



Mejoramiento e innovación escolar

¿Cómo cambiar efectivamente la enseñanza y el aprendizaje?

Cristián Bellei

Centro de Investigación Avanzada en Educación
e Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile

Sobre esta publicación

A lo largo de esta publicación se describe un conjunto de criterios para observar dichos niveles de desarrollo. A saber, institucionalización, cultura profesional, cultura institucional, estrategias de mejoramiento y aprendizajes promovidos. Por último, a modo de reflexión final, se sostiene que el cambio y mejoramiento educacional, especialmente cuando considera innovaciones significativas (como introducir las «habilidades y competencias para el siglo XXI»), enfrenta simultáneamente desafíos técnicos, políticos y culturales, y que la desatención de cualquiera de esas dimensiones pone en riesgo el conjunto de la empresa. El mensaje transversal del texto es comprender por qué resulta tan difícil innovar masiva y sostenidamente en educación, especialmente si lo que se quiere es modificar el trabajo pedagógico.

Esta publicación es producto de las discusiones desarrolladas en el panel 2 del VI Foro Regional de Política Educativa organizado por la Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO.

Índice

1. Introducción.....	1
2. Aspectos involucrados en el proceso de mejoramiento escolar a nivel pedagógico-curricular.....	2
3. El mejoramiento escolar como proceso institucional y de largo plazo.....	5
4. Innovar para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI.....	7
5. Bibliografía.....	9

1. Introducción

Con «mejoramiento escolar» se hace referencia al proceso de cambio de la institución educativa que tiene por objetivo final aumentar los logros educacionales de estudiantes, mediante el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de convivencia y gestión escolar, y de las condiciones en que se realizan dichos procesos. Partiendo de esa definición, el mejoramiento escolar es un proceso complejo por múltiples razones. Dos de ellas son que el fenómeno educacional es en sí multidimensional y que el funcionamiento del sistema educativo ocurre como una producción de procesos anidados, es decir, a multinivel. Consecuentemente, la investigación sobre mejoramiento escolar ha identificado varios aspectos involucrados en

Cómo citar esta publicación:
Bellei, C. (2023). Mejoramiento e innovación escolar: ¿Cómo cambiar efectivamente la enseñanza y el aprendizaje? Ofical para América Latina y el Caribe del IIEP UNESCO.



este proceso, que se pueden observar como «capas» comenzando desde su núcleo: la enseñanza/aprendizaje situadas en el aula, y desde ahí yendo hacia las condiciones que la facilitan. En esta publicación se describen algunos de los principales hallazgos de un programa de investigación que hemos desarrollado en [Chile](#) sobre mejoramiento e innovación escolar basado en estudios de caso en escuelas y liceos. No se trata de una síntesis exhaustiva, porque el foco está puesto en el nivel del aula y la gestión pedagógica, es decir, los niveles micro del sistema. El mejoramiento escolar es también una trayectoria longitudinal de cambio, por lo que es crucial distinguir niveles de desarrollo de forma que las políticas y prioridades de gestión sean pertinentes a los diferentes estadios de las instituciones educativas.

2. Aspectos involucrados en el proceso de mejoramiento escolar a nivel pedagógico-curricular

Nuestros estudios sobre mejoramiento escolar han indagado sobre los factores que facilitan y producen estos procesos a diferente nivel. Esta sección describe algunos de los principales hallazgos situados a nivel de la gestión pedagógico/curricular de las escuelas. Partiendo de los elementos básicos de las dinámicas de aula, el desafío pronto escala hacia cuestiones más institucionales, como el desarrollo de capacidades profesionales docentes y estrategias colectivas de planificación y monitoreo. Hacer este análisis «desde el núcleo» hacia el sistema es importante para relevar el hecho de que toda gestión institucional en educación debiera tener como fin último mejorar las condiciones y procesos a este nivel micro.

2.1. Enseñanza y aprendizaje en el aula: el enriquecimiento pedagógico

Sin mejoramiento de la enseñanza no existe un genuino mejoramiento escolar. La interacción de docentes con sus estudiantes, así como entre los propios estudiantes durante las clases regulares es fundamental. Casi todo el trabajo escolar se concentra en la capacidad del cuerpo

docente para generar buenas oportunidades de aprendizaje y desarrollo cognitivo, social y personal para sus estudiantes.

Elementos básicos: clima de aula y motivación

Una característica fundamental de la pedagogía en las escuelas que mejoran es el carácter estructurado y productivo de las horas lectivas, donde el uso del tiempo es intenso, existe un buen «clima de aula» y un ambiente colaborativo, cordial y de confianza hacia docentes. Estos, junto al cuerpo directivo, comparten la convicción de que es vital producir la motivación de estudiantes para aprender, asistir regularmente a clases y mantener una buena disciplina. Para estudiantes es muy importante que las clases no sean solo frontales y que incluyan trabajos grupales, salidas a terreno, debates entre alumnos, entre otras formas más activas de aprendizaje. La búsqueda por satisfacer esta demanda ha sido un elemento clave para desencadenar algunos procesos más ambiciosos de innovación pedagógica.

Enriquecimiento de la pedagogía tradicional

Históricamente ha sido difícil introducir cambios masivos, consistentes y sostenidos a la pedagogía tradicional. Ello se ha reforzado dada la relevancia que adquirieron las pruebas estandarizadas de logro. Con todo, comparadas con la pedagogía dominante hace solo algunos años, las clases tienden a ser más desafiantes y enriquecidas, al menos en tres dimensiones. Primero, el uso de recursos educativos se ha diversificado enormemente, incluyendo textos de estudio, guías de trabajo, libros, materiales audiovisuales y computadoras, además del uso de videos e internet. Segundo, aunque las clases sean predominantemente centradas en la figura del docente, mayoritariamente se tiende a dar oportunidades de reflexión, participación y trabajo autónomo a estudiantes, incluyendo preguntas genuinas, abiertas para la reflexión colectiva y el intercambio de ideas sobre lo estudiado. La tercera dimensión, más desafiante, es que docentes procuran proveer mucho apoyo y retroalimentación a sus estudiantes, y mantener diálogo, cercanía y comunicación constante.



Nueva pedagogía en ciernes, hacia el aprendizaje integral

Un signo de mayor complejidad en las escuelas que mejoran es el reconocimiento de docentes de que la enseñanza supera el desarrollo de conocimientos y habilidades cognitivas, e incluye el desarrollo de habilidades socioemocionales, artísticas, de valores y disposiciones para la vida. Esta visión holística genera en estudiantes un fuerte compromiso con la escuela, respeto y un gran afecto por sus docentes, con la convicción que estos están preocupados de sus logros académicos, pero también de su desarrollo personal y social.

Así, algunas escuelas han avanzado en el desarrollo de prácticas de enseñanza más vanguardistas, a veces implementadas como pequeñas innovaciones, focalizadas y parciales. La innovación más usual es la realización de actividades curriculares complementarias, talleres, academias, o grupos de interés, ya sea dentro del horario regular o fuera de él como actividades de libre elección. Usualmente, estos talleres son desarrollados mediante formas pedagógicas flexibles, con mayor protagonismo de estudiantes, y con un gran componente de aprendizaje práctico. En los talleres desarrollan capacidades sociales, de comunicación y trabajo en equipo, y refuerzan sus identidades y motivaciones personales.

Otra innovación pedagógica ha sido la introducción de metodologías alternativas, más abiertas, basadas en el protagonismo de estudiantes, donde el cuerpo docente ejerce un rol de guía general, y no se orientan principalmente a la transmisión de conocimientos, sino al desarrollo de habilidades intelectuales superiores y sociales. Es el caso del método de enseñanza de las ciencias basado en la indagación, y de aprendizaje basado en la realización de proyectos por estudiantes. Ambas innovaciones comparten el centrarse en el trabajo práctico de estudiantes, generar capacidades de cuestionamiento, planteamiento de hipótesis, búsqueda de información, análisis, exposición de argumentos y conclusiones propias, estimular el trabajo en equipo y la comunicación. En el caso de la metodología por proyectos, facilita además la integración interáreas del currículo.

La incipiente, pero necesaria, innovación curricular

Una de las características de las escuelas que mejoran es tener un currículo riguroso y desafiante, amplio y profundo en sus contenidos y habilidades, atractivo y relevante para estudiantes, así como flexible, de manera que permita trayectorias individuales basadas en las necesidades e intereses.

En la mayoría de los casos de mejoramiento, lo que observamos es una contextualización del currículo, que se traduce en ajustes parciales a algunas de las secuencias de contenidos y cambios en el tiempo asignado a algunas materias. En muchas escuelas la búsqueda de una educación integral implica crear cursos en áreas generalmente postergadas, como la ciudadanía, la sexualidad y afectividad, o el medioambiente, por nombrar algunas. En los casos de mayor desarrollo se observa un trabajo en torno a la construcción del proyecto de vida de estudiantes, para permitirles orientar sus decisiones vocacionales, establecer objetivos personales y buscar su camino de realización personal. En otros, se asigna más relevancia y tiempo escolar a asignaturas tradicionalmente subestimadas, como educación física, artes o idiomas, como formas de equiparar la importancia de las diferentes áreas formativas.

Finalmente, identificamos algunas innovaciones que buscan ir más allá de la organización curricular tradicional. La primera es el esfuerzo por integrar sistemáticamente el trabajo entre asignaturas, por ejemplo, trabajando por unidades compartidas entre asignaturas o dividiéndolas por ejes temáticos transversales como el medioambiente, pueblos originarios o períodos históricos y escuelas de pensamiento comunes a las artes, las ciencias y las humanidades. Otra innovación, especialmente en secundaria, es la introducción de programas transversales de desarrollo de las capacidades de emprendimiento entre estudiantes, ya sea empresarial, social o medioambiental.

2.2. Atención a la diversidad como base de la equidad educativa

Para ser efectiva, la enseñanza debe adecuarse al nivel del estudiantado. Ello



se vuelve un importante desafío dado que el estudiantado tiene niveles y progresos heterogéneos. En las escuelas que mejoran se observa una preocupación por la equidad en las oportunidades y resultados de aprendizaje de sus estudiantes, incluyendo a quienes enfrentan mayores dificultades. Las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje no son considerados impedimento para que aprendan, sino un desafío que afrontar. El apoyo diferenciado –pedagógico y psicosocial– dejó de ser una acción aislada en las escuelas y ha pasado a ser una política institucional.

Estas escuelas han desarrollado procedimientos de identificación temprana y apoyo diferenciado para estudiantes que presentan mayores dificultades. La estrategia más extendida son los talleres de reforzamiento o remediales, mientras que algunas escuelas incorporaron asistentes de aula, especialmente en cursos iniciales de primaria, para atender más intensivamente quien lo necesite. Complementariamente, educadores diferenciales trabajan en forma individual o en grupos pequeños en una «sala de recursos» aparte, en tanto en otras, apoyan a estudiantes en las aulas regulares mientras el docente realiza su clase. Esta última modalidad es novedosa para ambos, docentes y especialistas, y les demanda una mayor coordinación.

También ha tomado fuerza la inclusión a las aulas regulares de estudiantes con necesidades educativas más profundas. Para apoyarla, en muchas escuelas se han constituido equipos multidisciplinarios (compuestos por personal especialista en psicología, fonoaudiología, educadores diferenciales, o asistentes sociales) para tratar los casos de estudiantes en que sus problemas de rendimiento o conducta están asociados a situaciones sociales, emocionales o dificultades de aprendizaje más complejas. Por último, en algunos territorios las escuelas trabajan en red, articulándose con los servicios locales de salud para derivar a estudiantes que requerirían un tratamiento psicológico o de salud mental más especializado.

2.3. Gestión curricular y pedagógica

Los equipos directivos y docentes de las escuelas que han mejorado destacan especialmente los cambios que han introducido en la gestión curricular y pedagógica de sus escuelas, en las funciones de planificación de clases, monitoreo de los aprendizajes, y apoyo al trabajo de docentes, haciendo más predecible la enseñanza y mejorando la coordinación. En esta línea, el monitoreo curricular se ha vuelto central, pudiendo descansar en la revisión de los cuadernos de estudiantes, o en una triangulación de las planificaciones de clases, el libro de clases (registro pedagógico diario). Estos mecanismos tradicionales han sido crecientemente complementados con observación de clases y pruebas de aprendizaje.

Las observaciones de aula las realiza generalmente quien coordina el área pedagógica de la escuela, aplicando una pauta consensuada o elaborada previamente con docentes. Casi siempre, el proceso termina con una retroalimentación formal al docente acerca de las fortalezas y debilidades identificadas, así como sugerencias para el mejoramiento de su desempeño y, eventualmente, compromisos de mejora. Esta práctica es valorada positivamente porque en estas escuelas hay una genuina valoración del desarrollo docente en base a la comunidad profesional que conforman, y porque equipos directivos se han ganado la confianza de sus docentes.

El otro cambio reciente es la aplicación de pruebas de logro para realizar una gestión educativa y un mejoramiento escolar con uso intensivo de datos. Esto supone que las mediciones son legitimadas por docentes, lo cual toma tiempo. Los resultados de estas evaluaciones de aprendizaje se utilizan ampliamente tanto para detectar avances e insuficiencias en la cobertura curricular, como para identificar cursos o estudiantes que presentan mayores retrasos y requieren más apoyo. Asimismo, la información sobre logros de aprendizaje facilita que agentes escolares focalicen sus esfuerzos en ellos, y docentes se hagan más responsables del progreso y aprendizaje de sus estudiantes. En las escuelas más avanzadas, la evaluación es



considerada una herramienta de desarrollo profesional, de investigación sobre cómo aprenden estudiantes, de evaluación de las innovaciones que se introducen en las salas de clases, y de aprendizaje organizacional para la planificación institucional.

2.4. Conformación de una comunidad profesional de aprendizaje

La única forma duradera de sostener en el tiempo e institucionalizar el mejoramiento escolar es acumular y desarrollar el capital profesional docente de la escuela. Los cambios pueden comenzar siendo iniciativas de uno o dos docentes altamente motivados, pero el mejoramiento de la escuela depende de la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje, que potencie el trabajo de cada docente, fortalezca el intercambio colectivo y socialice a los nuevos integrantes.

En las escuelas que mejoran, docentes más experimentados transfieren sus conocimientos y habilidades pedagógicas a docentes nuevos, ya sea ejerciendo roles de liderazgo y coordinación pedagógica, o mediante un proceso de inducción de nuevos profesionales al trabajo escolar. Además, algunas escuelas hacen un seguimiento más intensivo de las planificaciones de clases de docentes nuevos y de los aprendizajes de sus estudiantes, así como una mayor frecuencia de la observación y retroalimentación de su trabajo en el aula. Aquí, docentes nuevos consideran a quienes tienen más experiencia figuras claves en su formación profesional, dado el efecto de modelación de sus prácticas que les reconocen.

En las escuelas que logran un mejoramiento sostenido el principal factor es su trabajo colectivo y reflexión conjunta, como una comunidad de aprendizaje profesional. Esto se expresa en la disposición al cambio de docentes, a reconocer que es posible mejorar y lograr por sus esfuerzos que estudiantes –independiente de las condiciones de origen– alcancen altos estándares de aprendizaje y desarrollo personal. También existe una responsabilidad colectiva sobre los logros y fracasos de la escuela, lo que genera una disposición hacia la colaboración con otros y el aprendizaje mutuo; así como un clima de confianza para que docentes pidan ayuda a sus colegas cuando lo requieran.

3. El mejoramiento escolar como proceso institucional y de largo plazo

El mejoramiento escolar, para ser sostenido y sustantivo, debe aspirar a institucionalizarse y convertirse en una trayectoria longitudinal de cambios que van desde la periferia o la prueba parcial, al centro del trabajo escolar. Esto supone un trabajo a largo plazo. En nuestros estudios, ha sido crucial distinguir niveles de desarrollo de estos procesos, de forma que las políticas y prioridades de gestión sean pertinentes a los diferentes estadios de las instituciones educativas.

3.1. Criterios para observar niveles de desarrollo y mejoramiento escolar

Empíricamente, hemos identificado un conjunto de criterios para observar diferentes niveles de desarrollo escolar y perfilar las trayectorias de mejoramiento que las escuelas están siguiendo. A continuación, una sintética descripción de los criterios más relevantes.

- Tipo de estrategia de mejoramiento escolar
Se refiere al tipo de estrategias de mejoramiento, explícitamente aplicadas por la escuela y los énfasis puestos en este proceso, las cuales (Gray et al., 1999) esquemáticamente se pueden definir como:
 - *Tácticas de corto plazo*: acciones específicas, dirigidas a resolver asuntos parciales del trabajo escolar, con objetivos muy restringidos, por ejemplo, realizar ensayos de pruebas estandarizadas.
 - *Respuesta estratégica*: procesos de cambio articulados, que abordan diferentes dimensiones del trabajo escolar, con foco en el aprendizaje de estudiantes y el trabajo de aula de docentes, con perspectiva más integral y de mediano plazo.
 - *Generación y desarrollo de capacidades*: son escuelas donde docentes trabajan colaborativamente, con foco en el mejoramiento de la enseñanza; existe liderazgo distribuido y capacidad de adaptarse a los cambios del contexto, así como dinámicas intensas de aprendizaje entre pares; definen objetivos de desarrollo institucional y crean condiciones para el mejoramiento continuo.



- Grado de institucionalización del mejoramiento escolar

Este aspecto se refiere al nivel en el que “los procesos mejorados” se han incorporado a las prácticas regulares de trabajo en la escuela, y cuentan, por tanto, con un soporte en rutinas y procedimientos institucionales de gestión pedagógica y gestión organizacional. Esto determina cierta independencia de las personas circunstancialmente presentes (de hecho, cómo los nuevos miembros de la comunidad son inmersos en los cambios es un indicador relevante de institucionalización). El nivel de institucionalización también se vincula con el grado en que los cambios se han extendido a otras áreas-niveles-actores de la escuela, más allá de los inicialmente involucrados o más directamente afectados, desarrollando un proceso de mejoramiento más comprehensivo y menos focalizado.

- Foco en los aprendizajes y aprendizajes priorizados

Se refiere a dos aspectos complementarios acerca de lo que docentes procuran proveer como oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes. Las escuelas se diferencian según si sus procesos de mejoramiento priorizan un restringido foco en los resultados académicos básicos en lectura y matemática, o también incluyen otras disciplinas, si agregan un foco en otro tipo de aprendizajes cognitivos y no cognitivos (no medidos por las pruebas estandarizadas), y si se orientan por lograr competencias de orden superior, o habilidades personales, transversales y sociales. Por otro lado, esta dimensión también se vincula con una ampliación de lo considerado relevante como experiencia formativa para estudiantes, yendo desde establecer las rutinas básicas de educación («normalización»), hasta concebir una experiencia formativa integral y multidimensional para cada estudiante.

- Cultura profesional docente

Remite al grado en que el equipo docente posee un sentido de responsabilidad colectiva sobre la formación de estudiantes, de acuerdo con sus expectativas sobre estudiantes y el desempeño de los propios docentes, así como las creencias compartidas sobre la enseñanza y el aprendizaje. También

refiere al nivel de confianza entre pares docentes y con la dirección. Por último, al grado en que «hacer las cosas bien» se ha convertido en un compromiso «con» y una presión desde los demás colegas de la escuela («responsabilización horizontal»), y no solo un rasgo personal que algunos docentes puedan o no tener.

- Cultura, identidad y capital simbólico de la escuela

Se refiere al grado en que existe una identidad compartida por los miembros de la escuela, un relato unificador sobre el sello o misión institucional, así como un sentido de comunidad y pertenencia entre sus miembros. Cuando agentes escolares son capaces de conectar estos «sellos de identidad» colectiva con sus propias acciones, logran darles sentido a estas, al tiempo que encuentran motivación en dicha misión institucional.

3.2. Perfiles de desarrollo y mejoramiento escolar

Ciertamente, los procesos de mejoramiento escolar son usualmente «desbalanceados» entre sus diferentes áreas. En este texto he puesto el foco en el nivel del aula y el trabajo pedagógico-curricular docente, pero a ello debe sumarse las dimensiones de gestión institucional, convivencia escolar en general, relaciones con las políticas educacionales y la comunidad local, entre otras. En todas ellas las escuelas pueden experimentar avances parciales y estos no ser siempre sincrónicos; más aún, muchas veces el cambio se produce precisamente porque una de las dimensiones se transforma aceleradamente y comienza a «presionar» cambios consecuentes en las demás. En efecto, la historia de las escuelas está llena de cambios parciales que no se ramificaron y se ahogaron en el tiempo, sin llegar a «institucionalizarse».

Así, en nuestros estudios, hemos identificado cuatro niveles de desarrollo del mejoramiento escolar que permiten caracterizar estos procesos como trayectorias longitudinales de cambio organizacional, a partir de las dimensiones recién descritas.



- **Mejoramiento restringido**
Escuelas cuyos procesos se centran puntualmente en implementar tácticas muy focalizadas que permitan incrementar el rendimiento de estudiantes en resultados académicos básicos, pero sin incorporar el conjunto de la institución escolar, sin atender la integralidad del aprendizaje y la experiencia formativa, ni desarrollar capacidades profesionales docentes relevantes para una mejor pedagogía. Este tipo de procesos, en cierto modo «espurios», es típico de situaciones en que las escuelas se sienten fuertemente presionadas por obtener logros rápidos, especialmente desde las políticas educacionales de «responsabilización por resultados» que ponen énfasis en sancionar, y no en apoyar a las comunidades escolares.
- **Mejoramiento incipiente**
Escuelas que comienzan sus procesos de cambio, generalmente, reestructurando aspectos centrales del trabajo escolar y/o normalizando procesos fundamentales de la escuela que no permitían garantizar oportunidades básicas de aprendizaje (por ejemplo: exceso de pérdidas de clase, problemas severos de convivencia escolar, enseñanza extremadamente desmotivante). La necesidad de establecer dinámicas básicas de trabajo profesional docente y elementos nucleares de la cultura escolar hace que muchas veces estos cambios sean jerárquicos en su dinámica o marginales en su manifestación cuando se trata de iniciativas nacidas de grupos específicos de docentes. Dado lo inicial de los cambios, estos no involucran al conjunto de la organización escolar ni la globalidad de la experiencia formativa de estudiantes.
- **Mejoramiento en vías de institucionalización**
Escuelas cuyos procesos de cambio y mejoramiento han logrado cierta acumulación en el tiempo, madurando, ajustándose e involucrando a otras personas más allá de los iniciadores. También han ido haciéndose más complejos, al implementar estrategias más comprehensivas de cambio, que apuntan a una ampliación y

enriquecimiento del tipo de aprendizajes promovidos. Generalmente existe trabajo colectivo docente, aunque este está poco institucionalizado aún o es poco autónomo de los equipos directivos.

- **Mejoramiento institucionalizado**
Escuelas en que sus procesos de cambio y mejoramiento se han sostenido por un período extenso de tiempo, suficiente para acumular varios ciclos de ajuste vía ensayo/error, involucrar a toda o la mayoría de la comunidad escolar, y pasar a formar parte de las prácticas habituales de trabajo. El cambio ya no depende de superiores jerárquicos o de líderes puntuales, sino que descansa en la conformación de comunidades profesionales docentes y estas, a su vez, tienen el desarrollo y acumulación de capacidades en el centro. Por último, una sólida cultura escolar ha ido forjándose, centrada en la ambición del aprendizaje integral para estudiantes, con sellos de identidad de la escuela que motivan a sus diferentes agentes.

4. Innovar para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI

Esta sección quisiera ir más allá del «mejoramiento escolar» para reflexionar brevemente sobre la necesidad de innovar más radicalmente con miras a incorporar a la educación masiva las habilidades y competencias para el siglo XXI. Dos aspectos en que esto se manifiesta es la búsqueda de una educación integral que aborde los aprendizajes cognitivos en todo su rango, sociales y de desarrollo personal, y que se arriesgue a ir más allá de la gramática tradicional de la forma escolar. Estas ideas han estado dando vueltas en el campo de la educación por décadas. UNESCO (1996) ha promovido la educación del siglo XXI basada en cuatro pilares: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser. Esta visión integral y comprehensiva se ha renovado recientemente (2021), sugiriendo la necesidad de un nuevo contrato social para la educación, que en sus dimensiones pedagógico-curriculares enfatiza la necesidad de pedagogías cooperativas y



solidarias, interdisciplinarias, orientadas a la resolución de problemas, y con un claro foco en la educación socioemocional. Asumir estas y otras propuestas similares en la educación oficial, masiva e institucionalizada no es fácil, como lo muestra la serie de movimientos de reforma más ambiciosos que se sucedieron en el siglo pasado, casi siempre logrando solo triunfos parciales y pasajeros.

Paradójicamente, la experiencia desestructurante de la pandemia y la crisis educacional que le ha seguido han abierto una oportunidad para este tipo de cambios más innovadores y ya no solo de aumento de la efectividad de un sistema más o menos consolidado. En lo esencial, este tiempo ha permitido plantearse con más seriedad tres cambios de gran trascendencia, pero enormemente resistidos:

1. el foco en aprendizajes comprensivos que aporten a la calidad de vida y el bienestar de estudiantes (especialmente en su bienestar emocional, social y físico);
2. el uso de pedagogías integrales basadas en el diálogo y la cooperación horizontal, la autonomía de estudiantes y la integración de diferentes áreas del saber; y
3. el ensayo de formas organizacionales más flexibles, incluyendo grupos de estudiantes de edades múltiples, horarios menos rígidos y variables, la combinación de educación presencial, en línea y asincrónica.

Estas innovaciones sobre mejoramiento escolar ocurrieron casi siempre en los márgenes o a contracorriente de «el sistema». En qué medida ellas puedan pasar de la periferia al centro, dependerá de la apertura que tengan las sociedades y sus sistemas educacionales para, una vez superada la crisis de la pandemia, evitar la trampa de simplemente volver a la vieja normalidad. Sin embargo, las dificultades que enfrentan innovaciones de este tipo para ser adoptadas más sistémicamente no son triviales. Usando una conceptualización ya clásica de Ernest House, es posible observarlas bajo tres perspectivas.

En primer lugar, está la dimensión técnica, el «saber hacer» de la reforma. Todo cambio en estas funciones básicas de la escuela, como la pedagogía, el currículum o la gestión

escolar, requieren de un conocimiento práctico que resuelva las demandas preguntas de la «implementación». Pero ocurre que muchas veces quienes son reformadores, personas expertas y las políticas educacionales son demasiado teóricos y están estructuralmente alejados de los requerimientos concretos del tipo: ¿cómo resolver la tensión entre cobertura curricular y aprendizaje profundo?, ¿cómo conciliar el manejo de la disciplina con un mayor protagonismo estudiantil en el aprendizaje?, o ¿cómo fortalecer el profesionalismo y autonomía docente en las decisiones relevantes de la escuela? Las nuevas ideas necesitan un saber hacer que por definición es escaso, tentativo y provisional, lo que despierta por sí mismo resistencias y temores.

En segundo término, está la cuestión política, el «querer cambiar» en el sentido que busca la reforma. Un cambio significativo del núcleo educativo de la escuela implica inevitablemente decisiones políticas ya sea a nivel macro (por ejemplo, dejar de aplicar sistemas de responsabilización hacia educadores basados en el desempeño de pruebas estandarizadas de logro) o micro, como distribuir el poder de directivos escolares con el equipo profesional docente en materias pedagógicas y curriculares. Son rebalances del poder, negociaciones entre intereses a veces contrapuestos (dar más importancia a las artes y las humanidades implica cuestionar la prioridad excluyente de las matemáticas), y necesidades de cooperación de grupos diversos en un escenario que para todos es inédito y está aún reconfigurándose. Todo esto solo es posible si el proceso de innovación logra legitimidad, reconocimiento por parte de los diferentes agentes sociales y escolares. En educación, la mera imposición de autoridad tiene vida corta.

Por último, la dimensión cultural, es decir, el «hacer sentido» de la reforma. La educación es en sí misma una práctica cultural y por tanto un cambio profundo de sus propósitos formativos implica una resignificación que debe ser no sólo comprendida por los actores sociales y educacionales, sino dialogada con ellos, pues los valores dominantes, los propósitos comunes, y en el último término



la ideología que enmarca el quehacer de la educación en tanto institución social se ven modificados en alguna medida. La eficacia de estos cambios depende de la interpretación que los propios agentes hagan de ellos, por lo que la dimensión cultural opera como un poderoso modulador de la reforma. Además, la reforma educativa en tanto política transformadora nunca es simplemente «aplicada» por los agentes locales, sino que estos activamente la reinterpretan, y por tanto la adaptan como condición de adoptarla, es decir, la traducen a su realidad concreta no como una deformación del proceso de implementación, sino como un paso necesario para la apropiación, imprescindible para sostener cambios profundos y de largo plazo.

Cualquier reforma o innovación educacional que pretenda ser efectiva debe atender simultáneamente estas dimensiones tecnológicas, políticas y culturales del cambio educativo.

5. Bibliografía

- Bellei C., Vanni, X., Valenzuela, J. P., y Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: an empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*; 27(3).
- Bellei, C. y Morawietz, L. (2016). Strong Content, Weak Tools: Twenty-First-Century Competencies in Chilean Educational Reform. En F. M. Reimers y C. Chung (Eds.), *Teaching and Learning for the Twenty-First Century* (69-92). Harvard Education Press.
- Bellei, C., Muñoz G. y Contreras M. (2021). Mejoramiento educacional desde el nivel intermedio en Chile: los casos de las comunas Loncoche y San Nicolás. En A. Rivas, et al. (2021), *La mejora sistémica de la educación. Casos de estudio en América Latina*. Fundación Santillana.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), pp. 266-288.
- Bellei, C., Pérez, L.M., Raczinsky, D. y Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile*. UNICEF.
- Bellei, C., Contreras M., Valenzuela, J. P., y Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos. ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* LOM Ediciones.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni X., Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM Ediciones, Universidad de Chile y UNICEF.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. LOM Ediciones y Universidad de Chile.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., y Vanni, X. (2019). Critical Issues for the Study of School Improvement: Contributions from a Research Program in Chile. En M. Connolly, D. H. Eddy-Spicer, C. James y S. D. Krus (Eds.), *The SAGE Handbook of School Organization*. SAGE Publications.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. y Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*. Open University Press.
- Morawietz, L. y Bellei, C. (2018). Providing Relevant Twenty-First-Century Science Education for All Students. En F. M. Reimers y C. Chung (Eds.), *Preparing Teachers to Educate Whole Students. An International Comparative Study* (33-70). Harvard Education Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Report prepared by the International Commission on the Futures of Education*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo 21, presidida por Jacques Delors*.
- Vanni, X., Bustos, N., Valenzuela, J. P. y Bellei, C. (2018). The Role of Leadership in Improving Low-Performing Schools: The Chilean case. *International Perspectives on Leading Low Performing Schools*. Information Age Publishing.

