



EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL EN ESCUELAS VULNERABLES EN LATINOAMÉRICA: UNA REVISIÓN DESDE LA MEJORA DE LA CALIDAD

Juan Paulo Marchant, Alexander Salin y Juan Williams

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art9.pdf>

Fecha de recepción: 25 de noviembre de 2008
Fecha de dictaminación: 22 de mayo de 2009
Fecha de aceptación: 22 de mayo de 2009



A partir de los años '80, pero sobretudo en los '90, comienzan a aplicarse y consolidarse en prácticamente toda América Latina, las reformas neoliberales que, acompañadas de una retórica neoconservadora y delineadas bajo el llamado <Consenso de Washington>, se han orientado en: la privatización, la desregulación de la economía, la descentralización administrativa, la flexibilidad laboral y la focalización de las políticas sociales (Martín, 2005; Borón, 1995 citado en Zibecchi, 2002). Por supuesto, el ámbito de la educación no se escapa a esta realidad. El discurso neoliberal en educación, así como en otros servicios sociales, se erige en contra del paternalismo, la ineficiencia y el corporativismo (Martín, 2005), que serían alimentados por la intervención estatal, y cuya única solución vendría de la mano de la desregulación financiera y de la administración privada.

No es objeto de este trabajo profundizar en lo que han implicado las reformas neoliberales en educación en nuestro continente. Pero es así que, teniendo en cuenta que los procesos de reforma educativa han seguido en general, los mismos lineamientos en toda América Latina, se considera necesario incluir en esta revisión experiencias de intervención a nivel institucional de distintos países latinoamericanos. Por cierto, los países de las experiencias que se han escogido comparten además una lengua común -en este caso, el castellano- y una historia social similar. Creemos que si bien, cada escuela tiene muchísimas particularidades que le son propias, en general estas diferencias no se amplifican entre los países que hemos escogido. Es más, creemos que una escuela de bajos recursos en Chile se puede parecer más a una escuela de similar nivel socioeconómico de Argentina, que a una escuela alto nivel socioeconómico del mismo país.

En los últimos años en nuestro país se ha generado un amplio debate acerca de la educación y las políticas educativas en particular. El 2006, los estudiantes secundarios, también llamados pingüinos, pusieron en boca de todos la temática de la desigualdad educativa, producto de la desigualdad económica y social que se vive en Chile. Se ha cuestionado tanto el sistema educativo chileno como el supuesto de que la actual educación tiene como fin reducir las desigualdades sociales y económicas (Pavez, 2004 y OPECH, 2007). Estas medidas suponían, por parte del Ministerio de Educación, políticas educativas orientadas a trasladar recursos hacia los estratos económicos más pobres, anulando las diferencias de origen y desarrollando al máximo sus talentos, de esta manera se igualarían tanto las oportunidades como las capacidades de aprender de los alumnos en desventaja, compensando los factores que limitan la posibilidad de obtener resultados exitosos (MINEDUC, 2005). No obstante, el análisis de los resultados de la prueba SIMCE del 2006 mostró diferencias de hasta 79 puntos en los promedios de la prueba de lenguaje entre alumnos de 2º medio provenientes de liceos municipales de estratos bajos y los alumnos provenientes de colegios particulares pagados de estrato socioeconómico alto, mientras que en matemática la diferencias ascienden hasta 107 puntos en los promedios (Kremerman, 2007). Otro dato a considerar, es que las escuelas que atienden a niños de nivel socioeconómico bajo, poseen tasas menores de retención (Murillo, 2006)

Por su parte los diversos proyectos del Ministerio de Educación (P900, liceo para todos, liceos prioritarios, etc...) han resultado ser un verdadero fracaso a la hora de intentar revertir estas desigualdades ya que por el contrario, éstas han tendido a aumentar, lo cual se ha visto reflejado entre otros aspectos, en la brecha existente de los puntajes SIMCE ya mencionados (Cisternas, 2005; Hein, 2004). Las intervenciones específicas realizadas sobre establecimientos educacionales de nivel socioeconómico bajo han obtenido resultados deficientes y que además no han sido sustentables a lo largo del tiempo (Muñoz y Vanni, 2008). A todo esto debe sumarse, el incumplimiento de tareas incluidas en los términos de referencia que se contemplan en el convenio firmado entre las instituciones y el Mineduc ya que las intervenciones de

instituciones como la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Corporación Educacional ORT consistieron prioritariamente en mejorar el rendimiento de las escuelas en la prueba SIMCE. No obstante que, en los términos de referencia, incluían también otros rubros como la deserción y repitencia, el retiro por la insatisfacción de apoderados y mantener o aumentar la matrícula de prebásica y por otra parte, la ausencia de una rendición de cuentas por parte del PNUD por una cifra cercana a \$ 830.000 millones destinada a estos programas (Pavez, 2006).

Una de las hipótesis que la literatura de la *mejora escolar* ha planteado para explicar este fenómeno ha sido que las políticas educativas en Chile han implicado un fuerte proceso de generación de autonomía administrativa en las escuelas, sin preocuparse de crear estrategias de autonomía pedagógica y reduciendo la participación de la comunidad a la decisión de los padres de inscribir o retirar a los alumnos de los establecimientos, esto sin considerar que la mayoría de los municipios no cuentan con los recursos suficientes para hacerse cargo de las funciones traspasadas desde el estado (Espínola, 2001 citado en Domínguez y Galdós, 2002). Según Raczynski y Muñoz (2007, citado en Muñoz y Vanni, 2008), los pobres resultados de las intervenciones y apoyos a las escuelas en Chile, se deben a que éstos *"han privilegiado un diseño estandarizado y rígido que se impone a los establecimientos y no recoge sus problemas específicos; en otras palabras, un diseño que llega con recursos y acciones a las unidades educativas, pero que no las visualiza como organización y de modo sistémico o integrado, sino por parcialidades"*.

Siguiendo esta idea, por ejemplo para Murillo (1999), es la escuela en su conjunto la que debe comprometerse en la necesidad de un cambio de la institución para generar una mejora escolar, no sólo los directores o administrativos. En la misma línea, la experiencia muestra que los centros educativos exitosos *"tienen una vida institucional activa, cuentan con una comunidad de profesionales cohesionados en torno a un proyecto compartido, desarrollan un clima humano positivo e integran a los alumnos, a los padres de familia y a la comunidad local en un proceso significativo para todos"* (Bello, 2001:6).

Por tanto, la evidencia nos muestra que el desarrollo institucional es un factor importante a considerar por el Estado y las distintas organizaciones de la sociedad civil, en el momento que se intente abordar el problema de la calidad y la desigualdad de la educación (Bello, 2001 citado en Domínguez y Galdós, 2002). Sin embargo, el concepto de institución como el de calidad son ambiguos y conllevan una gran variedad de significados¹ (Fernández, 1998; Gómez, 2000), por lo que para fines de esta revisión, se hará referencia a la institución como un *<establecimiento>* que *"alude a una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y con un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas"* (Fernández, 1998:14), procurando no cerrarnos a otros significados posibles. Un establecimiento puede ser una escuela, hospital u otro tipo de organización. Además, con el fin de ampliar el espectro de acepciones, vemos que desde lo que se conoce como Análisis Institucional, se concibe a la institución *"como la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado de producción, así como el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones"* (Lapassade y Lourau, 1974:198-199, citados en Jiménez y Chamizo, 1984:241).

Lo anterior quedaría incompleto si no hiciéramos las siguientes especificaciones al respecto de la idea de calidad. Actualmente no existe un concepto consensuado sobre lo que es la calidad; ésta ha

¹ Por institución se puede considerar todo significado o norma social que *"expresa los sentidos con que una cultura determinada codifica las relaciones de los hombres entre sí y con la realidad natural y social"* (Fernández, 1998:6)

permanecido como un concepto polisémico y que <expresa concepciones de la educación, valores o criterios no siempre coincidentes> (Gómez, 2000). El debate en torno a lo que se entiende por calidad sigue abierto. Es por eso que para este trabajo nos limitaremos en decir que la calidad dista mucho de restringirse a simples resultados de pruebas estandarizadas como, por cierto, es considerada actualmente desde los medios oficiales en nuestro país, dejando fuera indicadores como <la equidad del sistema educativo, la cobertura, la integración social, atención a la diversidad, etc.> (OPECH, 2005).

Esto ha generado expectativas referidas a lo que las *escuelas autónomas* pueden lograr en el mejoramiento de la enseñanza y el uso eficiente de recursos. Al respecto, un estudio llevado a cabo por UNESCO y OREALC en el año 2002 sobre prácticas pedagógicas en el aula en escuelas latinoamericanas con resultados destacados, menciona que éstas basan su éxito en un alto grado de autonomía, con modelos pedagógicos y de gestión cada vez más descentralizados. En dichos estudios, se define a la escuela autónoma como un establecimiento escolar, al cual han sido transferidos responsabilidades y recursos necesarios por parte de un nivel superior de gobierno. Estos recursos pueden ser dinero, equipamiento, material didáctico o las condiciones legales que permitan a la escuela cumplir con las nuevas funciones que se le transfieren. Estas funciones pueden estar referidas a tema de gestión (i.e. contratación y despido de docentes), pero incluye la transferencia hacia el nivel local de algunas funciones de control, en las que los padres y otros actores de la comunidad adquieren un nuevo papel (Espínola, 2001 citado en Domínguez y Galdós, 2002).

Sin embargo, se sabe poco aún acerca de lo que sucede en las escuelas que cuentan con diversos grados de autonomía y como ésta afecta los resultados educativos (Espínola, 2001 citado en Domínguez y Galdós, 2002). El caso colombiano descrito en *Fortalecimiento de la Institución Educativa* (Ávila, 2001) muestra como esta falta de conocimientos ha redundado en intervenciones simplistas que han mostrado que la intervención de las variables asociadas al aprendizaje y la promoción de condiciones que favorezcan la autonomía de las instituciones escolares no han sido suficientes para lograr los objetivos propuestos, concluyendo que la intervención burocrática orientada a una mejor gestión de los recursos y las intervenciones organizacionales que se limitan a aspectos específicos de la institución tienen un impacto menor sobre los resultados de las escuelas.

Por lo antes expuesto, consideramos que es necesario centrarse en los estudios sobre las intervenciones a nivel de las instituciones educativas en contextos de pobreza, para analizar cómo es que éstas aprenden y cambian, y comparar diversos casos de intervención que se han realizado en ellas así como también los resultados que se han logrado.

En conclusión es posible señalar que a pesar de que existe un cierto grado de consenso en lo referente a que para fortalecer las organizaciones escolares se debe ir más allá de la descentralización de funciones del gobierno central, no existe claridad en cuales son las competencias y recursos requeridos para que una institución escolar que asume una mayor responsabilidad y autonomía genere un impacto significativo sobre los resultados de sus alumnos. Esto nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas ¿En qué ha consistido en la práctica el desarrollo institucional de las escuelas en un contexto de nivel socioeconómico bajo? ¿Cuáles han sido los factores asociados al éxito o fracaso de este desarrollo institucional? ¿Es pertinente promover el desarrollo institucional para mejorar la calidad y reducir la desigualdad de la educación?

En base a estas preguntas es posible establecer como objetivo general de esta revisión bibliográfica, conocer experiencias de desarrollo institucional en escuelas que atienden a niños de estrato económico bajo enfatizando en las características y condiciones que generan una mejora en la calidad de estas instituciones.

1. CASOS DE INTERVENCIÓN

Las siguientes, son experiencias de intervención a nivel institucional o bien modelos de gestión autónoma y descentralizada en escuelas de estrato socioeconómico bajo, cuyos objetivos han consistido en realizar mejoras en la calidad de estas instituciones o en alguno de los ámbitos de éstas. Al respecto, es importante tener en cuenta que las transformaciones y en general todas las intervenciones a nivel institucional generan cambios imprevisibles que a menudo no alcanzan o bien otras veces rebasan las expectativas puestas en ellas (Fullan, 1993).

Dentro de las experiencias que se revisaran a continuación se encuentran las intervenciones sobre escuelas vulnerables en Chile, el modelo de escuela de Fe y Alegría en Perú², Programa de Prevención de la Violencia interpersonal en escuelas en Argentina y el Proyecto de Innovaciones Educativas en el Distrito de Independencia también de Perú. La selección de estos <casos> se realizó por una parte por el hecho que todas tienen como horizonte de manera explícita o implícita la mejora de la calidad de los establecimientos escolares partiendo desde las desventajas socioeconómicas del alumnado y por otro lado, tratando de conseguir cierta heterogeneidad dentro las estrategias de intervención que parten desde la idea de cambio considerando a la institución en su totalidad.

1.1. Escuelas vulnerables

En sentido estricto, no es posible hablar de escuelas vulnerables, ya que los programas y leyes impulsados por el Ministerio de Educación chileno se orientan por el concepto de población socio-económicamente vulnerable y por el término alumno prioritario. Por tanto, la vulnerabilidad de la escuela no está dada por sus condiciones materiales ni la calidad de su educación, sino por las características económicas de la población. La ley de subvenciones preferenciales, define como *alumnos prioritarios a aquellos para quienes la situación socioeconómica en sus hogares dificulta sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo* (ley. 20.248, párrafo I, art. 2:1). Los alumnos prioritarios son identificados por la JUNAEB, de acuerdo a los criterios de vulnerabilidad relacionados con la participación en Chile Solidario, su clasificación en la Ficha de Protección Social, sus ingresos familiares y la escolaridad de los padres (MINEDUC, 2008, 25 enero). Una de las críticas que es posible plantear a la clasificación de vulnerabilidad que el MINEDUC emplea actualmente, es la exclusión del criterio de gasto por alumno utilizado en la clasificación de los liceos prioritarios para el programa P-900 (Latorre y González, 1995).

Las consideraciones a tener en cuenta a la hora de intervenir las escuelas vulnerables, según el propio MINEDUC, son el mayor costo requerido para la educación de los alumnos más pobres debido a sus desventajas de capital social y el énfasis en la educación preescolar y el primer ciclo básico donde según la evidencia se producirían las mayores ventanas de aprendizaje (Baeza, 2005). Así mismo, el concepto de vulnerabilidad mismo hace referencia a una alta probabilidad de sufrir algún daño físico y

² Las escuelas de *Fe y Alegría* también se encuentran en otros países latinoamericanos como Bolivia, Colombia y el mismo Chile, sin embargo, en este estudio se hará referencia solo a la situación de Perú por ser en la que mayor documentación y análisis se ha realizado.

moral, por lo que a la hora de intervenir en alumnos prioritarios deben considerarse además de los elementos planteados por el MINEDUC, los riesgos de obtener un bajo rendimiento y desempeño escolar, deserción escolar, ausentismo escolar, ser maltratado, desarrollar conductas desadaptativas como el consumo de drogas, no disponer de oportunidades para participar en actividades de desarrollo personal, ser madre o padre adolescentes e ingreso precoz al trabajo. Otras características importantes a considerar de los colegios vulnerables, son la baja autoestima de los alumnos, la estigmatización por parte de los mismos profesores y actores externos a la escuela (Álvarez, Sandoval y Velásquez, 2007).

Entre los programas de intervención en escuelas vulnerables impulsados por el MINEDUC, es posible destacar el programa *P-900, Liceo para Todos* y el *Plan de asistencia técnica a escuelas críticas*. El P-900 interviene mediante el desarrollo de actividades de reflexión docente en talleres de profesores, la generación de equipos de gestión escolar, el fomento de las relaciones y vinculación entre la escuela y la comunidad, la promoción de la autoestima y creatividad de los niños y la entrega de recursos de aprendizaje para estudiantes y profesores.

El programa *Liceo para todos* tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación en los liceos subvencionados del país de mayor vulnerabilidad económica y educativa. Una de las líneas de acción del programa consiste en otorgar una beca en dinero a los alumnos de más escasos recursos y más alto nivel de riesgo con el fin de promover la permanencia de los alumnos en el enseñanza media y promover el acceso de a una educación de calidad para los alumnos con dificultades socio-educativas (Marshall y Correa, 2001). En este sentido el programa se divide en dos áreas, en la primera se ejecutan las propuestas de nivelación y de innovación pedagógica mientras que en la segunda tienen lugar acciones orientadas a promover relaciones interpersonales adecuadas entre los alumnos, para facilitar experiencias escolares que permitan el desarrollo de aprendizajes de calidad. El programa opera desde un enfoque centrado en la participación y fortalecimiento de las comunidades educativas a través del instrumento Planes de Acción, que engloba al conjunto de iniciativas que impulsa cada establecimiento con el propósito de disminuir el fracaso escolar (*Ficha Proyecto Liceo para Todos, s/f*). Respecto a esto último, el Plan de Acción permite que los liceos los que diseñen las estrategias más pertinentes de acuerdo a la realidad a la que se ven enfrentados. En este sentido, otorgan a los liceos un empoderamiento en términos de definir las acciones que desean realizar, respondiendo de cierta forma a una demanda por iniciativas educacionales acordes a los distintos contextos en que se hallan inmersos (Ruiz y Vergara, 2005). Ahora bien, es cierto que las tasas de reprobación y abandono escolar a nivel nacional entre el año 1990 y 2004 descendieron desde un 7,8 – 3,9 y desde un 2,3 -1,2 respectivamente, no se pueden considerar estos resultados como un rotundo éxito puesto que existe disparidades abismantes entre los diferentes liceos que cuentan con estos Planes de Acción, por ejemplo en relación a la incidencia en tasa de retiro en los liceos seleccionados por el programa es de un 8,9%, lo cual contrasta con el 5,1% de los no seleccionados, la tasa de reprobación baja de un 87% a un 79% en los liceos con becas, pero la repitencia aumenta en promedio de un 8% a un 12%. Asimismo, existe una gran disparidad en los resultados obtenidos por región, encontrándose diferencias en las tasas de reprobación y deserción de más de 5 puntos (Marshall y Correa, 2001; Ruiz, y Vergara, 2005).

El Plan de asistencia técnica a escuelas críticas, se basa en apoyar a dichos establecimientos, los cuales además de obtener los puntajes más bajos en la prueba SIMCE de cuarto básico, poseen altas tasas de deserción y de repitencia, problemas de convivencia, bajas expectativas de docentes y directivos respecto a los aprendizajes, y alta vulnerabilidad entre otras deficiencias. Dado lo anterior, se creó una red de instituciones externas de siete consultoras para que entregaran asistencia técnica a un total de 66

Escuelas de la Región Metropolitana con el propósito de influir en la calidad del proceso educativo y en el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos (Organismos asesores y escuelas críticas, 2005).

De acuerdo a los resultados de la Prueba SIMCE 2005 aplicada a los cuartos básicos, de los siete organismos técnicos que participaron en el sistema de la Región Metropolitana, la Universidad Diego Portales fue la que obtuvo los resultados más bajos: de las cinco escuelas que tenían a cargo, cuatro redujeron su puntaje respecto de la medición de 2002 (Organismos asesores y escuelas críticas, 2005).

En ese sentido, desde el año 2002 – 2005 se pueden identificar los siguientes aspectos: ha habido un aumento significativo de los puntajes SIMCE que en su conjunto superan en casi 19 puntos en Lenguaje, 18 en Comprensión del Medio y 17 en Matemáticas. Asimismo, las escuelas intervenidas se han vuelto más ordenadas desde el punto de vista organizacional, profesional y de relaciones humanas, lo cual ha derivado en un mejoramiento del clima escolar. Otro punto importante de mencionar, es que dichos establecimientos cuentan con equipos directivos capaces de distinguir y asumir roles administrativos y pedagógicos, ya que uno de los ejes del programa consistió en capacitar a los docentes en términos de enseñanza y evaluación, apoyándose en los directivos para tratar temas de clima organizacional (CIDE, 2006).

Dentro de las principales falencias del Plan de Asistencia Técnica guarda relación con la lentitud de la primera etapa, de <empalme> entre la escuela y la institución. A su vez, la denominación de Escuelas Críticas, se tradujo en una sensación de estigmatización que aumentó la resistencia de los profesores y entrabó la indispensable relación de confianza y respeto profesional entre asesores y asesorados. Otro aspecto a considerar, es la escasez de monitoreo y acompañamiento técnico sistemático por parte del Ministerio de Educación, lo cual se ve reflejado en que en una evaluación de la primera fase del programa no hubo indicadores de proceso para evaluar la calidad de la asesoría de las diferentes instituciones y el avance de los establecimientos. Una última debilidad del proyecto, es la insuficiencia de un diseño de sostenibilidad de los procesos de mejoramiento iniciados (Asesoría a Escuelas Prioritarias (II), 2006).

1.2. Fé y Alegría

Fe y Alegría se autodefine como un movimiento de educación popular y promoción social de orientación cristiana. Su acción se dirige a los sectores menos favorecidos de la sociedad mediante una red de colegios y programas educativos que otorgan educación de calidad gratuita. A pesar de que catalogan su experiencia como exitosa en cuanto a resultados académicos y desarrollo integral de sus alumnos, reconocen que aún falta mucho por avanzar en los propósitos que como organización se han propuesto (Romero y Cáceres, 2002 en Domínguez y Galdós, 2002).

En cuanto a la gestión de los colegios de la red, esta se define por la construcción de un *proyecto educativo comunitario*, propio de cada escuela el cual no solo está orientado a otorgar una educación de calidad sino también a construir un orden social basado en la justicia, la solidaridad y la ética. El modelo de gestión se define además como sistémico y participativo, según palabras de Romero y Cáceres (2002), cada escuela es un microsistema autónomo, articulado, abierto que defiende y promueve las autonomías funcionales, fomenta el protagonismo de todos los integrantes y promueve el trabajo cooperativo, la negociación y el respeto a las diferencias desde los objetivos comunes. Esto se traduce en la práctica en que cada colegio cuenta con un consejo directivo, y con equipos o comisiones de profesores que toma decisiones, construye el proyecto institucional, evalúa su proceso, reorienta, planifica y ejecuta el plan anual y comités de padres y estudiantes que en algunos de los colegios integran un consejo directivo ampliado. A pesar de que cuentan con organismos centrales, las escuelas de Fe y Alegría recalcan la idea

de que la gestión es compartida y por tanto es responsabilidad de todos, donde las instancias centrales deben orientar, apoyar y acompañar la direccionalidad construida por todos (Romero y Cáceres, 2002 en Domínguez y Galdós, 2002).

Esta forma de gestión se refleja directamente en la dimensión pedagógica ya que el PDI (Proyecto de desarrollo institucional) de cada establecimiento tiene como eje vertebral la creación de una propuesta pedagógica propia. Otra de las características institucionales de las escuelas de Fe y Alegría es la visión y misión explícita que orienta su proyecto educativo, a saber, encaminar a los pueblos hacia su liberación y a la búsqueda de un mundo más humano desde la construcción de sujetos. Esta visión además permite definir el carácter popular (opta por los más desfavorecidos para asociarse con ellos en un proceso de transformación social), integral (concibe el desarrollo de las personas en todas sus dimensiones) y su compromiso con la promoción social (se compromete con la búsqueda de estrategias para la auto-sustentabilidad y desarrollo de las comunidades locales ante las injusticias y desigualdades sociales) (Romero y Cáceres, 2002 en Domínguez y Galdós, 2002).

El involucramiento de la comunidad ha implicado dejar de concebir a los apoderados como colaboradores, para convertirlos en actores de este proceso y transformar la escuela en "*un centro promotor de desarrollo social y un centro de producción y recreación cultural, participación, organización, trabajo cooperativo y desarrollo de habilidades*" (Romero y Cáceres, 2002 en Domínguez y Galdós, 2002:248).

Aunque los objetivos del programa *Fe y Alegría* van más allá de los resultados académicos cuantificables, hasta ahora solo se han realizado estudios comparativos de carácter cuantitativo por lo que es difícil determinar la influencia que tiene este modelo de escuela sobre las llamadas variables "*blandas*". De todas formas es posible señalar que los resultados de *Fe y Alegría* en Perú, sobrepasan el promedio de las escuelas públicas en los valores dados por índice global de escolarización, las tasas de aprobación (índice de repitencia) y conclusión de estudios. Así mismo los resultados de pruebas de rendimiento estandarizadas señalan que a pesar de que los colegios privados de Lima y Callao poseen mejores resultados la brecha es significativamente menor si se la compara con los resultados del resto de las escuelas públicas. Uno de los puntos que llama la atención en el análisis intragrupal de las escuelas de *Fe y Alegría*, es que los establecimientos más antiguos son los que obtienen mejores resultados académicos lo que permite inferir que son los procesos a largo plazo más que las intervenciones puntuales tipo *escuelas críticas*, los que generan cambios más profundos (Alcazar y Cieza, 2002).

Elementos a considerar sobre a la hora de evaluar estos resultados son: a) el porcentaje de los alumnos de las escuelas de *Fe y Alegría* que trabajan y estudian es mayor en comparación con el resto de los colegios públicos b) el 10% de los docentes del sistema público ha realizado estudios de posgrado mientras que el porcentaje los docentes de Fe y Alegría que han realizado estudios de posgrado es apenas superior al 0%, c) los docentes de las escuelas públicas tienen un promedio mayor de años experiencias que los docentes de *Fe y Alegría* d) el 30% de los docentes de *Fe y Alegría* afirmaron que se cambiaron de colegio porque se le presentaron mejores posibilidades de desarrollo profesional y el 22% dijo que irse a trabajar a un colegio de *Fe y Alegría* representaba un mayor prestigio para ellos mientras que el 24% de los docentes de las escuelas públicas señala como motivo para trabajar en su actual establecimiento era la cercanía con su domicilio y un 12% producto de la rotación impuesta por las autoridades (Alcazar y Cieza, 2002).

1.3. Programa de Prevención de la Violencia interpersonal en escuelas

Esta experiencia de intervención se realizó entre enero y julio del año 1994 en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Consistió en un experiencia piloto de prevención de la violencia en escuelas primarias dependientes de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires³.

Colaboraron y participaron en el proyecto distintas instituciones: la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, el Consejo de la Mujer de la misma ciudad, la escuela de Psicología Social "Pichon-Rivière", el postgrado de Violencia Familiar y la Cátedra de I de Teoría y Técnicas de Grupo de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Fernández, 1999), aportando de diversa manera y compromiso cada una de ellas.

Sus objetivos consistieron en: 1) Tematizar la violencia, para lograr que se pueda hablar sobre ella, y para generar las condiciones en las cuales emerja la pregunta sobre qué se puede hacer respecto al tema; 2) dejar instalada una red expedita de derivación hacia recursos internos y externos de la institución para la contención de situaciones concretas de violencia que podrían ponerse en manifiesto; y 3) crear las condiciones para que la propia comunidad gestione acciones en relación a la violencia o a otras problemáticas de su interés (autonomía). Los objetivos 1 y 2 eran tomados como objetivos mínimos a lograr, mientras que el objetivo 3 quedó como cuestión abierta, ya que realmente no se esperaba que se pudiera lograr dado el corto tiempo del que se disponía para la intervención.

Si bien esta intervención se enfocó en una temática en particular –la violencia–, ésta representa un modo de intervención que se ha utilizado para cualquier situación que requiera "quebrantar naturalizaciones de sentido operantes en el sentido común de las instituciones" (Fernández, 1999:62), y que se ha realizado en pequeños equipos o en niveles masivos. Por lo tanto representa una experiencia de intervención que contempla toda la institución, pero que se encauza hacia una temática específica.

Para el diseño, supervisión y elaboración del proyecto, se formó un comité asesor con participantes de todas las instituciones colaboradoras.

En cuanto a su implementación, se escogieron tres distritos y dos niveles escolares correspondientes al 6° y 7° grado.

Sobre el procedimiento que se siguió, el primer paso consistió en la capacitación de alrededor de 40 <operadores> en terreno. Aunque la mayoría de las personas que se capacitaron fueron mujeres, el espectro de personas fue bastante heterogéneo: "desde amas de casa hasta universitarias desocupadas" (Fernández, 1999:67). La capacitación duró 23 reuniones y se enfocó en generar un espacio que se llamó <apropiación del diseño>. La idea de la apropiación del diseño se funda en la concepción de que los planes de intervención que se ejecutan desde instancia superiores a las locales, es decir, las que circulan de arriba hacia abajo, terminan siendo letra muerta, mientras que un <asambleísmo de operadores en terreno> puede ser muy inconveniente (Fernández, 1999). Por lo tanto, lo que se pretendió lograr fue que los propios operadores se apropiaran del diseño de la intervención, discutiendo y modificando los instructivos y consignas de trabajo en particular y de los pasos del diseño en general. Esta forma de diseño es congruente con lo planteado por Fullan, respecto de que el cambio en la escuela no puede ser impuesto (Fullan, 1993).

³ Actualmente Gobierno de la Ciudad

Al finalizar la capacitación los operadores se agruparon en equipos de trabajo. Los ejes temáticos de trabajo en la capacitación se remitieron a la violencia, las instituciones, la prevención y lo relacionado a lo que son los grupos, la coordinación y la intervención.

El segundo paso de la intervención consistió en reunirse con los supervisores de escuelas, directores y coordinadores de equipos de orientación escolar de los distritos escogidos. Esta reunión fue de vital importancia, ya que permitió facilitar la entrada a la escuela. Por el tipo de institución que es una escuela es imposible que un equipo toque el timbre y diga "permiso, venimos a trabajar en esta escuela..." (Fernández, 1999:70). Después de esta reunión se procedió a asignar cada escuela a un equipo.

El siguiente paso tuvo por objetivo que los equipos se entrevistaran con el personal directivo de las escuelas, que ya había sido informado por parte de los equipos de orientación escolar sobre la realización de la intervención.

Una vez hecho lo anterior, los equipos de operadores se entrevistaron con los maestros de 6° y 7° grado. A estos maestros se les informó sobre la realización de la intervención y de los objetivos que se buscaban y a la vez que se recabó información sobre las características de la población escolar para poder diseñar los talleres de mejor manera.

El diseño de los talleres lo hicieron los equipos en conjunto con sus supervisores. En el diseño se determinó que los talleres serían 4 por grado y 2 de cierre con directos y docentes. Por cierto, la participación de los docentes era voluntaria, por lo cual los profesores participantes, en su mayoría, se comprometieron con la intervención. Aún así, en ciertos casos no se pudo realizar ni siquiera una sola reunión, ya que los profesores "no podían, se les hacía tarde..." (Fernández, 1999:71). En general, las experiencias en cada escuela fueron muy distintas entre sí, lo cual confirma lo mencionado por Fullan (1993) respecto de la imprevisibilidad del cambio producto de las intervenciones.

En los 2 primeros talleres con los alumnos se sugirió que los ejes temáticos fueran definidos en el terreno mismo, mientras que para el tercero se sugería que fuera la discriminación y para el cuarto los conflictos interpersonales y formas posibles de resolución. Se pedía que, previamente los docentes informaran a los alumnos sobre la intervención y que les solicitaran a éstos que trajeran recortes de diarios. No obstante, los operadores trajeron sus propios recortes por si los alumnos no traían los suyos.

Si bien la intervención no se pudo prolongar, ya que desde la Municipalidad se cortaron los fondos en el marco de un nuevo presupuesto dado por un cambio de intendente, encontramos algunos resultados. Tanto directivos como docentes consideraron positiva la experiencia plantearon la necesidad de más talleres. Los objetivos 1 y 2 se dieron por cumplidos, encontrándose en muchas escuelas casos de maltrato, frustración, agotamiento, stress, etc. (Fernández, 1999), tanto por parte de los niños como de los docentes. Quizás una de las cuestiones más interesantes resulta el hecho de que los talleres dieron la oportunidad a los actores de la escuela de poder hablar sobre su propia situación. En este sentido el malestar de los docentes se presentó en las reuniones como una <catarata>, <no podían dejar de plantear sus quejas, sus angustias> (Fernández, 1999:78).

1.4. El Proyecto de Innovaciones Educativas en el Distrito de Independencia

El Proyecto de Innovaciones Educativas en el Distrito de Independencia (PIEDI) constituye una experiencia piloto que se inicia en el año 1996, interviniendo la gestión, el currículo y los servicios de los centros educativos 2056, 3052 y 3053, ubicados en las comunidades de José Gálvez, El Ermitaño y Villa El Carmen, pertenecientes al distrito de Independencia, en el Cono Norte de Lima. El PIEDI a diferencia de

las propuestas desde el gobierno y ONGs buscó impactar el conjunto de la vida escolar como un todo, siendo los ejes orientadores de la acción pedagógica, la democracia y la identidad (Domínguez y Galdós, 2002).

En cuanto a gestión el PIEDI por la democratización de la gestión que se plantease en un Proyecto Educativo Institucional (PEI). Concretamente esto se ha materializado en estrategias como la Mesa de trabajo de los Directivos y el trabajo en red entre las tres escuelas y por la Comisión de Gestión en el que se trabajan a nivel de directores, docentes, apoderados, familias y alumnos. Se destacan dentro de este proyecto iniciativas como capacitación y asesoría en organización y gestión a los dirigentes de asociaciones de padres de familia y los comités de aula; y por la capacitación en salud a los padres y madres de familia en general (Domínguez y Galdós, 2002). Además, existen reuniones mensuales de capacitación y planificación grupal para docentes por ciclos en cada escuela y en la red, lo que convierte al trabajo en equipo en una de las fortalezas del PIEDI, a pesar de los obstáculos que presentan los patrones establecidos de autoridad, la falta de tiempo y el excesivo formalismo (Schüssler, 2002).

Una de las enseñanzas que ha dejado el proyecto es el hecho de tener que considerar a cada escuela como "*organización es portadora de una cultura escolar propia que le da identidad y sentido de pertenencia y la hace diferente, aunque comparta con otras un proyecto común*". También se ha valorado la gestión participativa y flexible y la motivación del director, el rol de los docentes y la importancia del trabajo en equipo y la resignificación del sentido de la escuela y la apertura hacia la comunidad que este proceso implica (Domínguez y Galdós, 2002). Estas lecciones, llevan al equipo PIEDI a plantear que la rotación de los puestos de trabajo se constituye como un obstáculo al desarrollo institucional, lo que se contrapone radicalmente a la percepción de directores que significan como un problema el estatus difícilmente revocable de los profesores (Schüssler, 2002).

Con respecto a la idea de trabajo en equipo que fomenta el PIEDI, es importante señalar que la supervisión de los docentes pone el énfasis en la asesoría y el apoyo, en lugar, del control y la supervisión, existiendo una amplia e intensa oferta de asesorías que permite a los docentes comentar y discutir sobre su propia práctica profesional. Complementariamente las escuelas PIED, se práctica regularmente una supervisión colegial con el fin de contribuir al mejoramiento de las relaciones interpersonales, disminuir la fragmentación de los centros educativos y reflexionar sobre los aspectos didácticos y técnicos. (Schüssler, 2002)

A pesar de que como objetivo de PIEDI era la democratización del PEI, se constató presiones de la administración educativa intermedia en su proceso de elaboración lo que llevo a la elaboración del programa por áreas de acuerdo a las pautas que venían del Ministerio de Educación a través del Plan de Capacitación Docente y una aceptación muy formal del currículum por competencias que se aplica desde las autoridades educativas centrales. Estas presiones generan irritaciones, disgusto y pérdida de motivación por parte de los docentes. (Schüssler, 2002).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de su historia la Psicología Educativa, se ha caracterizado por considerar una amplia gama de prácticas dentro de la psicología y entre ellas, destaca el ámbito de intervención institucional, en específico las escuelas (Bardon, 1976, citado en Sanz, L., Fernández, A., Campos, F., Pereto, M. y González, P. 1991). Dado lo anterior, ésta se nutre de una multiplicidad de matices, técnicas

y enfoques para llevarla a cabo (Mayer, 1999:9-13, citado en Coll, Palacios y Marchesi, 1990). En relación a lo anterior, es necesario indicar que un psicólogo educacional puede abocarse netamente a la aplicación de su disciplina, lo cual le permite actuar en procesos de capacitación, intervención, diagnóstico y asesoramiento, ejerciendo para lo cual uno se ha formado como psicólogo escolar (Redondo, 2008).

Siguiendo lo planteado anteriormente, el profesional que interviene una escuela debe ir más allá de los muros de ésta. En otras palabras, es necesario que observe el entorno donde se encuentra y no olvidar la implicancia social y política que tiene su labor. En este sentido, en una entrevista Víctor Pérez, ex practicante del programa EPE⁴, (comunicación personal, 2008) menciona que al momento de realizar una intervención, se debe considerar a ésta desde un aspecto más global con el objetivo de tomar en cuenta otros factores como los económicos y sociales, de manera que ésta se vuelva abarcativa y dinámica, tal como ocurrió con las experiencias en Perú y Argentina. Su argumento, contrasta fuertemente con la visión que algunas personas tienen respecto a la educación, quienes la consideran como un ámbito limitado a enseñar y que se halla separado de otras esferas de la sociedad. En ese sentido, se puede denominar como una educación <burbujizada> del entorno y que no posibilita cambios reales a nivel social

En base a lo señalado por Pérez podemos plantear que, es indispensable recurrir a lo planteado por Giroux (1983, citado en Morgado, 1985) en alusión al rol reproductor de la educación en relación a las diferencias sociales ya existentes afuera de la escuela, lo cual emplaza a no sólo tener una actitud crítica al momento de realizar una intervención, sino a empaparse de esa realidad y posibilitar la consecución de soluciones efectivas para sus miembros y no imponer los cambios que <se piensen necesarios> sin que antes, los miembros de la institución hayan hecho suya la demanda de intervenir. En ese sentido, cobran importancia las palabras de Fullan (1993) respecto a la necesidad que el cambio provocado por el involucramiento de otros actores en la escuela no debe ser impuesto, ya que su efectividad se verá reducida sustancialmente. Ahora bien, si bien es cierto que estas instituciones existen en función de la legitimación de la ideología dominante, la reproducción de la estratificación social, división social del trabajo y el capital cultural dominante (Bourdieu, 1970, 1977-85, citado en Morgado, 1985), esto no es un impedimento. Eso porque al ser entendidas –las escuelas– como un espacio de conflicto, éste permite la creación de instancias de resistencia. El psicólogo educacional debería aprovechar y apoyarse en estas instancias para producir cambios, contemplando en su base de acción, dado lo expuesto anteriormente, la multiplicidad de factores intervinientes, con el objetivo de posibilitar la mejora escolar y, al mismo tiempo, lograr una mayor eficacia a nivel institucional, ya que permitiría la inclusión de otros actores, lo cual puede redundar en que toda la escuela confluya en una meta en común y se logre el trabajo participativo del cual hace mención Murrillo (1999).

Respecto a la diferencia de oportunidades, otro punto que se intenta abordar en las intervenciones analizadas, Ana Tarbuskovic (comunicación personal, 2008) plantea la necesidad de atender a la diversidad de personas que componen el colegio y exige la reconversión de la función docente, que se pase desde un profesor explicador a un modelo en el que cumpla un rol de mediador del aprendizaje, esto es, que enseñe a pensar y a querer, por lo tanto, que actúe como un mediador de la cultura social. Según ella, de esta manera se lograrán superar la diferencia entre los miembros de la sociedad.

Lo anterior nos hace reflexionar respecto a la escuela, ya que si considera a ésta como el último eslabón de una escala jerárquica en cuya cima se encuentran los ministerios de educación, es posible concebir

⁴ Equipo de Psicología Educacional perteneciente a la Universidad de Chile.

como elemento en común de la mayoría de estas intervenciones escolares el hecho de que comparten el supuesto que el cambio debe realizarse *desde abajo*. Sin embargo, cuando se habla de escuela, es importante considerar la presencia de demandas de innovación hacia sus integrantes (Fullan, 1993); éstas pueden ser en relación a tecnologías o metodologías de enseñanza, las cuales son muchas veces impuestas por los directores o, en su defecto, por los sostenedores o de las autoridades educativas como en el caso del PIEDI. Lo anterior, tal como lo expresara Mc Laughlin (1990, citado en Fullan, 1993), obstaculiza el proceso de cambio, puesto que éste no debe ser impuesto, ya que pudiese atentar contra la acción comprometedor y el pensamiento creativo de sus miembros, olvidando muchas veces lo expuesto por Senge (1990, citado en Fullan, 1993), quien alude a que el aprendizaje creativo sólo se da cuando las personas se esfuerzan por conseguir algo realmente importante para ellas. Por tanto y a pesar que el sentido común y la evidencia de las investigaciones apoyan este supuesto, es importante considerar que el desarrollo educativo institucional *desde abajo*, se encuentra cargado de conflictos relacionados con las características específicas de la organización escuela, con requisitos del personal y condiciones materiales, así como con el tipo de conexión entre el sistema educativo y cada centro educativo en particular (Schüssler, 2002). Muchas veces, el no considerar estos elementos lleva a prescribir *desde arriba*, los cambios *desde abajo*, como se puede observar en programas como el P-900 y *Liceo para todos* cuyos modestos resultados se explican por la elaboración de proyectos de desarrollo basado en abstracciones que poco tienen que ver con la realidad idiosincrática de cada escuela. Por lo tanto, además de utilizar técnicas para detectar problemas, por ejemplo <la lista de factores preocupantes>, se debe considerar el universo de sus miembros y la heterogeneidad de éstos, ya que, cada escuela posee su propia idiosincrasia y forma de reconocerse como tal, por lo cual no se puede establecer una única manera de intervenirla, sino que se debe recurrir a múltiples enfoques (Fullan, 1993).

Una observación interesante que realiza Schüssler (2002), es el hecho que a pesar que estos programas presentan esquemas similares de democratización de la gestión y que colocan al alumno en el centro de su esquema institucional, el rol de los estudiantes es el mismo que el otorgado en escuelas de gestión tradicional en donde las necesidades de los alumnos son consideradas a través de supuestos a priori (*la administración sabe lo que necesitan sus alumnos*). Este supuesto ha sido cuestionado desde diferentes corrientes de la pedagogía libertaria ligándolo a la función reproductiva de la escuela. Es este cuestionamientos el que hace posible plantear que si las intervenciones institucionales en la escuela tienen como fin sociopolítico la lucha contra las desigualdades sociales, es interesante hacer notar a modo de crítica, la ausencia sistemática de un debate y un cuestionamiento a las relaciones jerárquicas de poder que se establecen entre los estudiantes y otros estamentos de la institución escolar. En este sentido, es posible considerar de ingenua una propuesta política que no considera a una escuela que enseñe a "*no ser rebelde*" y que tienen a la disciplina, la obediencia y el respeto a la autoridad como elementos que unifican y dan coherencia al aprendizaje escolar (Sapiains y Zuleta, 2001). En términos concretos, es posible ejemplificar lo anterior en la percepción de una profesora del liceo Paúl Harris de Padre Hurtado quien señala que una de las carencias de la institución es la falta de participación de los actores educativos por un lado y por otra parte la falta de <*mano dura*> por parte de la autoridad para hacer respetar el reglamento, sin tener conciencia del carácter doble vinculante de la relación con los alumnos que este tipo de mensajes contradictorios establece (Docentes Liceo Paul Harris, 2008).

En términos más propositivos, consideramos que la transformación de la institución escolar, debe considerar la propuesta de Sapiains y Zuleta (2001) quienes señalan que es necesario involucrar a los estudiantes en la construcción de sus centros educativos, a través de la constitución de condiciones

mínimas que permitan la apropiación y participación de los jóvenes en los espacios educativos, ya no con el mero fin de preparar a los jóvenes para la sociedad que les toca vivir, sino que sean responsables de esa sociedad en la que viven (Sapiains y Zuleta, 2001).

Finalmente, nos gustaría hacer mención al texto *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa* escrito por Fullan en 1993, donde se expresa una evidencia lapidaria y hace mención a un punto primordial a considerar antes de realizar una intervención escolar con el objetivo de producir cambios. Dicho argumento se basa en que, en la actualidad la escuela no es una institución que aprenda debido a la irregularidad de los cambios que en ella ocurren, la fragmentación del esfuerzo de sus miembros en la consecución de metas, la creación de proyectos ocasionales y la existencia de una sobrecarga laboral especialmente a nivel de magisterio (Fullan, 1993). Del mismo modo, debemos considerar que los cambios provenientes de las altas esferas de la política tienen un fin más efectista que efectivo, ignorando los problemas estructurales del sistema educativo y no respetando los tiempos pedagógicos que suelen no coincidir con los tiempos políticos electorarios, impidiendo de esta forma la implementación de procesos a largo plazo⁵. Entonces, la tarea del cambio en las escuelas debe ser asumida por todos y no necesariamente por las instancias <superiores>, ya que en este sentido se puede esgrimir la idea que el sistema educativo se está suicidando al intentar mantener su statu quo al depender de políticas que no tienen continuidad para enfrentar las expectativas sociales de una mayor reforma hacia la consecución de los ideales aspiracionistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asesoría a Escuelas Prioritarias (II): Metas y falencias del Plan de Asistencia Técnica 2002 – 2005 y los proyectos para el 2006 – 2009. (2006). *Icarito – La Tercera*. [en línea]. Recuperado el 7 de noviembre de 2008, de http://www.icarito.cl/medio/articulo/0,0,38035857_165317001_202645679_1,00.html
- Alcázar, L y Cieza, N. (2002). *Hacia una mejor gestión de los centros educativos en el Perú: El caso de Fe y Alegría*. [en línea]. Perú: Instituto Apoyo y Consorcio de Investigación Económica y Social. Recuperado el 7 de noviembre de 2008, de <http://www.consorcio.org/CIES/html/PM0134.as>
- Álvarez, A., Sandoval, G. y Velásquez, S. (2007). Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia. Tesis para optar al título de Profesor de Lenguaje y Comunicación y al Grado de Licenciado en Educación. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Ávila, R. (2001). *Fortalecimiento de la Institución Educativa*. Lima: Perú. Recuperado el 1 de octubre de 2008, de <http://www.upch.edu.pe/faedu/documentospublicaciones/Escuelas%2oque%2Oaprenden.pdf>

⁵ Por lo general no se puede planificar un proyecto educativo a nivel local, por un periodo que vaya más allá de las siguientes elecciones como sucedió en el caso del *Programa de Prevención de la Violencia interpersonal en escuelas*.

- Baeza, J. (2005). *Subvención Preferencial – Todos Pueden. Asegurar la Igualdad de Oportunidades*. [en línea]. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Recuperado el 14 de noviembre de 2008 de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Subv_Pref_II.pdf
- Bello, M. (2001). Presentación. En: Dominguez, M. B., y Galdos, F. 8. (Eds.) (2002). *1er Seminario Internacional Investigación para una Mejor Educación: escuelas que aprenden y se desarrollan* (pp. 5-8). Perú: Facultad de Educación Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Bolívar, A. (1994). Autoevaluación institucional para la mejora interna. En: Zabalza, M.A. *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 915-944) [en línea]. Santiago de Compostela: Tórculo. Recuperado el 3 de octubre desde Sitio Web del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar2/Bolivar2.pdf>
- Bolívar, A., (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. [en línea]. *Revista Contexto Educativo*, año III, 18. Recuperado el 25 de septiembre de <http://contextoeducativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm>
- Carnoy, M. (2005). La Búsqueda de Igualdad a través de las Políticas Educativas: Alcances y Límites. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 1-14.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE (2006). *Asistencia técnica Escuelas Críticas Urbanas 2002 – 2005*. [en línea]. Santiago: Universidad Alberto Hurtado. Recuperado el 7 de noviembre de 2008, de <http://www.lyd.com/programas/social/cide.ppt>
- Chile. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación. (2008). *Ley 20.248: aprueba ley sobre Subvención Escolar Preferencial*. Diario oficial de la República de Chile del 25 de enero. Santiago: Chile.
- Cisternas, F. (2005). *La Construcción del Rol de Director Desde la Perspectiva de la Comunidad Escolar: Los Desfases de las Expectativas Generadas para la Función del Líder Educativo*. Memoria para optar al título de Sociólogo, Facultad Ciencias Sociales. Santiago: Universidad de Chile.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). Psicología de la Educación Escolar. En: *Desarrollo psicológico y educación* (Tomo II). Madrid: Editorial Alianza.
- Concha, C. (2006). Estudio de 32 Escuelas de Alta Vulnerabilidad Socioeconómica y Altos Resultados de Aprendizaje. En: *Estudio Sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 Buenas Investigaciones* (Primera Edición., pp. 83-110). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Docentes Liceo Paul Harris. (2008). *Encuesta Docente*. Material para la cátedra de Psicología Educacional: Asesoramiento en Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Domínguez, M. B., y Galdos, F. (Eds.) (2002). *1er Seminario Internacional Investigación para una Mejor Educación: escuelas que aprenden y se desarrollan*. Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Fernández, A. (1999). La Escuela: Grupos e Instituciones en La Producción de la Subjetividad. En: *Instituciones Estalladas* (pp. 61-85). Buenos Aires: Editorial Eudeba y Universidad de Buenos Aires.
- Fernández, L. (1998). *Análisis Institucional en la Escuela* (1ª ed., Vol. 4). Argentina: Paidós.
- Foladori, H. (1989). Del deseo a la autogestión. Una intervención socioanalítica. En *Psicomundo Chile*.

- Fullan, M. (1993). La complejidad del proceso de cambio. En: *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa* (pp. 33-56). Madrid: Editorial Akal.
- García-Huidobro, J. E. (2006). *Programa de las 900 Escuelas y Escuelas Críticas. Dos experiencias de discriminación positiva*. Recuperado el 10 de noviembre de 2008, de http://info.worldbank.org/etools/docs/library/235965/D1_Programa_de_las_900_EcuelasCriticas.pdf
- Gómez, P. (2000). *Un aporte sobre calidad en educación*. Recuperado el 15 de noviembre de 2008, de <http://www.educar.org/articulos/Calidadeneducacion.asp>
- Hein, A. (2004). *Estudio exploratorio descriptivo de caracterización de factores de riesgo asociados al abandono escolar y sus encadenamientos, en jóvenes de escasos de 12 a 20 años, pertenecientes a tres centros urbanos*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Santiago: Universidad de Chile.
- Jiménez, M. y Chamizo, O. (1984). La pedagogía y los grupos en el análisis institucional. *Revista Mexicana de Sociología*, 46(1), pp. 241-262.
- Latorre, C. y González, L. (1995). Chile: La selección de establecimientos educacionales prioritarios en el marco de una política de equidad. Ponencia presentada en el *Seminario Información sobre Población y Pobreza para Programas Sociales*, 4 y 7 de julio en Lima, Perú. Recuperado el 14 de noviembre de 2008, de <http://www1.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0070/5-5.htm>
- López, P. (2006). Impacto de la Gestión en la Calidad y en las Organizaciones Educativas. *Revista Enfoques Educativos*, 8(1).
- Marshall, G. y Correa, L. (2001). *Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos: Un Estudio Escológico*. [en línea]. Santiago, Chile: Departamento De Salud Pública y Departamento De Estadística, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 20 de noviembre de 2008, de <http://www.mat.puc.cl/~gm/files/mineducEcologico2001.pdf>
- Martín, M. (2005). Una lectura crítica de la temática estado, educación y trabajo en el escenario de los '90. [en línea]. Ponencia presentada en *el 7º Congreso Nacional de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo*, 10-12 de agosto en Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 22 de noviembre, de <http://www.aset.org.ar/congresos/7/11025.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2005). *Subvención Preferencial – Todos Pueden. Asegurar la Igualdad de Oportunidades*. [en línea]. Santiago, Chile: Gobierno de Chile. Recuperado el 4 de noviembre, de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Subv_Pref_II.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2008, 25 enero). *Más de 400 mil niñas y niños más vulnerables tendrán mejor educación gracias a nueva ley sobre Subvención Preferencial*. [en línea]. Santiago, Chile: Gobierno de Chile. Recuperado el 17 de noviembre, de http://www.mineduc.cl/index.php?id_seccion=10&id_portal=1&id_contenido=6929Sitio
- Morgado, G. (1985). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico (Trad. Giroux, H.). *Revista Dialogando*, 10.
- Muñoz, G. y Vanni, X. (2008). Rol del estado y de agentes externos en el mejoramiento de las escuelas: análisis entorno a las experiencias chilenas. [en línea]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* 6(4). Recuperado el 6 de noviembre de 2008, de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art3_htm.htm

- Murillo, J. (1999). Claves para la Mejora de la Eficacia Escolar. *Cuadernos de Crítica*, 866, pp. 34-38.
- Murillo, J. (2006). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamerica*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). (2005). *Documento de Trabajo N 1: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles*. [en línea]. Santiago, Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Autor. Recuperado el 16 de noviembre, de http://www.opech.cl/publicaciones/DocTrab01_SIMCE.pdf
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) (2007). *Crisis del Sistema Escolar Chileno: Diagnóstico y Alternativas en el Escenario Actual*. [en línea]. Santiago, Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Autor. Recuperado el 21 de octubre, de http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/crisis_educativa_chilena_y_las_alternativas_2007.pdf
- Pavez, J. (2004). Prólogo. En: Redondo, J.M., Descouvieres, C. y Rojas, K. (Comp.). *Equidad y Calidad de la Educación en Chile. Reflexiones e Investigaciones de Eficiencia de la Educación Obligatoria (1990-2001)* (pp.15-20). Santiago de Chile: Lom Ediciones
- Pavez, K. (2006, 25 de abril). Mineduc cuestionado por gestión en escuelas críticas. *La Nación*. [en línea]. Recuperado el 15 de noviembre de 2008, de http://www.lanacion.cl/prontus_noticias/site/artic/20060424/pags/20060424203200.html
- Pérez, Víctor (comunicación personal) (2008, 7 de noviembre).
- Redondo, J. (2008). *Rol de psicólogo educacional*. Material para la cátedra de Psicología Educacional, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Ruiz, C. y Vergara, M. (2005). *Sistematización de la política chilena: Programa Liceo Para Todos y su línea Planes de Acción*. [en línea]. Santiago, Chile: OEA. Recuperado el 20 de noviembre de 2008, de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Chile.pdf>
- Sanz, L., Fernández, A., Campos, F., Pereto, M. y González, P. (1991). El Rol del Psicólogo Educativo. [en línea]. *Papeles del Psicólogo: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 51. Recuperado el 15 de noviembre de 2008, de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=514>
- Sapiains, R. y Zuleta, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. *Excuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización. Revista Última Década*, 9(15).
- Schüssler, R. (2002) Modelos de desarrollo educativo institucional en el Perú. [en línea]. *GTZ – PROEDUCA Informe Educativo 95*. Recuperado el 22 de noviembre, de <http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Modelo%20Desarrollo%20EI.pdf>
- Schwartzter, E. (2008). Programa Zonas de Acción Prioritaria en Buenos Aires, Argentina. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional de Educación Prioritaria. Sentidos, prácticas y políticas*. 26 - 28 de marzo en Santiago de Chile. Casa Central de la Universidad de Chile.
- Solervicens, R. y Verdugo, M. (2003). *La descentralización en los Establecimientos Subvencionados y su incidencia en el Rendimiento Escolar*. Seminario para optar al título de Ingeniero Comercial con mención en Economía, Facultad de Economía y Administración, Santiago, Universidad de Chile
- Tarbuskovic, A. (comunicación personal) (2008, 18 de abril).

- UNESCO. (2000). Programa de las 900 escuelas. [en línea]. En *Educación para todos: Evaluación en el año 2000, Informe de Chile*. Santiago, Chile: Autor. Recuperado el 25 de septiembre de 2008, de http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/chile/rapport_1_1.htm
- UNESCO/OREALC (2002). Síntesis de los hallazgos y Resultados de los estudios. [en línea]. En: *Estudio cualitativo de Escuelas con Resultados destacables en siete países latinoamericanos* (pp. 11–16 y 49-101). Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Recuperado el 21 de octubre, de <http://lece.unesco.cl/documentosdigitales/>
- Zibecchi, C. (2002). *Universidades argentinas en un contexto neoliberal: un análisis centrado en la experiencia y las percepciones de sus estudiantes*. [en línea]. Informe final del concurso: La educación superior en América Latina y el Caribe. Redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado: Programa Regional de Becas CLACSO. Recuperado el 21 de noviembre, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/edu/zibecchi.pdf>