

Documento de Trabajo
Noviembre 2023

MODELO EDUCATIVO COMUNAL (2022-2024)



Contenido

PRESENTACIÓN	3
I. DESARROLLO PEDAGÓGICO	5
1. Aprendizaje Integral	5
2. Desarrollo curricular, transversalidades y evaluación	8
2.1. De la cobertura al desarrollo curricular	8
2.2. Evaluación para el Aprendizaje Integral en la promoción del acompañamiento de las trayectorias diversas e inclusivas.	13
3. Intercambio y sistematización de experiencias pedagógicas	16
4. Desarrollo Profesional	21
4.1. Desarrollo Profesional Docente y Asistentes de la Educación	21
4.2. Desarrollo Profesional Directivo	23
5. Trayectorias diversas e inclusivas	28
6. Convivencia y construcción de comunidad	30
II. DESARROLLO INSTITUCIONAL	35
7. Proyecto Educativo Institucional	35
7.1. Actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el marco del Modelo Educativo Comunal	35
8. Instrumentos de gestión institucional	39
8.1. Orientaciones para la incorporación del Modelo Educativo Comunal en los ciclos de mejoramiento	39
9. Gestión democrática y organización institucional	42
10. Comunidad y territorio	47
11. Transversalidades institucionales	47
III. ANEXO	49
12. Caracterización del Modelo Educativo Comunal 2022-2024	49

PRESENTACIÓN

El presente documento busca dar a conocer el Modelo Educativo Comunal (MEC) de la comuna de Santiago (2022-2024), sus componentes y características, como una guía orientadora para el desarrollo pedagógico e institucional de nuestras escuelas y liceos, de acuerdo con los desafíos que conjuntamente hemos identificado para este período.

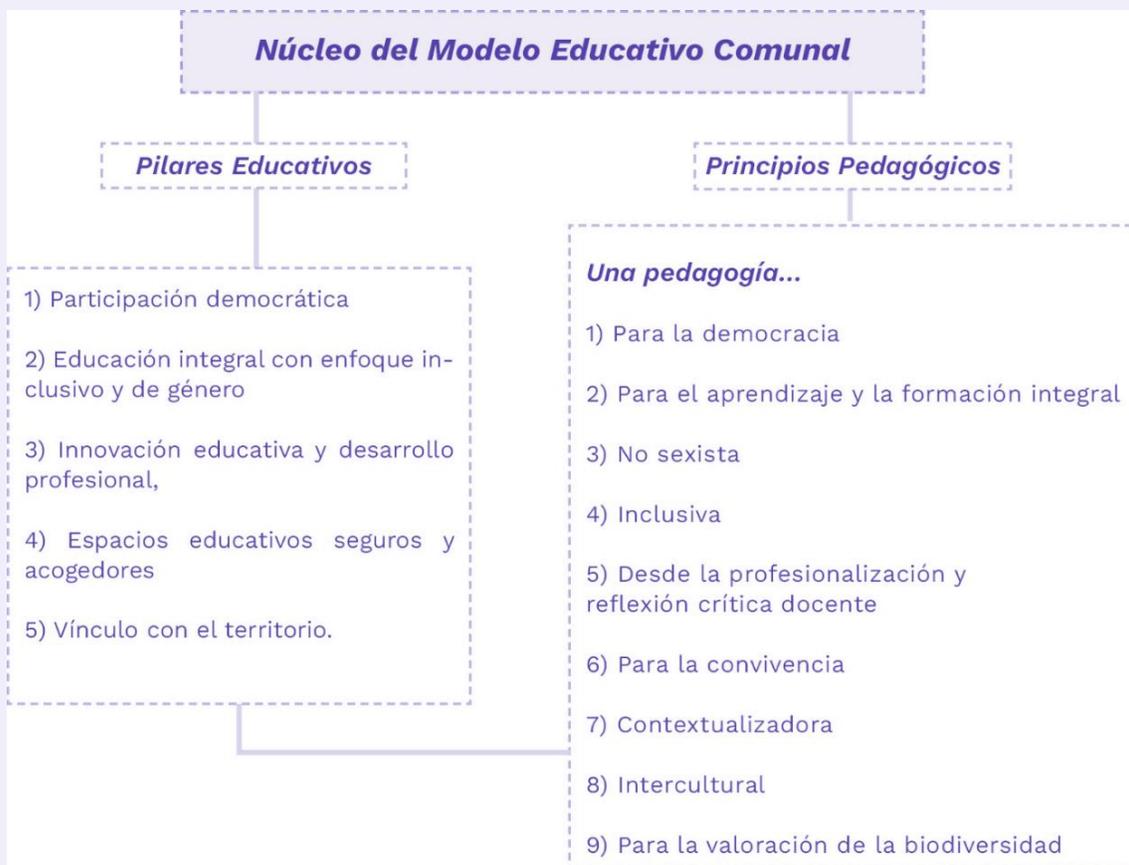
Cabe señalar que lo que presentamos hoy, a fines del segundo semestre 2023, es un “documento vivo”, aún en construcción, que requiere de la profundización de algunas iniciativas estratégicas que estamos desarrollando y cuyas definiciones se nutren de las reflexiones sobre la experiencia educativa y pedagógica de este año. No obstante, a pesar de ser un documento en desarrollo, deseamos compartirlo, de modo que sea de utilidad para orientar el proceso de evaluación 2023 y proyección 2024. Con todo, nuestra expectativa es ofrecer una versión definitiva hacia el inicio del próximo año escolar, que se encuentre a disposición de los equipos de gestión de los 44 establecimientos.

¿Qué es el Modelo Educativo Comunal (MEC)?

A modo de contexto, es preciso comenzar señalando que el MEC emerge desde la necesidad de contar con una alternativa frente a la crisis educativa estructural, cuyas características se acentuaron con la Pandemia COVID-19, obligando a las comunidades a repensar la escuela. Es así como, en la búsqueda por reorientar su horizonte hacia una educación democrática e integral, las instancias participativas de elaboración de los PADEM 2022 y PADEM 2023, permitieron ir dotando de contenido y sentido a los ejes estructurantes del MEC.

Se trata, por tanto, de un intento de sistematización de aquellos aspectos que, amparados en la Ley General de Educación 20.370, resultan relevantes para el desarrollo de las escuelas y liceos municipales de la comuna de Santiago. Proceso que, por cierto, se caracteriza por ser dinámico y flexible.

Tal como se declara en nuestro PADEM 2023, el núcleo del MEC lo componen *5 Pilares Educativos* y *9 Principios Pedagógicos*, a partir de los cuales se configura una visión de la educación donde el conocimiento se encuentra al servicio de la comprensión y la transformación de la vida en sociedad. Esto es, un enfoque de *educación para la vida*.



Se promueve así una educación integral, con sentido y afectiva, con un ideario de sujeto y sociedad basados en el enfoque de derechos, inclusivo y no sexista; lo que se materializa a partir de una praxis pedagógica y curricular colaborativa, que comprende de manera integrada, en el propio desarrollo curricular, el conocimiento académico, con los principios y dimensiones valóricas, emocionales y contextuales de las y los estudiantes.

Es aquí donde situamos el corazón del MEC, que refiere al conjunto de estrategias e iniciativas colaborativas para la reflexión, deliberación, elaboración y desarrollo curricular, acompañado de los procesos de sistematización de experiencias, que constituye una dimensión clave en la construcción de saberes pedagógicos, relevando con ello el rol intelectual transformador del profesorado.

Es en función de este núcleo que la gestión institucional se dispone. Esto implica que hay ciertas características del desarrollo institucional que resultan relevantes para el despliegue del MEC, por ejemplo: la conducción institucional con foco pedagógico; la gestión democrática; la organización institucional sustentada en una comunicación efectiva, colaborativa y bien tratante; la articulación contextualizada y pertinente de la institución con el territorio; y la incorporación de transversalidades institucionales. Lo anterior, para efectos metodológicos de comprensión, lo hemos estructurado en torno a dos dimensiones: *Desarrollo Pedagógico* y *Desarrollo*

Institucional, que constituyen los dos grandes apartados de este documento y a partir de los cuales se especifican las orientaciones correspondientes al desarrollo de cada una de las subdimensiones que las componen.

Al final del documento, en Anexos, se podrá observar el cuadro con la Caracterización del MEC (2022-2024), donde se resumen las características de cada subdimensión.

I. DESARROLLO PEDAGÓGICO

1. Aprendizaje Integral

En el marco de un enfoque de *educación para la vida*, es decir, del conocimiento al servicio de la comprensión y transformación de la vida en sociedad, la apuesta por el *aprendizaje integral* constituye la pieza clave del Modelo Educativo Comunal.

Esta apuesta se sitúa, por cierto, en el marco de la normativa y la política educativa nacional. Por una parte, la Ley General de Educación (LGE), declara la *educación integral* como uno de sus *principios* (Art. 3°, letra ñ); y a su vez, como un derecho: “Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral” (Art. 10., letra a). De otra parte, y en el contexto post pandemia, la Política de Reactivación Educativa Integral ‘Seamos Comunidad’, sitúa el *Aprendizaje y desarrollo integral* como uno de sus principios transversales, contemplando “el bienestar integral, el desarrollo socioemocional, el desarrollo de las artes, el deporte y la cultura” (Mineduc, 2022, p. 4).

No obstante, aunque la pretensión de integralidad en la educación no es algo nuevo y existe un acuerdo en reconocer la necesidad e importancia de la formación multidimensional de las y los sujetos (física, intelectual, emocional, social y espiritual), la realidad es que en nuestro sistema educativo se ha mantenido no sólo una fragmentación disciplinar en la escuela, sino también una jerarquización, con asignaturas de ‘primera’ y ‘segunda’ importancia, donde ‘lo científico’ tiene una mayor valoración que lo ‘no científico’ (Aguerrondo, 2009), lo que se expresa, en parte, por la distribución horaria del Plan de Estudios (por ejemplo, más horas para matemática y lenguaje, menos para educación artística y orientación), y se refuerza en el sistema de evaluación estandarizada, como el SIMCE, cuyo foco principal está en Lectura y Matemática.

Esta fragmentación y focalización casi exclusiva en solo algunas asignaturas ha limitado -al menos en la escuela pública- experiencias integrales de aprendizaje, contribuyendo con ello al fenómeno de desacople “escuela-vida” (Renna, 2022), un proceso acumulativo de desafección producto de un sistema educativo que, tal como señala Luna (2015) no logra vincular el contenido de la enseñanza con el mundo real. De este modo, la demanda por *aprendizaje*

integral es uno de los principales temas expresados por las comunidades educativas, especialmente por las y los docentes.

Desde la Subdirección Pedagógica este es entendido como un proceso de desarrollo de las y los sujetos en sus múltiples dimensiones, en el que se incorporan distintas formas de expresión y generación de conocimientos y saberes que contribuyen a la comprensión del mundo, al pensamiento reflexivo y crítico, y a la autonomía del mismo sujeto, en un proceso formativo que, desde sus experiencias, facilitan la apropiación y resignificación de las distintas áreas del conocimiento. (Beane, 2010; Dewey, 1995; Freire, 2004)

A modo de contexto, cabe señalar que, durante el año 2022, y en el marco de un convenio de colaboración con el Centro de Experimentación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (CENEPU), se llevó a cabo un estudio sobre los significados, valoraciones y experiencias de los actores claves del sistema escolar sobre el concepto de aprendizaje integral y contextualizado, específicamente en docentes de aula, equipos directivos y profesionales de apoyo. El propósito del estudio fue fortalecer el desarrollo del PADEM y su articulación con los PME, específicamente en la planificación curricular, didáctica y evaluativa en los establecimientos municipales, además de precisar focos formativos y apoyos profesionales y académicos a los establecimientos municipales.

Los resultados de la encuesta dan cuenta de ciertas tendencias de percepción, valoración y asociación de significados que confirman, en términos generales, las orientaciones del PADEM y ofrecen una relación positiva con elementos sustantivos de un ideario educativo-pedagógico democrático, integral e inclusivo de la educación pública. Sin embargo, en algunos aspectos puntuales los resultados de la encuesta muestran ciertas distancias respecto a las posibilidades de desarrollo y abordaje del aprendizaje integral en las y los estudiantes, específicamente en autopercepciones de la labor docente, capacidades profesionales disponibles y modelos de gestión curricular.

Por ello, uno de los principales desafíos de este período es generar las condiciones y acompañar los procesos pedagógicos y curriculares de los establecimientos, para promover un desarrollo del aprendizaje integral.

Por su parte, el informe elaborado por CENEPU recomienda fortalecer la línea de trabajo para la consolidación de los procesos de desarrollo curricular orientado al *aprendizaje integral* del estudiantado, teniendo en consideración las siguientes tareas:

- *Acompañar la toma de decisiones curriculares y su proceso de contextualización.*
- *Fortalecer la línea de flexibilidad curricular, tanto en su comprensión como en su puesta en práctica.*
- *Fortalecer la propuesta de nuclearización curricular en línea con la actualización de la priorización curricular.*
- *Fortalecer la comprensión del enfoque de género y su abordaje curricular.*
- *Precisar el abordaje de las transversalidades educativas como ámbito de producción curricular en articulación con los Objetivos de Aprendizaje, específicamente en Formación Ciudadana, Interculturalidad, Medioambiente y Derechos Humanos.*
- *Orientar a equipos pedagógicos en la construcción de condiciones institucionales y de gestión que permitan desplegar los procesos de Desarrollo Curricular en escuelas y liceos.*

Lo anterior, nos remite a los desafíos del abordaje curricular y la incorporación de las transversalidades educativas. Subdimensión que abordaremos en el siguiente apartado.

Referencias:

- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. IIPPE/UNESCO Sede Buenos Aires.
- Beane, J. (2010). *La integración del currículum*. (2ª. Ed). Morata.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. (1ª. Ed.) Morata.
- Freire, P. (2008) *Pedagogía de la autonomía*. (2ª Ed.) Siglo XXI Editores Argentina.
- Luna, C. (2015). *El Futuro del aprendizaje (I): ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI?* Documento de Trabajo N° 13, París, UNESCO.
- Renna, H. (2022). *Transformar-nos: marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO.

Enlace a documentos de la DEM relacionados con este apartado

CENEPU (2022). *Informe final estudio de línea de base: concepto de aprendizaje y desarrollo curricular en establecimientos escolares municipales de la comuna de Santiago 2022*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/12gafnoWcZKIJ0eP5xOTjOBtevE-KJduw/view?usp=sharing>

PADEM 2023. Disponible en: <https://www.educasantiago.cl/padem/>

2. Desarrollo curricular, transversalidades y evaluación

2.1. De la cobertura al desarrollo curricular

En lo que respecta al abordaje curricular, la apuesta del MEC es transitar desde la lógica instalada de *cobertura curricular*, vale decir, de aplicación acrítica del currículum prescrito, a una de *desarrollo curricular*, un enfoque del trabajo en el que el currículum requiere ser apropiado y enriquecido por las y los docentes.

Dadas las características que tiene el sistema educativo respecto a la estandarización de aprendizajes y al peso que tienen los resultados de su medición en el sistema de ordenamiento de escuelas a través de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, se ha generado una disonancia respecto a los énfasis y estímulos del sistema con respecto a la manera en que cada comunidad educativa entiende y proyecta las definiciones curriculares a favor del aprendizaje de sus estudiantes.

Si bien la estructura y organización del currículum escolar chileno a través de los Programas de Estudio establece consensos sociales y políticos respecto a focos transversales de aprendizajes, la gran cantidad de Objetivos de Aprendizaje (OA) que presentan las Bases Curriculares y su reforzado carácter asignaturista, han condicionado los procesos de contextualización curricular y limitado la diversificación de los procesos educativos. A su vez, dicha situación se torna crítica ante el abordaje de las necesidades educativas que presentan las y los estudiantes, o en el reconocimiento de las diversidades culturales, sociales, de género, etc., lo que ha derivado en un proceso de “estrechamiento curricular” que ha impactado en la experiencia escolar, específicamente en la comprensión de la escuela/liceo como un espacio formativo integral, participativo y democrático.

En el año 2016 el informe de la Mesa Nacional de Desarrollo Curricular señaló que el sistema escolar chileno debiese “considerar la generación de condiciones efectivas para favorecer la autonomía local en los procesos de desarrollo contextualizado del currículum nacional” (MINEDUC, 2016), lo que tiene una serie de implicancias de gestión y de instalación de competencias técnicas en escuelas y liceos. Dichas recomendaciones se justifican a partir de un diagnóstico documentado acerca de las precariedades, desigualdades y falta de sentido que presenta hoy en día el sistema educativo, y que en el actual contexto de profundas transformaciones culturales y de crisis política que presenta nuestra sociedad se vuelven más evidentes.

Por su parte, la UNESCO (2022), en un ejercicio de comprensión de los desafíos que presentan los sistemas educativos, publicó el *Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*, señalando la necesidad construir un nuevo contrato social para la educación, relevando transversalidades educativas centradas en el aprendizaje ecológico, con enfoque de

género, inclusivo y participativo, asumiendo para ello una pedagogía colaborativa y solidaria y con un fuerte protagonismo de las y los docentes en tanto productores de conocimiento. Asimismo, y en el marco de la *Actualización de la Priorización Curricular (2023-2025)*, el MINEDUC (2023) ha dispuesto relevar los procesos de **contextualización curricular** y de **integración de aprendizajes** como estrategia enmarcada en la Política “Seamos Comunidad”, lo cual supone la instalación de lógicas de trabajo reflexivas y colaborativas, en comprensión a las diversidades presentes en los contextos educativos.

Diagnóstico comunal sobre instrumentos de gestión curricular

En un análisis preliminar respecto a los instrumentos de gestión curricular en los establecimientos de la comuna, es posible afirmar que estos se utilizan en referencia a lógicas de cobertura e implementación curricular en coherencia a los OA (binomio “contenido – habilidades”) que se desprenden de los Programas de Estudio del MINEDUC. Al respecto, el estudio realizado por el CENEPU (2022) concluye que las modalidades preferentes de implementación curricular se hacen en cruce con los sellos formativos del PEI, los pilares del PADEM, así como también con los Objetivos de Aprendizaje Transversal (OAT); sin embargo existen dificultades para la contextualización e integración curricular, entre otras razones por la persistente preocupación por la cobertura curricular, la evaluación estandarizada, la falta de tiempo no lectivo y el enfoque educativo existente en los establecimientos.

Por otro lado, y en consulta a las jefaturas técnicas de la comuna, en el marco del trabajo de la red comunal, se observa que la principal forma en que se organiza el trabajo curricular en escuelas y liceos se asocia a la construcción de calendarios, cronogramas y planes bimensuales, orientados en su mayoría para el abordaje de la priorización curricular, con énfasis en la planificación. Esto es, sin una mayor problematización o deliberación colectiva (con protagonismo del profesorado) sobre el enfoque con el que, desde el establecimiento, se asume el trabajo curricular.

Lo anterior refuerza la importancia de potenciar y dar sistematicidad a las instancias formativas, de trabajo en red, para fortalecer la reflexión pedagógica y curricular, y empoderar a las comunidades docentes en su capacidad creativa y deliberativa.

La apuesta por el desarrollo curricular

El Modelo Educativo Comunal pretende fortalecer los procesos de *desarrollo curricular* de escuelas y liceos, lo que implica reconocer y potenciar mecanismos que posibiliten un enriquecimiento de los márgenes de los aprendizajes dispuestos en el currículum nacional y vincularlos con aquellos aspectos que sean atingentes a las comunidades educativas, lo que contribuiría a fortalecer la relación entre los propósitos de la educación pública y su puesta en práctica.

En un esfuerzo inicial por construir un marco de comprensión común, desde la Subdirección Pedagógica, se propone una definición de *desarrollo curricular*:

*Proceso de toma de decisiones profesionales que buscan hacer del **currículum un instrumento flexible**, que en su despliegue va siendo objeto de **reflexión, integración y reelaboración**, conforme a la perspectiva educativa expresada en el PADEM y a las necesidades de cada establecimiento.*

De este modo, como parte del ideario educativo expresado en el PADEM, se busca promover procesos de *desarrollo curricular* de carácter democrático, asumiendo principios, tales como:

- a. Estrategias de acceso amplio y oportuno al conocimiento, lo que implica fortalecer procesos de diversificación de lo enseñable y enriquecimiento de los aprendizajes prescritos incorporando y proponiendo nuevas miradas y sujetos de estudio.
- b. Consideración de las y los estudiantes como sujetos críticos que requieren de una formación que les permita interpretar, argumentar y definir puntos de vista sobre los conocimientos abordados.
- c. Comprensión de las y los docentes como sujetos capaces de interpretar e intervenir sobre el currículum prescrito, intentando superar la idea de la objetividad curricular y proyectando una acción práctica sobre él.
- d. Noción amplia del aprendizaje, como comprensión y apropiación de mundo, asumiendo su integralidad y transversalidad del conocimiento disciplinar a favor de una formación con un fuerte compromiso con los principios de una sociedad democrática y valoración de los Derechos Humanos.
- e. Flexibilidad y contextualización curricular, a partir de la interpretación y reelaboración del currículo, de acuerdo con las necesidades educativas y la utilización de fenómenos del contexto como contenido, para construir aprendizajes desde la experiencia vital de las y los estudiantes y promover una vida digna y diversa.

Tales principios han orientado los esfuerzos por promover el desarrollo curricular a nivel comunal, a través de la *contextualización de aprendizajes y la problematización curricular*. Al respecto, un elemento esencial ha sido el fomento del trabajo con Problemas Socialmente Relevantes (PSR), temas candentes o controversiales, lo que constituye una oportunidad para favorecer una formación integral y democrática de las y los estudiantes, ya que contribuyen a la formación de sujetos reflexivos, críticos y orientados a la comprensión de aquellos fenómenos que inciden o se manifiestan en su contexto, además de propiciar actitudes solidarias y colaborativas que fortalecen el sentido de comunidad (Dalongeville, 2000; Santiesteban, 2019).

El abordaje curricular de los PSR constituye una forma de problematizar el currículum y ampliar los aprendizajes prescritos, lo que representa una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa en vínculo al contexto social en el que se desarrolla. En este sentido, y tal como plantea

Magendzo (2013), los temas controversiales o los PSR contribuyen a un tratamiento en profundidad de los aprendizajes, contraviniendo una mirada de gestión curricular centrada en la cobertura y estandarización de aprendizajes. Y, por otro lado, incorpora elementos subjetivos que posibilitan que aspectos emocionales complementen el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes. Además, representan una oportunidad para el desarrollo profesional docente, ya que permite fortalecer la fundamentación de los procesos de enseñanza, haciendo explícita la respuesta al *para qué* de una comprensión crítica de los contenidos curriculares disciplinares, lo que aporta al conocimiento técnico curricular, como también al fomento de un trabajo pedagógico centrado en el diálogo y la reflexión, donde las opiniones divergentes contribuyen a la precisión respecto a aquello que debe ser enseñado (Gutiérrez, 2018).

En esta misma línea, otra de las iniciativas a través de las cuales se ha estado impulsando la contextualización y problematización curricular, ha sido la *estrategia de nuclearización curricular*. En palabras de CENEPU se trata de:

“una estrategia de **interpretación crítica del currículum**, para enfrentar las diversas problemáticas y dificultades que han caracterizado la política curricular nacional en las últimas décadas y las políticas de estandarización y rendición de cuentas. No obstante, no se trata sólo de reducir cualitativamente el currículum sino también de darle **sentido a partir de las realidades en las que se inserta la experiencia educativa** (Caro, Cárcamo, Castro y Quezada, 2023, P. 8).

De este modo, a través de la nuclearización, se busca integrar aprendizajes y relevar aspectos formativos vinculados a la transversalidades o idearios educativos expresados en el PADEM o en los PEI de escuelas y liceos, lo cual posibilita procesos de profesionalización docente centrados en un ejercicio decisonal curricular. Como una manera de acompañar estos ejercicios, desde la Subdirección Pedagógica se establecieron algunas orientaciones para procesos de nuclearización, las cuales fueron construidas junto al equipo del CENEPU.

Referencias

Caro, M., Cárcamo, E., Castro, G. y Quezada, C. (2023). Fundamentos, orientaciones y ejemplos de nuclearización curricular. Cuadernillo N°1. CENEPU/UMCE. Disponible en: http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/libros_umce/interior_cuadernillo_final2023.pdf

Dalongeville, A. (2000). La situación problema en la enseñanza de la historia. Formación en la práctica. Documento interno del CINVESTAV-IPN.

Gutiérrez, M (2018) Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias pedagógicas* (31) 83-96.

Magendzo, A. (2013). Un currículum y una pedagogía controversial: Una forma de comprometer a los estudiantes con sus aprendizajes. Documento interno: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Ministerio de Educación (2016). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular*. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-35514_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación (2020). *Fundamentos priorización curricular covid-19*. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-178042_recurso_8.pdf

Ministerio de Educación (2023). *Actualización de la Priorización Curricular (2023-2025)*. Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Priorizacion-Curricular-2023-2025/>

Santiesteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del pasado*, (10), 57-79.

UNESCO (2022). Transformar la educación para el futuro. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765_spa

Enlace a documentos de la DEM relacionados con este apartado

CENEPU (2022). *Informe final estudio de línea de base: concepto de aprendizaje y desarrollo curricular en establecimientos escolares municipales de la comuna de Santiago 2022*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/12gafnoWcZKJJOeP5xOTjOBtevE-KJduw/view?usp=sharing>

PADEM 2023. Disponible en: <https://www.educasantiago.cl/padem/>

SGTP (2022). *Nuclearización de objetivos de aprendizaje*. DEM Santiago. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/133sibpNWeJcOdg_2kzzHpEFbev1NERM1/view?usp=sharing

SGTP (2023). Apuntes para la profundización Pilar Aprendizaje Integral con Enfoque de Género. Documento de Trabajo Primer Semestre. Disponible en: <https://www.educasantiago.cl/wp-content/uploads/2023/08/Texto-de-profundizacion-Enfoque-de-Genero.pdf>

SGTP (2023). Consideraciones para el abordaje curricular del Pilar de Participación Democrática. Documento de Trabajo Segundo Semestre. Disponible en: <https://www.educasantiago.cl/wp-content/uploads/2023/08/Consideraciones-para-el-pilar-de-participacion-democratica.pdf>

SGTP (2023). Objetivos anuales transversalidades. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/134IsXti51DgtoxcmGCc6MHldyBCLhRol/view?usp=sharing>

2.2. *Evaluación para el Aprendizaje Integral en la promoción del acompañamiento de las trayectorias diversas e inclusivas.*

El desarrollo de la Política “Seamos Comunidad”, que cuenta con diversas estrategias, ha considerado necesario, entre otras, relevar el **rol de la evaluación y la promoción para la garantía de las trayectorias educativas**, impulsando la campaña “Decreto N°67/2018: Hacia una transformación de la cultura evaluativa”, que busca promover prácticas evaluativas acordes a lo estipulado en la normativa, a partir de una serie de recursos y recomendaciones específicas, disponibles en el *Kit gráfico Fortaleciendo la Evaluación Formativa*.

En sintonía con la política nacional, el Modelo Educativo Comunal de la educación municipal de Santiago (2022-2024), asume un enfoque de *educación para la vida*, buscando poner el conocimiento al servicio de la comprensión y transformación de la vida en sociedad, a través del desarrollo curricular para el aprendizaje integral.

De este modo, se busca movilizar procesos de transformación de nuestras culturas escolares evaluativas, transitando desde la *evaluación centrada en la calificación* a una *evaluación centrada en el aprendizaje*. Porque si en este afán dejamos intactas las prácticas evaluativas, los esfuerzos puestos en el desarrollo curricular para el aprendizaje integral -y con sentido- de nuestras y nuestros estudiantes, se encontrarán en tensión y contradicción, pudiéndose generar estrechamiento curricular. No olvidemos que el *qué* y el *cómo* se evalúa tienen tal relevancia en la escuela que condicionan los aprendizajes de las y los estudiantes (Förster, 2019).

Por ello, es de suma relevancia recordar que la evaluación, además de ser un proceso técnico es también un fenómeno moral (Santos Guerra, 2014), que nos obliga a cuestionarnos sobre el sentido de la justicia. No podemos desconocer que en la evaluación hay poder (House, 1994) y su uso tiene repercusiones tanto para las personas, como para las instituciones y la sociedad misma. Por tanto, si nos posicionamos desde una *educación para la vida*, desde un *enfoque de derechos, inclusivo, no sexista y democrático*, cabe impulsar una problematización que nos oriente hacia principios de coherencia con la educación que queremos.

Se nos presenta así un desafío de gran importancia, que requiere tiempo y colaboración. Pues, transformar una cultura de evaluación implica mucho más que cambiar los métodos o los instrumentos de evaluación (Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2011), nos remite sobre todo a las concepciones que subyacen a la misma. Es por esto que resulta gravitante que, al plantearse estos procesos en nuestros establecimientos, pensemos en un camino de reflexión y deliberación en torno al enfoque pedagógico y curricular desde el cual nos situamos. Recordemos que las concepciones docentes, que se configuran desde el conocimiento profesional y las propias creencias, terminan operando como fundamento guía de las prácticas (Prieto y Contreras, 2008).

En este marco, y en una lógica de empoderamiento del rol docente, el Modelo Educativo Comunal nos invita a **repensar la evaluación como una reflexión sistemática, contextualizada y transformadora**, que no se reduce a un momento específico de la ruta educativa, sino más bien, en su función pedagógica, es un **espacio formativo** que constituye un pilar permanente del aprendizaje (Borjas, 2014).

En este ámbito, el Modelo Educativo Comunal considera como uno de sus objetivos el *fomentar procesos de evaluación para los aprendizajes, desde una perspectiva crítico-transformadora, para el desarrollo, tanto de aprendizajes integrales con enfoque inclusivo y de género, como para la participación democrática.*

Este propósito implica el despliegue de tres líneas estratégicas de trabajo pedagógico a impulsar en los establecimientos:

- La primera de ellas es el desarrollo de una **mesa de trabajo comunal** con la participación de integrantes de equipos técnicos de los establecimientos, para construir de manera colectiva principios orientadores de una evaluación para el Aprendizaje Integral: crítica, contextualizada y transformadora.
- La segunda es la **promoción, acompañamiento y sistematización de experiencias pedagógicas**, resguardando principios evaluativos en coherencia con las propuestas de desarrollo curricular. Esto se materializa en vías de trabajo, tales como: el acompañamiento a las experiencias pedagógicas elaboradas en las Reuniones Territoriales, donde cobra relevancia el fomento de la participación de las y los estudiantes en los criterios evaluativos, a través de prácticas como la autoevaluación y la coevaluación; el acompañamiento a los establecimientos que se han sumado a la Red de Evaluación Para el Aprendizaje (Red EpA), que buscan explorar caminos para el desarrollo de un proyecto piloto de “Escuela sin Notas”; y el acompañamiento y sistematización de las decisiones evaluativas que emergen de las experiencias de nuclearización curricular, por parte de los establecimientos que se han sumado al piloto con CENEPU.
- La tercera es el fortalecimiento de la **estrategia de Equipos de Aula**, para la promoción de procesos evaluativos formativos que permitan acompañar las trayectorias educativas diversas, a partir del trabajo colaborativo y desde un enfoque inclusivo.

Sobre esto último, se han compartido con los establecimientos Orientaciones generales para considerar criterios de organización y planificación de los procesos evaluativos, referenciando la normativa vigente (Decreto 67), así como también los espacios de reflexión pedagógica, para la toma de decisiones referidas al resguardo de las trayectorias educativas. Entre ellos, unos de los aspectos a considerar, son los análisis de los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA).

Con todo, es fundamental que la organización del calendario escolar contemple tiempos adecuados y pertinentes para el diseño y la evaluación de los procesos pedagógicos, así como también una reflexión sobre las creencias que fundamentan las prácticas educativas en el establecimiento, con el fin de poner en común las concepciones subyacentes que configuran la cultura escolar.

Referencias:

- Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros* 16.30: 35-45.
- Förster, C. (Ed.) (2019). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación (2023). Plan de Reactivación Educativa 2023. Disponible en <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/04/Plan-Reactivacion-05.04.2023-mas-tablas.pdf>
- Prieto, M. & Contreras (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N.º 2: 245-262
- Santos Guerra, M. (2014). *La Evaluación como Aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. (2ª edición). Narcea
- Valenzuela, J., Ramírez, M.S., y Alfaro, J. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles educativos* vol. XXXIII, 131. (42-63).

Enlace a documentos de la DEM relacionados con este apartado

SGTP (2023). Evaluación para el Aprendizaje Integral: crítica, contextualizada y transformadora. DEM Santiago. Disponible en: <https://www.educasantiago.cl/wp-content/uploads/2023/05/Orientaciones.-Evaluacion-para-el-Aprendizaje-Integral.pdf>

3. Intercambio y sistematización de experiencias pedagógicas

“(…) la experiencia pedagógica es una construcción histórico-cultural pedagógica de los colectivos, especialmente de los maestros, que tiene su germen en la iniciativa de poner en marcha la construcción de unas ideas pedagógicas que por su naturaleza interactuante y transformadora comienzan a construir realidades que se llevan a la práctica. Estas realidades transforman la condición subjetiva y por tanto la forma de ser maestros; crean un sistema semiótico de relaciones con su nicho que es la escuela. La experiencia desde sus componentes adquiere un carácter de sistema abierto de relaciones pedagógicas con interacciones, no sólo con la escuela misma, sino con los ámbitos culturales y sociales presentes en el contexto, lo cual le da múltiples perspectivas de interacción, de desarrollo y cualificación.” (Amaya, 2007, p. 131)

Las instancias de intercambio de experiencias pedagógicas corresponden a encuentros en los que las comunidades educativas de Santiago presentan y reflexionan sobre el trabajo pedagógico curricular desarrollado durante un tiempo determinado y que aluden a hitos, efemérides o sellos formativos específicos.

Para el MEC, las instancias de intercambio de experiencias son fundamentales, ya que a través de su desarrollo se busca generar procesos de reflexión y sistematización que fortalezcan el saber pedagógico de escuelas y liceos, y a su vez, referencie formas de trabajo docente centrados en la contextualización y problematización curricular. Tal como señala Guarro (2020), la organización del trabajo pedagógico de las y los profesores debe dar respuesta a las decisiones que se adopten en torno a la gestión del currículum, por lo que, si buscamos que el trabajo curricular se caracterice por la integración, contextualización y problematización de aprendizajes, los espacios de reflexión pedagógica deben ser fortalecidos.

Sin embargo, y a partir de los resultados del estudio de línea de base de aprendizajes realizado por el CENEPU (2022), es posible reconocer que existen una serie de dificultades que han limitado la existencia de dichos espacios; entre otros: falta de horas no lectivas, lógicas de implementación y estandarización en la gestión curricular, burocratización de los consejos de profesores y profesoras, y formas de organización institucional que dificultan la conformación de equipos y coordinación para el trabajo pedagógico curricular.

En este sentido, la principal instancia de intercambio de experiencia pedagógica comunal se relaciona con el abordaje pedagógico curricular de los énfasis formativos dispuestos en los pilares del PADEM, el cual se realiza como un momento final de un ciclo de trabajo asociado a las Reuniones Territoriales que se desarrollan durante todo un semestre y que buscan promover el diálogo y reflexión entre las y los docentes respecto a énfasis formativos, tales como el aprendizaje integral con enfoque inclusivo y de género y el aprendizaje participativo y democrático.

Experiencias pedagógicas según pilar.

La apuesta por el *desarrollo* curricular en los establecimientos busca fortalecer aquello que Dewey denominaba como “*experiencias educativas*”, es decir vivencias que favorecen la formación de actitudes, conocimientos y maneras de interacción en el desarrollo de las personas en todas sus dimensiones, con el propósito de **habilitar nuevas experiencias de aprendizajes** (Dewey, 2010).

Desde esta perspectiva se ha relevado y difundido el diseño de “experiencias pedagógicas”, teniendo en referencia las definiciones de aprendizaje enmarcadas en los pilares del PADEM, lo cual pretende encauzar una práctica pedagógica originada desde el mismo contexto de enseñanza hacia la construcción de una experiencia educativa que permita a niñas y jóvenes formarse en actitudes, conocimientos y formas de interacción, acorde a los principios del MEC.

Del mismo modo, se estableció como una tarea estratégica el que las comunidades educativas pudieran realizar ejercicios de sistematización de sus experiencias pedagógicas, con el propósito de:

- Socializar y comunicar formas de trabajo docente que contribuyan al aprendizaje integral, de carácter colaborativo y situado.
- Reflexionar sobre la práctica pedagógica, observando su organización y el alcance respecto a los aprendizajes logrados.
- Fortalecer el rol intelectual de la docencia y su capacidad de análisis y reflexión del contexto educativo.

Además, se asumió que la difusión de experiencias pedagógicas de escuelas y liceos cumple un rol estratégico, ya que a través de ellas es posible impulsar un trabajo de desarrollo curricular vinculado a los pilares formativos del PADEM comunal, como también visibilizar y fortalecer un saber pedagógico situado, crítico y vinculado a los desafíos de los contextos de cada uno de los establecimientos. Asimismo, se asumió que las experiencias pedagógicas reflejan parte del trabajo de acompañamiento a escuelas y liceos, ya que en estas se expresan las reflexiones generadas a través de las instancias de formación comunal, como también en las reuniones territoriales vinculadas a los pilares del PADEM.

Es así como, para la difusión de las reflexiones docentes y el proceso de creación vinculado a las experiencias pedagógicas de cada pilar, se elaboran **Cuadernillos y Boletines Territoriales**, publicación de carácter bimensual que describe las Reuniones Territoriales (RT) y las discusiones generadas a partir de las propuestas temáticas planteadas por la Subdirección Pedagógica. Mientras que, para la difusión de las experiencias pedagógicas de escuelas y liceos se crea la **Revista de Experiencias Pedagógicas**, donde se presentan las propuestas de trabajo seleccionadas por cada uno de los territorios en que se organiza el acompañamiento desde la

Subdirección, permitiendo con ello dar a conocer las características, contexto y actores involucrados en la experiencia, enfatizando en los fundamentos de la actividad y su alcance respecto a los aprendizajes logrados o promovidos en las y los estudiantes.

Criterios de las experiencias pedagógicas.

Con el propósito de guiar el proceso de diseño de experiencias pedagógicas, se proponen algunos criterios:

- **Problema Socialmente Relevante.** Por problema socialmente relevante (PSR) se entiende un fenómeno que afecta e influye en la vida de la sociedad y/o de la comunidad educativa y que posibilita el problema como contenido de aprendizaje. Entre las temáticas que se problematizan en la experiencia pedagógica, se observan algunas como: protagonismo infantil, DDHH, Participación ciudadana y/o Enfoque de género.
- **Metodologías activas.** Las experiencias deberán incorporar en su diseño, metodologías participativas y activas que permitan a los y las estudiantes participar de la creación de su propio conocimiento.
- **Interdiscipliniedad.** La experiencia pedagógica se basa en el trabajo interdisciplinario y proporciona espacios de trabajo colaborativo entre docentes y entre estudiantes.
- **Evaluación participativa.** Las instancias de evaluación favorecen que los y las estudiantes participen activamente en la toma de decisiones sobre qué, cómo y cuándo evaluar, diversificando los agentes evaluativos, entregando espacios para la autoevaluación y/o coevaluación.

Reuniones territoriales

Las Reuniones Territoriales (RT) son un espacio de encuentro para el diálogo y la reflexión pedagógica entre los equipos pedagógicos de las escuelas y liceos de Santiago, con el objetivo de abordar la propuesta educativa comunal y generar procesos de contextualización curricular a través de los sellos formativos del PADEM y la identificación de Problemáticas Socialmente Relevantes (PSR) que permitan diseñar experiencias pedagógicas orientadas a la formación integral de las y los estudiantes. Su estructura responde también al tamaño de la comuna, que cuenta con 44 establecimientos educacionales, y es un espacio de resguardo y protección para el desarrollo de reflexiones pedagógicas y curriculares que logren superar las necesidades de gestión técnica administrativa y las urgencias de convivencia escolar, que suelen copar las

agendas de trabajo y de discusión en las escuelas y liceos. En ese contexto, este espacio es concebido como un lugar de autocuidado pedagógico.

El trabajo desarrollado en las RT pretende ser una instancia que contribuya al desarrollo profesional de los equipos pedagógicos, por cuanto intenta establecer focos formativos que ayuden al enriquecimiento de los aprendizajes al interior de escuelas y liceos y que al mismo tiempo permita modelar formas de trabajo colaborativo orientados a la reflexión curricular.

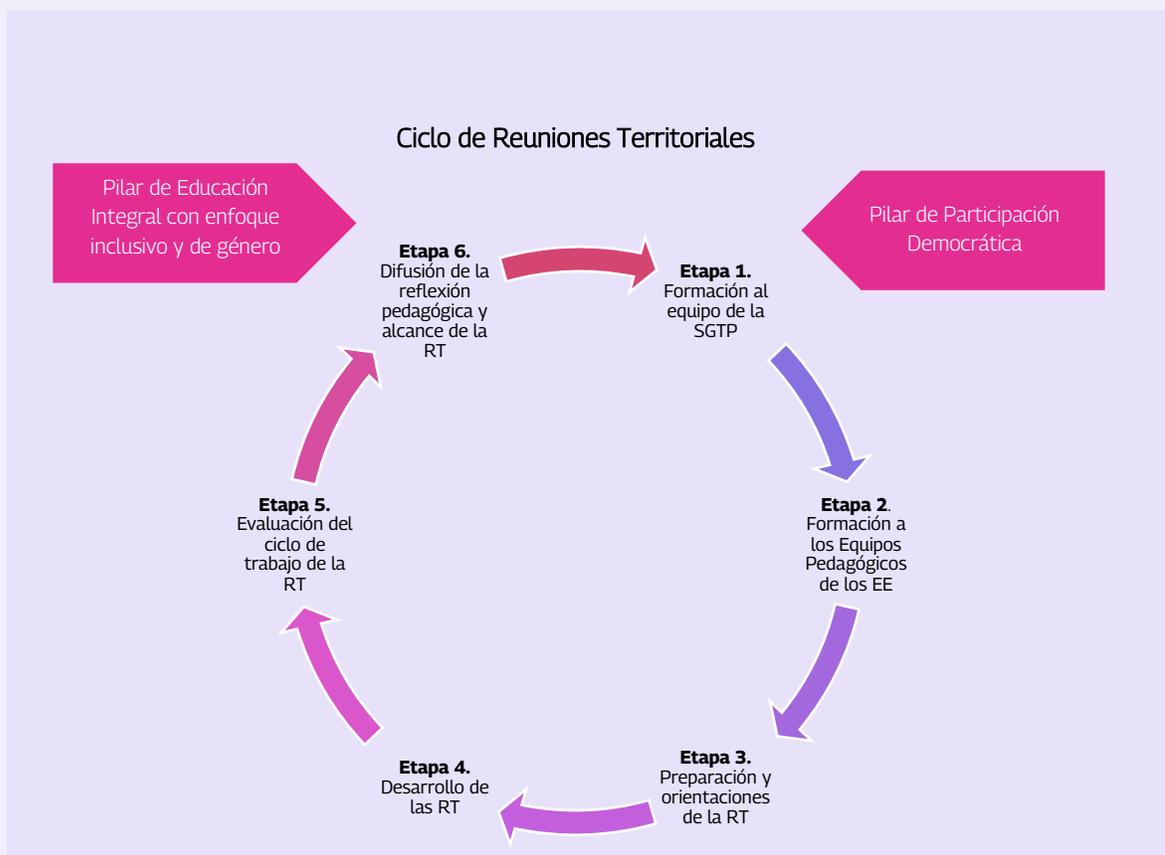
Asimismo, las RT intentan ser un espacio que enriquezca y difunda el conocimiento pedagógico que existe en las comunidades educativas de la comuna, por lo cual una de sus líneas de trabajo tiene que ver con facilitar el intercambio de experiencias pedagógicas y posicionar una forma de trabajo docente centrado en procesos de contextualización curricular, interdisciplinario y vinculado a las transversalidades formativas de los PEI de los establecimientos o del PADEM comunal.

De este modo, a través de las RT se busca instalar una dinámica de confianzas y diálogo entre los equipos pedagógicos de los EE y la DEM que permita superar las lógicas de control y supervisión propias del *“accountability educacional”* por formas de trabajo orientadas al acompañamiento y al incentivo de generación de procesos de desarrollo curricular.

Ciclo y estructura de trabajo de las RT

El ciclo de trabajo de las RT considera distintas etapas en su desarrollo, con el objetivo de asegurar una adecuada comprensión de los temas abordados, como también un conocimiento preciso de las metodologías propuestas para resguardar el carácter reflexivo y dialógico de los encuentros entre docentes.

La estructura de trabajo de las RT se asocia a los propósitos formativos de cada pilar del PADEM, por lo que la secuencia establecida pretende relevar ciertos focos que contribuyan al diseño de experiencias pedagógicas al interior de los establecimientos, según las definiciones del pilar, y lograr de este modo un abordaje transversal de aspectos formativos que contribuyan a un aprendizaje integral con enfoque de género, vinculado al territorio, con sentido de comunidad y que fortalezca la participación, el diálogo y la reflexión crítica por parte del estudiantado.



Referencias:

Amaya, J. V. (2007). Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. *Educación y ciudad*, (12), 115-138.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva
<https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>

Guarro, A. (2020). La construcción de la coherencia institucional. En *Revista Qurriculum* (33), 69-96 Disponible en: <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.05>

Enlace a documentos de la DEM relacionados con este apartado

CENEPU (2022). *Informe final estudio de línea de base: concepto de aprendizaje y desarrollo curricular en establecimientos escolares municipales de la comuna de Santiago 2022*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/12gafnoWcZKlJOeP5xOTjOBtevE-KJduw/view?usp=sharing>

SGTP (2023). *Cuadernillos Pedagógicos Territoriales*. 7 publicaciones. Disponibles en: <https://www.educasantiago.cl/espacio-educativo/>

4. Desarrollo Profesional

4.1. *Desarrollo Profesional Docente y Asistentes de la Educación*

La Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, es uno de los pilares de la Reforma Educacional. En este sistema se establecen transformaciones para dar solución e intervenir en materias propias de la profesionalidad docente, las necesidades de apoyo a su desempeño y su valoración.

Entendemos que el desarrollo profesional docente es un proceso donde profesoras y profesores se constituyen desde una comprensión integral del quehacer pedagógico, reconociendo las funciones que ejercen, tanto dentro como fuera del aula, el trabajo colaborativo con pares, estudiantes, padres y apoderados, así como también la participación en las distintas instancias de su establecimiento. Asimismo, este proceso permite que las y los docentes accedan a instancias reflexivas de carácter personal y colectivo para mejorar sus propias prácticas y experiencias pedagógicas.

Se trata de un proceso dinámico, contextual, multidimensional y que tiene como objetivo el desarrollo de la y el docente reflexivo y transformador de su propia realidad y la de otras y otros. Se considera que el desarrollo profesional docente requiere de condiciones materiales y simbólicas que otorguen factibilidad y sustentabilidad a lo descrito.

La profesionalización de las y los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezcan la capacidad de los docentes en su práctica (Vaillant, 2016).

A partir de la premisa anterior es que consideramos parte importante del desarrollo profesional docente procesos de acompañamiento que, son concebidos como actos sistemáticos, contextuales y colaborativos que persiguen que las y los docentes reflexionen profunda y críticamente acerca de sus prácticas, propicien la transformación de los contextos en los que se desenvuelven, y promuevan aprendizajes significativos e integrales en las y los estudiantes.

Uno de los cinco pilares estratégicos de nuestro PADEM es la Innovación Educativa y Desarrollo Profesional, que reconoce el desarrollo profesional como una prioridad de la gestión educativa, que debe potenciar la reflexión y el trabajo colaborativo entre pares, poniendo el foco en el aprendizaje.

El área de DPD a partir de estas definiciones, y su plan de trabajo en la que declara objetivo general: Construir una política de desarrollo profesional basada en la generación de espacios e instancias de formación colaborativa y situada con foco en el desarrollo de aprendizajes de las y

los estudiantes en perspectiva de las definiciones estratégicas comunales, nacionales y por establecimiento, se ha planteado trabajar en las siguientes líneas de trabajo:

a. Desarrollo curricular e intercambio de experiencias: entendido como prácticas sistemáticas de reflexión colaborativa, disciplinar, e interdisciplinaria del currículum nacional, orientada a una toma de decisiones que favorezca una formación integral, con enfoque de género, inclusiva, problematizadora y contextualizadora, para el desarrollo de una ciudadanía activa, el respeto por los DDHH, el abordaje de la interculturalidad, los desafíos de una sociedad no sexista y la generación de una conciencia socioambiental activa.

En este marco, se releva el trabajo desplegado por la *Comisión Tripartita Para el Acompañamiento Pedagógico y Desarrollo Profesional Docente*, donde la DEM, en conjunto con el Comunal Santiago del Colegio de Profesoras/es de Chile y el Consejo de Directoras/es de Escuelas y Liceos de Santiago, se convocaron para la elaboración de un cuerpo de orientaciones para los procesos de acompañamiento docente en la comuna, basándose principalmente en la sistematización de las experiencias y conocimientos existentes en los establecimientos dependientes de la DEM en torno a los procesos e iniciativas de acompañamiento.

b. Formación: entendida como procesos de desarrollo para los docentes y directivos, que se materializan en diversas instancias, en distintos espacios y momentos del año, con apoyo de instituciones universitarias, preferentemente de educación pública y en Comunidades de Aprendizaje Profesionales en la que las y los docentes discuten y reflexionan críticamente respecto a cómo mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, y llegan a acuerdos, que luego implementan en sus aulas (CPEIP, 2019).

c. Redes profesionales: Profesoras y profesores que desarrollan las distintas asignaturas se reúnen en un espacio protegido a nivel comunal, para reflexionar pedagógicamente y compartir experiencias de aprendizaje que han tenido como resultado que las y los estudiantes logran aprender más y mejor. Es también un espacio de formación en que las y los docentes comparten diversos saberes entre pares. Las diversas experiencias que se desarrollan en este contexto* se sistematizan en los Boletines de Reuniones de Red.

d. Prácticas profesionales: Instancia de colaboración con diversas universidades, cuyas propuestas de práctica profesional dialogan con el MEC. Se espera que las y los estudiantes que acceden a nuestras escuelas y liceos desplieguen prácticas que respondan a los requerimientos de las comunidades educativas, y contribuir también al desarrollo de una reflexión crítica de su propia profesión docente.

e. Evaluación Docente: dispositivo de apoyo a las y los docentes que participan del proceso de evaluación, y que requieren de soporte administrativo para la resolver dudas y colaborar en

procesos de suspensión de acuerdo con la normativa vigente. De manera complementaria, busca generar espacios de acompañamiento a las y los docentes en procesos de evaluación, generando instancias de reflexión profesional entre pares a nivel comunal. En línea con este trabajo, coordina la implementación de los Planes de Superación Profesional, en sus diversas etapas promoviendo espacios de formación específicos a docentes que han obtenido desempeño básico e insatisfactorio en el portafolio de evaluación docente y colaborar en su mejora.

Referencias:

CPEIP (2019). Comunidades de Aprendizaje Profesional, Serie: Trabajo Colaborativo, Disponible en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/trabajo-colaborativo_marzo2019-1.pdf

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia n°60*, 5-13.

Enlace a documentos de la DEM relacionados con este apartado

SGTP (2023). Boletines de Redes Comunes. Disponible en *Espacio Educativo*: <https://www.educasantiago.cl/espacio-educativo/>

SGTP (2023). Instancias de formación para el desarrollo profesional docente. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1Akl8Z00wf6kEw6-tHkbSo7KHrjL4MQQg/view?usp=sharing>

SGTP (2023). Orientaciones para el acompañamiento pedagógico y el desarrollo profesional docente. Documento de trabajo Comisión Tripartita. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/180xeC72QBlr9Qn2800TTQjhekNb_-6Lf/view?usp=sharing

SGTP (2023). Orientaciones sobre el Plan Local de Desarrollo Profesional Docente. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1J8OEDLHb1RDGQCY-J-Q9AmDBfkbjDgk8/view?usp=sharing>

4.2. Desarrollo Profesional Directivo

La formación y el acompañamiento de los equipos directivos desempeñan un papel fundamental en la profundización de la implementación del MEC. Esta propuesta se sustenta en las experiencias de aprendizaje en la práctica diaria de los directivos escolares, respaldadas por investigaciones como las de Servicie y Thornton (2019) y Martínez et al. (2020). Estos estudios

han demostrado que dichas experiencias tienen un impacto significativo en la construcción de la identidad profesional de los directivos y en la gestión de las prácticas pedagógicas. Los directivos aprenden de manera continua en su quehacer diario, enfrentando desafíos, reflexionando sobre su práctica y buscando soluciones para mejorar el proceso educativo.

En este sentido, la propuesta formativa y de acompañamiento busca promover el desarrollo de habilidades y competencias específicas que potencien el liderazgo pedagógico de los integrantes de los equipos de gestión. Se busca que adquieran herramientas para fomentar la colaboración entre docentes, impulsar la implementación de prácticas innovadoras, desarrollar estrategias de evaluación efectivas y establecer una cultura de aprendizaje permanente en la comunidad educativa.

Además, se destaca la importancia de los aprendizajes transformadores y la reflexión crítica en el liderazgo. Los integrantes de los equipos de gestión deben ser agentes de cambio capaces de impulsar transformaciones en sus instituciones educativas. Para lograrlo, es necesario que reflexionen críticamente sobre su propia práctica, cuestionen las formas establecidas de trabajo y busquen nuevas alternativas que respondan a las necesidades de sus comunidades educativas.

La implementación del modelo de formación y acompañamiento se enmarca en las políticas, normativas y estándares vigentes. Estos documentos guían la formación de líderes educativos en la comuna y promueven la transformación educativa y la participación activa de todos los actores educativos.

La propuesta formativa y de acompañamiento.

La propuesta formativa y de acompañamiento busca facilitar el desarrollo de aprendizajes transformadores en los integrantes de los equipos de gestión, abordando sus necesidades formativas. Se considera la diversidad de intereses, características de los participantes y los énfasis del modelo educativo comunal, utilizando sistemáticamente la retroalimentación como herramienta transversal para recoger evidencias sobre sus particularidades y necesidades.

La propuesta considera como elemento fundamental el trabajo con los pares enfocado en los procesos reales de la gestión y el liderazgo, subrayando una metodología de reflexión colaborativa en el desarrollo de estrategias, herramientas y formas de intervención escolar para la mejora. La idea es configurar comunidades de profesionales (Hargreaves, 2003) que permitan a los equipos contar con esta experiencia y replicarla en sus propios espacios.

Como parte importante de esta propuesta, las reuniones con directores y directoras, se llevan a cabo de la siguiente manera:

1° En las sesiones presenciales se constituyen pequeñas comunidades profesionales que comparten tanto los trabajos personales como los grupales. Esta dinámica tiene busca activar la reflexión crítica acerca de los enfoques de aprendizaje, evaluación y organización que subyacen en dichas propuestas. El inicio de la implementación de esta metodología, parte por analizar casos y experiencias reales, creando espacios de confianza mutua entre las y los participantes.

2° Posteriormente se fomenta la exposición de las propuestas que surgen en cada establecimiento educativo. Estas fases reflexivas brindan la oportunidad de acceder a instancias de fundamentación discutida y consolidada de sus conocimientos, haciendo referencia a elementos de liderazgo y gestión escolar.

La implementación de esta propuesta se hace cargo de la diversidad de intereses y características de los participantes, utilizando sistemáticamente la retroalimentación como herramienta transversal para recoger evidencias sobre las particularidades y necesidades formativas. Además, se busca vincular los nuevos conocimientos con las experiencias pasadas de los equipos, para que puedan construir sobre sus conocimientos previos y adaptar las prácticas existentes. Se busca abordar las necesidades y desafíos concretos de la práctica directiva, promoviendo la participación activa de las y los directores es en su propio aprendizaje. La investigación de Young (2019) y Huber et al. (2019) respalda la importancia de estas estrategias en el desarrollo profesional de los líderes escolares.

Asimismo, hacemos referencia a investigaciones recientes sobre programas de formación directiva que destacan la relevancia de la contextualización, el enfoque en habilidades de liderazgo distribuido y la promoción de la reflexión crítica. La propuesta de formación y acompañamiento considera estos aspectos, reconociendo la importancia de adaptar la formación a las particularidades de cada contexto escolar, promoviendo la distribución del liderazgo entre los diferentes actores educativos y fomentando la capacidad de reflexionar críticamente sobre la práctica directiva.

Desarrollo Profesional e Instrumentos de Gestión.

El aprendizaje de los equipos directivos se trata de un proceso continuo y significativo, el cual se basa en la experiencia y conocimiento previo de los individuos. En este sentido, es importante destacar que el proceso de acompañamiento y desarrollo profesional en nuestra comuna se encuentra estrechamente relacionado con los diversos instrumentos de gestión de esta, así como con los propósitos del modelo educativo comunal. En ese contexto, resulta fundamental asegurar la articulación entre nuestros pensamientos y acciones, y para ello, nos hemos propuesto diseñar una ruta común que integre los contenidos de los instrumentos de gestión con los temas enfocados en el acompañamiento y desarrollo profesional. De esta

manera, podemos garantizar que los esfuerzos que realizamos tanto en el proceso de acompañamiento como en la formación estén enfocados en objetivos claros y definidos.

Principios para el acompañamiento y el desarrollo profesional.

- a. **Enfoque en el aprendizaje de directivos:** Las iniciativas de acompañamiento y desarrollo profesional deben estar enfocadas en las necesidades y demandas de los directivos que están siendo acompañados, tomando en cuenta sus experiencias previas y el rol que actualmente desempeñan.
- b. **Integridad:** Las iniciativas deben ser coherentes con los propósitos y principios del modelo educativo comunal, así como con los objetivos de los instrumentos de gestión comunal y de cada establecimiento.
- c. **Participación activa:** Las iniciativas deben promover el protagonismo activo de los participantes, fomentando su involucramiento en el proceso de aprendizaje y desarrollo.
- d. **Colaboración y trabajo en equipo:** Las iniciativas deben promover la colaboración y el trabajo en equipo, fomentando la construcción de redes de apoyo y aprendizaje compartido.
- e. **Evaluación y mejora continua:** Las iniciativas deben ser evaluadas constantemente para asegurar su aporte al desempeño de los directivos y así realizar mejoras en el acompañamiento y el desarrollo profesional.
- f. **Flexibilidad:** Las iniciativas deben adaptarse a los requerimientos de los participantes y a situaciones emergentes y que se transforman en temas de importancia en las comunidades.
- g. **Adaptabilidad:** La DEM y los equipos de los establecimientos deben estar abiertos a la posibilidad de adaptar, ajustar o crear estrategias de acompañamiento según las necesidades emergentes de los establecimientos, ya sea en respuesta a situaciones específicas o por la implementación de proyectos particulares, asegurando un acompañamiento más cercano a un establecimiento o grupo de establecimientos.

Convenio de Desempeño Directivo como herramienta de desarrollo profesional.

El Convenio de Desempeño Directivo (CDD) en la comuna se transforma en una sólida estrategia de desarrollo profesional para todos los actores educativos, incluyendo directores(as), equipos directivos, equipos de gestión y profesionales DEM, especialmente la subdirección pedagógica. A través de este instrumento de gestión, se busca no solo alinear la labor de los directivos con el Modelo Educativo Comunal (MEC) sino también promover un proceso de transformación en la gestión educacional de los establecimientos.

Este enfoque se basa en el fomento del diálogo, la reflexión y la colaboración, reconociendo que el desarrollo de capacidades colectivas es esencial para profundizar la implementación del MEC. La retroalimentación efectiva, proveniente de diversos actores y enfocada tanto en aspectos

pedagógicos como de gestión, se convierte en un elemento clave para el crecimiento profesional de todos los equipos.

Además, la formación permanente se integra como una parte esencial del acompañamiento y desarrollo profesional en el CDD. El despliegue de iniciativas comunales y otras actividades definidas por cada establecimiento ofrecen a los directivos nuevas herramientas y perspectivas, que les permiten fortalecer sus habilidades y competencias, abordando así los desafíos actuales y futuros en la gestión educativa.

Mediante la implementación de la retroalimentación y la formación permanente en el CDD, se impulsa una cultura de mejora continua y una visión de desarrollo profesional sostenido en el tiempo. De esta manera, el CDD se convierte en una poderosa estrategia que empodera a los directivos para liderar eficazmente los procesos de transformación en sus establecimientos educativos y contribuir de manera significativa al avance de la educación en la comuna.

Referencias:

Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva). Barcelona. Octaedro, pp.244.

Huber, S., Skedsmo, G. y Schwander, M. (2019). Cómo aprenden los directivos y fortalecen su reflexión profesional en tanto líderes pedagógicos. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo: trece miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Service, B. & Thornton, K. (2019). Learning for principals: New Zealand secondary principals describe their reality. Educational Management Administration & Leadership. 49(1), 76-92. <https://doi.org/10.1177/1741143219884673>.

Young, M. (2019). Desarrollo y Formación en Liderazgo Educativo: historia, desarrollo y prácticas contemporáneas en los Estados Unidos. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo: trece miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Enlace a documentos de la DEM relacionados con este apartado

SGTP (2023). Desarrollo Profesional Directivo. Ficha Técnica. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/18mgofRyJ6MAslPkeEB44mskWTkMT6cqC/view?usp=sharing>

SGTP (2023). Orientaciones para incorporar el desempeño directivo en la profundización del MEC. Ficha técnica: <https://drive.google.com/file/d/18rSAFpOguF6Z9BnH1Kaqbea3tqwZGAsB/view?usp=sharing>

5. Trayectorias diversas e inclusivas

El impacto de la pandemia en el sistema educativo ha afectado de modo evidente a las comunidades educativas, sus profesores y estudiantes. En este contexto “nos encontramos con importantes dificultades en los aprendizajes, la convivencia escolar, la salud mental, el bienestar integral, la vinculación y continuidad en las trayectorias educativas de una gran proporción del estudiantado” (Mineduc, 2022, p.2). En relación con esta última dificultad, *la revinculación y garantía de trayectorias educativas* ha pasado a formar parte de los Ejes de la Política de Reactivación Educativa.

Atendiendo a nuestra realidad local, el primer reporte de *Seguimiento de estudiantes con trayectoria educativa interrumpida o irregular*¹ (Mineduc, 2023), señala que 1.106 estudiantes matriculados en la comuna de Santiago durante 2022 - 2023, actualmente no presentan matrícula vigente en ninguna institución. De este grupo, 937 estudiantes finalizaron su año académico 2022 del siguiente modo: un 39% fue retirado, un 32,6% promovido, un 19,7% no presentó datos y un 8,79% fue reprobado. Además, otros 169 estudiantes fueron retirados en marzo de 2023. En conjunto, los estudiantes de 2022 y 2023 sin matrícula alcanzan un 3,9%.

Por otro lado, según este mismo informe, de la matrícula total vigente (27.559 en Santiago), solo un 56,9% de las/os estudiantes presenta una asistencia esperada, mientras que un 12,2% tiene inasistencia reiterada, un 24,8% inasistencia grave y un 6% inasistencia crítica. Al sumar los porcentajes de inasistencia grave y crítica, encontramos que un 30,8% de los estudiantes no alcanzan el 85% de asistencia.

Estas cifras sobre ausentismo escolar no son un dato menor, por el contrario, se trata de un fenómeno altamente relevante debido a las altas consecuencias que trae consigo; y no sólo en términos académicos, sino también en el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes, y como antesala de la “deserción” o “abandono escolar”.

En este contexto, acompañar las trayectorias educativas se torna una tarea primordial. Para esto proponemos la conformación de *Equipos de aula* y la implementación de un *Sistema de monitoreo y alerta temprana y activación de redes* para estudiantes en riesgo de exclusión.

Entendemos los *Equipos de aula* como una estrategia activa y colaborativa que permite, por medio del diálogo y la reflexión pedagógica, tomar decisiones entre el equipo docente y de apoyo profesional no docente, teniendo en cuenta la diversidad y contexto de cada curso. Desde esta perspectiva, el equipo de aula es un espacio esencialmente de discusión pedagógica que evalúa la situación del curso y situaciones específicas que afectan a las y los estudiantes, y que requieren de un apoyo coordinado entre diversos actores educativos para su abordaje. Al respecto, este

¹ La información presentada en este reporte es extraída desde el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) al 31 de marzo 2023.

equipo puede estar conformado por profesores/as jefe/a, de asignatura, equipo de convivencia, dupla psicosocial, equipo PIE, equipo técnico y equipo de gestión escolar. Su objetivo es discutir sobre los desafíos pedagógicos que han condicionado los aprendizajes de las y los estudiantes, identificar las fortalezas que se han observado en el curso e identificar aquellos factores socioemocionales que requieren de un abordaje integral, se trata de tomar decisiones pedagógicas en equipo (realizar adecuaciones curriculares pertinentes) y levantar estrategias para el acompañamiento de las trayectorias educativas (SGTP, 2022, p. 4).

En relación con el *Sistema de monitoreo y alerta temprana* es importante destacar que existen diversos factores de riesgo asociados a la exclusión escolar. Entre estos se incluyen el ausentismo crónico -que ya hemos mencionado-, la repitencia, el rezago escolar, así como la paternidad y maternidad en la adolescencia. Sin embargo, estos no son los únicos riesgos identificados. Por ello, el acompañamiento a las trayectorias educativas debe incorporar múltiples variables, que pueden abarcar desde factores sociodemográficos y de resguardo de derechos, hasta aspectos relacionados con la salud mental y la convivencia escolar.

Por ello, estas son algunas de las dimensiones clave que considera este *Sistema* para registrar en la *Planilla de monitoreo a la trayectoria educativa y alerta temprana*, instrumento compartido con directores y directoras en junio de 2023, con el objeto de construir un registro que permita detectar, monitorear, acompañar y proteger las trayectorias educativas de los y las estudiantes de la comuna de Santiago. Objetivo que aspiramos alcanzar mediante una estrecha colaboración entre los equipos de los establecimientos educativos y los profesionales del Departamento de Educación para la Convivencia de la Dirección de Educación Municipal de Santiago. En este sentido, nuestro objetivo es contar a fines de 2023 con datos que nos ayuden a identificar variables críticas que nos permitirán, en conjunto con las comunidades educativas, diseñar estrategias que generen un impacto positivo y transformador en las trayectorias educativas de los y las estudiantes de la educación pública en nuestra comuna.

Por otra parte, necesitamos seguir fortaleciendo la vinculación y el trabajo colaborativo con las redes de salud, protección social, migración y bienestar barrial existentes en el territorio. Para ello, los equipos de los establecimientos crean y desarrollan vínculos que permiten actuar en coordinación con dichas redes. Sin perjuicio de lo anterior, disponen de los profesionales de acompañamiento de la Dirección de Educación Municipal para facilitar este trabajo.

Finalmente, durante este 2023, entre los meses de agosto-diciembre, se implementa el *Plan de Asistencia y Revinculación Educativa*, programa ministerial financiado a través de fondos FAEP para la Reactivación Educativa, cuyo objetivo general es la implementación de estrategias, iniciativas y/o acciones que promuevan la asistencia, permanencia, vinculación y revinculación, así como el mejoramiento de la asistencia de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con alto ausentismo o trayectorias educativas interrumpidas, de manera coordinada y apoyando a las comunidades educativas. En la comuna de Santiago, este Plan se lleva a cabo con 5 profesionales de la educación y 15 gestoras/es territoriales.

Referencias:

Mineduc. (2022). *Política de reactivación educativa integral. Seamos comunidad*. Recuperado de <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2022/09/Poli%CC%81tica-Reactivacio%CC%81n-Escolar-Seamos-Comunidad.pdf>

Mineduc. (2023). *1º reporte 2023. Seguimiento de estudiantes con trayectoria educativa interrumpida o irregular*. Recuperado de <https://www.comunidadescolar.cl/>

Enlace a documentos de la DEM relacionados con este apartado

SGTP. (2022). *Orientaciones de cierre de primer semestre 2022*. Recuperado de https://www.educasantiago.cl/wp-content/uploads/2023/05/2022_Orientaciones-de-cierre-de-primer-semestre_DEM_-2.pdf

6. Convivencia y construcción de comunidad

La política de Reactivación Educativa impulsada por el MINEDUC busca dar una respuesta integral y estratégica para la recuperación del sistema educativo tras la pandemia del COVID-19. En esta búsqueda propone tres ejes: *Convivencia y salud mental, fortalecimiento de aprendizajes y asistencia y vinculación*.

Del mismo modo, el Modelo Educativo Comunal promueve una convivencia para el ejercicio de la ciudadanía y la vida en comunidad, impulsando: proyectos educativos que fortalecen el sentido de comunidad mediante el afianzamiento de los vínculos interpersonales; el desarrollo de prácticas de cuidado mutuo, de aprecio por el bien común; y el desarrollo de estrategias de resolución pacífica de conflictos. Asimismo, propone una gestión de la convivencia escolar con enfoque de derecho, inclusivo, no sexista y orientado a transversalidades, con un Plan de Gestión de la Convivencia y un Reglamento Interno de Convivencia Escolar construido, actualizado y aprobado de forma participativa.

En este marco, es que presentamos a las comunidades educativas las siguientes orientaciones para el desarrollo de la convivencia escolar las cuales hemos recogido de experiencias que actualmente se están desplegando en nuestras escuelas y liceos.

a. Incorporar los desafíos de la convivencia en el conjunto del quehacer de la escuela.

Resulta urgente superar las formas tradicionales de comprensión de la convivencia escolar. Para ello, proponemos avanzar hacia una convivencia para la vida en comunidad, en que los acuerdos de convivencia encuentren sus fundamentos en el respeto de los Derechos Humanos y los derechos del niño y la niña. De este modo, las normas de convivencia expresadas en el RICE, acordadas y aprobadas por el Consejo Escolar, que buscan prevenir la violencia y el resguardo de derechos, deberán basarse en principios éticos y valores universales. Asimismo, la sistematicidad en la aplicación de estas medidas y el respeto de un justo y racional procedimiento deben ser una constante al interior de nuestras comunidades, permitiéndonos desarrollar mecanismos de resolución de conflictos con un profundo sentido de justicia y no discriminación. Bajo estas premisas, esperamos contar con instrumentos, normas y procedimientos que adquieran sentido para niños, niñas y jóvenes. Sin perjuicio de lo anterior, en caso de que la aplicación de la norma derive en sanción, ésta debe ser proporcional y siempre velar por el bien superior del joven y niña/o, como también por el bienestar de la comunidad educativa, evitando prácticas rígidas, autoritarias o punitivas, las cuales, al igual que la inconsistencia en la aplicación de la norma, pueden ser causal de más violencia o conductas que afecten gravemente la convivencia escolar.

Con relación a los instrumentos de gestión, debemos dar continuidad y finalizar el trabajo de actualización de los Planes de Gestión de Convivencia Escolar PGCE y Reglamentos Internos de Convivencia Escolar RICE, en articulación con el Plan de Mejoramiento Educativo PME y el Proyecto Educativo Institucional PEI. En este proceso, es de gran importancia incluir a todos los actores de la comunidad fomentando la responsabilidad y corresponsabilidad de la comunidad educativa y sus miembros. La participación, el diálogo y la deliberación permitirán mayor apropiación e identificación de los objetivos, estrategias, acciones y normas acordadas. Asimismo, la incorporación del enfoque de derecho, inclusivo, formativo y de género son elementos que permitirán construir instrumentos de gestión que no solo cumplan con el marco normativo, sino también den respuesta a las expectativas de nuestras comunidades educativas en torno a una convivencia para la vida en democracia y el ejercicio de la ciudadanía.

b. Formación en convivencia escolar como parte del aprendizaje integral desde el desarrollo curricular.

El desafío de trabajar la convivencia escolar desde el desarrollo curricular nos invita a realizar ejercicios de contextualización del currículum y abordaje de las transversalidades educativas en el contexto de las asignaturas y en diálogo con las bases curriculares. En este plano, el abordaje de problemas socialmente relevantes mediante reflexiones éticas, morales y valóricas conducidas por las y los docentes, promueven la participación de las y los estudiantes, situándose como sujetos frente a los desafíos de la vida en democracia y el ejercicio de la ciudadanía. Identificar problemáticas contingentes y dilemáticas, para promover la reflexión crítica respecto del entorno, o de temas sensibles que provienen del contexto estudiantil, es una oportunidad

para pasar del sermón unilateral al análisis reflexivo, en el contexto de las asignaturas donde son las/os mismas/os estudiantes quienes construyen posibles respuestas.

c. Convivencia y construcción de comunidad.

En la construcción de comunidad educativa, será indispensable promover el sentido de pertenencia y comunidad, mediante el fortalecimiento de los vínculos entre el mundo adulto y las juventudes e infancias, condición que nos permitirá avanzar hacia un tipo de convivencia que cuide la salud mental de la comunidad, promoviendo el desarrollo del cuidado mutuo y el aprecio por el bien común. Esto implica construir comunidades inclusivas, que estén alertas a toda forma de discriminación y racismo, y que busquen avanzar en dar respuesta a las múltiples necesidades educativas de las y los estudiantes, reconociendo y valorando sus diversidades que enriquecen nuestras comunidades. El sentido de comunidad y de pertenencia se promueve con iniciativas concretas que faciliten la vinculación y el encuentro con el colectivo, por ejemplo, a través de ceremonias, actos, jornadas, salidas a terreno, paseos y encuentros recreativos en los tiempos escolares o fuera de ellos. Sin embargo, su desarrollo profundo debe ser trabajado en la cotidianidad de la escuela y el liceo, en sus salones de clases, pasillos, patios, comedores y en todo lugar en que convivan adultos, jóvenes, niñas y niños.

d. Convivencia para el ejercicio de la ciudadanía

La escuela y el liceo son espacios excepcionales para el aprendizaje de una convivencia democrática y el ejercicio de la ciudadanía. A lo largo de la vida escolar, niñas y juventudes elaboran un imaginario de la vida y la sociedad, un elemento importante en esta construcción son las experiencias de interacción con pares y con el mundo adulto. De aquí se desprende la necesidad de abordar la convivencia escolar desde el respeto por los Derechos humanos y los derechos del niño y la niña. En este sentido, la libertad de pensamiento, de acceso a la información, expresión de opiniones, de asociación, entre otras deben ser resguardados en el contexto escolar.

A partir de lo anterior, la promoción de la participación estudiantil en el TRICEL, el consejo de curso, el consejo de delegadas y delegados, la directiva del Centro de Estudiantes y en otras instancias en que convergen otras representaciones de la comunidad como el Consejo Escolar, Mesas de Diálogo y otros, representan valiosas oportunidades para el ejercicio de la ciudadanía y la vida en democracia, siempre en compañía de sus profesoras y profesores jefe, asesoras y asesores, y coordinación de formación ciudadana, y equipos directivos en su conjunto.

e. Resolución pacífica de conflictos

Este es un elemento central para la construcción de la democracia y el ejercicio de la ciudadanía. Existen diversas estrategias como la mediación, la negociación, el arbitraje, la mediación entre pares, los círculos de paz, el aprendizaje en servicio entre otros. De todos modos, no debemos

perder de vista que el conflicto resulta inherente a las relaciones humanas, por lo que la escuela y el liceo no pueden escapar a esta realidad, es por ello por lo que el desafío se aloja en resolución pacífica del mismo, valorando la diversidad y la legitimidad del otro/otra y sus intereses. Lo descrito requiere fortalecer experiencias para el desarrollo de la comunicación asertiva, la empatía, el pensamiento crítico, la apertura a la crítica, la argumentación, la toma de decisiones y el compromiso con las mismas. Un interesante desafío es pasar del *taller* de resolución de conflictos al abordaje desde el currículum y en las experiencias de aula, donde la asignatura de orientación y la clase de consejo de cursos pueden tener un rol protagónico.

f. Fortalecimiento de jefaturas de curso

El rol docente reviste especial importancia en el desarrollo de experiencias de aula que posibiliten el desarrollo socioafectivo, ético, cognitivo y físico de los y las estudiantes, mediante interacciones que favorezcan el proceso de enseñar, aprender y convivir (Fierro & Fortoul, 2018). Por ello, las experiencias pedagógicas propiciadas por las y los profesores en general, y profesores/as jefe en particular, representan instancias inmejorables para el aprendizaje de la convivencia democrática, “ya que son quienes tienen una mayor posibilidad de generar vínculos cercanos, seguros, contenedores y nutritivos con los y las estudiantes” (Mineduc, 2022, p. 4) En esta labor, pueden ser acompañados por los equipos de convivencia escolar, en articulación con los objetivos e iniciativas del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar.

En el sentido descrito, la participación de las familias, el aprendizaje socioemocional, la construcción de comunidades y/o las orientaciones expresadas en este apartado, pueden representar algunas de las iniciativas o estrategias a desarrollar para fortalecer el espacio de jefatura de curso.

Referencias:

- Fierro, C., & Fortoul, B. (2018). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula* (Colección Aula Nueva), [Versión Kindle]. Ediciones SM.
- Mineduc. (2022). *Orientaciones para favorecer la permanencia escolar y la continuidad de las trayectorias educativas*. Recuperado de https://www.rmm.cl/sites/default/files/orientaciones_permanencia_escolar_segundo_semestre.pdf

Enlace a documentos de la DEM relacionados con este apartado

Dirección de Educación Municipal de Santiago (2023). Construyendo una convivencia para el ejercicio de la ciudadanía y vida en comunidad. Orientaciones, disponible en: https://www.educasantiago.cl/wp-content/uploads/2023/05/2023_Documento-orientaciones_CONVIVENCIA_final.pdf

Dirección de Educación Municipal de Santiago (2023). Oportunidades para la educación en derechos humanos desde la gestión de la convivencia escolar: Los debidos procesos. Disponible en: https://www.educasantiago.cl/wp-content/uploads/2023/08/Documento_Debido_proceso_DEM_2023-F.pdf

II. DESARROLLO INSTITUCIONAL

Los principios, dimensiones y subdimensiones que orientan el funcionamiento del Modelo Educativo Comunal requieren escenarios de colaboración, confianza y coherencia en la toma de decisiones, acorde con su enfoque. Durante los últimos años, hemos trabajado en la construcción de un relato que guía nuestra actuación en el territorio, mediante documentos, experiencias, reuniones y jornadas que han contribuido a la construcción de una visión compartida en la implementación del Modelo Educativo Comunal.

En este proceso de diseño educativo, hemos generado espacios de evaluación y proyección que han dado valor a las propuestas de las comunidades para construir un relato que refleje mejor la realidad de cada establecimiento. La colaboración y la confianza entre las comunidades y la Dirección de Educación Municipal (DEM) son fundamentales para seguir profundizando en este camino. El enfoque en la participación y el protagonismo de las comunidades es clave para asegurar la sostenibilidad de nuestro esfuerzo conjunto y complementarlo de manera efectiva. La flexibilidad es esencial en el acompañamiento de la DEM en el trabajo con las escuelas y liceos, apoyando las propuestas de los establecimientos y complementándolas con iniciativas que aseguren la vivencia del modelo educativo comunal en cada uno de los establecimientos.

7. Proyecto Educativo Institucional

7.1. *Actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el marco del Modelo Educativo Comunal*

Referencias de la importancia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el sistema educativo.

El proyecto Educativo Institucional (PEI) es un instrumento declarativo que otorga sentido a la organización educativa, indicando el tipo de persona que se desea formar en el establecimiento educacional y ordenando las acciones y procesos que se viven en las instituciones escolares, buscando la coherencia con lo declarado en el PEI (Piñeyro, 2004).

El PEI adquiere una relevancia central en el sistema escolar chileno, ya que en él se explicitan los sentidos y los sellos que caracterizan a cada establecimiento educacional y el aporte que realiza al desarrollo de su comunidad (Ministerio de Educación, 2015)

Según la Ley General de Educación (LGE), el PEI es el espacio donde se expresa el propósito de la comunidad educativa, con el objetivo de asegurar el pleno desarrollo integral y contribuir a la formación y logro de aprendizajes de todos los miembros de la institución (Ley General de Educación, 2010).

Los estándares Indicativos de Desempeño (EID), en la subdimensión Liderazgo del Director, establecen que el director tiene la responsabilidad de conducir efectivamente el funcionamiento del establecimiento, comprometer a la comunidad educativa con el Proyecto Educativo Institucional, movilizarla hacia la mejora continua y rendir cuenta de los resultados obtenidos (Agencia de Educación, 2020).

Mosquera - Mosquera y Rodríguez-Lozano (2018) destacan la necesidad de resignificar el PEI como paradigma raíz que fundamenta los procesos formativos y configura la subjetividad política desde una cultura escolar. Esto implica adoptar una nueva mirada de los PEI, contextualizándolos y potenciando la cultura de cada organización de manera explícita en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En Chile, la importancia del PEI ha sido destacada en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), especialmente en relación con los procesos de mejoramiento escolar. La mejora de la calidad educativa se logra de manera contextualizada y con un propósito claro, y el PEI juega un papel fundamental en este proceso (Ministerio de Educación, 2021).

En el contexto de los grandes cambios en el país y en especial en nuestra comuna, el PEI se convierte en una herramienta fundamental que puede resignificar muchos de los procesos educativos, a partir del involucramiento y los propósitos comunes generados por los integrantes de cada comunidad educativa:

a. *Generando un sentido colectivo y definiendo los sellos educativos.*

Desde la política pública chilena se ha reconocido la importancia del PEI en la generación de un sentido colectivo en los integrantes de una organización educativa. El Ministerio de Educación destaca que el PEI tiene una relevancia central en el sistema escolar chileno, ya que en él se explicitan los sentidos y los sellos que caracterizan a cada establecimiento educacional y su aporte al desarrollo de la comunidad (Ministerio de Educación, 2015).

Esto implica que el PEI no solo define el propósito y los valores de una institución educativa, sino que también define los sellos educativos que la distinguen y la identifican. Estos sellos educativos son características particulares de cada institución que reflejan su identidad y contribuyen a su aporte a la comunidad.

La resignificación del PEI, en concordancia con los cambios y desafíos actuales de nuestra comuna, implica pensar en los sellos educativos de cada institución de manera más explícita. Esto permite contextualizar y potenciar la cultura de cada organización, generando un sentido de identidad compartida y fortaleciendo la cohesión y participación de la comunidad educativa.

b. *Reconfigurando los procesos formativos y la enseñanza -aprendizaje.*

El PEI no solo orienta el sentido colectivo y los sellos educativos de una institución, sino que también tiene un impacto directo en los procesos formativos y en la enseñanza-aprendizaje. Al resignificar el PEI como paradigma raíz, se abren nuevas posibilidades para reconfigurar y mejorar estos procesos.

La nueva mirada del PEI propone una articulación más explícita entre los principios y valores declarados en el PEI y las prácticas educativas. Se trata de establecer una conexión directa entre la identidad y los propósitos de la institución con las estrategias pedagógicas utilizadas en el aprendizaje.

Esta articulación permite que los procesos formativos y la enseñanza-aprendizaje se enriquezcan mutuamente, generando una mayor coherencia y sentido en la formación integral de los estudiantes. Asimismo, facilita la contextualización de los contenidos y la potenciación de metodologías innovadoras que respondan a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa.

Importancia del PEI y su actualización en el contexto del modelo educativo comunal.

El PEI se convierte en un marco orientador que permite alinear todas las acciones educativas de la institución con los pilares y principios del modelo educativo comunal. Su actualización se vuelve fundamental para mantener la coherencia con los cambios y necesidades de la comunidad educativa.

El objetivo de la actualización del PEI en el contexto del modelo educativo comunal es orientar y enmarcar todas las acciones educativas de la institución, definiendo o actualizando los sellos educativos y el aporte a la comunidad en línea con los pilares y principios del modelo comunal.

Es importante fomentar la participación y el diálogo constructivo de la comunidad educativa en la elaboración y revisión del PEI. Valorar las diferentes voces, perspectivas, experiencias y saberes presentes en la institución permitirá construir un PEI que responda a las necesidades y expectativas de la comunidad.

La actualización del PEI también promueve una identidad institucional fortalecida, generando un sentido de pertenencia y colaboración en la comunidad educativa. Además, busca mejorar la calidad educativa, basada en principios pedagógicos sólidos y enfoques innovadores.

Para lograr una actualización efectiva del PEI, se sugiere establecer una sección específica que detalle la propuesta pedagógica de la institución, incluyendo estrategias para articular niveles y asignaturas. Asimismo, es importante establecer mecanismos y procedimientos evaluativos para ajustar y mejorar constantemente la propuesta pedagógica.

La actualización del PEI en el contexto del modelo educativo comunal se convierte en un instrumento orientador que permite alinear las acciones educativas de la institución con los pilares y principios del modelo. Esto contribuye a fortalecer la identidad institucional, mejorar la calidad educativa y promover la participación activa de la comunidad educativa en la construcción colectiva del proyecto educativo.

El PEI, construido por la comunidad educativa y liderado por el equipo directivo, genera las condiciones necesarias para la participación y el sentido de pertenencia en la institución. La actualización del PEI se convierte en una instancia en la que toda la comunidad educativa participa, lo cual fortalece la identidad institucional y promueve la mejora continua de la calidad educativa.

Referencias:

Piñeyro, M. L. (2004). Planeamiento institucional: construcción del proyecto educativo institucional como proyecto integral participativo. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Disponible en: www.rieoei.org

Mosquera, C. E. M., & Lozano, M. N. R. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB*, 18(1), 256-268.

Enlace a documentos de la DEM relacionados con este apartado

SGTP (2023). Actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el marco del Modelo Educativo Comunal. Ficha Técnica. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/193I5q-CPsOzSLrMAYUNGSRqxs3hA79pG/view?usp=sharing>

8. Instrumentos de gestión institucional

8.1. *Orientaciones para la incorporación del Modelo Educativo Comunal en los ciclos de mejoramiento*

Todos los años, tenemos el desafío de planificar los procesos de mejora de nuestro territorio y en cada uno de los establecimientos. En este contexto, es fundamental aprovechar cada oportunidad para profundizar en la implementación del Modelo Educativo Comunal. Este modelo busca promover una educación integral, contextualizada y transformadora, en línea con los principios y pilares que rigen nuestra propuesta educativa.

El Ministerio de Educación proporciona todos los años orientaciones a todos los establecimientos del país para planificar las fases estratégica y anual de los ciclos de mejora, brindando información clave que nos permite proyectar nuevos períodos. Con base en la experiencia acumulada y el aprendizaje adquirido, contamos con una comprensión sólida del diseño técnico de los componentes de los ciclos de mejora. En este sentido, el desafío que enfrentamos es aprovechar cada ciclo de mejora como una oportunidad para profundizar en la apropiación e implementación del Modelo Educativo Comunal de manera continua.

El objetivo fundamental de este documento es promover la implementación del Modelo Educativo Comunal y avanzar hacia una educación integral, contextualizada y transformadora. Para lograrlo, es fundamental integrar los resultados de nuestros diagnósticos y las rutas de mejora elaboradas, articular los instrumentos de gestión, incorporar los componentes centrales del MEC y diseñar objetivos que aborden los problemas prioritarios identificados, en línea con los principios y pilares del MEC.

En los procesos de planificación es fundamental aprovechar los resultados obtenidos en el diagnóstico y el trabajo realizados en el diseño de las rutas de mejora. Al integrar estos elementos en la planificación del nuevo ciclo, los establecimientos darán un primer paso para incorporar el modelo educativo a su ciclo de mejora de manera permanente.

Además, es de gran importancia reconocer la necesidad de articular los instrumentos de gestión como parte del proceso de consolidación del MEC. En este sentido, el proyecto educativo se convierte en una guía para la gestión de los establecimientos, siendo necesario ajustar algunos de sus componentes en respuesta al modelo educativo y a los diagnósticos realizados en cada establecimiento.

Un tercer paso fundamental para avanzar en la implementación del modelo educativo es la inclusión de los componentes centrales del MEC en el diseño de los ciclos de mejoramiento. Esto implica elaborar objetivos que aborden los problemas prioritarios identificados en el diagnóstico, considerando las subdimensiones de la matriz y estableciendo una clara relación con las

dimensiones del plan de mejora. De esta manera, se garantiza una adecuada planificación y orientación del proceso de mejora continua, con objetivos que apunten a la educación integral, contextualizada y transformadora.

Cada ciclo de mejora representa una oportunidad para seguir avanzando en la implementación del Modelo Educativo Comunal en nuestros establecimientos. Es fundamental continuar trabajando en la organización de los diversos actores del territorio para lograr una educación pública democrática, participativa, integral e inclusiva, con una perspectiva de género y conectada con el territorio y sus problemáticas. Es esencial enfocarnos en la innovación pedagógica, el desarrollo profesional de docentes, directivos y asistentes de la educación, y generar redes de colaboración con la comunidad local. Además, debemos trabajar en mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento para garantizar espacios educativos seguros y acogedores, con un buen clima de convivencia que fomente el desarrollo de aprendizajes y el bienestar de cada comunidad educativa.

Antes de definir las orientaciones de nuestro trabajo, es importante plantearnos las siguientes preguntas para evaluar nuestra situación actual y determinar los ajustes necesarios que requieren nuestros procesos de planificación.

- ¿Qué debemos seguir haciendo?
- ¿Qué debemos dejar de hacer?
- ¿Qué debemos incorporar a nuestro trabajo?

Estas preguntas nos ayudan a identificar las acciones y estrategias efectivas que deben ser mantenidas, aquellas que no han dado resultados y deben ser eliminadas, y las nuevas acciones y estrategias que deben ser implementadas para mejorar la implementación del modelo educativo comunal y alcanzar nuestros objetivos.

En este sentido, este documento tiene como objetivo brindar orientaciones para seguir articulando nuestros esfuerzos. Buscamos fortalecer las alianzas entre la DEM y las comunidades, y ofrecer un apoyo sostenido en este proyecto que día a día nos desafía.

Los énfasis de nuestras orientaciones son los siguientes:

- a. **En la construcción de comunidades educativas sólidas**, donde la participación de todos los estamentos sea valorada y promovida desde una perspectiva reflexivo – crítica y participativa. Reconocemos que el desafío de transformación que juntos lideramos depende de todos(as) los(as) involucrados en el proceso educativo.
- b. **En estilos de liderazgo dialógicos**, caracterizados por la apertura, la escucha activa y la construcción colaborativa. Estos estilos de liderazgo promueven un entorno propicio para el intercambio de ideas, la valoración de diferentes perspectivas y la toma de

decisiones colectivas, fomentando así la participación y el empoderamiento de todas/os las/os integrantes de la comunidad.

- c. **En los propósitos del Modelo Educativo Comunal**, pues se nos presenta una valiosa oportunidad en el momento de evaluación y proyección. La educación pública de Santiago busca brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje, promoviendo la inclusión, la interculturalidad, la democracia y la paz.
- d. **En una reflexión profunda sobre las prácticas educativas**, utilizando como referencia los principios pedagógicos de nuestra propuesta. Estos principios pedagógicos buscan promover una educación integral para la vida, desde una perspectiva de dignidad y bienestar. Nuestra práctica se centra en el aprendizaje de las y los estudiantes, con un enfoque de derechos, perspectiva no sexista e inclusiva.
- e. **En la continuidad del esfuerzo y dedicación invertidos en el trabajo de evaluación y proyección realizados en diciembre y febrero, así como en la construcción de un nuevo ciclo de mejora**, Al integrar estos elementos aseguramos la coherencia y cohesión del proceso que estamos llevando a cabo.
- f. **En el trabajo articulado entre la DEM y los establecimientos**, integrando de manera significativa las iniciativas/estrategias comunales y el trabajo de las redes en los momentos de evaluación y proyección. Valorar estas iniciativas como experiencias enriquecedoras que promueven aprendizaje y aportan a las comunidades, nos permite potenciar la integración de esfuerzos y fortalecer nuestra labor conjunta.
- g. **En el trabajo de las transversalidades**, integrando las iniciativas desarrolladas por la subdirección durante el primer semestre, y anticipando y generando condiciones para promover el trabajo del segundo semestre, específicamente en el pilar de participación democrática. En este sentido, es importante valorar el esfuerzo realizado y reconocer la relevancia de estas iniciativas al incorporarlas en estos espacios de trabajo en comunidad, tal como se planteó en las propuestas del taller realizado en nuestra última jornada de directores y directoras.

Estas orientaciones permanentes nos invitan a seguir avanzando en la implementación del Modelo Educativo Comunal, fortaleciendo las alianzas entre la DEM y las comunidades educativas, promover estilos de liderazgo dialogantes, reflexionar sobre nuestro trabajo colaborativo y valorar prácticas. Además, debemos aprovechar las posibilidades de evaluación y proyección, para integrar iniciativas comunales, promover la participación democrática y fomentar una cultura de la evaluación y aprendizaje constante.

Enlace a documentos de la DEM relacionados con este apartado

SGTP (2023). Orientaciones para incorporar e implementar el MEC en los ciclos de mejoramiento. Ficha Técnica. Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/199XSgKNAVJeQU7p7mbEeVGvpOOgUExp-/view?usp=sharing>

9. Gestión democrática y organización institucional

La **participación democrática es uno de los pilares más importante de nuestro PADEM** y opera como principio y transversalidad para el Modelo Educativo Comunal. A nivel de la gestión de la institución escolar y su organización, esto significa forjar una relación de colaboración y de diálogo al interior de las comunidades, basada en la confianza, lo que se constituye también como un desafío democrático.

En este marco, la gestión democrática de una institución escolar es definida como una forma de organización que posibilita la participación, la transparencia y la democracia, a través de instancias permanentes de encuentro colaborativo y deliberativo. Esto implica la creación de estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en las escuelas, lo que se complementa con el desarrollo de un currículum que aporte con experiencias democráticas a las y los estudiantes (Apple & Beane, 1997). Desde esta mirada, se otorga una importancia central a la cooperación y la colaboración, tanto en las experiencias pedagógicas como en la organización y conducción institucional. En este sentido, la participación democrática no consiste solamente en emitir opinión sobre los puntos problemáticos sino en **tomar parte activa en la planificación, la ejecución, la evaluación y el cambio en las escuelas** (Santos, 2013).

La Ley General de Educación en su artículo 15 señala que los establecimientos educacionales promoverán la participación de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de Centros de Alumnos, Centros de Padres y Apoderados, Consejos de Profesores y Consejos Escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento. En ese contexto, la Gestión Democrática desde el Modelo Educativo Comunal, otorga **centralidad a los espacios de participación de los diversos estamentos que componen la comunidad educativa**, y el desarrollo de experiencias que promuevan la vida democrática, en equilibrio con las responsabilidades administrativas y profesionales definidas de acuerdo con los roles y la normativa vigente. En este mismo sentido, consideramos que, en la medida en que las personas se implican con un proyecto colectivo, aumenta su compromiso con la comunidad y crece su conciencia sobre la importancia de la participación. De ese modo, se amplían sus horizontes, se despliegan nuevas trayectorias de aprendizajes, se aumenta el sentimiento de pertenencia a un colectivo, y se produce un empoderamiento cultural (Aguirre & Schugurensky, 2017).

Lo anterior supone fortalecer la cultura colaborativa, la inclusión y las prácticas democráticas. Sin embargo, las instituciones educativas deben combinar estructuras participativas, con decisiones del estamento responsable asociadas al rol en el marco de la normativa vigente y del resguardo de derechos que caben a las instituciones escolares. En este sentido, Santos Guerra (2015) señala que el dilema fundamental que se le presenta a un director/a es el que enfrenta en la obligación de ejercer el control (dominio) con su interés en conseguir la participación (integración) y la innovación.

Respecto de la conducción de los establecimientos educativos, la ley de Estatuto Docente 19.070 y el Decreto 453 define que los establecimientos escolares son conducidos por un equipo directivo, definiendo también sus funciones. De manera complementaria, los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) para los Establecimientos Educacionales y sus sostenedores, señalan que el equipo directivo es el responsable de llevar a cabo la acción de la dirección interna del establecimiento. Este equipo puede estar conformado por el director o la directora, subdirector o subdirectora, jefe o jefa técnico-pedagógico, inspector o inspectora, orientador u orientadora, encargado o encargada de convivencia u otro, según la realidad de cada institución y la estructura que ésta defina. En algunos establecimientos, se incorpora como parte del equipo directivo, la coordinadora o coordinador del PIE, lo cual es consistente con los principios de educación inclusiva declarados en nuestro PADEM. Cabe señalar que, desde la perspectiva del liderazgo distribuido, éste se construye a través de la acción e interacciones conjuntas, ya que se trata de una forma de construir colectiva y colaborativamente conocimientos y significados, de modo de encontrar y ampliar las fuentes de experiencias del liderazgo formal e informal en la institución escolar (Harris, 2012).

Complementando lo anterior, desde el Modelo Educativo Comunal se ha evidenciado una especial preocupación por la **promoción de la salud laboral y del bienestar educativo como condición necesaria para construir comunidades que promuevan el aprendizaje y la mejora continua**, ya que los estados de agotamiento y/o estrés se asocian con el menor logro académico y con una baja motivación de docentes y estudiantes. En este sentido, los organismos internacionales señalan que es necesario contar con formas diferentes de organización del trabajo educativo, donde familias, docentes, estudiantes y asistentes de la educación pueden aportar desde sus diferentes roles para construir el bienestar en las comunidades educativas. En este contexto, quienes están a cargo de organizar que los distintos roles cumplan su función, son las y los integrantes de los equipos directivos, quienes tienen hoy el desafío de organizar los establecimientos educativos logrando promover y cuidar el bienestar integral de sus equipos (Guerreo, 2023).

Otro espacio de trabajo colaborativo que ha sido promovido desde la política educativa, son los Equipos de Convivencia Escolar, encargados de planificar, implementar y monitorear las actividades que se acuerden en los planes de gestión de la convivencia aprobados por los respectivos Consejos Escolares. En dichas orientaciones se establece que su composición debe considerar como mínimo al encargado o encargada de convivencia, quien coordina al equipo,

formado por el orientador u orientadora, el inspector o inspectora general, y los profesionales de apoyo psicosocial (psicólogo, trabajador social u otro profesional de las ciencias sociales). Sin embargo, atendiendo al tipo de problema por el cual es convocado el equipo o al nivel de las personas involucradas, se sugiere que se convoque también a otros representantes de docentes, asistentes de la educación, estudiantes, u otras personas que la dirección del establecimiento educacional estime pertinente (MINEDUC, 2017).

Dependiendo del tamaño del establecimiento y la cantidad de docentes que componen la unidad educativa, se espera la existencia de espacios de coordinación de carácter pedagógico de nivel intermedio, con representantes de docentes y profesionales no docentes, como un consejo de coordinadores o jefes/jefas de departamentos, y/o de ciclos, que se reúnen de manera periódica para aportar concretamente al desarrollo e implementación del Proyecto Curricular y Pedagógico del establecimiento, en línea con lo declarado en su PEI.

Por su parte, el consejo de profesores y profesoras, de acuerdo con lo señalado en la Ley del Estatuto Docente se concibe como un espacio de carácter consultivo, en los que se expresará la opinión profesional de sus integrantes. Podrá tener un carácter resolutivo en materias técnicas pedagógicas de conformidad al Proyecto Educativo y su Reglamento Interno. Para el Modelo Educativo Comunal, éste debe constituirse en un espacio de reflexión pedagógica, de participación activa, que supere la mera transmisión de información, y donde se posibilite la integración de otros profesionales no docentes, para fortalecer el trabajo colaborativo e interdisciplinario. Este propósito se ve reforzado en el *Protocolo de acuerdo de colaboración entre la Ilustre Municipalidad de Santiago y el Comunal Santiago del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile A.G.*

En cuanto a los espacios de participación interestamental, el Consejo Escolar reúne a representantes de todos los estamentos, de manera sistemática. De acuerdo con lo establecido en el artículo 15 de la Ley General de Educación, su objetivo es estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el Proyecto Educativo, promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos. Si bien la normativa señala que el Consejo Escolar debe sesionar a lo menos 4 veces durante el año escolar, para el Modelo Educativo Comunal éste es un espacio que debe tener una frecuencia más sistemática para el despliegue de un plan de trabajo específico. Además, debe contar con un Reglamento que regule su funcionamiento. En el caso de la comuna de Santiago, los Consejos Escolares tienen carácter resolutivo en las siguientes materias: Proyecto Educativo Institucional; Programación Anual y Actividades Extracurriculares; Revisión, Modificación y Aprobación del RICE.

Adicionalmente, en algunos establecimientos se han desplegado otros espacios de participación interestamental de acuerdo con los Proyectos Educativos, tales como Comisiones o Comités de Convivencia, de Medio Ambiente, de Patrimonio, de Género, de Interculturalidad y de cualquier otra transversalidad o sello que es promovido institucionalmente. En este sentido, desde el

Modelo Educativo Comunal, se enfatiza la necesidad de promover de forma sistemática experiencias de visibilización y sensibilización de una ciudadanía activa, el respeto por los Derechos Humanos, el abordaje de la interculturalidad, la educación no sexista y la generación de una conciencia socio ambiental con todos los estamentos. Para ello se espera que se definan instancias para compartir, proponer, diseñar e implementar iniciativas en el marco del calendario escolar, con sus énfasis e hitos, que dialogan con el PADEM, y que operan a nivel de la gestión fuera del aula, en modalidad de actos, rituales, conmemoraciones, eventos, presentaciones, seminarios, etc.

Sobre las formas de participación estudiantil, desde el Modelo Educativo Comunal se espera la promoción de espacios formales y no formales de expresión estudiantil.

Respecto de los espacios formales, el Decreto 524 regula el funcionamiento de los Centros de Alumnos en todos los establecimientos donde funcione el 2do ciclo básico y la enseñanza media. En dicha normativa figura la estructura mínima para el funcionamiento del Centro de Estudiantes compuesta por los siguientes organismos: la asamblea general, la directiva, el consejo de delegados de curso, el consejo de curso y la junta electoral. Se establece además que debe contar con un reglamento y la asesoría de dos docentes del establecimiento.

Respecto de los espacios no formales de expresión de las y los estudiantes, desde el Modelo Educativo Comunal consideramos importante que el establecimiento despliegue otros lugares de protagonismo estudiantil, por ejemplo, iniciativas extraescolares como equipos deportivos, agrupaciones artísticas, espacios ambientales, academias, primeros auxilios, espacios de solidaridad y voluntariados, y todo tipo de iniciativa relacionadas al quehacer escolar y que desbordan el currículum oficial.

En cuanto a la participación de las familias en los Proyectos Educativos, y desde una perspectiva de construcción de comunidad, se espera que el establecimiento pueda generar diversas instancias donde las madres, padres, apoderados y apoderadas puedan sumarse al despliegue del Modelo Educativo Comunal, desde encuentros sistemáticos de reuniones de curso, idealmente con frecuencia mensual y en un horario que posibilite una mayor asistencia; así como invitaciones específicas para compartir sus saberes en el marco del desarrollo de las clases cuando resulte pertinente y a todo tipo de iniciativa que promueva la participación y la vinculación con la comunidad. Por otro lado, el Decreto Supremo 565, y sus actualizaciones, regula la formación de los Centros de Padres, quienes se pueden constituir como persona jurídica de acuerdo con lo establecido en la ley 19.418.

Finalmente, nos parece importante que los organigramas institucionales consideren la diversidad de espacios de participación descritos y otros que sean definidos por las propias comunidades, cuyos roles y funciones se encuentren definidas en los Reglamentos Internos respectivos.

Referencias:

Aguirre Arecia, Schugurensky Daniel; La participación como elemento clave en las escuelas democráticas; 2017.

Apple, M. & Beane, J. (2005). *Escuelas Democráticas*. Morata

Guerrero Morales, P. (2023). Bienestar y salud laboral en los equipos educativos: estrategias desde la gestión y el liderazgo; MINEDUC.

Harris Alma (2012). Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela: Centro de Educación en Innovación Educativa Fundación Chile.

MINEDUC (2017). Dirección de Educación General, Unidad de transversalidades educativas; Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de convivencia escolar en la escuela/liceo.

MINEDUC (2014). Unidad de Currículum y Evaluación; Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores.

Santos Guerra (2015). Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar. Graó.

Enlace a documentos de la DEM relacionados con este apartado

DEM (2023). Formato acta constitución consejo escolar. Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1Ai8CYHtSbvslKQCwI8n8Xiu5GhnROzBj/edit?usp=sharing&ouid=112007602694836670668&rtpof=true&sd=true>

DEM (2022). Protocolo de colaboración entre la Ilustre Municipalidad de Santiago y el Comunal Santiago del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile A.G. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1ATS03H9BjnXWpo65b2tq2IKEDm6tc_lX/view?usp=sharing

Guerrero, Patricia (2023). Bienestar Educativo. Dimensiones del modelo. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1FDqxdK3fHUGTUj5IGCUkD1I4lqsfU_Dd/view?usp=sharing

SGTP (2023). Cartilla sobre participación estudiantil. Disponible en: https://www.educasantiago.cl/wp-content/uploads/2023/06/Cartilla_participacion-estudiantil_Abril.pdf

10. Comunidad y territorio

Otro pilar del PADEM y que tiene una relación directa con la gestión democrática, es el del **vínculo con el territorio**. En este marco, se espera que el establecimiento incorpore a los agentes territoriales y comunitarios al desarrollo del PEI de forma sistemática, fortaleciendo la identidad del establecimiento y favoreciendo experiencias pedagógicas de contextualización y cooperación a nivel territorial. En este sentido, la escuela y el liceo se constituyen como un espacio motor del desarrollo cultural y comunitario, el que abre sus puertas desde el *Programa de Escuelas Abiertas* poniendo a disposición de la comunidad el espacio y la infraestructura pública, pero, además, espera la participación activa de estas instancias comunitarias en espacios concretos. En algunos establecimientos, estas organizaciones de la comunidad son invitadas a sesiones especiales de Consejos Escolares, forman parte de Comités interestamentales, o se organizan en instancias afines como el consejo empresarial en el caso de Liceos Técnicos Profesionales, o Consejos Comunitarios de diversos tipos.

Enlace a documentos de la DEM relacionados con este apartado

SGTP (2023). Programa Escuelas Abiertas. Disponible en:
https://drive.google.com/file/d/16nWDPLvpmfgiVfV2hF_gACgHk4US8nHV/view?usp=sharing

11. Transversalidades institucionales

De acuerdo con lo establecido en el Artículo 9º de la Resolución Exenta 3802 que aprueba el calendario escolar para los establecimientos de la Región Metropolitana, desde el MINEDUC se orienta a que los establecimientos puedan incorporar conmemoraciones y/o celebraciones de las actividades allí señaladas, las que pueden constituirse oportunidades interesantes de trabajo educativo. En ese contexto, la organización temporal de los dos pilares del MEC definidos como ejes de contextualización pedagógica y curricular buscan dialogar con los hitos del calendario escolar, para avanzar hacia el abordaje transversal de dichos hitos destacados, cuyos propósitos formativos se conectan con el PEI.

Definimos por transversalidades institucionales fines generales de la educación que contienen valores, desprendidos de la Ley General de Educación, del Currículum oficial, Políticas Educativas específicas, del Proyecto Educativo Institucional y su Proyecto Pedagógico entre otros referentes; que son promovidos institucionalmente, y que se traducen en iniciativas específicas dentro y fuera del aula, con la participación de distintos estamentos. Se trata de aquellos momentos que organizan los establecimientos, como actos, aniversarios, encuentros, foros, instalaciones, celebraciones, ferias, diarios murales y otra diversidad de expresiones, que buscan

promover principios y valores transversales, que rompen con la monotonía escolar, y que facilitan el desarrollo de otras formas de compartir comunitariamente.

Es frecuente que este tipo de iniciativas sean organizadas por comisiones afines o comités permanentes promovidos por el Proyecto Educativo, con carácter interestamental, donde diversos miembros de la comunidad asumen roles como agentes educativos más allá de lo que cotidianamente desarrollan en las escuelas y liceos. En ese marco, “los objetivos transversales constituyen, sin lugar a duda, una instancia propicia para organizar la vida escolar en torno a un proyecto educativo institucional con énfasis en la formación ciudadana. En esta perspectiva, la escuela de manera integral es pensada y estructurada como un espacio de vida democrática participativa y valórica...se abre a la comunidad y planifica actividades tendientes reforzar el encuentro entre culturas” (Magendzo, 2000). Un desafío para el desarrollo de las transversalidades institucionales es la necesaria articulación con lo que la escuela y el liceo desarrolla en los diversos ámbitos sobre los cuales se despliega y que se articulan en torno al PEI, de modo que se fortalezca la identidad, y el sentido de pertenencia colectiva en torno a un propósito unificador.

Referencias:

Magendzo A., Donoso P., Rodas M. (2000). Los objetivos transversales de la Educación; Editorial Universitaria.

III. ANEXO

12. Caracterización del Modelo Educativo Comunal 2022-2024

Dimensión 1: Desarrollo Pedagógico	
Subdimensión	Caracterización
<i>1. Aprendizaje integral</i>	<p>El equipo de profesionales, docentes y no docentes:</p> <ul style="list-style-type: none">● Planifica, implementa, evalúa y ajusta las actividades académicas para un desarrollo integral, incorporando de forma colaborativa e interdisciplinaria, las áreas de educación artística, educación física y salud, el bienestar socioemocional y de convivencia democrática. Todo ello, resguardando un enfoque inclusivo y de género. <p>El equipo directivo:</p> <ul style="list-style-type: none">● Genera condiciones de tiempo, espacio y formas de participación sistemáticas, para promover y facilitar las prácticas orientadas al aprendizaje integral. <p>Estas prácticas se encuentran formalizadas en el Proyecto Pedagógico del establecimiento y alineadas con el Modelo Educativo Comunal.</p>
<i>2. Desarrollo curricular, transversalidades y evaluación</i>	<p>El equipo de profesionales, docentes y no docentes:</p> <ul style="list-style-type: none">● implementa prácticas sistemáticas de reflexión colaborativa, disciplinar e/o interdisciplinaria del currículum nacional, orientadas a una toma de decisiones que favorezcan una formación integral;● incorpora las transversalidades a través de la problematización y la contextualización curricular, para el desarrollo de una ciudadanía activa, el respeto por los DDHH, el abordaje de la interculturalidad, los desafíos de una sociedad no sexista y la generación de una conciencia socioambiental activa;● implementa prácticas sistemáticas de evaluación (acorde a lo dispuesto en la normativa nacional y consignadas en su reglamento de evaluación) que promueven la mejora de los aprendizajes integrales, desde una perspectiva crítica, inclusiva, contextualizada, y transformadora. Esto es, relevando el rol de la evaluación formativa, a través del diálogo y la participación. <p>El equipo directivo:</p> <ul style="list-style-type: none">● Genera condiciones de tiempo, espacio y formas de participación sistemáticas, para promover y facilitar las prácticas orientadas al desarrollo curricular, el abordaje de transversalidades y una evaluación para el aprendizaje integral. <p>Estas prácticas se encuentran formalizadas en el Proyecto Pedagógico del establecimiento y alineadas con el Modelo Educativo Comunal.</p>

<p><i>3. Intercambio y sistematización de experiencias pedagógicas</i></p>	<p>El equipo directivo junto al equipo de gestión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Coordinan la implementación efectiva de espacios de reflexión pedagógica y curricular, en torno a experiencias de enseñanza-aprendizaje de tipo activas, dialógicas, inclusivas, con enfoque de género, interdisciplinarias y contextualizadas, producida por el equipo de docentes y otros actores de la comunidad. ● Coordinan la sistematización de tales experiencias de forma que pueden ser compartidas, adoptadas y/o adaptadas a nivel de la comunidad educativa o, incluso, por otros establecimientos de la comuna. <p>El equipo de profesionales, docentes y no docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comparten sus experiencias pedagógicas a partir de la reflexión colectiva y a la sistematización de éstas. <p>Estos espacios y prácticas se encuentran formalizados en el Proyecto Pedagógico del establecimiento y alineadas con el Modelo Educativo Comunal.</p>
<p><i>4. Desarrollo Profesional</i></p>	<p>El equipo directivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Promueve la formación y transferencia de experiencias que emergen del desarrollo profesional de docentes y asistentes de la educación. ● Retroalimenta sistemáticamente las prácticas docentes y de asistentes de la educación. ● Define e incentiva la participación activa de representantes en todas las reuniones de redes comunales y comités según pertinencia. <p>Los equipos de profesionales, docentes y no docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participan de manera sistemática en los espacios y procesos que se generan para el desarrollo profesional. <p>Estas prácticas se encuentran formalizadas en el Proyecto Pedagógico del establecimiento y el Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional. Todo ello, en coherencia con el Modelo Educativo Comunal.</p>
<p><i>5. Trayectorias diversas e inclusivas</i></p>	<p>El equipo directivo, junto al equipo de gestión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fomentan la creación y desarrollo de equipos de aula interdisciplinarios para acompañar y garantizar las trayectorias educativas, a partir de un trabajo colaborativo sistemático con foco pedagógico. <p>Los equipos de profesionales, docentes y no docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apoyan el desarrollo curricular para la promoción de trayectorias educativas diversas, y proyectos de vida de las y los estudiantes, a través de la participación en Equipos de Aula. ● Diseñan e implementan un sistema de seguimiento, monitoreo y activación de redes para estudiantes en riesgo de exclusión, como parte de las tareas del Equipo de Aula. <p>Estas prácticas se encuentran formalizadas en los instrumentos de gestión correspondientes (RICE, Plan de Inclusión, etc.), en coherencia con los principios normativos y el Modelo Educativo Comunal.</p>

<p>6. <i>Convivencia y construcción de comunidad</i></p>	<p>El equipo directivo junto al equipo de gestión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Planifican, implementan y monitorean acciones que contribuyan al fortalecimiento del sentido de comunidad, desde el abordaje de los vínculos interpersonales, la resolución pacífica de conflictos, las prácticas de cuidado mutuo y de aprecio por el bien común, fomentando la participación de toda la comunidad. ● Garantizan la elaboración de un Plan de Gestión de Convivencia Escolar con enfoque de derecho, inclusivo, no sexista y orientado a transversalidades, que se construye y actualiza de forma participativa. ● Garantizan la elaboración de un Reglamento Interno de Convivencia Escolar, participativo y concebido como un instrumento de carácter formativo, que establece acuerdos que regulan la vida común al interior del establecimiento. <p>Los equipos de profesionales, docentes y no docentes: Colaboran en el desarrollo e implementación de los lineamientos de convivencia, tanto dentro como fuera del aula.</p>
--	---

Dimensión 2: Desarrollo Institucional	
Subdimensión	Caracterización
<p>7. <i>Proyecto educativo institucional</i></p>	<p>El equipo directivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conduce, a través de un proceso participativo, la actualización del Proyecto Educativo Institucional, en el marco del Modelo Educativo Comunal. De modo que la visión, misión y sellos institucionales son coherentes entre sí, y con los de la comuna, explicitando un foco formativo integral. <p>Los equipos de profesionales, docentes y no docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Colaboran en la construcción de los lineamientos y en su puesta en marcha: desarrollo, promoción e implementación.
<p>8. <i>Instrumentos de gestión institucional</i></p>	<p>El equipo directivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Implementa procedimientos formales, reflexivos y colaborativos, de revisión, monitoreo y actualización de los instrumentos de gestión, resguardando un criterio de coherencia, entre sí y con el Modelo Educativo Comuna, lo que se incorpora al PME.
<p>9. <i>Conducción institucional</i></p>	<p>El equipo directivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Implementa un sistema que le permite resolver, gestionar o viabilizar, en forma oportuna y pertinente los requerimientos para asegurar el funcionamiento regular del establecimiento (personal, recursos, mantención) de acuerdo con el marco normativo nacional, y el desarrollo adecuado del Modelo Educativo Comunal. <p>Estas prácticas se encuentran formalizadas en el Proyecto Educativo Institucional.</p>

<p><i>10. Gestión democrática y organización institucional</i></p>	<p>El equipo directivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Propicia la constitución de Centros de Estudiantes y Centro de Madres Padres y Apoderados, y promueve sistemáticamente mecanismos formales de participación y reflexión desde la colaboración de equipos de trabajo, para que instancias como el Consejo de Profesores/as, el Consejo Escolar, y todos los estamentos de la comunidad educativa, se hagan partícipes de procesos institucionales estratégicos, tales como el Proyecto Pedagógico, la promoción del bienestar y la salud laboral, incluyendo decisiones pedagógicas y curriculares, que son una responsabilidad compartida por directivos y docentes. ● Promueve que todos los actores de la comunidad reciban información oportuna para participar comprometidamente con su implementación. <p>Los equipos de profesionales, docentes y no docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se involucran activamente en los espacios de participación institucional. <p>Estas prácticas se encuentran formalizadas en el Proyecto Educativo Institucional.</p>
<p><i>11. Comunidad y territorio</i></p>	<p>El equipo directivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Promueve de forma sistemática la incorporación de los agentes territoriales y comunitarios al desarrollo del PEI, haciéndolos parte de la identidad del establecimiento, en sintonía con los principios del PADEM, y favoreciendo experiencias pedagógicas de contextualización y cooperación a nivel territorial. <p>Los equipos de profesionales, docentes y no docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Colaboran con el fortalecimiento de los vínculos territoriales que se generan desde el establecimiento a través de acciones específicas, acordes a su rol en la escuela/liceo. <p>Estos vínculos y prácticas se encuentran formalizadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME).</p>
<p><i>12. Transversalidades institucionales</i></p>	<p>El equipo directivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Garantiza la implementación sistemática de experiencias de visibilización y sensibilización de una ciudadanía activa, el respeto por los DDHH, el abordaje de la interculturalidad, la educación no sexista y la generación de una conciencia socioambiental con todos los estamentos. <p>Los equipos de profesionales, docentes y no docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Colaboran con el desarrollo e implementación de estas experiencias. <p>Estas experiencias se encuentran formalizadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME).</p>

Vivamos bien

STGO
EDUCA

MODELO EDUCATIVO COMUNAL 2022-2024

*Subdirección de Gestión Técnico Pedagógica
Dirección de Educación Municipal de Santiago
Noviembre 2023*