

La Cuarta Vía de liderazgo y cambio en América Latina: perspectivas en Chile, Colombia y Brasil

The Fourth Way of Leadership and Change in Latin America: Prospects for Chile, Colombia, and Brazil

¹Dennis Shirley, ¹María Beatriz Fernández,
¹Marcela Ossa Parra, ²Ana Berger y ²Gustavo Borba

¹Lynch School of Education, Boston College, EE.UU.
² Universidad del Valle de Río dos Sinos, Porto Alegre, Brasil

Resumen

Según Hargreaves y Shirley (2009a, 2012), los recientes cambios ocurridos en la educación por lo general han pasado por tres etapas: una Primera Vía de autonomía del profesorado caracterizada por una gran libertad profesional pero escasa coherencia del sistema educativo, una Segunda Vía de estándares, mercados y rendición de cuentas y una Tercera Vía de toma de decisión basada en datos duros. Hargreaves y Shirley sostienen que cada una de estas etapas de cambio es limitada. Los autores presentan ejemplos internacionales según los cuales una Cuarta Vía de profesionalismo educativo basado en principios democráticos permite mejorar los resultados de los estudiantes a la vez que preserva y mejora las culturas comunitarias y escolares locales. Cabe preguntarse, sin embargo, si este marco de cambio educativo incrementa nuestra comprensión de las reformas educativas recientes adoptadas en América Latina. En el presente artículo se propone un primer abordaje a esta interrogante basado en los casos de la reforma nacional llevada a cabo en Chile, de un establecimiento educativo de Porto Alegre (Brasil) y de una red de escuelas rurales innovadoras en Colombia. De estos casos, se desprende que la región ya ha adoptado principios y prácticas de la Cuarta Vía, tales como el liderazgo escolar inspirador, las redes educativas y la voz de los estudiantes. Estos, a su vez, pueden servir de inspiración para la evolución de los establecimientos y los sistemas dentro y fuera de América Latina.

Palabras clave: educación democrática, cambio en la educación, equidad, liderazgo, política, mejora escolar

Correspondencia a:

Dennis Shirley
Lynch School of Education, Boston College, EE.UU.
140 Commonwealth Avenue, 221 Champion Hall, Chestnut Hill, MA 02467,
EE.UU.
Correo electrónico: dennis.shirley@bc.edu
Agradecemos a Beatrice Avalos por sus comentarios útiles a una versión
previa de este artículo durante el Congreso ICSEI realizado en Santiago, Chile
en enero de 2013.
Este artículo fue escrito originalmente en inglés.

© 2013 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi:10.7764/PEL.50.2.2013.2

Abstract

According to Hargreaves and Shirley (2009a, 2012), recent educational changes have often followed three stages: a First Way of teacher autonomy characterized by great professional freedom, but little system coherence; a Second Way of standards, markets, and accountability; and a Third Way of data-driven decision-making. Hargreaves and Shirley argue that each of these stages of change is limited. They present international evidence that a Fourth Way of democratically-governed educational professionalism yields greater student outcomes while preserving and enhancing local school and community cultures. But does this framework for educational change contribute to our understanding of recent educational reforms in Latin America? This article serves as a first exploration of this question, drawing on the cases of a national policy reform in Chile; a single school in Porto Alegre, Brazil; and a rural school improvement network in Colombia. The cases indicate that the region has already enacted examples of Fourth Way principles and practices, such as inspirational school leadership, educational networks, and student voice that manifest core principles and practices of the Fourth Way. These, in turn, can be instructive for advanced school and system-level change both within and beyond the boundaries of Latin America.

Keywords: democratic education, educational change, equity, leadership, policy, school improvement

Según Hargreaves y Shirley (2009a, 2012), los recientes cambios educacionales internacionalmente han pasado a menudo por tres etapas: una Primera Vía de autonomía de los profesores, caracterizada por una gran libertad profesional pero poca coherencia en el sistema; una Segunda Vía de estándares, mercados y rendición de cuentas; y la Tercera Vía que comenzó con una promesa de combinar lo mejor de la Primera y la Segunda Vía, pero en vez se ha visto marcada por un aumento en la toma de decisiones determinada por resultados, que está limitando y distorsionando aspectos importantes de una educación bien equilibrada. Para recalibrar la naturaleza del cambio educacional contemporáneo, Hargreaves y Shirley presentan evidencia internacional que indica la necesidad de una nueva Cuarta Vía de cambio para realzar la profesión docente, preservar el gobierno democrático en las escuelas, y mejorar el desempeño estudiantil. Hargreaves y Shirley (2009a, 2012) se basan en sus estudios de casos originales de escuelas, redes de cambio y políticas estatales y nacionales en Finlandia, Canadá, Reino Unido, Estados Unidos y Singapur, para proporcionar una base de evidencias para un nuevo conjunto de políticas educacionales que apoyen sus recomendaciones.

¿Puede este marco de Cuatro Vías de cambios contribuir a nuestra comprensión de las reformas educacionales recientes en América Latina? ¿Es la región demasiado grande, demasiado heterogénea y demasiado diferente de las escuelas, redes y naciones estudiadas en *The Fourth Way* (La Cuarta Vía) (2009a) y *The Global Fourth Way* (La Cuarta Vía Global) (2012) como para que el modelo tenga alguna relevancia en el escenario Latinoamericano? Este artículo sirve como una primera exploración de estas preguntas.

Estas preguntas de investigación son significativas. Hargreaves y Shirley (2012) siguen a Sahlberg (2011) al sostener que un Movimiento Global de Reforma Educacional (GERM por su sigla en inglés) es cada vez más generalizado en los cambios educacionales internacionalmente. Encabezado y apoyado por organizaciones internacionales y consultorías como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y McKinsey y colaboradores, el argumento dice que una “nueva ortodoxia” dominante de cambio educacional es visible en las escuelas alrededor del mundo, que promulga una mezcla de reformas orientadas por el mercado, basada en estándares y determinada por resultados de evaluación. En términos de la arquitectura de cambio de la Cuarta Vía, esta “nueva ortodoxia” representa una combinación de los elementos de cambio de la Segunda y Tercera Vía. Combina el énfasis de la Segunda Vía en la consistencia y uniformidad de los estándares académicos con la creciente convicción en el uso de datos de desempeño estudiantil para guiar las políticas y mejorar los resultados de los estudiantes.

El mismo Sahlberg, ciudadano de Finlandia, país de alto rendimiento, observa que ninguna de las grandes reformas propuestas por los consultores internacionales se practica en su país, que ha elegido un camino muy distinto de gobierno democrático y profesionalización de los educadores para alcanzar su estatus emblemático. Esto plantea la pregunta de hasta qué punto las reformas difundidas por el GERM —típicamente estrategias económicas como el incentivo de pago por desempeño para los profesores,

pruebas de alto impacto en lectoescritura y matemáticas, en desmedro de otras asignaturas centrales, o sanciones para las escuelas públicas en problemas, como por ejemplo cerrarlas para después abrirlas pajo patrocinio semiprivado— están impulsadas por evidencias y hasta qué punto por ideología.

Si los análisis de Hargreaves, Shirley y Sahlberg son correctos, significa que hay mucho en riesgo en la actual era de cambio educacional a nivel internacional. Existen crecientes presiones sobre los educadores para mejorar los logros estudiantiles y para cerrar las brechas entre los grupos de estudiantes, proporcionándoles así el reconocimiento tan buscado con respecto a la contribución social indispensable de su profesión. Estas son ganancias en el ámbito de las políticas, por lo menos en términos de aspiraciones retóricas que son ampliamente aplaudidas. Sin embargo, por otro lado, ¿cómo se manejan estas presiones en distintos escenarios alrededor del mundo? ¿Cuál es el costo para los educadores y sus alumnos? Finalmente, para los propósitos de este trabajo, ¿qué rol juegan las tensiones creadas por estas presiones en las escuelas y sociedades de América Latina en particular?

En contraste con los casos educacionales descritos por Hargreaves y Shirley (2009a, 2012), en los cuales cada nación ha tenido el control exclusivo de sus políticas educacionales, un factor dominante que ha moldeado el cambio educacional en América Latina está relacionado a la dependencia de la región en las recomendaciones y el financiamiento de agencias internacionales tales como el Banco Mundial. El razonamiento para la participación del Banco ha sido el desarrollar la capacidad de la región para participar efectivamente en la economía global del conocimiento (Filho, 2009). Para lograr este propósito, el Banco recomendó medidas de rendición de cuentas y descentralización informadas por una lógica de libre mercado cuya intención era la de aumentar la elección de los consumidores y promover el desarrollo de sistemas educacionales más eficientes y efectivos que garanticen acceso universal y calidad en la educación (Gershberg, González, & Meade, 2012; Meade & Gershberg, 2008). Por lo general, los gobiernos centrales y locales en América Latina han apoyado este enfoque de reformas, pero se han encontrado con resistencia de parte de una variedad de actores que resienten y rechazan el poder de estas directivas internacionales en sus políticas y prácticas educacionales (Gershberg et al., 2012).

Las reformas basadas en la rendición de cuentas, apoyadas por organismos tales como el Banco Mundial, reflejan fuertes tensiones entre las grandes «organizaciones pilares», como las llaman Hargreaves y Shirley (2012), y lo que ellos describen como lo opuesto, ofertas de pequeñas «tiendas de barrio». Sin embargo, las organizaciones pilares no pueden ser efectivas sin actores locales que implementen las políticas definidas globalmente. La evidencia (Meade & Ginsburg, 2008) indica que aunque hay grandes variaciones entre una región y otra, en general las reformas de Segunda y Tercera Vía en América Latina han fracasado en su intento de involucrar efectivamente a las comunidades locales. En general, no han dedicado suficientes esfuerzos para construir su propia capacidad (Gershberg et al., 2012). Más aún, no han reconocido las aspiraciones y necesidades locales para inspirar una visión compartida que empodere y comprometa a la comunidad para lograr sus propios propósitos educacionales, identificados por ellos mismos.

Estas áreas de preocupación no son nuevas en América Latina. Años antes de los recientes intentos de reforma en la región, Freire (1969/2011) había criticado la introducción de modelos externos que se adaptaban superficialmente a las realidades de América Latina calificándolos de «invasión cultural». Más recientemente, de Sousa Santos (2011) argumentó que a pesar que los modelos de mercado de reforma ahora predominan en América Latina, sigue habiendo una importante resistencia de fondo a la influencia internacional sobre las políticas educacionales, de salud y sociales. Estos movimientos de la base se manifestaron de manera vibrante y visible en el Foro Social Mundial en Porto Alegre, Brasil, en 2001, y en la actualidad continúan en la región, particularmente como protestas estudiantiles en Chile y masivas protestas sociales en Brasil.

Las autoridades educacionales en América Latina tienen una difícil ubicación política. Por un lado, dados los incentivos y sanciones disponibles, deben cumplir con las recomendaciones políticas del Banco Mundial y otras organizaciones internacionales «pilares». Por ejemplo, poner en peligro el financiamiento del Banco Mundial es económica y políticamente intolerable para la mayoría de los líderes. Por otro lado, los movimientos populares que buscan reafirmar un control nacional legítimo sobre materias tan determinantes como las políticas educacionales, pueden desafiar la legitimidad de las autoridades, y frustrar sus aspiraciones. Las presiones sobre las autoridades contemporáneas son especialmente intensas a medida que se hace cada vez más evidente que mientras las reformas políticas de la Segunda y Tercera Vía relacionadas con los estándares, rendición de cuentas, mercados y sofisticación de los datos aumentan la

base de conocimientos de los diseñadores de políticas públicas, no parecen tener un efecto independiente significativo en el aprendizaje de los estudiantes. Estos hallazgos repiten aquellos encontrados en los Estados Unidos y el Reino Unido. Como ha comentado Philip Piety (2013) recientemente, «el movimiento de datos educacionales está lleno de enigmas y aparentes contradicciones. Ninguna puede ser más significativa que la falta de evidencia de su propio éxito.» Piety continúa, «A pesar de muchas afirmaciones optimistas por parte de los proponentes de los datos educacionales, ha sido difícil encontrar evidencia sólida de mejoramiento» (p. 19). Esta ausencia de evidencia intensifica la búsqueda de alternativas, principios más humanistas y estrategias para mejorar la enseñanza.

Marco teórico

Estas consideraciones proporcionan el punto de partida para este artículo. ¿De qué manera se relaciona la vida diaria en las escuelas Latinoamericanas con las diferentes modalidades de cambio articuladas por Hargreaves y Shirley? ¿Cómo pueden las experiencias educacionales de América Latina proporcionarnos puntos de partida adicionales para criticar la “nueva ortodoxia” del cambio educacional, y quizás proporcionar modelos para transitar hacia la Cuarta Vía? Nuestros tres estudios de caso fueron elegidos para permitirnos proporcionar respuestas iniciales a estas preguntas.

Sin embargo, antes de hacerlo se necesita mayor claridad acerca de la tipología de cambio de la Cuarta Vía. La Tabla 1 proporciona una visión general del argumento (2012).

Tabla 1
 La Cuarta Vía de cambio

		La Primera Vía	La Segunda Vía	La Tercera Vía	La Cuarta Vía
Pilares del Propósito y la Asociación	Propósito	Innovadora e inconsistente	Mercados y estandarización	Objetivos de desempeño: subir la barra, estrechar la brecha	Misión inspiradora, inclusiva e innovadora
	Comunidad	Poco o ningún compromiso	Elección de los padres	Elección de los padres y entrega de servicios a la comunidad	Compromiso público, desarrollo de la comunidad
	Inversión	Inversión estatal	Austeridad	Renovación	Economía moral
	Influencia Corporativa	Mínima	Amplia gama de escuelas subvencionadas y academias, tecnología, y productos de pruebas	Colaboración pragmáticas con el gobierno	Asociaciones éticas con la sociedad civil
	Estudiantes	Participación casual	Receptores de cambios	Público objetivo de la entrega de servicios	Compromiso y voz
	Aprendizaje	Ecléctico e irregular	Instrucción directa de los requisitos de estándares y pruebas	Vías de aprendizaje personalizadas	Verdaderamente personalizada; aprendizaje y enseñanza consciente
Principios del Profesionalismo	Profesores	Calidad de la capacitación variable	Reclutamiento flexible, vías alternativas	Altamente calificados, retención variable	Altamente calificados, alta retención
	Asociaciones	Autónomas	Desprofesionalizadas	Re-profesionalizadas	Hacedores de cambio
	Comunidades de Aprendizaje	Discrecional	Forzadas	Impulsada por datos	Informadas por evidencias
Catalistas de la Coherencia	Liderazgo	Individualista y variable	Gerencia de línea	Planes para distribuir a los individuos	Sistémico y sustentable
	Redes	Voluntarias	Competitivas	Dispersas	Enfocadas en la comunidad
	Responsabilidad	Local y con poca rendición de cuentas	Objetivos de alta trascendencia y pruebas por censos	Incremento del público objetivo, auto monitoreo y pruebas censales	Responsabilidad primero, pruebas muestrales, ambiciosa y compartida
	Diferenciación y Diversidad	Subdesarrollada	Exigida y estandarizada	Disminución de las brechas de logros y de las intervenciones impulsadas por datos	Enseñanza exigente y receptiva a las necesidades de los estudiantes

Nota: Adaptado de Hargreaves & Shirley (2012).

En *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change (La Cuarta Vía: El inspirador futuro para el cambio educacional)*, Hargreaves y Shirley (2009b) ampliaron lo establecido en la “Tercera Vía” de Anthony Giddens (1998, 2000) para conceptualizar cuatro etapas diferentes de cambio educacional que se reconocen en el Reino Unido y los Estados Unidos. En la Primera Vía del estado benefactor después de la Segunda Guerra Mundial, los educadores tenían una autonomía casi ilimitada, pero esta libertad debilitó su capacidad de dar forma a una ética colectiva y a un conjunto de prácticas profesionales coherentes en las escuelas. En la Segunda Vía de la década de 1980, líderes tales como Margaret Thatcher en el Reino Unido y Ronald Reagan en los Estados Unidos lanzaron una nueva y ambiciosa mezcla de estrategias de políticas que por un lado eran neo-conservadoras (exigiendo nuevos estándares para que todos los colegios cumplieran con fuertes sanciones por incumplimiento) y neo-liberales por otro (inculcando reformas con modelos de mercado a las escuelas estatales). Hacia la década de 1990, el Primer Ministro Tony Blair, con la guía y apoyo de Giddens, buscó combinar las políticas de la Primera Vía (autonomía profesional y gasto gubernamental) con lo mejor de la Segunda Vía (estándares altos y exigentes, y libertad para innovar) en una nueva Tercera Vía de cambio. A este esfuerzo se unieron, en diferentes grados y con diferente énfasis, el Primer Ministro alemán Gerhard Schröder y el Presidente de los Estados Unidos, Bill Clinton.

La Tercera Vía se convirtió en un popular y ampliamente divulgado modelo de cambio, provocando comentarios y debates alrededor del mundo (Giddens, 2001). Parecía ofrecer una vía más allá del modelo excesivamente patrocinado por el estado y profesionalmente individualista de la Primera Vía, por un lado, y las distorsiones paradójicas impulsadas por los mercados, acompañado de políticas estandarizadoras de la Segunda Vía, por el otro. Al vincular a los educadores a través de estructuras tales como comunidades profesionales de aprendizaje, y proporcionar recursos y apoyo adicional a las escuelas (junto a nuevas medidas para la rendición de cuentas), parecía haberse superado el impasse de las políticas y se veía en el horizonte un nuevo modelo de cambio social y educacional.

Incluso en el comparativamente próspero escenario del norte global, la Tercera Vía rápidamente desarrolló muchos problemas. En un estudio detallado de una red de reforma a escuelas secundarias en Inglaterra con muchas características de la Tercera Vía, Hargreaves y Shirley (2009b) argumentaron que las promesas iniciales de la Tercera Vía se vieron comprometidas por una nueva ola de reformas tecnócratas impulsadas por datos que aumentaron los puntajes de las pruebas por un lado, pero limitaron el currículo por el otro. Más aun, mientras a los educadores se les prometió una recuperación de la dignidad y competencia profesional a través de fondos adicionales en la Tercera Vía, la retención y en muchos casos aumento de presiones de rendición de cuentas basadas en el mercado los llevó a estar más limitados y controlados que nunca. Estos hallazgos llevaron a Hargreaves y Shirley a estudiar los estados y sistemas de alto desempeño alrededor del mundo y, basados en sus hallazgos, a proponer una “Cuarta Vía” de cambio y liderazgo como alternativa.

Debido a que las limitaciones de espacio nos impiden describir sus características en detalle en este informe, podemos resumir las más importantes de esta nueva arquitectura de cambio. Estas incluyen seis “pilares de propósito y colaboración”, enfatizando los propósitos públicos de la educación y la voz de los estudiantes; tres “principios del profesionalismo” reafirmando la necesidad de proporcionar profesores alta y ampliamente calificados; y cuatro “catalizadores de cohesión” que puedan asegurar que las reformas se refuercen unas con otras para que no se disipen por falta de apoyo sistémico. En general, la propuesta re-imagina el impulso y desarrollo de las transformaciones educacionales desde una visión democrática, profesionalizadora y humanista. Esta Cuarta Vía no resume acciones específicas que deberían repetirse en diferentes contextos. En vez, esta teoría de cambio ofrece principios o indicadores en la vía del cambio que cada país, distrito o institución podría elegir basado en su situación particular.

Metodología

En su investigación sobre la Cuarta Vía, Hargreaves y Shirley (2009, 2012) rechazaron el supuesto que los diseñadores de políticas saben implícitamente lo que es mejor para las escuelas y sistemas, lo cual nunca nadie afirma explícitamente, pero que tiene una manera particular de penetrar y distorsionar la deliberación democrática. Puede ser el caso que muchos de los desarrollos más positivos en educación hoy en día suceden no tanto *debido a*, sino que *a pesar de* muchas políticas educacionales. Para estar abiertos a estas posibilidades, una metodología apropiada a los principios de la Cuarta Vía podría explorar el cambio desde varios puntos de vista. Se podría investigar una ley o política nacional en un contexto, una escuela individual en su interacción con su comunidad o bien explorar una red de dinámica de cambio que vincula a las escuelas entre sí para efectos de capacitación de profesores.

Esta preferencia metodológica por la heterogeneidad continúa con las estrategias de investigación empleadas en *The Fourth Way* (La Cuarta Vía) y *The Global Fourth Way* (La Cuarta Vía Global). Estos volúmenes documentaron el desarrollo de escuelas individuales tales como el *Grange Secondary School* en Inglaterra y el *Rulang Primary School* y *Ngee Ann Secondary School* en Singapur. También describieron y analizaron redes de cambio tales como la *Alberta Initiative for School Improvement in Canada* y *Raising Achievement Transforming Learning Project* en Inglaterra. Finalmente, también se estudiaron políticas nacionales tales como las de Finlandia y Singapur que han producido altos rendimientos estudiantiles.

En estos informes, Hargreaves y Shirley estudiaron los datos de logros académicos de los estudiantes según la documentación de exámenes tales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE y las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por su sigla en inglés) de la Agencia Internacional para la Educación para evaluar la importancia de los estudiantes. Para sondear el proceso de cambio, se efectuaron entrevistas en profundidad con educadores que estaban implementando diferentes iniciativas de reformas. Esto permitió una distinción entre los procesos de cambio y la esencia o contenido del cambio a emerger.

Usando el marco teórico de la Cuarta Vía, este ensayo ofrece una revisión crítica de las fuentes secundarias para describir y analizar la reforma educacional en diversos sectores de estos tres países. En Chile, analizamos el caso de la Subvención Escolar Preferencial (ley SEP), una política educacional implementada desde 2008 para promover mejoras en las escuelas y equidad educacional. En Brasil, exploramos el caso de la Escuela Gilberto Jorge en Porto Alegre, que ha implementado cambios basados en el profesionalismo, la participación de la comunidad y la inclusión. Finalmente, en Colombia estudiamos el movimiento Escuela Nueva, una red de reforma educacional rural que ha sido muy exitosa e influyente como modelo de reforma y mejora para las escuelas rurales.

Este trabajo sobre la Cuarta Vía en América Latina está principalmente orientado a postular un argumento teórico en vez de llevar a cabo una investigación empírica original, por lo que nuestra metodología de investigación refleja esta orientación. Las secciones sobre Chile y Colombia se basan en una detallada revisión de las becas disponibles sobre la ley SEP, en el primer caso, y sobre Escuela Nueva, en el otro caso. El caso de la Escuela Gilberto Jorge es diferente; allí, la acción de investigación participativa de los profesores de la Universidad del Valle de Sinos proporcionó los datos para gran parte de esta sección. Las citas de los educadores que aparecen aquí fueron sacadas de entrevistas llevadas a cabo como parte de la investigación. Esto ha sido suplementado con hallazgos de investigaciones en Porto Alegre y Brasil.

La selección de estos tres casos se basó en principios de muestreo intencional para obtener tres tipos muy distintos de fenómenos educacionales en la América Latina contemporánea. Chile, con la economía más desarrollada de la región, ha acogido completamente las recomendaciones de las organizaciones pilares internacionales a nivel de políticas. Al mismo tiempo, los estudiantes chilenos tanto a nivel secundario como terciario han liderado movimientos de protesta masivos en años recientes, oponiéndose a las inequidades que caracterizan a todos los niveles del sistema educacional. Brasil, el quinto país más grande del mundo, ha experimentado un crecimiento económico dramático en años recientes, así como también grandes movimientos en pro de la justicia social, que son relevantes para la educación. Colombia, una economía de tamaño mediano en la región, ha luchado con años de conflicto armado, a pesar que ahora emergen señales prometedoras de paz.

La Ley SEP: Chile de Segunda y Tercera Vía

En los últimos años, Chile se ha visto enfrentado a una de las más largas y masivas protestas estudiantiles de su historia. Estas protestas han cuestionado la calidad y equidad del sistema así como también la rápida expansión del rol de las organizaciones de lucro en la educación. Las protestas han respondido a una alta segregación social e inequidad de los sistemas educacionales chilenos contemporáneos (Cavieres, 2011; García-Huidobro, 2007; Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2010). Los chilenos se enfrentan a un momento crucial es el que deliberan sobre posibles vías de cambio educacional para el futuro.

En esta sección, analizamos la Ley SEP, una política educacional importante implementada por el Ministerio de Educación en 2008 para promover el mejoramiento de las escuelas y la equidad educacional en Chile. La Ley SEP tiene como objetivo mejorar la calidad educacional de las escuelas proporcionando

más recursos a las escuelas públicas y subvencionadas por cada alumno “prioritario” o de bajos ingresos, y definiendo las metas académicas que deberán lograr esas escuelas (MINEDUC, 2008b).¹ El Ministerio de Educación en Chile ha clasificado a las escuelas en tres niveles —*autónomo, emergente y en recuperación*— basado en indicadores de calidad educacional (MINEDUC, 2008d).² Estas categorías fueron diseñadas para ayudar a las escuelas a entender sus niveles actuales de logros estudiantiles y lo que deben hacer para continuar mejorando. También se usan para asignar a las escuelas distintos niveles de autonomía (Contreras & Corbalán, 2010; MINEDUC, 2008b). Una vez que una escuela acepta dineros adicionales por estudiante, el administrador local (o dueño) firma un acuerdo con el Ministerio explicitando los compromisos y metas que la escuela debe cumplir en relación a su categorización. La Ley SEP requiere que las escuelas lleven a cabo evaluaciones diagnósticas de su estado actual y que elaboren e implementen un plan de mejoramiento. Los estándares se definen y miden claramente. Las escuelas tienen la obligación de proporcionar informes públicos a sus comunidades para que el sistema sea transparente para los padres y otros miembros de la comunidad (MINEDUC, 2008b, 2008d).

Esta ley manifiesta principios y prácticas de la Segunda y Tercera Vía de cambio en Chile. Para entender cómo sucede esto, primero analizamos las responsabilidades de los actores educacionales, las estrategias para promover los cambios y los niveles de mejoramiento y autonomía promovidos por la Ley SEP. Después discutimos algunos resultados preliminares de la Ley SEP y algunas posibilidades de la Cuarta Vía para mejorar las políticas educacionales en Chile.

Responsabilidades de los actores educacionales

A diferencia de políticas anteriores, la Ley SEP indica sin ambigüedades que los administradores locales y las escuelas son responsables por el logro educacional de sus estudiantes (MINEDUC, 2008b). Por primera vez en la historia de Chile, esta responsabilidad se ha medido a través de indicadores de desempeño y sanciones universalmente aplicadas. Potencialmente las sanciones son severas, e incluyen la revocación del estatus educacional oficial de la escuela, y la inhabilitación de los administradores locales a los que se considera deficientes, para que no puedan mantener su posición actual o posiciones similares en el futuro (MINEDUC, 2008b, 2008d). Al igual que las reformas de Segunda Vía en otros contextos nacionales tales como los Estados Unidos y el Reino Unido, la Ley SEP conlleva presiones desde arriba hacia abajo de parte del Ministerio de Educación a las escuelas y administradores locales. Similar a lo que ocurre internacionalmente con las reformas de la Tercera Vía, se proporcionan fondos adicionales como parte de un esfuerzo por construir confianza pública en el sistema escolar. Los marcos y controles centralizados se combinan con responsabilidades descentralizadas para los profesionales. Esta estrategia considera que las escuelas son responsables por los malos resultados y asume que las escuelas tienen suficientes recursos para obtener los resultados deseados si los educadores muestran suficiente fuerza de voluntad y perseverancia (Navarro, 2007).

Junto a este cambio hacia mayores mediciones y rendición de cuentas, el Ministerio de Educación, al hacer cumplir la Ley SEP, ha abandonado su rol tradicional de proporcionar apoyo técnico a las escuelas. El administrador local ahora debe generar este apoyo técnico directamente o contratando a organizaciones consultoras privadas (Asistencia Técnica Educativa) creadas por la Ley SEP.³ El Ministerio de Educación administra un registro público de estos proveedores (MINEDUC, 2008b, 2008d, 2012a; Weinstein, Fuenzalida, & Muñoz, 2010). Sin embargo, no proporciona ningún control ni supervisión de la calidad de estas organizaciones. De esta manera, la Ley SEP es similar a otras reformas nacionales tales como *No Child Left Behind Act* (NCLB) en los Estados Unidos. Esta ley, una reautorización de la Ley de Educación Primaria y Secundaria, financia servicios educacionales suplementarios que en gran parte no son supervisados por el gobierno.

¹ La definición de estudiante prioritario en la ley es: estudiantes cuya situación socio-económica en el hogar les dificulta la posibilidad de enfrentarse al proceso educativo (MINEDUC, 2008b). Existe un conjunto de criterios que la familia del estudiante necesita cumplir para ser considerado oficialmente un “estudiante prioritario”.

² Casi el 70% de este índice se base en los logros de los estudiantes en la prueba nacional estandarizada (SIMCE), mientras el restante 30% considera indicadores tales como eficiencia y los resultados de las evaluaciones a los profesores.

³ La mayoría de las escuelas contratan organizaciones consultoras privadas en vez de usar el apoyo técnico ofrecido por los administradores locales.

Estrategias para promover el cambio

La Ley SEP enfatiza la rendición de cuentas educacionales basada en pruebas estandarizadas. Esta ley se basa en prescripciones y estandarización que requieren el crecimiento de los mecanismos burocráticos de supervisión y control. El supuesto subyacente de estas estrategias de estandarización, pruebas y rendición de cuentas es que los estudiantes y educadores responden bien a la motivación externa y los principios conductistas. La vergüenza pública, amenazas, premios y sanciones sirven de incentivo para mejorar (Casassus, 2010). De esta manera comparte muchas características de otras reformas internacionales de Segunda Vía que buscan imponer estrategias de reforma sobre los educadores en vez de promover y rescatar sus ideas para después apoyar su implementación y difusión.

Durante los dos primeros años de la implementación de esta ley, las escuelas estaban obligadas a lograr metas de efectividad en el área curricular de lenguaje medidas en pruebas estandarizadas (Assaél et al., 2009; Contreras & Corbalán, 2010; MINEDUC, 2008b).⁴ Weinstein et al. (2010) notaron que las metas del Ministerio de Educación se convirtieron en la prioridad máxima para los administradores de las escuelas, ya que están asociadas a la provisión de fondos. Según Raczynski, Muñoz, Weinstein, y Pascual (2013), existe un nuevo sentido de urgencia por mejorar el desempeño estudiantil y cumplir con las metas de aprendizaje en las escuelas.

Sin embargo, con el futuro financiamiento en riesgo, las escuelas ahora están siendo presionadas para dedicar mucho más tiempo a materias evaluadas en las pruebas que a otras materias. Esta consecuencia probablemente no intencionada de la SEP ha reducido el rango de aprendizaje de los estudiantes en otras áreas curriculares importantes, tales como la ciencia, ciencias sociales y las artes. Ha promovido una mayor uniformidad en el enfoque curricular en el sistema, disminuyendo la atención a la diversidad (Contreras & Corbalán, 2010). A pesar que se ha argumentado (Raczynski et al., 2013) que la Ley SEP permite a las escuelas financiar el desarrollo profesional de los profesores o clases de reforzamiento para estudiantes que necesitan apoyo especial, los recursos adicionales de la SEP pueden ser utilizados para que los estudiantes no se beneficien de un currículo amplio y profundo.

Una de las consecuencias negativas más importantes de la Ley SEP es que los profesores ahora se enfocan excesivamente en enseñar para las pruebas (Raczynski et al., 2013). Assaél et al. (2009) destacaron que a pesar que los profesores han reconocido que pasan mucho tiempo practicando con los estudiantes para las pruebas estandarizadas, quieren que sus estudiantes se beneficien también de otras oportunidades de aprendizaje. Desafortunadamente, las presiones para rendir cuentas obligan a los profesores a recrear una forma problemática de “enseñanza alienada” (MacDonald & Shirley, 2009) en la que se encuentran comprometiendo su ética profesional más profunda para cumplir con las metas oficiales del gobierno (Contreras & Corbalán, 2010). Las estrategias de rendición de cuentas que asocian los estándares con sanciones producen nuevas formas de profesionalismo restringido, donde los profesores se limitan a un rango reducido de pedagogías y currículo para cumplir con las metas definidas externamente (Carrasco, 2013).

Promoción de los niveles de mejoramiento y autonomía

Como se ha indicado anteriormente, la Ley SEP establece que las escuelas chilenas ahora se clasifican en base a su efectividad como: en recuperación, emergentes o autónomas (MINEDUC, 2008b, 2008d). Todas las escuelas deben diseñar un plan de mejoramiento basado en una evaluación de diagnóstico previa y un modelo de calidad definido por el Ministerio de Educación. Las escuelas que no logran los estándares del gobierno serán sometidas a mayores regulaciones y supervisión externa más exigente (Contreras & Corbalán, 2010; MINEDUC, 2008b; 2008c; 2012b; Weinstein et al., 2010). Existe una activa desconfianza en las capacidades de estas escuelas, lo que conlleva presiones adicionales, mayor vigilancia, prescripción e intervención. El sistema chileno combina el uso de estándares, mercados y sanciones de la Segunda Vía con la incorporación de recursos financieros adicionales de la Tercera Vía. Este modelo híbrido ha sido particularmente problemático para los educadores porque si bien casi siempre han buscado nuevos recursos, su vínculo con mecanismos más severos de rendición de cuentas no ha levantado la moral profesional como se podría haber anticipado.

⁴ Las escuelas pueden definir metas opcionales basadas en sus diagnósticos, pero sólo las metas de lenguaje fueron obligatorias en los primeros dos años.

Estas características de las políticas tienen implicancias de gran alcance para las escuelas. Las reformas chilenas privan a las escuelas en circunstancias adversas de las oportunidades de mejoramiento ya que impiden el desarrollo de oportunidades para asumir responsabilidad, generar compromiso y construir capacidad de mejoramiento. Esto se debe a que se requiere que las escuelas en problemas transfieran su autoridad a organizaciones externas, generalmente de lucro, a las que se encarga los diagnósticos y planes de mejoramiento (Contreras & Corbalán, 2010; MINEDUC, 2008a). Si bien esto se puede justificar en algunos casos extremos de parálisis organizacional en algunas escuelas en problemas, la consecuencia a largo plazo de entregar la dirección de las escuelas en problemas a organizaciones externas con sus agendas propias refleja rasgos característicos del GERM en su amplia transformación de escuelas y sistemas alrededor del mundo. Esto indica que los líderes de las escuelas, en general, no han logrado mantener una legitimidad profesional en los ojos de las autoridades chilenas. La transferencia de legitimidad a un grupo externo a la profesión, sin regulaciones, —con o sin fines de lucro “organizaciones de administración educativa” (EMOs en la jerga de los reformistas basados en los Estados Unidos)— está en marcha no sólo en el norte global, sino que también en América Latina.

Algunos resultados preliminares de la Ley SEP

El nuevo régimen de desempeño con mayor rendición de cuentas y sanciones para los educadores en Chile es de muchas maneras indistinguible de las estrategias de la Segunda Vía, evidente en reformas recientes en los Estados Unidos y el Reino Unido. Algunos investigadores (Raczynski et al., 2013) han indicado la aceptación que ha tenido la Ley SEP entre los educadores, basados en la gran cantidad de público (99%) y escuelas subvencionadas (73%) que han implementado esta ley. Otros informes han observado que los directores han atribuido recientes aumentos de desempeño en los alumnos chilenos al impacto de la ley SEP en 2010 (Corvalán, 2012).

Como ocurre internacionalmente, gran parte del debate contemporáneo en Chile se enfoca en temas de interpretación respecto al alza y caída de los puntajes de las pruebas. El análisis de la implementación de la Ley SEP desde 2007 a 2010 mostró importantes resultados positivos en las pruebas estandarizadas de los alumnos en lenguaje y matemáticas en escuelas clasificadas de autónomas, y resultados positivos limitados en escuelas con una gran concentración de estudiantes prioritarios o de bajos ingresos (Valenzuela, Villarroel y Villalobos, 2013). Esto significa que esta política ha tenido efectos positivos en escuelas que históricamente se han desempeñado bien en las pruebas estandarizadas, pero su efecto ha sido limitado en las escuelas de bajo desempeño que tienen mayores necesidades de apoyo. Sólo en las escuelas autónomas existe un impacto positivo de la Ley SEP en los resultados de aprendizaje de alumnos de bajos ingresos comparado con los de otro tipo de estudiantes, y esto sólo en una materia: matemáticas.

A pesar de estos resultados, la mejora en el desempeño de los alumnos de cuarto grado y la reducción de la brecha entre estudiantes de bajos y altos ingresos en las pruebas nacionales estandarizadas de 2011 fueron usadas por el Ministerio de Educación para justificar la Ley SEP (Muñoz & Toro, 2012; Valenzuela et al., 2013). Sin embargo, los resultados de 2012 no mostraron mejoras significativas en los estudiantes de cuarto grado (Agencia de Calidad de la Educación, 2013). Además, la Ley SEP no está impactando algunas de las necesidades educacionales más urgentes del país. La Ley SEP no ha reducido la segregación escolar (Valenzuela et al., 2013) y no ha mejorado la matrícula estudiantil en las escuelas públicas en donde se ha implementado (Raczynski et al., 2013).

Posibilidades de la Cuarta Vía para Chile

Los supuestos y estrategias usadas en la Ley SEP no son una excepción en la política educacional chilena. Carrasco (2013) indica que las reformas chilenas recientes se han caracterizado por la privatización, estandarización, pruebas, y rendición de cuentas. A pesar de las consecuencias negativas de la Ley SEP en el profesionalismo de los profesores, el currículo, la equidad y la segregación, la Nueva Agencia de Calidad recientemente aprobada por el Ministerio de Educación produciría una intensificación de las estrategias y consecuencias de la rendición de cuentas de la Ley SEP. No se han explorado enfoques alternativos para mejorar la educación.

¿De qué fuentes podrían los líderes escolares y ciudadanos chilenos extraer una nueva teoría de cambio que busque superar las consecuencias negativas de la Segunda y Tercera Vía de cambio como han sido implementadas en el país? Hay muchos actores sociales —grupos de estudiantes, sindicatos de profesores y asociaciones cívicas— que están intentando cambiar del sistema educacional con los mercados y la estandarización como impulsores del cambio, a una renovación de la democracia y el profesionalismo. Este cambio puede ser especialmente importante en el contexto chileno que reproduce inequidades sociales dramáticas a través de su propia estructura. Nuestro análisis ahora se enfoca en dos de seis pilares de propósito de la Cuarta Vía, explorados en relación al contexto educacional chileno para evaluar su potencial y sus limitaciones.

Los dos pilares bajo investigación se refieren a los pilares del compromiso público y de la voz estudiantil de la Cuarta Vía. La Cuarta Vía cuestiona el alejamiento de las decisiones educacionales de las vidas de aquellos que se ven más íntimamente impactados por el “núcleo de la instrucción” de enseñar y aprender —los estudiantes, profesores y padres y apoderados en sus comunidades. A través de protestas creativas para exigir mejores escuelas secundarias y mayor acceso y calidad en la educación superior, los estudiantes chilenos han enseñado mucho a los estudiantes y sus profesores alrededor del mundo. Los movimientos estudiantiles chilenos han identificado un serio problema de injusticia social y educacional, han propuesto un nuevo modelo de educación para enfrentar ese problema y han ganado un amplio apoyo de la población (Larroulet & Montt, 2010; Salinas & Fraser, 2012). Si bien algunas demandas estudiantiles han tenido éxito, en otras áreas todavía son muy refutadas por el público en general y por las autoridades.

Las protestas estudiantiles, sin importar cuán visibles y creativas sean, reflejan un cierto colapso en la capacidad del sistema de anticipar los cambios y dirigirlos de manera inclusiva que respete las aspiraciones de diversos sectores sociales. Para ir más allá de la Segunda Vía a la Cuarta Vía, los líderes chilenos necesitarán modificar los métodos con que se toman las decisiones educacionales para que las dramáticas protestas sociales sean reemplazadas por compromisos educacionales deliberativos anclados en la sociedad civil y en las escuelas. Un espacio público democrático requiere una mayor disposición de las autoridades educacionales en Chile para crear nuevos espacios con los estudiantes y educadores donde puedan discutir un nuevo modelo educacional y una visión para el país.

Si se espera que los educadores chilenos continuamente mejoren el aprendizaje y desempeño de los estudiantes a la vez que reduzcan la segregación, puede ser el momento apropiado para cuestionar la teoría dominante que ha reproducido tantos niveles de inequidad educacional y social durante las últimas dos décadas. ¿Puede Chile desarrollar un espacio público para redefinir su sistema educacional para que sea más inclusivo socialmente? ¿Está el sistema político abierto y es capaz de iniciar cambios en las formas de participación de estudiantes y padres en la reforma educacional? ¿Puede el sistema educacional explorar una profunda y amplia redefinición del aprendizaje y la enseñanza desde enfoques estandarizados hacia procesos más respetuosos y conscientes basados en la dignidad mutua de profesores y estudiantes? ¿Se debe desatar al sector privado sin limitaciones en búsqueda de lucro, o puede Chile desarrollar una colaboración más mutuamente beneficiosa entre las empresas y el sector social?

Estas preguntas que animan el modelo de la Cuarta Vía corresponden a las preocupaciones que tienen en la actualidad los estudiantes activistas chilenos, sus educadores y muchos miembros del público. Puede ser que muchos de los líderes estudiantiles chilenos ejemplifiquen algunas de las dimensiones más valientes de la voz estudiantil que se pueden encontrar en la actualidad. Sus tenaces demandas por una educación asequible, de alta calidad y equitativa ciertamente muestra que los estudiantes —no solo sus educadores y ciertamente no las autoridades— son capaces de inspirar liderazgo.

Fortalezas y limitaciones del cambio educacional en un Brasil complejo y en evolución

La Cuarta Vía propone un alto nivel de compromiso público como uno de los pilares del cambio progresivo y, como es apropiado al respeto por los procesos locales, deja la naturaleza de ese compromiso abierta para que la definan los educadores, estudiantes y comunidades. Una manera de representar el compromiso público es a través de colaboraciones innovadoras que pueden ocurrir entre diversos sectores —educación superior, la comunidad empresarial o los activistas sociales, por ejemplo— y las escuelas locales. La manifestación exacta de estas colaboraciones es vista como fuente de fortaleza y diversidad.

Si alguna área parece propicia para este tipo de colaboración, y por lo tanto beneficiosa para la Cuarta Vía en el sur global, pareciera ser la ciudad de Porto Alegre en el estado de Rio Grande do Sul en Brasil. Desde que el *Partido dos Trabalhadores* (“Partido de los Trabajadores” o “PT”) obtuvo una relevante victoria electoral en Porto Alegre en 1989, la ciudad y sus escuelas se han embarcado en una serie de audaces experimentos para transformar la participación cívica y para mejorar la educación. ¿Qué cambios emprendió Porto Alegre?

Transformación educacional democrática en Porto Alegre

En primer lugar, el PT inició lo que se convertiría en un proceso internacionalmente conocido como “gobierno participativo” con “elaboración participativa del presupuesto” (*Orçamento Participativo* o “PB”) al centro de esta apertura de la esfera pública. Los científicos políticos han destacado por mucho tiempo que una de las dimensiones más problemáticas de la política democrática es que son las elites, más que los pobres y la clase trabajadora las que a menudo pueden abusar de las instituciones estatales para avanzar sus intereses privados (Verba, Schlozman, & Brady, 1995). La democracia como conjunto de instituciones no produce democracia como forma de participación sin un conjunto de prácticas intermedias para empoderar a aquellos que han sido tradicionalmente excluidos de la participación —por idioma, clase o educación.

En Porto Alegre, los activistas del PT pudieron transformar este obstinado problema llevando a cabo un proceso didáctico de largo plazo enseñando a los pobres cómo participar en la deliberación pública. Basándose en las comunidades cristianas y otros movimientos populares en Brasil, Porto Alegre ha podido abrir el proceso político para que aquellos con menos educación formal y provenientes de grupos pobres y de la clase trabajadora puedan participar en deliberaciones complejas sobre cómo se gastan los ingresos públicos. Esta apertura en el sistema ha ayudado a asegurar más acceso y provisión de servicios sociales que en otras ciudades de Brasil (Baicocchi, 2003; Gandin & Apple, 2013).

En segundo lugar, en el sector educación el PT patrocinó un proyecto “Escuela Ciudadana (*Escola Cidadã*), también iniciado en 1989. Las Escuelas Ciudadanas manifestaron muchos principios y estrategias basadas en la pedagogía crítica de Paolo Freire, que fue Secretario de Educación en São Paulo el mismo año. Muchos de estos principios y estrategias transformaron radicalmente las escuelas de islas de burocracia a centros de participación cívica. En vez de recibir sus cargos a través de tradiciones de clientelismo profundamente arraigadas, los directores y vice directores ahora tenían que ser elegidos por sus colegas profesores, una transformación que ha levantado la moral de los profesores y el sentido de profesionalismo (Myers, 2008). En vez de hacer pasar a los estudiantes de grado y forzar a los estudiantes con problemas a repetir el grado, las escuelas implementaron ciclos de educación que permitían a los estudiantes revisar los currículos fundamentales con apoyo adicional para seguir en el nivel de sus pares. Empezaron a difundirse en las escuelas los grupos secuenciales y laboratorios de aprendizaje que enseñaban a los estudiantes a través de módulos flexibles para mantener a los alumnos en las escuelas y darles oportunidades adicionales para aprender el currículo (Gandin & Fishman, 2006).

Organización comunitaria en la escuela Gilberto Jorge

Estas transformaciones democráticas y educacionales en Porto Alegre son evidentes en el caso de estudio de una escuela —la Gilberto Jorge— ubicada en la *favela* Morro Alto (Titton, 2006). Esta escuela nació de la movilización de la comunidad en la década de 1980, al mismo tiempo que el PT estaba llegando al poder. En esa época la educación estaba tan mal financiada y era de tan mala calidad, que los padres en la comunidad se encontraban proporcionando muchos servicios básicos a sus hijos. Como resultado de un esfuerzo tenaz, el personal de la escuela fue asignado y se presionó a la municipalidad para que asumiera sus responsabilidades y proporcionara educación a los niños de la comunidad.

Si bien ha habido muchas fluctuaciones en la escuela en las décadas siguientes, la Escuela Gilberto Jorge se ha beneficiado de sus orígenes en la organización comunitaria. Como es el caso de muchas escuelas en Brasil que educan a estudiantes pobres y de clase trabajadora, la influencia pedagógica de Paolo Freire es profunda. Basándose en el legado de Freire y los múltiples movimientos populares con los que trabajó, la Escuela Gilberto Jorge ha articulado cinco convicciones centrales que sustentan el trabajo de todos los

profesores (Titton, 1995). Estos son: (i) que todos los estudiantes pueden aprender; (ii) que todos los estudiantes deben asistir al colegio; (iii) que la diferencia no significa deficiencia; (iv) que el trabajo en grupo califica de enseñanza; y (v) que el aprendizaje y la disciplina no son mutuamente excluyentes, pero juegan diferentes roles en el proceso educativo.

Cada una de estas convicciones resuena con la profesionalización y aspiraciones democráticas promovidas en *La Cuarta Vía* (Hargreaves & Shirley, 2009a). Cada una defiende la dignidad de los estudiantes como tales y proporciona un fundamento moral para el trabajo de la Escuela Gilberto Jorge. Más aún, cada una lo hace de manera tal que el compromiso subyacente con la equidad se mezcla con sensibilidad hacia la diversidad y diferencias entre los estudiantes de la escuela.

Colaboración, innovación, y auto-gobierno en la Escuela Gilberto Jorge

La cultura escolar en la Escuela Gilberto Jorge es de colaboración y se conecta con el aprendizaje y el continuo mejoramiento profesional. El profesorado evalúa constantemente las prácticas de enseñanza a través de reuniones regulares de intenso estudio y discusión. También se llevan a cabo diferentes actividades sociales tales como cenas, proyección de películas y discusiones sobre las teorías educacionales para involucrar a todo el equipo en los valores de la escuela y para crear una cultura participativa. Esto intensifica la colaboración dinámica y crea un sentido de pertenencia.

En la Escuela Gilberto Jorge los profesores tienen libertad para innovar. En un momento de la historia reciente de la escuela, los profesores observaron una gran cantidad de estudiantes en clases remediales para estudiantes con problemas. Inicialmente estas estuvieron diseñadas para ayudar a los estudiantes, pero involuntariamente se convirtieron en clases de educación especial. Por lo tanto, los profesores decidieron eliminar las clases remediales, y los estudiantes se reintegraron a sus grados con compañeros de sus grupos etarios. Sin embargo, para que este enfoque inclusivo diera resultados, los profesores necesitaron modificar su trabajo y lo hicieron a través de enseñanza en equipo. Esta innovación comenzó en 2006 y consiste en poner a dos profesores para que enseñen juntos para mejorar el apoyo y el proceso de enseñanza y aprendizaje de la clase en general.

Todos los estudiantes ahora están organizados en diversos grupos diseñados por el profesorado a comienzos del año escolar. Los temas para las actividades de los grupos son los mismos para todos, pero la forma en que se aborda el contenido es diferente para cada estudiante. Las actividades pueden ser textos, dibujos o juegos, por ejemplo. Según la Directora María Rosangela Carrasco Monteiro, “el sólo hecho de estar entre personas tan diferentes es una invitación a que cada estudiante piense en el tema de las diferencias” (Comunicación personal, 2013).

Los llamados estudiantes “regulares” ahora entienden que lo que importa a los profesores no es el contenido escrito en sí mismo, sino el desarrollo de cada estudiante en general. En este ambiente cultural todos pueden participar activamente ayudando a estudiantes con necesidades especiales. El tema crucial es que los colegios proporcionen las condiciones óptimas para ayudar a los niños a aprender a su ritmo. La enseñanza individualizada, apoyada por un colega que trabaje en equipo, comunica dos principios esenciales. Primero, cada estudiante es único en su manera de aprender y pensar. Segundo, para apreciar y construir sobre la singularidad de cada uno, es mejor si todos colaboramos y nos ayudamos mutuamente.

Una escuela como Gilberto Jorge combina el auto-gobierno educacional y el profesionalismo de los profesores. El Director de la escuela es elegido por sus colegas y trabaja junto a los profesores y personal de la escuela como un equipo colectivo. Los profesores pueden establecer sus propias prioridades para la escuela y se comprometen con una cultura profesional de reflexión y diálogo permanente. La comunidad escolar tiene el coraje y la capacidad para enfrentar sus deficiencias y cambiarlas, tal como lo hizo cuando abolió las clases progresivas y creó su propio modelo de enseñanza en equipo. La escuela es interdependiente con su vecindario y permite a la comunidad usar las instalaciones para una amplia variedad de servicios y funciones.

Conexión cercana con la comunidad

Debido a que la Escuela Gilberto Jorge está ubicada en un vecindario pobre y de clase trabajadora, los niños traen a la escuela temas que van más allá de la experiencia de los profesores. Por esto, se proporciona también a la comunidad asistencia social y servicios psicológicos en la escuela, involucrando a otros miembros de la comunidad –no sólo a parientes– en el ambiente escolar. Estos servicios son ampliamente valorados por la comunidad. Con anterioridad a ellos, era necesario hacer una cita en algún centro de salud cercano, lo que costaba tiempo y dinero. Según un profesor, tener estos servicios en el colegio acercó a los padres, miembros de la escuela y la comunidad. La simple proximidad física ayudó a acercar a los padres, estudiantes y profesores para comunicarse mejor.

La importancia de una escuela que es un espacio público se intensifica con la colaboración de la Asociación de Vecinos. Algunos de sus miembros también son miembros del Consejo de Padres de la escuela, y el grupo lleva a cabo sus reuniones en la escuela. Frecuentemente, los miembros de la familia, profesores y directores de la Escuela Gilberto Jorge se juntan informalmente porque sus eventos coinciden.

Más allá de las políticas progresistas desarrolladas por los profesores, y el contexto apoyador de Porto Alegre, la escuela Gilberto Jorge se beneficia de ciertos aspectos de las políticas educacionales oficiales de Brasil. Por ejemplo, el programa “Escuela Abierta” del Ministerio de Educación apoya la apertura de las escuelas públicas en las *favelas* en los fines de semana para uso comunitario. Esta estrategia mejora la asociación entre la escuela y la comunidad ofreciendo una amplia gama de actividades educacionales y culturales. Esto se traslapa con reuniones de las asociaciones vecinales, y es una forma efectiva de influir e involucrar al público en materias relacionadas con la educación. La escuela también ofrece desayunos colectivos y apoya eventos teatrales y deportivos para los niños. El profesorado se acerca a los padres en visitas a los hogares e incluso ayudan con algunas tareas del hogar a los miembros de la familia.

Resultados educacionales y lecciones de la Escuela Gilberto Jorge

Los resultados de la escuela medidos en los exámenes requeridos por el Ministerio de Educación en Porto Alegre, se caracterizaron por logros sobre la media hasta 2009, y desde esa fecha han caído a justo debajo de la media. Por un lado, estos resultados indican que la escuela ha hecho un trabajo impresionante para superar los impedimentos que la pobreza trae a la educación formal, ya que está ubicada en uno de los vecindarios más pobres de la ciudad. Por otro lado, ¿puede haber algunas potenciales estrategias que la escuela pueda utilizar en el futuro para mejorar los resultados del aprendizaje de los alumnos?

Una estrategia derivada de los estudios de caso de la Cuarta Vía en Canadá, Inglaterra y los Estados Unidos puede ser considerada por los educadores en escuelas tales como Gilberto Jorge. Mientras la escuela tiene una asociación con una universidad cercana y con varias empresas, no parece participar en ninguna red de mejoramiento sistémico de las escuelas en que los profesores pueden aprender de sus colegas en otras escuelas para reforzar su experiencia profesional colectiva. Muchas escuelas innovadoras, como Gilberto Jorge, eligen enfocarse en el desarrollo de su fortaleza desde adentro, o en asociaciones selectivas con sus comunidades locales, profesores de educación secundaria o empresas. Existen muchas ventajas a estos enfoques, pero no queda claro que mejoren las capacidades de los educadores para dominar los contenidos académicos, desarrollar relaciones profesionales con colegas en el sistema escolar o mejor la capacidad para tomar buenas decisiones pedagógicas. Este conjunto tripartita de capital humano, social y de decisión se ha descrito como “capital profesional” (Hargreaves & Fullan, 2012; Hargreaves & Shirley, 2012) y es una característica recurrente en los sistemas escolares de alto rendimiento y de la arquitectura de cambio de la Cuarta Vía.

Aun así, la Escuela Gilberto Jorge plantea importantes preguntas sobre nuestros supuestos con respecto al cambio educacional. Quizás los educadores no tienen que amarrar a cada niño a un computador para crear un ambiente positivo de aprendizaje. Quizás los educadores no necesitan una política potente de mezcla de evaluaciones de profesores y aumentos de sanciones para impulsar el aprendizaje. Quizás las políticas para el aprendizaje pueden ser menos determinadas por datos, más libres de prejuicios y más respetuosas de los estudiantes y sus comunidades. Necesitamos explorar más en esas escuelas en ambientes diversos para investigar qué se puede lograr cuando se combinan armónicamente políticas apoyadoras, educadores profesionales y compromiso democrático para desarrollar las escuelas como centros de aprendizaje y alegría.

Una red de Cuarta Vía en una Colombia de Tercera Vía

¿Qué podría revelar Colombia, una economía y sistema escolar de nivel medio sobre la relevancia de la Cuarta Vía para el sur global? Aquí exploramos si la Cuarta Vía de cambio educacional proporciona una teoría de acción relevante para un país que ha sido atormentado por una guerra de guerrillas internas y que recién comienza a emerger a una nueva era de mayor tranquilidad que ahora se debe capitalizar para abrir nuevas posibilidades para la educación. Continuamos desarrollando los temas de profesionalismo y democracia que se presentaron en las secciones anteriores y que se desarrollan de manera distinta en la reforma escolar colombiana.

Para desarrollar este argumento, primero discutimos el potencial que tiene el “ciclo de calidad”, definido por la *Revolución Educativa* como una reforma educacional desarrollada en Colombia entre 2002 y 2010, de tomar un camino consistente con la Cuarta Vía o uno consistente con la Segunda y Tercera Vía. Después examinamos la dirección que la reforma *realmente* tomó analizando cómo se difundió en las escuelas. Más adelante discutimos Escuela Nueva, un programa de educación rural, como ejemplo de un experimento educacional consistente con la idea de una red de cambio de Cuarta Vía. La red Escuela Nueva muestra que incluso en contextos de políticas con fuertes mezclas de estrategias de Segunda y Tercera Vía, e incluso en sociedades que han sido plagadas de violencia, es posible buscar enfoques de Cuarta Vía.

Finalmente, utilizamos nuestro análisis del contexto colombiano para preguntarnos cómo podrían los educadores colombianos y en particular en Ministerio de Educación Nacional (MEN) adoptar un rol conductor y de apoyo que es característico de la Cuarta Vía, para involucrar mejor a las comunidades en las reformas educacionales. Como en el caso de Chile y Brasil, construir escenarios incluyentes y participativos para los compromisos públicos con nuevas oportunidades de profesionalismo educacional también será importante para mejorar la sociedad colombiana y sus escuelas en el futuro.

Revolución educativa: ¿Hacia una responsabilidad compartida o rendición de cuentas?

La Revolución Educativa colombiana definió un ciclo de calidad para el mejoramiento escolar con: (a) una definición de estándares de competencia básicos; (b) pruebas a nivel nacional a los estudiantes de 5° y 9° grado cada tres años; y (c) desarrollo de planes de mejoramiento por escuela basados en los resultados obtenidos en estas pruebas (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Este ciclo fue diseñado con la intención de intensificar la responsabilidad nacional compartida por la educación de los niños colombianos. Una consecuencia de la Revolución Educativa es que el MEN dicta los estándares, evalúa el logro de los estudiantes y monitorea las mejoras para hacer que las escuelas sean responsables del desempeño de sus alumnos. De esta manera, es una mezcla colombiana de la Segunda y la Tercera Vía que usa estándares y decisiones impulsadas por datos para mejorar el desempeño de los estudiantes.

La intención inicial del primer componente de la Revolución Educativa —estándares de competencia básica— fue la consistencia con las teorías cognitivas en las que los métodos de instrucción dejaran de estar enfocados en la memorización y repetición al desarrollo de un mayor entendimiento conceptual, solución de problemas y habilidades interpersonales. Sin embargo, este cambio de paradigma entre los investigadores y líderes profesionales del mejoramiento escolar entró en conflicto con un poderoso enfoque en las pruebas de lectoescritura, habilidades matemáticas y ciencia. El desplazamiento constructivista estimuló una enseñanza profunda y multifacética, mientras el desplazamiento hacia un pequeño rango de materias que se evalúan en exámenes de alto impacto pone en marcha un conjunto de reformas compensatorias y en muchas instancias dominantes.

Desde el momento en que se adoptó el ciclo de calidad como estrategia para mejorar la responsabilidad compartida por la enseñanza y aprendizaje de todos los niños, estos estándares podrían ser un marco de diseño curricular innovador y desafiante. Esto apoyaría la capacidad de deliberación de los profesores de tal forma que podrían involucrarse con colegas de escuelas en su contexto local y adoptar los estándares a las necesidades e intereses de sus alumnos en forma flexible. Más aún, la reforma de competencias básicas ha promovido una cultura de evaluación formativa que permite a las escuelas identificar las fortalezas y debilidades, y diseñar planes de mejoramiento de acuerdo a esa información. Desde este punto de vista, el sistema de evaluación nacional proporciona una valiosa fuente de datos a los educadores para que las escuelas puedan investigar sus métodos de enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

En contraste, si el ciclo de calidad se interpreta a través de las perspectivas de la Segunda y Tercera Vía —en que la estandarización y rendición de cuentas se fortalecen con una inyección de nuevos recursos para mejorar el monitoreo y control— se puede minar el profesionalismo. En vez de hacer que las escuelas y profesores traduzcan los estándares a sus propios currículos adaptados a sus propios alumnos, los expertos, que a menudo están basados en compañías privadas con fines de lucro, toman la responsabilidad de esta traducción produciendo material instructivo programado que los profesores después utilizan en sus clases. En este escenario, el sistema de evaluación evoluciona hacia un sistema de administración de alto impacto en el que la distancia entre los administradores de las escuelas y los profesores se magnifica a través de nuevas tecnologías de control.

Este último enfoque, a menudo practicado por el MEN, comparte muchas afinidades con la Ley SEP en Chile que es casi idéntica. Al igual que la SEP, el MEN colombiano se enfoca en presiones externas y el monitoreo puede limitar las posibilidades de mejoramiento ya que las escuelas se ven privadas de autonomía para definir sus planes de mejoramiento. Un excesivo enfoque en la fidelidad de la implementación puede disminuir el juicio profesional de los educadores, reforzando nuevamente una enseñanza alienada. Este enfoque puede limitar el potencial de la reforma de transformar la calidad de la educación en Colombia ya que no tiene estrategias para apoyar a los múltiples actores del sistema educacional en un esfuerzo común para mejorar las escuelas.

La estrategia de difusión adoptada por el MEN se enfocó en la *transmisión* de información, no en la *transformación* de los contextos locales. El modelo fue uno de difusión simplista de una vía en vez de uno de diálogo e intercambio entre profesionales. Como parte de su modelo de cambio, el MEN publicó 13 libros que se distribuyeron nacionalmente y están disponibles en línea. Los profesores fueron a conferencias donde compartieron sus experiencias en la implementación de los estándares (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Estas fueron estrategias enfocadas en la transmisión. Eran de corto plazo y basadas fuera de las escuelas. Aunque valiosas en algunos aspectos, no promovieron el compromiso cívico o profesional para construir conocimientos respecto de los estándares.

Una amplia gama de interesados —profesores, escuelas de educación y expertos en otras áreas— se involucraron en el diseño del ciclo de calidad. Desafortunadamente, una vez que se escribieron, se cosificaron en la arena de la política —es decir, se convirtieron en un objeto a dispersarse y no un sujeto a discutir, modificar o desarrollar. Perdieron el potencial valorado por la Cuarta Vía para promover el cambio pedagógico que “crece, se adapta, emerge o evoluciona como lo hace en sistemas naturales o complejos” (Hargreaves & Shirley, 2009a, p. 8).

Una red de educación rural: Comunidades locales desarrollan su propia definición de educación

¿Cuál puede ser un modelo alternativo de cambio educacional que involucre a las comunidades, especialmente las comunidades pobres y rurales en Colombia? Un ejemplo puede ser Escuela Nueva, una red educacional de las bases que comenzó en la década de 1960 y fue formalmente fundada en 1976, que ilustra la importancia y los beneficios prácticos de involucrar a los profesores, estudiantes y la comunidad en la innovación educacional.

Las raíces de Escuela Nueva se pueden rastrear a la larga historia de la educación progresista lanzada por reformistas europeos tales como Maria Montessori, Friedrich Fröbel, y Célestin Freinet, que buscaron promover la idea de la “escuela activa” en contraste con formas más tradicionales de aprendizaje de memoria (Mogollón & Solano, 2011). En la década de 1960, los educadores colombianos rurales, apoyados por facultades de educación superior y la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), adaptaron una forma modificada de esta tradición progresista llamada “metodología de escuelas unitarias completas” para mejorar el acceso y la calidad de la educación en áreas rurales en América Latina (McEwan & Benveniste, 2001; Schiefelbein, 1991). Esta metodología se basó en las ideas de “instrucción individualizada, aprendizaje activo, uso de textos, escolaridad primaria completa, enseñanza multigrado (escuelas sin grados) múltiples pizarrones (uno por grupo) y promoción automática continua” (Schiefelbein, 1991, p. 34). La primera de estas escuelas se estableció en 1967 en el departamento de Norte de Santander. Como la metodología rápidamente ganó la aceptación de los educadores, estudiantes y comunidades rurales, el gobierno la auspició a través de un decreto presidencial que promovió el uso de esta metodología en todo el país (McEwan & Benveniste, 2001).

Un grupo de educadores visionarios y dedicados en Norte de Santander seleccionó el material de instrucción mejor diseñado y lo recopiló en atractivos libros de texto que podían ser utilizados por educadores en zonas rurales aislados para estudiar su enseñanza, modificar sus prácticas y unirse en un modelo de “Profesores Capacitando Profesores” (Mogollón & Solano, 2011, p. vi). Una junta directiva, liderada por Oscar Mogollón y Vicky Colbert, trabajó para ganar el apoyo del MEN para esta red de colegios rurales unitarios, que se transformó en Escuela Nueva (Schiefelbein, 1991). El programa consiguió apoyo administrativo del MEN y financiamiento de los productores de café y diversas agencias internacionales (Schiefelbein, 1991).

Epstein y Yuthas (2012) identificaron tres puntos de apoyo para explicar el crecimiento de Escuela Nueva desde un grupo disperso de escuelas innovadoras a una red nacional con financiamiento del MEN. En primer lugar, los educadores en el movimiento de Escuela Nueva comprendieron los apremiantes problemas del aislamiento, la falta de oportunidades y la marginalización social experimentada en las escuelas rurales y ofrecieron un programa excelentemente organizado que podía adaptarse a las necesidades especiales de cada comunidad. En segundo lugar, mientras el movimiento Escuela Nueva valoraba la diversidad y le puso una prima a la innovación y experimentación de abajo hacia arriba, también reconoció las presiones financieras sobre los colegios urbanos que necesitaban procesos eficientes y repetibles ofrecidos a un costo mínimo. Entrenar a profesores para que capaciten a otros profesores no sólo tiene sentido pedagógico sino que también ayuda a construir un modelo más asequible de cambio educacional. En tercer lugar, los líderes de Escuela Nueva consistentemente expresaron una pasión profunda y duradera por utilizar la educación para sacar a los estudiantes rurales de la pobreza. Desde sus modestos inicios como programa piloto en la década de 1960, Escuela Nueva ha crecido hasta cubrir actualmente a aproximadamente 20.000 de las 29.896 escuelas públicas rurales en Colombia (Forero-Pineda, Escobar-Rodríguez, & Molina, 2006).

Parte de la organización del currículo escolar diseñado por Escuela Nueva implica la preparación de una mapa de la comunidad, puesto cerca de la entrada de la escuela, donde se representen todos los hogares (Schiefelbein, 1991). Los conocimientos de las familias se integran al proceso de enseñanza, pidiéndoles a los apoderados que compartan sus conocimientos en las clases, y haciendo que los estudiantes se involucren en proyectos sobre las actividades y tradiciones de la comunidad. La comunidad local se mira como un recurso curricular vital en vez de algo externo al proceso de aprendizaje.

A pesar que el programa diseña su material de instrucción centralmente, es suficientemente abierto y flexible como para ser adaptado a las sales de clases de múltiples edades que son comunes en las escuelas rurales en Colombia. Escuela Nueva promueve la enseñanza de calidad diseñando material de instrucción que guíe a los estudiantes en un proceso de aprendizaje auto dirigido y auto regulado. Estos materiales le permiten a los profesores asumir un rol consultivo y de apoyo, y a diferenciar la instrucción para atender las diversas necesidades de los estudiantes (Schiefelbein, 1991).

El consejo estudiantil en Escuela Nueva relaciona a los estudiantes como compañeros en el proceso de aprendizaje, manifestando el tema de la voz estudiantil de la Cuarta Vía. Todos los estudiantes participan en asuntos de la escuela uniéndose a comités que les permiten promover sus propias iniciativas (Mogollón & Solano, 2011). Los estudiantes adquieren responsabilidad sobre diversos temas que van desde mantener la escuela limpia a diseñar y difundir su periódico (Schiefelbein, 1991). Su participación en el consejo estudiantil no sólo promueve su compromiso con las actividades comunitarias de la escuela sino que también su cooperación con pares que tienen dificultades académicas (Mogollón & Solano, 2011).

Una activa participación en el consejo estudiantil prepara a los estudiantes para cultivar las habilidades necesarias para participar en la democracia. El consejo estudiantil y el enfoque particular de instrucción del programa permiten a los estudiantes involucrarse en diferentes actividades académicas con sus pares. Estas actividades han dado resultados impresionantes en las mediciones académicas tradicionales de los logros estudiantiles en escuelas de Nueva Escuela que superan al grupo de comparación de las escuelas rurales tradicionales (Forero-Pineda et al., 2006; McEwan, 2008; PREAL, 2006). Escuela Nueva tiene un impacto positivo en la interacción social de los niños comparada con niños que van a escuelas rurales tradicionales. Los niños aprenden a tener respeto por los demás, solidaridad, cumplimiento de las reglas y equidad (Forero-Pineda et al., 2006).

Hacia un rol de dirección y apoyo

La Revolución Educativa hizo avances importantes al abrir la conversación sobre la relevancia de enfocarse en el aprendizaje de los alumnos, sus logros y su bienestar, pero no desarrolló estrategias adecuadas para involucrar a las escuelas locales en investigación e innovación. Las siguientes ideas de la red Escuela Nueva le permitiría al MEN en Colombia adoptar un rol de dirección y apoyo, y empoderaría a las comunidades escolares para involucrarse en las transformaciones de las escuelas locales.

- Involucrar a los profesores, estudiantes y padres en discusiones respecto de los estándares para acordar una definición amplia de las metas de aprendizaje que se pueden adaptar al contexto local. La experiencia de Escuela Nueva ha mostrado que es posible adaptar el currículo al contexto local y que esto aumenta el compromiso de los estudiantes y la comunidad.
- Invertir en el desarrollo del capital profesional de los profesores estableciendo una comunicación más cercana con las escuelas de educación, apoyando el desarrollo profesional existente en las escuelas y promoviendo el establecimiento de redes escolares que le permitan a los profesores y las escuelas aprender y apoyarse mutuamente.
- Involucrar a los estudiantes como compañeros en el cambio, revitalizando el consejo estudiantil y asegurando que juega un rol relevante en el desarrollo social de los estudiantes.
- Eliminar las pruebas de alto impacto y desarrollar más la capacidad de los profesores para involucrarse en investigaciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje.
- Abogar por que las escuelas públicas se conviertan en centros comunitarios, como lo demuestra la experiencia de Escuela Nueva, donde los padres tienen la posibilidad de conocerse unos a otros, involucrarse en el aprendizaje de sus hijos y encontrar la inspiración para comprometerse con el desarrollo de su comunidad.

El ejemplo de Escuela Nueva muestra que los profesores innovadores que tienen la oportunidad de trabajar en comunidades comprometidas, han construido una red de cambio educacional exitosa que manifiesta muchos de los principios y estrategias de la Cuarta Vía en Colombia. En Escuela Nueva se manifiestan principios de la Cuarta Vía, tales como un aumento en la voz estudiantil, compromiso público, profesores aprendiendo de profesores y respeto por la diferenciación y la diversidad. Como tal, la red Escuela Nueva lleva a las escuelas y al sistema por lo menos parcialmente más allá de las características de la Segunda y Tercera Vía de la Revolución Educativa.

Este estudio de caso de cambio educacional en Colombia nos recuerda que ninguna de las diferentes Vías de cambio identificadas en la Cuarta Vía puede existir en ningún lugar en forma pura. La Cuarta Vía es lo que el sociólogo Max Weber (1949) describió como un “tipo ideal”, un compuesto teórico concebido para ser de utilidad con propósitos heurísticos y que no debe ser tomado como una realidad social concreta. Es en la intensamente dialéctica y repetitiva interacción entre las diferentes Vías de cambio en los sistemas educacionales que tratan con estudiantes *reales* en escuelas *reales* que se pueden observar los detalles prácticos de la dinámica de cambio. Es, por supuesto, tarea de la teoría ayudarnos a entender mejor y criticar esas realidades.

Discusión

Esta investigación inicial sobre la relevancia del modelo de Cuarta Vía para América Latina ha encontrado una cantidad de elementos que proporcionan un nuevo conjunto de lentes teóricos para entender el cambio educacional en Chile, Brasil y Colombia.

A pesar del rápido crecimiento económico, una inversión sustancial de recursos gubernamentales en educación y algunas ganancias en logros académicos, las políticas chilenas han agudizado un sentido de exclusión social entre los jóvenes. Los estudiantes que asisten a las escuelas que se financian exclusivamente con los fondos públicos sufren tanto en términos de la provisión educacional como por sus resultados. La Ley SEP debía abordar estos problemas, pero fue limitada por el exacerbado contexto político de la Segunda y Tercera Vía en la que está inserta. Para abordar estos temas se necesita un conjunto de políticas sociales más amplias e imaginativas que puedan dar respuesta a las aspiraciones estudiantiles de un mayor reconocimiento y también a las demandas de justicia social para una mejor redistribución de los recursos educacionales.

Esta crítica de la Ley SEP no significa que no existan excelentes escuelas en Chile y ciertamente no significa que no haya educadores diligentes y conscientes. Sin embargo, sí significa que los educadores con aspiraciones de una sociedad más justa caracterizada por una mayor cohesión y solidaridad no encuentran un apoyo adecuado en las políticas actuales. Para darles ese apoyo se necesita remodelar de manera amplia la naturaleza de las escuelas chilenas, para darle a cada joven una igual participación y oportunidad en la prosperidad de su país.

El caso de la Escuela Gilberto Jorge en Porto Alegre, Brasil, representa una inspiradora Cuarta Vía alternativa a la mayoría de los escenarios educacionales chilenos. En la Escuela Gilberto Jorge los educadores tienen una considerable flexibilidad para elegir los términos de su trabajo y pueden aprender unos de otros diariamente a través de la enseñanza en equipo. La tenaz dedicación a una pedagogía de inclusión ha abierto las escuelas a todos sus estudiantes y ha permitido combinar las destrezas de los profesores para ajustar mejor la instrucción a sus estudiantes. Los padres trabajan de cerca con los educadores antes, durante y después de la escuela, y los profesores tienen poder para elegir al director como su líder. El profesorado ha logrado mucho por sus propios medios, pero sería una equivocación ignorar la contribución del Partido de los Trabajadores a las políticas educacionales que respetan a todos los diversos interesados en la empresa educacional. Como en el caso de Escuela Nueva, hay una profunda apreciación al estilo de la Cuarta Vía del compromiso público y la gobernanza democrática en la Escuela Gilberto Jorge.

Por otro lado, la escuela no parece estar apoyada por un modelo lateral de “Profesores Capacitando Profesores” *a través de* las escuelas y sistemas, como existe en Escuela Nueva. En este sentido es como una isla institucional y se beneficiaría de una red más amplia que apoyara su aprendizaje y desarrollo interno. Para aclarar: La Cuarta Vía no argumenta en contra de una cierta cantidad de presión para sobresalir en las escuelas. Más bien argumenta en contra del tipo erróneo de presión: una que es impuesta desde afuera y fuertemente sancionadora. En contraste, el tipo correcto de presión es el que enciende la motivación interna de cada educador para hacer su trabajo de la mejor manera posible a diario durante el transcurso de su carrera. Para que una escuela de Cuarta Vía como Gilberto Jorge sea sostenible en el largo plazo, necesita una comunidad más amplia con escuelas de barrio similares que puedan reunirse en una red de aprendizaje profesional para mantener esta motivación profesional en el tiempo. Estas redes, cuando se caracterizan por una deliberación y debate democrático y animado, pueden proporcionar foros vitales a los educadores para reexaminar su instrucción y perfeccionar su práctica.

Escuela Nueva antecede a la teoría de la Cuarta Vía por décadas, y así y todo, sus principios y prácticas corresponden plenamente a las aspiraciones de la Cuarta Vía de escuelas democráticamente gobernadas y profesionalmente guiadas. Proporcionando a los profesores oportunidades continuas para aprender unos de otros, incluso en las condiciones remotas de las escuelas rurales, Escuela Nueva le ha incorporado un continuo crecimiento y desarrollo a los procesos de su modelo de cambio. Su práctica profundamente incorporada de escuelas que aprenden de escuelas corresponde a un núcleo moral y principio estructural de la Cuarta Vía que apoya el diálogo crítico entre los educadores en un ambiente de dignidad y respeto. Por estas razones, Escuela Nueva proporciona muchas lecciones a los educadores en todas partes, incluyendo aquellas en sistemas bien provisionados en el norte global.

La Cuarta Vía (2009a) y *La Cuarta Vía Global* (2012) describen escuelas, redes de cambio educacional y políticas gubernamentales en jurisdicciones de alto rendimiento como Finlandia, Singapur y Canadá. Los hallazgos de las investigaciones que se presentan aquí indican que no es necesario importar principios y prácticas de la Cuarta Vía a América Latina desde otras regiones porque *ya son evidentes en diversos sectores educacionales en la región*. Los líderes estudiantiles chilenos que protestan por una mayor equidad y calidad en el sistema *ya* están mostrando la importancia de desarrollar la voz estudiantil para la reforma escolar. Los educadores que se han hecho cargo en la Escuela Gilberto Jorge que desarrollaron su propio modelo hecho en casa de educación inclusiva y liderazgo distribuido *ya* han promulgado principios claves de la Cuarta Vía en cuanto a justicia social y cambio sostenible. La red Escuela Nueva promulga una rica cultura de aprendizaje lateral para un profesionalismo poderoso y basado en principios que han inspirado a los educadores no sólo en América Latina sino también en otros países alrededor del mundo.

Así, los hallazgos de este informe indican que la Cuarta Vía no es sólo el origen de los ricos y de aquellos que son considerados exitosos según medidas ortodoxas. Es y debe ser un marco flexible que le permite a los estudiantes, educadores y miembros de la comunidad ir tras sus aspiraciones educacionales de maneras que son únicamente apropiadas para su propia cultura y contexto. Si teorías como la Cuarta Vía van a tener un valor duradero, necesitan ser exploradas, probadas y criticadas a través de las jurisdicciones, incluyendo las naciones de América Latina, y después compartidas con otros que pueden aplicar sus lecciones a sus escuelas y sociedades que rápidamente evolucionan.

El artículo original fue recibido el 5 de agosto de 2013
El artículo revisado fue recibido el 13 de septiembre de 2013
El artículo fue aceptado el 17 de septiembre de 2013

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2013). *Simce 2012: Síntesis de resultados, 4º educación básica*. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/06/SR_4ºbasico_2012_web.pdf
- Assaél, J., Redondo, J., Sisto, V., Contreras, P., Corbalán, F., & Inzunza, J. (2009). *Procesos de implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en escuelas municipales emergentes vulnerables de la Región Metropolitana*. (Informe de resultados proyecto CIAE No 01/2009). Recuperado de <http://diariomural2011.files.wordpress.com/2011/09/gt-pecu2010informeavanceresultadosciae2010.pdf>
- Baiocchi, G. (2003). Participation, activism, and politics: The Porto Alegre experiment. En A. Fung, & E. O. Wright (Eds.), *Deepening democracy: Institutional innovations in empowered participatory governance* (pp. 45-76). Londres: Verso.
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: Pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15, 4-10.
- Casassus, J. (2010). Reformas basadas en estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios de la reforma educacional* (pp. 85-109). Santiago, Chile: UNICEF-Universidad de Chile.
- Cavieres, E. (2011). The class and culture-based exclusion of the Chilean neoliberal educational reform. *Educational Studies*, 47, 111-132.
- Contreras, P., & Corbalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? *Docencia*, 41, 4-16.
- Corvalán, J. (2012). *La Subvención Escolar Preferencial en Chile: Mirada a su primera fase de funcionamiento*. Santiago, Chile: Preal, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/Auditor%20C3%ADas%20de%20Pol%20C3%ADtica%20Educativa/LEYSEPCHILEAud_Politica.pdf
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Epstein, M. J., & Yuthas, K. (2012). Scaling effective education for the poor in developing countries: A report from the field. *Journal of Public Policy and Marketing*, 3(11), 102-114.
- Filho, D. L. L. (2009). Educational policies and globalization: elements for some criticism on the international organizations' proposals for Latin America and the Caribbean islands countries. *Journal of Critical Education Policy Studies*, 7(2), 280-309.
- Forero-Pineda, C., Escobar-Rodríguez, D., & Molina, D. (2006). Escuela Nueva's impact on the peaceful social interaction of children in Colombia. En A. Little (Ed.), *Education for all and multigrade teaching. Challenges and opportunities* (pp. 265-300). Países Bajos: Springer.
- Freire, P. (1969/2011). *La educación cómo práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Gandin, L. A., & Apple, M. W. (2013). Keeping transformations alive: Learning from the "South." En M. W. Apple (Ed.), *Can education change society?* (pp. 96-127). Nueva York: Routledge.
- Gandin, L. A., & Fischman, G. E. (2006). Participatory democratic education: Is the utopia possible? Porto Alegre's citizens school project. En J. L. Kincheloe, K. Hayes, K. Rose, & P. M. Anderson (Eds.), *The Praeger handbook of urban education* (pp. 135-141). Nueva York: Praeger.
- García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85.
- Gershberg, A. I., González, P. A., & Meade, B. (2012). Understanding and improving accountability in education: A conceptual framework and guideposts from three decentralization reform experiences in Latin America. *World Development*, 40(5), 1024-1041.
- Giddens, A. (1998). *The third way: The renewal of social democracy*. Malden, MA: Polity Press.
- Giddens, A. (2000). *The third way and its critics*. Malden, MA: Polity Press.
- Giddens, A. (2001). *The global third way debate*. Malden, MA: Polity Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Nueva York & Toronto: Teachers College Press & Ontario Principals' Council.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009a). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009b). The persistence of presentism. *Teachers College Record*, 111(11), 2505-2534.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Larroulet, C., & Montt, P. (2010). Políticas educativas de largo plazo y acuerdo amplio en educación: El caso chileno. En S. Martinic, & G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de Ciclo? Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo* (pp. 19-54). Santiago, Chile: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina de UNESCO.
- MacDonald, E., & Shirley, D. (2009). *The mindful teacher*. Nueva York: Teacher's College Press.
- McEwan, P. J. (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, 44(4), 465-483.
- McEwan, P. J., & Benveniste, L. (2001). The politics of rural school reform: Escuela Nueva in Colombia. *Journal of Education Policy*, 16(6), 547-559.
- Meade, B., & Gershberg, A. I. (2008). Making education reform work for the poor: accountability and decentralization in Latin America. *Journal of Education Policy*, 23(3), 299-322.
- MINEDUC (2008a). *Aprueba reglamento de la ley n° 20.248, que establece una subvención escolar preferencial para niños y niñas prioritarios (Decreto 235)*. Recuperado de http://www.registroate.cl/tmp/_pdf-20120430203756.pdf.pdf-20120430203756.pdf
- MINEDUC (2008b). *Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley No. 20.248)*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/N?i=269001&f=2011-10-26&p=>
- MINEDUC (2008c). *Orientaciones para la elaboración del plan de mejoramiento educativo*. Recuperado de http://www.planesdemejoramiento.cl/documentos/SEP/orientaciones_elaboracion_plan_regulares.pdf
- MINEDUC (2008d). *Resumen Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Recuperado de http://www.planesdemejoramiento.cl/documentos/SEP/resumen_ley_subvencion.pdf
- MINEDUC (2012a). *Requisitos de ingreso al registro nacional de asistencia técnica educativa personas jurídicas*. Recuperado de http://www.registroate.cl/index_registro.php
- MINEDUC (2012b). *Resumen de Compromisos Ley SEP: Obligaciones de los sostenedores de escuelas autónomas y emergentes en el marco de la ley de subvención escolar preferencial*. Recuperado de http://www.planesdemejoramiento.cl/m_anexos/Anexo%20II.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Revolución educativa 2002-2010. Acciones y Lecciones*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Mogollón, O., & Solano, M. (2011). *Active schools: Our convictions for improving the quality of education*. Washington, D.C.: FHI 360. Recuperado de http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Active_Schools.pdf
- Muñoz, A., & Toro, M. (2012, 12 de abril). Alza en matemática en 4° básico y reducción de las brechas marcan resultados del SIMCE. *El Mercurio*. Recuperado de <http://diario.elmercurio.com/2012/04/12/nacional/nacional/noticias/72DC64D5-4BFF-48F7-8B59-9621E5422EB0.htm?id=%7B72DC64D5-4BFF-48F7-8B59-9621E5422EB0%7D>
- Myers, J. P. (2008). Democratizing school authority: Brazilian teachers' perceptions of the election of principals. *Teaching and Teacher Education*, 24, 952-966.
- Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando? *Docencia*, 31, 30-38.
- Piety, P. J. (2013). *Assessing the educational data movement*. Nueva York: Teachers College Press.
- PREAL, CORPOEDUCACIÓN, Fundación Corona, Empresarios por la Educación (2006). *Hay avances pero quedan desafíos. Informe de progreso educativo*. Bogotá, Colombia: San Martín Obregón y Cía. Ltda.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro- y micropolítica escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 165-193.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Nueva York: Teachers College Press.
- Salinas, D., & Fraser, P. (2012). Educational opportunity and contentious politics: The 2011 Chilean Student Movement. *Berkeley Review of Education*, 3(1), 17-47.
- Shiefelbein, E. (1991). *In search of the school of the XXI century. Is Colombian Escuela Nueva the pathfinder?* Santiago, Chile: Unesco/UNICEF.
- Titton, M. B. P. (1995). *Sobre a proposta pedagógica do Gilberto Jorge. Relatos de experiencias - um espaço de autoria. Primeira coletânea de relatos produzidos por educadores da escola municipal de 1º grau professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva*. [Documento interno]. Porto Alegre, Brasil: Autor.
- Titton, M. B. P. (2006). O projeto pedagógico da GJ ou, simplesmente, um jeito de ser escola, de ser professor, de ser aluno, de ser educador. En M. I. Persch, S. Moreira, & M. R. Monteiro (Eds.), *Uma escola para todos, uma escola para cada um* (pp. 37-42). Porto Alegre, Brasil: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação.

- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic, & G. Elacqua (Ed.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-229). Santiago, Chile: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Oficina Regional para América Latina de UNESCO.
- Valenzuela, J. P., Villarroel, G., & Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 113-131.
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Weber, M. (1949). *The methodology of the social sciences*. Nueva York: Free Press.
- Weinstein, J., Fuenzalida, A., & Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: Desde una difícil instalación hacia su institucionalización. En S. Martinic, & G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 55-80). Santiago, Chile: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina de UNESCO.