarlos en todos aquellos aspectos que les pueden generar inseguridad, inquietud o malestar" (Documento_Escuela, pág. 69)

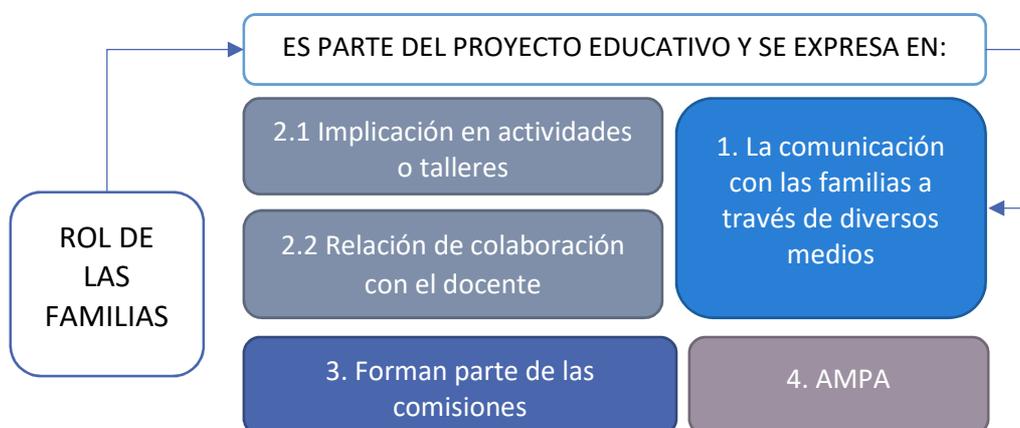
La escuela difunde y fomenta a la familia como parte del proceso educativo, por lo que desarrollan estrategias variadas, las que puedan ser atractivas para la participación de padres y madres, lo cual es clave en el cómo enseña la escuela,

"Si la familia nos acompaña, conoce todo el proceso, se establecen relaciones interesantes, que son relaciones de confianza. Con eso sale ganando todo el procesos (...) siempre que sea posible algunas actividades las haremos con familias" (Entrevista_1_Equipo directivo_Escuela infantil/primaria 2_Barcelona)

En el discurso de la escuela, pero también de las familias, hay un paso más allá de una declaración de intenciones a acciones concretas y espacios de participación, en donde se busca que las familias se sientan parte de la vida la escuela, es más, que tengan la confianza de preguntar por qué se hacen las cosas de tal manera y aclaren sus dudas acerca de lo que sus hijas e hijos realizan cada día en la escuela, siempre de la mano y guía de parte del equipo de la escuela.

Este centro ha buscado implicar a las familias por medio de espacios en diferentes áreas de gestión de la escuela:

Ilustración 15. Áreas de implicación de las familias



Fuente: Elaboración propia en base a documentos de la escuela

Los profesionales de la escuela expresan y argumentan la participación de las familias como una implicación real y activa en el proceso de enseñanza de sus hijos e hijas:

“participan muy activamente, les hace mucha ilusión, están muy contentos de poder venir y hacer actividades, de ver cómo funciona la escuela, porque una cosa es que te lo digan y otra es que estén dentro, y la verdad es que se van muy contentos siempre, y la actividad la han de llevar ellos, se van muy contentos.” (Entrevista_3_infantil_Escuela infantil/primaria 2_Barcelona)

Esto tiene directas repercusiones en la confianza que se establece entre la escuela y la familia, la legitimación del trabajo del maestro, por sobre todo comunicar ideas claras y coherentes a los y las estudiantes.

La comunicación (1 de la Ilustración 15) permanente con las familias se realiza utilizando las redes sociales para informar sobre lo que van haciendo los niños (block por grupo). También, a través de correo electrónico y en el espacio de cada día cuando van a buscar a los hijos e hijas.

“La escuela se preocupa siempre de tenernos informados, el medio más rápido es por mail, pero cada día puedes llegar hasta la sala y hablar con el tutor, siempre están las puertas abiertas para que puedas preguntar. Están los blog, pero para mí es importante el día a día” (Entrevista_6_Familia_Escuela infantil/primaria 2_Barcelona)

Hay que tener en cuenta, que al momento de preguntar sobre las familias, como se adelantaba en el contexto de la escuela, éstas son padres o madres que buscan el proyecto educativo. Son familias que pueden venir desilusionadas del sistema público, según las experiencias, o que se han informado sobre la alternativa que ofrece la escuela referente a la formación integral de los y las estudiantes.

Ejemplos de participación a nivel de Educación Infantil (2.1 y 2.2 de la Ilustración 15), son las charlas que dan los padres o madres en las clases a la que asisten sus hijos. En referencia a estas prácticas, uno de los docentes dice que esta actividad es muy importante para la implicación en el proceso de aprendizaje.

“(para la escuela) las familias tienen un papel muy importante, ya que son nuestros especialistas. En el nivel de Educación Infantil les hace mucha ilusión venir y ver cómo funciona la escuela” (Entrevista_3_Infantil_Escuela infantil/primaria 2_Barcelona)

También para generar puentes de participación en actividades puntuales o sistemáticas, por medio del AMPA (4 de la Ilustración 15), como las comisiones (3 de la Ilustración 15), las cuales son organizadas en función de las necesidades de la escuela. Esta experiencia permite a los padres o madres conocer el funcionamiento interno de la escuela.

Además, hay que tener en cuenta que las madres y/o padres de las familias son profesionales de distintas áreas. La escuela logra formar una red de oportunidades de aprendizaje en todos los niveles, las cuales se pueden dar tanto dentro como fuera de la escuela.

El potencial de conocer a las familias e implicarlas tiene múltiples formas de generar acciones que beneficien a la conformación de una identidad comunitaria, de apoyo y colaboración, lo cual seguramente va más allá del espacio escolar.

9.3.2. SÍNTESIS DIMENSIÓN 3: FAMILIAS Y ESCUELA

Tabla 42. Síntesis de la dimensión 3. Familias y Escuela

<i>Dimensión 3</i>	BARCELONA			VALPARAÍSO		
	ESCUELA bressol 1	ESCUELA infantil/primaria pública 2	ESCUELA infantil/primaria concertada 3	Jardín infantil 1	ESCUELA municipal 2	ESCUELA subvencionada 3
SOCIOLÓGICO 1 Medios de comunicación con las familias	Comunicación diaria, entrevistas planificadas, panales informativos e incorporación de medios tecnológicos (mail o telefonía móvil)	Agenda, entrevistas planificadas, panales informativos e incorporación de medios tecnológicos (mail o telefonía móvil)	Medios digitales como blog de curso o escuela, páginas de Facebook y medios como mail o telefonía móvil.	Comunicación diaria, entrevistas planificadas, panales informativos e incorporación de medios tecnológicos (mail o telefonía móvil)	Libreta de comunicaciones. Entrevistas en casos particulares.	Libreta de comunicaciones. Entrevistas en casos particulares.
PEDAGÓGICA 1 Relación con las familias	Familia y escuela se comunican para comprender mejor a los niños y niñas. Además se articulan en proyectos de la escuela.	La representación de las familias tiene una alta implicación y es un soporte importante para los proyectos que requieren financiamiento.	Familia y escuela se comunican para comprender mejor a los niños y niñas. Además se articulan en proyectos de la escuela.	Familia y escuela se comunican para comprender mejor a los niños y niñas. Además se articulan en proyectos de la escuela.-	La escuela genera instancias de implicación focalizadas a festividades.	La escuela genera instancias de implicación focalizadas a festividades.

9.4. DIMENSIÓN 4. EL LUGAR DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL MODELO DE ACCIÓN EDUCATIVA

Esta dimensión se centra en la visión sobre los roles en la construcción del aprendizaje. Su posición y la de las niñas y niños se escenifica en el aula y en otros espacios de la escuela. Según Hernando (2015) y Anijovich (2014), profesores y estudiantes desempeñan un papel en una situación real de la enseñanza que es intervenido por distintos elementos, el profesor se encuentra en “una clase integrada por conjuntos de alumnos, en la que existen complejas diversidades y cuenta, además, con un espacio y un tiempo limitados” (Anijovich, 2014, p. 17). Por tanto, aquí se hace énfasis en la interacción de los actores con relación al aula, pero también al espacio escuela (que se desarrollará como última dimensión).

La experiencia pedagógica, por ejemplo de la escuela bressol de Barcelona, se fundamenta en tres aspectos fundamentales, primero en referencia a las prácticas, el rol y protagonismo de las niñas y niños y su relación con el adulto de referencia, la participación de las familias como parte de la vida de la escuela, y por último un modelo arquitectónico pensado para el aprendizaje.

No es el único, en los demás casos de Barcelona encontramos un alto interés de dotar de identidad a los proyectos. Por ejemplo, el de la escuela 2 de Barcelona, tiene un fuerte énfasis en la diversidad, pero también el tema de la ecología y la sostenibilidad que son promovidos por organismo públicos y privados. Esto de alguna forma puede distraer, porque las acciones pedagógicas son transversales en sentido, se nutren en proyectos que sirven a desarrollar esa veta elegida y es consensuada por todos los agentes de la comunidad educativa.

En este sentido, las escuelas infantil/primaria de Chile, están en distintos momentos, la escuela 3 de Valparaíso está construyendo un nuevo proyecto, pero tiene como desafío la individualidad de sus docentes, por tanto la articulación es una tarea que aún no se percibe en los mismos niveles, es decir, las clases son todas diferentes con relación a elementos tan simples como la organización de la sala, hasta elementos más particulares como la motivación y estimulación.

9.4.1. DIFERENCIACIÓN Y DIVERSIDAD

Ambos conceptos conllevan entender a los y las estudiantes, a las escuelas de forma diversa, es decir, no hay formas normalizadas o estandarizadas para pensar la enseñanza y el aprendizaje. Aquí se integra la idea de normalización curricular, es decir, prescribir lo que se debe aprender y cómo se tiene que

Buenas prácticas

Las experiencias pedagógicas observadas durante el trabajo de campo destacan a la educación inicial (0-6 años) como un espacio en el cual los niños y niñas tienen un papel relevante, donde sus intereses y conocimientos son parte del modelo educativo, y esto en algunos de los casos de proyecta a la educación primaria, como sucede con el trabajo de articulación de la escuela infantil/primaria 3 de Barcelona. El desafío en este sentido es poder vincular los centros que sólo tienen los niveles 0-3 años, lo cual implica pensar el diseño de colaboración docente dentro de los centros (niveles de educación parvularia y básica en Valparaíso, Chile) y entre centros (escuela bressol y primaria de Barcelona, España)

aprender. Pero dentro de muchos contextos escolares los maestros se encuentran ante una diversidad que no se ve reflejada en estos instrumentos. Esto se refiere a la multiculturalidad, escuelas en contextos de pobreza o en zonas periféricas de las grandes ciudades.

En el contexto actual se requiere de una visión del currículum y de la experiencia educativa que involucre la diversidad, es decir, que *la estandarización y el alineamiento* bajo parámetros como ya se viene argumentando que provocan una homogenización, en contra de la diversidad que existe entre las y los estudiantes, también de las organizaciones. La normalización con detalle, tal como se plantea en muchos instrumentos curriculares lineales y conceptuales, produce un inevitable “desequilibrio o se ignoran los conocimientos e intereses de muchos grupos culturales, o bien se sobrecarga en el intento de abordar los intereses culturales de todos” (Hargreaves & Shirley, 2012, p. 153). Este planteamiento va en contra del reduccionismo que provocaría la prescripción de los contenidos curriculares (Wrigley, 2006).

Para Carbonell (2015), la escuela debiera estar relacionada con la vida, es decir, con las experiencias. “La investigación ha demostrado que la riqueza de la socialización infantil crece en la medida en lo que hacen la cantidad, diversidad y cualidad de las interacciones de los niños y las niñas con los jóvenes, adultos y ancianos; de ahí la conveniencia de recuperar espacios comunes de encuentro y vivencias, experiencias y proyectos compartidos” (Carbonell, 2015, p. 36)

Necesariamente el modelo de intervención educativa involucra la decisión de roles. Esto se relaciona inevitablemente con el espacio en que las familias, entendida de una forma extendida, se involucran en la experiencia escolar. Pero además, tal como ya se ha definido al niño y niña como *sujeto que aprende* y el *rol mediador* del o la maestra tiene en la construcción o exploración del mundo. Para que ello sea enriquecedor se ha de vincular a través de proyectos, iniciativas o espacios que fomenten una articulación: niño y niña, maestros, familias y entorno.

9.4.2. FUENTES DE LA INSTRUCCIÓN VERSUS FUENTES EN EL APRENDIZAJE INTEGRAL

Aunque parecía que esta dicotomía debería ir en retirada de la escuela, es más en este marco teórico sólo se ha partido de las teóricas constructivistas, es importante señalar la persistencia de visiones epistémicas conductistas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Sobre todo en los primeros niveles de enseñanza básica en Chile y algunos casos puntuales en la escuela primaria 2 de Barcelona.

Esto evidentemente desencadena una serie de contradicciones con la fuente teórica de las pedagógicas modernas, incluso con las investigaciones más actuales sobre la forma en que mejor aprenden los niños y niñas. Queremos destacar a continuación, algunas de las más relevantes que encontramos sobre todo en infantil de ambos países y en el caso de la escuela 3 de Barcelona.

La evidencia que nos muestran los casos confirma los que plantea Carbonell sobre las pedagógicas actuales. Los profesores a pesar de tener las configuraciones que les son proporcionadas por medio del currículum, ellos van formando las propias. Esto genera que los niveles y estilos dentro de la escuela no tengan un objetivo común, lo cual puede afectar a los estudiantes al pasar de un curso a otro o al cambiar de profesor.

9.4.3. EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

Hasta este punto viene tomando fuerza un enfoque educativo que se centra en el protagonismo del niño, el cual requiere ante todo poner todos los esfuerzos en el desarrollo de la autonomía para que cada niño, en interacción con el medio, educador y pares, construya su camino de aprendizaje. Se podría considerar que este enfoque es válido sólo para niños o niñas de edades avanzadas, sin embargo desde las bases curriculares de educación parvularia se enfatiza el desarrollo de la autonomía como una habilidad necesaria para conocer y explorar el mundo.

Si se suma a lo anterior el concepto de diferencia con relación a la enseñanza, se tiene que aclarar que no se está renunciando a la enseñanza, ni a abandonar a los niños en su aprendizaje, se trata de considerar “las intenciones educativas, la heterogeneidad de los y las estudiantes en términos de estilos de aprendizaje, tipo de inteligencia, niveles de pensamiento, experiencias anteriores y culturas diferentes” (Anijovich, 2014, p. 35). Para ello es necesario conocer a los y las estudiantes, compartir los diagnósticos, articular los niveles y en aquellos casos de más de un docente o profesionales en un mismo curso compartir opiniones y percepciones sobre el grupo.

Una profesora que pregunta la opinión de los niños, los hace participar en clase a través de consultas dudas u otros mecanismos, está avanzando en darle protagonismo:

“al cierre siempre hago preguntas, ¿qué aprendieron hoy?, ¿para qué nos puede servir?, ¿cuál es la importancia de esto? y ellos van opinando y vamos escribiendo en la pizarra las ideas que ellos mismos van diciendo” (docente4_escuela2_Valparaíso)

Los procesos de aprendizaje, desde una perspectiva psicológica, ayudan a comprender el rol que tienen los niños y niñas en la acción educativa. Las teorías al respecto han avanzado en fundamentar las ideas sobre la capacidad de aprender y si esto sucede o no de forma individual. Desde el constructivismo social se entiende que no es así, que el aprendizaje es social, que tanto se puede aprender de un par o con ayuda de un maestro, por lo cual es básica la cooperación y el desarrollo de actividades en donde se trabajen ambos niveles.

Otro aspecto importancia, esta vez más sociólogo, es la participación de los niños y niñas en la escuela. Sucede que cuando se realiza una referencia a participación, tanto así como pasa en el desarrollo de la autonomía, se tiende a pensar en las estructuras de representación formal a través de las organizaciones estudiantes, en donde se simulan aspectos de la vida cívica. Sin embargo, esto no excluye que la escuela tenga formas de consultar su opinión, teniendo en primer lugar instala la idea que los niños y niñas independientes de su edad, ya desde el nivel de parvulario tienen opinión y merecen ser parte de la vida de la escuela:

“me gustaría que se considerara más al primer ciclo, no sé siento que como que se asume que el primer ciclo como que son chiquititos, como que no saben mucho (...) pero ellos sí tienen opinión, el colegio no es para niños grandes, el colegio también los tiene que acoger a ellos con su opinión de niños” (docente5_escuela2_Valparaíso)

Experiencias como la consulta en el contexto de la reformulación del PEI, ser parte de las festividades de la escuela, son puntos iniciales en la que los niños y niñas van formando parte de la comunidad, también es una oportunidad de interactuar con los demás niveles. Junto a lo anterior. En este caso hay que enfatizar que la incorporación del nivel de parvularia a las demás actividades de la escuela se ve interferido por los horarios y las jornadas de los ciclos de educación básica, ya que las horas que pasan en la escuela son pocas y por la mañana, por lo que muchas veces son excluidos de las festividades generales.

9.4.4. LECTURA INTEGRADA DE LA DIMENSIÓN – EJEMPLOS

A. ESCUELA INFANTIL/PRIMARIA 2 – VALPARAÍSO

A pesar que la observación de las clases en la escuela sólo fue posible en el nivel de parvularia, las entrevistas realizadas han permitido configurar la dimensión desde el contexto, las dificultades y los elementos que integran esta dimensión.

Al realizar la lectura de esta dimensión, pues el entorno de la escuela -es descrito como complejo- y cómo esto entre o no al aula, derivaría o se encontraría relacionado por el sector en el que está ubicado la escuela, por la composición de las familias y las falencias sociales que tendrían en su mochila los niños y niñas.

Existiría una relación directa entre la desarticulación familiar y social y las condiciones favorables para aprender, ya que aquellos niños o niñas que presentan problemas conductuales son un elemento disruptivo para el aprendizaje del grupo:

“(…) porque en el sector en que nosotros trabajamos es difícil, encontramos niños con muchos problemas no de aprendizaje sino que sociales, entonces igual hay que tener varios conocimientos antes de empezar a trabajar (...) me toco un curso súper bueno, con apoderados bien comprometidos” (docente4_ Escuela infantil/primaria 2 – Valparaíso)

Desde la cita anterior, opinión que es compartida por varios los docentes entrevistados, se puede afirmar que la evaluación del contexto de la escuela se encuentra en un punto intermedio, ya que por ejemplo al interpretar el índice de vulnerabilidad de la escuela, cercano al 72%, se encuentran diferentes lecturas, ya que la mayoría de los docentes dice que es un barrio con problemas sociales graves. Por otra parte el equipo directivo plantea que esa cifra no refleja la realidad de los y las estudiantes y sus familias, ya que habría escuelas con índices más elevados y problemáticas sociales más graves en otros centros de la zona:

“(…) es un sector que está determinado como un buen sector de nivel social. Tenemos un índice de vulnerabilidad de un 72%, es alto, pero las condiciones en las que viven nuestros alumnos es favorable, toda esta población” (equipodirectivo1_ Escuela infantil/primaria 2 – Valparaíso)

Si bien es cierto que las escuelas municipales concentran altos índices de vulnerabilidad, sobre todo aquellas que se ubican en sectores altos de comuna, tendría que haber una lectura compartida e informada de los alcances que esto tiene para establecer los

márgenes de actuación de la escuela. Por lo tanto, cuando pasamos a la segunda categoría de esta lectura se puede apreciar una visión externa negativa del entorno, pero que es compensada por elementos internos a la escuela como el compromiso de las familias, el buen trato de los docentes con las madres y padres, por ente con sus estudiantes, porque estos cumplen las expectativas que los y las profesoras tienen de ellos: compromiso y manejo de curso.

“(…) me gusta la calidad como personas, las personas que hay, la acogida y todo eso del colegio, que yo creo igual es algo súper destacable, además porque les enseñan a ser mejores personas”
(representante de familias1_ Escuela infantil/primaria 2 – Valparaíso)

En este sentido, se puede destacar que la escuela ha estado avanzando en interesarse por conocer su entorno, lo que tendría que estar acompañada por un reconocimiento de las potencialidades de las familias que componen la comunidad. Es decir, la aceptación e incorporación de los elementos culturales presentes en el contexto.

Las familias que asisten a los centros no sólo han cambiado en esta escuela, sino que en todo el país y el mundo -las condiciones económicas, la estructura de las familias, incorporación de las mujeres al trabajo, condiciones labores, etc.-, es una realidad social que debe ajustar la acción de las escuelas, buscar nuevas formas de poder vincular a las nuevas familias, las cuales tienen, como se aprecia en la cita anterior, una lectura favorable del ambiente de la escuela. La mayoría de las y los entrevistados destacan ese elemento contextual, es una escuela pequeña que permite el trato directo con las familias, pero que en cierto sentido está cerrada ante los problemas sociales del entorno y sus familias.

El trabajo de aula, que se relaciona con el cambio y la innovación, a cómo a partir del conocimiento de los estudiantes y su realidad social se organiza el aprendizaje. En este caso existe una evidente tensión con las prescripciones de los objetivos de aprendizaje y las determinaciones curriculares que se vinculan a las evaluaciones externas. Por lo tanto, planificar la enseñanza se ve reducido al cumplimiento de los estándares básicos con foco en los contenidos. Para los docentes es claro y evidente que el énfasis de la enseñanza debería estar en las habilidades, por medio de buscar aprendizajes a través de experiencias significativas vinculadas a su cotidianidad:

“lo ideal para mi es que el niño construya su aprendizaje a través de experiencias significativas, pero cuesta eso porque son muchos contenidos que hay que pasar, pero a la vez te piden que desarrolles habilidades” (docente5_ Escuela infantil/primaria 2 – Valparaíso)

Puesto que en la escuela no hay una definición de un proyecto pedagógico común, es que se pueden encontrar interpretaciones personales, vinculadas a experiencia, formación o área del conocimiento, diferentes entre sí, pero al mismo tiempo podrían ser perfectamente complementarias. Opiniones como las representadas en la cita anterior fueron compartidas de forma independiente al nivel en que se desempeñan. Los profesores tienen claro cuáles son las restricciones del currículum, uno de las fundamentales es establecer un sólo camino para aprender, siendo que desde la educación parvularia se sabe que se aprende a través de múltiples estímulos.

El avance en la investigación nutre la innovación de las prácticas pensadas en la heterogeneidad de las aulas, cuyo resguardo debería avanzar hacia una propuesta pensada desde la diversidad en las formas de enseñar, pero también en las formas de aprender.

En un nivel epistemológico, se encuentran conceptos diferentes sobre el trabajo educativo, distintas fuentes teóricas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Con relación a esto, el currículum juega un rol importante, pero tal como el libro de texto es una guía complementaria para enseñanza, se vuelve a la pregunta sobre el foco de la acción educativa que articula el objetivo de desarrollar habilidades a través de estrategias diversas. Un ejemplo claro en la escuela es la decisión sobre la metodología en primero básico para el desarrollo de la lecto-escritura, dos cursos con diferente método para conseguir un objetivo común, aquí hay un opción personal del docente sobre la forma que considera más adecuada para enseñar y también para aprender a leer.

Esta situación tiene implicancias tangibles sobre la articulación de una visión común sobre el desarrollo de una habilidad que hay que ponerla en perspectiva acorde a lo que los niños y niñas vienen trabajando desde la educación parvularia, lo cual cambiaría al pasar a la educación básica. Al menos a un nivel conceptual se trabaja un mismo método, pero con adecuaciones más o menos estructuradas.

La escuela, como se planteaba anteriormente, tiene fuentes teóricas distintas que responden a lo que se va enseñando, por ejemplo:

“estoy siempre tratando de cambiar, trato de ocupar de repente estrategias más constructivistas, de repente hay cosas que se tienen que enseñar ya no tan constructivista sino que ya es más de memoria, entonces por eso mis clases tratan de cambiar” (docente3_ Escuela infantil/primaria 2 – Valparaíso)

Esta dimensión, que se centra en el aula, ha puesto evidencias que la escuela requiere seguir y consolidar la construcción de su proyecto educativo, proceso que ya avanza desde las definiciones generales. Poner en la mesa cuál es la forma de trabajo que la define y por tanto involucrarse en esa definición. Hoy la evidencia plantea que aquellas escuelas que impulsan una transformación de su proyecto educativo tienen la posibilidad de pensar la transformación a distintas escalas, una de ellas se relaciona con las herramientas didácticas (Anijovich, 2014; Hernando Calvo, 2015), qué nos dice el entorno, qué nos dice el diagnóstico de estilos de aprendizaje. Aquí las acciones se piensan de forma articulada y tiene en cuenta las cualidades de sus estudiantes.

B. JARDÍN INFANTIL 1 – VALPARAÍSO

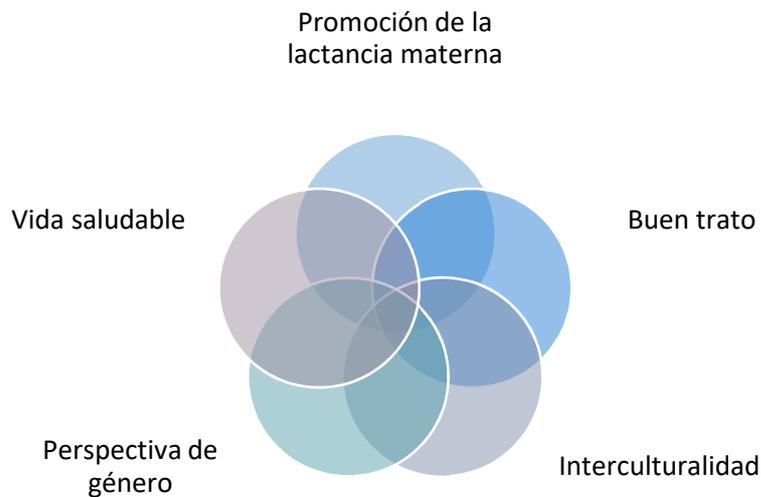
Las perspectivas pedagógicas y psicológicas en este caso se ven muy conectadas, ya que la organización del aprendizaje tiene un lineamiento claro y común. Desde el constructivismo, como enfoque principal, se articulan actividades que desarrollan las habilidades por medio de la experimentación. Las actividades que son llevadas a cabo toman desde un principio los intereses de los niños y niñas.

Ante esta situación todos tienen la posibilidad de dar a conocer sus opiniones y no menos importante es que tengan la posibilidad de elegir su camino en el aprendizaje. Es

importante señalar en este punto, que la libre elección y la variedad de actividades no es un sinónimo de descontrol del aula, durante la observación se pudo apreciar el control y la auto-regulación que los niños y niñas tienen de sí y de sus compañeros y compañeras.

Desde un plano formal, la guía del trabajo son las bases curriculares y herramientas de apoyo que han servido para ordenar los aprendizajes. Es un guía principal, pero la planificación es siempre acorde a los intereses de los niños y las niñas y su contexto. Asimismo, la escuela hace una interpretación o adecuación a su entorno de los objetivos curriculares, que a pesar de ser considerados proyectos, algunos de ellos, son en realidad un complemento a los fundamentos pedagógicos del proyecto:

Ilustración 16. Fundamentos pedagógicos de la Jardín infantil 1 –Valparaíso



Fuente: Entrevistas jardín1_Valparaíso_directora/educadora

9.4.5. SÍNTESIS DIMENSIÓN 4: EL LUGAR DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL MODELO DE ACCIÓN EDUCATIVA

Tabla 43. Síntesis dimensión 4: El lugar de los niños y niñas en el modelo de acción educativa

Dimensión 4	BARCELONA			VALPARAÍSO		
	ESCUELA bressol 1	ESCUELA infantil/primaria pública 2	ESCUELA infantil/primaria concertada 3	Jardín infantil 1	ESCUELA municipal 2	ESCUELA subvencionada 3
PEDAGÓGICA 1 Rol del docente	El rol es mediador, guía y sólo da las consignas. Retroalimenta a sus estudiantes	Va intercalando su rol directivo con uno mediador acorde a la asignatura y/o actividad	El rol es mediador, guía y sólo da las consignas. Retroalimenta a sus estudiantes	El rol es mediador, guía y sólo da las consignas. Retroalimenta a sus estudiantes	Va intercalando su rol directivo con uno mediador acorde a la asignatura y/o actividad	Va intercalando su rol directivo con uno mediador acorde a la asignatura y/o actividad
PEGAGÓGICA 2 Rol de las niñas y niños	Es protagonista desde el inicio expresando sus intereses, diseñando su ruta de aprendizaje	Participa de la enseñanza preguntando dudas y/o expresando opiniones	Es protagonista desde el inicio expresando sus intereses, diseñando su ruta de aprendizaje	Es protagonista desde el inicio expresando sus intereses, diseñando su ruta de aprendizaje	Participa de la enseñanza preguntando dudas y/o expresando opiniones	Participa de la enseñanza preguntando dudas y/o expresando opiniones
EPISTEMOLOGICA 1 Fuentes teóricas sobre la enseñanza y el aprendizaje	Es integrada, única y compartida	Diversas y contradictoria, no hay visión institucional articulada	Diversas e integradoras de una visión compartida para todos los niveles	Es integrada, única y compartida	Diversas y contradictoria, no hay visión institucional articulada	Diversas y contradictoria, no hay visión institucional articulada
SOCIOLÓGICA 1 Participación de los niños y niñas en la escuela	No aplica	Los niños y niñas tienen espacios de consulta sobre la escuela/aula	Los niños y niñas tienen espacios de consulta sobre la escuela/aula	No aplica	La participación es restringida a actos/festividades de la escuela.	Los niños y niñas no tienen espacios de consulta. Sí, los de cursos superiores, aunque participan de festividades, no de todas por horario.
PEDAGÓGICA 3 Participación de los niños y niñas en la acción educativa	Es una acción educativa que se basa en la observación y que	La participación en las clases es importante en las	Se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes para	Es una acción educativa que se basa en la observación y que	La participación en clases es para consultar y corroborar consignas.	La participación en clases es para consultar y

	considera los intereses a medida que van pasando de nivel.	clases de tutoría y filosofía. La participación en clases es para consultar y corroborar consignas.	planificar la acción educativa.	considera los intereses a medida que van pasando de nivel.		corroborar consignas.
--	--	---	---------------------------------	--	--	-----------------------

Buenas prácticas

Un punto focal cuando se habla de espacios y tiempos en la reducción a que es un tema de la educación infantil. En los casos de esta tesis se ha visto que va cambiando a medida que pasan los niveles. Las escuelas de Valparaíso en este sentido han seguido un patrón tradicional de estructura de escuela, donde no se problematiza esta cuestión. En cambio en la reflexión global del proyecto de la escuela infantil/primaria 3 de Barcelona se encuentran elementos que repercuten a todos los espacios del centro. Por ejemplo, el uso de los pasillos como bibliotecas, el uso de parte del patio para un huerto o la terraza para rincones de actividades. Y el manejo de los tiempos del patio. Los espacios de esta escuela están habitados por quienes interactúan día a día, no como un elemento decorativo, sino como resultados de los aprendizajes.

9.5. DIMENSIÓN 5. ESPACIOS Y TIEMPOS DE LA ESCUELA

Los ejemplos que más destacan en esta dimensión son los niveles de educación infantil, la razón es la implicación del espacio educativo como una parte de la acción educativa. Todas y todos los profesionales concuerdan en su importancia y que esta dimensión sea pensada pedagógicamente. No es una cuestión de decoración, o tener la tecnología de punta, sino los recursos adecuados para que puedan ser aprovechados para el aprendizaje, pensados en los niños y niñas, que sean en resumen un colaborador más en el espacio escolar.

Las escuelas que tienen integrado infantil, sea completamente o en sus últimos niveles como es el caso de Chile, relegan una preocupación secundaria, es por eso que se escuchan expresiones como el “mundo de parvularia”, o “la república independiente”, por parte de las profesionales que defienden su autonomía al respecto, pero que esta situación de alguna forma repliega el trabajo de infantil a estos años.

El primer ejemplo que se revisara a continuación, es la escuela bressol de la ciudad de Barcelona, la cual es un ejemplo ideal de espacio integrado a la acción educativa. El segundo, es un paso intermedio igualmente exitoso, a pesar de las restricciones de espacio en el caso del jardín infantil de Valparaíso. Se ponen estos casos para justificar la idea de que los recursos y mobiliarios son la piedra de tope, lo que se quiere argumentar es que hay mínimos para desarrollar una acción educativa y que los márgenes de acción no dependen de grandes inversiones, sino de pensar estratégicamente lo que se tiene en el entorno.

El tercer ejemplo tiene la finalidad de superar la idea que los espacios educativo y su estética es un tema que se reduce a los más pequeños. La sala de quinto de primaria y sus 57 estudiantes de la escuela concertada de Barcelona rompe el paradigma que los adolescentes –quienes no adolecen de nada en este caso- puedan trabajar bajo consignas simples y asumiendo responsabilidades en un grupo. Esta aula, que tiro abajo la pared que les separaba, reconstruyó una forma de entender a los y las jóvenes y las formas de estimular la curiosidad y el aprendizaje. También, con el soporte de familias, las que se adaptaron al cambio al comprender qué estaba pasando en esa aula.

Desde la teoría, más cercana a la reflexión sobre la estética de los espacios educativos, va más allá de lo decorativo e innovador de las aulas. Si bien existen experiencias de diseño nórdico que han influido en la ideas sobre los espacios, con ello afirmaciones extremas de que es necesario hacer las escuelas otra vez y por lo tanto que los recursos no alcanzan para renovar

todas las escuela. Los ejemplos que revisamos a continuación no se centran en lo nuevo, sino en repensar el espacio con fines pedagógicos, dentro de lo que se pueden permitir⁴³.

En este sentido, la escuela infantil –y como se mostrará a continuación- no es la única que ha desarrollado prácticas, formas de concebir el espacio del aula y las posibilidades que se encuentran en el entorno. Esta idea se complementa con la visión epistemológica de la enseñanza, el aprendizaje y sujeto que conoce, todo esto para generar confianza, autonomía y sentido de pertenencia. Por otra parte, ya en los cursos superiores se hace coherente en un proyecto que busca la indagación y el diálogo a lo largo de todo el ciclo escolar, como la herramienta básica de aprendizaje.

9.5.1. LECTURA INTEGRADA DE LA DIMENSIÓN – EJEMPLOS

A. ESPACIOS DE LA ESCUELA BRESSOL – BARCELONA

La propuesta pedagógica de la escuela se concreta en un espacio pensado para fines educativos. Este es un elemento fundamental, pues la visualidad de los espacios, las posibilidades de interacción con los y las pares y la educadora, es hoy “considerada como un factor que interviene de manera concreta, tanto en nuestras percepciones individuales, como en las relaciones que establecemos con nuestros pares y con el entorno, influyendo directamente en el aprendizaje.” (Errázuriz, 2015, p. 9). Para la escuela bressol es importante la configuración del espacio, la luz, los materiales y la interacción de todos estos elementos al momento de realizar una propuesta pedagógica, se requiere de espacios libres y pensados para los niños y niñas, pero no sólo para esta etapa.

Para elaborar esta dimensión se toma en consideración la estructura o el **espacio escuela y aula** hasta la percepción que tiene la comunidad educativa de los espacios, su disposición y acceso.

La infraestructura que hoy tienen las escuelas bressol es el resultado de años de trabajo en torno a la importancia que tiene un modelo arquitectónico pensando para aprender. Desde la documentación oficial se fundamenta que “su diseño es el resultado de la asimilación y traducción al lenguaje arquitectónico de la investigación en materia pedagógica aplicada a la educación de la primera infancia” (Doc_inter_educ_bressol).

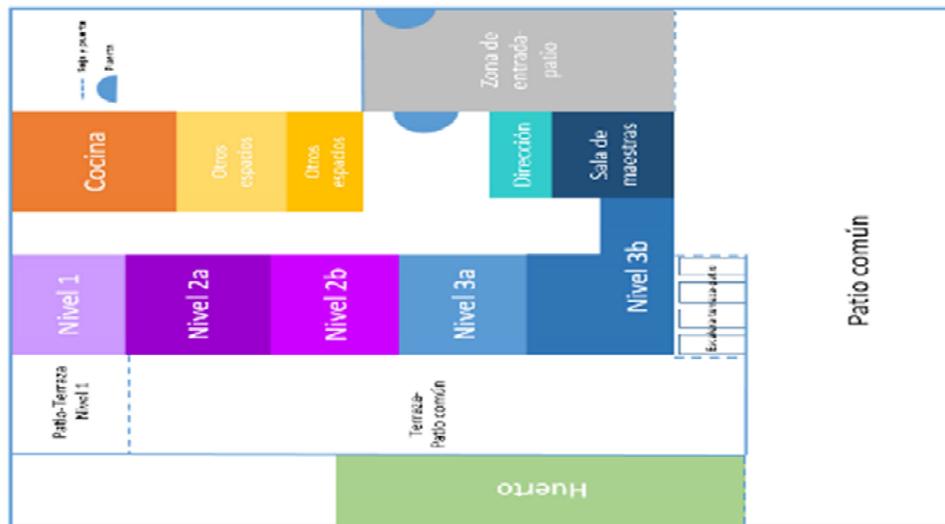
Según la administración, cerca del 50% de las escuelas sigue el mismo modelo que encontramos en la escuela. Entre sus características se puede destacar que todos los espacios sean acogedores (comunes y las aulas), con una buena orientación, sobre todo cumplan con las normas de seguridad, accesibilidad, visibilidad, intercomunicación, flexibilidad y adaptación.

El entorno de la escuela está favorecido por su ubicación en una zona boscosa, por lo cual no llega contaminación acústica del tráfico de las calles cercanas. Las salas tienen la misma orientación, son adyacentes la una de la otra, como muestra la ilustración

⁴³ En el capítulo de experiencias, también se encuentran proyecto con el mismo planteamiento, pues la invitación a pensar de forma conjunta soluciones que den la posibilidad de habitar los espacios por parte de toda la comunidad educativa.

Nº17, en la cual se recoge un plano general realizado en base a la observación y el registro fotográfico:

Ilustración 17: Plano de referencia espacios Bressol



Fuente: Elaboración propia en base a Observación de campo

Desde la entrada de la escuela hay gran visibilidad de los espacios de las aulas. Cada aula tiene una puerta de vidrio transparente, entre una sala y otra hay una ventana que permite la observación desde el aula de los lactantes hasta el aula de los mayores. Durante el tiempo de observación se pudo apreciar que las educadoras usaban esta puerta también como un medio de comunicación y que los niños y niñas se asomaban de vez en cuando a mirar lo que pasaba en la clase de al lado, aunque no de forma persistente.

Las aulas son amplias, con mucha luz, tienen diferentes espacios (limpieza, siesta y rincones). Las estanterías, en donde se guardan materiales de juego, están a la altura de los niños, lo que les permite acceder a ellos. El suelo es adecuado para que puedan circular y jugar de forma segura.

Ilustración 18: Imágenes de espacios bressol



Fuente: Registro fotográfico.

“El aula de los lactantes es la primera, tiene una puerta de cristal, una habitación donde duermen la siesta. Un espacio de limpieza junto a las casillas de cada niño, una pileta para los niños y niñas con un espejo. El resto del espacio se divide en rincones donde están dispuestos los materiales para las experiencias de aprendizaje o juego. Tiene colchonetas, sillas mecedoras, un módulo de espuma (escalera y plataforma) [...] El aula tiene salida a la terraza, la cual tiene una división para los más pequeños” (Observación día 1_bressol)

Tanto el aula, como otros espacios comunes de la sala, están contenidos de objetos que en algún momento serán parte de una experiencia para las niñas y niños. Encontramos en los pasillos libros, rincones de juegos, instrumentos musicales, juegos, las perchas – para los medianos y grandes- con foto y nombre de cada niña o niño, murales de los proyectos que hacen las estudiantes en práctica. En general, la disposición del espacio de toda la escuela busca responder a planteamientos pedagógicos contenidos en el proyecto de centro. Además, en los discursos de las educadoras y familias de la escuela:

“queremos un espacio ordenado y estable que ayude al niño a orientarse para que haga su nuevo contexto”
(1_doc_inter_educ_bressol)

Así también, cuentan con el acceso a los materiales requeridos para llevar a cabo las actividades diarias. Pero no sólo el espacio es importante, esto va acompañado de un proyecto de intervención que se fija en los procesos del desarrollo, se nutre de la observación diaria y del apoyo que logran de las familias.

“(Lo que se puede destacar de la escuela bressol) es la calidad... a pesar de los recortes, pero esto se debe al esfuerzo del trabajador, a nada más” (Entrevista_educadora1, bressol)

La organización del espacio en la escuela bressol es fundamental en varios aspectos. Primero porque ha ido evolucionado con el tiempo. El objetivo de la administración ha sido dotar a toda la red de escuelas municipales de espacios homogéneos en infraestructura en toda la ciudad. Además, los espacios a partir de esta intencionalidad educativa hacia el niño o niña, tienen un objetivo comunicativo hacia la familia. La transparencia de sus espacios y la accesibilidad son claves en la percepción que tienen las familias al momento de dejar a sus hijos e hijas en la escuela. Esto acompañado de medios de información presenciales y virtuales que buscan mantener a la familia conectada con lo que va aconteciendo en la escuela (se revisará este punto en el apartado de familia).

B. ESPACIOS DEL JARDÍN INFANTIL, VALPARAÍSO

Cada vez más esta dimensión es considerada como un factor que interviene de manera concreta, tanto en nuestras percepciones individuales, como en las relaciones que establecemos con nuestros pares y con el entorno, influyendo directamente en el aprendizaje (Ottone en Errázuriz, 2015, p. 9)

Desde un punto de vista holístico o integral del aprendizaje, el espacio de la escuela infantil es más relevantes porque pone de manifiesto que el aprendizaje tiene dimensiones desde que van y vuelven desde lo epistemológico sobre la enseñanza y el aprendizaje. Se pasa también por los elementos psicológico y pedagógico, para llegar a aspectos sociológicos sobre el espacio. Aunque parezca un juego de lenguaje, en esta dimensión en el espacio aula convergen las categorías, como causa o efecto que se relacionan con la acción educativa.

Desde un punto de vista analítico los espacios de la escuela o jardín dicen mucho de lo que se piensa sobre el conocimiento. Cuando este está encerrado en el aula, se proyecta poco en el resto de la escuela, dice también sobre la organización del aula y la disposición de espacios pensados con objetivos pedagógicos.

Di Girólamo, en el prólogo de la investigación dirigida por Errázuriz, con cuya cita comienza esta dimensión, destaca las falencias acerca del desarrollo de la apreciación estética como habilidad, lamentablemente la concepción del conocimiento ha empobrecido las experiencias educativas, incluso menciona lo grave que es pasar del pre-escolar a la enseñanza básica, donde la racionalidad y parcelación en asignaturas va en contra del conocimiento naturalmente holístico de la percepción.

Esta reflexión cobra sentido sobre todo en la transición que viven los niños y niñas de jardín al egresar y pasar al nivel de transición 2, pero también se da aún más en las escuelas al pasar a primero básico, donde es una preocupación que va desde el cambio en la disposición de los espacios, la elección y disposición de los materiales de trabajo, la elección de las actividades y la movilidad en el propio espacio. Aunque es un tema que podría ser pormenorizado, ya que se legitima que la escuela tiene que ser como es, aquí se ponen sobre la mesa argumentos como pueden ser la sobre-escolarización, el espacio, el conocimiento y la parcelación curricular.

Sin embargo, vamos a desarrollar la experiencia del jardín, que tiene incorporado en su propuesta espacios educativos con objetivos pedagógicos claros e incluso visibles para quien visite el aula. Primero vamos a destacar la idea de protagonismo de los niños y niñas en la organización del espacio educativo, al comienzo del año, en los cursos más grandes, han dispuesto los materiales.

Se prioriza el uso adecuado del espacio, que los materiales tengan un objetivo pedagógico, que vayan acorde al desarrollo de los niños y niñas, es decir, que todo este organizado en favor de que los niños y niñas tengan a su alcance lo que necesitan. En la Ilustración nº19 se pueden ser algunos ejemplo de las aulas, las que están compuestas por mobiliario apto y de tamaño acorde a los niños y niñas, estanterías con materiales concretos, cada uno de los rincones educativos tiene su planificación.

También las educadoras disponen de su material de apoyo e información. Espejo y pizarrón también a la altura de los niños y niñas. No hay decoración en la sala y un aspecto importante de señalar es que todo elemento en la sala tendrá un futuro uso.

Ilustración 19. Espacios educativos, aula



Fuente: Registro fotográfico.

“Descripción del espacio: sala con espacios educativos. Cada uno tiene una descripción con el ámbito, núcleo, y aprendizaje esperado. Además, la mediación y el aporte de la familia. Evaluación y materiales del espacio o rincón. Agrupación de las mesas grupal de 4, capacidad de la sala 12. Con espacios suficientes para moverlas, estanterías con materiales, todos a la altura de los niños” (observación, día 1, NT1)

Es importante señalar, que se dan dos variables que intervienen en la disposición del espacio, por una parte no todas las salas del jardín tienen el mismo tamaño, y/o están acordes a la cantidad de niños y niñas. Al menos las salas de NT1 y medio mayor son muy diferentes con relación al espacio vital para cada persona. En este sentido, educadoras y familias concuerdan en que las salas tienen restricción en cuanto al espacio, es por ese motivo también que han buscado nexos fuera del establecimiento, como por ejemplo para realizar actividad deportiva es un lugar adecuado:

“Por supuesto que nos gustaría tener una sala mucho más amplia para ellos, pero tratamos de privilegiar el espacio, lo hemos trabajado con los apoderados en reuniones y ellos también nos hacen notar que ellos necesitan espacio, por esto también recurrimos a esta conexión con el polideportivo y con el gimnasio para que los chicos tengan un momento aunque sea en la semana en que ellos... ¡corren!” (educadora1_jardin)

Para el jardín la ciudad también se ha convertido en una sala de clases, en donde a través de salidas se busca fomentar el sentido de pertenencia y la identidad con el barrio. Tal como ya se planteaba, esto no es casual, es intencionada a través de la búsqueda de alianzas con espacios públicos de la comuna y conocimiento de los lugares del sector.

C. EL QUINTO DE PRIMARIA Y LOS 57 ESTUDIANTES

Esta es una clase integrada de dos grupos con 3 docentes. Dos que son estables y una/o que va cambiando. Al momento de la observación ya están al final de una secuencia didáctica, la cual (según se puede observar en la planificación disponible en un espacio del aula) va intercalando actividades grupales e individuales.

Ilustración 20. Sala de quinto



Fuente: Registro fotográfico.

Para comenzar una secuencia didáctica (SD) se hace una sesión de introducción en donde se presenta el tema general o contexto de trabajo. A partir de ahí se realizan las preguntas o lo que gustaría investigar del tema. Involucra una serie de competencias transversales, las que son explicitadas, junto a las tareas e ítems de evaluación (planificación de SD).

El día de la observación los estudiantes de sexto están usando *Mindmaple*, que es una aplicación que para el tablet. Una de las tutoras comienza la jornada indicándoles a los estudiantes lo que queda por hacer en los últimos días que quedan de clases. Por un lado proyecta las tareas, como han de ser guardadas y por consiguiente evaluadas.

Posteriormente, los y las estudiantes comienzan a trabajar. Algunos tienen avanzado el mapa conceptual, algunos recién lo están pasando al programa. Otros, en cambio, ya están realizando las conclusiones de su investigación.

El trabajo de esta clase es cerrar la secuencia didáctica sobre el proyecto que han estado realizando. La tarea de las tutoras es ir pasando por los grupos haciendo preguntas y respondiendo dudas. Aunque en algunos momentos el volumen de las conversaciones se eleva, los y las estudiantes trabajan en relativa tranquilidad. Hay que tener en cuenta que en esta sala hay 57 estudiantes, agrupadas de a cuatro, trabajando con medios digitales, la preocupación de las tutoras no está en el silencio, sino que conseguir un objetivo.

El espacio de la sala es diáfano, tiene lo imprescindible en cuanto a mobiliario y permite visualizar a todos los grupos de trabajo. Las docentes se desplazan por todos los grupos, mientras que su banco de trabajo es un punto de materiales. Por último, la información de los paneles se relaciona con el trabajo que están realizando.

9.5.2. SÍNTESIS DIMENSIÓN 5. ESPACIOS Y TIEMPOS DE LA ESCUELA

Tabla 44. Síntesis dimensión 5. Espacios y tiempos de la escuela

Dimensión 5	BARCELONA			VALPARAÍSO		
	ESCUELA bressol 1	ESCUELA infantil/primaria pública 2	ESCUELA infantil/primaria concertada 3	Jardín infantil 1	ESCUELA municipal 2	ESCUELA subvencionada 3
PEDAGÓGICA 1 Espacio educativo	La acción educativa se desarrolla en aula y también utilizan distintos espacios de la escuela.	La acción educativa se desarrolla en aula y también utilizan distintos espacios de la escuela.	La acción educativa se desarrolla en aula y también utilizan distintos espacios de la escuela.	La acción educativa se desarrolla en aula y también utilizan distintos espacios de la escuela. Fuera de la escuela también.	La acción educativa principalmente en el en aula. Tienen un espacio adjunto para realizar el recreo.	La acción educativa principalmente en el aula. Se utilizan puntualmente otros espacios de la escuela.
PEDAGÓGICA 2 Disposición del espacio educativo	Las aulas tienen luz y espacios organizados según objetivos pedagógicos, los cuales van progresando por los niveles.	Las aulas tienen luz y espacios organizados según objetivos pedagógicos, los cuales van progresando por los niveles.	Las aulas tienen luz y espacios organizados según objetivos pedagógicos, los cuales van progresando por los niveles.	Las aulas tienen luz y espacios organizados según objetivos pedagógicos explicitados para la información de las familias, los cuales van progresando por los niveles.	Las aulas de parvularia se diferencian de las de primaria. El primer espacio tiene rincones, es una zona amplia que permite movimiento.	Las aulas de parvularia se diferencian de las de primaria. El primer espacio tiene rincones, es una zona amplia que permite movimiento.
PEDAGÓGICA 3 Tipo de agrupamiento	Acorde al nivel, en los más pequeños no hay mesas. Desde P2 se trabaja de forma grupal y colaborativa para las actividades y con el grupo total manteniendo la disposición grupal de la sala.	Acorde al nivel. Existe una diferencia con la primaria, quienes regresan a una organización direccional al momento de las evaluaciones. Y depende de los docentes, puede ser en U o en grupos.	Acorde al nivel. Desde P3 se trabaja de forma grupal y colaborativa para las actividades. Desde primaria se organizan de a 4, con roles y funciones según la actividad. Esto está dentro de la planificación.	Acorde al nivel. En los grupos observados se trabaja de forma grupal y colaborativa para las actividades.	En parvularia trabajan de forma grupal y en ocasiones en grupo grande general. Las de primaria son salas con puestos direccionados a la pizarra.	En parvularia trabajan de forma grupal y en ocasiones en grupo grande general. Las de primaria son salas con puestos direccionados a la pizarra.



V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

10. RECAPITULACIÓN GENERAL DE LA TESIS A MODO DE BALANCE

Para cerrar este trabajo doctoral, se pondrá de manifiesto consideraciones teóricas y metodológicas necesarias para recapitular y comprender la lógica de esta investigación.

En primer lugar, este trabajo buscó realizar un planteamiento teórico multidisciplinar, dado que las teorías sociológicas sirven de marco general para comprender las experiencias de la escuela, sin embargo, ha resultado de gran valor incorporar a esta interpretación de la realidad de centro escolar otras perspectivas, las cuales permitieron una construcción epistemológica amplia y ecléctica, sin que por ello se perdiera el foco de la escuela democrática e inclusiva, como fin último de la relación existente con la sociedad.

Segundo, el diseño de investigación buscó articular una visión macro y micro a través de la utilización de una metodología diversa que busca complementarse y consolidar la necesidad de realizar estudios comparados vinculados a la práctica y al mismo tiempo vinculado a la escuela desde su quehacer. El desafío en este sentido se encontró en la configuración final que tomaría esta comparación y los niveles de análisis que se llevaron a cabo.

El objetivo del capítulo I es exponer formas alternativas y contradictorias de cómo ha ido avanzando el conocimiento sobre los sistemas educativos y en particular sobre la mejora de los diferentes niveles. El trabajo determinante es poder llevar a cabo una línea coherente desde los estudios sobre la educación en diferentes disciplinas que son citadas en este trabajo. Es por ello que el interés fue mostrar una parte importante de diversos puntos de vista, poniendo atención en aquellas que ayudaron en el tránsito hacia la escuela infantil.

La extensa revisión tiene la finalidad de cimentar la argumentación sobre el enfoque elegido, en contraposición de una visión economista y efectivista del rendimiento educativo bajo parámetros medibles, se opta por un enfoque crítico, donde lo importante es visibilizar los riesgos de regulación de la enseñanza en todos sus planos (Apple & Beane, 1997; Chomsky, 2001; Giroux, 2004).

Un ejemplo de lo anterior, como plantea Salhberg (2013) son las GERM (Global Educational Reform Movement), cuyo objetivo es promover un sistema educativo de raíces capitalistas fundando en la competencia entre las escuelas, el individualismo de la enseñanza, la estandarización del aprendizaje, la privatización del financiamiento entre otros.

El alternativo a las GERM, es un camino hacia la construcción de un sistema educativo que promueva la equidad y democracia. Lo cual tiene su expresión en el plano teórico y metodológico de esta tesis. La transformación pasa por emancipar el pensamiento y la acción, a través de la construcción de comunidad local y también global.

Quizá resulte extenso e innecesario, pero las construcciones epistemológicas que han llevado al cuestionamiento de las estructuras sociales, entre ellas las educativas, han sido respuestas insuficientes, pues buscan mantener en vez de cambiar o transformar el sistema educativo. En este sentido, la renovación de la sociología, requiere hoy también

dar un salto epistémico que la ubique como disciplina de referencia en el campo educativo, sin perder de vista el sustento teórico que descansa en los trabajos clásicos, en la superación del paradigma funcionalista, aún vigente, aunque renovado en otras conceptualizaciones.

Por lo tanto, entendemos el capítulo teórico como un paso necesario para la construcción de un polo epistemológico sólido (Guzmán-Valenzuela, 2014), que se ha sometido a una re-construcción y cuestionamiento en todo el proceso de investigación. La vigilancia respecto a visión de la investigadora, ha permitido la superación del paradigma de la escuela efectiva, hacia marcos de interpretación más cercanos a las experiencias y sentidos de los discursos de los agentes educativos.

Sin embargo, esto significa un desafío futuro de esta investigación, es decir, poder llegar a ser crítico-transformativo. Dadas las características del diseño de investigación, los tiempos de trabajo de campo, queda como una línea de desarrollar, ya que es necesario fortalecer y visibilizar aún más teorías que busquen los cambios en la escuela. Para ello se requiere volver a la escuela, instalar la curiosidad y la reflexión, así como ya muestran aquellos casos en que han sido los mismos equipos de docentes y familias, los que se han puesto manos a la obra sobre su quehacer, la investigación ha de hacer su aporte en este sentido.

En el plano metodológico se ha llevado a cabo una estrategia acorde a los objetivos propuestos. Es decir, llegar hasta el aula a través de diversas técnicas, pero ahí no se resuelve la relevancia en este plano, ya que la información desde diversas técnicas tiene como consecuencia o tarea realizar un análisis pertinente que saque el mayor provecho del tiempo dedicado al trabajo de campo y de la riqueza que aportan la información.

La documentación previa, la observación, las imágenes y para finalizar las entrevistas han conformado un entramado valioso que logra reflejar que el quehacer de la escuela es multidimensional y que la investigación debe tratar de atender a esta cualidad. Por lo cual, la información en esta tesis se complementa para responder a dimensiones específicas y al mismo tiempo abre temáticas de interés para futuros trabajos sociológicos en la escuela.

En el capítulo III, donde se realiza la comparación de los dos contextos nacionales, se han puesto sobre la mesa realidades sobre políticas educativas diferentes. A pesar de ello, se encuentran contradicciones comunes y propias del desarrollo de los sistemas educativos bajo una línea más cercana al rendimiento que a los aprendizajes.

Se ha realizado un necesario enfoque histórico, en la primera parte. En esta línea se destacan los consensos en torno a la educación, lo cual es un asunto que sigue siendo una condición previa cuando se habla de agenda legislativa. Tanto los recortes y la recuperación de las bases del derecho a la educación pública en España, como la lucha por refundar las bases democráticas y constitucionales de las que carece el sistema chileno, están evidentemente en las bases históricas de los consensos en torno a la educación. Lo cual si bien supera los bordes de la investigación es un antecedente manifiesto y un rasgo común no menor a ambos países.

El análisis del marco estructural de los sistemas educativos de Chile y España a través de indicadores, deja una señal clara que la recuperación económica envuelve aún diferencias sociales y preocupaciones por ciertos sectores de la población que están

quedando a un lado del camino. La relación de esta idea es básica, la educación infantil es un síntoma de igualdad y preocupación por el futuro, sin la suficiente atención a los temas educativos el crecimiento seguirá siendo para unos pocos.

Junto a lo anterior, también se puede mencionar las brechas salariales de las mujeres, su inserción al mundo del trabajo, las oportunidades laborales de los más jóvenes y la situación de los mayores una vez que han dejado el mercado laboral. Con todos estos elementos, el objetivo es ubicar que la población infantil es uno de los sectores en riesgo cuando la economía no va bien.

11. LOS ARGUMENTOS QUE SURGEN DE LA TESIS

11.1. ¿POR QUÉ LA EDUCACIÓN TEMPRANA O INFANTIL?

Porque los casos de la bressol en Barcelona y del jardín infantil en Valparaíso, son ejemplos ideales de la importancia de los objetivos educativos y de la relación que se establece con los agentes educativos. Junto a ello, una educación infantil fuerte y coherente con el sistema educativo sirve de cimientos de lo que se construye posteriormente.

En ambos casos, durante el tiempo de observación se pudo percibir que la sinergia que se genera en el espacio de la escuela se basa en *la comunicación* y el trato personal que todas las educadoras tienen con los niños y niñas. Esto se traslada a dos momentos cruciales en que las familias van a la escuela, sea por la mañana a dejarlos o por la tarde a buscarlos. El diálogo con las educadoras se da principalmente en este espacio, el cual sirve como una vía de retroalimentación entre ambas partes.

Tanto desde las familias como de las educadoras existe una buena percepción de la apertura de la escuela en el sentido de integrar, informar y mostrar el trabajo que hacen día a día. Por ejemplo, desde las familias de la escuela bressol, se percibe desde el día en que se realiza la actividad de “puertas abiertas”.

Las familias, en ambos casos, destacan que sean *escuelas de puertas abiertas*, ya que eso les da la confianza de que sus hijos estarán bien y que lo que pasa en la escuela no es un misterio de puertas adentro. Esto en el caso de Barcelona, es favorecido por el espacio, con numerosas ventanas y vidrios entre aulas que permiten ver su interior, pero también la disposición de las maestras que cada día hablan con las madres o padres sobre los niños. Es así, según señalan las entrevistadas, que se puede estar informada e implicada en el desarrollo de los hijos o hijas.

Existe por parte de las educadoras y las familias, una gran satisfacción con el trabajo que se realiza a nivel de comunidad educativa. Para las educadoras lo que realmente importa al final del día es el desarrollo de los niños y niñas, para eso hay que estar siempre en actitud observante.

En las escuelas de los más pequeños, la acción educativa se hace coherente cuando se realiza de forma coordinada entre los diferentes actores educativos (familias, maestros, equipo directivo), los cuales comparten un objetivo común, donde cada uno pone sus competencias al servicio del trabajo que día a día se realiza en las aulas, es decir, el trabajo de aula tendrá un mayor impacto cuando se logre construir un soporte compartido.

Por otra parte, se encuentra que esto es posible de ser desplegado a la primaria, e incluso a secundaria. La escuela infantil/primaria 3 de Barcelona es un ejemplo, de cómo han realizado un tránsito que pasa por el cuestionamiento de la educación, de modelos basados en prácticas tradicionales, los cuales para esta escuela han quedado caducos, no es algo actual, no es algo que sirva para formar a las niñas y niños.

En este caso ser una escuela concertada puede ser interpretado como una fortaleza o ventaja con relación al nivel de autonomía sobre la gestión que tienen las escuelas públicas en Barcelona. Éste podría ser un factor diferenciador de los centros públicos, al menos a nivel de primaria, pues en los bordes de la acción educativa de estas escuelas se encuentra la administración de quienes establecen los márgenes de acción. Es así como la autonomía, sin llegar a explicar completamente el concepto de mejora educativa, se convierte en un argumento relevante para pensar el cambio en la escuela.

11.2. LOS RIESGOS: EL PUNTAJE DE LAS PRUEBAS SE VUELVE TRIBUTO AL SISTEMA

Una de las críticas más contundentes del sistema educativo neoliberal ha sido realizado por Chomsky (2001), quien plantea que el sistema educativo difunde una escuela en la que se enseñan los valores democráticos, la cual es un mito mientras siga funcionando bajo un sistema de control y coerción. Utilizando una analogía –aunque pertenece al mundo de la economía- del trabajo de Varofaquis (2015), la cual sirve para explicar la relación de fuerza que se ejerce desde el sistema educativo hacia las escuelas. Adquiere sentido cuando se concretiza el qué y para qué se ejerce el control a través de los dispositivos o instrumentos evaluativos, los cuales siguen de forma sistemática y constante el rumbo de las acciones de la escuela.

Se puede plantear que el sistema chileno y el español mientras sigan profundizando en las lógicas de la estandarización, seguirán rindiendo cuentas al sistema educativo en forma de puntajes, en forma de indicadores y métricas que se traducen en elevar un promedio significativamente estadístico que muestre que la escuela mejora. Pero ese tributo no termina ahí, los sistemas educativos están obligados a mostrar a través de los mismos indicadores las mejoras a los organismos internacionales que han financiado las reformas. En el caso de Chile esto es claro a partir de las reformas educativas a partir de los años 90, donde el Banco Mundial marca las pautas de mejora, evaluación y rendición de cuentas. Para el caso de España, ¿se podría realizar una analogía semejante con la Unión Europea?

En términos de políticas se requiere un amplio consenso sobre la dirección que deben tomar la mejora de las experiencias educativas de los niños y niñas, pues como plantea Moss (2008), la escuela infantil no puede cubrirse del papel de la escuela primaria y que el tributo, al que se hacía mención con anterioridad, toma tintes de sacrificio. Jugar a la escuela tradicional como una dinámica de adaptación para lo que tendrán que enfrentar los niños y niñas al pasar a la primaria es un sesgo innecesario, es cortar un proceso que viene encaminado en la integralidad y el desarrollo de las capacidades.

11.3. LAS OPORTUNIDADES: LAS BRECHAS SE PUEDEN CORREGIR ANTES DE LA ESCUELA PRIMARIA

Investigaciones recientes realizadas a nivel comparativo enfatizan el papel que tiene una escuela de calidad y conectada a la realidad de lo que se necesita hoy, para estrechar las diferencias sociales. Sin escuelas de calidad, de acceso público y para todas y todos, se está condenando a la precariedad de los futuros ciudadanos.

La evidencia de esta tesis, es un reflejo de las diferencias en los países con relación a los ideales de calidad de los procesos, las condiciones estructurales y la calidad del tiempo que pasan los niños y niñas para vivir experiencias significativas. Sólo señalar un dato, un niño o niña de Chile pasa menos de 4 horas en la escuela, en Barcelona entre 5 y 8 horas.

En el caso de Barcelona, la estimulación que reciben los niños y niñas es profesional, planificada y articulada, a pesar que existen diferencias al paso de la primaria, no son tan pronunciadas como en el caso de Chile, donde es una preocupación para las educadoras, pues su trabajo ha consistido en cimentar un camino a la primaria a través de la adaptación, aunque esto contradiga los principios educativos de este nivel.

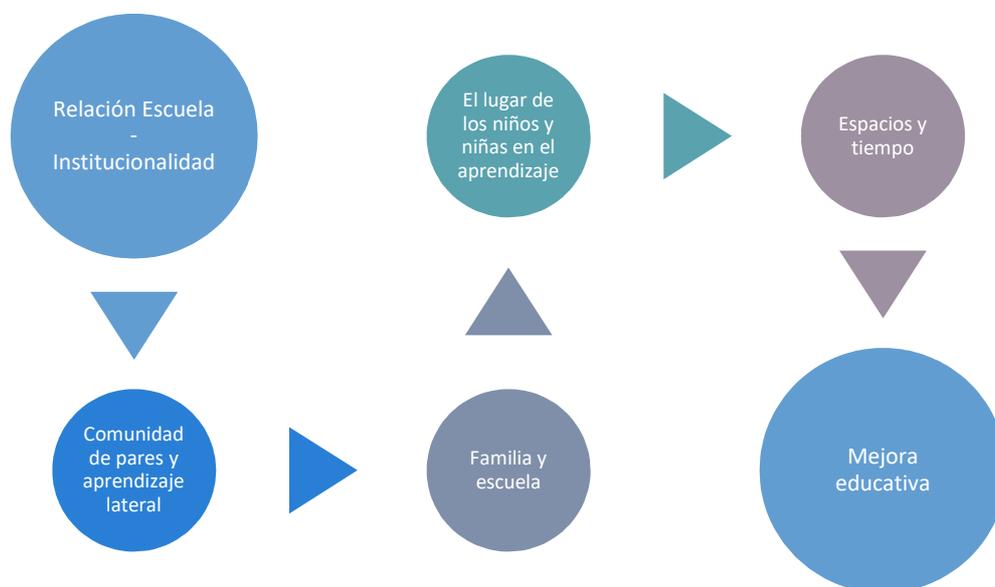
Volviendo a la idea de las horas que están los niños y niñas en la escuela, en el caso de Chile hay diferencias internas fundamentales que señalar. Pues aquí se encuentra una diferencia entre el jardín y los niveles de parvularia que funcionan dentro de una escuela (básica o de continuidad), a la cual la política de educación parvularia debería mirar con detenimiento. Hoy los niños y niñas que asisten a jardines infantiles tienen un espacio de interacción y estimación mucho más intensivo que en las escuelas, pues sea por fórmulas de horario u otros factores, la jornada es reducida a unas cuantas horas al día.

Una investigación reciente (Waldfoegel, 2016), basada en datos de desempeño, permite asegurar que la asistencia a escuelas infantiles de calidad marcan la diferencia antes de entrar a la primaria. Para ejemplificarlo utiliza un ejemplo de comparación, Estados Unidos y Canadá, en donde este último país da más oportunidades a los niños y niñas, pues en su política educativa se entiende que la escuela infantil es un pilar para acortar las brechas sociales. Por lo tanto, sin la intervención en este nivel, las brechas se ven incluso aumentadas en la educación primaria.

12. EVALUACIÓN DE UN MODELO DE MEJORA MÁS SOCIO-PEDAGÓGICO

El modelo de análisis ha permitido elaborar y contrastar *un modelo conceptual* de la mejora educativa que subyace a las prácticas de los centros de España y Chile. En este trabajo se proponen 5 dimensiones, que van desde aspectos sociólogos a aspectos pedagógicos de la mejora en la escuela:

Ilustración 21. Modelo conceptual de la mejora educativa



Fuente: Rlaboración propia

La dirección que tomen estas dimensiones, relacionándolas todas ellas con los objetivos de la comunidad educativa en un sistema, es lo que puede marcar la diferencia para lograr propósitos de aprendizajes integrales. Es decir, mejorar la calidad de los procesos educativos desde la educación infantil no es un objetivo elegido al azar, porque es desde ahí donde se puede entender que la mejora es social y equitativa, lo cual se nutre de principios que se ponen por sobre los indicadores de desempeño el desarrollo y crecimiento saludable de los niños y niñas.

Sin embargo, en esta construcción, que se comparte nominalmente con otros trabajos, se diferencia en la articulación de todas ellas, donde se puede rescatar el valor de esta lectura de la mejora educativa, la cual surge del encuentro en la escuela o centro educativo de la investigadora con las y los investigados. En este caso una acción investigativa más cercana a la realidad de la escuela, dando visibilidad a formas de hacer que no están resguardadas lo suficiente por la institucionalidad educativa. A pesar de ello, logran ser totalmente válidas frente a la comunidad por los beneficios que muestra y perciben sobre todo en los casos de las escuelas infantiles (bressol y jardín).

Las contradicciones, que se buscaban a través del segundo objetivo, se visibilizan cuando las prácticas de las escuelas son coaptadas por los protocolos de actuación, evaluaciones reiterativas y sin un sentido educativo. Estos dispositivos de control se hacen más fuertes cuando existe un instrumento curricular que cambia constantemente y que requiere de implementación, esto sucede principalmente en el caso de educación primaria.

En esta investigación las diferencias entre los niveles de cada país han sido un punto significativo con relación a la comparación y un valor agregado de este diseño, ya que

los elementos de diferencia no serían manifiestos de la misma manera con un país o con sólo un tipo de escuela. Evidentemente existen riesgos de no llegar a profundizar lo suficiente, pero es un riesgo que se asume en favor de la diversidad de cada uno de los países con relación a la educación temprana.

Las mayores incertidumbres se concentran en el rigor que implican las evaluaciones, sobre todo cuando se hace referencia a la educación pública, pues tal como lo advierte la teoría hace perder el foco de la formación integral. El objetivo es advertir de ello en la educación infantil, la cual no es objeto de evaluaciones. Sí, de una inspección regular, pero que no interviene en la acción educativa, pues se preocupa sólo de aspectos estructurales.

A partir de lo anterior, en el caso de la escuela bressol esta diferencia es muy importante, pues muestra una relación institucional clara, eficiente, sobre todo autónoma. Si se enfoca la mirada en este caso, se pueden encontrar buenas prácticas en la primera dimensión, pues la escuela infantil funciona con parámetros claros y una conformación de comunidades educativas colaborativas. Este elemento es común con el jardín infantil de Chile, y con los casos de infantil público y con la escuela concertada de Barcelona.

Lo fundamental de la lectura que se realiza, a modo de síntesis transitoria, es que si bien las dimensiones pueden ser comunes con el modelo de las escuelas eficaces, en el caso de esta investigación se concentran los esfuerzos en los principios educativos, los cuales permiten revalorizar el trabajo de la escuela infantil como una parte fundamental del sistema educativo y un ejemplo de gestión de la mejora más social e inclusiva que buscar sustentar esta tesis.

El proceso de dimensionalización también conlleva la selección de elementos que sean integradores para lograr una lectura de factores que se relacionan de una forma articulada en la práctica. Es decir, en términos analíticos sirve para comprender la multidimensionalidad de la escuela y al mismo tiempo se trató de visualizar que las fronteras entre una y otra no existen en la práctica. Si esto se lleva al campo de la acción de la mejora es fundamental, ya que las acciones tienen que ir en una dirección general y orientadora, como en el caso de esta tesis es un camino hacia la autonomía de la escuela, y a la generación de más espacios para la integración de la comunidad.

Esto pasa por redefiniciones teóricas y políticas sobre lo que se entiende como mejora y éxito educativo. Cada vez la escuela se acerca este quiebre conceptual, sea por parte de sus estudiantes o por parte de las familias. Los agentes educativos ya no son ajenos a la acción de la escuela, es por ello que se requieren más y mejores herramientas para los equipo de docentes.

¿Dónde surge la mejora? En esta tesis se sostiene que la mejora es posible en las escuelas, cuando éstas tienen un proyecto claro que se plasma en la acción. Lo fundamental de las dimensiones que se explican en este trabajo, es que ellas deben estar aunadas, no sólo en los compromisos individuales, sino en pactos sociales sobre lo que se espera de la escuela, y que pone cada uno en este proceso. Aquí el papel de la política es fundamental, ya que puede permitir o coartar el cambio, y como vemos en este trabajo en la educación infantil de 0-6 años se ha permitido porque a pesar de ser los profesionales menos reconocidos del sistema su trabajo descansa en una visión educativa puesta en los niños y niñas. Aunque haya que tener precauciones de hasta cuándo se puede sostener el piso fundamental del desarrollo de la infancia en tales condiciones.

12.1. REVISIÓN DE LAS HIPÓTESIS

Hipótesis 1:

Existen diferencias entre Chile y España respecto del tipo de instrumentos para la mejora educativa institucional, los cuales buscan controlar en mayor o menor medida el tipo de estrategias que pueda llevar a cabo la escuela para la mejora.

Esta hipótesis es sólo válida para la educación primaria de ambos países, e incluso sólo para los casos de escuelas públicas, pues las escuelas de administración concertada funcionan con autonomía en referencia a los parámetros de mejora. Lo cual no quita que estos sigan siendo, en ambos casos, basados en desempeños medibles, es decir, en pruebas a los estudiantes.

En el caso de Chile, las escuelas públicas y subvencionadas tienden más a parecerse en cuanto a los límites y exigencias de actuación. Dados los cambios legislativos de la última época, donde la ley es igual para todas (y tiene potencial de equidad), se ha optado por quitar atribuciones a la escuela, sometiéndolas a más control. Estos controles son mayor burocracia o protocolos de acción, lo cual deviene en que las escuelas pierdan espacios de reflexión.

Sin embargo, no es que el problema dependa de ello, sino que la implementación de una política pública de tal envergadura no ha dotado de mejores condiciones, sino que restringe la toma de decisiones. En este plano el desafío es realizar un seguimiento sobre las repercusiones de la gratuidad, no lucro y fin a la selección en las escuelas, un gran paso en cuanto a las bases de equidad, pero que presenta dudas en las comunidades educativas sobre la nueva relación con la institucionalidad una parte importante de las escuelas del país (más del 50% de la matrícula era subvencionada antes del cambio).

Una de las principales argumentaciones que se exponen en los resultados hace referencia a que las diferencias que se encuentran entre los niveles de infantil y primaria, residen en los niveles de autonomía, el cual es un tema transversal al modelo analítico presentado en la ilustración nº20.

Con relación a los controles, tema que se viene desarrollando desde la hipótesis general, en los discursos toma nombres como el sistema, la administración, las pruebas o la inspección. El concepto y la relación que se tenga con estas instancias de la administración educativa toman fuerza cuando trata de controlar la acción educativa. Un ejemplo de ello, son los planes de mejora en Chile, los que marcan una guía basada en los desempeños medibles en el SIMCE, a lo cual la educación parvularia no está sometida.

En el caso de Barcelona, es sólo un elemento tangencial, pero que está presente en el quehacer, por ejemplo, en el caso de la escuela primaria pública se toman como un periodo en donde se cambia el foco. El control a través de pruebas estandarizadas sólo es una vez en primaria, los planes anuales no dependen de esta medida basada en el desempeño de sus estudiantes, sino en procesos internos avalados por indicadores dentro de los planes anuales.

Los instrumentos evaluativos específicamente, adquieren otro sentido en la escuela concertada, donde las evaluaciones son internas a través de herramientas de trabajo y seguimiento dentro del equipo de docentes con el soporte imprescindible del equipo directivo. La acción de mejora, en este caso, depende de una planificación autónoma formulada a partir de las necesidades de la escuela y en coherencia con su proyecto,

esto es muy relevante pues también se encuentra en la escuela bressol y el jardín infantil.

Hipótesis 2:

Los instrumentos o las orientaciones de las políticas educativas de mejora de la escuela menos controladoras y más sociales conllevan participación e implicación en el proyecto educativo, lo cual mejora la percepción en las familias y docentes orientados en el objetivo común de lograr aprendizajes de sus hijos e hijas.

Esta hipótesis se cumple en la escuela bressol y en el jardín infantil, las cuales han dado una oportunidad analítica valiosa en varios planos, no sólo porque su visión del proceso de aprendizaje es rico en integralidad, goza de un reconocimiento y soporte por parte de las familias, sino porque actualmente invita a resguardar aquellos principios que están siendo observados y que pueden poner en peligro una acción educativa que se nutre de la práctica y la observación, no de un deber ser orientado por indicadores de desempeño ajenos o lejanos a la práctica del día a día.

Esto también se puede afirmar en el caso de la escuela infantil/primaria-3 de Barcelona, donde la continuidad entre la escuela infantil y la primera es un factor a tener en consideración, pues ambos niveles articulan su trabajo y son parte de un proyecto coordinado de escuela. Algunas acciones como reuniones de docentes de diferentes niveles, experiencias de aprendizaje conjunta, seguimiento de la coordinación del nivel son ejemplo de ello.

La lectura que se ha realizado en esta tesis defiende en este plano que las escuelas deben dotarse de herramientas para desarrollar procesos de mejora autónomos, que es la escuela que mejor preparada para esta tarea. Poder tener la posibilidad de interpretar su entorno acorde a las necesidades de su público escolar. La arquitectura institucional tiene que ser un soporte y no un obstáculo para la mejora educativa. Evidentemente, esto implica también pensar la formación de profesorado, las condiciones laborales de los mismos, carrera profesional, etc.

Hipótesis 3:

En escuelas donde las estrategias de mejora son más integrales, enlazan estos objetivos en una forma de trabajo que se plasma en el modelo de acción educativa, donde el espacio escolar trasciende al aula e implica una relación con el contexto local.

Si sólo se tomara la escuela bressol y el jardín infantil la verificación de esta hipótesis sería distinta, pues estos casos toman protagonismo, ya que es una arista fundamental para la acción educativa, que también está presente en el caso de la tercera escuela de Barcelona. La coherencia de un modelo es básico, pues las familias, sobre todo los niños y niñas no se enfrentan a una ruptura de sus márgenes cognitivos del aprendizaje.

Ha sido una estrategia oportuna, dentro del diseño, incorporar el nivel de educación infantil en su integralidad, ya que permitió generar una revisión comparativa dentro de los países, lo que es pertinente y relevante en la investigación actual, la cual pone sobre aviso de los riesgos de estandarización de este nivel.

En el caso de la educación básica en Chile, la acción educativa se ve restringida por las exigencias institucionales y protocolos de acción, pues estos impiden la planificación fuera del espacio de la escuela. Con ello, se reducen las oportunidades de vinculación

con el medio y el poder aprovechar recursos. Esto se refiere principalmente a espacios educativos dentro de ciudad o instituciones que puedan dar soporte en diversas áreas. Otro elemento relevante en la línea que plantea la hipótesis es sobre las dimensiones sociales que abarca esta tesis. Entender la escuela como parte de un entramado social de agentes educativos que buscan un objetivo en la escuela. El espacio escolar no es sólo para los niños y niñas, es también para sus maestros y las familias, donde el pacto social al que se alude desde la teoría, pasan por reconocer las potencialidades de la cooperación y entendimiento de las formas de ver el mundo.

¿Qué estrategias? En este trabajo los casos más sobresalientes se concentran en la educación 0-6 años, con experiencias de vinculación local, con familias informadas y con una relación con la escuela de altas expectativas, con ganas de ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje aunque los tiempos nos les favorezcan, dados los horarios laborales actuales.

Sin embargo, esto no es sólo para el nivel 0-6 años, sino para todo el sistema de educación obligatorio, el cual lamentablemente se ve sometido a tener que restringir las acciones como es el caso de las escuelas 2 y 3 de Valparaíso.

Hipótesis 4:

Un modelo parcelado de factores o intervenciones aisladas en la escuela dificultan tener una visión general de centro, por el contrario un modelo organizado de factores da oportunidades de mejora aunadas en un proyecto común.

Esta hipótesis se relaciona con la lectura de la escuela de esta tesis. Pues encontramos casos en que las escuelas tratan de hacer muchas cosas, incorporar múltiples proyectos, pero sin un objetivo de centro. Cuando sucede esto se tiene un calendario lleno de compromisos por cumplir y se pierde el fin educativo centrado en los estudiantes de la escuela.

La situación anterior, sucede en las escuelas 2 y 3 de Valparaíso, pues estos centros tienen que optar por lo que llega desde fuera, sin una búsqueda consensuada con relación a las necesidades de escuela. Las responsabilidades al respecto vienen de varios frentes, uno es la parcelación de los niveles educativos, donde no se puede aprovechar al máximo las potencialidades de los equipos de docentes, los horarios diferentes que tienen los niveles de pre-básica y básica, sobre todo en el caso de escuelas que tienen a los niños de 4-5 años y más de 6 años separados.

En el caso de la escuela 3 de Barcelona, esta relación de vinculación sucede porque hay un trabajo colaborativo de un equipo de docentes, donde se privilegia la integralidad de los objetivos aprovechando el potencial de los profesionales de la escuela, quienes además tienen el espacio para poder producir estas sinergias apoyadas por el equipo directivo.

No hay que confundir la idea anterior con la diversidad de sellos de la escuela, porque una escuela, como sucede en el caso del jardín infantil 1 de Valparaíso, cuenta en su proyecto con un sello diverso e integrador de características que hacen que sea un jardín valioso en cuanto a la integralidad de su visión educativa, es decir, se plasma sus principios educativos como son la promoción de la lactancia materna, buen trato, interculturalidad, perspectiva de género y vida saludable.

13. PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

“(…) hemos de ser capaces de utilizar todo lo que aprendemos para aplicarlo y mejorar el entorno en el que vivimos. La escuela ha de involucrarse más con la sociedad. Compromiso social, colaboración entre centros educativos (…) coordinar y compartir (…) salir del individuo para verse como parte de la sociedad”
(Bona, 2016, p. 330)

13.1 LA IMPORTANCIA DE FORTALECER EL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN ANTES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA

En el plano de la teoría del desarrollo infantil, se ha marcado un significativo avance en las últimas décadas tanto en el área de las ciencias cognitivas como en el área de la biología molecular y la neurociencia para tratar de comprender el desarrollo infantil.

Es primordial señalar que desde el nacimiento se tiene la oportunidad de formar una arquitectura cerebral con fuertes cimientos, pues en esta la etapa se está más dispuesto a las influencias externas de las relaciones y a las experiencias. Los investigadores del Centro de Desarrollo Infantil (Center on the Developing Child) de la Universidad de Harvard (2007) plantean que en el primer año se construyen las bases del lenguaje, la funciones cognitivas y las vías sensoriales.

Para que este proceso sea exitoso se requiere un especial cuidado de los contextos en los que niños y niñas en que desenvuelven durante su infancia. Así lo demuestran 50 años de evaluación de programas en esta etapa, donde se ha confirmado que los servicios para la primera infancia eficaces pueden mejorar los resultados de vida para los niños y niñas que enfrentan la adversidad y producir beneficios importantes para la sociedad.

Este tipo de investigación es relevante porque muestra que el trabajo colaborativo de las ciencias sociales y humanas, han generado un salto con referencia a la forma cómo se piensa la interacción durante los primeros años de vida. Los elementos básicos a tener en cuenta son: conceptos de niño o niña con relación al aprendizaje, las relaciones que se establecen con el adulto, la calidad y diversidad de programas con centro en el desarrollo integral. En general, dimensiones que se focalizan en el aula y sus fronteras.

13.2 TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL A PRIMARIA, UN DIÁLOGO NECESARIO

Uno de las líneas posibles que surge de esta tesis es poder indagar en la transición del nivel de infantil a primaria. Tanto familias como educadoras expresaron los interrogantes que genera cambiar de un modelo educativo a otro, en los casos en que tienen que cambiar de escuela, o incluso en la escuela nº2 y nº3 de Valparaíso, de una sala a otra. Este cambio está siendo sustentado desde diferentes frentes, lo cual requiere de un diseño de investigación que se fundamente en el tema de las transiciones como cambios curriculares, por una parte, pero también en la concepción misma del proceso educativo. Aquí, quienes pasan de un nivel a otro son los niños y las familias, por lo cual es en ambos niveles en que se reconstruyen las formas de interacción.

Otra línea relacionada a la anterior, es enfocarse en el trabajo colaborativo de pares de niveles de infantil y primaria. Esto puede consistir en tiempo dedicados al encuentro y la reflexión, no tan sólo en entregar de un nivel a otro a los grupos. Esto también sugiere un cambio en los tiempos de trabajo de las y los maestros, ya que tendrían que liberar horas para este tipo de encuentro. Hoy dadas las posibilidades, se tienen que repensar los tiempos, tal y como hacen en la escuela nº3 de Barcelona. Los niveles de infantil y primaria no son mundos separados y favorecer la transición de un nivel a otro puede ayudar a dotar de prácticas que potencien el trabajo.

13.3 ENFOCAR LA ACCIÓN POLITICA EN LA PRIMERA INFANCIA PARA PREVENIR RIESGOS Y FRACASO ESCOLAR EN EL FUTURO

Este es un desafío que en el caso de España tiene letras mayúsculas, pues hoy el fracaso escolar y el abandono temprano representan un problema de política pública, que afecta las oportunidades de los y las jóvenes de hoy y mañana. Un país no se puede permitir tener generaciones ambivalentes entre la sobre-calificación y la precarización de la población en edad de trabajar.

Una política sólida de educación infantil tiene impactos reales para lograr mejores oportunidades y poder abordar las desigualdades en los aprendizajes. Una buena calidad de la educación infantil compensa sobre todo en aquellos sectores más desfavorecidos, pero también hay que pensar en los sectores medios que no tienen acceso hoy, donde parte de su esfuerzo pasa por desembolsar una suma de dinero en una escuela infantil, que al menos en el caso de Chile, no asegura la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

13.4 EL TEMA A DESARROLLAR: EL LUGAR Y PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA MEJORA EDUCATIVA

Una de las limitaciones de esta investigación se relaciona con el lugar de los niños como sujetos de derecho y opinión. Lo cual, por motivos éticos no se pudieron integrar, buscando así rescatar su visión de lo que es su escuela y cómo la viven a diario. Sin embargo, es una oportunidad para reflexionar sobre la investigación sociológica en este ámbito y los desafíos éticos y metodológicos de lo que implica dar voz a los y las niñas. La intensión a lo largo de esta tesis ha sido resguardar el derecho al cuidado y la educación como articuladores de la acción educativa.

Por otra parte, es necesario pensar que la política educativa le corresponde vincular ciertos temas y miradas con la política de infancia, un tema que quizá queda empequeñecido en esta tesis, pero que no es menos importante. Es decir, pensar desde la infancia la educación, lo cual puede prevenir los desajustes futuros en la educación primaria (Moss, 2008). Además, la investigación internacional confirma la relación que existe entre mejor calidad de los procesos educativos tempranos en el futuro de la educación (OECD, 2017).

La educación temprana en términos de políticas públicas requiere pensar acciones de soporte internas a la escuela como el trabajo colaborativo entre jardines infantiles y escuelas básicas en el caso de Chile, y entre escuelas bressol y escuelas primarias en el

caso de Barcelona. Acciones de soporte externas, como una base curricular pertinente, adecuada y acorde a las necesidades de la infancia, reconocimiento profesional de los y las maestras, entre otras acciones, cuyo fin es asegurar la calidad y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que estos tengan un resguardo institucional con respecto a lo que ya se ha comenzado a cimentar en el nivel 0-6 años.

En cuanto a la opinión, un punto de vista es fundamental rescatar sus visiones, como ya lo evidencian proyectos internacionales como el *Children's Worlds Project*, donde lo fundamental es mostrar la opinión de los niños y niñas sobre el bienestar en la escuela con la finalidad de mejorar sus vidas (Alfaro et al., 2016; Casas, 2016).

Otra iniciativa en la misma línea es la del Consejo Nacional de la Infancia en Chile, quienes en una iniciativa intersectorial e inédita, han consultado anualmente desde el 2015, a estudiantes que cursan desde primer nivel de Educación Parvularia hasta 4º año de Educación Media sobre los objetivos de desarrollo sostenible (Consejo Nacional de la Infancia, 2017).

En esta tesis se sostuvo que la mejora educativa desde el espacio de la educación infantil vuelve su mirada a los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son los niños y niñas y sus necesidades quienes dirigen proyectos vinculados al entorno local, a la integralidad del enfoque que requiere intervenir en la educación. También, en la gestión de las escuelas y en las formas en las que se construye la identidad de un centro educativo.

Para finalizar, la orientación de este proyecto hacia una mejora educativa más equitativa instala en la educación temprana lo posible de las transformaciones de las prácticas dentro de marcos institucionales más democráticos y participativos.

Además, estos procesos requieren ser más extensivos en la comunidad local, en cuanto al compromiso social. Es decir, insta a que también debieran ser parte de los gobiernos locales, porque es un soporte de la igualdad de oportunidades de la ciudadanía, como lo está siendo en la ciudad de Barcelona a través del proyecto *Impulsamos la pequeña infancia: reducimos las desigualdades sociales en torno a la franja 0-3*⁴⁴ (Ayuntamiento de Barcelona, 2017b)

⁴⁴ [Nota de la autora] Traducción propia del catalán.

Aula creativa: espacios abiertos y polivalentes en los que la relación maestro-estudiante se desarrolla en diálogo e intercambio, dando paso a la investigación e interacción (aulaplaneta.com).

Aprendizaje: (desde la neurociencia) proceso que realiza un organismo con la experiencia y con el que modifica su conducta. Está íntimamente asociado a los procesos de memoria. Conlleva cambios plásticos en el cerebro que hoy se creen relacionados con la actividad sináptica.

Centro privado concertado o subvencionado: Las escuelas privadas con fondos públicos por un acuerdo con la Autoridad de Educación competente, que a su vez hace que estas instituciones cumplan con una serie de requisitos.

Criterios: (evaluación) Los criterios de evaluación se basan en dos componentes: el parámetro (o aspecto cuantificable del área evaluable) y el nivel de exigencia (punto de referencia, nivel de rendimiento o norma) respecto al cual se evalúa el parámetro. Proporcionan la base (cuantitativa y/o cualitativa) sobre la que se forman los juicios.

Coefficiente de Gini: se basa en la comparación de las proporciones acumulativas de la población con las proporciones acumulativas de ingresos que reciben y oscila entre 0 en el caso de igualdad perfecta y 1 en el caso de desigualdad perfecta. S90/S10 es la proporción del ingreso promedio del 10% más rico al 10% más pobre; P90/P10 es la relación entre el valor del límite superior del noveno decil (es decir, el 10% de las personas con mayores ingresos) y el del primer decil; P90/P50 del valor del límite superior del noveno decil a la renta mediana; Y P50 / P10 del ingreso medio al valor del límite superior del primer decil.

Educación: institución social, que permite o fomenta la adquisición de habilidades, conocimientos y la ampliación de los horizontes personales. La educación puede tener lugar en muchos entornos sociales (Giddens & Sutton, 2013a).

Escolarización: procesos formales a través de los cuales se enseñan ciertos conocimientos y habilidades, normalmente a través de planes de estudio predeterminados en entornos especializados: las escuelas (Giddens & Sutton, 2013a).

Epistemología: Rama de la filosofía que se ocupa de la reflexión sobre el conocimiento. Se le llama Teoría del Conocimiento cuando se ocupa de la reflexión sobre el conocimiento en general, pero cuando se ocupa particularmente del conocimiento científico es llamada Teoría de la Ciencia. Existen varios usos del término, pero en cualquiera de los casos se consideran cuestiones epistemológicas las que se refieren a las condiciones de validez del conocimiento, científico o en general, a su grado de objetividad o coherencia, su apoyo en mecanismos lógicos, empíricos, etc.

Etnometodología: técnica que estudia cómo la gente da sentido a lo que otros dicen y hacen en el curso de la interacción social cotidiana. La etnometodología se ocupa de los “etnométodos”, que sirven a los seres humanos para mantener intercambios que tengan sentido.

Especialistas externos: Personas no directamente involucradas en las actividades del centro que realizan la evaluación interna y que apoyan el proceso de evaluación de diversas maneras posibles. Se trata de personas ajenas al ámbito escolar que tienen conocimientos en el área de la educación o evaluación y proceden de una diversidad de entornos profesionales (expertos académicos que trabajan en las áreas relevantes para la evaluación de los centros, consultores privados, formadores de profesores, expertos de instituciones del sector público, etc.). En este informe solamente se analizan aquellas situaciones en que las autoridades ofrecen algún tipo de apoyo (económico o de otro tipo) a los centros educativos para que recurran a especialistas externos.

Evaluación: Proceso general de análisis sistemático y crítico conducente a emitir juicios y/o recomendaciones para la mejora de la calidad de una institución educativa, un docente o una administración local. Puede ser interna o externa.

Evaluación externa de los centros educativos: Proceso realizado por orden de una autoridad educativa local, regional o central/de rango superior por evaluadores que no están directamente involucrados en las actividades del centro educativo objeto de la evaluación. Dicha evaluación cubre un amplio abanico de actividades del centro, como la enseñanza y aprendizaje y/o todos los aspectos de la administración del mismo. La evaluación realizada por especialistas y relativas a labores específicas (como registros contables, salud, seguridad, archivos, etc.) no se considera una evaluación externa del centro.

Evaluación interna de los centros educativos: Proceso que inician y llevan a cabo los propios centros educativos con el objeto de evaluar la calidad de la educación que ofrecen. Los encargados de aplicarla son miembros del personal del centro, en algunos casos en colaboración con otros interesados, como alumnos, padres o miembros de la comunidad local. Puede abordar cualquier aspecto de la vida del centro, desde su enfoque pedagógico hasta su eficiencia administrativa. La Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo de 2001 sobre la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad en la educación escolar⁴⁵ subraya el interés de este planteamiento como medio para mejorar la calidad, e insta a los Estados miembros a “promover la autoevaluación de las escuelas como un método que permite a los centros escolares aprender y mejorar”.

Gasto social: comprende las prestaciones en metálico, la prestación directa en especie de bienes y servicios y las exenciones fiscales con fines sociales. Los beneficios pueden estar dirigidos a hogares de bajos ingresos, ancianos, discapacitados, enfermos, desempleados o jóvenes. Para ser considerados "sociales", los programas tienen que implicar la redistribución de los recursos entre los hogares o la participación obligatoria. Las prestaciones sociales se clasifican como públicas cuando las administraciones públicas (es decir, los gobiernos centrales, estatales y locales, incluidos los fondos de seguridad social) controlan los flujos financieros pertinentes. Todos los beneficios sociales no provistos por el gobierno general se consideran privados. Las transferencias privadas entre hogares no se consideran "sociales" y no se incluyen. El gasto social total neto incluye tanto los gastos públicos como los privados. También explica el efecto del sistema tributario por los impuestos directos e indirectos y por las exenciones fiscales con fines sociales. Este indicador se mide como un porcentaje del PIB o USD per cápita.

Ingreso: se define como el ingreso disponible de los hogares en un año determinado. Consiste en ganancias, autoempleo y renta de capital y transferencias públicas en efectivo; Se deducen los impuestos sobre la renta y las cotizaciones sociales pagadas por los hogares. El ingreso del hogar se atribuye a cada uno de sus miembros, con un ajuste para reflejar las diferencias en las necesidades de los hogares de diferentes tamaños.

Innovación disruptiva: Producto o servicio que nace como residual para convertirse en poco tiempo en un servicio líder del mercado Se caracteriza por mejorar gradualmente.

Interaccionismo simbólico: enfoque teórico de la sociología desarrollado por G.H. Mead, que hace un fuerte hincapié en el papel de los símbolos y el lenguaje como elementos centrales de toda interacción humana.

Jóvenes NINI (NEET): Este indicador presenta la proporción de jóvenes que no están en el empleo, la educación o la formación (NEET), como porcentaje del número total de jóvenes en el grupo de edad correspondiente, por género. Los jóvenes en educación incluyen a los que asisten a tiempo parcial o a tiempo completo, pero excluyen a los que se dedican a la educación no

⁴⁵ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de febrero de 2001, relativa a la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad en la educación escolar, OJ L 60, 1.3.2001.

formal ya actividades educativas de corta duración. El empleo se define de acuerdo con las Directrices de la OCDE / OIT y cubre a todas aquellas personas que han trabajado durante al menos una hora en la semana de referencia de la encuesta o que se ausentaron temporalmente de dicho trabajo. Por lo tanto, los jóvenes NEET pueden estar desempleados o inactivos y no participar en la educación o la formación. Los jóvenes que no están ni en el empleo ni en la educación o la formación corren el riesgo de quedar excluidos socialmente - personas con ingresos inferiores a la línea de pobreza y que carecen de las aptitudes necesarias para mejorar su situación económica.

Pedagogía científica: El método de la Pedagogía Científica de María Montessori se basa en la observación y la experimentación individual, a través de la cual el niño/a encuentra los estímulos suficientes para desarrollarse de manera integral en un ambiente adecuado. (<http://www.avantis.edu.es/es/proyecto-educativo/pedagogia-cientifica>)

Población: se define como todos los nacionales presentes o temporalmente ausentes de un país y los extranjeros establecidos permanentemente en un país. Este indicador muestra el número de personas que habitualmente viven en un área. La población total incluye lo siguiente: fuerzas armadas nacionales estacionadas en el extranjero; Marineros mercantes en el mar; Personal diplomático ubicado en el extranjero; Los extranjeros civiles residentes en el país; Desplazados residentes en el país. Sin embargo, excluye lo siguiente: fuerzas armadas extranjeras estacionadas en el país; Personal diplomático extranjero ubicado en el país; Extranjeros civiles temporalmente en el país.

Población en edad de trabajar: se define como la población que tiene entre 15 y 64 años. El indicador básico para el empleo es la proporción de la población en edad de trabajar de 15 a 64 años que trabaja. La razón de dependencia de la edad es la proporción de personas a cargo (personas menores de 15 años o mayores de 64 años) que la población en edad de trabajar. Este indicador se mide como un porcentaje de la población.

Población juvenil: se define como aquellas personas de menos de 15 años. La proporción de la población dependiente se calcula como la población total de ancianos y jóvenes expresada como proporción de la población total. La proporción de jóvenes dependientes relaciona el número de jóvenes que probablemente dependen del apoyo de otros para sus necesidades diarias al número de aquellos que son capaces de proporcionar tal apoyo. Las tendencias demográficas tienen una serie de implicaciones para el gasto público y privado en pensiones, asistencia sanitaria y educación y, más generalmente, para el crecimiento económico y el bienestar. Este indicador se mide como un porcentaje de la población.

Población de edad avanzada: se define como personas de 65 años o más. La proporción de la población dependiente se calcula como la población total de ancianos y jóvenes expresada como proporción de la población total. La tasa de dependencia de los ancianos se define como la proporción entre la población de ancianos y la población en edad de trabajar (15-64 años). La comparabilidad de los datos de la población de edad avanzada se ve afectada por las diferencias, tanto dentro como entre países, de cómo se definen las regiones y la geografía de las comunidades rurales y urbanas. Los ancianos tienden a concentrarse en pocas áreas dentro de cada país, lo que significa que un pequeño número de regiones tendrá que hacer frente a una serie de desafíos sociales y económicos específicos debido al envejecimiento de la población. Estas tendencias demográficas tienen una serie de implicaciones para el gasto público y privado en pensiones, asistencia sanitaria y educación y, más generalmente, para el crecimiento económico y el bienestar. Este indicador se mide como un porcentaje de la población.

Preuniversitario (Chile): es una institución cuyo propósito es preparar a los alumnos y alumnas a enfrentar en proceso de Pruebas de Selección Universitaria (PSU) para ingresar a la educación superior chileno, mediante el apoyo, reforzamiento, o nivelación con clases extra lectivas a su

horario de clases durante los dos últimos años de educación secundaria, o al momento de egresar.

Profesor/a de Escuela (Maestro/a): Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria. Esto también se refiere al certificado obtenido tras la superación del primer ciclo de estudios universitarios en las "escuelas Universitarias para la formación docente. Esta calificación está siendo reemplazada por la "Licenciatura en Educación Infantil y 'Bachelor' en la Educación Primaria, de acuerdo con la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Programa jardín infantil (Chile): Establecimiento educativo que atiende niños y niñas preferentemente hasta los 4 años, hasta su ingreso a la Educación Básica. Cuenta con una infraestructura acorde a la normativa, con personal profesional y técnico idóneo, con un proyecto educativo de acuerdo a los lineamientos del Referente Curricular Nacional y proporciona atención integral y gratuita. Por su tipo de administración, puede ser Jardín Infantil de Administración Directa, Jardín Infantil de Administración Vía Tránsito de Fondos (VTF).

- Jardín Infantil de Administración Directa. Unidad educativa que depende directamente de la JUNJI, para efectos de la gestión pedagógica, aspectos legales y normativos, financieros, de recursos humanos e infraestructura.
- Jardín infantil de Administración Vía Tránsito de Fondos (VTF). Unidad educativa que depende de un organismo público o privado sin fines de lucro, quien recibe recursos de la JUNJI para su funcionamiento. Se rige por un marco regulador que define criterios generales de funcionamiento curriculares y de gestión administrativa y control de recursos.

Programación general anual: Documento planeado en el principio del año escolar por los centros de enseñanza no universitaria. Establece todos los elementos relativos a la organización de las escuelas y de desarrollo necesarios para cada año escolar, incluyendo el programa de enseñanza, las normas y todos los planes de acción acordados y aprobados.

Proyecto Educativo: Este documento está redactado, aprobado y ejecutado por las instituciones de educación no universitaria. Reúne los valores, objetivos y prioridades de acción, lo que incluye el plan de estudios específico establecido por la Autoridad de Educación que se determinará y aprobado por el Claustro de profesores, así como el enfoque transversal de la educación basada en valores y otros estudios están dentro cruzada áreas de conocimiento del plan de estudios, asignaturas y módulos. El "plan de desarrollo de la escuela" debe tener en cuenta el contexto social y cultural de la escuela. Debe reunir la estrategia para atender la diversidad del alumnado, las acciones de tutoría y el plan para la convivencia; y debe respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales. Se prepara por los representantes de los profesores, padres y estudiantes, el cual es aprobado por el Consejo Escolar.

PSU (Chile): es una batería de pruebas estandarizadas, cuyo propósito es la selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios. Es obligatorio para ingresar a las universidades del consejo de rectores o aquellas universidades privadas adscritas al sistema de selección y postulación (<http://psu.demre.cl/index>).

Reglamento de Régimen Interno: Documento de instituciones de educación no universitaria donde se reúne la normativa, reglamentación y procedimientos que conforman el funcionamiento interno de la escuela. Es una parte del *plan de desarrollo de la escuela*. Está elaborado y aprobado por el Consejo Escolar.

Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE): su objetivo es producir objetiva y fiable indicadores sobre la calidad de la educación, útiles para el diseño de acciones y programas para mejorar la calidad de la educación. Sobre la base de la medición de los resultados de

aprendizaje, SIMCE funciona sobre la base de una prueba estandarizada tomada a nivel nacional, una vez al año, por todos los estudiantes de 4º y 8º calificaciones en el nivel primario y 2º medio en el nivel secundario, de forma alterna. El diseño del sistema y la administración se basa en el Currículo y Evaluación del MINEDUC.

Socialización: es el proceso mediante el cual el bebé indefenso se convierte en una persona con conciencia de sí misma y con inteligencia, capaz de manejar las formas culturales en las que nació (Giddens & Sutton, 2013a, p. 388)

Tasas de crecimiento de la población: son los cambios anuales en la población resultantes de los nacimientos, las muertes y la migración neta durante el año. Las proyecciones demográficas son una herramienta demográfica común, proporcionan una base para otras proyecciones estadísticas, ayudando a los gobiernos en su toma de decisiones. Este indicador se mide en términos de tasa de crecimiento anual y en miles de personas.

Tasa de desempleo de los jóvenes: es el número de desempleados de 15 a 24 años expresados como porcentaje de la fuerza laboral juvenil. Los desempleados son aquellos que reportan que no tienen trabajo, que están disponibles para trabajar y que han tomado medidas activas para encontrar trabajo en las últimas cuatro semanas.

Tasa de fecundidad total: se define como el número total de hijos que nacería a cada mujer si ella viviera hasta el final de sus años de procreación y dar a luz a los niños en alineación con la edad específica tasa de fertilidad. Se calcula mediante el total de las tasas de fecundidad por edad, definidas en intervalos de cinco años. Suponiendo que no hay migración neta y mortalidad sin cambios, una tasa de fecundidad total de 2,1 hijos por mujer garantiza una población ampliamente estable. Junto con la mortalidad y la migración, la fecundidad es un elemento del crecimiento de la población, que refleja tanto las causas como los efectos de la evolución económica y social. Este indicador se mide en niños por mujer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agència de Polítiques i de Qualitat UB. (2010). *Codi de bones pràctiques en recerca*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona. Recuperado a partir de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/28542>
- Aguerrondo, I. (2015). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación* (Calidad y Equidad en la Educación). Programa OEI Calidad y Equidad - Sala de lectura. Buenos Aires. Recuperado a partir de <http://oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>
- Alfaro, J., Guzmán, J., Oyarzún, D., Reyes, F., Sirlopú, D., & Varela, J. (2016). *Bienestar subjetivo de la infancia en Chile en el contexto internacional*. Santiago - Chile: Publicaciones Facultad del Psicología - UDD. Recuperado a partir de http://www.isciweb.org/_Uploads/dbsAttachedFiles/ChileSpanish.pdf
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Apple, M. W. (1996). *El Conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aragay, X., Arnó, J., Borrás, P., Iniesta, D., Menéndez, P., Riera, P., ... Ylla, L. (2015). *01. Enfocamos el objetivo. 40 consideraciones para el cambio educativo* (Cuadernos. Transformando la educación No. 1). Barcelona . Recuperado a partir de <http://h2020.fje.edu/wp-content/uploads/2016/11/Q1-CAST.pdf>
- Araujo, M. C., López-Boo, F., & Puyana, J. M. (2013). *Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C: BID - Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado a partir de www.iadb.org/proteccionsocial
- Arias, M. A. (2016). La Trayectoria Histórica de la Sociología cualitativa en España: La Influencia de Jesús Ibáñez. *Investigación cualitativa*, 1(2), 6-22. Recuperado a partir de <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/47/20>
- Armstrong, P. (2015). *Effective school partnerships and collaboration for school improvement: a review of the evidence*. England. Recuperado a partir de <https://www.gov.uk/government/publications/school-improvement-effective-school-partnerships>
- Arroyo Menéndez, M., & Sádaba, I. (2012). *Metodología de la investigación social: técnicas innovadoras y sus aplicaciones*. Madrid: Síntesis.
- Asociación Estatal de Directores y Gerentes de Servicios Sociales. (2017). *Informe sobre el estado social de la nación 2017 ¿Nos están robando el futuro?* Madrid. Recuperado a partir de <https://www.mayoresudp.org/wp-content/uploads/2017/03/Informe-sobre-el-Estado-Social-de-la-Nación.pdf>
- Ayuntamiento de Barcelona. (2017a). El model educatiu de les escoles bressol municipals | Escoles bressol. Recuperado 5 de julio de 2017, a partir de <http://ajuntament.barcelona.cat/escolesbressol/ca/el-model-educatiu-de-les-escoles-bressol-municipals>
- Ayuntamiento de Barcelona. (2017b). Projecte «Impulsem petita infància» per actualitzar els serveis socioeducatius destinats a infants de 0 a 3. Recuperado 14 de julio de 2017, a partir de <http://ajuntament.barcelona.cat/premsa/2017/05/10/ortiz-i-essomba>

presenten-el-proyecto-impulsem-petita-infancia-per-actualitzar-els-serveis-socioeducatius-destinats-a-infants-de-0-a-3-anys/

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. Nueva York: McKensey & Company. Recuperado a partir de <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (Vol. 41). Santiago de Chile: PREAL - Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado a partir de www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: UNICEF - CIAE.
- Beltrán. (2015). Cinco vías de acceso a la realidad social. En M. García Ferrando, F. Alvira, L. Alonso, & M. Escobar (Eds.), *El Análisis de la realidad social métodos y técnicas de investigación métodos y técnicas de investigación* (4a ed., p. 695). Madrid: Alianza.
- Beltrán, A. (1989). Prólogo. En *Qué son las revoluciones científicas y otros ensayos* (p. 151). Barcelona: Paidós.
- Bernal, J. L., & Gil, M. T. (1999). Escuelas Aceleradas. Un sueño que se hace realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (285). Recuperado a partir de http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_escuelas_aceleradas.pdf
- Bernstein, B. B. (2003). *La Estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BID. (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. (S. Berlinski & N. Schady, Eds.). Washington, D.C: BID - Banco Interamericano de Desarrollo.
- Blanchard Giménez, M. (2014). *Transformando la sociedad desde las aulas : metodología de aprendizaje por proyectos para la innovación educativa en El Salvador*. Madrid: Narcea.
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona: Plaza Janés.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bonetto, M. J. (2016). El uso de la Fotografía en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6(11), 71-83. Recuperado a partir de <http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/151/230>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Buxarrais, M. R. (1999). Análisis de los procesos educativos: la interacción entre iguales en el aula. En M. T. Anguera (Ed.), *Observación en la escuela: aplicaciones*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramando. Pedagogías críticas latinoamericanas* (1º). Santiago de Chile: Quimantú. Recuperado a partir de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160914043112/Entramando.pdf>
- Cais, J. (1997). *Metodología del análisis comparativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Caldera Sánchez, A. (2014). *Policies for Making the Chilean Labour Market More Inclusive* (Working Papers No. 1117). Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.1787/5jz2r9j3f0r6-en>
- Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*1, 9(1), 9-21. Recuperado a partir de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8400/7993>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Casas, F. (2016). Children, adolescents and quality of life: The social science perspective over two decades. *Social Indicators Research Series*, 60.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Casassus, J. (2010). Las Reformas basadas en estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago - Chile: Universidad de Chile - UNICEF.
- Center on the Developing Child. (2007). *The science of early childhood development*. Boston. Recuperado a partir de http://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2015/05/Science_Early_Childhood_Development.pdf
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- CICE. (2004). *Carta de Ciudades Educadoras*. Barcelona. Recuperado a partir de http://www.bcn.cat/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Collet, J., & Tort, A. (2014). *Millors vincles , millors resultats ? La relació entre docents i famílies per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat* (Document de treball FJF). Barcelona. Recuperado a partir de http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Documentdetreball_4_MillorsVincles.pdf
- Comas, M., Abellán, C., Alcantud Torrent, A., & Escapa Solanas, S. (2014). *Llibre Blanc de la participació de les famílies a l'escola*.
- Comas, M., Escapa, S., Abellán, C., & Alcantud, A. (2013). *Més que un gra de sorra Les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a Catalunya* (Informes Breus No. 44). Barcelona. Recuperado a partir de <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/1632.pdf>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2015). *La garantía de la calidad en la educación: políticas y enfoques para la evaluación de los centros educativos en Europa*. Luxembourg.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (CNME). (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Chile: MINEDUC. Recuperado a partir de http://www.archivochile.cl/edu/doc_gen/educocgen00002.pdf
- Consejo Nacional de la Infancia. (2017). *Yo Opino, es mi derecho 2017*. Santiago. Recuperado a partir de https://yoopino.cl/files/RESUMEN_ODS.pdf
- Consorci d'Educació de Barcelona. (2015). *Pla d'educació per a l'èxit escolar. 2014-2016. Gràcia*. Barcelona.
- Creemers, B., Stoll, L., & Reezigt, G. (2007). Effective School Improvement — Ingredients for

- Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 825-838). Netherlands: Springer Netherlands. Recuperado a partir de http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-5747-2_44
- Departamento de Pruebas Nacionales. División de evaluación de logros de aprendizaje. (2012). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos. Pruebas SIMCE 2012*. San. Recuperado a partir de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Metodologia-de-Construccion-de-Grupos-Socioeconomicos-SIMCE-2012.pdf>
- Dewey, J. (2009). *Democracia y escuela*. Madrid: Popular.
- DIBAM. (2017). Escuela Nacional Unificada (ENU) - Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile. Recuperado 14 de julio de 2017, a partir de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-93514.html>
- Durkheim, É. (2001). La educación, su naturaleza y su papel. En *Sociología de la educación* (pp. 43-49). Ariel.
- EACEA. (2009). *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*. Brusels. Recuperado a partir de http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/098ES.pdf
- EACEA. (2015). *Early Childhood Education and Care Systems in Europe*. Luxembourg. Recuperado a partir de <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Educación, C. asesor presidencial para la. (2006). *Informe Final del Consejo asesor presidencial para la calidad de la educación*. Santiago. Recuperado a partir de ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/824_-1463759466.pdf
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, M. R. (2002). *Comunidades de aprendizaje : transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Errázuriz, L. H. (2015). *El (f) actor invisible*. (L. H. Errázuriz, Ed.) (Consejo Na). Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA).
- Escobedo, A. (2014). Conciliating Parent's Labor and Family Life. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (pp. 2153-2172). Dorrecht: Springer Reference.
- Escobedo, A., & Escapa, S. (2014). *Participation of parents in the management of out-ofschool care services as a source of solidarity at the local level* (Cost Action SOS Cohesion. WG Thematic group WG2.2 Childen and childcare). Barcelona.
- Espíndola, V., & Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecoss de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional2*. Santiago - Chile: Universidad de Chile - UNICEF.
- Esteban F., S. (1993). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 0(27). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3014/3228>
- Fachelli, S., López, N., López-Roldán, P., & Sourrouille, F. (2012). *Desigualdad y diversidad en América Latina: Hacia una análisis tipológico comparado*. Buenos: SITEAL, Instituto

- Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO-OEI). Recuperado a partir de http://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2012/103571/desdivamelat_a2012.pdf
- Fernández Enguita, M., & Martínez Sánchez, J. (2001). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Flecha, R. (2003). Prólogo. En *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flessa, J. (2009). Educational Micropolitics and Distributed Leadership. *Peabody Journal of Education*, 84(3), 331-349.
- Forster, M., & Valverde, G. (2003). *La experiencia internacional en sistemas de medición: Estudio de casos*. (C. para el D. y U. del sistema de M. de la C. de la Educación, Ed.). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Fraisse, L., & Escobedo, A. (2014). Changing family needs and local childcare policies. En C. Ranci, T. Brandsen, & S. Sabatinelli (Eds.), *Social vulnerability in European cities. The role of local welfare in times of crisis* (pp. 103-133). Palgrave, Work and Welfare Series.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio. Con creces*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2013a). Educación. En *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2013b). *Sociología (7ª)*. Madrid: Alianza editorial.
- Gil Villa, F. (1994). *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca: Amarú.
- Gimeno S., J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Giroux, H. A. (1990). *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Giroux, H. A. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (2a ed.). Madrid : Amorrortu. Recuperado a partir de http://cataleg.ub.edu/record=b2178663~S1*cat
- Gordó i Aubarell, G. (2010). *Centros educativos: islas o nodos?: los centros como organizaciones-red*. Barcelona: Graó.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2014). Polos epistemológicos: usos y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 15-28. Recuperado a partir de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11852>
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo : un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (2010). Change from Without: Lessons from Other Countries, Systems, and Sectors. En *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 105-117). USA: Springer International Handbooks of Education. Recuperado a partir de <http://download.springer.com.sire.ub.edu/static/pdf/513/chp%3A10.1007%2F978->

- 90-481-2660-6_6.pdf?originUrl=http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-481-2660-6_6&token2=exp=1447316937~acl=/static/pdf/513/chp%253A10.1007%25
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia , difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de educación*, 339, 43-58.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El Liderazgo sostenible : siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La Cuarta vía : el prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Beltrán, J. C. (2008). La educación en la Constitución española de 1978. *Foro de educación*, 10. Recuperado a partir de http://www.forodeeducacion.com/forodeeducacion/FdE_010.html
- Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Hurtado, J. C. (1999). Observación y evaluación de procesos de interacción en el aula. En M. T. Anguera (Ed.), *Observación en la escuela: aplicaciones* (pp. 32-59). Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- INE. (2016). *Encuesta de Condiciones de Vida (ECV). Año 2015*. Madrid. Recuperado a partir de <http://www.ine.es/prensa/np969.pdf>
- Kidder, A. (2013). El paper de les famílies en la millora de l'escola i del sistema educatiu. En *Debats d'educació* (p. 26). Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado a partir de <http://www.debats.cat/sites/default/files/debats/pdf/kidder.pdf>
- Kuhn, T. S. (2006). *La Estructura de las revoluciones científicas* (3a ed.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). ¿Somos más móviles incluyendo a la mitad invisible? Análisis de la movilidad social intergeneracional en España en 2011. *Reis. Revista Española de Investigación Sociológica*, 150, 210-5233. <http://doi.org/10.5477/cis/reis.150.41>
- López Hernández, A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en el estructura del puesto de trabajo*. Universitat de Valencia.
- Maravall, J. M. (1985). *La política de la transición* (2a ed). Madrid: Taurus.
- Marcos, L., & Ubrich, T. (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Barcelona: Save the Children España. Recuperado a partir de <https://www.savethechildren.es/publicaciones/necesita-mejorar>
- Marquéz, R. (2006). El diseño de índices sintéticos a partir de datos secundarios: Metodologías y estrategias para el análisis social. En *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 115-167). Santiago: Lom Ediciones.
- Martínez, M., Bernat, M. I., & Blasi, A. (2014). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona. Recuperado a partir de <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/582.pdf>
- MECD. (2017). *Las cifras de la educación en España. Curso 2014-2015 (Edición 2017)*. Madrid: MECD. Recuperado a partir de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014-15.html>

- Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Mella, O. (1995). Cualitativo y cuantitativo: dos formas de hacer sociología. En *Dimensiones actuales de la sociología*. Santiago de Chile: Bravo y Allende.
- Mezo, J. (2016). La exploración de datos secundarios. En M. García Ferrando, F. Alvira, L. E. Alonso, & M. Escobar (Eds.), *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación (4º)*. Madrid: Alianza editorial.
- MIDEPLAN. (2016). *Informe de Desarrollo Social 2016*. Santiago: MIDEPLAN. Recuperado a partir de http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/Informe_de_Desarrollo_Social_2016.pdf
- Monereo i Font, C., & Pozo, J. I. (2005). *La Práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona : Grao.
- Montessori, M. (2003). *El Método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moos, P. (2012). Parental leaves and early childhood education and care. *Children and Youth Services Review*, 34, 523-531.
- Moss, P. (2008). What Future for the Relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 224. <http://doi.org/10.2304/rcie.2008.3.3.224>
- Mourshed, M., Barber, M., & Chijioke, C. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. PREAL - Serie Documentos (Vol. 61)*. Chile.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22. Recuperado a partir de www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf
- Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 49-83. Recuperado a partir de <http://www.rieoei.org/rie55a02.pdf>
- OCDE. (2014). *Estudios económicos de la OCDE ESPAÑA*. Recuperado a partir de <https://www.oecd.org/eco/surveys/Spain-Overview-Spanish.pdf>
- OCDE. (2015a). *¿Cómo va la vida? 2015. Medición del bienestar*. Paris: OECD Publishing. http://doi.org/10.1787/how_life-2015-en
- OCDE. (2015b). *Estudios económicos de la OCDE CHILE*. Recuperado a partir de <http://www.oecd.org/eco/surveys/Chile-2015-vision-general.pdf>
- OECD. (2013). *Education at a Glance 2013*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- OECD. (2016). *What are the benefits from early childhood education?* (Education Indicator in Focus) (Vol. 42). Paris.
- OECD. (2017). *Starting Strong 2017*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- Oinonen, E. (2004). *Finnish and Spanish Families in converging Europe. Studies in European Societies and Politics*. Tampere University Press and Jean Monnet European Centre of

- Excellence, Tampere. Recuperado a partir de <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67423/951-44-6093-6.pdf>
- Palacios, J., & Castañeda, E. (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid: OEI - Fundación Santilla.
- Parsons, T. (1984). El aprendizaje de las expectativas sociales de los roles y los mecanismos de socialización de la motivación. En *El sistema social* (pp. 193-235). Madrid: Alianza.
- Pereyra, M. A. (2002). La jornada escolar y su reforma en España: un marco de comprensión. En *Infancia y escolarización en la modernidad tardía* (Akal-Uni, pp. 71-104). Madrid.
- Piaget, J. (2003). *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (2a ed.). Barcelona: Crítica.
- Prats, J., & Raventós S., F. (2005). *Los Sistemas educativos europeos: ¿crisis o transformación?* Barcelona: Fundació «La Caixa».
- Red territorial de Educación Infantil de Cataluña. (2009). *La educación de 0 a 6 años hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Redondo, J. (coord. . (2007). *El derecho a la educación en Chile* (1ª). Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. Recuperado a partir de http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/08Chile_Derecho.pdf
- Requena, M., & Bernardi, F. (2008). El sistema educativo. En J. J. González & M. Requena (Eds.), *Tres décadas de cambio social en España* (Segunda). Madrid: Alianza.
- Rodríguez, J. A. (2016). Jornada de Investigación. Crisis, ciudadanía y Estado de Bienestar. En *Futuros, Pensando y creando*. Barcelona: Grupo. Estudios de poder y privilegio.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao : Universidad de Deusto.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287. Recuperado a partir de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-4884-6>
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171. Recuperado a partir de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.308.7650&rep=rep1&type=pdf>
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61. Recuperado a partir de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10833-008-9098-2>
- Sahlberg, P. (2013). *El cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo?* Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, L. (2013). *Índice para una vida mejor. Enfoque en los países de habla hispana de la OCDE. Chile, España, Estados Unidos y México*. Paris: OECD Publishing. Recuperado a partir de http://www.oecd.org/centrodemexico/Índice para una Vida Mejor resumen_130529.pdf
- Sancho, J. (2015). Prólogo. En J. Carbonell (Ed.), *Pedagogías del S.XXI. Alternativas para la innovación educativa* (pp. 9-12). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Santomé Torres, J. (2001). Prólogo a la edición española. En *Pedagogía de la indignación* (p. 151 p). Madrid: Ediciones Morata.

- Sasot Ibáñez, S., & Belvis Pons, E. (2017). *Com dissenyar espais educatius per aprendre i conviure?* (Material de proyectos No. 51). Barcelona. Recuperado a partir de http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Guia_hacktheschool_200217.pdf
- Slee, R., Weiner, G., & Tomlinson, S. (2001). *¿Eficacia para quién?: crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.
- Taberner Guasp, J. (2008). *Sociología y educación. El sistema educativo en sociedades modernas: funciones, cambios y conflictos*. Madrid: Tecnos.
- Tarabini, A., Bonal, X., De, E., Castejón, A., Curran, M., & Montes, A. (2016). *Los principios de un sistema educativa que no deje a nadie atrás*. Barcelona: Save the children. Recuperado a partir de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/los_principios_de_un_sistema_educativo_que_no_deje_a_nadie_atras.pdf
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Teixidó Saballs, J. (1999). *La Comunicación en los centros educativos*. Girona: UOC.
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Tiana Ferrer, A. (1997). ¿qué son y qué pretenden? *Cuadernos de pedagogía*, (256), 50-53.
- Tiana Ferrer, A. (2013). Los sistemas de indicadores: una radiografía de la educación. En M. Kisilevsky & E. Roca (Eds.), *Indicadores, metas y políticas educativas* (pp. 17-30). OEI.
- Torres, P., & Torres, R. (2017). Hacia un Giro en las Reformas Educativas para una Calidad Equitativa. En F. Torres (Ed.), *Ideas desde el Reino Unido. Críticas y propuestas para el desarrollo de Chile*. Oxford - UK: Sociedades de estudiantes chilenos en el Reino Unido. Recuperado a partir de <http://ideasdesderu.cl/el-libro/pablo-torres-y-rodrigo-torres-reformas-educativas/>
- UNESCO, IPE-UNESCO, & OEI. (2009). *Primera Infancia en América Latina: La situación actual y las respuestas desde el Estado. Informe sobre las tendencias sociales y educativas en América Latina 2009*. Buenos Aires: IPE - UNESCO Sede regional Buenos Aires y OEI. Recuperado a partir de unesdoc.unesco.org/images/0018/001863/186328s.pdf
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF. Recuperado a partir de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Varoufakis, Y. (2015). *El minotaruro global. Estados Unidos, Europa y el futuro de la economía mundial*. Madrid: Punto de Lectura.
- Villar, F. (2001). El enfoque constructivista de Piaget. En *Proyecto Docente. Psicología evolutiva y Psicología de la educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado a partir de <http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/>
- Vygotski, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Waldfogel, J. (2016). Entrevista Jane Waldfogel "Para reducir las desigualdades, hay que intervenir más en la educación infantil". Recuperado a partir de <https://observatoriosociallacaixa.org/es/-/entrevista-jane-waldfogel>
- Wölfl, A. (2013). *Improving Employment Prospects for Young Workers in Spain* (Working Paper No. 1040). Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.1787/5k487n7hg08s-en>

- Wrigley, T. (2006). Schools and poverty: questioning the Effectiveness and Improvement paradigms. *Improving Schools*, 9(3), 275-292. Recuperado a partir de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1365480206072154>
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza: una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid, España: Morata.
- Wrigley, T. (2013). Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación : La experiencia de dos países anglófonos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 73-90.

1. FICHA SIMCE

Es decir, que la información que es producto de cada evaluación busca establecer cuáles son las escuelas más efectivas, a través de los resultados que se comparan con las medias del año anterior y una relación respecto de su grupo socioeconómico, a continuación un ejemplo:

Tabla 1: Ejemplo resultados SIMCE para 4º Básico

Nombre Escuela:	ESCUELA CHILE		
RBD	15000		
Dependencia	Municipalizado		
Comuna	Valparaíso		
Región	Región de Valparaíso		
Puntajes promedio 4º básico 2014			
Grupo socioeconómico del establecimiento (GSE)	Medio Bajo		
En 4º básico 2014, establecimientos de similares características socioeconómicas son aquellos en que:			
- La mayoría de los apoderados han declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$220.001 y \$340.000.			
- Entre 62,01 y 80% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.			
	Comprensión de Lectura	Matemática	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Promedio Simce 2014	240	237	228
El promedio 2014 del establecimiento comparado con el obtenido en la evaluación anterior ¹ es	más alto 42 puntos	más alto 54 puntos	similar 26 puntos
El promedio 2014 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2014 de establecimientos de similar GSE es	similar -11 puntos	similar -6 puntos	similar -13 puntos
¹ Corresponde al puntaje promedio Simce 2013 para Comprensión de Lectura y Matemática, y al puntaje promedio Simce 2012 para Historia, Geografía y Ciencias Sociales.			
Nota: Los datos fueron cambiados para mantener el anonimato de la escuela selecciona para el ejemplo			

Fuente: Elaboración en base a consulta realizada 23/03/2016 desde <http://www.simce.cl/>

2. FICHA DE OBSERVACIÓN DIARIA – CENTRO ESCOLAR

Fecha:

Lugar de observación:

Hora de inicio:

Hora de cierre:

Se realizó retroalimentación o preguntas al final de día: Sí___ No___

Se presentó algún tipo de inconveniente: Sí___ No ___ ¿cuál?

Descripción breve del recorrido:

Descripción detallada del día de observación:

Registro de preguntas:

3. FICHA DE OBSERVACIÓN DIARIA

Fecha:

Lugar de observación:

Hora de inicio:

Hora de cierre:

Se realizó retroalimentación o preguntas al final de día: Sí___ No___

Se presentó algún tipo de inconveniente: Sí___ No ___ ¿cuál?

Descripción breve de la dinámica de la sala:

Descripción detallada del día de observación:

Registro de preguntas:

4. MARCO MUESTRAL - CHILE

Grupo Nº1: Alza lenguaje y matemáticas⁴⁶

DEPROV	COMUNA	DDCIA	GRUPO	SIG_LECT	SIG_MAT	NOMBRE	Total		
Valparaíso	Quilpué	PS	Medio	1	1	1.	1		
						2.	1		
						3.	1		
						4.	1		
						Total 1	4		
					Total 1		4		
				Total Medio			4		
			Total PS				4		
		Total Quilpué					4		
	Valparaíso	MC		Medio	1	1	1.	1	
							Total 1	1	
							Total 1	1	
							Total Medio	1	
				Total MC			1		
		PS			Medio	1	1	1.	1
								Total 1	1
								Total 1	1
								Total Medio	1
				Total PS			1		
			Total Valparaíso					2	
		Viña del Mar	MC		Medio	1	1	1.	1
							2.	1	
							Total 1	2	
							Total 1	2	
				Total Medio		2			
			Total MC			2			
PS				Medio	1	1	1.	1	
							2.	1	
							Total 1	2	
							Total 1	2	
				Total Medio		2			
				Medio Alto	1	1	1.	1	
					Total 1	1			
				Total 1		1			
			Total Medio Alto			1			
		Total PS				3			
	Total Viña del Mar					5			
	Total Valparaíso					11			
	Total general					11			

Grupo Nº2: alza en matemáticas e historia

DEPROV	COMUNA	DDCIA	GRUPO	SIG_MAT	NOMBRE	SIG_NOMBRE	Total
Valparaíso	Quilpué	PS	Medio	1	COLEGIO 1	1	1
					Total COLEGIO 1		1
					COLEGIO 2	1	1

⁴⁶ Para resguardar la confidencialidad de las escuelas, parte del muestreo, se han borrado sus nombres.

					Total COLEGIO 2		1
				Total 1			2
			Total Medio				2
		Total PS					2
	Total Quilpué						2
	Viña del Mar	PS	Medio	1	COLEGIO 3	1	1
					Total COLEGIO 3		1
					COLEGIO 4	1	1
					Total COLEGIO 4		1
					COLEGIO 4	1	1
					Total COLEGIO 4		1
				Total 1			3
			Total Medio				3
		Total PS					3
	Total Viña del Mar						3
Total Valparaíso							5
Total general							5

Grupo Nº3: alza en historia y lenguaje

DEPROV	COMUNA	DDCIA	GRUPO	NOMBRE	SIG_LECT	SIG_NAT	Total
Valparaíso	Quilpué	PS	Medio	COLEGIO 1	1	1	1
					Total 1		1
				Total COLEGIO 1			1
				COLEGIO 2	1	1	1
					Total 1		1
				Total COLEGIO 2			1
			Total Medio				2
		Total PS					2
	Total Quilpué						2
	Valparaíso	PS	Medio	COLEGIO 3	1	1	1
					Total 1		1
				Total COLEGIO 3			1
				COLEGIO 3	1	1	1
					Total 1		1
				*Total COLEGIO 3			1
			Total Medio				2
		Total PS					2
	Total Valparaíso						2
	Villa Alemana	MC	Medio	COLEGIO 4	1	1	1
					Total 1		1
				Total COLEGIO 4			1
			Total Medio				1
		Total MC					1
	Total Villa Alemana						1
	Viña del Mar	PS	Medio	COLEGIO 5	1	1	1
					Total 1		1
				Total COLEGIO 5			1
				COLEGIO 6	1	1	1
					Total 1		1
				Total COLEGIO 6			1

		Total Medio			2
		Total PS			2
	Total Viña del Mar				2
Total Valparaíso					7
Total general					7

5. DIMENSIONALIZACIÓN GENERAL

Dimensión 1: Metodología y evaluación

Subdimensión	Pregunta/s	Categorías	Fuente de información o instrumento
SOC 1. Conexión con la realidad. Diagnóstico de su entorno y comunidad	¿Cuáles es diagnóstico de la realidad social en la que se ubica la escuela?	Tipo de entorno/comunidad/sociedad de Tipo de familias Relación con otras instituciones	Entrevistas director, tutor/a / Proyecto educativo
PED 1. Herramientas de enseñanza conectadas a experiencias reales, cotidianas e integrativas	¿Cuáles son las características de las estrategias de enseñanza?	Tipo de planificación Variedad de estrategias de enseñanza	Entrevista tutor/a / Proyecto pedagógico
PSI 1. Herramientas de aprendizaje que impliquen las diferencias y diversidad de las y los estudiantes	¿Existen estrategias de evaluación diferenciada?	Tipo de trabajo de integración (ámbitos de acción), personalización del aprendizaje a los intereses y diferencias	Entrevista tutor/a / Proyecto de pedagógico y/o integración
EPI 1. Visión sobre la construcción del conocimiento. Relación enseñanza-aprendizaje	¿Cuál es la definición de la construcción del conocimiento?, ¿cómo se define la relación enseñanza-aprendizaje?	Definición de conocimiento Relación de aprendizaje de la comunidad educativa (familias, docentes, otros)	Entrevista tutor/r / Proyecto pedagógico

Dimensión 2: Rol/relación de las niñas y niños con el maestro

Subdimensión	Pregunta/s	Categorías	Fuente de información o instrumento
SOC 2.1. Definición de la escuela en relación al concepto de comunidad. SOC 2.2. Participación de los niñas y niños en este proceso	¿Cómo se define la escuela? ¿Cuáles es la participación de las niñas y niños en la organización de la escuela?	Tipo de comunidad educativa abierta, conectada, profesional, aprendizaje. Rol de las niñas y niños en el proyecto de la escuela	Entrevista director / Proyecto educativo Entrevista tutor/a
PED 2. Perfil del docente en la acción pedagógica	¿Cuál es el perfil de los docentes que componen el equipo? o ¿Cuáles son las características de los docentes que trabajan en el centro?	Perfil docente Características pedagógicas (manejo de herramientas) y personales (empatía, colaboración)	Entrevista director / perfil docente (si existe)
PSI 2.1. Protagonismo de las niñas y niños en la acción educativa. PSI 2.2. Formas de aprender, su rol en el aprendizaje	¿Cuál es el rol de las niñas y niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿Cuáles es el concepto de estudiante y su relación con el conocimiento/aprendizaje?,	Definición del rol de la niña y el niño, protagónico, receptivo, constructivo. Definición grupal o integral del grupo de niñas y niños	Entrevista tutor/a / Proyecto pedagógico
EPI 2. Herramientas de seguimiento y evaluación	Según el modelo de planificación de la enseñanza, ¿Cómo se evalúa/sigue el aprendizaje?	Tipos de evaluación, autoevaluación, coevaluación, seguimiento, retroalimentación	Entrevista tutor/a / Proyecto pedagógico

Dimensión 3: Comunicación, organización e integración de la comunidad

Subdimensión	Pregunta/s	Categorías	Fuente de información o instrumento
SOC 3.1. Relación entre los docentes de la escuela. Formas de liderazgo. SOC 3.2. Tipo de gestión y reflexión curricular del equipo docente.	¿Cuál es el tipo de liderazgo que presenta la escuela?, ¿Cuál es el rol del equipo directivo/dirección ¿La escuela tiene instancias de reflexión y evaluación/seguimiento del trabajo de aula?	Definición de liderazgo institucional/pedagógico Definición de la comunidad o equipo docente. Instancias de reflexión curricular.	Entrevista director / Proyecto educativo

PED 3.1. Formas organización docente en relación a la planificación de la enseñanza. PED 3.2. Definición de la participación de los miembros de comunidad educativa	¿Cuáles la manera en que se organiza la planificación de la enseñanza? (equipos, paralelismo, sectores, departamentos) ¿Cuál es el rol de las familias en la actividad de la escuela?	Formas de organización docente y planificación de la enseñanza entre los distintos niveles. Instancias de trabajo grupal puntual o ampliado. Rol de las familias, organismos de representación.	Entrevista director /representantes de familias
PSI 3. Implicación en los procesos de aprendizaje de las familias, del equipo directivo u otros	¿Existen instancias ampliadas para la planificación de la enseñanza?, ¿Se incorporan otros actores o inquietudes, ¿de qué forma?	Consultas a familias, equipo docente para incorporar mejoras/proyectos. Rol de los actores en consejos pedagógicos.	Entrevista tutor/a /representantes de familias
EPI 3. Medios de comunicación e información de la actividad de la escuela	¿Cuáles son medios de comunicación entre la comunidad de la escuela? ¿Cómo se informa a las familias? ¿Existe la incorporación de tecnologías de la información y comunicación?, en caso afirmativo ¿Cuáles son las aplicaciones?	Medios de información/comunicación que usa la escuela Medios de información con las familias, mail, pizarra informativa, blog u otro Utilización de páginas web, blogs, mail, drive. Objetivos de cada uno.	Entrevista director /representantes de familias /plan de comunicación

Dimensión 4: Espacio y tiempo

Subdimensión	Pregunta/s	Categorías	Fuente de información o instrumento
SOC 4.1. Definición de los espacios de la escuela (espacios para enseñar y aprender). SOC 4.1. Movilidad y acceso de las familias, estudiantes y docentes.	¿Cuál es la importancia la organización del espacio para la enseñanza-aprendizaje? ¿Existe accesibilidad visual y para las familias y docentes?	Definición de los espacios para el aprendizaje Acceso visual y físico a las aulas/escuela	Proyecto educativo /observación /entrevista tutor/a
PED 4. Organización del tiempo y su objetivo pedagógico.	¿La escuela tiene una forma de organizar el tiempo de enseñanza/trabajo individual?	Organización de las rutinas diarias Tiempo para trabajo pedagógico dentro del horario lectivo	Entrevista tutor/a
PSI 4.1. Variedad y uso de espacios de la escuela. PSI 4.2. Estructura del aula, pasillos y otros espacios de interés (ej. sala de profesores)	¿Cómo y cuáles son los espacios de la escuela, accesibilidad, visibilidad?	Descripción de los espacios comunes de la escuela (pasillos, aulas, sala de profesores y otros)	Observación /proyecto pedagógico

6. CORREO DE PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN (PRIMER CONTACTO CON LA DIRECCIÓN)

Sra.
Directora
Escuela
Ciudad de Valparaíso

De mi consideración,
Primero me presento, soy Andrea Lagos Mancilla, egresada de sociología de la Universidad de Valparaíso y actualmente realizo estudios doctorales en la Universidad de Barcelona, España, becada por CONICYT (BecasChile). En este contexto he venido a Chile a realizar parte del trabajo correspondiente al caso de nuestro país. Para ello he comenzado la recolección de información en escuelas de la ciudad, quedándome por abordar el nivel de educación parvularia de jardines infantiles para cerrar el ciclo en que se localiza la investigación.

Me pongo en contacto con usted para solicitar colaboración para este proyecto que explico a continuación:

El trabajo doctoral aborda la mejora educativa desde los centros escolares. Desde una perspectiva sociológica y cualitativa busco indagar en tales procesos, focalizando cómo los centros educativos, desde la educación inicial, gestionan el cambio y los desafíos pedagógicos de nuestra época en términos de equidad e inclusión.

Dentro de la revisión de la literatura científica hay al menos tres puntos a destacar, y que justifican la incorporación y relevancia del nivel parvulario en la investigación educativa, en específico del caso de Chile, porque: 1. El jardín infantil es generador de mejoras educativas gracias a planes y programas activos y consolidados, 2. La innovación educativa mira los procesos de la educación inicial basados en el juego y la experimentación, 3. El impacto social y económico que implica la mejora de los espacios para mejores oportunidades de aprendizaje.

Por otra parte, en la dimensión operativa del proyecto de investigación, el diseño del trabajo de campo implicaría:

- una visita a un jardín durante un máximo de dos semanas (dependiendo del número de niveles y cursos),
- realizar una observación no participante por nivel,
- una muestra de entrevistas a la directora, educadoras y asistentes, en caso de ser posible, también a algunos padres o madres de familias.

El objetivo es recolectar información sobre la escuela, su proyecto y su comunidad. Es un trabajo que no requiere ningún recurso de la escuela, **no implica ningún tipo de intervención con las niñas y niños**, y el tiempo de las entrevistas y observación es acordado de forma voluntaria por cada participante.

Toda la información será retornada a la institución, tras la realización de un informe de caso. Asimismo, **se guardará el anonimato institucional y de cada una de las personas**. Todo análisis en el contexto de la investigación sólo tiene fines académicos.

Desde ya y en caso de requerir más información, podríamos coordinar una reunión o contacto telefónico para explicar el trabajo de campo.

Gracias por su tiempo de lectura, esperando vuestra colaboración, se despide,

Andrea Lagos Mancilla
Doctoranda
Departament de Sociologia
Facultat d'Economia i Empresa Universitat de Barcelona

7. PROTOCOLO DE LA INVESTIGACIÓN

SÍNTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Incorporarse a la sociedad del conocimiento requiere que los países mejoren su nivel educativo. Las características de este proceso deben garantizar la equidad en relación a la distribución de aprendizajes de todas y todos los estudiantes (Barber, Chijioke, & Mourshed, 2008).

Para lograr la mejora educativa, países desarrollados y emergentes han llevado a cabo acciones que buscan cambios o transformaciones en los sistemas educativos, los que repercuten en las escuelas y que buscan tener consecuencias en las oportunidades de las y los ciudadanos.

Para Wrigley (2013) es fundamental un entendimiento sociológico y político de este fenómeno, en dirección a alentar cambios que empoderen en un sentido real sobre la toma de decisiones y de participación en lo que respecta a la configuración de todo el sistema educativo.

Esta investigación comparativa de Chile y España, coloca a la escuela como motor de cambio. Es por eso que el objetivo que se propone es analizar la mejora educativa desde una perspectiva integral y focalizada en el trabajo que se realiza en los centros (enfoque 'bottom-up').

La hipótesis central es que una parte substancial de la mejora educativa parte en la escuela, en el contexto local. Para lo cual se requiere estudiar en profundidad dichos procesos y los factores endógenos que la favorecen o restringen, en distintos contextos nacionales. Los tres países representan sistemas distintos de gestión de las políticas educativas, con distintos resultados de desempeño, según estudios internacionales comparativos (Barber, Chijioke, & Mourshed, 2008, 2012; OECD, 2013).

El diseño de la investigación se divide en dos etapas. La primera comprende la revisión de datos que permitan la generación de índices sintéticos con la finalidad de monitorear el estado de los tres países seleccionados para esta investigación (etapa cuantitativa). Una segunda parte se dedica a la indagación empírica sobre las orientaciones e implementación de políticas educativas con el objetivo de triangular el nivel normativo y estructural con la instrumentalización de los actores en el sistema educativo (etapa cualitativa).

PROPUESTA DE OBSERVACIÓN/INVESTIGACIÓN

Los centros educativos que serán parte de este trabajo tendrán las garantías de anonimato, no se busca en ningún caso un fin evaluativo. En cada centro se elaborará un informe de caso, del que se solicitará una revisión por parte de la dirección de la escuela. Posteriormente, la dirección podrá decidir si prefiere que se haga constar públicamente o no el nombre de la escuela en el texto final del informe conjunto de investigación de los tres países y en futuras publicaciones académicas resultantes de la investigación. En el caso de que la dirección prefiera que no se mencione el nombre de la escuela sólo se hará una referencia genérica a que se ha estudiado el caso de una escuela primaria (municipal o subvencionada) de la ciudad de Valparaíso.

OBJETIVO DEL TRABAJO DE CAMPO

El objetivo es conocer los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de los centros que contribuyen a los procesos de mejora educativa, bajo la tutela de algún experimentado maestra o maestro en ejercicio.

DURACIÓN

La estadía durará entre 13 y 14 días hábiles, los cuales estarán organizadas por etapas y objetivos según planificación más abajo. También, se solicitará y estudiará en cada centro documentación sobre el proyecto educativo y otros documentos que informen sobre su estructura e historia. El estudio de cada centro durará tres semanas, de las cuales la última se destinará a redactar el informe de caso, del que se solicitará una revisión por parte de la dirección de la escuela.

ETAPAS

Etapa 0: Recolección previa y análisis de información del centro disponible vía web (proyecto educativo y de convivencia, normativa de funcionamiento, planificación, por ejemplo)

Etapa 1: Recolección de información adicional del centro, entrevista al director o directora, coordinación, según el caso de cada escuela, con el representante de la escuela que tutorizará el trabajo.

Etapa 2: Durante 8-9 días se realizará observación en el aula -1 día por nivel- y se solicitarán entrevistas a maestras/os.

Etapa 3: Se realizarán las entrevistas concertadas a los maestros y maestras pendientes. Entrevistas a representantes de padres y madres del centro. Entrevista de síntesis con el representante de la escuela.

Etapa 4: Redacción del informe de caso, y su revisión por parte de la dirección de la escuela.

RESULTADOS ESPERADOS

1. Identificar los procesos de mejora educativa que están presentes en el centro educativo y describir su organización.
2. Conocer la organización y trabajo que se realiza en el aula de los distintos niveles (y analizar cómo se interrelacionan con los objetivos de mejora educativa).
3. Describir los procedimientos que utiliza el centro para promover la participación de los distintos sectores sociales en la comunidad escolar y de la comunidad escolar en el entorno social.

PLANIFICACIÓN

La calendarización que se presenta a continuación está organizada por número de días (columnas) y por tareas (filas).

Para la escuela se sugiere partir la semana del 21 de septiembre 2015.

	Septiembre								Octubre						
	21	22	23	24	25	28	29	30	1	2	5	6	7	8-9	19
Recogida de información. Entrevista de coordinación	x														

Observación de aula y entrevistas a maestros/as		x	x	x	x	x	x	x	x						
Entrevistas a representantes de padres y madres										x	x	x	x		
Finalización del trabajo de campo. Entrevista de sistematización														x	
Revisión de informe de caso															x

8. MODELO DE AUTORIZACIÓN

Valparaíso, 20 de junio 2016

AUTORIZACIÓN

En nombre de la escuela 1, (nombre del representante de la escuela), en su rol de directora y quien suscribe, declaran la autorización del uso de imágenes alusivas al jardín y nombre de la institución realizadas en el contexto del trabajo doctoral de Andrea Lagos.

Durante el mes de junio se fotografiaron espacios de la escuela, por lo cual se expresa y se compromete a que:

___ No se hará uso fotografías en que salgan niños o niñas de la escuela, bajo ningún medio o instancia de la investigación.

___ No se hará uso del nombre de la institución en ningún documento, presentación o trabajo académico derivado de la investigación. En su defecto, se harán uso de etiquetas genéricas de identificación (escuela_1, profesional_1; familia_1)

Firman,

 (Nombre del representante)
 Director/a
 Escuela 1

 Andrea Lagos
 Doctoranda
 Universidad de Barcelona, España

CC: Escuela 1
 Documentación tesis

9. GUIÓN ESCUELA INFANTIL – EJEMPLO EDUCADORAS

a. Información personal

i.	¿Cuál es su nombre?	
ii.	¿Cuál es su edad?	
iii.	¿En qué nivel en el que desempeña actualmente?	
iv.	¿Cuál es el número de niños y niñas que tiene a su cargo?	
v.	¿Cuántos años lleva en esta escuela?	
vi.	¿Ha tenido experiencias en escuelas no municipales o privadas?	

b. Contexto institucional del sistema educativo

<i>Carrera profesional</i>	Me podría describir de forma general su carrera profesional ¿Cuándo llego aquí? ¿Qué podría destacar? ¿Cómo evaluaría su trabajo en la escuela Bressol?	
<i>Estatus o reconocimiento de la labor docente</i>	¿Cuál piensa usted, acorde a su experiencia, es el reconocimiento de la labor docente? ¿Existe tal reconocimiento? ¿Cómo se manifiesta? ¿Existen diferencias en relación a otras profesiones? ¿Desde dónde viene... de los padres, desde las autoridades, por ejemplo?	

<i>Percepción de política de desarrollo docente</i>	Desde su perspectiva, el ayuntamiento o departamento de educación ¿tiene una política de desarrollo docente para mejorar o ajustar su remuneración?	
<i>Gestión de la crisis o recortes en educación</i>	¿Cuáles han sido las consecuencias de los recortes en el área educativa que se perciben en la escuela? ¿Qué aspectos han sido afectados la crisis? O ¿En qué ámbitos se manifiestan falencias? ¿Eso ha provocado cambios en la forma en cómo funciona la escuela? ¿Cómo han sido superadas tales situaciones? ¿Qué han hecho como equipo para enfrentar la situación de recortes en educación?	

c. Nivel escuela

<i>Organización de la escuela</i>	¿Cuál es su percepción de la organización de la escuela? ¿Qué podría destacar del trabajo que realiza la escuela Bressol?	
<i>Aspectos a mejorar</i>	Hoy las escuelas tienen que renovarse y/o adaptarse a los cambios del medio ¿Considera que las escuelas Bressol han ido evolucionando en el tiempo/adaptándose a los cambios? ¿Me podría dar un ejemplo de aquello? ¿Existen aspectos que se han quedado en el camino (áreas por mejorar) en el funcionamiento de la escuela? ¿Cuáles son?	
<i>Vinculación con el medio</i>	¿Considera que la escuela se vincula con la comunidad que la rodea? (servicios sociales, salud, deporte, arte, por ej)? ¿Es necesario y/o suficiente?	
<i>Recursos materiales/espacio de la escuela</i>	¿Cómo evalúa la infraestructura que tiene esta escuela? ¿Y los materiales pedagógicos? ¿Son suficientes?	
<i>Recursos humanos en la escuela (suficiencia/pertinencia)</i>	¿Cómo considera que se gestionan los recursos humanos que tiene la escuela actualmente? ¿Existe algo por mejorar? ¿Qué falta o se puede potenciar?	
<i>Sistema de prácticas</i>	¿Qué opina del sistema de prácticas que tiene actualmente la escuela para su labor? ¿Tiene aspectos por mejorar? ¿Cómo se vinculan estas experiencias con el perfil de escuela formadora? ¿Es un aspecto diferenciador de otras escuelas? ¿Considera que es un sello distintivo?	
<i>Equipo de trabajo</i>	¿Cómo se podría describir al equipo de profesionales del centro? ¿Se sienten apoyadas por la dirección del centro? ¿Cuál es su rol en el día a día?	
<i>Gestión pedagógica</i>	¿Cómo se organiza la planificación de las tareas de cada nivel? (de forma individual, intercambian programaciones/actividades) ¿El equipo docente tiene instancias de trabajo colaborativo? ¿Piensa que es importante el trabajo en equipo? ¿Por qué? ¿Es suficiente?	
<i>Vinculación de los padres y madres</i>	¿Cómo es la relación que se establece con los padres y madres? ¿Cómo evalúa la vinculación que existe? ¿Existe algún aspecto por mejorar?	

d. Nivel aula

<i>Ambiente propicio para el aprendizaje</i>	¿Qué factores se conjugan para propiciar un ambiente adecuado para el aprendizaje? ¿Cuál es el rol del espacio (sala y escuela) y su organización (disposición y disponibilidad de materiales) en el aprendizaje? ¿Cuál es su relevancia a la hora de organizar una actividad? ¿Tiene la escuela restricciones en este sentido? (espacio, materiales, por ejemplo) ¿Qué elementos se podrían integrar?	
<i>Prácticas pedagógicas</i>	¿Cuál es el sello diferenciador del modelo educativo de la escuela Bressol en relación a la forma de enseñanza? ¿Cuál es centro o lo más importante de la función educativa de la escuela Bressol? ¿Cuál es el rol de la educadora en la escuela Bressol? (la forma de interacción en relación a la enseñanza y el aprendizaje)	

e. Otro comentarios, síntesis.

¿Tiene otro comentario a destacar sobre el trabajo educativo que realiza la escuela Bressol?

10. OBERVACIONES DE CAMPO – FICHAS IDENTIFICACIÓN

Barcelona, España	Escuela bressol 1_Barcelona	Docente 1 Escuela bressol 1 Equipo directivo 1 Escuela bressol 1 Repre. de familias 1 Escuela bressol 1
	Escuela 2_Barcelona	Docente 1 Escuela 2 Equipo directivo/director 1 Escuela 2 Representante de familias 1 Escuela 2
	Escuela 3_Barcelona	Docente 1 Escuela 3 Equipo directivo/director 1 Escuela 3 Representante de familias 1 Escuela 3
Valparaíso, Chile	Jardín infantil 1_Valparaíso	Docente 1 Jardín infantil 1 Equipo directivo 1 Jardín infantil 1 Repre. de familias 1 Jardín infantil 1
	Escuela 2_Valparaíso	Docente 1 Escuela 2 Equipo directivo/director 1 Escuela 2 Representante de familias 1 Escuela 2
	Escuela 3_Valparaíso	Docente 1 Escuela 3 Equipo directivo/director 1 Escuela 3 Representante de familias 1 Escuela 3

Las fichas del listado están organizadas por escuela, y sólo se presentan la identificación y primer párrafo de la observación.

BRESSOL 1 – BARCELONA

<p>Fecha: miércoles 23 de abril Tipo de registro: Celebración de Sant Jordi Representante escuela: No corresponde Observación general del funcionamiento del centro. Este día no es igual a otros porque todo el día se reserva para actividades en torno a la celebración de Sant Jordi.</p>
<p>Fecha: viernes 24 de abril Tipo de registro: Observación de Nivel 0-1 (Lactantes) Representante escuela: Educadora - 1 Comienzo: 9:00 Número de niños y niñas: 8 Llegada de los niños y niñas, las madres, padres y/o cuidadoras (canguras) hablan con la educadora sobre el día anterior, y si tienen alguna observación sobre el día (comida especial, estado de ánimo, enfermedad)</p>
<p>Fecha: lunes 27 de abril Tipo de registro: Observación de Nivel 1-2a (Medianos) Representante escuela: Educadora - 2 Comienzo: 9:00 Número de niños y niñas: 11 Al momento de la llegada de los niños y niñas, como es día lunes, las madres o padres llevan los materiales. Ellos mismos los ubican en el sitio que corresponde: la libreta de observaciones (se la tienen a partir de este nivel) y los elementos de higiene (cada niño/na tiene su casilla con una fotografía de identificación).</p>
<p>Fecha: lunes 17 de abril Tipo de registro: Puertas abiertas Representante escuela: No corresponde Comienzo: 17:00 La directora me comenta que esta actividad se realiza cada año antes de la preinscripción y es abierta a todas las familias, se realizan en días distintos en cada escuela Bressol, para que las puedan conocer todas.</p>
<p>Fecha: martes 28 de abril Tipo de registro: Observación de Nivel 1-2b (Medianos) Representante escuela: Educadora – 3 Comienzo: 9:00 Número de niños y niñas: 13 Durante la primera actividad del día los niños y niñas de la clase observan un caracol que llevo a la sala, y que han cuidado durante algunos días, la educadora les habla de las características, de lo que comen, y uno a uno van observando el movimiento del caracol en la caja/hogar que han preparado.</p>
<p>Fecha: miércoles 29 de abril Tipo de registro: Observación de Nivel 2-3a (Grandes) Representante escuela: Educadora – 4 Comienzo: 9:00</p>

<p>Número de niños y niñas: 20 Llegada de los niños y niñas, los padres, como pasa en las otras aulas, entran a la sala a dejarlos. Algunos se quedan más tiempo para acompañarles en el juego de la mañana, buscan un cuento o una zona de juegos, observan a sus hijos como se relacionan con los otros niños/as de la clase. Una de las madres se queda en una de las mesas y les cuenta un cuento a varios niños que llegan a la mesa.</p>
<p>Fecha: jueves 30 de abril Tipo de registro: Observación de Nivel 2-3b (Grandes) Representante escuela: Educadora – 5 Comienzo: 9:00 Número de niños y niñas: 13/20 Este es el grupo de los más grandes, y son más autónomos. Actividad del día: cuento con títeres. La educadora dispone a los niños y niñas para la escucha del cuento. A medida que va avanzando van haciendo aportes a la historia.</p>
<p>Total de observaciones de aula: 5 Total observaciones generales: 2</p>

INFANTIL/PRIMARIA 2 – BARCELONA

<p>Fecha: 23 de abril Tipo de registro: celebración de escuela Este día, al igual que en todas las escuelas de Barcelona, se celebra el día de Sant Jordi. La directora en la reunión de contacto me comenta que esta actividad es muy importante dentro del calendario escolar y en la que se realizan actividades en la mayoría de los sectores y en todos los niveles relacionados con la festividad.</p>
<p>Fecha: martes 5 de mayo Tipo de registro: Observación de aula P4 (infantil) Representante escuela: Tutora de clase – Educadora 1 Comienzo: 9:00 La sala está ubicada en el último piso del edificio, y está organizado en dos grandes grupos de mesas. Cada silla tiene un nombre. Hay una pizarra de tiza. Y diferentes pizarras con actividades (calendario, horario, letras). Al fondo de la sala hay un rincón de lectura. El día comienza con la búsqueda de los niños al patio.</p>
<p>Fecha: miércoles 6 de mayo Tipo de registro: Observación de aula P3 (infantil) Representante escuela: Tutora de clase – Educadora 2 Comienzo: 9:00 Búsqueda de los niños para subir a clases. Cada maestro va a buscar su línea de clase que se dispone al lado de la zona de la escalera, muchos padres y madres acompañan a sus hijos hasta que comienzan a subir.</p>
<p>Fecha: jueves 7 de mayo Tipo de registro: Observación de aula P5 (infantil) Representante escuela: Tutora de clase – Educadora 3 Comienzo: 9:00 Este es el último nivel de infantil Rutina de llegada: agendas, bata en cada puesto, ordenar, bajar la silla Realizan una actividad de la fecha.</p>
<p>Fecha: viernes 8 de mayo Tipo de registro: Observación de aula 1º (primaria) Representante escuela: Tutora de clase – Maestra 1 Comienzo: 9:00 Número de estudiantes: 23 1º La primera actividad del día son 10-15 minutos de lectura silenciosa.</p>
<p>Fecha: lunes 11 de mayo Tipo de registro: Observación de aula 2º (primaria) Representante escuela: Tutora de clase – Maestra 2 Comienzo: 9:00 Número de estudiantes: 24 1º actividad de la mañana es la lectura silenciosa de 10 minutos. En ese tiempo la tutora revisa las agendas que los estudiantes han dejado en su escritorio al llegar.</p>
<p>Fecha: martes 12 de mayo Tipo de registro: Observación de aula 4º (primaria) Representante escuela: Tutora de clase – Maestra 3 Comienzo: 9:00 Número de estudiantes: 25 1º comienzan el día con la lectura</p>

La organización de la sala está dispuesta en dos grandes grupos al centro de la sala.
Fecha: miércoles 13 de mayo Tipo de registro: Observación de aula 3º (primaria) Representante escuela: Maestra 6 Comienzo: 9:00 Organización de la sala con un grupo central, y filas laterales que rodean el grupo central.
Fecha: jueves 14 de mayo Tipo de registro: Observación de aula 5º (primaria) Representante escuela: Tutora de clase – Maestra 5 Comienzo: 9:00 Número de estudiantes: 25 Día comienza en el patio de los mayores, la profesora los busca y sube con ellos a la sala. Saluda a cada uno de los niños y niñas. Me comenta que esto lo hace para verlos y saber cómo llegan, al igual que cuando se marchan.
Fecha: viernes 15 de mayo Tipo de registro: Observación de aula 6º (primaria) Representante escuela: Maestro 7 Comienzo: 9:00 Número de estudiantes: 25 Taller de ciencias
Total de observaciones de aula: 9 Total observaciones generales: 1

INFANTIL/PRIMARIA 3 – BARCELONA

Fecha: 25 de mayo Tipo de registro: Observación de aula P3 (infantil) Representante escuela: Coordinadora de ciclo y Tutora de clase Comienzo: 9:00 Al comenzar la jornada me reúno con la coordinadora de ciclo quien me explica algunos puntos importantes sobre la organización del espacio que comparten los más pequeños de la escuela.
Fecha: 26 de mayo Tipo de registro: Observación de aula P4 (infantil) Representante escuela: Tutor – 1 Comienzo: 9:00 Durante este tiempo hacen actividades libres, que están disponibles en la clase.
Fecha: 27 de mayo Tipo de registro: Observación de aula P5 (infantil) Representante escuela: Tutora – 2 Comienzo: 9:00 Este día realizan una actividad de filosofía.
Fecha: 2 de junio Tipo de registro: Observación de aula 2º primaria Representante escuela: Tutora – 3 Comienzo: 9:00 Número de estudiantes: 28 Lo primero que hacen recolectar las tareas de lectura. Las han llevado a casa?
Fecha: 8 de junio Tipo de registro: Observación de aula 1º primaria Representante escuela: Tutora – 4 Comienzo: 9:00 La maestra hace un repaso de quienes han traído la lectura, los niños y niñas deben traer un cuento a la clase.
Fecha: 9 de junio Tipo de registro: Observación de aula 3º primaria Representante escuela: Tutora – 3 más 1 de soporte Comienzo: 9:00 Número de estudiantes: 29 Trabajo cooperativo sobre "los sentidos"
Fecha: 9 de junio Tipo de registro: Observación de aula 4º primaria Representante escuela: Tutoras – 4 más una profesora de soporte Comienzo: 9:00 El espacio del aula es un lugar despejado, y la organización de las mesas sigue siendo de 4 personas.
Fecha: 10 de junio

<p>Tipo de registro: Observación de aula 5º primaria Representante escuela: Tutoras – 5, 6 y 7 Comienzo: 9:00 Número de estudiantes: 57 Clase integrada de dos grupos con 3 docentes. Dos que son estables, y una/o que va cambiando.</p>
<p>Fecha: 11 de junio Tipo de registro: Observación de aula 6º primaria Representante escuela: Tutor – 8 Comienzo: 9:00 Número de estudiantes: 27 Organización de la sala en grupos Clase de ciencias, proyecto "las máquinas" (en inglés).</p>
<p>Total de observaciones de aula: 9 Total observaciones generales: 1</p>

JARDÍN INFANTIL 1 – VALPARAÍSO

<p>Observación NT1 Jardín infantil Martes 7 de junio Hora de llegada desde las 8:00 hrs. Asistencia: 15 (medio mayor y transición 1, 8) Descripción del espacio: sala con espacios educativos. Cada uno tiene una descripción con el ámbito, núcleo, y aprendizaje esperado. Además, la mediación, el aporte de la familia. Evaluación y materiales del espacio o rincón. Agrupación de las Mesas grupal de 4, capacidad de sala 12. Con espacios suficientes para moverlas, estanterías con materiales, todos a la altura de los niños.</p>
<p>Observación medio mayor Jardín infantil Jueves 9 de junio Hora de comienzo observación: 12 (por la mañana tenían salida a deporte con los papás) Asistencia: 7 Descripción del espacio: Esta sala es más pequeña. Las estanterías están sólo a un lado de la sala y concentran la organización de los materiales. En el resto de las paredes están los espacios educativos (hoy es?, cuántos somos?, había una vez, yo propongo, yo colabora, relaciono y aprendo, planificación diaria y semana)</p>
<p>Total de observaciones de aula: 2 Total observaciones generales: 1</p>

MUNICIPAL 2 – VALPARAÍSO

<p>Parvularia Fecha: 18-03-2016 Nivel: NT2, nivel de transición 2 Número de estudiantes: 8 (6 mujeres y 2 hombres) de 32 matriculados Cantidad de docentes: 1 educadora y 2 asistentes Observaciones: día lunes después de un fin de semana de lluvia la educadora me avisa que la asistencia en estos días es baja</p>
<p>Total de observaciones de aula: 1 Total observaciones generales: 1</p>

SUBVENCIONADA 3 – VALPARAÍSO

<p>Observación prekinder Lunes 9 de mayo Horario 8:30-12:30 Matrícula 36 Asistencia 28 El espacio de la sala está en la parte alta del edificio de parvularia. Tiene más luz que la otra, la organización de la sala es en filas, formando una U. El baño también está integrado en la sala.</p>
<p>Observación kínder Viernes 6 de mayo Horario 8:30-12:30 Asistencia: 24/30 El espacio de la sala es amplio 14 x 5 metros) y frío, no hay calefacción y la puerta se mantiene abierta toda la mañana. Tiene disposición de las mesas en grupos de máximo 4 niños y niñas.</p>

<p>Observación primero básico Martes 10 de mayo. Jornada: 8:15-13:30 Asistencia 42 Sala en primera planta. Puestos frontales en tres filas dobles. Pizarra al frente con cuadro de objetivo, fecha. La decoración en la parte alta lateral con las letras del abecedario y las reglas/normas de convivencia. Cartulinas con presentación o disertaciones de los niños y niñas.</p>
<p>Observación segundo básico Miércoles 11 de mayo Jornada 8:30-13:30 Asistencia 24/34 Sala con asistente de la educación Sala en segunda planta. Agrupación de los puestos por grupos de 4. Pizarra al fondo de la sala. Puesto del profesor en la otra esquina. La decoración de la sala es simple, y tiene un cuadro de calendario. Las ventanas parten desde la mitad de la pared a lo largo de toda la sala.</p>
<p>Observación tercero básico Jueves 12 de mayo Jornada 8:30- Asistencia 25 Sala en segunda planta. Agrupación de los puestos individuales y parejas frontales hacia el puesto del profesor. Puesto del profesor a la derecha de la pizarra. La sala da a la calle, y la profesora me menciona que en algunas oportunidades el ruido exterior entra. La sala tiene accesibilidad visual desde el exterior. El tipo de mobiliario de la sala es básico.</p>
<p>Observación de cuarto básico Asistencia, 33 Viernes 13 de mayo La sala está ubicada en una planta alta. Tiene sólo ventanas en parte trasera, por lo cual la luz (también por el día) sólo llega atrás. Se requiere luz artificial. La estructura de la sala es frontal, puestos de a dos, en tres filas distribuidas al ancho del espacio. El puesto de la profesora está delante a un costado de la pizarra.</p>
<p>Observación de sexto básico Lunes 15 de mayo Asistencia: 30 Trabajar en grupo v/s orden Primera clase, taller de lenguaje. Están realizando una revista de Valparaíso, es un trabajo individual pero están trabajando en grupo. La profesora repite las instrucciones sobre el formato, y luego pasa a revisar por grupo. Hablan alto. La profesora va haciendo correcto por los puestos.</p>
<p>Total de observaciones de aula: 7 Total observaciones generales: 1</p>

11. ENTREVISTAS – FICHAS DE IDENTIFICACIÓN

BRESSOL 1 –BARCELONA

<p>Educadora: Edu_1 E: entrevistadora Fecha: 29 de abril Duración: 38:55 Observaciones: Ninguna</p>
<p>Educadora: Edu_2 E: entrevistadora Fecha: 30 de abril Duración: 55:24 Identificación del audio: educ2_bressol Observaciones: Ninguna</p>
<p>Educadora: Edu_3 E: entrevistadora Fecha: 7 de mayo Duración: 56:24 Identificación del audio: educ2_bressol Observaciones: Ninguna</p>

R_AMPA: Repr.familias_1 E: entrevistadora Fecha: 13 de mayo Duración: 19:18 Identificación del audio: repre.familia_1_bressol Observaciones: Ninguna
Repr_familia: Repr.familias_2 E: entrevistadora Fecha: 13 de mayo Duración: 19:18 Identificación del audio: repre.familia_2_bressol Observaciones: Ninguna
Directora: Edu4_directora_bressol E: entrevistadora Fecha: 20 de mayo Duración: 01:32:13 Identificación del audio: Edu4_directora_bressol Observaciones: Ninguna
Total entrevistas: 6 Educadoras: 1 Directora: 1 Familias: 2

INFANTIL/PRIMARIA 2 –BARCELONA

Coordinadora de prácticas: Cord_practicas E: entrevistadora Fecha: 6 de mayo Duración: 30:04 Observaciones: Ninguna
Jefa de estudios: Cap_estudi E: entrevistadora Fecha: 8 de mayo Duración: 14:40 Observaciones: Ninguna
Tutora primaria: Tutora_primaria_1 E: entrevistadora Fecha: 8 de mayo Duración: 50:25 Observaciones: Ninguna
Tutora primaria: Tutora_primaria_2 E: entrevistadora Fecha: 22 de mayo Duración: 42:13 Observaciones: Ninguna
Tutora primaria: Tutora_primaria_3 E: entrevistadora Fecha: 22 de mayo Duración: 37:57 Observaciones: Ninguna
Educadora: Repr.fam_1, 2, 3 E: entrevistadora Fecha: 22 de mayo Duración: 15:01 Identificación del audio: repre.familia_1_primaria Observaciones: Ninguna
Directora: Direc_primaria

E: entrevistadora Fecha: 3 de junio Duración: 47:35 Identificación del audio: directora_primaria Observaciones: Ninguna
Total entrevistas: 7 Educadoras: 5 Directora: 1 Familias: 3

INFANTIL/PRIMARIA 3 –BARCELONA

Jefe_estudios: cap_estudi E: entrevistadora Fecha: 19 de mayo Duración: 52:41 Observaciones: ninguna
Tutores_infantil: tutor_infantil_1; tutora_infantil_2 E: entrevistadora Fecha: 26 de mayo Duración: 27:41 Observaciones: En esta entrevista se integra la tutora del paralelo.
Tutora_infantil: Tutora_infantil_3 E: entrevistadora Fecha: 26 de mayo Duración: 28:23 Observaciones: Tutora realizando sustitución
Coordinadora nivel infantil: Cood_infantil E: entrevistadora Fecha: 27 de mayo Duración: 00:25:07 Observaciones: ninguna
Tutora_infantil: tutora_infantil_5 E: entrevistadora Fecha: 26 de mayo Duración: 00:43:57 Observaciones: ninguna
Tutora_primaria: tutora_primaria_5 E: entrevistadora Fecha: 26 de mayo Duración: 00:20 Observaciones: Entrevista breve sobre el proyecto de Quinto de primaria
Tutor_primaria: tutor_primaria_6 E: entrevistadora Fecha: 26 de mayo Duración: 00:15 Observaciones: Entrevista breve sobre el proyecto de sexto y la evaluación
Representante de familias: Repres_familias_1 E: entrevistadora Fecha: 11 de junio 2015 Duración: 00:19:19 Observaciones: mucho ruido externo durante gran parte de la entrevista
Final_jefe de estudios_Síntesis: Final_capestudi E: entrevistadora Fecha: 11 de junio 2015 Duración: 01:54:06 Observaciones: ninguna

Total entrevistas: 9 Educadoras: 5 Equipo directivo: 3 Familias: 1

JARDÍN INFANTIL – VALPARAÍSO

Fecha: 07-06-2016 Cargo: Educadora de Párvulos Curso: NT1 (nivel de transición 1) Siglas de identificación: educadora1_jardin Duración: 01:05:55 Observaciones: ninguna
Fecha: 09-06-2016 Cargo: Mamá_Familia1 Curso: NT1 (nivel de transición 1) Siglas de identificación: familia1_jardin Duración: 00:20:49 Observaciones: ninguna
Fecha: 09-06-2016 Cargo: Papá_Familia2 Curso: NT1 (nivel de transición 1) Siglas de identificación: familia2_jardin Duración: 00:27:42 Observaciones: ninguna
Fecha: 09-06-2016 Cargo: Mamá_Familia3 Curso: NT1 (nivel de transición 1) Siglas de identificación: familia3_jardin Duración: 14:09 Observaciones: ninguna
Fecha: 09-06-2016 Cargo: Directora_jardín Siglas de identificación: directora_jardin Duración: 33:02 Observaciones: ninguna
Total entrevistas: 5 Educadoras: 1 Equipo directivo: 1 Familias: 3

MUNICIPAL – VALPARAÍSO

Fecha: 19-03-2016 Cargo: Jefa de Unidad Técnica Pedagógica Siglas de identificación: UTP_escuela1 Duración: 01:07:06 Observaciones: al final de la entrevista me muestra las instalaciones de la escuela, explicándome las partes nuevas, y las estructuras que aún están por terminar, como la biblioteca que no cuenta con estanterías para todos los libros. El comedor no cuenta con una capacidad suficiente para atender a todos los estudiantes en un sólo turno por periodo.
Fecha: 24-03-2016 Cargo: Directora Siglas de identificación: directora_escuela1 Duración: 01:40:41 Observaciones: ninguna
Fecha: 22-03-2016 Cargo: Educadora de Párvulos

<p>Curso: Kínder Siglas de identificación: docente1_escuela1 Duración: 00:53:28 Observaciones: ninguna</p>
<p>Fecha: 06-05-2016 Cargo: Profesora educación básica Curso: Primero básico Siglas de identificación: docente2_escuela1 Duración: 00:25:32 Observaciones: la docente tenía tiempo restringido para la entrevista, por lo cual se comienza con aquellas preguntas más importantes, y luego las generales.</p>
<p>Fecha: 28-04-2016 Cargo: Profesor de matemáticas Curso: Quinto básico Siglas de identificación: docente3_escuela1 Duración: 00:50:56 Observaciones: ninguna</p>
<p>Fecha: 28-04-2016 Cargo: Profesora general básica Curso: Segundo básico Siglas de identificación: docente4_escuela1 Duración: 00:10:15+00:51:48 Observaciones: varias interrupciones</p>
<p>Fecha: 28-04-2016 Cargo: Profesora general básica Curso: Cuarto básico (Lucia) Siglas de identificación: docente5_escuela1 Duración: 00:29:18 Observaciones: Esta entrevista es más corta ya que la docente no tenía tiempo, salió una vez y volvió.</p>
<p>Fecha: 05-05-2016 Cargo: profesora sexto básico Siglas de identificación: Docente6_escuela1 Duración: 00:37:12</p>
<p>Fecha: 22-04-2016 Cargo: Representante del Centro General de Padres y Apoderados Sigla de identificación: Repre1_escuela1 Duración: 00:21:17 Observaciones: ninguna</p>
<p>Fecha: 22-04-2016 Cargo: Representante del Centro General de Padres y Apoderados Sigla de identificación: Repre2_escuela1 Duración: 00:22:07 Observaciones: ninguna</p>
<p>Fecha: 05-05-2016 Cargo: Representante del Centro General de Padres y Apoderados Sigla de identificación: Repre3_escuela1 Duración: 00:19:45 Observaciones: ninguna</p>
<p>Total entrevistas: 11 Docentes: 6 Equipo directivo: 2 Familias: 3</p>

SUBVENCIONADO – VALPARAÍSO

<p>Fecha: 19-05-2016 Cargo: Coordinadores de UTP Siglas de identificación: UTP1_escuela2; UTP2_escuela2 Duración: 02:08:09 Observaciones: entrevista grupal</p>
<p>Fecha: 26-04-2016 Cargo: Profesora educación parvularia - prekinder Curso: prekinder Siglas de identificación: educadora1_escuela2 Duración: 00:55:36 Observaciones: entrevista realizada en tres momentos</p>
<p>Fecha: 26-04-2016 Cargo: Profesora educación básica – primero Curso: 1º básico Siglas de identificación: docente3_escuela2 Duración: 00:35:05 Observaciones: entrevista realizada en dos momentos</p>
<p>Fecha: 05-05-2016 Cargo: Profesora educación básica – cuarto Curso: 4º básico Siglas de identificación: docente1_escuela2 Duración: 00:29:22 Observaciones: entrevistas realizada en la sala de profesores durante la comida</p>
<p>Fecha: 11-05-2016 Cargo: Profesora educación básica – segundo Curso: 2º básico Siglas de identificación: docente1_escuela2 Duración: 00:29:22 Observaciones: entrevistas realizada en la sala de profesores durante la comida</p>
<p>18-05-2016 Cargo: Profesora educación básica – sexto Curso: 6º básico Siglas de identificación: docente2_escuela2 Duración: 01:00:45 Observaciones: ninguna</p>
<p>Fecha: 18-05-2016 Cargo: Representantes de familias Siglas de identificación: familias1_escuela2 (Érica); familias2_escuela2 (Ángela); familias3_escuela2 Duración: 01:00:21 Observaciones: entrevista grupal, se fueron sumando a la entrevista</p>
<p>Total entrevistas: 7 Docentes: 6 Equipo directivo: 2 Familias: 3</p>