HOJA DE ESTILO PARA COMUNICACIONES Y PÓSTERS

INVESTIGACIÓN

Tipo de aportación: *Marque con una X el tipo de aportación que presenta.*

|  |  |
| --- | --- |
| X | Comunicación - Investigación |
|  | Póster - Investigación |

Temática de la aportación: *Marque con una X la temática de la aportación que realiza.*

|  |  |
| --- | --- |
|  | Metodologías y estrategias para la nueva gestión del conocimiento colectivo y la promoción de la cultura de aprendizaje. |
|  | El nuevo sentido del aprendizaje y de la formación en las organizaciones |
|  | Gestión del talento y de la inteligencia colectiva en las organizaciones. |
|  | Redes corporativas para la promoción de la cultura de aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones. |
|  | Aprendizaje social y colaborativo en la gestión del conocimiento colectivo. |
| X | Gestión del aprendizaje formal e informal en las organizaciones. |
|  | El rol de los directivos en los nuevos escenarios |

Los apartados propuestos son orientativos y pueden ser ligeramente modificados. La extensión (entre 10.000 y 15.000 caracteres con espacios, referencias incluidas) y el resto de formato debe ser respetado, en cualquier caso.

**¿TODOS LOS CAMINOS CONDUCEN AL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL? CRÍTICA A LOS MODELOS DE CAMBIO Y MEJORA ESCOLAR A PARTIR DEL CASO CHILENO**

**Luis Navarro Navarro**

**Sergio Garay Oñate**

Universidad Andrés Bello (Chile), Programa de Magister en Dirección y Liderazgo de Organizaciones Educativas

luis.navarro@unab.cl; +569 9509 3592

***Resumen***

Desde hace dos décadas, las políticas de la calidad de la educación en Chile han insistido en el uso de planes de mejoramiento como la estrategia fundamental para el cambio educativo, asumiendo que el ciclo “modelo y estándares de calidad + autoevaluación + plan de mejora + rendición de cuentas” lleva a mejores resultados de aprendizaje y desarrollo organizacional del centro. Sin embargo, este modelo ha mostrado sus limitaciones por cuanto las unidades educativas no evidencian cambios relevantes y mantienen prácticas que resultan ineficaces para el logro de mejores resultados escolares. La hipótesis que plantea esta comunicación es que dicha debilidad no dice relación con la calidad de la implementación que hacen las escuelas, sino que tiene que ver con factores estructurales y con el modelo subyacente de cambio educativo que orienta la mejor escolar en Chile. Basada en una revisión de las políticas y herramientas de las últimas dos décadas, la comunicación mostrará que el modelo de mejora basada en planes es lineal y esquemático, no toca las palancas culturales e ignora los factores contextuales, limitando sustancialmente su capacidad heurística y su potencial de cambio organizacional. Se concluye que se requiere indagar acerca de modelos alternativos de cambio educativo que permitan generar opciones de política, en especial aquellas dirigidas a los equipos y centros educativos que acogen a la población escolar más vulnerable.

**¿TODOS LOS CAMINOS CONDUCEN AL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL? CRÍTICA A LOS MODELOS DE CAMBIO Y MEJORA ESCOLAR A PARTIR DEL CASO CHILENO**

**Luis Navarro Navarro**

**Sergio Garay Oñate**

Universidad Andrés Bello (Chile), Programa de Magister en Dirección y Liderazgo de Organizaciones Educativas

***1.1. Introducción***

Desde 1990, la educación chilena ha sido objeto de reformas sucesivas e incrementales, con importantes grados de continuidad, pese a la alternancia de gobiernos de sello político opuesto. Se suele decir que en la década de 1990 el foco estuvo en la normalización del sistema para recuperar las condiciones de operación y restablecer una tradición de presencia estatal en la cotidianidad de las escuelas (Bellei y Vanni, 2015). El siglo XXI es inaugurado con un giro identitario del Estado que diluye su protagonismo pedagógico para reemplazarlo por un modelo de gobernanza basado en estándares y evaluación del desempeño, con recursos condicionados por la formulación de compromisos de metas anuales, el modelamiento de prácticas docentes y la implementación de sistemas de control de la acción docente, junto con otros de presión y evaluación de las unidades educativas, considerados por la literatura sectorial como de altas consecuencias (Falabella & Vega, 2016; Verger y Normand, 2014; Sisto y Fardella, 2013) y reconocibles como una expresión del modelo de nueva gestión pública en educación (Rizvi y Lingard, 2013). Pese a ello, los resultados medidos en pruebas estandarizadas no se elevan de forma relevante (Agencia de calidad de la educación, 2019) y sí lo hace la sensación de agobio docente acompañada de patrones de comportamiento estratégico de los centros educativos que adoptan las prácticas y herramientas de política para obtener los recursos asociados a planes de mejora que, finalmente, se concentran en los resultados medibles en las evaluaciones nacionales (Falabella, 2016; Falabella y Opazo, 2014).

Durante este decurso, sin embargo, hay escasa reflexión teórica acerca de los modelos y teorías del cambio que sostienen aquellas políticas y programas de mejora escolar. Antes bien, la literatura nacional se ha concentrado en documentar los itinerarios y procesos de cambio de centros que han mejorado o sostenido sus resultados en pruebas estandarizadas (Bellei et al, 2004; Bellei et al, 2014; Bellei et al, 2015; Bellei et al, 2020) o en la recopilación de experiencias de innovación pedagógica en sectores curriculares (Campos et al, s/f). La pregunta sobre los modelos y supuestos de cambio ha estado ausente, salvo en trabajos que se refieren tangencialmente al tema[[1]](#footnote-1) o que exponen los aspectos generales de las teorías de acción (Aziz y Petrovich, 2019).

***1.2. Objetivo***

Analizar críticamente las políticas y herramientas de cambio y mejora escolar implementadas en Chile en el siglo XXI, desde la perspectiva de su (in)capacidad para generar procesos de aprendizaje y desarrollo organizacional en los centros educativos.

***1.3. Metodología***

El estudio del repertorio de políticas y herramientas de apoyo se basa en el análisis del corpus de políticas y programas ministeriales que han impulsado en Chile en el periodo 2001-2021.

Las fuentes de datos están conformadas por documentos de orientaciones ministeriales del periodo, informes de evaluación de programas ministeriales realizados por centros de investigación o por la Dirección de Presupuesto del Ministerio de Hacienda (DIPRES) y una selección de artículos publicados en revistas SciElo, Scopus y WOS en castellano o inglés.

Se ha optado por una estrategia de análisis documental que interroga los siguientes conceptos y categorías:

1. Conceptualización y modelos de mejora escolar
2. Teoría del cambio subyacente
3. Concepciones de la escuela como agencia
4. Políticas, herramientas y apoyos provistos por el Mineduc
5. Unidad de intervención de las estrategias de mejora impulsadas por el Mineduc

El análisis es temático y se basa en los lineamientos de Braun y Clarke (2006) e indaga tanto los contenidos explícitos como los implícitos o latentes. En este sentido, es también un análisis crítico que interroga las estructuras discursivas, el posicionamiento ideológico, los conceptos empleados en el texto y los significados e implicancias que tienen en el contexto al que van dirigidos (Van Dijk, 2016).

***1.4. Resultados***

En las últimas dos décadas, las políticas orientadas a la mejora de los resultados de aprendizaje en los centros educativos chilenos se basan en la formulación de estándares que operan como modelos de calidad y/o marcos de actuación tanto para el propio Mineduc como para los centros escolares. Los estándares, sea como marcos o como parámetros evaluativos, sobreabundan el sistema educacional[[2]](#footnote-2) y definen “lo que importa” pues el Mineduc, aunque los define como indicativos, en la práctica operan como prescripciones de lo que se deba hacer y/o mejorar.

Las herramientas básicas para la mejora orientada por estándares son la autoevaluación y el plan de mejoramiento. Las prioridades de gestión se definen a partir de análisis del tipo FODA y, en menor medida, recurriendo a técnicas de análisis de procesos como el árbol de problemas, el diagrama de Ishikawa o de Pareto. Las dimensiones y/o prácticas evaluadas como de menor desempeño son los focos de mejora, siempre que haya datos y evidencias que la sustenten. Sin embargo, el examen de datos y evidencias alcanza apenas rasgos descriptivos. Las acciones de cambio más frecuentes son la contratación de asesoría técnica privada, instancias de capacitación, rutinas de observación y registro de interacciones de aula y de los procesos de implementación de la enseñanza, dispositivos internos de seguimiento de logros de aprendizaje análogos a las evaluaciones nacionales estandarizadas y, finalmente, la adquisición de sistemas y herramientas informáticas de gestión educacional. En los documentos ministeriales, aunque se alude a los aprendizajes de la investigación sobre efectividad escolar, hay escasa referencia al análisis comparado y a la adopción de buenas prácticas recomendadas por la literatura experta para contextos diversos y complejos como los chilenos. Tampoco se encuentra una preocupación por la coherencia interna de la estrategia o por las interrelaciones entre niveles de gestión del sistema que también tienen incidencia en la viabilidad del plan y la efectividad de su implementación.

El itinerario de mejora es dependiente de la severidad de los resultados en pruebas estandarizadas. Sin embargo, en general, la ruta es lineal y considera una etapa táctica o puntual (centrada en elevar los resultados en los cursos que son examinados en pruebas nacionales), seguida de una etapa estratégica consistente en reestructurar los procesos de mayor influencia en la producción de resultados y, a la vez, desarrollar capacidades docentes y, por último, sigue una etapa de institucionalización que se propone la consolidación de una cultura de la excelencia y la mejora sostenida.

***1.5. Conclusiones y Discusión***

Las reformas y políticas de mejora escolar en Chile no han discutido suficientemente los supuestos y alcances teóricos de las orientaciones y herramientas que el Mineduc impulsa. Estos recursos eluden la referencia a las implicancias ideológicas y socioculturales de los modelos de calidad y de los procesos de mejora inspiradas en ellos. Si bien se menciona a autores como Fullan (2002), Hargreaves (1996), Hopkins (2008) y Rincón-Gallardo (2019), no se problematiza el cambio ni su gestión; lo que se hace es identificar las palancas, formalizar las acciones y la secuencia por seguir. Queda oculto, sin embargo, el problema del desplazamiento o la fascinación por los medios que terminan por sustituir a los fines, ya denunciada por Hargreaves hace 5 lustros. Los modelos y estándares en tanto prescripciones de lo que importa, anulan la discusión por las razones sociopolíticas y sentidos del cambio (Ball, 2021; Popkiewitz, 1994). La globalización de las soluciones impuestas por la difusión de “lo que funciona” (w*hat works*) simplifica la realidad y oculta el peso de las condiciones y umbrales sociales necesarios para la eficacia de los procesos escolares . La escuela no es agencia de lo sustantivo, solo de lo táctico-instrumental, pues decide los cómo y los cuándo, mas no los qué ni para qué. Urge, por tanto, avanzar en una agenda alternativa acerca del cambio en educación que reconozca la complejidad de enseñar, aprender y liderar en contextos de pobreza y vulnerabilidad.

**REFERENCIAS**

Agencia de calidad de la educación (2019). PISA 2018. *Entrega de Resultados Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile*. Santiago: Agencia de calidad de la educación

Aziz, C. y Petrovich, F. (2019). *La teoría de la acción, en acción. Nota técnica nro. 1. Líderes educativos*. Valparaíso: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar

Ball, S. (2021). *The education debate*. Bristol: Bristol University Press.

Bellei, C. y Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales en Chile: 1980-2014. En C. Bellei. *El gran experimento* (pp.23-46). Santiago: LOM Ediciones

Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* Santiago: Universidad de Chile y LOM Ediciones

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (Coords.) (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago: Universidad de Chile y LOM Ediciones.

Bellei, C., Raczynski, D., Pérez, L. M. y Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza.* Santiago: UNICEF

Bellei, C., Valenzuela, I. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: Universidad de Chile, UNICEF y LOM Ediciones

Braun, V; Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101.

Campos, J., Montecinos, C. y González, A. (editores) (s/f). *Mejoramiento escolar en acción*. Santiago: CIAE-PUCV

Falabella, A. & Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *42*(2), 395-413. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>

Falabella, A. (2016) Do national test scores and quality labels trigger school self-assessment and accountability? A critical analysis in the Chilean context. *British Journal of Sociology of Education*, 37:5, 743-760, <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.976698>

Falabella, A. y Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: Una mirada desde la gestión educativa. Informe final*. Documento de trabajo Mineduc (mimeo)

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y modernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata

Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago: Fundación Chile

Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿de qué estamos hablando? *Revista Docencia nro. 31* (pp.30-38)

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata

Rincón-Gallardo, S. *Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social*. Ciudad de México: Grano de sal.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata

Sisto, V, y Fardella, C. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. En Varios Autores. *Espacios nueva serie. Estudios de Biopolítica Nº 7* - tomo 2 - 2013 (pp. 133-146). Rio Gallegos: UNPA

Van Dijk, T. (1999). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 30 (pp. 203-222)

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade.* 2015, v. 36, 132, 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>.

1. Ver Navarro (2007) [↑](#footnote-ref-1)
2. Un listado no exhaustivo de los estándares vigentes en la educación chilena es el siguiente: Marco para la Buena Enseñanza (MBE), Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Educativo (MBDLE), Estándares indicativos del Desempeño (EID), Otros indicadores de Calidad (OIC), Estándares para la Formación Inicial Docente, Marco para la Buena Enseñanza en la Educación Parvularia (MBE-EP), Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Educativo en Enseñanza Media Técnico Profesional (MBDLE-TP). [↑](#footnote-ref-2)