



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE POSTGRADO**

**Las salidas pedagógicas como práctica pedagógica que apalanca y enhebra procesos sistemáticos de transversalidad curricular y eficacia colectiva docente, orientado a resultados de aprendizajes y desarrollo humano.**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión Educacional**

**ROBERTO PATRICIO MIRANDA ORELLANA**

**DIRECTOR DE TESIS: MANUEL SILVA ÁGUILA**

**Santiago de Chile, julio 2021**

***A mi esposa, Susana, gran trago de mi vida.***

***A mi hija Catalina y a mi hijo Gabriel.***

## *Agradecimientos*

*A mi esposa Susana, a mi hija Catalina y mi hijo Gabriel, que tuvieron la paciencia de escucharme, regalarme palabras, pausas y comentarios... y esperarme.*

*Agradezco con afecto a los profesores y profesoras de la Escuela Agroecológica de Pirque, por sus diálogos honestos y holísticos durante el proceso de construcción de este trabajo y por tensionar, también, los límites formales de su geografía escolar; por estimular a sus estudiantes a explorar otros territorios y a incorporar otros lenguajes para leer y comprender la realidad, a través de sus Salidas Pedagógicas, que fueron el zurcido sémico que exploró este estudio.*

*Agradezco a mis profesoras y profesores del Programa de Magister en Gestión Educacional, por sus conversaciones, reflexiones y enseñanzas, las que me permitieron anudar ideas y conocimientos para este estudio. A mis maestros Manuel Silva y Julia Romeo (Q.E.P.D) que situaron con sencillez y rigurosidad mi comprensión holística de la acción curricular.*

*A todas ellas y ellos, mi sincera gratitud.*

## ÍNDICE

RESUMEN.....	6
CAPITULO I.....	7
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	7
1.  Problematización.....	7
2.  Pregunta de investigación.....	11
3.  Objetivos.....	12
3.1.  Objetivo general.....	12
3.2.  Objetivos específicos.....	12
CAPÍTULO II.....	13
ANTECEDENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES.....	13
1.  Eficacia colectiva docente.....	13
1.1.  Autoeficacia.....	13
1.2.  Autoeficacia docente.....	17
1.3.  Eficacia colectiva docente.....	19
1.4.  Adenda a la eficacia colectiva docente: el liderazgo distribuido.....	22
2.  Transversalidad curricular.....	27
2.1.  Currículum y praxis educativa.....	27
2.2.  El currículum y su operacionalización.....	30
2.3.  Transversalización curricular como desafío.....	35
CAPITULO III.....	39
METODOLOGÍA.....	39
1.  Enfoque metodológico.....	39
2.  Tipo de Estudio.....	39
3.  Técnicas de recolección de información.....	40
3.1.  El investigador como integrante del medio estudiado.....	40
3.2.  Entrevista a informante clave.....	41
3.3.  Cuaderno de campo.....	43
3.4.  Lectura y análisis reflexivo de documentación.....	43
4.  Escenario de estudio.....	43
5.  Validez del estudio.....	44
CAPITULO IV.....	46

<b>SALIDAS PEDAGÓGICAS EN LA ESCUELA AGROECOLÓGICA DE PIRQUE</b> .....	46
<b>EXPLORACIÓN</b> .....	46
1. Levantamiento Salidas Pedagógicas (SP) realizadas entre 2017 y 2019 .....	46
2. Destino de las Salidas Pedagógicas realizadas entre el 2017 y 2019 .....	47
3. Asignaturas involucradas y objetivos pedagógicos de las SP.....	49
3.1. Salidas Pedagógicas realizadas por los <i>primeros medios</i> durante los años 2017, 2018 y 2019 .....	51
3.2. Salidas Pedagógicas realizadas por los <i>segundos medios</i> durante los años 2017, 2018 y 2019 .....	54
3.3. Salidas Pedagógicas realizadas por los <i>terceros medios</i> durante los años 2017, 2018 y 2019 .....	57
3.4. Salidas Pedagógicas realizadas por los <i>cuartos medios</i> durante los años 2017, 2018 y 2019 .....	60
4.1. Las SP en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) .....	66
4.2. Visión sincrónica de las <i>acciones</i> del PME.....	67
5. Las Salidas Pedagógicas en la voz de los docentes de la Escuela Agroecológica de Pirque.....	74
5.1. Entrevista a informante clave .....	74
5.2. El discurso docente respecto de las Salidas Pedagógicas .....	76
5.2.1. Práctica pedagógica relevante .....	76
5.2.2. Gestión y liderazgo docente.....	78
5.2.3. Horizontes de mejora .....	83
<b>A MODO DE CONCLUSIÓN</b> .....	86
<b>REFLEXIONES, PISTAS Y DERROTEROS</b> .....	86
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	91
<b>ANEXOS</b> .....	100
1. Anexo 1. Registro Salida Pedagógica 4° medios 2017.....	100
2. Anexo 2. Registro 2019 Salida Pedagógica 2° C.....	100
3. Anexo 3. Proyecto Educativo Institucional .....	100
4. Anexo 4. Visión diacrónica acciones PME .....	100

## RESUMEN

¿Cómo el diseño de un plan de salidas pedagógicas en la Escuela Agroecológica de Pirque, gestionado por un Núcleo Docente, apalanca y enhebra procesos sistemáticos de transversalidad curricular y eficacia colectiva docente, orientado a resultados de aprendizajes y desarrollo humano? Fue la pregunta de investigación que inició el camino exploratorio para develar el tejido de acciones, decisiones y significados compartidos por los docentes en torno a una práctica pedagógica visible pero no estudiada y documentada suficientemente, de ahí que se plantea como un estudio exploratorio

Esta investigación aborda una práctica docente en el contexto de la cultura escolar de la unidad educativa. Específicamente se centra en lo que se ha dado denominar *Salidas Pedagógicas* y su potencialidad para activar, sistematizar y enhebrar procesos de transversalización curricular y eficacia colectiva docente, orientado a resultados de aprendizajes y desarrollo humano. Se releva, por tanto, una práctica pedagógica como elemento identificador de la cultura escolar que ancla la identidad del docente y sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con un enfoque educativo holístico, se proponen indicios confiables para diseñar un Plan de Salidas Pedagógicas que irrigue la gestión de la unidad educativa en los planos de su acción curricular y las creencias compartidas de sus docentes por densificar el proceso educativo de sus estudiantes.

# CAPITULO I

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1. Problematización

Vista la práctica docente y su impacto en los aprendizajes como de primer orden, y al docente como un actor social relevante en los macroprocesos que se desarrollan en la escuela, cuales son instruir, socializar y educar (Pérez Gómez, 2004), los resultados de este estudio exploratorio permitirán tener un corpus de información y conocimientos relevantes respecto de sus prácticas pedagógicas más significativas y dimensionar el impacto que provocan sus decisiones profesionales en el ámbito de la transversalidad curricular y la construcción del conjunto de creencias que tiene el equipo docente en sus capacidades para organizar y desarrollar acciones tendientes a alcanzar objetivos de aprendizaje (Gallegos y López, 2019a). Esta investigación exploratoria estudiará el tejido de acciones, decisiones y significados compartidos por los docentes en torno a una práctica pedagógica recurrente en los establecimientos educacionales, de la que no se tiene información sistematizada y cuya problemática no está claramente definida: las Salidas Pedagógica (en adelante SP). Se espera, por tanto, comprender mejor su problematización y, a partir de ello, proponer acciones de mejora. Se levantará información de las SP que definen, organizan y evalúan los maestros y maestras, el desarrollo de la transversalidad curricular que estimula esa práctica en sus relaciones profesionales como equipo docente de la Escuela Agroecológica de Pirque (en adelante EAP) y las nociones en torno a la colaboración profesional y sus creencias.

Esta investigación aborda una práctica docente en el contexto de la cultura escolar de la Escuela Agroecológica de Pirque. Específicamente en lo que se ha identificado denominar como *Salidas Pedagógicas* y su potencialidad para activar, sistematizar y enhebrar procesos de transversalización curricular y eficacia colectiva docente, orientado a resultados de aprendizajes y desarrollo humano de sus estudiantes. Su punto de partida está en hacer visible una práctica pedagógica como elemento

identificador e identitario de la cultura escolar que ancla al docente y sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente y con un enfoque educativo holístico, se propone el diseño colectivo de un Plan de Salidas Pedagógicas que irrigue la gestión de la unidad educativa en los planos de su acción curricular y las creencias compartidas de sus docentes por densificar el proceso educativo de sus estudiantes.

La idea de esta investigación surge de una serie de interrogantes que se instalan como legítimas interpelaciones respecto de la efectividad e impacto educativo de las *acciones pedagógicas* llevadas a cabo por los equipos docentes en el marco del Plan de Mejoramiento Educativo (PME<sup>1</sup>), establecido como obligatorio en la ley 20.248 o ley SEP (Subvención Escolar Preferencia). Según el MINEDUC<sup>2</sup>

“El objetivo de la Ley de Subvención Escolar Preferencial es mejorar la calidad y equidad de la educación en los establecimientos que atienden estudiantes cuyos resultados académicos se pueden ver afectados por sus condiciones socioeconómicas, estos alumnos son determinados como prioritarios y preferentes por el Ministerio de Educación.”

Estas *acciones pedagógicas* se gestionan y despliegan en el contexto escolar, nutriendo o tensionando las interacciones sociales que van configurando el conjunto de significados y comportamientos que se generan en el espacio ecológico de la escuela, esto es, en su cultura escolar (Miranda, 2018). El constructo **cultura escolar** es el punto de partida de esta problematización, pues la cultura no es un grupo humano, sino aquello que es capaz de crear ese grupo como consecuencia de las interacciones de sus integrantes, entre ellos y su hábitat, esto es, la construcción compartida de su red semiótica (Geertz, 1973; UNESCO 2005; Molano, 2007; Miranda, 2018). La cultura, por tanto, no sólo implica el tejido que anuda los significados, comportamientos y expectativas de un grupo humano, sino también sus intercambios, construcciones materiales y simbólicas en un tiempo y

---

<sup>1</sup> El PME “constituye una herramienta relevante para orientar, planificar y materializar procesos de mejoramiento institucional y pedagógico de los centros escolares” (MINEDUC, 2018)

<sup>2</sup> <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/subvencion-escolar-preferencial>

espacio determinado. En esta línea, la cultura escolar no es aquella cultura que se “entrega en la escuela”, sino la que sólo se puede recibir en ésta. Constituye el bagaje sedimentado de contenidos, formas de relacionarse, tradiciones, mitos, discurso, lenguajes, conceptos, léxico, escenarios y prácticas ritualizadas, que es propio de la escuela y que dan texto y contexto al proceso educativo que se vive en ella (Viña y Frago, 2002; Miranda, 2018). Es este conjunto de elementos sincrónicamente coexistiendo e interrelacionándose los que condicionan los modos de vida que se desarrollan en la escuela y que “refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar” (Pérez Gómez, 2004, p.127).

Si el desafío de la gestión escolar es instalar procesos de mejora continua para que todos los alumnos y alumnas reciban una educación que nutra y desarrolle su pleno potencial, es razonable, por tanto, preguntarse por aquellos elementos de la cultura escolar y pedagógica que tengan la capacidad de apalancar procesos de mejora educativa con una perspectiva más ecológica u holística (Pérez Gómez, 2004; Miranda, 2018); o por los insumos de la gestión escolar con potencial de enhebrar desafíos en transversalización educativa, convivencia escolar y, o, transversalización curricular (Pérez Gómez, 2004; Parra, 2016; Miranda, 2018); o por visibilizar el o los elementos de la cultura escolar y pedagógica de una comunidad educativa que puedan perfilarse como dispositivos de gestión que impacten positivamente en los aprendizajes de los y las estudiantes, entendiendo por tales, el desarrollo de habilidades y competencias cognitivas y de habilidades socioemocionales para vivir en sociedad (Ruz, 2006; Valdivieso, 2017; López, V. y cols., 2015); o por identificar los elementos de la cultura escolar y pedagógica que se perfilan como una instancia que apalque procesos de eficacia colectiva docente y, o, liderazgo sustentable o distribuido (Parra, 2016; Alegre, 2014; Tagle, 2012; Gallegos, 2016; López, 2010, 2013; Hargreaves, A., Fink, D., 2008).

Según reportaron más de 400 docentes y docentes directivos del Programa de Educación Sustentable, llevado a cabo por Fundación Educacional Origen<sup>3</sup> entre los años 2007 y 2011, un alto porcentaje de las escuelas desarrolla como acción de los PME lo que denominan “salidas pedagógicas” (SP), invirtiendo, por lo mismo, un importante porcentaje de los recursos SEP en esas acciones. La Escuela Agroecológica de Pirque, institución en la que se sitúa esta investigación, también realiza este tipo de acciones. En un estudio etnográfico realizado por Miranda (2018) en esa unidad educativa entre el 2017 y 2018 develó que los y las estudiantes hacen clara distinción entre “paseos” y “salidas pedagógicas”, asignándoles a estas últimas una alta valoración pedagógica, donde se entremezclan contenidos de diversa índole: contexto espacial (lugar visitado), tradición y diacronía (cada grupo asiste a lugares de acuerdo a su nivel) e interacción social (los grupos asistentes son de diversos cursos o de distinto nivel y con docentes de diversas áreas y disciplinas, entre otros).

La Escuela Agroecológica de Pirque (EAP) ha definido las **salidas pedagógicas** como “actividades curriculares planificadas por los docentes que se realizan fuera del recinto escolar (museos, cines, teatros, plazas, entre otros)<sup>4</sup>.” Estas actividades son organizadas, vinculadas y gestionadas por la Coordinación Pedagógica del Establecimiento, la que lleva “un registro pormenorizado de cada salida pedagógica que realizan los docentes (lugar, fecha, objetivos, actividades pedagógicas que desarrollarán los alumnos (as), guías, evaluación, entre otras), quien a su vez reporta a la Dirección<sup>5</sup>.” De acuerdo a los registros y documentación a la que se tuvo acceso, la EAP desarrolló durante el 2018, 7 salidas pedagógicas en 1° medio, 8 en 2° Medio, 8 en 3° Medio y 13 en 4° medio.

Podemos señalar que las **salidas pedagógicas** son *prácticas pedagógicas desarrolladas fuera del recinto escolar en un escenario natural o cultural donde*

---

<sup>3</sup> Fundación Educacional Origen es la entidad sostenedora de la Escuela Agroecológica de Pirque, teatro de esta investigación.

<sup>4</sup> En Circular EAP N° 3 de 2017 y 2018

<sup>5</sup> En Circular EAP N° 3 de 2018

*estudiantes y docentes interactúan con otros actores sociales con intencionalidad educativa, social o personal, que instalan conocimientos, estimulan habilidades y promueven actitudes en y entre los y las estudiantes y su entorno sociocultural* (Medir, 2003; Cely Rodríguez et al., 2008; Mohamed, Pérez y Montero, 2017).

Estas prácticas pedagógicas están dentro de las más utilizadas por los docentes en Chile<sup>6</sup> y en otros lugares del mundo (Mohamed, Pérez y Montero, 2017). Estas prácticas involucran a los estudiantes (protagonistas de la acción), a docentes (gestión curricular), docentes directivos (gestión de recursos) y a los padres y apoderados (autorizando la participación de los y las estudiantes, apoyo a la gestión de la escuela, entre otras). Se estima que el 30% de los recursos SEP<sup>7</sup> de la EAP son destinados a financiar el desarrollo de estas acciones. Conocer el impacto que tienen estas acciones en la dinámicas de transversalización curricular y la eficacia colectiva docente permitirá iniciar el diseño colectivo de un plan de salidas pedagógicas que, gestionado por un Núcleo Docente *ad hoc*, apalanque y enhebre procesos sistemáticos de transversalidad curricular y se constituya en un escenario de eficacia colectiva docente, orientado a mejorar los aprendizajes educativos, en el más amplio sentido del constructo “calidad educativa” (Edwards, 1991; Ruz, 2006; UNESCO, 2005; López, V. y cols., 2015; Valdivieso, 2017).

## **2. Pregunta de investigación**

El problema que se abordará en esta investigación se puede formular a través de la siguiente pregunta: **¿Cómo el diseño de un plan de salidas pedagógicas en la Escuela Agroecológica de Pirque, gestionado por un Núcleo Docente, apalanca y enhebra procesos sistemáticos de transversalidad curricular y eficacia colectiva docente, orientado a resultados de aprendizajes y desarrollo humano?**

---

<sup>6</sup> Fundación Educacional Origen desarrolló durante 5 años (2007-2011) el Programa de Educación Sustentable. Participaron 450 profesores de todo el país. Entre sus prácticas pedagógicas más recurrentes mencionaban las “salidas pedagógicas”.

<sup>7</sup> Fuente: PME 2019, Escuela Agroecológica de Pirque

Se estudiará el tejido de acciones, decisiones y significados compartidos por los docentes en torno a una práctica pedagógica visible pero no estudiada y documentada suficientemente<sup>8</sup>, de ahí que se plantea como un estudio exploratorio (Hernández Sampieri, 2010).

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Objetivo general**

Diseñar colectivamente un plan de salidas pedagógicas que, gestionado por un núcleo docente, apalanque y enhebre procesos sistemáticos de transversalidad curricular y eficacia colectiva docente, orientado a resultados de aprendizaje y desarrollo humano.

#### **3.2. Objetivos específicos**

- a) Levantar un diagnóstico exploratorio de la **Salida Pedagógica** como práctica docente en la Escuela Agroecológica de Pirque.
- b) Identificar las acciones, decisiones y significados compartidos en torno a las salidas pedagógicas, sus elementos de la transversalización curricular y de la eficacia colectiva docente.
- c) Proponer elementos estratégicos de un Núcleo Docente SP que apalanque y enhebre procesos sistemáticos de transversalización curricular y eficacia colectiva docente en la EAP.
- d) Diseñar acciones de internalización de la estructura, funciones, responsabilidades y atribuciones del Núcleo Docente SP en la EAP.

---

<sup>8</sup> En la revisión bibliográfica que se realizó, no se encontraron estudios referidos a esta práctica docente.

## CAPÍTULO II

### ANTECEDENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

#### 1. Eficacia colectiva docente

“El aislamiento profesional de los profesores limita el acceso a las nuevas ideas y a mejores soluciones, crea estrés interno que amarga y se acumula, no reconoce ni aprecia el éxito, y permite que exista y persista la incompetencia en detrimento de los alumnos, de los colegas y de los propios profesores” (Fullan, 2002. p. 48)

Las palabras de Fullan nos permiten introducir el constructo de Eficacia Colectiva Docente (ECD). “Colaboración”, “trabajo en equipo” y “tiempo de aprendizaje”, fueron tres consignas que se repitieron en boca de docentes, directivos escolares y autoridades educativas nacionales en las primeras semanas de marzo de 2020, en el contexto de la emergencia sanitaria por Covid-19 (SARS-CoV-2). Ellas esbozaron derroteros que permitieron o permitirán enfrentar de mejor manera los desafíos de gestión que impone la metacomplejidad que allegó la pandemia. Pero la *eficacia colectiva docente* tiene un punto de partida: la eficacia individual o autoeficacia.

##### 1.1. Autoeficacia

La eficacia se define canónicamente (RAE) como “la *capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera.*” Según Gil et al. (2008) el análisis de la eficacia individual o de equipo se observa en términos de los resultados o los rendimientos objetivamente medidos o evaluados, donde se utilizan indicadores específicos y personal evaluador experto. La autoeficacia, por tanto, aludiría a la habilidad de un sujeto para alcanzar la meta u objetivo que se ha propuesto y, por extensión, la eficacia colectiva, sería la meta o propósito alcanzado por el grupo.

En el ámbito de la psicología, el concepto de *eficacia colectiva* nos remite al de *autoeficacia* acuñado por el psicólogo canadiense Albert Bandura en 1997. Ambos

términos definidos como la *creencia* que tiene el individuo o el grupo en sus habilidades para lograr lo que se proponen (Gallegos, 2016; Covarrubias y Mendoza, 2013, 2016; Amado et al., 2011).

La autoeficacia se ancla en la teoría del aprendizaje social, la que posteriormente se rebautizó como teoría socio-cognitiva. La teoría de la autoeficacia, cuyo máximo exponente es Albert Bandura, se propone demostrar que ésta está condicionada por los ámbitos conductuales, contextuales, cognitivos y afectivos. Bandura redirecciona el campo de interés de la psicología hacia el sujeto, sus procesos y comportamientos, que hasta entonces se centraba en el objeto, y subraya la importancia que tienen sus juicios personales y cómo opera la motivación en el mismo; confirmó el rol preponderante de la autoeficacia como factor obstaculizador o favorecedor en la motivación y acción del ser humano, cuyo comportamiento está regido por su mente que es capaz de discernir y conocer en un contexto dado (Covarrubias y Mendoza, 2013, 2016; Lacal, 2012; Parra, 2016; Vielma 2000).

El constructo de la autoeficacia se consolida en una teoría donde el pensamiento autorreferente actúa mediando la conducta y la motivación de la acción humana. Según Covarrubias y Mendoza (2016), “para que el pensamiento autorreferente sea convergente y coherente con el pensar, sentir y actuar, requiere de la calidad de autoconocimiento y la opinión de eficacia personal que se tenga” (p.342). En este contexto los sujetos se movilizarían entre la adaptación y el cambio, donde sus capacidades de autorregulación y autorreflexión estarían condicionadas por el ambiente, sus conductas y factores personales. Estos tres elementos funcionarían sistémicamente, influyendo en su dimensión sicosocial y en las acciones que modelan su vida individual. Así, la acción humana está condicionada por el pensamiento de quien articula la acción y busca la recompensa en esa doble dimensión: personal y social. Los determinantes personales, comportamentales y ambientales, en su interacción recíproca, van construyendo al sujeto social (Covarrubias y Mendoza, 2016).

La teoría de la autoeficacia de Bandura se sustenta en una serie de mecanismos, fuentes y procesos que operarían los sentimientos de autoeficacia. Respecto de los primeros, las personas optarían por determinadas decisiones y acciones con el fin de lograr sus propósitos en virtud de las circunstancias y experiencias vitales, lo que les permitiría, asimismo, evaluar posibles obstáculos y superar la adversidad; a ello ayudaría su capacidad de persistencia, la selección y activación de determinadas conductas, las reacciones emocionales y los pensamientos. Respecto de las fuentes que desarrollarían sentimientos de autoeficacia están las *experiencias de dominio* constituido por el bagaje experiencial vital del individuo, no transmitible, que estructuran sus fortalezas o debilidades de autopercepción de lo que puede o no lograr. Una segunda fuente son las *experiencias vicarias*, es decir, aquellas sensaciones espejos aprendidas como resultado de la experiencia de un tercero y corresponden al modelado que ejerce en nosotros; la *persuasión social* es una tercera fuente y se refiere a la influencia que ejerce el entorno social sobre nuestras acciones y pensamientos con el fin de convencernos de nuestras capacidades para lograr nuestros propósitos. Finalmente, las *experiencias afectivas* que influyen en nuestros estados psicológicos y emocionales, positiva o negativamente, y que también determinan nuestros sentimientos de autoeficacia. Respecto de los procesos que la autoeficacia activa, están aquellos que las personas movilizan para predecir o regular la experiencia (procesos cognitivos), aquellos que permiten diferenciar y valorar lo que es factible de lo que no lo es (procesos motivacionales), aquellos que permiten identificar riesgos y amenazas del medio (procesos afectivos) y aquellos que permiten discernir entre opciones más adecuadas para alcanzar los objetivos (procesos selectivos) (Covarrubias y Mendoza, 2013, 2016; Rego, 2010).

De acuerdo a lo expuesto, una persona con un fuerte sentimiento de autoeficacia se muestra perseverante y esforzada, resiliente frente a los obstáculos y con una fuerte capacidad de transformar los problemas en desafíos o espacios de autoaprendizaje y, por lo mismo, como un campo para expandir sus habilidades. Por el contrario, una persona con un débil sentimiento de autoeficacia no cree en sí

misma, evita los desafíos o labores complejas, se desmorona frente a la adversidad y se muestra poco comprometido.

De acuerdo a los antecedentes que entrega Gallegos (2016) lo relevante no es que el individuo sea habilidoso o capaz de realizar una determinada acción, sino que se sienta capaz de ello y albergue la creencia en su capacidad de lograrlo. Lo propio ocurre con la eficacia colectiva. Según Gallegos y López (2014):

“Para que un grupo logre sus metas, no es suficiente que sus miembros compartan sus conocimientos y habilidades, se precisa conocer cómo influye la acción colectiva en el conjunto, lo que requiere estar consciente de la naturaleza social del grupo” (p. 165).

En estudios realizados en equipos deportivos de fútbol y básquetbol principalmente (Amado et al., 2011, 2013, 2014; Leo et al, 2015; Gallegos, 2016), se evidenció que no basta con agrupar jugadores habilidosos y capaces, sino en “las creencias del grupo en el conjunto de habilidades para organizar y ejecutar las líneas de actuación requeridas para producir los logros propuestos” (Bandura, 1997, citado por Amado et al., 2011, p.66). Lo relevante es cómo los individuos perciben las capacidades del grupo en su conjunto y no la evaluación que se tiene individualmente del otro/a.

También Bandura distinguió entre expectativas de eficacia y expectativas de resultados. Las primeras apuntan al convencimiento que tienen las personas de realizar eficazmente una acción o tarea; las segundas, corresponden a la estimación que se tienen de los resultados o metas esperadas. Para el psicólogo canadiense, los comportamientos de los sujetos inciden en los resultados de sus propósitos o metas y éstas dependen de las decisiones y acciones que ellos tomen respecto de los elementos disponibles de su entorno (Covarrubias y Mendoza, 2016).

## 1.2. Autoeficacia docente

Según Gallegos (s/f, 2016)<sup>9</sup>, en su revisión de las investigaciones realizadas entre 1982 y 2012, junto con concluir que el constructo de autoeficacia posee actualmente una solidez empírica, avalada por los innumerables trabajos realizados en diversos campos de la acción humana, confirma que entre ellos su mayor desarrollo ha estado en el ámbito de la educación.

A la fractura de la sociedad industrial se superpone un nuevo tipo de sociedad caracterizada por la globalización de las comunicaciones y la información, la incertidumbre y la complejidad. Los mecanismos de anclaje social y cultural que sostenían la solidez de la modernidad, se diluyen o licúan (Bauman, 2015, 2017), impactando significativamente el rol docente. La sociedad y su organización, la escuela y su estructura anquilosada, demandan los sentimientos de autoeficacia y las capacidades profesionales de profesores y profesoras para que generen aprendizajes significativos y estables en sus estudiantes y, al mismo tiempo, mantengan la obligación contraída con su profesión (Covarrubias y Mendoza, 2013, 2016).

Según Arata (2008), el desempeño docente comprende la autovaloración que tiene el maestro sobre la calidad y efectividad del conjunto de acciones que realiza cotidianamente en su trabajo, y que abarcan desde la preparación de la enseñanza y la interacción con sus estudiantes, hasta su participación en programas de capacitación profesional y actualización metodológica. La percepción de su eficacia es templada por las creencias que construye sobre sus capacidades para lograr aprendizajes en todos sus estudiantes aun en aquellos más desventajados. La autoeficacia percibida actúa sobre tres dimensiones: manejo de sus estudiantes, sus prácticas instruccionales y el manejo del salón de clases.

---

<sup>9</sup> Texto proporcionado por la investigadora

Para Bandura la eficacia docente sería un tipo de autoeficacia que pone atención en la autoevaluación que realiza el profesor/a de sus propias capacidades para lograr el rendimiento deseado en un contexto específico. Para lograr sus propósitos debe movilizarse en dos niveles de pensamiento: sentirse capaz y juzgarse capaz. La interacción de estos niveles implica adquirir conocimientos, llevar a cabo iniciativas, desplegar habilidades y capacidades adquiridas, y en ese sentido el sentimiento de autoeficacia actúa como un factor mediador entre sus conocimientos y su acción pedagógica. La confianza en sus conocimientos y lo que hacen cotidianamente en los contextos educativos para lograr aprendizajes en sus estudiantes, constituye una piedra angular para asegurar calidad en la gestión de su enseñanza y lograr los aprendizajes deseados en sus estudiantes. Así, los y las docentes que se perciben con altos grados de confianza en sí mismos y una alta valoración de su autoeficacia, generarán más aprendizajes en sus alumnos/as y tendrán mayores expectativas en ellos, los que a su vez se sentirán estimulados a aprender, produciéndose un círculo virtuoso en los sentimientos de autoeficacia al observar que sus esfuerzos académicos reditúan en sus calificaciones (Covarrubias y Mendoza, 2013, 2016; Alegre, 2014; Tagle, 2012).

Según Covarrubias y Mendoza (2013, 2016) para desarrollar una educación de calidad no es suficiente que los docentes manejen un amplio bagaje disciplinar y práctico, sino que deben poseer altas convicciones sobre su quehacer (confianza en sí mismos). Su sentimiento de autoeficacia ha de ser un componente sustantivo no sólo de su profesionalidad, sino también de su práctica, de su liderazgo pedagógico y su trabajo colaborativo. Un/a docente que cree en sí mismo y tiene apertura al aprendizaje alcanzará altos grados de destreza para diseñar y gestionar la enseñanza y el aprendizaje de forma eficaz. Los estudios realizados por las autoras en Chile, demostraron que los y las docentes con sentimientos de autoeficacia elevados y positivos promueven la participación de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, adaptan el proceso de enseñanza a las particularidades

de su alumnado, promueven el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje variadas y poseen un manejo eficaz de la convivencia en el aula.

### **1.3. Eficacia colectiva docente**

Los investigadores Gallegos y López (2019), citando el texto de Bandura *Self-Efficacy: The exercise of control*, definen la eficacia colectiva como

“el conjunto de creencias que tiene el grupo en torno a las capacidades de organizar y ejecutar las líneas de actuación requeridas para alcanzar los logros propuestos, mediante los conocimientos y habilidades de sus miembros y a través de la interacción, coordinación y dinámica de sus transacciones.” (p.193)

Como señalan Krichesky y Murillo (2018) las investigaciones más recientes en el campo educativo han constatado que la colaboración es un factor decisivo para impulsar y desarrollar innovación y mejora en las escuelas. Sin embargo, el trabajo colaborativo no asegura por sí solo la apertura a la mejora de la enseñanza o de la innovación en ese campo. En la indagación desarrollada por los autores, de corte cualitativo, encontraron que la colaboración se manifiesta en prácticas asociadas a la coordinación, el desarrollo conjunto y la resolución de problemas. De las tres, la coordinación se mostró como la más débil porque no involucra valores compartidos, ni cimienta relaciones de interdependencia y no estimula, derechamente, el aprendizaje en los docentes. Por el contrario, si lo son “El desarrollo de proyectos interdisciplinarios y la resolución conjunta de problemas (...) [porque] demandan una fuerte interdependencia sobre la base de valores compartidos y se asientan en intercambios con una gran potencialidad para generar nuevos aprendizajes” (p. 136).

No es suficiente, por tanto, contar con maestras y maestros habilidosos individualmente y autoeficaces, para desplegar un proceso de enseñanza que juegue a favor del aprendizaje de todos los y las estudiantes, independiente del capital cultural de éstos o de sus particulares necesidades educativas; tampoco es suficiente que los y las docentes muestren *coordinación*<sup>10</sup> en sus acciones, porque ello sólo implica coincidir en un punto o coordinada para resolver algún tema en disputa o tomar acuerdos en programación, plazos y avances de planes; su sentido es netamente instrumental y no estimula el desarrollo de la reflexividad ni el trabajo en equipo, como tampoco genera cohesión e interdependencia colectiva. La sola *coordinación de acciones* poco impacta en los aprendizajes profundos y estables de los alumnos/as (Krichesky y Murillo, 2018). Por el contrario, si los equipos docentes construyeran colectivamente creencias sobre el conjunto de capacidades de sus integrantes para organizar y llevar a cabo sus acciones, que apunten a un propósito compartido, lograrán altos niveles de eficacia colectiva lo que sí impactará positivamente en la generación de aprendizajes significativos de sus estudiantes. La cohesión grupal y la colaboración son dos aspectos centrales para favorecer la percepción de la eficacia colectiva, porque el grado de integración social del equipo (cohesión) y la colaboración, inciden positivamente en los niveles de confianza de los integrantes y en sus habilidades colectivas para abordar con éxito las tareas que se proponen (Amado et al., 2011, 2013). Las relaciones sociales positivas, generadoras de vínculos basados en la confianza, predicen positivamente la eficacia colectiva docente (Leo, 2015).

Según Gallegos y López:

“la eficacia colectiva docente se refiere a la percepción de los profesores de que el cuerpo docente en su conjunto puede realizar las acciones necesarias para lograr efectos positivos en sus alumnos” (2019a, p. 193).

---

<sup>10</sup> Coordinación: Acción y efecto de coordinar o coordinarse. Coordinar: unir dos o más cosas de manera que formen una unidad o un conjunto armonioso. (RAE)

En este sentido, en una institución escolar cuando un número importante de los maestros comparten la creencia de que juntos pueden provocar aprendizajes significativos en sus alumnos/as, se genera en ellos/as altos niveles de influencia recíproca y de persistencia en su trabajo para alcanzar ese propósito. Los investigadores observaron que la eficacia colectiva se comporta como una variable mediadora significativa entre el liderazgo distribuido y el compromiso organizacional docente, lo que los lleva a afirmar que sostener “un nivel alto de eficacia colectiva del profesor en las escuelas puede ser una opción para mejorar problemas de compromiso de los maestros” (Gallegos y López, 2019a, p.205). Asimismo, han observado que ciertas prácticas de liderazgo (responsabilidad, habilidad y distribución) y la eficacia colectiva, como variable mediadora, inciden en la satisfacción laboral de los maestros/as (Gallegos y López, 2014). También López et al. (2016) hallaron un “efecto directo significativo entre eficacia colectiva y las expectativas de los docentes” (p.80) sobre los aprendizajes de sus alumnos, lo que es coincidente con otros estudios que han asociado autoeficacia y eficacia colectiva con otros comportamientos igualmente positivos como el señalado (López et al., 2016; Gallegos y López, 2019b; Arata, 2008).

La eficacia colectiva docente favorece el sentido de responsabilidad institucional compartida y estimula en los equipos un ambiente propicio para alcanzar metas académicas desafiantes; asimismo, las instituciones que poseen un fuerte sentido de eficacia colectiva, influyen poderosamente en sus miembros (González y Herrero, 2011) y mantienen altos niveles de compromiso organizacional en sus maestros (Gallegos y López, 2019). No basta, entonces, con que haya maestros autoeficaces trabajando aisladamente y premiar sus logros individuales, porque entre autoeficacia y eficacia colectiva existiría una relación de *causalidad recíproca*, término acuñado por Bandura en 1997 para designar la relación de influencia bidireccional que existiría entre ambas, en instituciones que agrupan un número importante de individuos altamente autoeficaces (González y Herrero, 2011).

Como afirman Azorín, C., Muijs, D. (2018): “Investigaciones recientes apuntan a la efectividad colectiva del profesorado como elemento esencial para contribuir a la mejora del aprendizaje” (p.11). Una vez alcanzados altos niveles de eficacia colectiva, el trabajo será mantenerlos, pues de esa forma ejercerán una presión sobre aquellos docentes que no avancen en la dirección de los propósitos que el grupo se ha dado (González y Guerrero, 2011). La eficacia colectiva docente actúa como una variable mediadora positiva. Es posible aventurar que un centro educativo, una vez instalada la creencia en sus profesores/as sobre sus capacidades para organizar y coordinar esfuerzos con el propósito de que sus estudiantes asienten aprendizajes significativos y estables, pueda intercambiar sus experiencias e información con otros centros, formando redes de apoyo y colaboración, que promuevan y articulen no sólo una enseñanza de calidad a nivel territorial o local, sino también que se traduzca en una gestión eficaz de los recursos educativos, y la inclusión educativa y social, lo que tendería a un modelo educativo más ecológico y en red (Azorín, C., Muijs, D., 2018; Bolívar, A., y Murillo, J., 2017; Bolívar, A., 2015; Hargreaves, A., y Fink, D., 2008).

#### **1.4. Adenda a la eficacia colectiva docente: el liderazgo distribuido**

Según Kotter (1990) el liderazgo es un componente complementario al sistema de gestión de una institución, no lo reemplaza ni se opone a él, sino que es un sistema que lo complementa con sus propias funciones y actividades distintivas. Liderazgo y gestión son sistemas necesarios de desarrollar para el logro de objetivos y metas institucionales en tiempos de alta complejidad e incertidumbre como los que se viven producto de la globalización, y el perfil de riesgo del que nos habla Giddens (1990), que instaló la modernidad con su desarrollo científico-tecnológico.

Producto de la pandemia por coronavirus, que gatilló la suspensión de clases el 16 de marzo de 2020 en todo Chile, los equipos directivos y pedagógicos se vieron enfrentados a nuevos desafíos para establecer redes o mecanismos de comunicación, conectividad, procesos de enseñanza y evaluación, en un escenario

volátil y complejo, signado por el temor y la incertidumbre. La gestión y el liderazgo educativos cambiaron de escenario de manera intempestiva y sus engranajes han debido rotar en otros sentidos, con otras prioridades, otras funciones y otras actividades: conectividad online, reparto de canastas de alimentos, de guías, generación planes de estudio a distancia, entrega de dispositivos para conectividad telemática, uso masivo e intensivo de celulares, del whatsapp, de plataformas de gestión escolar, de aulas virtuales, entre otras muchas, que no estaban en los repertorios ni dinámicas de los equipos directivos y docentes hasta la llegada del coronavirus a Chile. Como señala Kotter (1990) *la gestión se ocupa de enfrentar la complejidad*, sin embargo, el escenario actual sobrepasa con creces la complejidad en un marco contenido y limitado prepandémico. Asimismo, el liderazgo, según el autor, *se ocupa de enfrentar el cambio*. El cambio implica, a nuestro juicio, la movilización de un paradigma a otro (Kuhn), porque se pasa de un plan conocido, habituado, ya aprendido y dominado, a uno nuevo que impone apertura a lo desconocido, que genera nuevos aprendizajes e instala nuevas acciones y regularidades (Moral-Santaella, C., 2016). Sin embargo, el escenario pandémico global, líquido y volátil, sorprendió a los más avezados y se impuso con sentimientos de temor e incertidumbre, hasta ahora desconocidos.

En este estado de cosas, el liderazgo escolar, cualquiera sea o haya sido su estilo desplegado en cada escuela (Torrecilla, 2006; Gallegos y López, 2019), se vio enfrentado a un cambio sin precedentes en la historia humana.

La evidencia científica disponible en el ámbito del liderazgo escolar (Uribe, M., 2005; Murillo, 2006; Torrecilla, 2006; Hargreaves, A., Fink, D., 2008; López, 2010, 2013; Moral-Santaella, C., 2016; Bolívar y Murillo, 2017; Gallegos y López, 2019), nos hacen mirar el liderazgo distribuido como una clave que permita o permitirá abrir las puertas agripadas del liderazgo escolar para enfrentar el cambio en tiempos complejos y volátiles, inciertos y demandantes como los que se han comenzado a vivir: *tiempos de pandemia*.

El desafío de instalar una dirección eficaz y eficiente en los centros educativos, estimuló la investigación en el ámbito de la organización escolar. Así, a partir de la década del 60 los estudios en el campo del liderazgo se intensificaron, permitiendo avances esclarecedores en este campo que tienen como corolario la identificación de una tipología de estilos (Torrecilla, 2006). Estos estudios permiten ampliar la mirada del liderazgo educativo, instalando dicho componente como elemento nuclear de la mejora educativa y la sustentabilidad de la institución escolar (Hargreaves y Fink, 2008; Horn y Marfán, 2010; Bolívar y Murillo, 2017; Gallegos y López, 2019). No obstante, los avances investigativos y las propuestas que ellos entregan, se mantienen prácticas de liderazgo centradas en la gestión administrativa y burocrática de los centros, que tienden a mantener el estado del sistema, lo que frena oportunidades de mejora y congela la dinámica de cambio e innovación (Moral-Santaella, C., 2016).

Los medios de comunicación, actualmente, informan diariamente respecto de cómo los equipos docentes enfrentaron y enfrentan los desafíos pedagógicos, de gestión, conectividad, comunicación y organizativos, impuestos por la pandemia. Los componentes de la tipología del liderazgo que entregan Torrecilla (2006) y Gallegos y López (2019) permiten comprender la complejidad de los hechos. En este estado de cosas, el liderazgo distribuido se constituye en una clave decodificadora y comprensiva para leer y entender el proceso de cambio que se vive, y entrega, a nuestro juicio, pistas y derroteros por cuanto suma capacidades, desverticaliza la responsabilidad y acentúa el liderazgo en su conjunto, sin depender del líder institucional exclusivamente (Moral-Santaella, C., 2016).

El liderazgo distribuido tiene sus fundamentos epistemológicos en la teoría de la actividad de Leontiev, reformulada posteriormente por Engeström, y en la teoría de la cognición distribuida de Hutchins (López, 2013).

Por un lado, la teoría de la actividad sitúa al sujeto social relacionado con su medio cultural en un momento histórico determinado y orientado a la consecución de objetivos en la interacción con otros. Reconoce la complejidad de las relaciones humanas y cómo en estas interacciones los sujetos cambian la realidad, modifican sus entornos y se adaptan a esos cambios. El conocimiento surge así por la interacción social. La red de acciones humanas es mediada por los “artefectos” que los sujetos operan y les dan contexto a sus acciones. Por otra parte, la teoría de la cognición distribuida postula que los procesos cognitivos rebasan al individuo, conectando a éste con sistemas cognitivos mayores. La cognición distribuida apalanca la construcción de significados compartidos por los sujetos que interactúan. La construcción de estos significados conjuga la situación en la que se interactúa, las acciones propiamente tales y los “artefectos” involucrados. Así, la acción de aprender relaciona a los sujetos tanto como a los objetos que éste manipula en un contexto sociocultural dado en actos comunicativos y acciones sociales, de manera natural y versátil (López, 2013). Esto adquiere especial connotación en la dinámica presencial-virtual que gestionan hoy las unidades educativas en el contexto de pandemia.

Según López (2013) la literatura disponible que da cuenta de las investigaciones en este campo, lo llevan a afirmar que “debemos estar conscientes de que las percepciones sociales y políticas del liderazgo distribuido contribuyen fuertemente al desarrollo de las organizaciones, especialmente educativas” (p. 92).

El liderazgo distribuido estimula procesos dinámicos de cambio e innovación en la organización escolar y su cultura, fortaleciendo sus capacidades, mitigando amenazas y visualizando oportunidades donde no las había. Ello expande y apalanca procesos más profundos y dinámicos de participación en la construcción colectiva de soluciones que involucran a toda la comunidad escolar. El liderazgo distribuido convoca a la construcción conjunta de la misión a la que se abocarán sus integrantes y estimula la participación en la conducción y gestión de procesos. Con

ello se despliega, moviliza y orienta a los integrantes de la comunidad en los procesos de cambio (Murillo, 2006).

La emergencia sanitaria derivó, en un primer instante, en un congelamiento de los procesos y acciones que desarrolla la escuela, rutinaria y habitualmente, pero también, a nuestro juicio, escarchó las decisiones a nivel central. Ayudó a ello la opacidad y oportunidad en la entrega de información de interés público. Ejemplo palmario en Chile fue la “extraña decisión gubernamental” de adelantar las vacaciones de invierno de los estudiantes (de julio a abril)<sup>11</sup>, lo que significó, a nuestro juicio, una pérdida tiempo especialmente valioso para analizar, evaluar y visualizar escenarios futuros; también para gestionar y disponer recursos, organizar a la comunidad escolar en el nuevo escenario y comunicar acciones. La complejidad, incertidumbre y volatilidad del escenario pandémico actual tiene en el liderazgo distribuido, a nuestro juicio, una clave para leer y comprender la complejidad que se vive; además entrega pistas y derroteros fundados para desplegar, movilizar y orientar a los integrantes de la comunidad escolar en los procesos de cambio que impone tanto la emergencia sanitaria actual, como los desafíos en contexto postpandémico. No es sino a través de la colaboración, la distribución de las responsabilidades, el trabajo en equipo y la solidaridad, que se podrán enfrentar las consecuencias derivadas del fenómeno pandémico, no sólo en las vidas de las personas, sino también en la ritualidad y cotidianeidad de las organizaciones educativas.

En este orden de cosas, el liderazgo distribuido permite enfrentar el cambio -abrupto o procesual- con más fortalezas institucionales, organizativas, socioemocionales e integrativas. Un tipo de liderazgo ecológico y sustentable que permite visualizar en equipo y reflexivamente las oportunidades y amenazas, porque se centra en las personas y en el trabajo colaborativo, porque estimula el equilibrio entre lo individual

---

<sup>11</sup> El 25 de marzo el ministro de educación chileno, Raúl Figueroa, informa a la opinión pública que el receso de invierno, habitualmente realizado en julio de cada año, se adelanta entre el 13 y 24 de abril de 2020.

y lo colectivo, porque se conecta con el entorno (social, cultural, sanitario) y trabaja comunicadamente en la construcción de la visión común y en la definición de misiones emergentes (Murillo, 2006; Hargreaves y Fink, 2008; Bolívar, A., y Murillo, J., 2017).

Esto no significa debilitar el rol del director o directora del centro educativo, por el contrario, significa, como afirma Moral-Santaella (2016), aceptar

“su rol de impulsor y coordinador de la mejora e innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues la investigación muestra que sin su activo apoyo y sustento de líderes en posiciones formales como los directores el liderazgo distribuido no surgirá ni se sostendrá en la escuela” (p.120).

## **2. Transversalidad curricular**

### **2.1. Currículum y praxis educativa**

Al abstraer de la praxis educativa tanto las relaciones basadas en la cultura como aquellas relaciones basadas en la socialidad, encontramos, primeramente, los significados, valores y aspiraciones que un grupo de sujetos comparte en la praxis intersubjetiva, y los escenarios y objetos culturales en donde se desarrolla esa praxis, como el compartir una religión, una lengua, una etnia, una nacionalidad u operar un determinado instrumento tecnológico. Las relaciones sociales, por otra, sitúan a los miembros de un grupo de individuos conformando redes, cuyos enlaces afectivos, culturales y motivacionales dan cohesión y sobrevivencia a éste. Los dos tipos de relaciones desarrollan un doble juego a la vez: el de *dar sentido de pertenencia* con y en otros, y de *distanciarnos y diferenciarnos* de los otros grupos humanos que coexisten. Ambos tipos de relaciones tienen, por tanto, valor distintivo (Gimeno, 2001).

Si partimos del supuesto de que toda práctica educativa se funda en una concepción de ser humano y sociedad, entonces, se puede afirmar que el currículum es un *eidós* del cual se desprenderían los currícula concretos como si fueran actos de realización de una entidad ideal abstracta. No obstante, como señala Grundy (1994)

“el *currículum* no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia parte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (p.19-20)

Asimismo, la autora señala, además, que el currículum es también una *construcción social* donde deben reconocerse y alentarse las influencias sociales en su diseño y su accionar; ello significa también pensar meditativamente en la experiencia, la expresión y la comprensión de las relaciones culturales y sociales que dan contenido y dinámica a un grupo de personas en un contexto histórico y cultural determinado, porque hablar del currículum significa poner como tema central del análisis a los elementos que configuran la interacción social y la praxis moral intersubjetiva de los diseñadores, articuladores y destinatarios de esa praxis curricular (Grundy, 1994).

El currículum no existe *a priori*. Si el propósito es comprender en profundidad las prácticas curriculares de la escuela en el escenario global que vivimos, entonces, no sólo hay que observar esas acciones en el contexto social de la escuela, sino analizar aquellos elementos y factores exógenos macrosociales (globales) que están incidiendo fuertemente en las conciencias y disposiciones de los actores educativos de la escuela.

Giddens (1990) reconoce tres fuentes dominantes que están afectado directamente la vida humana de nuestra época y sus instituciones:

- a) **la separación entre tiempo y espacio**, que se ha visto favorecida por la velocidad e instantaneidad que entregan las nuevas tecnologías de informática y comunicaciones, y que han generado nuevas formas de interacción social al interior

de la familia y de otros grupos humanos los que solían relacionarse de manera más cercana y afectiva. Actualmente, por ejemplo, la relación familia-escuela se ha visto distanciada por causa de la pandemia por SARS-Cov-2<sup>12</sup>: la relación *cara a cara* se ha visto mediada por la conexión telemática;

**b) el desarrollo del mecanismo de desanclaje**, que desplaza la actividad social de los contextos focales inmediatos a otros más lejanos y mediatizados por un tiempo virtual, lo que ha derivado en una reorganización y reorientación de su acción social y sus relaciones vinculantes en una relación tiempo-espacio que ya no son biunívocas; y

**c) la apropiación reflexiva del conocimiento** que ha llevado la interacción social fuera de los anclajes de la tradición en los que se desarrollaba.

Los fenómenos descritos generan una serie de reacciones adaptativas que van desde una *aceptación pragmática* para la sobrevivencia, hasta un *optimismo sostenido*, fundado en la razón superior (Giddens,1990). Los riesgos y peligros del mundo líquido del que nos habla Baumann (2015, 2017), son parte de la cotidianeidad social e histórica que van articulando el sistema de disposiciones duraderas, generadoras y estructuradoras de prácticas y representaciones del ser de esta época y de su interacción al interior de las instituciones educativas y que se plasman en la selección y organización de los contenidos curriculares.

También Giddens (1990) nos habla del perfil de riesgo de nuestra época que conlleva en sí mismo un importante componente de incertidumbre que incide fuertemente en la matriz de reproducción y organización de prácticas sociales y culturales para las que la escuela no está ni ha sido preparada. La *globalización del riesgo* en cuanto a intensidad y recurrencia de sucesos a nivel mundial, de los que tomamos conocimiento en forma instantánea; el *desarrollo de medios institucionalizados de riesgo*, manipulados especulativamente para ejercer presión o para generar beneficio redituable a corto plazo; y la *conciencia de riesgo*

---

<sup>12</sup> El 11 de marzo de 2020 el Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el doctor Tedros Adhanom Ghebreyesus, anuncia que la nueva enfermedad por el coronavirus 2019 (COVID-19) puede caracterizarse como una pandemia.

*ampliamente distribuida*, i.e., informada globalmente a grandes cantidades de personas simultáneamente, permiten profundizar la comprensión del escenario en el que se acciona el currículum escolar y desarrolla la praxis educativa.

## **2.2. El currículum y su operacionalización**

El currículum es la expresión política y cultural de una sociedad que de manera sistemática e institucionalizada orienta y define la estructura pedagógica (forma y contenido) del proceso de enseñanza (Osandón y Pinto, 2018).

Según Manuel Silva (2014), el currículum como instrumento sufre una serie de erosiones y tensiones en su camino de concreción o desarrollo, desde el denominado currículum prescrito por la autoridad al currículum enseñado por los docentes. Es en este último nivel donde se juega verdaderamente el propósito formativo de la selección cultural que prescribe el currículum nacional. De acuerdo al autor, la primera adecuación y destilación que sufre el instrumento nacional está dado por lo que él denomina el ***currículum apoyado***:

“El Currículo apoyado está vinculado con la base material que hace posible la viabilidad operacional del currículo prescrito, es decir, tiene que ver con la planta de profesores, sus posibilidades de perfeccionamiento, la calidad de la infraestructura del establecimiento y la presencia o ausencia de espacios temáticos para el arte, las ciencias y tecnologías. Este es un tipo de currículo que frecuentemente es invisibilizado, o no se tiene suficiente conciencia de su presencia y peso en la gestión curricular” (Silva, 2014: 109).

Entendemos la gestión curricular como la estrategia que enhebra el conjunto de acciones pedagógicas y articulación de escenarios educativos, las decisiones técnicas y profesionales, que dan texto y contexto al desarrollo curricular a nivel del aula. El currículum enseñado, por tanto, constituye el nivel más concreto de la

operacionalización del currículum prescrito y en tal sentido se ve tensionado no sólo por la interpretación que hacen de él los docentes, sino también, y muy específicamente, por los recursos pedagógicos presentes y ausentes en la escuela, las posibilidades materiales y contextuales del medio, por los apoyos técnicos que cada establecimiento está en condiciones de ofrecer como posibilidades reales al desarrollo curricular pertinente y a la instalación de prácticas pedagógicas relevantes para sus estudiantes (Silva, 2014).

El planeamiento pedagógico es una de las tareas iniciales y fundamentales que debe realizar un docente antes de desplegar su acción pedagógica; constituye la traducción y aterrizaje del currículum nacional (prescrito); en él se deben sistematizar y proyectar las posibilidades reales de concreción curricular, considerando el contexto escolar, los recursos disponibles y los apoyos técnicos y profesionales que espera recibir. Los y las docentes realizan el planeamiento pedagógico a través de instrumentos técnicos provistos, generalmente, por los establecimientos a través de sus unidades técnico-pedagógicas o coordinaciones pedagógicas; estos instrumentos de planificación encuadran las posibilidades de concreción curricular de los y las docentes y constituyen un primer traductor y operacionalizador del currículum prescrito. Estos instrumentos, también, constituyen la arquitectura del mensaje institucional del centro educativo con el que los docentes deben traducir, en primera instancia, el currículum nacional. Por tanto, aquí se produce una tensión que no suele visibilizarse: dos aparatos lectores que traducen el currículum prescrito, el de los docentes y el del establecimiento educacional. Esta tensión tiene su arena de acción en los instrumentos de planificación que usan los docentes en cada establecimiento. A esta pulsión se suma el que en la operación del currículum convergen, también, tres proyectos de vida: el del estudiante, el del docente y el que prescribe explícitamente el instrumento oficial (Chirinos, 2015).

Según Chirinos (2015) los y las estudiantes, destinatarios finales del currículum escolar, ven confrontados sus anhelos y expectativas con las que les impone el currículum oficial, mediados por los modelos y prácticas de sus maestros/as, y de sus pares. En esta dinámica de confrontaciones e intercambios, de contenidos disciplinares y horarios extenuantes, de calendarizaciones y expectativas ajenas, transita por su vida escolar, cediendo o fortaleciendo su proyecto de vida. Según el autor, los instrumentos de planeamiento curricular debieran enfocarse en proponer acciones pedagógicas con contenidos disciplinares que preparen a los y las estudiantes para mejorar sus condiciones de vida presente y futura, lo que se traduce en diseñar un planeamiento curricular pertinente y relevante:

“Si el currículum, con todas sus propuestas de aprendizajes, pretende reproducir un modo de vida, lo menos que se puede esperar es que sea un modo de vida real y satisfactoria y no quede en un remedo de vida sin sentido y sin posibilidades de ser” (Chirinos, 2015, p. 97)

Ello significa que la escuela como institución y los docentes como actores sociales relevantes, traduzcan el currículum prescrito y lo accionen de acuerdo a la realidad social y cultural de su alumnado. Esto es, a partir del bagaje de cultural experiencial de los niños, niñas y jóvenes, que refleja los significados y comportamientos adquiridos en sus intercambios sociales anteriores y paralelos al *ser* y *estar* como estudiantes. En términos generales, responde a las preguntas qué sabe y cuál es el tipo de interacciones aprendidas y usualmente desplegadas con los otros. Obedece al contexto material, espiritual, afectivo, lingüístico, de formas y costumbres particulares que escriben la experiencia biográfica de la infancia que cruza el umbral de las escuelas para asumir el rol de alumno/a. Es decir, para alimentarse y nutrirse, de otras vertientes culturales (Pérez Gómez, 2004).

La experiencia local, familiar, del barrio, entrega el primer marco lector de la realidad y de los comportamientos socialmente aceptados por el grupo inmediato. Es un

conocimiento sin elaboración intelectual refinada, y aunque está constituido por codificación de pensamiento incompleto, donde conviven mitos, contradicciones, prejuicios, errores y vaguedades, constituye el esquema lector e interpretativo primario, y “la plataforma cognitiva, afectiva, y comportamental sobre la que se asientan (...) interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención en ella, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos cotidianos” ( Pérez Gómez, 2004, p.199).

Ese es el desafío de la operacionalización del currículum prescrito, tamizado, por cierto, de la cultura organizacional y profesional de los y las docentes, quienes lo decodifican y traducen en prácticas pedagógicas concretas tan diversas como profesores y centros educativos existen (Silva, 2014).

La descentralización curricular que promovió el Estado chileno desde la promulgación del Marco Curricular (Decreto 220 de 1998) ha sufrido vertebrales cambios al saturar el campo curricular con un marco extenso y denso en objetivos, esto es, pasó de lineamientos orientadoras generales a la prescripción más cerrada de indicadores. Ello ha implicado un proceso de pérdida de pertinencia y relevancia curriculares (Osandón y Pinto, 2018). A lo anterior hay que allegar que, en el proceso de difusión, el currículum se erosiona y pierde consistencia en sus ideas originales, lo que

“implica tener clara la comprensión de la compleja simbiosis entre el currículum y la organización escolar (...), pues en sus múltiples relaciones e influencias generan movimientos centrífugos, que liberan energía hacia el exterior y se alejan de los fines buscados y centrípetos, que crean condiciones para aglutinar hacia el centro orientando las energías personales e institucionales hacia la consecución de los objetivos prescritos (Silva, 2014, p.113).

Existe suficiente y contundente evidencia para proponer la operacionalización curricular asumiendo una perspectiva holística, orgánica, ecológica. Si reconocemos la diversidad de códigos lectores de la realidad, en general, y del currículum prescrito, en particular, entonces estamos frente a una realidad que madurará en procesos educativos de mayor riqueza cognitiva y experiencial, y si esa riqueza de códigos lectores redundará en la instalación y desarrollo de un dispositivo curricular que pueda mejor traducir *el qué se enseña, por qué se enseña y para qué se enseña*, entonces estamos asumiendo un principio que los biólogos han establecido como un principio irrefutable: la diversidad genera equilibrio y vida, en el más amplio sentido del concepto de *vida* (Miranda, 2018).

La escuela en tanto espacio ecológico educativo constituye un ecosistema social y cultural situado y singularizado por una serie de tensiones y contextos que configuran su particular *cambio climático*, en ese sentido reconocer la diversidad y estimular su anclaje, permiten expandir el campo visual de lo que acontece en sus escenarios pedagógicos a la vez que estimula las relaciones simbióticas de los y las docentes y aseguran que la gestión del currículum avance en pertinencia, y densifique en relevancia para un también diverso alumnado. El monocultivo, en la agricultura tradicional, suele ser objeto de fuertes controles fitosanitarios para que sus individuos logren dar los frutos que se espera; en cambio, en los cultivos agroecológicos, tales controles no existen, es la propia dinámica sistémica de sus individuos y componentes diversos, los que le da estabilidad y desarrollo a la agricultura ecológica (Miranda, 2018).

Un currículum con perspectiva holística, orgánica o ecológica:

“se articula a partir de la integración de connotaciones, las que configuran un todo diverso a la simple suma de las diferentes perspectivas, puesto que permanece como figura permanente una acción conllevadora de un

desarrollo humano, con intencionalidad expresa y recurrencia sistémica. Sólo en un plano de fondo se aprecia la presencia de otros enfoques adscritos a las distintas perspectivas del currículo, con una función de mero medio o, dicho más fácilmente, como actividades alternas dentro de un conjunto que mantiene su consistencia con el principio generador, con la misión y con la meta" (Romeo, 1998, p. 72).

### **2.3. Transversalización curricular como desafío**

La transversalidad curricular implica integralidad. El asignaturismo desintegra lo que naturalmente está conectado en la vida humana: el lenguaje, la biodiversidad, las relaciones simbióticas, la realidad socialmente construida, la red semiótica de significados compartidos, la vida.

Como señala E. W. Eisner (1998):

"La equidad de oportunidades no reside, como algunas personas parecen creer, en un programa común para todos. Reside en programas escolares que hacen posible que los alumnos sigan lo que les hace felices" (p.41).

La equidad, por tanto, no se logra abriendo sólo las escuelas para que los niños, niñas y jóvenes entren en ellas y ocupen sus espacios, sino logrando que estos niños, niñas y jóvenes puedan encontrar en la escuela, riqueza de experiencias pedagógicas y vínculos socioafectivos, generadores de aprendizajes significativos, profundos y estables de manera integrada e integral.

Transversalidad curricular implica fracturar la ***perspectiva técnico-instrumental*** de la praxis curricular y de su modo de operacionalización del currículum. Esta perspectiva, junto con ser científicista, tecnicista y con un claro predominio en la

administración y gestión educacionales, se articula en los principios de eficiencia y productividad, cuya misión es lograr altos niveles de producción con base en el control de los mismos. El docente en esta perspectiva es un técnico que recibe insumos de la ciencia pura o aplicada, y se conciben los procesos de enseñanza como una intervención tecnológica en el aula; importan, por lo mismo, las conductas observables en los alumnos (el conocimiento empírico) y la constatación o no de la adquisición de tal o cual contenido en virtud de las conductas asociadas a él.

J. Gimeno Sacristán (1990), refiriéndose a la pedagogía por objetivos, propia de esta perspectiva curricular, señala que “El fracaso escolar y la crisis de los sistemas educativos son vistos como fracasos de eficiencia en una sociedad altamente tecnologizada, cuyos valores fundamentales son de orden económico” (p. 10).

De esta perspectiva se derivan dos tipos de modelo: el *de entrenamiento* y el *de adopción de decisiones*. El propósito del primero es entrenar en un conjunto de técnicas, fórmulas y habilidades que han mostrado ser eficaces para desarrollar determinada acción. El segundo, supone una transferencia elaborada del conocimiento científico, cuyos descubrimientos deben constituirse en principios rectores para tomar las decisiones más atinentes y resolver los problemas conforme a los efectos que se esperarían (Pérez Gómez ,1992).

Desde una ***perspectiva práctica*** el currículum tiene como eje articulador el conocimiento práctico sustentado en la criticidad que se desarrolla en los procesos reflexivos y dialógicos. Se vincula a las categorías interpretativas y consensuadas de los significados colectivos, a través de procesos dialécticos. Como señala Romeo (1998) la criticidad estimula la autonomía y la responsabilidad lo que implica una preocupación especial por el desarrollo del pensamiento.

La meta del currículum con esta perspectiva es que el alumnado participe de un proceso de interacción con el docente a fin de conceder sentido al saber y a las acciones que entre ellos se generan, en tanto el docente es un comunicador social con un marcado interés por el desarrollo del razonamiento de sus estudiantes, que estimula y favorece en el mismo proceso de aprendizaje. Por lo mismo, según Romeo (1998) “podría estimarse que los procesos, los conceptos y los criterios por establecer constituyen, por sí, los objetivos mismos” (p.65).

El diseño curricular en esta perspectiva es considerado un proceso en el que estudiante y docente interactúan para dar sentido o significado al mundo circundante. Como señala Grundy (1994):

“Del imperativo moral asociado al interés práctico se sigue que el currículum informado por esta clase de interés se preocupará no sólo de promover el conocimiento de los alumnos, sino también la acción correcta” (p.32)

La ***perspectiva curricular holística, orgánica, ecológica o sistémica***, reconoce la diversidad de actores, medios y recursos como un potencial y un principio articulador de los procesos para la auto y sociorealización humana (Romeo, 1987). El modelo holístico o ecológico es atinente y adecuado porque su impronta se vincula con el desarrollo humano por el que ha peregrinado la humanidad a través de toda su historia. En esta perspectiva, el conocimiento de sí mismo y el cultivo de la sabiduría personal no se subestiman ni subordinan al conocimiento técnico o práctico que se tiene de la realidad, sino que es capaz de integrarlos adecuadamente en un todo. Lo que propone, por tanto, una perspectiva curricular de esta naturaleza, es dar respuestas a la fragmentación imperante; uno de los supuestos educativos en los que descansa este modelo es que la sinergia que producirían las transformaciones humanas individuales permitiría las transformaciones macro. El poder transformador está en el ser humano y no en un

determinado tipo de conocimiento, objeto tecnológico, modelo político o económico (Romeo, 1998, 2001; Romeo y Llaña, 2004).

El desafío de la transversalización curricular y su operacionalización está en superar las perspectivas técnico-instrumental y práctica, y escastrar un camino que asume la complejidad del acto educativo y la multidimensionalidad de los actores sociales comprometidos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Significa que educar es estimular, a través del aprendizaje, no sólo la *efectividad del talento humano* en sus dimensiones intelectual, cultural, social y afectiva, sino también en su dimensión espiritual y conexión con su entorno natural y cultural (Chirinos, 2015); ello también implica, según Chirinos (2015), que “el conocimiento científico técnico tiene valor sólo si refleja la capacidad de trabajo y es construido y reconstruido a través de la práctica” (p. 99).

La transversalidad curricular busca reconstruir el acto educativo como un proceso integral e integrado de aprender, que asocia la experiencia escolar con la vida de los y las estudiantes, y los contenidos valórico-actitudinales más adecuados para convivir con los demás (Chirinos, 2015).

## CAPITULO III

### METODOLOGÍA

#### 1. Enfoque metodológico

Esta investigación se abordó, en términos metodológicos, desde un enfoque cualitativo y exploratorio. La mirada está puesta en la comprensión de los elementos simbólicos y significados compartidos con los que docentes significan y accionan sus prácticas pedagógicas en el contexto de su cultura escolar. La escuela en este sentido constituiría no sólo una rica urdimbre de interacciones sémicas interpretables, sino también un complejo de relaciones humanas anclado y autónomo, opuesto a otros de la misma clase (Berger, 1972; Geertz, 1973). La cultura escolar codifica una riqueza humana, social, cultural, valórica y de cosmovisiones que se desarrollan en su espacio ecológico, reforzando la observancia de los *valores, expectativas y creencias* vinculadas a la vida social que la conforman como institución. Es este tejido de acciones, decisiones y significados compartidos por los docentes, en torno a una práctica pedagógica denominadas **Salidas Pedagógicas**, el que nos convoca a mirarlo holísticamente y visibilizar.

#### 2. Tipo de Estudio

Se realizará una investigación de tipo exploratoria. Este tipo de estudios busca una visión general acerca de una determinada realidad. El objetivo es, por tanto, examinar la problemática en torno a una práctica pedagógica de la que la revisión bibliográfica reveló que hay ciertas guías no investigadas o la literatura disponible sólo entrega lineamientos o ideas vagamente asociadas con el problema en estudio (Hernández Sampieri, 2010).

Se plantea desarrollar un estudio de tipo exploratorio porque nuestro propósito es buscar y comprender, en términos generales, una determinada realidad que ha sido

poco estudiada lo que no nos permite aventurar hipótesis más complejas. Esta decisión se funda en la necesidad de conocer y comprender, primariamente, las acciones, dinámicas y significados que zurcen los docentes en torno a una práctica pedagógica como lo son las *Salidas pedagógicas*. Por tanto, este estudio no constituye un fin en sí mismo, sino que pretende identificar asociaciones potenciales no descritas que permitan abrir nuevos horizontes investigativos. Este tipo de estudios se caracterizan por su metodología flexible y abierta (Hernández Sampieri, 2010).

La idea de este estudio surge, primariamente, de los hallazgos documentados que nos entrega Miranda (2018), en su estudio etnográfico ***Construcción de identidad en el espacio ecológico de la escuela. El caso de la Escuela Agroecológica de Pirque***, donde son mencionadas las Salidas Pedagógicas como un constructo identitario de la cultura escolar de ese centro educativo.

### **3. Técnicas de recolección de información**

Coherentemente con el enfoque cualitativo exploratorio con el que se abordó este estudio, se aplicaron las siguientes técnicas y, o, instrumentos para recoger la información:

#### **3.1. El investigador como integrante del medio estudiado.**

El *sentido de la diferencia*, en la observación participante, es un supuesto previo al abordaje de las sociedades primitivas, que se refiere a la percepción y posterior instrumentalización con fines investigativos. Este proceso debe ser tal, muy especialmente, cuando se estudia la propia sociedad o grupo de pertenencia

“(…) y aún más cuando se toma por objeto el propio medio en el que el investigador convive, la propia institución en la que trabaja, como ocurre con no pocos estudios de etnografía escolar” (Velasco, 1997, p. 28)

Esto es plausible gracias a la diversidad y riqueza de la experiencia humana que el investigador posee por su bagaje, sus lecturas, ejercitación teórica con el método descriptivo, a lo menos, y muy especialmente por su actitud de *extrañamiento* que adoptará durante el transcurso de la investigación (Velasco, 1997).

Dado que el investigador es parte del medio investigado, deberá cumplir una doble función en su cometido. Por un lado, avivar su capacidad de asombro frente a la realidad observada (familiar o extraña), poniendo en duda su etnocentrismo; de esta forma el *extrañamiento* se asume como una actitud vital. Por otra parte, el investigador debe esforzarse porque su rol de actor no sea protagonista, sino de *reparto*; con esta máscara podrá extrañarse de lo familiar y familiarizarse con lo extraño (Murillo, 2010; Miranda 2018).

### **3.2. Entrevista a informante clave**

Según Goetz y Lecompte (1988), estos informantes son *individuos reflexivos* y están en condiciones de contribuir con intuiciones culturales que el investigador no haya considerado. La elección de estos informantes fue en base a muestreo teórico: docentes con marcado liderazgo dentro del grupo que cumplieran los siguientes requisitos formales mínimos:

- a) Antigüedad mínima de tres años en el centro educativo a la fecha en que realizó la investigación;
- b) Con contrato de trabajo de tipo indefinido (no a plazo fijo);
- c) Que hubiera cumplido la función de profesor/a jefe a lo menos un año en el centro educativo; y

d) Que hubiese participado en Salidas Pedagógicas

Álvaro Gaínza Veloso señala que

“La entrevista en profundidad puede definirse como una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable.”

(en Canales, 2006, pp. 19-20)

En este tipo de entrevistas el investigador-entrevistador estimula el juego dialógico para recabar el máximo de información a partir de un cuestionario libre, de preguntas abiertas y flexibles. La información se expresa en respuestas verbales y no verbales de los entrevistados. La técnica opera en una doble faz: por un lado, la producción oral, entregando signos lingüísticos con el particular sentido que le da el entrevistado y, por otro, la información gestual y kinésica, rica en connotaciones polisémicas que el investigador lee e interpreta durante la interacción. Estas entrevistas, según Álvaro Gaínza,

(...) resultan claves para el logro de un mayor o menor acceso a la información y “riqueza” del sujeto investigado, ya que condicionan la interacción y el grado de profundidad durante la situación de la entrevista (una entrevista puede fracasar o dar grandes logros, dependiendo de un investigador atento a toda la información que le da su entrevistado).” (en Canales, 2006, p. 20)

Lo señalado, particularmente cuando se tiene una interacción cara a cara donde posible percibir las sutilezas de los registros verbales en cuanto a tono, timbre, pausas, entre otros. Estos elementos relevan la complejidad de la información que se recibe y que debe tenerse en cuenta en el acto interpretativo, pues coadyuvan al ejercicio de reflexividad (Gaínza en Canales, 2006).

Dadas las condiciones contextuales producto de los efectos de la pandemia por SARS-CoV-2, las entrevistas se realizaron telemáticamente, utilizando la plataforma zoom. Estas entrevistas online se densificaron posteriormente con diálogos presenciales cuando las condiciones sanitarias lo permitieron.

### **3.3. Cuaderno de campo**

En este cuaderno se plasmaron datos de las observaciones y entrevistas realizadas con el fin de constatar hechos, información y reflexiones.

### **3.4. Lectura y análisis reflexivo de documentación**

Se realizó un exhaustivo trabajo de recopilación de documentos producidos por el establecimiento: circulares, comunicaciones, proyecto educativo, reglamento interno, protocolos de actuación, registros de salidas pedagógicas, entre otros. Estos documentos se analizaron críticamente y contrastaron con el discurso de los entrevistados.

## **4. Escenario de estudio**

El escenario del estudio es la Escuela Agroecológica de Pirque ¿Por qué esta escuela? En primer lugar, porque constituye para el autor de esta investigación una preocupación especial, por cuanto desarrolla su labor docente en ella y responde a su interés permanente por mejorar las prácticas educativas y la acción curricular en general, motivo por el cual ingresó al programa de Magister en Gestión Educacional en la Universidad de Chile; en segundo lugar, porque a través de los años ha observado la *ritualización* de ciertas prácticas pedagógicas identitarias en la comunidad educativa en la que trabaja, siendo las Salidas Pedagógicas, una de ellas y que es altamente valoradas por los y las estudiantes (Miranda, 2018).

El autor de esta investigación trabaja hace 27 años en la Escuela Agroecológica de Pirque, un establecimiento particular subvencionado, técnico profesional agrícola, gratuito y mixto. Esta escuela, fundada en 1991, estuvo bajo el alero institucional de Fundación Rodelillo hasta 2004, año en el que nace Fundación Educacional Origen con el propósito de ser la entidad sostenedora de este establecimiento. Actualmente el establecimiento atiende a 458 jóvenes de entre 14 y 18 años, distribuidos en 10 cursos de los 4 niveles de Enseñanza Media y en proceso de titulación. Según JUNAEB (2021) su Índice de Vulnerabilidad Escolar es 88,1%. El 52% de su alumnado es masculino y el 48%, femenino.

De los 24 docentes que componen el equipo docente del establecimiento, 10 son mujeres (42%) y 14 son hombres (58%). El 79% de ellos y ellas tiene contrato de trabajo indefinido y el 21%, contrato a plazo fijo. Respecto de la permanencia en el establecimiento: 5 docentes tienen una antigüedad menor a dos años (21 %); 6 están en el tramo de 3 a 5 años (25%) y 13, en el tramo de 6 años o más (54%).

La Escuela Agroecológica de Pirque está ubicada en la comuna del mismo nombre, al sur oriente de la Región Metropolitana; los municipios que colinda con Pirque son Puente Alto, San José de Maipo y Buin.

## **5. Validez del estudio**

La credibilidad y validez de la información recopilada para el estudio está dada por la triangulación interna de las técnicas empleadas para recoger los datos y la diversidad de fuentes para obtenerlos (Martínez, 2006): a) observación participante en el campo; b) lectura y análisis crítico de registros y comunicaciones oficiales de la institución, y documentación pública; y c) entrevistas a informantes claves con registros en cuadernos de campo. Con ello se densificó al máximo la información recogida (Goetz y Lecompte, 1988; Sepúlveda, 2015).

Al objetivo de validación, según Sepúlveda (2015), se responde con la diversificación de las fuentes y su contrastación, ello permite confirmar que no se estuvo frente a un evento o hecho aislado, sino que se sitúa frente a

“un elemento de un espacio común, es decir, del espacio *público* de la cultura, y no ante un hecho aislado o ante una apreciación enteramente subjetiva del investigador” (Velasco, 1997, pp.222-223).

## CAPITULO IV

### SALIDAS PEDAGÓGICAS EN LA ESCUELA AGROECOLÓGICA DE PIRQUE EXPLORACIÓN

#### 1. Levantamiento Salidas Pedagógicas (SP) realizadas entre 2017 y 2019

Para realizar este levantamiento se utilizó la **Cuenta Pública de Gestión** de los años 2017, 2018 y 2019. Luego se contrastaron esos datos con los registros anuales que lleva la Coordinación Pedagógica del establecimiento en archivadores anuales. Estos registros contienen los documentos oficiales exigidos por el MINEDUC y la Superintendencia de Educación, como evidencias de la gestión y gastos realizados:

- a) Solicitud de autorización para realizar actividades con desplazamiento de estudiantes (Documento MINEDUC)
- b) Programación Salida Pedagógica (documento interno del establecimiento)
- c) Registro de autorizaciones del apoderado/a
- d) Protocolo de seguridad

Estos registros aportaron la siguiente información:

- a) Curso y, o, niveles que participan en la SP
- b) Destino de la SP (dirección, comuna, región)
- c) Nombre del lugar de destino (museo, teatro, empresa, institución, entre otros)
- d) Fecha en la que se efectuará la SP
- e) Objetivo curricular asociado a la SP
- f) Actividad pedagógica que realizarán los y las estudiantes en el lugar

La revisión de esta documentación permite sostener que las SP constituyen una práctica pedagógica asentada en la Unidad Educativa. Para este análisis sólo se consideraron las SP donde participaron todos los cursos del nivel, pues hay otros registros que muestran SP realizadas por grupos de estudiantes de un mismo curso o nivel o grupos compuestos por estudiantes de diversos cursos y, o, niveles. Entre las SP de este tipo están los encuentros deportivos y artísticos (campeonatos de cueca, fútbol, básquetbol, por ejemplo), donde asisten los representantes de la Escuela (equipos, parejas) acompañados con una delegación de estudiantes de diversos cursos y niveles, como “barra”. También se encontraron registros de SP de grupos de estudiantes que participan en academias científicas o grupos de interés (circo, cerámica, entre otros). Se tuvo una sola excepción: la SP que se realizó el 2018 al Instituto Teletón. Ello dada la relevancia que expresaron los y las docentes entrevistados frente a la misma.

El cuadro N° 1 muestra el número de SP realizadas durante el período investigado, por nivel y año

**Cuadro N° 1: Salidas Pedagógicas realizadas entre 2017 y 2019, por año y nivel**

AÑO	NIVELES DE ENSEÑANZA MEDIA				TALES
	1°	2°	3°	4°	
2017	9	7	8	10	34
2018	7	8	8	13	36
2019	5	7	4	9	25
TOTALES	21	22	20	31	95

## **2. Destino de las Salidas Pedagógicas realizadas entre el 2017 y 2019**

Los datos obtenidos muestran que el destino de las SP se circunscribe principalmente a lugares dentro de la Región Metropolitana: centros culturales, museos, teatros, sectores rurales, entre otros.

El cuadro N° 2 muestra el destino de las SP realizadas por los *primeros medios* entre los años 2017 y 2019.

**Cuadro N° 2**

AÑO	Región Metropolitana	Otras regiones	TOTALES
2017	8	1	9
2018	7	0	7
2019	5	0	5
TOTALES	20	1	21

El cuadro N° 3 muestra el destino de las SP realizadas por los *segundos medios* entre los años 2017 y 2019

**Cuadro N° 3**

AÑO	Región Metropolitana	Otras regiones	TOTALES
2017	5	2	7
2018	6	2	8
2019	6	1*	7
TOTALES	17	5	22

\*En noviembre de 2019 se suspendió una SP programada a la VII Región, comuna de Río Claro por razones de seguridad en el contexto del estallido social que se vivía en Chile a partir del 18 de octubre.

El cuadro N° 4 muestra el destino de las SP realizadas por los *terceros medios* entre los años 2017 y 2019

**Cuadro N° 4**

AÑO	Región Metropolitana	Otras regiones	TOTALES
2017	7	1	8
2018	8	0	8
2019	4	0	4
TOTALES	19	1	20

El cuadro N° 5 muestra el destino de las SP realizadas por los **cuartos medios** entre los años 2017 y 2019

**Cuadro N°5**

AÑO	Región Metropolitana	Otras regiones	TOTALES
2017	9	1	10
2018	10	3	13
2019	8	1*	9
TOTALES	26	5	32

\*En noviembre de 2019 se suspendió una SP programada a la VII Región, comuna de Río Claro por razones de seguridad en el contexto del estallido social que se vivía en Chile a partir del 18 de octubre.

La cantidad y frecuencia de las SP constatadas en los registros es concordante con expresado por Miranda (2018) en su estudio etnográfico la unidad educativa; las SP en la Escuela Agroecológica de Pirque son un elemento identitario para su alumnado: “no son paseos, son salidas pedagógicas”; revela el discurso de los y las estudiantes. También éstas reflejarían las *normas fundadas* de sus interacciones con los y las docentes y la confianza que sus padres y madres depositan en la Escuela (Miranda, 2018).

Los cuadros 2, 3,4 y 5 también evidencian un descenso de SP durante el 2019. De acuerdo a lo reportado por los docentes entrevistados, ello fue consecuencia de la “inestabilidad social” que se comenzó a percibir después del 18 de octubre efecto del *estallido social o revuelta social* que se vivió en Chile a partir de esa fecha.

### **3. Asignaturas involucradas y objetivos pedagógicos de las SP**

A continuación, se exponen cuadros resumen de las SP realizadas durante los años 2017, 2018 y 2019 por nivel. En ellos se muestra el **MES** en que se realizó, el **LUGAR** de destino, la o las **ASIGNATURA / MÓDULO** involucrados y el **OBJETIVO**

**DE LA SP.** Para registrar este último dato se utilizaron dos documentos ya mencionados:

- a) Solicitud de autorización para realizar actividades con desplazamiento de estudiantes (Documento MINEDUC)
- b) Programación Salida Pedagógica (documento interno del establecimiento)

Se marca con paréntesis de corchete [...] cuando el **OBJETIVO DE LA SP** se extrajo del documento de gestión interna del establecimiento, ello por su legibilidad (documento Word impreso), puesto que el que se entrega al MINEDUC es manuscrito con espacios muy acotados (Véase anexo 1 y 2).

En los cuadros se destaca con **negrita** la o las conductas expuestas en los objetivos pedagógicos. Lo relevante aquí es constatar lo que los docentes esperan lograr en sus estudiantes durante o después de realizada la o las actividades, y no analizar técnicamente la estructura de los objetivos.

### 3.1. Salidas Pedagógicas realizadas por los *primeros medios* durante los años 2017, 2018 y 2019

2017			
MES	LUGAR	ASIGNATURA / MÓDULO	OBJETIVOS DE LA SP
Abril	Parque Nacional Río Clarillo (Pirque)	-Ed. Física -Biología	<b>Aplicar</b> medidas de seguridad, autocuidado e higiene. / <b>Reconocer</b> y <b>aplicar</b> puntos naturales de orientación espacial. / <b>Aplicar</b> taxonomía especies vegetales.
Mayo	Casco histórico de Santiago (Santiago)	-Inglés -Artes Visuales	<b>Conocer</b> los diferentes estilos arquitectónicos que son parte del paisaje de Santiago./ <b>Presentar</b> [disertar]un lugar visitado en inglés.
Junio	Teatro Manuel de Salas (Ñuñoa)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Describir, analizar</b> y <b>evaluar</b> personajes de las obras dramáticas, su estructura psicológica, sus relaciones con otros personajes, su situación vital y su evolución./ <b>[Reconocer</b> dependencias y observar una obra de teatro./ <b>Identificar</b> temáticas de la obra, asociarla con el contexto histórico del momento en que se escribió y los tiempos actuales, además de la relación entre ambos contextos y su vigencia temática actual.]
Junio	Museo de la Educación Gabriela Mistral (Santiago)	-Inglés -Historia	<b>Evidenciar</b> la evolución del sistema educativo en Chile./ <b>Reconocer</b> la problemática de la cuestión social vivida en Chile a inicios del siglo XX.
Octubre	Teatro Cousiño (Santiago)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Reflexionar</b> sobre las dimensiones de experiencia humana propia y ajena a partir de obras dramáticas para enriquecer su experiencia./ <b>[Reconocer</b> las dependencias y observar una obra de teatro.]
octubre	Sierra de Ramón (Peñalolén)	-Física /biología -Ed. Física	Apreciar las evidencias y consecuencias directas e indirectas de las ondas sísmicas en la superficie de la tierra y en la sociedad./
octubre	Museos Quinta Normal: Ferroviario, Histórico Natural y Planetario (Quinta Normal)	-Historia -Física/Biología -Ed. Física	Comprender la importancia de la revolución industrial en la conformación del mundo actual./ Evidenciar los procesos de formación del sistema solar. [Evidenciarla evolución de distintas especies animales en el continente americano Además observar las distintas zonas climáticas del territorio nacional.]
Noviembre	Ciudades de Chillán y Concepción (Chillán / Concepción)	-Artes visuales -Inglés	<b>Valorar</b> la pintura mural como expresión artística./ <b>[Relacionar</b> la pintura mural como un elemento plástico visual para información, denuncia de los diferentes procesos históricos por determinadas localidades geográficas en el contexto nacional.]
Diciembre	Complejo recreativo de Pirque (Pirque)	Ed. Física	<b>Demostrar</b> en actividades al aire libre, conductas de respeto y cuidado del medio físico y natural./ <b>Manifestar</b> habilidades sociales como trabajo en equipo, solidaridad, comunicación, liderazgo, autoestima y autonomía.

2018			
FECHA	LUGAR	ASIGNATURA / MÓDULO	OBJETIVOS DE LA SP
abril	Casco histórico de Santiago (Santiago)	-Inglés -Artes Visuales	<b>Conocer</b> los diferentes estilos arquitectónicos que son parte del paisaje de Santiago./ <b>Presentar</b> [disertar]uno de los lugares visitado, en inglés.
diciembre	Museo de la Educación Gabriela Mistral (Santiago)	-Inglés -Historia	<b>Evidenciar</b> la evolución del sistema educativo en Chile./ <b>Reconocer</b> la problemática de la cuestión social vivida en Chile a inicios del siglo XX.
octubre	Teatro Cousiño (Santiago)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Reflexionar</b> sobre las dimensiones de experiencia humana propia y ajena a partir de obras dramáticas para enriquecer su experiencia./ <b>Reconocer</b> las dependencias y observar una obra de teatro.]
octubre	Parque Nacional Río Clarillo (Pirque)	-Ed. Física -Biología	<b>Aplicar</b> medidas de seguridad, autocuidado e higiene. / <b>Reconocer y aplicar</b> puntos naturales de orientación espacial. / <b>Aplicar</b> taxonomía especies vegetales.
noviembre	Instituto Teletón (Estación Central) <sup>13</sup>	Programa de Integración Escolar (PIE) <sup>14</sup>	<b>Promover</b> oportunidades de sensibilización a los estudiantas de la EAP con el fin de concientizar el concepto de inclusión y, o, diversidad./ <b>Incentivar</b> la valoración de la diversidad y la solidaridad para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.]
noviembre	Pirque: recorrido en bicicleta (Pirque)	Ed. Física	<b>Demostrar</b> conductas de respeto y cuidado del medio natural./ <b>Manifestar</b> habilidades sociales para trabajo en equipo, solidaridad, comunicación y liderazgo.
Diciembre	Complejo recreativo de Pirque (Pirque)	Ed. Física	<b>Demostrar</b> en actividades al aire libre, conductas de respeto y cuidado del medio físico y natural./ <b>Manifestar</b> habilidades sociales como trabajo en equipo, solidaridad, comunicación, liderazgo, autoestima y autonomía.

<sup>13</sup> Esta SP la realizó un grupo de estudiantes de 1° A 4° medio.

<sup>14</sup> La Escuela optó por cambiar internamente su denominación a PROGRAMA DE APOYO ESCOLAR (PAE), nombre que ha utilizado desde el 2008, anterior al Decreto 170 de 2010

2019			
MES	LUGAR	ASIGNATURAS / MÓDULOS	OBJETIVOS DE LA SP
abril	Parque Nacional Río Clarillo (Pirque)	-Ed. Física -Biología	<b>Aplicar</b> medidas de seguridad, autocuidado e higiene. / <b>Reconocer</b> y <b>aplicar</b> puntos naturales de orientación espacial. / <b>Aplicar</b> taxonomía especies vegetales.
abril	Casco histórico de Santiago (Santiago)	-Inglés -Artes Visuales -Historia <sup>15</sup>	<b>Conocer</b> los diferentes estilos arquitectónicos que son parte del paisaje de Santiago./ <b>Presentar</b> [disertar]uno de los lugar visitado, en inglés./ <b>Asociar</b> lugares, hechos históricos y personajes histórico de Chile.
mayo	Teatro Manuel de Salas (Ñuñoa)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Apreciar</b> obras de distintas épocas./ <b>Identificar</b> temáticas y acciones./ <b>Reconocer</b> cosmovisión del autor
septiembre	Teatro Cousiño (Santiago)	-Lenguaje -Historia	[Conocer las dependencias y observar una obra de teatro./ Identificar acciones, personajes, lenguaje dramático y tema principal de la obra./ Apreciar las obras de diversas épocas y contexto de producción, además de cosmovisión del autor./ Identificar la temática de la obra, asociarla con el contexto histórico del momento en que se escribió y los tiempos actuales.]
octubre	Parque Quebrada de Macul (Macul)	-Ed. Física -Biología -Matemática	<b>Explorar</b> en forma segura y se desenvuelvan con seguridad y confianza en los medios físicos naturales./ [ <b>Explorar</b> en forma segura, reconozcan especies de la flora y fauna del lugar, y respeten la realidad sociocultural de los lugares visitados./ <b>Se desenvuelvan</b> con seguridad y confianza en los medios físicos naturales, previniendo riesgos derivados de las condiciones climáticas o de higiene.]

<sup>15</sup> La asignatura de Historia se integró el 2019 a la SP al *Casco histórico de Santiago*

### 3.2. Salidas Pedagógicas realizadas por los *segundos medios* durante los años 2017, 2018 y 2019

2017			
MES	LUGAR	ASIGNATURAS / MODULO	OBJETIVOS DE LA SP
mayo	Museo Histórico Nacional (Santiago)	-Historia -Inglés	<b>Identificar</b> las distintas etapas económicas del Chile colonial./ <b>Reconocer</b> las diferencias entre el período de conquista y colonial./ <b>Identificar</b> características de la arquitectura y construcciones coloniales.
junio	Teatro Cousiño (Santiago)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Reflexionar</b> sobre las dimensiones de experiencia humana propia y ajena a partir de obras dramáticas para enriquecer su experiencia./ [ <b>Reconocer</b> las dependencias y observar una obra de teatro.]
junio	Teatro Cariola (Santiago)	-Lenguaje -Historia	<b>Identificar</b> los cambios que se producen en la estructura social, jurídica y religiosa al llegar os españoles a América./ [ <b>ver y disfrutar</b> obra de teatro “Pedro de Valdivia.”]
septiembre	Humedales litoral central (Cartagena, Las Cruces)	-Matemáticas -Física -Biología -Ed. Física	<b>Manejo</b> y tratamiento estadístico de datos./ <b>Reconocimiento</b> de especies en sus distintos hábitat./ <b>Acondicionamiento</b> [físico] y deporte (sic).
septiembre	Museo Nacional Aeronáutico (Santiago)	-Física /Química/Biología	Conocer experiencias científicas expuestas por estudiantes de otros colegios de la Región Metropolitana./ Intercambiar experiencias pedagógicas en el desarrollo de las ciencias naturales con otras unidades educativas.
octubre	Teatro Cousiño (Santiago)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Reflexionar</b> sobre las dimensiones de experiencia humana propia y ajena a partir de obras dramáticas para enriquecer su experiencia./ [ <b>Reconocer</b> las dependencias y observar una obra de teatro.]
Noviembre	Campo Río Claro Fundación Origen (Río Claro, VII Región)	-Ed. Física -Biología -Química -Taller de agroecología	<b>Gestión y organización</b> de campamento./ [Mostrar capacidad para gestionar la realización de un campamento, considerando la selección del lugar, los aspectos logísticos y la planificación de actividades motrices y recreativas durante el campamento./ Demostrar en cada una de las actividades al aire libre, conductas de respeto y cuidado del medio físico y natural./ Manifiestar habilidades sociales en cada una de las actividades realizadas, tales como trabajo en equipo.]

2018			
MES	LUGAR	ASIGNATURA / MÓDULO	OBJETIVOS DE LA SP
mayo	Planta Aguas Andinas La Florida (La Florida)	-Química -Matemática	<b>Caracterizar</b> diversas soluciones./ <b>Explicar</b> la importancia de la formación de soluciones en diversas aplicaciones tecnológicas./ [ <b>Confeccionar</b> tablas con datos de solubilidad y conductividad, y representar en forma gráfica dichas relaciones.]
junio	Museo de la Solidaridad Salvador Allende (Santiago)	-Artes Visuales -Historia y Geografía	<b>Reconocer y valorar</b> las diferentes expresiones artísticas contemporáneas./ <b>Comprender</b> el contexto social y político en el que se crea el MSSA.
octubre	Teatro Cousiño (Santiago)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Reflexionar</b> sobre las dimensiones de experiencia humana propia y ajena a partir de obras dramáticas para enriquecer su experiencia./ [ <b>Reconocer</b> las dependencias y observar una obra de teatro.]
junio	Teatro Cariola (Santiago)	-Lenguaje -Historia	<b>Identificar</b> los cambios que se producen en la estructura social, jurídica y religiosa al llegar os españoles a América./ [ <b>ver y disfrutar</b> obra de teatro “Pedro de Valdivia.”]
octubre	Humedales litoral central (Cartagena, V Región)	-Matemáticas -Física / Biología -Ed. Física	<b>Manejo</b> y tratamiento estadístico de datos./ <b>Reconocimiento</b> de especies en sus distintos hábitat./ <b>Acondicionamiento</b> [físico] y deporte (sic).
noviembre	Instituto Teletón (Estación Central) <sup>16</sup>	Programa de Integración Escolar (PIE) <sup>17</sup>	<b>Promover</b> oportunidades de sensibilización a los estudiantes de la EAP con el fin de concientizar el concepto de inclusión y,o, diversidad./ [ <b>Incentivar</b> la valoración de la diversidad y la solidaridad para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.]
noviembre	Pirque: recorrido en bicicleta (Pirque)	Ed. Física	<b>Demostrar</b> conductas de respeto y cuidado del medio natural./ <b>Manifestar</b> habilidades sociales para trabajo en equipo, solidaridad, comunicación y liderazgo.
Noviembre	Campo Río Claro Fundación Origen (Río Claro, VII Región)	-Ed. Física -Biología /Química -Taller de agroecología	<b>Gestión y organización</b> de campamento./ [ <b>Mostrar</b> capacidad para gestionar la realización de un campamento, considerando la selección del lugar, los aspectos logísticos y la planificación de actividades motrices y recreativas durante el campamento./ <b>Demostrar</b> en cada una de las actividades al aire libre, conductas de respeto y cuidado del medio físico y natural./ Manifestar habilidades sociales en cada una de las actividades realizadas, tales como trabajo en equipo.]

<sup>16</sup> Esta SP la realizó un grupo de estudiantes de 1° A 4° medio.

<sup>17</sup> La Escuela optó por cambiar internamente su denominación a PROGRAMA DE APOYO ESCOLAR (PAE), nombre que ha utilizado desde el 2008, anterior al Decreto 170 de 2010

2019			
MES	LUGAR	ASIGNATURA / MÓDUO	OBJETIVOS DE LA SP
abril	Teatro Cousiño (Santiago)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Reflexionar</b> sobre las dimensiones de experiencia humana propia y ajena a partir de obras dramáticas para enriquecer su experiencia./ [ <b>Reconocer</b> las dependencias y observar una obra de teatro.]
mayo	Museo Chileno de Arte Precolombino (Santiago)	-Religiones comparadas -Artes visuales -Inglés	[ <b>Conocer</b> y <b>valorar</b> las distintas creaciones artísticas y religiosas desarrolladas por los pueblos originarios de América y en especial de los pueblos originarios del territorio nacional.]
mayo	Humedales litoral central (Cartagena, V Región)	-Matemáticas -Física /-Biología -Ed. Física	<b>Reconocimiento</b> de especies en diferentes hábitat./ <b>Procesamiento</b> estadístico de datos./ <b>Resistencia</b> física en diferentes actividades (trote, caminata, pique)
julio	Museo de la Solidaridad Salvador Allende (Santiago)	-Artes Visuales	<b>Conocer</b> las diferentes tendencias artísticas de arte durante los años 70./ <b>Valorar</b> los espacios artístico-culturales existentes en nuestra ciudad.
agosto	Museo Interactivo Mirador (La Granja)	-Biología/ Química/Física -Tecnología Ed. Física	<b>Asociar</b> módulos relacionados con sistema nervioso y temas de seminario.
septiembre	Teatro Cousiño (Santiago)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Reflexionar</b> sobre las dimensiones de experiencia humana propia y ajena a partir de obras dramáticas para enriquecer su experiencia./ [ <b>Reconocer</b> las dependencias y observar una obra de teatro.]
octubre	Planta Aguas Andinas La Florida (La Florida)	-Química -Física	<b>Comprender</b> las propiedades fisicoquímicas del agua mediante los procesos de potabilización./ <b>Describir</b> el movimiento de un objeto, usando la ley de la conservación de la energía mecánica y los conceptos de trabajo y potencia mecánica.
Noviembre	Campo Río Claro Fundación Origen (Río Claro, VII Región)  (NOTA: la SP se suspendió por razones de seguridad)	-Ed. Física -Biología -Química -Taller de agroecología	<b>Gestión</b> y <b>organización</b> de campamento./ [ <b>Mostrar</b> capacidad para gestionar la realización de un campamento, considerando la selección del lugar, los aspectos logísticos y la planificación de actividades motrices y recreativas durante el campamento./ <b>Demostrar</b> en cada una de las actividades al aire libre, conductas de respeto y cuidado del medio físico y natural./ <b>Manifestar</b> habilidades sociales en cada una de las actividades realizadas, tales como trabajo en equipo.]

### 3.3. Salidas Pedagógicas realizadas por los *terceros medios* durante los años 2017, 2018 y 2019

2017			
FECHA	LUGAR	ASIGNATURA / MÓDULO	OBJETIVOS DE LA SP
junio	Teatro Cousiño (Santiago)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Reflexionar</b> sobre las dimensiones de experiencia humana propia y ajena a partir de obras dramáticas para enriquecer su experiencia./ [ <b>Reconocer</b> las dependencias y observar una obra de teatro.]
junio	Sector El Principal (Pirque)	Alimentación y pesaje pecuario	Los estudiantes <b>realizarán</b> inmovilización y sujeción animal./ <b>Reconocerán</b> tipos de razas en bovinos y equinos.
septiembre	Teatro Cousiño (Santiago)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Reflexionar</b> sobre las dimensiones de experiencia humana propia y ajena a partir de obras dramáticas para enriquecer su experiencia./ [ <b>Reconocer</b> las dependencias y observar una obra de teatro.]
octubre	Campo Río Claro Fundación Origen (Río Claro, VII Región)	-Asignaturas y módulos de la especialidad Agropecuaria	<b>Aplicar</b> inmovilización y sujeción animal./ <b>Aplicar</b> medicamentos pecuarios, utilizando diversas vías (oral, intramuscular, subcutánea)./ <b>Identificar</b> técnicas de manejo y conservación de suelo y agua./ <b>Reforestar</b> con especies nativas.
octubre	Localidad de Pomaire (Melipilla)	Taller de oficio cerámica	<b>Observar</b> técnicas en trabajo en greda por los artesanos de la localidad./ <b>Diferenciar</b> trabajo realizado en el taller de cerámica con el realizado por los artesanos.
noviembre	El Principal / Lo Arcaya (Pirque)	Alimentación y pesaje pecuario	Los estudiantes <b>realizan</b> inmovilización y sujeción animal./ <b>Reconocen</b> vías de aplicación de medicamentos intramuscular y subcutánea.
noviembre	Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos (Santiago)	-Historia -Inglés	<b>Reconocer</b> las características del Régimen Militar en cuanto a su organización y aspiraciones./ [ <b>Evidenciar</b> el quiebre social que se produce y la instauración del miedo como forma de control político./ <b>Reflexionar</b> en torno a la violencia política y las violaciones a los DD.HH por parte de los individuos y órganos del Estado.]
Diciembre	Sector Los Silos (Pirque)	Asignaturas de la especialidad agropecuaria	<b>Propagación y trasplante</b> de especies vegetales de alta funcionalidad ecológica./ [ <b>Incrementar</b> la capacidad productiva de huerto agroecológico de plantas medicinales y hortalizas bajo invernadero./ <b>Controlar</b> las plagas y desequilibrios nutricionales presentes en el predio.]

2018			
MES	LUGAR	ASIGNATURAS INVOLUCRADAS	OBJETIVOS DE LA SP
junio	Sector El Principal (Pirque)	Alimentación y pesaje pecuario	Los estudiantes <b>realizarán</b> inmovilización y sujeción animal./ <b>Reconocerán</b> tipos de razas en bovinos y equinos.
junio	Sector Lo Arcaya (Pirque)	Alimentación y pesaje pecuario	Los estudiantes <b>realizarán</b> inmovilización y sujeción animal./ <b>Reconocerán</b> tipos de razas en bovinos y equinos.
noviembre	Teatro Cousiño (Santiago)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Reflexionar</b> sobre las dimensiones de experiencia humana propia y ajena a partir de obras dramáticas para enriquecer su experiencia./ [ <b>Reconocer</b> las dependencias y observar una obra de teatro.]
noviembre	Sector Lo Arcaya (Pirque)	Alimentación y pesaje pecuario	Los estudiantes <b>realizarán</b> inmovilización y sujeción animal./ <b>Reconocerán</b> tipos de razas en bovinos y equinos.
noviembre	Instituto Teletón (Estación Central) <sup>18</sup>	Programa de Integración Escolar (PIE) <sup>19</sup>	<b>Promover</b> oportunidades de sensibilización a los estudiantes de la EAP con el fin de concientizar el concepto de inclusión y, o, diversidad./ [ <b>Incentivar</b> la valoración de la diversidad y la solidaridad para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.]
noviembre	Pirque: recorrido en bicicleta (Pirque) <sup>20</sup>	Ed. Física	<b>Demostrar</b> conductas de respeto y cuidado del medio natural./ <b>Manifestar</b> habilidades sociales para trabajo en equipo, solidaridad, comunicación y liderazgo.
noviembre	Sector El Principal (Pirque)	Alimentación y pesaje pecuario	Los estudiantes <b>realizarán</b> inmovilización y sujeción animal./ <b>Reconocerán</b> tipos de razas en bovinos y equinos.
Noviembre	Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos (Santiago)	-Historia -Inglés	<b>Reconocer</b> las características del Régimen Militar en cuanto a su organización y aspiraciones./ [ <b>Evidenciar</b> el quiebre social que se produce y la instauración del miedo como forma de control político./ <b>Reflexionar</b> en torno a la violencia política y las violaciones a los DD.HH por parte de los individuos y órganos del Estado.]

<sup>18</sup> Esta SP la realizó un grupo de estudiantes de 1° A 4° medio.

<sup>19</sup> La Escuela optó por cambiar internamente su denominación a PROGRAMA DE APOYO ESCOLAR (PAE), nombre que ha utilizado desde el 2008, anterior al Decreto 170 de 2010

<sup>20</sup> Esta SP la realizaron estudiantes de 1° a 3° medio. Participaron estudiantes , profesores y apoderados.

2019			
FECHA	LUGAR	ASIGNATURAS INVOLUCRADAS	OBJETIVOS DE LA SP
mayo	Teatro Manuel de Salas (Ñuñoa)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Apreciar</b> obras de distintas épocas./ <b>Identificar</b> temáticas y acciones./ <b>Reconocer</b> cosmovisión del autor
mayo	Parque Nacional Río Clarillo (Pirque)	Asignaturas de la especialidad agropecuaria	<b>Conocer</b> la reserva nacional y sus circuitos educativos./ <b>Vincular</b> los elementos ecológicos a disposición para utilizarlos en agroecología./ Reconocimiento de especies de utilidad forrajera para la abejas./ <b>Observar, identificar y reconocer</b> artrópodos./ <b>Identificación</b> de especies vulnerables y protegidas con literatura de apoyo.
junio	Sector El Principal (Pirque)	Alimentación y pesaje pecuario	Los estudiantes <b>realizarán</b> inmovilización y sujeción animal./ <b>Reconocerán</b> tipos de razas en bovinos y equinos.
Septiembre	Teatro Cousiño (Santiago)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Reflexionar</b> sobre las dimensiones de experiencia humana propia y ajena a partir de obras dramáticas para enriquecer su experiencia./ [ <b>Reconocer</b> las dependencias y observar una obra de teatro.]

### 3.4. Salidas Pedagógicas realizadas por los *cuartos medios* durante los años 2017, 2018 y 2019

2017			
MES	LUGAR	ASIGNATURA / MÓDULO	OBJETIVOS DE LA SP
abril	INIA La Platina (La Pintana)	Asignaturas y módulos de especialidad agropecuaria	<b>Ver</b> en terreno las distintas investigaciones gubernamentales que se desarrollan en el INIA La Platina./ <b>Vincular</b> los ramos técnicos y las materias para comprender en terreno la importancia de las instituciones y las investigaciones como eje del desarrollo a nivel país.
junio	Teatro Manuel de Salas (Ñuñoa)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Describir, analizar y evaluar</b> personajes de las obras dramáticas, su estructura psicológica, sus relaciones con otros personajes, su situación vital y su evolución./ <b>[Reconocer</b> dependencias y observar una obra de teatro./ <b>Identificar</b> temáticas de la obra, <b>asociarla</b> con el contexto histórico del momento en que se escribió y los tiempos actuales, además de la relación entre ambos contextos y su vigencia temática actual.]
agosto	Viña Santa Rita / Museo Andino (Buin)	-Manejo para la optimización productiva de frutales. -Historia	<b>Conocer</b> un viñedo de cepas finas en una viña del Valle del Maipo./ <b>[Analizar</b> el impacto económico-social tras el establecimiento de una empresa privada productora de vinos en una comunidad rural y los aportes del mundo privado a la conservación y difusión del patrimonio nacional.]
agosto	Cementerio General (Recoleta)	-Religiones comparadas -Historia -Inglés -Lenguaje	<b>Valorar</b> el Cementerio General como un espacio histórico./ <b>Conocer</b> diversas manifestaciones y expresiones religiosas./ <b>Valorar</b> el lenguaje lírico presente en el cementerio.
septiembre	Estación Mapocho Feria Vocacional (Santiago)	Orientación	<b>Conocer</b> todas las posibilidades de seguir estudios superiores a través de la atención de todas las universidades, institutos y centros de formación técnica presentes en el evento.
octubre	Estación Mapocho Visita a Expo Mundo Rural (Santiago)	Emprendimiento y empleabilidad	<b>Reconocer</b> el emprendimiento como actitud profesional./ <b>Evaluar</b> las oportunidades de emprendimiento.
octubre	Viña William Fevre (Pirque)	-Manejo de frutales -Taller de oficio: vinificación	<b>Conocer</b> predio para la producción de uvas con fines de vinificación, sus sistemas de formación y conducción./ <b>Recorrer</b> instalaciones y disposición de maquinaria vitivinícola.
octubre	Campo Río Claro Fundación Origen (Río Claro, VII Región)	-Asignaturas y módulos de la especialidad Agropecuaria	<b>Manejo</b> de implementos agrícolas./ <b>Utilizar</b> tecnología para la planificación predial

octubre	Teatro PUC (Ñuñoa)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Relacionar</b> la obra con épocas literarias./ <b>Argumentar</b> de acuerdo a temáticas y valores.
Noviembre	Parque Nacional Río Clarillo (Pirque)	-Orientación -Taller de Ecología Interior (TEI)	<b>Reflexionar</b> sobre el proceso de crecimiento que han tenido en los 4 años de Enseñanza Media y [realizar actividades que den un cierre a este ciclo despidiéndose de la escuela.]

2018			
MES	LUGAR	ASIGNATURA / MÓDULO	OBJETIVOS DE LA SP
marzo	Congreso Nacional. Jardín Botánico (Valparaíso, Viña del Mar, V Región)	-Historia y geografía -Técnicas de reproducción vegetal	<b>Visitar</b> y <b>conocer</b> el Congreso Nacional en tanto institución fundamental en la vida democrática de la Nación./ <b>Reconocer</b> e <b>identificar</b> especies vegetales en el Jardín Botánico de Viña del Mar.
mayo	Campo Río Claro Fundación Origen (Río Claro, VII Región)	-Asignaturas y módulos de la especialidad Agropecuaria	<b>Aplicar</b> inmovilización y sujeción animal./ <b>Aplicar</b> medicamentos pecuarios, utilizando diversas vías (oral, intramuscular, subcutánea)./ <b>Identificar</b> técnicas de manejo y conservación de suelo y agua./ <b>Reforestar</b> con especies nativas.
junio	Sector Lo Valdés (San José de Maipo)	-Taller de enfermero ganado	Los estudiantes <b>realizarán</b> inmovilización y sujeción animal./ <b>Reconocerán</b> tipos de razas en bovinos y equinos./ [ <b>Reconocen</b> vías de aplicación de medicamentos (oral, intramuscular y subcutánea)]
julio	Viña William Fevre (Pirque)	-Manejo para la optimización productiva de frutales -Taller de oficio: vinificación	<b>Conocer</b> predio para la producción de uvas con fines de vinificación, sus sistemas de formación y conducción./ <b>Recorrer</b> instalaciones y disposición de maquinaria vitivinícola.
agosto	Viña Concha y Toro (Pirque)	-Manejo para la optimización productiva de frutales -Taller de oficio: vinificación	<b>Conocer</b> predio para la producción de uvas con fines de vinificación, sus sistemas de formación y conducción./ <b>Aplicar</b> técnicas de poda en vides.
agosto	Empresa Prunesco (Pirque)	-Postcosecha de futas -Empleabilidad y emprendimiento	<b>Conocer</b> una empresa que trabaja en la línea productiva de postcosecha./ <b>Entender</b> [(asociar)] las etapas de la cadena productiva con el diseño de las instalaciones./ <b>Conocer</b> la estructura preventiva que debe existir en la empresa.

octubre	Estación Mapocho Visita a Expo Mundo Rural (Santiago)	Emprendimiento y empleabilidad	<b>Reconocer</b> emprendimiento como actitud profesional./ <b>Evalúan</b> las oportunidades de emprendimiento.
octubre	Cementerio General (Recoleta)	-Religiones comparadas -Historia -Inglés -Lenguaje	<b>Valorar</b> el Cementerio General como un espacio histórico./ <b>Conocer</b> diversas manifestaciones y expresiones religiosas./ <b>Valorar</b> el lenguaje lírico presente en el cementerio.
octubre	Campo Río Claro Fundación Origen (Río Claro, VII Región)	-Asignaturas y módulos de la especialidad Agropecuaria	<b>Aplicar</b> inmovilización y sujeción animal./ <b>Aplicar</b> medicamentos pecuarios, utilizando diversas vías (oral, intramuscular, subcutánea)./ <b>Identificar</b> técnicas de manejo y conservación de suelo y agua./ <b>Reforestar</b> con especies nativas.
octubre	INIA La Platina (La Pintana)	Asignaturas y módulos de especialidad agropecuaria	<b>Ver</b> en terreno las distintas investigaciones gubernamentales que se desarrollan en el INIA La Platina./ <b>Vincular</b> los ramos técnicos y las materias para comprender en terreno la importancia de las instituciones y las investigaciones como eje del desarrollo a nivel país.
octubre	Parcela Didáctica INACAP (La Pintana)	Orientación	<b>Informar y favorecer</b> la elección asertiva de una carrera, mediante investigación personal.
Noviembre	Instituto Teletón (Estación Central) <sup>21</sup>	Programa de Integración Escolar (PIE) <sup>22</sup>	<b>Promover</b> oportunidades de sensibilización a los estudiantes de la EAP con el fin de concientizar el concepto de inclusión y, o, diversidad./ [ <b>Incentivar</b> la valoración de la diversidad y la solidaridad para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.]
Noviembre	Parque Nacional Río Clarillo (Pirque)	-Orientación -Taller de Ecología Interior (TEI)	<b>Evaluar</b> desarrollo de habilidades sociales./ <b>Compartir</b> experiencias individuales y grupales vidas durante los 4 años. / <b>Reconocer</b> a personas que jugaron un papel importante en su desarrollo.

<sup>21</sup> Esta SP la realizó un grupo de estudiantes de 1° A 4° medio.

<sup>22</sup> La Escuela optó por cambiar internamente su denominación a PROGRAMA DE APOYO ESCOLAR (PAE), nombre que ha utilizado desde el 2008, anterior al Decreto 170 de 2010

2019			
MES	LUGAR	ASIGNATURA / MÓDULO	OBJETIVOS DE LA SP
mayo	Teatro PUC (Ñuñoa)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Relacionar</b> la obra con épocas literarias./ <b>Argumentar</b> de acuerdo a temáticas y valores.
junio	Congreso Nacional, Playa Las Torpederas (Valparaíso, V Región)	-Historia -Taller de Ecología Interior (TEI)	<b>Caracterizar</b> sistema de representación política en Chile./ <b>Comprender</b> funcionamiento de la democracia./ <b>Reconocer</b> formas de participación y valorar su importancia para el mejoramiento del sistema político y profundización de la democracia.
julio	Viña Williams Fevre (Pirque)	-Manejo para la optimización productiva de frutales -Taller de oficio: vinificación	<b>Conocer</b> predio para la producción de uvas con fines de vinificación, sus sistemas de formación y conducción./ <b>Recorrer</b> instalaciones y disposición de maquinaria vitivinícola.
agosto	Bosque Panul La Florida (La Florida)	Técnicas de cultivo de especies vegetales -Emprendimiento y empleabilidad	<b>Aplicar</b> medidas de restauración ecológica en zonas altamente degradadas por acción antrópica
agosto	Viña Haras de Pirque (Pirque)	-Manejo para la optimización productiva de frutales -Taller de oficio: vinificación	[ <b>Visitar</b> un viñedo comercial, encepado y sistemas de conducción establecidos./ Conocer una bodega de elaboración de vinos, entender cada etapa de la cadena productiva, diseño y lay-out de las instalaciones.]
septiembre	Teatro Cousiño (Santiago)	-Lenguaje -Historia -Inglés	<b>Reflexionar</b> sobre las dimensiones de experiencia humana propia y ajena a partir de obras dramáticas para enriquecer su experiencia./ [ <b>Reconocer</b> las dependencias y observar una obra de teatro.]
septiembre	Empresa PRUNESCO SA (Pirque)	-Postcosecha de futas -Empleabilidad y emprendimiento	<b>Conocer</b> las etapas de la cadena productiva de una planta de procesamiento./ Conocer el diseño de las instalaciones junto con sus normas de higiene y seguridad.
octubre	Cementerio General (Recoleta)	-Religiones comparadas -Historia -Inglés	[ <b>Conocer</b> el Cementerio General de Santiago en tanto fuente para la comprensión de la historia nacional./ <b>Comprender</b> cómo la concepción de la muerte y su importancia es variable en el tiempo y depende de elementos culturales y sociales./ <b>Organizar</b> e integrar información de su propia existencia, mediante la producción de texto en español e inglés.]

noviembre	Parque Nacional Río Clarillo (Pirque)	-Orientación -Taller de Ecología Interior (TEI)	<b>Evaluar</b> desarrollo de habilidades sociales./ <b>Compartir</b> experiencias individuales y grupales vidas durante los 4 años. / <b>Reconocer</b> a personas que jugaron un papel importante en su desarrollo.
Octubre	Campo Río Claro Fundación Origen (Río Claro, VII Región)	<b>Suspendido por contexto derivado del estallido social</b>	

En una primera aproximación se observa que las conductas de los objetivos pedagógicos más recurrentes apuntan principalmente a que los y las estudiantes conozcan (conocer), identifiquen (identificar) y apliquen (aplicar) conocimientos. En menor medida se aprecian conductas como **evaluar**, **reflexionar** y **valorar**. Destaca que sólo hay un caso donde las conductas son disfrutar o **apreciar** y **compartir**. No obstante, también se aprecia un haz heterogéneo de conductas que apuntan a las diversas dimensiones del ser humano: física, espiritual, social, política, cognitiva, artística, lo que da cuenta de una acción curricular que supera lo técnico-instrumental y se asocia más a una praxis curricular práctica y emancipatoria, en los términos expuesto por Grundy (1994).

Un elemento a destacar es que hay SP que se repiten en determinados niveles. Por ejemplo, en primero y cuarto medio visitar el Parque Nacional Río Clarillo, pero con finalidades y actividades distintas. El primer nivel relaciona objetivos de las asignaturas de Ed. Física y Biología (**Aplicar** medidas de seguridad, autocuidado e higiene. / **Reconocer** y **aplicar** puntos naturales de orientación espacial. / **Aplicar** taxonomía especies vegetales.); en cambio en el cuarto nivel sus objetivos provienen del Taller de Ecología Interior<sup>23</sup>: **Evaluar** desarrollo de habilidades sociales./ **Compartir** experiencias individuales y grupales vidas durante los 4 años. / **Reconocer** a personas que jugaron un papel importante en su desarrollo.

También se aprecia una recurrencia a visitar Valparaíso, Cartagena y Río Claro, como alternativas fuera de la Región Metropolitana. La primera comuna la visitan los estudiantes de 4° medio; Cartagena, estudiantes de 2° medio y Río Claro ambos niveles también con actividades distintas: los y las estudiantes de segundo nivel desarrollan un campamento que integra las asignaturas de Ed. Física, ciencias y Taller de Agroecología; el 4° nivel lo hace para desarrollar principalmente

---

<sup>23</sup> Taller de Ecología Interior es una asignatura propia del establecimiento cuyos objetivos apuntan al desarrollo de las dimensiones espiritual, social, comunicativa, emocional (Miranda, 2018).

actividades pedagógicas de formación técnica de la especialidad agropecuaria (reforestar, enfermero ganado, entre otras).

Respecto de las asignaturas o módulos que participan de las SP, lo que se traduce en qué docentes participan de ellas en términos de su planificación curricular, diseño de actividades y evaluación de las mismas, se aprecia una participación activa de las asignaturas de Inglés, Lenguaje, Historia y Artes visuales. En menor medida las asignaturas de Ciencias (Biología, Química, Física, Matemática), Educación Física y Tecnología. Las asignaturas y módulos de la especialidad agropecuaria se muestran más presentes en los niveles de 3° y 4° medio, ello se explicaría porque en esos niveles los y las estudiantes optan por la especialidad agropecuaria y, por lo mismo, el plan de estudio disminuye su carga horaria de la formación general y aumenta significativamente en la formación diferenciada técnico profesional.

#### **4. Las salidas pedagógicas en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME)**

##### **4.1. Las SP en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME)**

Se revisaron los PME de los años 2017, 2018 y 2019 que fueron presentados por la unidad educativa al Ministerio de Educación. Se hizo un levantamiento de todas las **acciones**, descritas por el centro, que constituyeran “actividades curriculares planificadas por los docentes que se realizan fuera del recinto escolar (museos, cines, teatros, plazas, entre otros)<sup>24</sup>.”

---

<sup>24</sup> Definición de SP de la unidad educativa, en Circular EAP N° 3 de 2017 y 2018

## 4.2. Visión sincrónica de las acciones del PME<sup>25</sup>

El establecimiento define tres **acciones** a desarrollar en cada año. En los cuadros 1, 2 y 3, se presentan las **acciones** descritas en la planificación estratégica de los PME 2017, 2018 y 2019, respectivamente. Los elementos identificados en la columna **ITEM** corresponden a la nomenclatura utilizada en el instrumento de planificación que entrega el MINEDUC para estos efectos. En la columna **PLANEAMIENTO** se vierte la información entregada por el establecimiento para cada ítem. En la columna **Acciones PME** se señala cada *acción* definida para el año, con el nombre que le da unidad educativa. Finalmente, en la columna **Descripción [de la acción]**, se transcribe la información detallada por el establecimiento para cada acción.

**Cuadro N° 1: Acciones PME 2017**

ITEM	PLANEAMIENTO	Acciones PME	Descripción [de la acción]
<b>Dimensión</b>	Gestión Pedagógica	<b>Yo soy la EAP y la represento con orgullo</b>	Los estudiantes participan en eventos deportivos, artísticos, culturales y sociales en representación de su Escuela, tanto en actividades organizadas en el propio establecimiento como fuera de éste a nivel comunal, provincial, regional y nacional.
<b>Objetivo estratégico</b>	Mejorar y ampliar los escenarios pedagógicos dentro y fuera del establecimiento a fin de establecer condiciones óptimas y variadas para el aprendizaje.		
<b>Estrategia</b>	Ampliar los escenarios pedagógicos internos y externos que permitan enriquecer la experiencia educativa y generar sentido de pertenencia.  Establecer un conjunto de escenarios pedagógicos estimulantes, equipados y con insumos suficientes para que todas y todos los estudiantes aprendan, atendiendo a su diversidad y capacidades y talentos singulares.	<b>También aprendo fuera de la Escuela<sup>26</sup></b>	Realizar <u>campamentos de estudio</u> , excursiones, visitas técnicas, <u>salidas pedagógicas</u> , giras de estudio y actividades recreativas fuera del establecimiento, preferentemente fuera de la Región Metropolitana, propuestas por los docentes para los diversos niveles cursos.

<sup>25</sup> Una visión diacrónica de las *acciones* propuestas en los PME en el período 2017-2019, se puede observar en el Anexo 4

<sup>26</sup> A partir del 2018 esta acción se denomina Salidas Pedagógicas. V. anexo 4.

<b>Subdimensiones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Gestión Curricular</li> <li>* Enseñanza y aprendizaje en el aula</li> <li>* Apoyo al desarrollo de los estudiantes</li> </ul>	<b>Visito el Congreso Nacional<sup>27</sup></b>	Los estudiantes de 3° y 4° medio visitan el Congreso Nacional en Valparaíso y conocen de su historia, funcionamiento y relevancia como poder del Estado.
-----------------------	--	---	--

El PME del 2017 presenta tres acciones para la dimensión Gestión Pedagógica con mismo objetivo estratégico: “Mejorar y ampliar los escenarios pedagógicos dentro y fuera del establecimiento (...)”. Se observa, además, que la estrategia del establecimiento apunta claramente en dos direcciones: a salir de las fronteras de la escuela con la intención de *enriquecer la experiencia educativa* en contextos variados para el aprendizaje y a operacionalizar el concepto de *escenario pedagógico* como un espacio estimulante con insumos sufrientes para atender la diversidad de su alumnado. Para ello propone que los y las estudiantes “[participen] en *eventos deportivos, artísticos, culturales y sociales*; [realicen] *campamentos de estudio, excursiones, visitas técnicas, salidas pedagógicas, giras de estudio y actividades recreativas*; [y visiten] el Congreso Nacional en Valparaíso.” La expresión **Salida Pedagógica** aparece en la **acción** “También aprendo fuera de la Escuela”, como parte de una enumeración de posibilidades.

**Cuadro N° 2: Acciones PME 2018**

ITEM	PLANEAMIENTO	Acciones PME	Descripción [de la acción]
Dimensión	(1) Convivencia Escolar (2) Gestión Pedagógica	<b>(1) Represento a mi escuela con orgullo</b>	Los estudiantes, profesores, asistentes de la educación y apoderados representan y participan en actividades deportivas, científicas y artísticas fuera y dentro del establecimiento, representando a éste de manera digna.
Objetivo estratégico	(1) Ampliar y diversificar las instancias de interacción y participación de los integrantes de la comunidad escolar que fortalezcan el proceso de construcción social del universo simbólico de la comunidad educativa.  (2) Mejorar y ampliar los escenarios pedagógicos dentro y fuera del establecimiento a fin de establecer condiciones		

<sup>27</sup> Esta *Acción* no aparece en los años 2018 y 2019, sin embargo, de acuerdo a los registros del establecimiento se realiza como una SP en esos años.

	óptimas y variadas para el aprendizaje.		
Estrategia	(1) Generar un conjunto orgánico de instancias de participación e interacción que apunten a la construcción social del universo simbólico que estimule el aprendizaje y la apropiación de los valores institucionales.  (2) Ampliar los escenarios pedagógicos internos y externos que permitan enriquecer la experiencia educativa y generar sentido de pertenencia.	<b>(1) Campamento interdisciplinario<sup>28</sup></b>	Los estudiantes de 2° medio realizan campamento interdisciplinario en Río Claro de 3 días.
Subdimensiones	(1)* Formación * Convivencia escolar * Participación y vida democrática (2)* Gestión Curricular * Enseñanza y aprendizaje en el aula * Apoyo al desarrollo de los estudiantes	<b>(2) Salidas pedagógicas</b>	Los y las estudiantes de todos los cursos y nivel asisten a salidas pedagógicas dentro y fuera de la región metropolitana como parte de las actividades pedagógicas planificadas por los Docentes.

El PME del 2018 define tres **acciones** que se anclan en dos dimensiones: (1) Convivencia Escolar y (2) Gestión Pedagógica.

- a) Para la dimensión *Convivencia Escolar*, se proponen dos acciones: **Represento a mi escuela con orgullo** y **Campamento interdisciplinario**, con el mismo objetivo estratégico: “Ampliar y diversificar las instancias de interacción y participación de los integrantes de la comunidad escolar (...)”.

En esta parte de la planificación estratégica, se observa que el establecimiento tiene el propósito manifiesto de relevar cuatro elementos de la dimensión *Convivencia Escolar*:

- i. Ampliar y diversificar instancias de interacción y participación;

<sup>28</sup> Esta *Acción* tiene su origen en la Acción del 2017 denominada “También aprendo fuera de la Escuela”, donde en la descripción se registra “Realizar campamentos de estudio (...)”. Cfr. Anexo 4, Cuadro N° 2.

- ii. Fortalecer el proceso de construcción social del universo simbólico de la comunidad educativa (cultura escolar);
- iii. Generar un conjunto orgánico de instancias (sistémico) que estimule el aprendizaje y la apropiación de los valores institucionales (convivencia pacífica, amor, compasión, ecuanimidad, regocijo y excelencia educativa<sup>29</sup>). E,
- iv. Integrar otros estamentos de la comunidad educativa en las acciones: asistentes de la educación, padres y apoderados.

b) Para la dimensión *Gestión Pedagógica*, la unidad educativa propone la acción **Salidas pedagógicas**, replicando tanto el objetivo estratégico como la estrategia del año anterior. La **acción** es descrita: “Los y las estudiantes de todos los cursos y nivel asisten a salidas pedagógicas dentro y fuera de la región metropolitana como parte de las actividades pedagógicas planificadas por los Docentes.”

Esto es concordante con los registros de SP que permitieron el levantamiento expuesto anteriormente.

**Cuadro N° 3: Acciones PME 2019**

ITEM	PLANEAMIENTO	Acciones PME	Descripción [de la acción]
Dimensión	(1) Convivencia Escolar (2) Gestión Pedagógica	<b>(1) Represento a mi escuela con orgullo</b>	Los estudiantes, profesores, asistentes de la educación y apoderados representan y participan en actividades deportivas, sociales, científicas y artísticas fuera y dentro del establecimiento, representando a éste de manera digna.
Objetivo estratégico	(1) Diversificar las instancias de interacción y participación de los integrantes de la comunidad escolar que fortalezcan el proceso de construcción social del universo simbólico de la comunidad educativa.  (2) Ampliar la cobertura y repertorio de escenarios pedagógicos dentro y fuera del establecimiento a fin de establecer y condiciones óptimas y variadas para el aprendizaje.		

<sup>29</sup> Véase Valores en Proyecto Educativo Institucional. Anexo 3

Estrategia	<p>(1) Generar (generando) un conjunto orgánico de instancias interaccionales y de participación de los integrantes de la comunidad escolar que fortalezcan la construcción social del universo simbólico de la comunidad educativa y que promueva el aprendizaje y apropiación de los valores y principios institucionales.</p> <p>(2) Ampliar (ampliando) el repertorio de escenarios pedagógicos internos y externos que permitan enriquecer la experiencia educativa y el sentido de pertenencia.</p>	<b>(2) Salidas pedagógicas</b>	Los y las estudiantes de todos los cursos y niveles asisten a salidas pedagógicas dentro y fuera de la región metropolitana como parte de las actividades pedagógicas planificadas por los docentes.
Subdimensiones	<p>(1) * Formación * Convivencia escolar * Participación y vida democrática</p> <p>(2) * Gestión Curricular * Enseñanza y aprendizaje en el aula * Apoyo al desarrollo de los estudiantes</p>	<b>(2) Campamento interdisciplinario</b>	Se realizan dos campamentos interdisciplinarios: uno para estudiantes de 2° medio y otro para alumnos de 4° medio. Los campamentos se realizan en Campus Río Claro de Fundación Origen. Los campamentos son de 3 días cada uno.

El PME del 2019 define tres **acciones** que, al igual que el año anterior, se anclan en dos dimensiones: (1) Convivencia Escolar y (2) Gestión Pedagógica.

- a) Para la dimensión *Convivencia Escolar*, se mantiene la **acción Represento a mi escuela con orgullo**, reformulándose el objetivo estratégico: se elimina la conducta **ampliar** y se acota a “**Diversificar** las instancias de interacción y participación de los integrantes de la comunidad escolar (...)”. La estrategia también se reformula, declarando que la intención es “Generar (generando) un conjunto orgánico de instancias interaccionales y de participación (...) que promueva el aprendizaje y apropiación de los valores y principios institucionales.”

En esta reformulación se explicita que *las instancias de interacción y participación* involucrarán a todos los y las integrantes de la comunidad educativa, y no sólo a docentes y estudiantes. Adicionalmente se explicita que estas instancias no sólo deben promover el aprendizaje y la apropiación de los valores institucionales, sino también sus **principios**. Al indagar cuáles

son esos **principios institucionales**, la exploración nos remite al Proyecto Educativo Institucional, que señala que la “visión institucional está construida sobre la base de cuatro principios orientadores<sup>30</sup>:

1. Una educación que sea culturalmente aceptable
2. Una educación que sea socialmente justa
3. Una educación que sea ecológicamente sana
4. Una educación que sea económicamente sustentable

La visión del establecimiento declara “Desarrollar un modelo de educación sustentable, integrador y holístico donde su comunidad educativa aprende y cada uno de sus integrantes desarrolla su pleno potencial como ser humano”, y tiene su correlato en los principios de la agroecología<sup>31</sup> (Miranda, 2018).

b) Para la *dimensión Gestión Pedagógica*, la unidad educativa propone dos *acciones*: **Salidas pedagógicas** y **Campamento interdisciplinario**. Ambas son *acciones* replicadas del año anterior. El establecimiento, no obstante, reformula su objetivo estratégico en los siguientes términos: “Ampliar la cobertura y repertorio de escenarios pedagógicos dentro y fuera del establecimiento a fin de establecer condiciones óptimas y variadas para el aprendizaje.” Y mantiene su estrategia del año anterior que es consistente con “enriquecer la experiencia educativa y el sentido de pertenencia”.

Respecto de la *acción Campamento interdisciplinario*, sus destinatarios son los y las estudiantes de 2° y 4° nivel (se amplía la cobertura en relación a lo propuesto los años anteriores) y se ancla en la *dimensión Gestión Pedagógica* (el año anterior se situaba en la *dimensión Convivencia Escolar*).

---

<sup>30</sup> En el PEI es la única referencia a la expresión “principios”.

<sup>31</sup> Los principios de la agroecología señalan que la agricultura debe ser culturalmente aceptable, socialmente justa, ecológicamente sana y económicamente sustentable.

La exploración y análisis del contenido de los PME entregó datos relevantes del proceso de aprendizaje institucional en lo referido a las SP: su gestión, liderazgo, participación y relación con el PEI. También se observó que hay un esfuerzo por que estas actividades cuenten con los recursos necesarios, que éstos sean variados y pertinentes para su realización. Baste sólo un ejemplo respecto del ítem “Recursos necesarios [para su] ejecución”:

“Traslados/movilización; alojamiento y servicios de alimentación; pago de entradas, colaciones; material de oficina, impresiones; ropa deportiva institucional; bananos institucionales, jockey institucional, protector solar, botiquín primeros auxilios; honorarios guías. Viáticos profesores. Caja chica o fondos por rendir.”<sup>32</sup>

Esto es concordante con lo que expresan los docentes-informantes en su discurso, en el sentido de contar con los recursos necesarios para desarrollar estas actividades que ellos y ellas no sólo proponen a la dirección del establecimiento, sino de las cuales son actores y actrices protagonistas y de reparto, según el rol que deban interpretar en la gestión de las mismas (cfr. 5.2.2).

Otro elemento que se advierte es la calendarización que se propone desde los PME para realizar las SP: abarca todo el año escolar (marzo-diciembre). Ello también es concordante con el levantamiento que se hizo de la ejecución de las SP, a partir de la revisión de los documentos “evidencias” de gestión que lleva el establecimiento.

La visión panorámica y diacrónica de las acciones de los PME revisados, vinculadas a las SP, muestra una dinámica de búsqueda y aprendizaje, de probar y de ensayar *escenas*<sup>33</sup> en escenarios pedagógicos diversos y estimulantes -como se señala en

---

<sup>32</sup> PME 2019, acción *Salida pedagógica*, ítem Recursos Necesario Ejecución. V. también Anexo 4.

<sup>33</sup> Realizo un calco del término *escena*, utilizado en la dramaturgia, determinado por la entrada y salida de personajes.

la planificación estratégica de los PME revisados- que entreguen condiciones óptimas y variadas para el aprendizaje y la construcción de la cultura escolar de la comunidad educativa. Así se puede explicar que, de un año a otro, una *acción* fluctúe en su dimensión (de Gestión pedagógica a Convivencia escolar, por ejemplo), o que sus responsables cambien (docentes, encargado de convivencia escolar, equipo de gestión), o que los protagonistas de las mismas se amplíen (de docentes y estudiantes a docentes-estudiantes-asistentes de la educación-apoderados). Se observa una búsqueda permanente<sup>34</sup>, como el mismo establecimiento lo expresa en su estrategia de 2019, por establecer un “conjunto orgánico de instancias interaccionales y de participación (...)”, es decir, el cultivo de un sistema biológicamente diversos, dinámico y homeostático, de espacios que irriguen aprendizajes y enseñanzas, que estimule las relaciones simbióticas positivas en el bioma escolar, pero que tensione también los bordes formales de su geografía, estimulando así que sus habitantes salgan a explorar otros territorios e incorporen otros lenguajes para leer la realidad... con otros ojos.

## **5. Las Salidas Pedagógicas en la voz de los docentes de la Escuela Agroecológica de Pirque**

### **5.1. Entrevista a informante clave**

Estos informantes son “individuos reflexivos” que contribuyen con intuiciones culturales que el investigador no haya considerado (Goetz y Lecompte, 1988). La elección de estos informantes fue en base a muestreo teórico: maestros/as con marcado liderazgo dentro del grupo docente que cumplieran los siguientes requisitos formales mínimos:

- a) Antigüedad mínima de tres años en el centro educativo a la fecha en que realizó la investigación;

---

<sup>34</sup> V. Anexo 4, Visión diacrónica de las SP.

- e) Con contrato de trabajo de tipo indefinido (no a plazo fijo);
- f) Que hubiera cumplido la función de profesor/a jefe a lo menos un año en el centro educativo; y
- g) Que hubiese participado en Salidas Pedagógicas.

La entrevista en profundidad es una técnica de investigación social que pone a entrevistado e investigador en una relación dialógica directa, espontánea, concentrada y variable en intensidad (Canales, 2006). Dadas las especiales condiciones contextuales derivadas de la pandemia por Covid-19, los diálogos se desarrollaron *online* en tiempos que variaron de 60 a 75 minutos. Además, estas comunicaciones se densificaron a través de diálogos libres de manera presencial, posteriores a la entrevista *online* y cuando las condiciones sanitarias lo permitieron.

Con este tipo de entrevistas el investigador-entrevistador estimula el juego dialógico para recabar el máximo de información a partir de un cuestionario libre, de preguntas abiertas y flexibles. Esta técnica de entrevista opera en una doble faz: por un lado, la producción oral, entregando signos lingüísticos con el particular sentido que le da el entrevistado, y, por otro, la información gestual y kinésica, rica en connotaciones polisémicas que el investigador lee e interpreta durante la interacción (Canales,2006). El discurso de los y las docentes respecto de las Salidas Pedagógicas se construyó a través de esta técnica.

La EAP tiene una planta docente de 24 profesores/as, incluidos los docentes directivos y técnico pedagógico. Para ello se seleccionaron 4 docentes de aula (dos hombres y dos mujeres) a través de un muestreo teórico. El cuadro muestra la caracterización del grupo de los/as entrevistados:

## Cuadro: Caracterización del grupo de docentes informantes-clave

CÓDIGO	GÉNERO	EDAD	ANTIGÜEDAD EN LA ESCUELA	TIPO DE CONTRATO	HORAS DE CONTRATO	FUNCIÓN PRINCIPAL	ASIGNATURA QUE SIRVE
D1	M	54	25	I	44	AULA	Artes y Tecnología
D2	F	40	4	I	44	AULA	Cs. Naturales
D3	M	35	6	I	44	AULA	Inglés
D4	F	32	6	I	44	COORDINACIÓN PIE <sup>35</sup>	PIE

Se cumplió con la formalidad de autorización de cada uno de ellos y ellas para participar en las entrevistas de este estudio.

### 5.2. El discurso docente respecto de las Salidas Pedagógicas

#### 5.2.1. Práctica pedagógica relevante

El diálogo se inicia preguntándoles por las prácticas *pedagógicas relevantes* que, a su juicio, se desarrollan en la escuela. Las respuestas se centran en dos campos. Por un lado, una descripción que intenta definir las como aquellas que “tienen que ver con la interacción, participación, con la comunidad trabajando con el mismo fin...”<sup>36</sup>. Por otro, aparece una enumeración de esas prácticas: “semana del libro, los recreos, las **salidas pedagógicas**... ritos, ceremonias”<sup>37</sup>. También nombran lugares a los que asisten con sus estudiantes relevando la finalidad pedagógica de esas SP: “vamos a los humedales, la playa, museos...en tanto se perfila lo que uno quiere que aprendan los alumnos”<sup>38</sup>, dice un entrevistado. Emerge así en el discurso de los y las docentes la **Salida Pedagógica** como una práctica pedagógica relevante. Al ahondar en ellas, señalan que los objetivos pedagógicos son diversos

---

<sup>35</sup> Programa de Integración Escolar según Decreto 170 de 2010. El establecimiento lo denomina *Programa de Apoyo Escolar (PAE)*

<sup>36</sup> Entrevista D2

<sup>37</sup> Entrevista D4

<sup>38</sup> Entrevista D3

en escenarios reales también diversos, distintos a los que posee la escuela, y el “alumno se da cuenta hacia donde se orientará la clase” porque “parte de una experiencia que ya vivió”,<sup>39</sup> dice uno de los entrevistados, poniendo énfasis en “lo bien que lo pasan los chicos y uno también, aunque es harta pega”<sup>40</sup>. “Qué mejor que una SP para aprender a ser ciudadano”<sup>41</sup>, señala otra entrevistada. “Fomenta la comunicación con los alumnos... como algunas son fuera de Santiago, son más horas de viaje, es otra instancia para socializar con los alumnos”<sup>42</sup>.

Las SP se muestran especialmente como acciones pedagógicas socialmente relevantes para los y las docentes. Otra entrevistada señala que “hay que ver lo integral de las SP. Por ejemplo, llevar a los chicos al teatro, acercarlo a un lugar donde no puede ir habitualmente... también para nosotros [los docentes,] podemos ir a otros lugares, conocer a otras personas, a otros estudiantes: tiene que ver con los valores que reforzamos en la escuela... el vínculo que se genera reafirma la confianza que se tiene con los alumnos”<sup>43</sup>. Y es una instancia donde la interacción social, la comunicación y, especialmente, la empatía juegan un rol importante en la relación docente/estudiante: “...las colaciones. Sabemos que estos son vegetarianos, otros no; el considerar esta diferencia genera un impacto en ellos... [Saber] lo que les gusta y qué no”<sup>44</sup>. “Conocen al profe como ser humano. El profe tiene opinión... [Eso] genera confianza. Es un ser como su padre, como su madre... no es un personaje deslavado”<sup>45</sup>.

Las SP permiten abrir “ventanas para que conozcan la vida; llevarlos más allá les permite opinar desde la experiencia como ser humano. Uno les puede mostrar una historia desde lo humano, con libertad. Ven la historia más cercana desde la propia

---

<sup>39</sup> Entrevista D3

<sup>40</sup> Entrevista D3

<sup>41</sup> Entrevista D2

<sup>42</sup> Entrevista D4

<sup>43</sup> Entrevista D4

<sup>44</sup> Entrevista D4

<sup>45</sup> Entrevista D1

narración”, señala un entrevistado refiriéndose a la SP que realizan al casco histórico de Santiago donde visitan la iglesia de Los Sacramentinos<sup>46</sup> y Londres 38<sup>47</sup>.

La SP “es pura ganancia”, señala un entrevistado; “caminar juntos [con los estudiantes] genera vínculos, se conocen otras perspectivas, que impacta en la construcción de una nueva convivencia”<sup>48</sup> en la escuela.

Las SP constituyen una práctica pedagógica altamente reconocida y valorada por los docentes como una instancia especialmente rica en interacciones con sus estudiantes, que les otorga libertad para accionar el currículum y fracturarlo en su dimensión técnico-instrumental. Al contrastar su voz con lo que expresan los objetivos formales de los documentos analizados, se observa un discurso denso y coherente con una mayor riqueza en las dimensiones que aspiran estimular y expandir a través de esta práctica. También se observan emocionalmente comprometidos con sus estudiantes y sus aprendizajes. Como corolario, los cuatro docentes entrevistados manifestaron *echar de menos durante este tiempo de pandemia y cuarentenas, las SP con los alumnos/as de la Escuela*.

### **5.2.2. Gestión y liderazgo docente**

El liderazgo se vincula con la consecución o logro de una visión y la gestión, con una estrategia eficiente para alcanzar esa visión (López, 2010; Gallegos y López, 2019). Se les preguntó a los docentes por los actores que lideraban y gestionaban las SP dentro del establecimiento, la respuesta fue un verdadero *mantra*: “nosotros

---

<sup>46</sup> La iglesia está ubicada en la intersección de las calles Arturo Prat y Santa Isabel

<sup>47</sup> Lugar con esa dirección utilizado como centro de tortura durante la dictadura militar de Augusto Pinochet

<sup>48</sup> Entrevista D1

los profes”<sup>49</sup>, “nosotros... los profesores”<sup>50</sup>, “nosotras y nosotros... los profes, quién más”<sup>51</sup>, nosotros los profesores... con la ayuda de las coordinadoras [pedagógicas]”<sup>52</sup> .

La Visión que declara la unidad educativa en su Proyecto Educativo Institucional, es:

“Desarrollar un modelo de educación sustentable, integrador y holístico donde su comunidad educativa aprende y cada uno de sus integrantes desarrolla su pleno potencial como ser humano.”<sup>53</sup>

Son los docentes, como integrantes de la comunidad educativa, llamados a desarrollar su pleno potencial como líderes y gestores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los entrevistados señala que gestionar las SP es una “pega enjundiosa”, para referirse a que el trabajo es consistente y arduo. Destaca también que “el acceso a los recursos es muy expedito... uno va con una expectativa y parecen bajas... la Dirección nos sube las expectativas”<sup>54</sup> Y añade: “ahora no pienso en pequeñito... antes de la pandemia pensábamos llevar a los niños en avión al sur”<sup>55</sup>.

De las entrevistas realizadas se desprenden los elementos de gestión utilizados por los docentes para planear las SP y cumplir con los requisitos formales que pide la autoridad ministerial para estas acciones:

- a) Autorización escrita de los padres o apoderados
- b) Autorización de la Dirección Provincial de Educación

---

<sup>49</sup> Entrevistado D1,

<sup>50</sup> Entrevistado D4

<sup>51</sup> Entrevistada D2

<sup>52</sup> Entrevistado D3

<sup>53</sup> Proyecto Educativo Institucional. Documento oficial del establecimiento. V. Anexo 3

<sup>54</sup> Entrevista D1

<sup>55</sup> Entrevista D1

c) Protocolo de seguridad para las salidas pedagógicas

Sin embargo, también utilizan otros instrumentos adicionales que el establecimiento se ha dado para su planeamiento y que se han ido incorporando en el tiempo. Todos ellos son organizados y mantenidos en archivos por la Coordinación Pedagógica del establecimiento, y constituyen registros y evidencias<sup>56</sup> de la gestión que desarrolla la unidad educativa durante el año escolar:

- a) Programación salida pedagógica
- b) *Checklist* o listas de chequeo donde se registra el cumplimiento de acciones
- c) Registro de lectura de protocolo de salida pedagógica [a los y las estudiantes]
- d) Registro fotográfico
- e) Factura de traslados
- f) Factura de colaciones
- g) Lectura de contextualización

Las entrevistas dan cuenta de que los y las docentes manejan esta información y conocen estos instrumentos de gestión.

Cabe mencionar que, de acuerdo a la documentación revisada, el establecimiento ha ido incorporando o modificando **acciones preparatorias** e instrumentos de gestión. Por ejemplo, desde el año 2018 se integra la **Lectura de contextualización**, que corresponde a un texto preparado por los docentes que realizarán la SP y que expone, describe y, o, entrega información del lugar que se visitará. También se ha incorporado desde ese año el **Registro fotográfico** y un registro de **Lectura del protocolo de SP** y de la **Lectura de contextualización**. Ambos registros corresponden a las listas de estudiantes del curso con las firmas

---

<sup>56</sup> Cfr. Anexos 1 y 2

de los y las alumnas. Sobre esto último, una de las docentes entrevistadas señala que “es para asegurarse de que los chiquillos conozcan las medidas de seguridad que deben acatar, y que se porten bien...y [el otro] para que sepan dónde van a ir y hagan preguntas...”<sup>57</sup>

En algunos casos, señala un entrevistado, se realizan “avanzadas para contactar personas, buses, residenciales, contratar los almuerzos...”<sup>58</sup> Otra entrevistada afirma: “Mi única preocupación es mantener el número de alumnos presentes, todo lo demás lo pone el colegio... detrás de una salida pedagógica hay harta pega: Director redactando informes, coordinadoras gestionando transporte, nosotros haciendo guía de contextualización del lugar... preocuparse de las colaciones para los estudiantes y nosotros... acá alivianan la carga”<sup>59</sup>.

Del discurso de los docentes se desprende un fuerte liderazgo pedagógico de los y las profesoras y un arraigado sentido de colaboración y autonomía profesional. La gestión es vista como **actos colaborativos**. Así lo expresa una de las entrevistadas:

“El profesor planifica, el equipo de gestión facilita que todo el proceso se gestione en los tiempos que corresponda... los recursos, las compras. El equipo de gestión es competente, no invasivos, son facilitadores, son apoyadores... en vez de buscar culpables, se buscan soluciones para que engrane... y eso genera más entusiasmo, genera más expansión mental. Creo que si se impusieran [las SP] no tendrían el impacto que tienen.”<sup>60</sup>

---

<sup>57</sup> Entrevista D2

<sup>58</sup> Entrevista D1

<sup>59</sup> Entrevista D2

<sup>60</sup> Entrevista D2

En el Proyecto Educativo Institucional se declara que la misión del establecimiento está orientada por cinco premisas. Dos de ellas apuntan, a nuestro juicio, a lo declarado por los entrevistados:

“d) Un liderazgo pedagógico que equilibra la exigencia en las tareas profesionales de los equipos de trabajo, con la construcción de relaciones humanas cordiales, respetuosas y simbióticas de los y las integrantes de estos equipos.

e) El desarrollo de la autonomía crítica de los docentes.”<sup>61</sup>

La tríada **liderazgo-colaboración-autonomía profesional**, que se percibe en los discursos de los entrevistados y entrevistadas, se refleja en lo que una de ellas señala al referirse a las **prácticas pedagógicas** más recurridas y desplegadas por los docentes en el establecimiento:

“Todos los profesores participan de distinta forma, desde donde nos sentimos cómodo, sin presión. Podemos hacer nuestro personaje sin presiones... podemos ser nosotros mismos... la clave está en el ecosistema: **la diversidad.**”<sup>62</sup>

Y aquí surge un elemento de la cultura escolar de la EAP que fuera documentado por Miranda (2018) en su trabajo etnográfico y que dice relación con concebir a la escuela como un espacio ecológico donde se entrecruzan y conviven elementos culturales de distinta vertiente, orden y tonalidad. Esa diversidad es la que permite mantener el equilibrio en el ecosistema escolar sin contaminar los liderazgos, ni degradar la simbiosis colaborativa, ni ver como una amenaza la autonomía

---

<sup>61</sup> Se mantiene el orden alfabético del texto original: letras d) y e). V. Proyecto Educativo Institucional Anexo 3

<sup>62</sup> Entrevista D2

profesional. Todo ello redundará en una búsqueda permanente por encontrar las estrategias más adecuadas para que la gestión de las SP sean **actos colaborativos** nutricios para ellos y sus estudiantes:

“Es un círculo virtuoso. Se fortalece el vínculo profesor-alumno que se refleja después en la sala de clases: compromiso, actitud positiva para el aprendizaje de la asignatura”<sup>63</sup>

### 5.2.3. Horizontes de mejora

*Cambio y adaptación* son dos conceptos o ideas que han estado presentes en nuestra cotidianeidad no sólo como consecuencia de la pandemia por SARS-CoV-2 que azota al planeta, sino también cuando hablamos de los efectos que está produciendo el cambio climático a nivel global. Los biólogos nos han nutrido con abundante información científica para concluir que los ecosistemas más diversos son los que tienen mayor capacidad de cambiar y adaptarse a las nuevas condiciones. Lo mismo sucede con las organizaciones sociales según las palabras del físico austríaco Fritjof Capra, citadas por Andy Hargreaves en su libro El liderazgo sostenible:

“Tenemos que entender (...) que las organizaciones humanas son también unos sistemas vivos y complejos. Los principios de la organización de los ecosistemas, que constituyen la base de la sostenibilidad (...) son idénticos a los principios de la organización de todos los sistemas vivos ... Para construir una sociedad sostenible para nuestros hijos y las generaciones futuras, debemos rediseñar por completo muchas de nuestras tecnologías e instituciones sociales, para así salvar la brecha que existe entre el diseño humano y los sistemas ecológicamente sostenibles de la naturaleza”. (Hargreaves, 2008, p. 141)

---

<sup>63</sup> Entrevista D2

Cuando se les preguntó a los y las docentes por los cambios o modificaciones que le introducirían a las SP, tuvieron un breve momento de pausa y luego repasaron en voz alta lo que hacían antes, durante y después de las SP. Finalmente cada uno y una expresó su parecer en un horizonte de mejora. Sus propuestas se presentan en el siguiente listado:

1. “Que las asignaturas que convergen en la SP intencionen más sus objetivos de aprendizaje;
2. Que el proceso de planificación sea más crítico;
3. Evaluar la SP con los y las estudiantes de manera más integral;
4. Que haya un cierre más formal de la SP”<sup>64</sup>
5. “Poner más atención en lo que están viendo, haciendo, fotografiando [los y las estudiantes en la SP];
6. Afinar más las lecturas: cuál será la mejor lectura;
7. Afinar la manera en que se cierra la SP: hacer algo concreto; falta cierre, conversación;”<sup>65</sup>
8. “Que todos los niveles fueran el mismo día a una SP: generaría alegría generalizada;”<sup>66</sup>
9. “Hacer un cierre más holístico de la SP, no sólo como asignatura X;
10. Agregaría la [lectura de] contextualización con los profesores involucrados;”<sup>67</sup>

Los y las docentes reconocen que para mejorar hay que hacer cambios y no les temen a ellos, se sienten capaces de llevarlos a cabo. Ninguno habló desde la comodidad y la autocomplacencia. De lo expresado por ellos y ellas surgen cuatro hitos claramente identificables y una propuesta de innovación.

---

<sup>64</sup> Entrevista D1

<sup>65</sup> Entrevista D2

<sup>66</sup> Entrevista D3

<sup>67</sup> Entrevista D4

Los hitos a mejorar serían:

- a) **Planificación:** mejorar la transversalidad curricular y la intencionalidad de las mismas. Ser más críticos en su proceso.
- b) **Preparación de material:** “afinar las lecturas”.
- c) **Intencionalidad de la vivencia:** poner más atención en lo que ven y hacen los y las estudiantes;
- d) **Cierre y evaluación:** visibilizarlos como actos relevantes desde una perspectiva más holística tanto para los y las docentes como para estudiantes;

Y la propuesta de innovación sería: **“Que todos los niveles fueran el mismo día a una SP: generaría alegría generalizada;”**<sup>68</sup>

Se percibe en el discurso de los y las docentes una apertura al cambio y con capacidades de adaptación al medio. Una de las entrevistadas dice “somos profes bambús, no pinos” para referirse a la capacidad flexible del primero para sortear las ráfagas de viento y no romperse, y a la rigidez del segundo que no soportaría un vendaval.

---

<sup>68</sup> Entrevista D3

## A MODO DE CONCLUSIÓN

### REFLEXIONES, PISTAS Y DERROTEROS

La escuela es un espacio vital, un ecosistema humano donde la sociedad siembra, nutre e irriga las potencialidades y anhelos de las nuevas generaciones. En ella confluyen vertientes culturales de distinto origen, contenido y tonalidad. Es un escenario donde se entrecruzan culturas y relaciones sociales, y en esa dinámica de zurcido semiótico se va construyendo socialmente la realidad de cada individuo, su grupo y de la sociedad. La escuela también es un instrumento político tensionado por las fuerzas centrífugas del cambio y las energías centrípetas de la conservación. Cambio y adaptación es el juego que hilvana las acciones con el paso del tiempo. También es un teatro de acciones rico y pobre en escenografías donde sus actores y actrices aprenden y enseñan lo que es relevante y pertinente para cada uno de ellos y ellas. Nada es tan seguro como lo probable.

Esta investigación tuvo el genuino propósito de develar las acciones, relaciones y decisiones que los y las docentes toman y ejecutan cuando activan su práctica curricular denominada *Salida Pedagógica*. Se exploró su motivación, organización y sentido. Qué motiva a un grupo de maestros y maestras a aventurar y salir de la escuela con sus estudiantes, fuera de las fronteras del control instrumental de la dinámica escolar. Qué vínculos anuda entre ellos y sus alumnos y alumnas que la hace ser una práctica tan recurrente y onerosa en energía y recursos materiales. Quedó claro en esta exploración que la motivación juega un rol insustituible y produce un efecto sinérgico y virtuoso entre quienes tienen el rol de enseñar y quienes tienen la tarea de aprender. Porque docentes y estudiantes alternan esos roles durante el proceso que los lleva a caminar juntos fuera de la escuela.

Pero, ¿qué descubrimos durante la exploración que nos llevó a conocer la dinámica de las *Salidas Pedagógicas* que realizan docentes y estudiantes de Escuela Agroecológica de Pirque?

Primero que todo, que es una práctica pedagógica frecuente y recurrida por los y las docentes para motivar, enseñar, relacionarse, compartir y aprender no sólo conocimientos disciplinares, sino también y con clara intencionalidad, tejer relaciones humanas ricas en significados compartidos que luego se despliegan o reformulan al interior de la escuela. La amalgama para aventurarse a salir de la escuela e ir un teatro y disfrutar una obra, o pasear por un museo y preguntar, o visitar un parque nacional y sentarse en círculo a recordar las anécdotas que vivieron durante sus años de estudio, no es otro que el valor de la confianza que anudan no sólo los docentes con sus estudiantes, sino también la escuela con las familias.

Lo segundo, que los docentes aprenden y enseñan con y a sus pares, en la práctica, a gestionar recurso, tiempos, instrumentos, metodologías, técnicas de evaluación, acciones y negociaciones, cuando se generan las condiciones y contextos de trabajo colaborativo, y se sienten acompañados por quienes los coordinan o dirigen. Ello los motiva a aprender y estimula su creatividad y compromiso. Los docentes nuevos rápidamente aprenden las dinámicas y tareas propias de la institución. Así, la práctica pedagógica SP, cumple la *función nuclear* de dinamizar las relaciones humanas y profesionales del equipo docente de la escuela.

Lo tercero, que las SP son una práctica pedagógica construida socialmente por docentes y estudiantes. Constituye un teatro sémico donde se coordinan, negocian y motivan en aras de alcanzar un objetivo común. Ello permite que docentes de diversas asignaturas converjan y acuerden procedimientos, tareas y responsabilidades. De esta manera se activa intuitivamente la transversalización curricular y el trabajo en equipo. En este proceso constructivo los y las estudiantes participan reflexivamente, negociando criterios de equidad y distribución. Las colaciones que se preparan o contratan para ellos y ellas, son un buen ejemplo: hay *vegetarianos*, *veganos* y “sedientos”, y agradecen que sus profesoras y profesores se ocupen de ello.

En cuarto lugar, la exploración permitió comprender que esta dinámica de salir de la escuela tiene un desarrollo diacrónico e hitos que los profesores y profesoras intencionan: hay salidas pedagógicas ancladas en distintos niveles. Los primeros medios van al Parque Nacional Río Clarillo; los segundos medios, tienen su campamento en Río Claro (VII Región); los terceros medios inician sus prácticas técnicas de la formación diferenciada (manejos sanitarios pecuarios, por ejemplo); y los cuartos medios viajan a Valparaíso para conocer el Congreso Nacional y terminan su enseñanza media reencontrándose nuevamente en el Parque Nacional Río Clarillo para recordar anécdotas, vivencias, aprendizajes y despedirse de su escuela.

### **Propuestas de mejora: pistas y derroteros**

Los y las docentes, al revisar su práctica pedagógica, se muestran reflexivos y abiertos a introducir cambios para mejorar lo que hacen, y valoran las SP como una instancia enriquecedora para la comunidad escolar.

Se pudieron constatar cuatro elementos que perciben como nudos abordables que deben ser analizados para introducir cambios y ser más efectivos en su trabajo:

- a) La planificación: mejorar la transversalidad curricular y la intencionalidad de las mismas. Ser más críticos en su proceso e intencionar más la relación entre asignaturas y docentes.
- b) Preparación de material: “afinar las lecturas”, señalaron. Observan que este material requiere mayor atención en su selección y uso.
- c) Intencionalidad de la vivencia: poner más atención en lo que ven y hacen los y las estudiantes.
- d) Cierre y evaluación: visibilizarlos como actos relevantes desde una perspectiva más holística tanto para los y las docentes como para estudiantes. Ello significaría gestionar tiempo, espacio y contexto, posterior a la visita, para profundizar los aprendizajes vivenciados, relacionar

conocimientos disciplinares y fortalecer contenidos valórico-actitudinales y de autoestima.

Respecto de los instrumentos de gestión que utilizan, si bien los entrevistados y entrevistadas no ahondaron en propuestas de cambio formales, sí se observó que varios de ellos comportan tareas rutinarias, lo que les resta tiempo y energía para mejor atender a sus estudiantes.

Dada la dinámica que tienen los docentes entre ellos, y su relación abierta y horizontal con otros integrantes del equipo que cumplen funciones de coordinación o directivas, es posible, dada la relevancia que tiene esta práctica pedagógica para el establecimiento, diseñar un plan de mejora con ellos y ellas y se establezca como un *núcleo pedagógico de gestión*, que reoriente tareas, responsabilidades y atribuciones, y se institucionalice en un mediano plazo. El contexto de pandemia que se vive no hizo posible iniciar ese diálogo para avanzar en esa proposición.

Finalmente, el investigador de este estudio exploratorio asume el compromiso de entregar al establecimiento sus hallazgos y comprensiones para que la escuela (sus docentes y directivos) evalúe la posibilidad de acompañarla en la tarea de diseño y estructuración de un plan de *salidas pedagógicas* que tenga como insumos y propósitos:

- a) Visibilizar y analizar, en su conjunto, las acciones, decisiones y significados compartidos que han construido colectivamente en torno a esta práctica pedagógica, orientado a resultados de aprendizajes y desarrollo humano.
- b) Exponer y analizar los nudos de gestión y agripamiento de la dinámica organizacional para que, en un proceso de reflexividad de su práctica, se desaten o mitiguen.
- c) Develar los elementos latentes hallados -no explícitos ni institucionalizados- que han favorecido sus esfuerzos por transversalizar el currículo a través de

su trabajo colaborativo y creencias compartidas en torno a sus capacidades profesionales grupales para alcanzar objetivos (eficacia colectiva docente).

- d) Proponer a la unidad educativa, dada la relevancia que tienen las SP para su cultura escolar y orgánica, los elementos estratégicos para generar un *Núcleo Docente SP* que apalanque y enhebre procesos sistemáticos de transversalización curricular y eficacia colectiva docente, que integre acciones de internalización de su estructura, funciones, responsabilidades y atribuciones.

## BIBLIOGRAFÍA

### A

Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 79-120.

Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M., & Vizcarra, R. (2000). *Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura*. Red Paideia. Revista de Educación. Amado, A. D., García-Calvo, T., Leo,

Amado, A. D., García-Calvo, T., Leo, F.M., Sánchez-Miguel, P. A., y Sánchez-Oliva, (2011). Incidencia de la cooperación, la cohesión y la eficacia colectiva en el rendimiento en equipos de fútbol. (Incidence of the cooperation, cohesion and collective efficacy on performance in football teams). *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. doi: 10.5232/ricyde, 7(26), 341-354.

Amado, A.D., González, P.I., Sánchez, O. D., López, CH. J., Pulido, G.J., (2013) Análisis de la cohesión, la eficacia colectiva y el rendimiento en equipos femeninos de fútbol, *Apunts Educación Física y Deportes*,(114), 65-71.

Amado, A.D., García Calvo, T., Marcos, L., Miguel, F., Miguel, S., Antonio, P. y Sánchez Oliva, D., (2014). Análisis de los procesos grupales y el rendimiento en fútbol semiprofesional.

Álvarez Álvarez, C. (2008). "La etnografía como modelo de investigación en educación". *Gazeta de Antropología*, 2008, 24 (1), artículo 10 · <http://hdl.handle.net/10481/6998>.

Arata, M. F. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. *Ciencia & Trabajo*, 30, 120-125.

Azorín, C., Muijs, D. (2018) Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en Escuelas de Southampton, *Revista de currículum y formación de profesorado*, Vol.22, N° 2, p.7-22.

### B

Barrio, J. M. (1995). "El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación". *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 159-184.

Bazán, D. y Ruz, J. (1998) "Transversalidad educativa: la pregunta por lo instrumental y lo valórico", *Pensamiento Educativo*, vol. 22.

Baumann, Zygmunt (2015) **Modernidad líquida**, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires. 15ª impresión 2015.

Baumann, Zygmunt (2017) **Tiempos líquidos**, Tus Quest editores, Buenos Aires.

Berger, Peter L. (1972) **Introducción a la sociología**, Edit. Limusa, 1972

Berger, Peter y Luckman, T. (1968) **La construcción social de la realidad**, Editorial Amorrortu, Buenos Aires., 1ª edición 23ª reimpresión 2012.

Bolívar, A. (1996). "Cultura escolar y cambio curricular". *Bordón*, 48(2), 169-177.

Bolívar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. In *Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México*.

Bolívar, A., & Murillo, J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela. Once miradas*, 71-112.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). La Reproducción, elementos para una teoría de la enseñanza. *Fontamar. Segunda edición en castellano*.

## C-Ch

Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago de LOM ediciones, Santiago. 219.

Cely Rodríguez, A., Cáceres, N. D., & Eljaiek, D. R. O. (2008). Salidas de campo en la formación de emprendedores. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (64), 101-126.

Covarrubias Apablaza, C.G. y Mendoza Lira, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares*, 4(2), 107-123.

Covarrubias Apablaza, C. G., y Mendoza-Lira, M. C. (2016). Determinantes e impacto de los sentimientos de autoeficacia en los profesores. *Educación y Educadores*, 19(3), 339-354.

Cox, Cristián (2001) "Reforma educativa: enmendar las interpretaciones", en [www. MINEDUC.cl](http://www.MINEDUC.cl).

Cox, C. (2003) "Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX". Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile, 19-113.

Cox, C. (2012) "Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010". *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43.

Chirinos, A. T., & Sánchez, E. F. (2015). Problemas conceptuales del curriculum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular. *Opción*, 31(77), 95-110.

## D-E

De la Hera, J. D., Vogel, E., Pineda, E. S., Johansen, A., & Johansen, O. (2006). Dos aproximaciones a la complejidad en las organizaciones. *Harvard Deusto business review*, (146), 46-55.

Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, 91-103.

Delors, J. et al.(1996) “La educación encierra un tesoro”, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Ediciones UNESCO, México.

Delors, J. (2013). “Los cuatro pilares de la educación”. Galileo, (23).

Edwards, V. (1991) El concepto de calidad de la educación, UNESCO, Santiago, Chile

Eisner, Elliot W. (1998). “Cognición y representación: persiguiendo un sueño”, en Revista Enfoques Educativos, Vol. 1 N° 1, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago.

## **F- G**

F.M., Sánchez-Miguel, P. A., y Sánchez-Oliva, (2011). Incidencia de la cooperación, la cohesión y la eficacia colectiva en el rendimiento en equipos de fútbol. (Incidence of the cooperation, cohesion and collective efficacy on performance in football teams). *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. doi: 10.5232/ricyde, 7(26), 341-354.

Freire, Paulo (1998) **Pedagogía de la autonomía**, Siglo XXI Editores, Madrid

Fullan, M. (2002). **Las fuerzas del cambio**, Ediciones AKAL, Madrid. España

Gallegos, V. (s/f) Eficacia colectiva de los equipos de trabajo: una revisión de la investigación en diversos campos de estudio (1982-2012), s/d. (Texto facilitado por la investigadora).

Gallegos, V. y López, P. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 163-178.

Gallegos, V. (2016) La percepción de eficacia colectiva y su relación con el desempeño en hospitales públicos de alta complejidad: un estudio de casos múltiple., Memoria para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Administración, U. de Santiago de Chile.

Gallegos, V. y López, P., (2019) **Gestión de organizaciones educativas**, Ril Editores, Santiago, Chile.

Gallegos, V. y López, P., (2019 a). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente: un estudio en Chile. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 189-210.

Gallegos, V. y López Alfaro, P (2019 b) Gestión de organizaciones educativas. Una mirada desde el liderazgo distribuido. Ril Editores, Santiago.

Geertz, Clifford (1973) **La interpretación de las culturas**, Editorial Gedisa S.A., 1ª edición, 12ª reimpresión, Barcelona 2003.

Giddens, Anthony (1990) **Consecuencias de la modernidad**, Alianza Universitaria,1990

Gil, F., Rico, R., & Sánchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del psicólogo*, 29(1), 25-31.

Gil, F., Alcover, C. M., Rico, R., & Sánchez-Manzanares, M. I. R. I. A. M. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del psicólogo*, 32(1), 38-47.

Gimeno Sacristán, José (1990) **La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia**, Ediciones, Ediciones Morata, S.L., Madrid.

Gimeno, J. y Pérez A. (1992) **Comprender y transformar la enseñanza**, Ediciones, Morata, S. L., Madrid.

Gimeno Sacristán, José (1998) **Poderes inestables en la educación**, Ediciones Morata, S.L., Madrid.

Gimeno Sacristán, José (2001) **Educación y convivir en la cultura global**, Ediciones Morata, S.L., Madrid.

Goetz, J. P. y Lecompte (1988) **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**, Ediciones Morata, S.A., Madrid.

González Miñán, M. C., & Herrero Nivelá, M. L. (2011). La importancia de la eficacia docente colectiva: generación y desarrollo en el profesorado universitario. Congreso internacional de innovación docente, Universidad Politécnica de Cartagena, CMN 37/38, Cartagena 6-8 de julio 2011.

Grundy, Shirley (1994) **Producto o Praxis del Currículum**, Ediciones Morata, Madrid.

## H-J- K

Hamburger, F. (1996) "Reflexiones en torno al currículum: las teorías curriculares y sus repercusiones", en Revista ITINERARIO EDUCATIVO, Universidad de San Buenaventura, Colombia, 1996.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) **Etnografía: Métodos de investigación**, Ediciones Paidós.

Hargreaves, A. (1996). **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Ediciones Morata.

Hargreaves, A. (2005). **Profesorado, cultura y postmodernidad**, Ediciones Morata, Madrid, España.

Hargreaves, A., Fink, D., (2008). **El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos**, Ediciones Morata, España

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. D. P. (2010). Metodología de la Investigación, Quinta Edición por Mc Graw Hill.

Hernández, J. S., Tobón, S., & Vázquez, J. M. (2015). Estudio del liderazgo socioformativo mediante la cartografía conceptual. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

Horn, A., & Marfán, J. (2010). "Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar": Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.

Jordán, J. A. (2009). "Cultura escolar, conflictividad y convivencia. Estudios sobre Educación", 2009, 17, 63-85, Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

Kemmis, Stephen (1998) **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción**, Ediciones Morata, S. L., Madrid.

Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1).

Kotter, J. (2005). Lo que de verdad hacen los líderes. *Harvard Business Review*, 83(11), 132-140.

## L - LI

Lacal, P. L. P. (2012). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 2.

Leo, F. M., González-Ponce, I., & Miguel, P. A. S. (2015). El conflicto de rol y el conflicto de equipo como debilitadores de la eficacia colectiva. *Revista de Psicología del deporte*, 24(1), 171-176.

Larraín, J. (2014) **Identidad chilena**, LOM Ediciones, Santiago. 2da. Edición.

López, Pablo (2010). "El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad". *Educação e Pesquisa*, 36(3), 79-106.

López, Pablo (2013). "Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación". *Cinta de moebio*, (47), 83-94.

López-Alfaro, P., Osorio-González, F., Gallegos-Araya, V., & Cáceres-Cadena, M. D. (2016). Liderazgo escolar y eficacia colectiva en escuelas públicas de Bogotá. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 67-84.

López, V. y cols. (2015) *Convivencia escolar como práctica social: de lo individual a lo colectivo, de lo reactivo y punitivo a lo formativo, del déficit a los recursos, de lo autoritario a lo participativo*, en ¡Nosotros sí podemos! Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar. Publicación conjunta Centro de Investigación Avanzada en Educación y PUCV. Pgs. 117-134

## M

Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33.

Medir, R. M. (2003). Salir de la escuela: entre la tradición y la educación ambiental para la sostenibilidad. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 26-35.

MINEDUC (2018) CICLO DE MEJORAMIENTO EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES. Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018. Material elaborado por profesionales de la Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa de la División de Educación General.

Miranda, R. (2018) **Construcción de identidad en el espacio ecológico de la Escuela. El caso de la Escuela Agroecológica de Pirque**. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. FACSU, U. de Chile.

Mohamed Mimón, M., Pérez-Castro, M. Á., & Montero-Alonso, M. Á. (2017). Salidas pedagógicas como metodología de refuerzo en la Enseñanza Secundaria.

Molano, L., Lucía, (2007). "Identidad cultural un concepto que evoluciona". Revista Opera, (7).

Moral-Santaella, C., Amores-Fernández, F. J., & Ritacco-Real, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria.

Moreno Olivos, T. (2011). "La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela". Perfiles educativos, 33(131), 116-130

Morin, E. (1999). "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Unesco.

Muñoz-Repiso, Mercedes (1996) "La calidad como meta", en Cuadernos de Pedagogía, N°246. España.

Murillo, F. J. (2006). "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido". REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e).

Murillo, J., & Martínez, C. (2010). **Investigación etnográfica**. Universidad Autónoma De Madrid, 30.

## **O-P**

Osandón, L. y Pinto R. (2018) El currículum nacional y la descentralización: políticas, institucionalidad y saberes. En Arratia, A. y Osandón L., (eds) **Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas**, Mineduc-UNESCO, Santiago.

Paredes Labra, J. (2004). "Cultura escolar y resistencia al cambio". Tendencias Pedagógicas 9, 2004 (737-742)

Parra Parra, P. A. (2016). Relación entre la eficacia colectiva docente y el desempeño escolar, en los liceos de la corporación municipal de educación de Talagante. Tesis para optar al grado de Magister en Educación, FACSU, U. de Chile.

Pérez Gómez, Angel (1992) "Funciones Sociales de la escuela: de la reproducción a la construcción crítica del conocimiento y la experiencia" en Gimeno, J. y Pérez A. **Comprender y transformar la enseñanza**, Ediciones Morata, S. L., Madrid,

Pérez Gómez, Á. I. (1997). "Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (29), 125-140.

Pérez Gómez, Ángel (2004). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**, Ediciones Morata, España. Cuarta edición.

Pérez Luna, E. (2001). "Enseñanza y cultura escolar". *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 6(006).

Pérez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educación y educadores*, 17(2), 357-369.

Pérez Serrano, Gloria (1994) **Investigación cualitativa: Retos e interrogantes**, Editorial La Muralla, S.A.

Pérez Tornero., J.M. (2000) **Comunicación y educación en la sociedad de la información**, Paidós. España.

Pineau, Pablo (1996). "¿Por qué triunfó la escuela?", publicado en Héctor Rubén Cucuzza, *Historia de la educación en debate*.

## R

Ramos, M. J., & Tilbury, D. (2006). "Educación para el desarrollo sostenible ¿nada nuevo bajo el sol? Consideraciones sobre cultura y sostenibilidad". *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 99-109.

Rego, M. Á. S., Otero, A. G., del Mar, L. M., y Fraguera, J. A. G. (2010). Eficacia y satisfacción laboral de los profesores no universitarios: revisión de un instrumento de medida. *revista española de pedagogía*, 151-168.

Ritzer, Jorge (1993) **Teoría sociológica contemporánea**, MC.Graw Hill.

Rockwell, E. (2009) **La experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos Educativos**. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez Gómez, Gregorio (1996) **Metodología de la investigación cualitativa**, Ediciones ALJIBE, Málaga.

Romeo, Julia (1987) "Un currículo para la auto y sociorealización personal", selección de publicaciones de la X Jornada de Psicología Educativa, universidad del Norte, Antofagasta, 1987.

Romeo, Julia (1998) "Perspectivas del currículo", revista ENFOQUES EDUCACIONALES, N° 1, 1.

Romeo, Julia (2001) "Objetivos transversales, educación moral y currículo holístico", en Estudios Pedagógicos, N° 27, Universidad Austral de Chile.

Romeo, J. y Llaña, M. (2004). Hacia una construcción de una teoría comprensivo interpretativa del currículum. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 131-142.

Rojas, A. (2009). "Policultivos de la mente. Enseñanzas del campesinado y de la agroecología para la educación en la sustentabilidad". *Agroecología*, 4, 29-38.

Ruz, Juan (editor) (2006), *Convivencia y calidad de la educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Educación (OEI). Pg. 2247-262

## S- T

Sepúlveda, Ximena (2015) **La cultura de un internado de mujeres**, Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, FACSO, Universidad de Chile.

Sevilla Guzmán, E. (2006). "De la sociología rural a la agroecología", (Vol. 1). Icaria Editorial.

Shiva V. (1993). *Monocultures of the Mind*. London: Zed Books.

Silva, M. (2014). Dimensiones de la difusión curricular. *Plumilla Educativa*, 14(2), 108-115.

Stolp, S. W. (1994). "Liderazgo para la cultura escolar". Este artículo fue escrito por Stephen Stolp, de la ERIC Clearinghouse on Educational Management de la Facultad de Educación, Universidad de Oregon, Eugene, Oregon, 1997. Fue traducido por CENLADEC (Centro Latinoamericano para el Desarrollo, la Educación y la cultura) de la Universidad de Playa Ancha. El artículo es de difusión pública y se puede reproducir libremente.

Tagle, T., Del Valle, R., Flores, L., & Ackley, B. (2012). Las creencias de autoeficacia percibida de estudiantes de pregrado de pedagogía en inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 1-12.

Tedesco, J. C. (2005). "Escuela y cultura: una relación conflictiva". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Buenos Aires, Documento on line [http://www.iipebuenosaires.org.ar/pdfs/escuela\\_y\\_cultura.pdf](http://www.iipebuenosaires.org.ar/pdfs/escuela_y_cultura.pdf).

Tedesco, J. C. (2005). "Los pilares de la educación del futuro". *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 11.

Torrecilla, F. J. M. (2006). "Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido". REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 4(4), 11-24.

Touraine, Alain (1997) *¿Podremos vivir juntos?*, Fondo de Cultura Económica, México.

Tyack, D. y Tobin, W. (1994). "The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?" *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/00028312031003453>.

## U- V - W

UNESCO (2001) *Proyecto Declaración de la UNESCO sobre diversidad cultural*, 31° Conferencia General de la UNESCO, París,2001.

UNESCO (2005) *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*, París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>

Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *Revista PRELAC*, 1(1).

Valdivieso T., P. (2017) Convivencia escolar como una finalidad de la educación: un análisis de la política educativa chilena, *Revista Enfoques Educativos*, 14(1) pg. 89-110.

Velasco, H., & De Rada, Á. D. (1997) **La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela**. Madrid: Trotta. Sexta edición 2009.

Vielma, E. V., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.

Viñao, A., & Frago, A. V. (2002) **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. (Vol. 10). Ediciones Morata.

Viñao, A. (2004) "La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural". *Educação*, 27(53).

## **ANEXOS**

- 1. Anexo 1. Registro Salida Pedagógica 4° medios 2017**
- 2. Anexo 2. Registro 2019 Salida Pedagógica 2° C**
- 3. Anexo 3. Proyecto Educativo Institucional**
- 4. Anexo 4. Visión diacrónica acciones PME**

# ANEXO 1

## Registro Salida Pedagógica 4° medios 2017

Contiene:

- a) Solicitud de autorización para realizar actividades con desplazamiento de estudiantes (Documento MINEDUC)
- b) Programación Salida Pedagógica (documento interno del establecimiento)
- c) Protocolo de seguridad para salida pedagógica ***Último TEI en Río Clarillo***
- d) Registro fotográfico



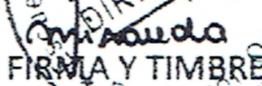
N° Expediente ..... 11728

Ministerio de Educación  
Provincial Cordillera

Fecha ingreso.....

**INFORMA CAMBIO DE ACTIVIDAD (CON DESPLAZAMIENTO DE ESTUDIANTES Y PROFESORES).**  
**(REX N° 3417 de fecha 15 diciembre 2016 art. N° 6 Calendario Escolar 2017)**

ESTABLECIMIENTO Escuela Agroecológica de Pinque	RBD 24652-2	COMUNA Pinque
CURSO(S): 4°A - 4°B.	LUGAR DE DESTINO Reserva Nacional Forestal Río Charrillo	DIA/S MES 14 y 16 NOVIEMBRE
JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA Los estudiantes asistirán al cierre del taller de ecología interan en la Reserva Río Charrillo.	OBJETIVOS CURRICULARES REFLEXIONAN SOBRE EL PROCESO DE CRECIMIENTO QUE HAN TENIDO LOS ALUMNOS EN ESTOS 4 AÑOS EN ENSEÑANZA	ASIGNATURAS JEATURA ORIENTACIÓN
INSTRUCTIVO DE SEGURIDAD (PRESENTAR)	AUTORIZACIÓN APODERADOS(PRESENTAR)	
OBSERVACIONES: RECUPERACIÓN DE LAS ASIGNATURAS NO IMPARTIDA(S) EN FECHA SOLICITADA		
De acuerdo al decreto 289/11/2010.Art 7. La dirección del Establecimiento Educacional deberá caudelar el normal desarrollo de las clases y demás actividades educativas sistemáticas, para el cumplimiento del plan y programas de estudios del mismo.		

Roberto  Arellano  
NOMBRE, FIRMA Y TIMBRE DIRECTOR(A)



Nota: Si excepcionalmente informa con menos de 10 días hábiles, complete:  
Motivo del atraso.....  
Medios de Verificación.....

**Uso interno Provincial de Educación Cordillera**

Justificación Pedagógica:	si <input checked="" type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Documentación autorización de los Apoderados:	si <input checked="" type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Instructivo de seguridad	si <input checked="" type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>

  
Nombre y Firma Funcionario(a).

**PROGRAMACIÓN SALIDA PEDAGÓGICA**

<p><b>IDENTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD:</b> ULTIMO TALLER DE ECOLOGÍA INTERIOR (TEI)  <b>PROFESOR RESPONSABLE:</b> DIEGO ROJAS RIOS-MYRIAM QUIROGA – PEDRO ORELLANA  <b>SUBSECTOR:</b> JEFATURA -ORIENTACIÓN  <b>DESTINATARIO:</b> ALUMNOS (AS) DE 4TO MEDIO A-B  <b>TIEMPO PROGRAMADO:</b> MARTES 14 Y JUEVES 16 DE 08:30 A 18:00 HRS.  <b>FECHA:</b> MARTES 14 Y JUEVES 16 DE NOVIEMBRE 2017</p>			
<p><b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA.</b></p>	<p><b>OBJETIVO(S) ASOCIADO(S) A LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DEL SUBSECTOR.</b></p>	<p><b>ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE QUE DESARROLLARAN LOS ESTUDIANTES.</b></p>	<p><b>FORMA DE EVALUACIÓN. EVIDENCIAS Y REGISTROS.</b></p>
<p>Los estudiantes de ambos 4tos medios, asistirán al cierre del Taller de Ecología Interior, que se realizará en la reserva Nacional Forestal Rio Clarillo.</p>	<p>Reflexionar, sobre el proceso de crecimiento que han tenido en estos 4 años de enseñanza media y realizar actividades que den un cierre a este ciclo despidiéndose de la escuela.</p>	<p>Los Estudiantes se asistirán a esta actividad, para reflexionar acerca de toda su estadia, dentro de la Escuela en estos 4 años.  Realizarán actividades como plantar un árbol en recuerdo de todo lo que ellos dejan y como muestra de su crecimiento, ya que cuando entraron a la escuela ellos trajeron consigo una semilla. Leerán una carta que sus padres le enviaron, entre otras actividades.</p>	<p>Evaluación formativa, tomando en consideración la experiencia de participar de este tipo de actividades, en especial cuando se trata de una de las últimas actividades y cierre de 4to medio.</p>



## Protocolo de seguridad para salida pedagógica

### Ultimo TEI en Río Clarillo

1. Los estudiantes seguirán en todo momento las instrucciones del profesor a cargo.
2. Los estudiantes, mantendrán en todo momento una actitud de orden y respeto durante el desarrollo de la actividad.
3. Durante el traslado, los estudiantes acatarán cada una de las normas correspondientes al transporte de buses.
4. Los alumnos usarán el uniforme de la escuela para participar de dicha salida: pantalón cargo, polera, polerón y jockey del establecimiento, banano institucional.
5. Finalmente el profesor a cargo tiene la facultad de sancionar al o los alumnos que infrinjan dicha normativa.

6. En caso de emergencia llamar a:

Escuela Agroecológica de Pirque: 02-28531036

Profesores a cargo: Diego Rojas: 969021327

Pedro Orellana: 983806945

ESCUELA AGROECOLÓGICA DE PIRQUE  
COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

## REGISTRO FOTOGRÁFICO

Actividad: SALIDA PEDAGÓGICA ULIMO TEI

Lugar: RÍO CLARILLO

Curso: 4ºB

Docentes: MIRYAM QUIROGA / MARÍA JESUS ZÚÑIGA / PEDRO ORELLANA

Fecha: 16 de noviembre de 2017



ESCUELA AGROECOLÓGICA DE PIRQUE  
COORDINACIÓN PEDAGÓGICA



# ANEXO 2

## Registro 2019 Salida Pedagógica 2° C

Contiene:

- a) Checklist o lista de chequeo cumplimiento de acciones SALIDA PEDAGÓGICA
- b) Solicitud de autorización para realizar actividades con desplazamiento de estudiantes (Documento MINEDUC)
- c) Programación Salida Pedagógica (documento interno del establecimiento)
- d) Instructivo de Seguridad Visita al Museo chileno de Arte Precolombino
- e) Lectura de contextualización: *“Conexión con nuestro pasado: Museo de Arte Precolombino”*
- f) Registro de firmas: *“Lectura Protocolo para Salida Pedagógicas. Museo de Arte Precolombino. 10 de mayo 2019”*
- g) Registro fotográfico. *“Salida pedagógica a Museo de Arte Precolombino y cerro Santa Lucía”*
- h) Fotocopia factura *“Bus Salida pedagógica segundo año C de la Escuela Agroecológica de Pirque. Museo de Arte Precolombino. 10 de mayo 2019”*

**Checklist o lista de chequeo  
cumplimiento de acciones  
SALIDA PEDAGÓGICA**

---

PERMISO PROVINCIAL	✓
FACTURA TRASLADO	✓
FACTURA COLACIONES	✓
REGISTRO FOTOGRÁFICO	✓
LECTURA DE CONTEXTUALIZACIÓN	✓
LECTURA PROTOCOLO DE SALIDAS PEDAGÓGICAS	✓

SALIDA 10/05/2019



N° Expediente ..... 3475

Ministerio de Educación  
Provincial Cordillera

Fecha ingreso.....

**INFORMA CAMBIO DE ACTIVIDAD LECTIVA (CON DESPLAZAMIENTO DE ESTUDIANTES Y PROFESORES).  
(REX N° 4677 de fecha 13 diciembre 2018 art. N° 5 Calendario Escolar 2019)**

ESTABLECIMIENTO <i>Escuela Agropecuaria de Pirque</i>	RBD <i>24652-2</i>	COMUNA <i>Pirque</i>
CURSO(S): <i>2° C</i>	LUGAR DE DESTINO <i>Museo Chileno de Arte Precolombino</i>	DIA/S MES <i>10.05</i>
JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA <i>Conocer y valorar las distintas creaciones artísticas y religiosas desarrolladas por los Pueblos Originarios de América y en especial de los P. O. del territorio nacional.</i>	OBJETIVOS CURRICULARES <i>Pueblos Originarios Chilenos: Características propias antes y después de la conquista española, su legado cultural, sincretismo entre los pueblos indígenas y la cultura española.</i>	ASIGNATURAS <i>Religiones Companadas Artes Visuales Inglés</i>
INSTRUCTIVO DE SEGURIDAD (PRESENTAR)	AUTORIZACIÓN APODERADOS(PRESENTAR)	
<b>OBSERVACIONES: RECUPERACIÓN DE LAS ASIGNATURAS NO IMPARTIDA(S) EN FECHA SOLICITADA</b>		
De acuerdo al decreto 289/11/2010 Art 7. La dirección del Establecimiento Educacional deberá cautelar el normal desarrollo de las clases y demás actividades educativas sistemáticas, para el cumplimiento del plan y programas de estudios del mismo.		

NOMBRE, FIRMA Y TIMBRE DIRECTOR(A)

*Roberto Fariña Orellana*



Nota: Si excepcionalmente informa con menos de 10 días hábiles, complete:

Motivo del atraso: *Disponibilidad de aulas para reserva*

Medios de Verificación.....

**Uso interno Provincial de Educación Cordillera**

Justificación Pedagógica:	si <input checked="" type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/>
Documentación autorización de los Apoderados:	si <input checked="" type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/>
Instructivo de seguridad	si <input checked="" type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/>

DEPARTAMENTO PROVINCIAL DE EDUC. CORDILLERA EXPEDIENTE N°

MAY 2019

*[Signature]*

Nombre y Firma Funcionario(a).

RECIBIDO

## PROGRAMACIÓN SALIDA PEDAGÓGICA

**IDENTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD:** Visita al Museo Chileno de Arte Precolombino.

**PROFESOR RESPONSABLE:** Andrés Gómez y Pedro Orellana.

**SUBSECTOR:** Artes Visuales - Historia y Geografía

**DESTINATARIO:** 2° año de enseñanza media C

**TIEMPO PROGRAMADO:** 9 horas

**FECHA:** 10 de Mayo de 2019

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA.	OBJETIVO(S) ASOCIADO(S) A LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DEL SUBSECTOR.	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE QUE DESARROLLARAN LOS ESTUDIANTES.	FORMA DE EVALUACIÓN. EVIDENCIAS Y REGISTROS.
<p>Se realizará una visita al Museo Chileno de Arte Precolombino, en el cual se visitarán las distintas exposiciones del museo.</p> <p>Luego de ello se realizará una visita al cerro Santa Lucía, destacando la importancia histórica de este cerro en la fundación de la ciudad de Santiago.</p>	<p>Conocer y valorar las distintas creaciones artísticas y religiosas desarrolladas por los pueblos originarios de América y en especial de los pueblos originarios del territorio nacional.</p> <p>Pueblos originarios chilenos: características propias antes y después de la conquista española, su legado cultural, sincretismo entre los pueblos indígenas y la cultura española.</p>	<p>Hacer un registro de algunas obras presentes en el museo para una posterior análisis de ellas y los pueblos originarios que los fabricaron.</p> <p>Los estudiantes visitan el cerro Santa Lucía, en donde deberán tomar diversas fotografías para construir álbum fotográfico en el que se exprese la importancia del cerro para el desarrollo de la ciudad.</p>	<p>Crear obras artísticas utilizando para esto recursos tecnológicos (Data, cámara fotográfica, audio, etc)</p> <p>Análisis de fuentes artísticas: presentación de obras y su análisis en los cuales se expresan las principales características de cada pueblo originario y su desarrollo artístico y cultural.</p>



### Instructivo de Seguridad Visita al Museo Chileno de Arte Precolombino.

1. Los estudiantes deben seguir en todo momento las indicaciones de el o los profesores a cargo.
2. Los estudiantes deberán asistir uniformados con el buzo de la escuela, llevar su banano para las pertenencias personales (carnet, celular, billetera) y una botella con agua para hidratarse durante la salida.
3. Los estudiantes deben mantener una actitud de orden y respeto durante todo el desarrollo de la actividad, esto es, el viaje hacia el Museo, la llegada e ingreso, el desarrollo de la visita guiada, el regreso a la Escuela.

Los estudiantes deben procurar:

- Mantener el orden durante el trayecto de viaje y en el lugar de la visita.
  - Seguir las instrucciones de su profesor/a y/o acompañante(s) de apoyo.
  - Ante cualquier situación inadecuada comunicar de forma inmediata a su profesor/a o acompañante de apoyo.
  - Evitar cualquier acción que contravenga el respeto hacia sus pares, adultos, autoridad y/o bien público o privado.
  - Respetar y cuidar la limpieza del medio de transporte, el lugar de la visita y el medio ambiente.
4. A la llegada al Museo de Arte Precolombino el desplazamiento es en grupo y estando siempre bajo el cuidado de él o los profesores responsables.
  5. El traslado por la ciudad en dirección al cerro Santa Lucía se debe hacer en grupos y siguiendo siempre a los profesores, quienes darán las indicaciones para avanzar y cruzar las calles.
  6. Finalmente el profesor a cargo tiene la facultad de sancionar al o los estudiantes que no acaten estas normas.

En caso de accidente los números telefónicos de comunicación son:

- Escuela Agroecológica de Pirque: 02-28531036
- Profesor a Cargo:
  - Pedro Orellana: 9 8380 6945
  - Andrés Gómez: 97695 7251

 <p>Fundación Educacional Origen          ESCUELA AGROECOLÓGICA DE PIRQUE          Asignatura: Historia y Geografía          Religiones Comparadas          PROFESORES: Pedro Orellana          Maximiliano Gárate</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Contextualización salidas pedagógica</u></b></p> <p>Nombre: _____</p> <p>Curso: _____ Fecha: _____</p>
---	---

Objetivo: Contextualizar la salida pedagógica y permitir el manejo de ciertos elementos que permitan un mejor aprovechamiento de la visita pedagógica.

## Conexión con nuestro pasado: Museo de Arte Precolombino

Todo comenzó con una pequeña colección familiar que se construía hace más de cincuenta años. El arquitecto y filántropo chileno Sergio Larraín García-Moreno contaba con una variedad de objetos de mucha importancia para el patrimonio nacional, ítems que tenían más de 15 mil años de historia y presentaban una diversidad étnica impresionante. Sin embargo, a Larraín le faltaban las capacidades para mantenerlos en buen estado.

Al tomar la decisión de buscarle un lugar más serio a su colección, Larraín creó una fundación familiar y, tras conversaciones con universidades e instituciones estatales, encontró apoyo en el entonces alcalde de Santiago, quien le ofreció financiamiento para inaugurar un museo que reuniera a todos estos importantes objetos.

**El edificio:** Se decidió que el lugar indicado para alojar a esta institución fuera el edificio que alguna vez fue el Palacio de la Real Aduana, una estructura que data de 1805 ubicada en Bandera 361, cerca del Metro Plaza de Armas. Es de estilo neoclásico y había sufrido un incendio devastador. Tras diversas remodelaciones, el 10 de diciembre de 1981 se inauguró allí el Museo Chileno de Arte Precolombino.

**La exposición:** La exposición permanente del Museo Chileno de Arte Precolombino cuenta con más de 5 mil piezas ordenadas por zona geográfica o tema, como por ejemplo chamanismo o máscaras. Es ideal tanto para grandes como para niños, ya que existen visitas guiadas bilingües para hacer un reconocimiento profundo del lugar y también hay exposiciones temporarias, por lo cual vale la pena hacerle varias visitas al año a la institución.

**Remodelaciones innovadoras:** Tras remodelaciones llevadas a cabo entre fines de 2011 y principios de 2014 por el prestigioso arquitecto chileno Smiljan Radic, la institución ahora cuenta con muestras interactivas y nuevas salas, ya que su superficie se amplió a 1300 metros cuadrados (lo que implica un 70 por ciento más de espacio). La sección "Chile antes de Chile", ubicada en el nivel -1, es de lo mejor de todo el Museo.

Por supuesto que en las remodelaciones se tuvo en cuenta el patrimonio del edificio y se lo integró a las partes más modernas. La edificación resulta una verdadera mezcla entre lo neoclásico y el estilo más contemporáneo. Su renovado patio colonial es un verdadero vestigio de dicho estilo arquitectónico.

Por otro lado, el Museo Chileno de Arte Precolombino aloja una biblioteca relacionada con el tema de la institución, una sala textil, un laboratorio de conservación, un centro de investigación (ambos

con tecnología de vanguardia), un depósito, un gift shop (ideal para conseguir regalos y libros a buen precio), y una cafetería.

**La ubicación:** La ubicación del lugar en el centro de Santiago es ideal para conocer más de la historia de la ciudad. Se encuentra a pocos metros de la Catedral, el Correo y el Museo Histórico Nacional, tres baluartes del pasado de nuestra capital y de Chile en general.

El Museo está abierto de martes a domingo de 10 a 18 horas. Es un lugar ideal para descubrir las características esenciales de las culturas ancestrales de Chile y el resto de Latinoamérica, una visita obligada para curiosos, fanáticos de la historia y de la arqueología.

(<https://www.euroinmobiliaria.cl/conexion-con-nuestro-pasado-museo-de-arte-precolombino/>)

## Cerro Santa Lucía

El cerro Santa Lucía es una pequeña elevación de apenas 69 metros, pero en la **historia de Chile** es enorme y uno de los **lugares más representativos de Santiago**.

Fue en el **cerro Huelén** -como lo llamaban antes de la llegada de los españoles- donde Pedro de Valdivia **fundó la capital de Chile**, justo el día de Santa Lucía, un 13 de diciembre de 1540.

**Paisajismo francés:** El aspecto actual del Cerro se debe a la mente de Benjamín Vicuña Mackenna, el intendente de la ciudad a finales del siglo XIX. Él decidió transformar este peñón en un **elegante parque**, con jardines, fuentes, terrazas, miradores, muchos árboles e intrincados senderos y escalinatas. Es un **proyecto inspirado en el paisajismo francés** muy a tono con la francofilia que cundía en ese entonces entre los americanos (otro ejemplo en Santiago es el **Parque Forestal** y **Central Park** en Nueva York).

**Fuente de Neptuno:** La reconocida Fuente de Neptuno corona la **entrada monumental** de tres niveles del Cerro Santa Lucía, acceso principal del cerro construido en 1903 (entrada por la Alameda). La estatua le da el nombre a este espacio: la **Terraza Neptuno**.

**Mirador de Santiago:** Luego de un corto ascenso por sus jardines neoclásicos y empinadas escaleras, llegarán al **mirador de la torre** desde el cual verán buena parte del **centro de la ciudad** (bueno, eso si el *smog* ese día se los permite). Es un lugar muy visitado por turistas y un clásico para sacarse **fotos con Santiago de fondo**.

**Castillo Hidalgo:** En 1826 el gobernador español de turno construyó esta fortaleza para proteger la ciudad. A lo largo de los años fue cambiando de usos -museo, biblioteca, restaurant-, hoy funciona como un centro privado de eventos. Hay planes de volverlo a transformar en espacio público.

**Tumba de Vicuña Mackenna:** Siguiendo el recorrido del cerro, encontrarán la **Ermida Vicuña Mackenna**, que construida a finales del Siglo XVII, se convertiría luego en el sepulcro de la familia de

Benjamín Vicuña Mackenna, el promotor del embellecimiento del cerro. Como varios lugares del parque se encuentra cerrado y algo abandonado. Igualmente es un espacio hermoso, así que vale una visita.

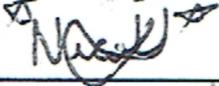
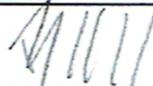
**Monumento Fundación de Santiago:** Si caminan por la vereda norte de la Alameda, junto a los faldeos del cerro, verán una piedra de dos metros en la que está grabado un extracto de la **carta Pedro de Valdivia al emperador Carlos V** para contarle las bondades de su descubrimiento.

*“Y para que haga saber a los mercaderes y gentes  
que se quiesen venir a avecindar que vengan (...) dígolo porque es muy llana.  
Sanísima de mucho contento; tiene cuatro meses de invierno  
no más que ellos si no es cuando hace cuarto la luna que llueve un día o dos  
todos los demás hacen tan lindos soles que no hay para que llegarse al fuego,  
el verano es tan templado y corren tan deleitosos aires  
que todo el día se puede el hombre andar al sol que no le es importuno...”*

(<https://santiagoando.com/cerro-santa-lucia>)

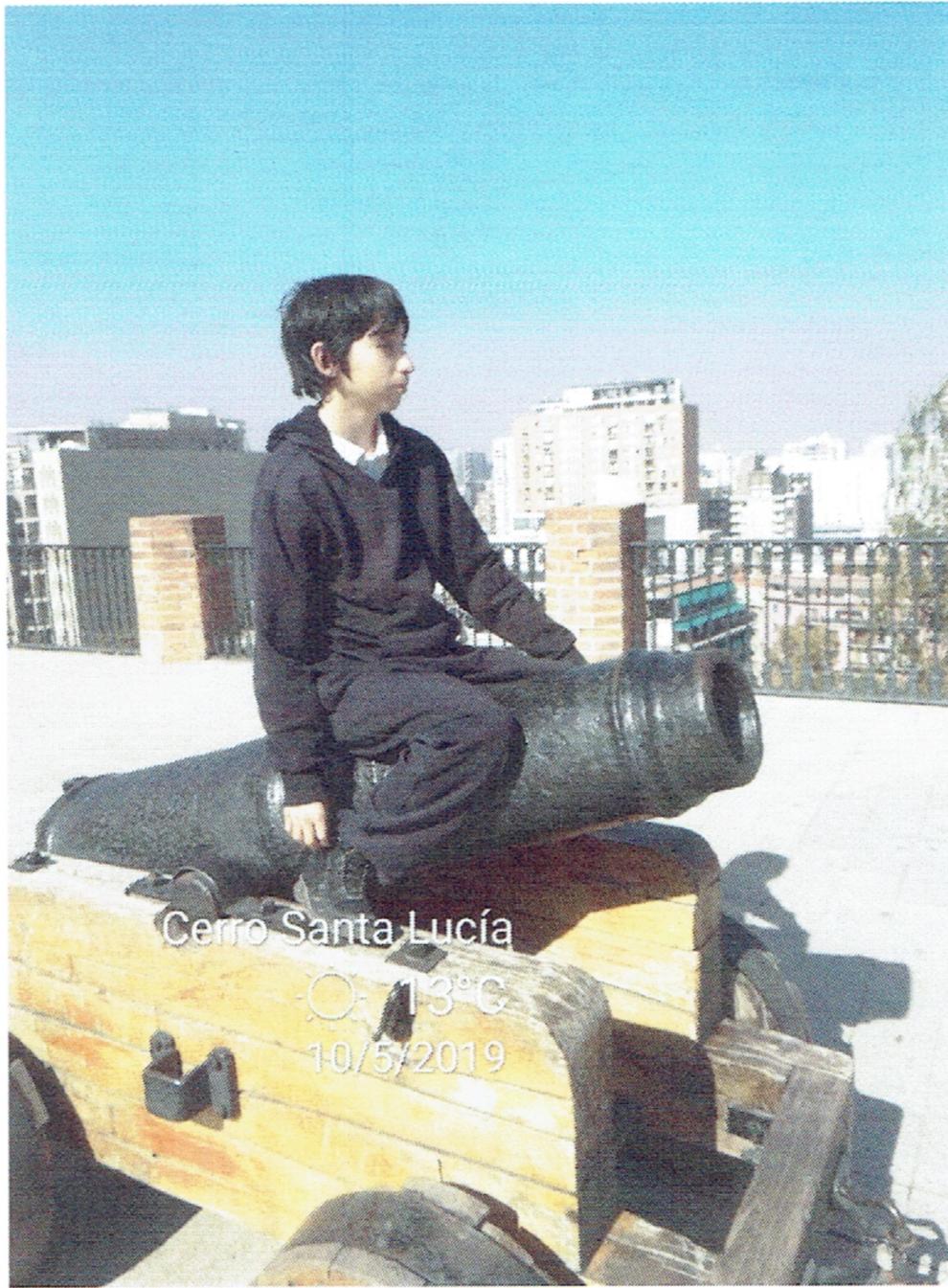
2° AÑO C  
 Lectura Protocolo para Salidas Pedagógicas  
 Museo de Arte Precolombino  
 10 de mayo de 2019

N° Lista	Nombre Completo Alumno	Número Rut	Firma Alumno
1	Alegria Sandoval Martin Antonio	020.968.527-2	Martin
2	Ampuero Garcia Felipe Ariel	021.429.592-K	
3	Andrade Tapia Alexander Arath	021.280.414-2	<del>AAAA</del>
4	Barrios Latorre Sofia Belén	020.454.649-5	
5	Céspedes Patricio Matias Enrique	021.297.262-2	
6	Constancio Villaruel Jaime Eduardo	021.112.146-7	<del>JA</del>
7	Diaz Herrera Manuel Ignacio	021.219.297-K	Manuel
8	Durán Faúndez Martín Nolberto	021.010.352-K	
9	Elgueta Roa Jazmin Nasarai	021.476.384-2	SouShive N-N
10	Escobar Vargas Martín Diego Ignacio	021.250.389-4	<del>Diego</del>
11	González Moreno Maycol Andres	021.347.086-8	May
12	González Sanhueza Fernanda Mikaela	021.063.231-K	Fernanda
13	Labarca Cabrera Nicol Valentina	021.303.483-9	
14	Ledezma Castillo Felipe Alberto	020.570.460-4	
15	Leiva Ramos Cristóbal Esteban	020.746.655-7	
16	Lineros Mena Benjamin Antonio Enrique	021.070.116-8	<del>Benjamin</del>
17	Martínez Daza Marco Antonio	021.061.224-6	marco
18	Mella Marian Pedro Ignacio	021.452.997-1	
19	Miranda Hurtado Gabriel Antonio	021.182.029-2	
20	Morán Garrido Óscar Ignacio	020.906.915-6	Oscarito !!!
21	Moreno Aedo Amaro Luciano	021.417.575-4	<del>Luciano</del>
22	Moreno Herrera Alexander Fabián	020.561.070-7	
23	Muñoz Caamaño Janiss Millaray	021.408.778-2	<del>Janiss</del>
24	Norambuena Flores Juan Ignacio	021.129.733-6	Juan
25	Olave Gutiérrez Ana María	020.748.433-4	Ana
26	Padilla Riveros Yanahina Catalina	021.225.987-K	Yanahina Padilla
27	Paredes Lizama Maria José	021.241.771-8	Maria Jose
28	Pinto Donaire Constanza Millaray	020.975.529-7	Constanza Pinto

29	Quilodrán Morales Bryan Emerson	020.558.946-5	
30	Soto Daza Miguel Ángel	021.137.549-3	
31	Ulloa Romero Nicolás Andres	021.081.813-8	
32	Valencia Benavides Nicolás Ignacio	021.263.752-1	Nicolás Valencia
33	Vargas Puentes Johan Scoth	021.381.480-K	
34	Vidal Negrone Benjamín Ignacio	021.541.431-0	
35	Henríquez Navarro Felipe Ignacio	020.922.281-7	
36	Ormazábal Palma Pablo Antonio	020.560.554-1	
37	González Almarza Alexis Elvis	020.562.603-4	
38	Quiñones Muñoz Mateo agustín	021.374.200-0	Mateo

<b>ACTIVIDAD</b>	Salida Pedagógica a Museo Precolombino y cerro Santa Lucía
<b>NIVEL / CURSOS</b>	2° Medio C
<b>PROFESOR/A A CARGO</b>	Francisco Palacios, Alizabach Von Derfecht, Juan Fernández
<b>ASIGNATURAS</b>	Religiones comparadas
<b>FECHA DE EJECUCIÓN</b>	10 de Mayo 2019
<b>ACCIÓN PME</b>	También aprendo fuera de la Escuela







**TURISMO Y TRANSPORTES JORGE  
IVAN FIGUEROA MARDONES  
EMPRESA INDIVIDUAL**

Giro: TRANSPORTE DE PASAJEROS Y A  
TURISTAS

PASAJE YERBAS BUENAS 1106 ALCALA-  
PUENTE ALTO

eMail : FIGUEROA169@GMAIL.COM Telefono : 0 0

TIPO DE VENTA: DEL GIRO

R.U.T.:76.869.107- K

**FACTURA NO AFECTA O  
EXENTA ELECTRONICA**

**Nº34**

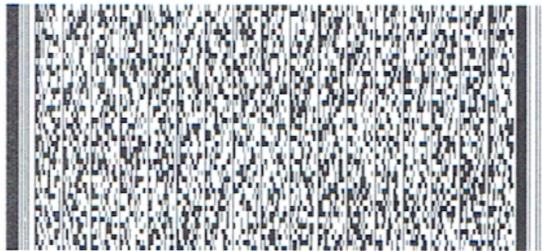
S.I.I. - LA FLORIDA

Fecha Emision: 15 de Mayo del 2019

SEÑOR(ES): FUND EDUCACIONAL ORIGEN  
R.U.T.: 65.232.280- 8  
GIRO: ENSEÑANZA PRIMARIA, SECUNDARIA  
DIRECCION: VIRGINIA SUBERCASEAUX 2400  
COMUNA PIRQUE CIUDAD: STGO  
CONTACTO: Dania Navia Q.  
TIPO DE COMPRA: DEL GIRO

Codigo	Descripcion	Cantidad	Precio	%Impto Adic.*	%Desc.	Valor
-	Bus Salida pedagógica segundo año medio C de Escuela Agroecológica de Pirque a Museo de Arte Precolombino. 10 de mayo de 2019.	1	110.000			110.000

Forma de Pago:Contado



Timbre Electrónico SII

Res.99 de 2014 Verifique documento: [www.sii.cl](http://www.sii.cl)

IMPUESTO ADICIONAL	\$	0
EXENTO	\$	110.000
TOTAL	\$	110.000

*Traslado Museo de Arte Precolombino 2º C*

# ANEXO 3

Proyecto Educativo Institucional  
Escuela Agroecológica de Pirque

**PROYECTO EDUCATIVO**  
**ESCUELA AGROECOLÓGICA DE PIRQUE**  
EDUCACIÓN DE CALIDAD, PRÁCTICAS DE EXCELENCIA

La Escuela Agroecológica de Pirque es un establecimiento educacional particular subvencionado de enseñanza media técnico profesional agropecuario, mixto y gratuito. Esta unidad educativa depende de Fundación Educacional Origen, una institución sin fines de lucro. Su personalidad jurídica fue otorgada por el Ministerio de Justicia el 2004 y el Ministerio de Educación la reconoce como la entidad sostenedora de la Escuela Agroecológica de Pirque, unidad educativa fundada en 1991.

Este documento expone el Proyecto educativo Institucional de la Escuela Agroecológica de Pirque.

**VISIÓN INSTITUCIONAL**

Desarrollar un modelo de educación sustentable, integrador y holístico donde su comunidad educativa aprende y cada uno de sus integrantes desarrolla su pleno potencial como ser humano.

Nuestra visión se funda en que todo ser humano es sujeto de derecho a recibir una educación de la más alta calidad. Esta educación debe desplegarse de manera integral e integrada a fin de que contribuya en la construcción de una vida plena, responsable y equilibrada consigo mismo, con su entorno natural, cultural y social.

Esta visión institucional está construida sobre la base de cuatro principios orientadores:

1. Una educación que sea culturalmente aceptable
2. Una educación que sea socialmente justa
3. Una educación que sea ecológicamente sana
4. Una educación que sea económicamente sustentable

## **MISIÓN INSTITUCIONAL**

Desarrollar el pleno potencial de cada uno de nuestros los alumnos y alumnas de manera integrada e integral en un contexto educativo estimulante y que desafíe el querer aprender.

La misión institucional se despliega en la construcción de un proyecto educativo centrado en las personas y sus relaciones, entendiendo que son estas relaciones las que construyen la realidad social y cultural de la Escuela.

La misión institucional, por tanto, es la construcción permanente de un espacio educativo con actores que comprometen sus acciones con el fin de que cada alumno y alumna desarrolle su pleno potencial, aportando lo mejor de sí a su sociedad.

Para que ello sea posible, todos los dispositivos y estrategias que se implementen deben ser orientados por la excelencia y los valores institucionales.

Esta misión institucional es orientada por las siguientes premisas:

**a) La Escuela como espacio de reflexión permanente de su quehacer educativo**, esto implica reflexionar sobre su acción educativa, desde los modos en que ésta se organiza administrativamente y toma decisiones, hasta las formas en que sus docentes, estudiantes y apoderados se relacionan en su convivencia diaria y permanente. Esta reflexividad es la que genera metacognición institucional y permite la mejora permanente de sus procesos y dispositivos educativos.

**b) El diálogo horizontal al interior de la Escuela**, concebido como la acción sobre la cual descansa la participación de la comunidad escolar y su convivencia. Esto significa un diálogo para el auto y la sociorealización, donde no estén ausentes las emociones y donde el descubrimiento conjunto de los significados intersubjetivos y compartidos no esté determinado siempre y necesariamente por objetivos de diálogo. Con esto nos referimos al establecimiento del diálogo holístico, es decir, un diálogo que conecte a los sujetos entre sí y estén atentos a descubrir la verdad del otro.

**c) Una escuela culturalmente aceptable y socialmente justa**, esto es, una unidad educativa que valora la diversidad y encuentra en ella un bien deseable y un potencial para construir aceptación al interior de la institución escolar, que genera, a su vez, la recomposición social de la tolerancia, donde no se discrimine por cuestiones sociales ni culturales a sus estudiantes, pues lo que importa no son sus categorías marginales, sino su esencia como ser humano. Esta visión introduce una óptica menos idealista y más cercana al realismo de las situaciones colectivas y personales de los alumnos y alumnas.

**d) Un liderazgo pedagógico que equilibra la exigencia en las tareas profesionales de los equipos de trabajo, con la construcción de relaciones humanas cordiales, respetuosas y simbióticas de los y las integrantes de estos equipos.**

Entendemos que sólo en un ambiente cordial, tolerante y generador de vínculos humanos, basado en una comunicación horizontal-holística y en donde todos se sientan perteneciendo a un grupo humano y participando de una tarea común con el debido respeto por la individualidad, es posible la alta exigencia en la labor sin menoscabo de los intereses de convivencia y promoción humana.

**e) El desarrollo de la autonomía crítica de los docentes.**

Comprendemos que educar para el fortalecimiento de la democracia sobre la base de los ideales de paz, libertad y respeto por los derechos humanos para una convivencia pacífica, implica que los docentes no estén restringidos en sus libertades profesionales. No es posible construir una comunidad educativa y articular su currículum escolar si los y las docentes no se posesionan de su rol con autonomía crítica y responsabilidad, esto es, asumiendo su libertad humana sobre la base de su autorreflexión.

La misión institucional se despliega y concreta sobre la base de las siguientes orientaciones:

1. La Escuela opta por una formación Técnico Profesional agropecuaria, como un medio para cultivar las cualidades creativas, científicas, emocionales, estéticas y espirituales desarrollando la capacidad emprendedora y la responsabilidad social de sus alumnos y alumnas.
2. Los principios Agroecológicos promueven una educación culturalmente aceptable, socialmente justa, ecológicamente sana y económicamente sustentable.
3. Nuestra firme convicción en las acciones pacíficas, el desarrollo espiritual y personal de nuestros estudiantes.
4. Creemos en que cada ser tiene un Espacio Sagrado que es fundamental respetar. El Hogar y la Escuela son espacios Sagrados, como asimismo, la mente, el corazón y el cuerpo.
5. Tenemos un currículum flexible, inclusivo, y abierto a la diversidad en religiones comparadas, ecología interior, artes, deportes y ciencias.
6. Fomentamos la responsabilidad personal, social, ambiental y cultural en la comunidad

## **SELLOS INSTITUCIONALES**

**Lo sellos institucionales son:**

**Formación técnico profesional agroecológica:** nuestros alumnos y alumnas viven su proceso educativo y técnico formativo con un claro énfasis en la agroecología y la sustentabilidad de los procesos productivos no degradantes ni contaminantes, desarrollando competencias para el establecimiento de una agricultura socialmente justa, culturalmente aceptable, ecológicamente sana y económicamente sustentable.

**Educación para la paz y la sustentabilidad:** el respeto por la diversidad social y cultural asegura un equilibrio inámico, sistémico y con proyección en el tiempo, donde los conflictos y tensiones se abordan y resuelven de manera pacífica.

**Excelencia educativa :** una comunidad escolar socialmente construida, donde cada uno de sus integrantes tiene su espacio de participación, asegura que cada uno de sus estudiantes aprenda y desarrolle su pleno potencial.

## **VALORES INSTITUCIONALES**

Fundación Educacional Origen es una institución que tiene como misión potenciar y densificar la calidad y la equidad de la educación, promoviendo el desarrollo sustentable y comunitario desde una perspectiva holística. Los valores institucionales son valores humanos.

Fundación Educacional Origen se propone desarrollar el modelo educacional holístico. La impronta de este modelo es consecuente con el ideal de progreso humano que ha perseguido la humanidad a través de toda su historia; en este sentido, el conocimiento de sí mismo y el cultivo de la sabiduría personal no se subestiman ni subordinan al conocimiento técnico o práctico que se tiene de la realidad, sino que es capaz de integrarlos adecuadamente en un todo. Lo que propone, por tanto, una perspectiva de esta naturaleza, es dar respuestas a la fragmentación imperante; uno de los supuestos educativos en los que descansa este modelo es que la sinergia que producirían las transformaciones humanas individuales permitiría las transformaciones macro. El poder transformador está en el ser humano y no en un determinado tipo de conocimiento, objeto tecnológico, modelo político o económico. Consecuentemente con lo anterior, la misión de la Escuela Agroecológica de Pirque se sustenta en los siguientes valores:

- a) Convivencia pacífica: los integrantes de la comunidad escolar se relacionan esencialmente a través de diálogo, respetando la visiones, valores y creencias del otro, entendiendo que éstas enriquecen el contexto educativo. La búsqueda de la Paz en forma permanente, es un valor esencial del modelo educativo que la Escuela desarrolla. El ser humano sólo puede desarrollarse en paz.

- b) La Ecuanimidad. La Ecuanimidad hace referencia a la igualdad entre las personas: una igualdad que respeta las diferencias. Los seres humanos somos iguales en dignidad y diferentes en nuestras formas de pensar, de sentir y de concebir la vida. Ser ecuanímenes es sentir profundamente que todos y todas somos dignos de recibir una buena educación, y de tener a nuestro alcance lo esencial para vivir con amor y compasivamente. Estudiar y trabajar en un Espacio que tiene a la ecuanimidad como un valor compartido, significa respeto profundo por nuestro prójimo, significa que él o ella al igual que yo sufre y desea ser feliz. Una comunidad se fortalece en la dignidad de todos y todas.
- c) La Compasión. Ser compasivos es dirigir nuestras acciones para que los demás dejen de sufrir. Ser compasivos exige de nosotros/as valor, fuerza, decisión y compromiso con nuestro prójimo/a; ser compasivos exige comunicarnos efectiva y afectivamente con los demás. La Compasión es un valor que se trabaja día a día, que nos invita a conectarnos con el sufrimiento y a asumir la decisión de abandonar todo aquello que nos hace sufrir: el maltrato en todas sus formas, la violencia en todas sus formas, todo tipo de vicio. Ser compasivos es cultivar el amor por el prójimo.
- d) El Amor es el deseo profundo de que mi prójimo sea feliz. El amor es la fuerza del entendimiento entre las personas. En todo lo bueno está presente el amor; el amor es fortaleza, esperanza, vida y comunión. Cuando deseamos que en este lugar esté presente el amor y lo declaramos como un valor compartido, estamos deseando que cada uno de nosotros sienta, en lo más profundo, el anhelo de que la felicidad sea en nuestras vidas y en nuestras relaciones personales.
- e) El Regocijo. Regocijo es felicidad sostenible; es el deseo profundo de alegrarme y de alegrarnos por el mérito, la prosperidad y bienaventuranza del otro; es el gozo que siento cuando mi prójimo es feliz. El regocijo es lo opuesto a la envidia y al resquemor. Regocijarnos es sentir amor por nuestro prójimo y es la muestra palpable de nuestra compasión.
- f) Excelencia educativa: el desarrollo dinámico de una comunidad educativa construida socialmente, establece una cultura escolar que potencia que todos sus estudiantes aprendan y desarrollen su pleno potencial como seres humanos.

Reconocemos, además, que todas las acciones generan efectos, por lo tanto, que todos somos corresponsables y co-creadores de lo que ocurra en nuestras instituciones y en nuestras vidas. Valoramos la espiritualidad como conexión con todas las formas de vida, honrando la diversidad en la unidad.

La Escuela Agroecológica de Pirque espera encontrar el potencial de cada niño y joven, apoyar su desarrollo cognitivo, artístico, social y espiritual, en un espacio educativo estimulante, pacífico, compasivo, amoroso, regocijado y ecuánime.

## **ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y CURRICULARES**

Con un objetivo meramente metodológico, la educación holista ha señalado cuatro aprendizajes estratégicos para la educación del nuevo siglo, que además son coincidentes con los señalados por la UNESCO: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser.

La educación tradicional mecanicista o lógica racionalista, enfatiza el desarrollo de la esfera intelectual, dejando al margen la dimensión emocional y espiritual de los niños y jóvenes. Para educar individuos más sanos y felices, además de exigir resultados académicos y “prepararlos para la vida”, debemos ofrecer simultáneamente herramientas y escenarios que les permitan desarrollar su pleno potencial de habilidades y competencias.

Nuestro modelo educativo se sustenta en una visión del mundo que parte del supuesto de la interconexión entre todos los seres y elementos naturales, y donde la espiritualidad se expresa de manera permanente en cada detalle de la vida cotidiana. Ese concepto lo aplicamos al ser humano al concebirlo como una totalidad de en sí misma, conformado por diferentes dimensiones que debemos desarrollar (física, intelectual, emocional y espiritual) y que a su vez forman parte de una totalidad mayor con la que debe interactuar de manera respetuosa, responsable y creativa.

El currículum escolar, por tanto, en sus diversos niveles de enseñanza, se debe desplegar haciéndose cargo de esta visión pedagógica. En este sentido, la acción curricular debe ser pertinente y relevantes para sus protagonistas: los y las estudiantes.

### **Niveles de enseñanza**

La EAP atiende a jóvenes desde Primero a Cuarto Medio en modalidad Técnico Profesional, con especialidad agropecuaria; 45 alumnos como máximo por curso. Sin embargo, si la fundación así lo estimare, la cantidad de alumnos/as por curso será menor cada vez que las condiciones económicas y pedagógicas así lo permitan.

### **Planes y programas**

La EAP desarrollará en su quehacer pedagógico los planes y programas del Ministerio de Educación de Chile. Su referencia inmediata son el Marco Curricular y las Bases Curriculares, los que serán profundizados a través de proyectos, dispositivos y programas pedagógicos.

Las diversas asignaturas son desplegadas y desarrolladas por los y las docentes a través de planificaciones curriculares semestrales y anuales, las que integrarán los objetivos transversales institucionales.

### **Docentes**

Los y las docentes de la EAP son profesionales de la educación y profesionales de otras áreas autorizados por el Ministerio de Educación, rigurosos académicamente, flexibles en su prácticas pedagógicas, con altas expectativas en el aprendizaje de sus estudiantes y mediadores eficaces del conocimiento disciplinar que dominan.

### **Desarrollo de la Ecología Interior**

Con el objetivo de pasar de una conciencia fragmentada a una conciencia holista, de un modelo educativo lógico-racionalista a un modelo holístico, se incorpora a la educación formal el concepto **Ecología Interior**, que apunta al desarrollo de habilidades para el autocuidado, el cuidado del otro, el cuidado del planeta y el transcuidado, y ofrece a los estudiantes la posibilidad de incorporar lo sagrado a la vida cotidiana desde la conexión con la Tierra y sus ciclos, y la vivencia de la interrelación e interdependencia.

Esto se logra tanto desde los talleres semanales de Ecología Interior, donde se profundiza el autoconocimiento, el desarrollo de habilidades sociales, y valores como la responsabilidad personal y social, el respeto, la gratitud, la compasión, la justicia, y la honradez, a través de la práctica de diferentes acciones y técnicas como desde el resto de currículo escolar.

### **Objetivos institucionales transversales**

Los Objetivos Transversales son aquellos que entran completamente el currículum escolar, de tal manera que todas las acciones pedagógicas que se desarrollan están diseñadas para lograr estos objetivos.

Los objetivos transversales institucionales son:

- a) Desarrollar en las conductas de los miembros de la comunidad escolar una actuación consistente con la ética y la moral universal.
- b) Motivar en la comunidad escolar una actitud y acción ecológicas, desde el punto de vista cultural y natural.
- c) Incentivar en los alumnos/as hábitos de estudio y de responsabilidad.
- d) Crear un ambiente de sana convivencia, en una relación interpersonal respetuosa y positiva.
- e) Asumir por parte de todos los trabajadores de la EAP, el ser un agente de orientación positivo e integral para el alumno/a.
- f) Motivar y comprometer la participación de los padres y apoderados en el desarrollo educativo de sus hijos e hijas.
- g) Asumir, por parte de los alumnos/as, una actitud responsable con la higiene y salud de su entorno.

### **Aprendizaje escolar**

Se entenderá por aprendizaje al conjunto de competencias, conocimientos, valores, habilidades, destrezas, actitudes, criterios, normas, conceptos, hábitos, procesos, y en general a todo contenido que acreciente y, o, persiga formar integral e integradamente al niño y al joven en sus diversas etapas de desarrollo biológico, y que tengan como fin último su “desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico”.

### **Metodologías institucionales y objetivos transversales**

Método es el planeamiento general de la acción de acuerdo con un criterio determinado para lograr ciertos objetivos que se proponen alcanzar. **Método de enseñanza**, por tanto, es el conjunto de procedimientos lógicamente coordinados para estimular y acompañar el aprendizaje de los alumnos y alumnas, hacia determinados objetivos, que abarcan desde

la presentación de la materia hasta la verificación de los resultados y la rectificación del aprendizaje.

Las Metodologías Institucionales para los Objetivos Transversales propuestos para la praxis del currículum de la EAP son:

**h) Objetivo: Desarrollar en las conductas de los miembros de la comunidad escolar una actuación consistente con la ética y la moral universal.**

1. Metodologías de enseñanza socializada:
  - Actividades extractases (tareas, investigaciones, exposiciones, entre otros) organizadas y dirigidas por alumnos/as y supervisadas por el profesor/a.
  - Estudio en grupo y trabajo en equipo.
  - Actividades de grupo: visitas, excursiones de estudio y terreno, y prácticas en la comunidad.
  - Realización de paneles, discusiones, exposiciones, entre otras.
2. Autoevaluación y coevaluación
3. Oración y reflexión permanente.
4. Refuerzo positivo permanente.

**i) Objetivo: Motivar en la comunidad de la escuela una actitud ecológica, desde el punto de vista cultural y natural.**

1. Orden y limpieza en la presentación de:
  - Estudiantes
  - Sala de Clases
  - Trabajos y pruebas
  - Ficheros y diario mural
2. Reflexión permanente respecto del sentido de tener una “actitud ecológica”.
3. Realización programada de clases fuera del contexto del aula.

**j) Objetivo: Incentivar en los alumnos/as hábitos de estudio y de responsabilidad.**

1. Revisión de cuadernos, carpetas y trabajos prácticos.
2. Entrega de guías de estudio y, o, apoyo a los contenidos: leídas y trabajadas en clases.
3. Comprensión lectora.
4. Retroalimentación clase a clase: batería de preguntas, interrogaciones, síntesis por parte de los alumnos/as, entre otras.
5. Desarrollo de cuestionarios y, o, guías de ejercicios.
6. Confección de resúmenes de contenidos: fichas, tarjetas de estudio, ppt, entre otros.
7. Revisión de pruebas y trabajos en clases: copiar pruebas corregidas en el cuaderno, exposición en la pizarra de errores más comunes y su corrección, entre otros.

**k) Objetivo: Crear un ambiente de sana convivencia, en una relación interpersonal respetuosa y positiva.**

1. Trabajos y evaluaciones colaborativas: disertaciones, debates, discusión socializada, entre otras.
2. Entrega de programas, objetivos, sistemas y condiciones de evaluación.
3. Participación democrática planificada.

**l) Objetivo: Asumir por parte de todos los trabajadores de la EAP, el ser un agente de orientación positivo e integral para el alumno/a.**

1. Refuerzo positivo y permanente de los actos comunicativos de la clase.
2. Actuación consonante permanente con los rasgos del perfil del educador EAP.

**m) Objetivo: Motivar y comprometer la participación de los padres y apoderados en el desarrollo educativo de los alumnos/as.**

1. Exposiciones y actos programados.
2. Participación de los padres y apoderados en tareas y trabajos de los alumnos/as.

**n) Asumir, por parte de los alumnos/as, una actitud responsable con la higiene y salud de su entorno humano.**

1. Presentación personal adecuada.
2. Manejo pertinente de los servicios higiénicos.
3. Hábitos sanos de alimentación.
4. Actividades físicas y recreativas de acuerdo a las etapas de desarrollo de los niños/as y jóvenes.

## **ORGANIZACIÓN**

### **Unidad administrativa y de gestión**

La EAP es una unidad administrativa y de gestión de Fundación Educacional Origen. Esta unidad de gestión la componen la Dirección, la Coordinación Pedagógica, la Coordinación del Programa de Apoyo Escolar (o PIE) y la Coordinación de Especialidad. Estos cuatro estamentos componen el Equipo de Gestión Directiva.

#### **a) Funciones del Equipo de Gestión Directiva**

Este equipo tiene a su cargo la conducción académica, formativa, administrativa y financiera de la EAP. Este Equipo es responsable de desarrollar el Proyecto Educativo en todos sus aspectos.

El Equipo se reúne periódicamente para coordinar, accionar y evaluar la marcha del proyecto. También es convocado para tratar temas emergentes que requieran de su conocimiento y toma de decisiones.

Se llevará registro escrito de sus sesiones y acuerdos.

#### **b) Funciones de Director/a**

Es responsable de la dirección y supervisión superior de todas las actividades de la Escuela, de la gestión y desarrollo curricular de los docentes y de las metas de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Es el responsable ante la Fundación del funcionamiento general de la escuela y quien le informa de su marcha a su Directorio.

Debe estimular y supervisar el desarrollo general del currículum que defina desplegar la escuela, tanto en sus actividades regulares como extraprogramáticas.

Lidera la gestión curricular y pedagógica de los docentes y los vincula hacia el logro de metas y objetivos definidos por el Equipo de Gestión Directiva.

El/la Directora es el nexo directo y representante de la unidad educativa ante el Ministerio de Educación.

#### **c) Coordinación Pedagógica**

Es la unidad responsable de coordinar y vincular todo el quehacer pedagógico de los docentes.

Supervisa la aplicación de los programas de estudio, el cumplimiento de la normativa en el ámbito de la evaluación y la entrega de las certificaciones correspondientes.

Vela por los estándares de rendimiento escolar, la atención a las Necesidades Educativas Especiales y los programas de restitución de saberes y de reforzamiento académico.

Acompaña y apoya a los docentes en el trabajo de planeamiento y el desarrollo de clases, estimulando el uso diverso de escenarios pedagógicos y actividades de aprendizajes.

Promueve y supervisa la aplicación del Manual de Convivencia y el desarrollo de una cultura escolar sustentable.

Promueve y coordina el desarrollo de actividades artística, deportivas, científicas y, en general, todas aquellas acciones que promuevan el desarrollo integral e integrado de los estudiantes

## **PERFILES INSTITUCIONALES**

### **Perfil Docente Directivo**

Los profesionales que cumplan funciones de docente directivo en la EAP deberán estar en posesión de su título profesional, otorgado por una institución de educación reconocida por el Estado de Chile, además de certificaciones de postítulo o post grados que den cuenta de conocimientos y habilidades para ejercer los cargos de Director/a, Inspector /a General, Jefe de Producción.

Los docentes directivos son profesionales de la educación o de las ciencias sociales con los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

1. Es un profesional respetuoso de las diversas concepciones espirituales que ha adoptado el ser humano. Consecuentemente, es un educador emocionalmente maduro, capaz de establecer relaciones armoniosas en el ámbito profesional, y enfrenta satisfactoriamente las situaciones conflictivas derivadas de la función directiva.
2. Es un líder pedagógico ético, responsable y respetuoso de su vocación, con capacidad para motivar a los integrantes de sus equipos en los ámbitos profesional y personal, el desarrollo de la creatividad y de la innovación educativa.
3. Es un profesional creativo y con iniciativa para liderar nuevas situaciones de aprendizaje que favorezcan el progreso personal, social y cultural de sus alumnos y alumnas.
4. Posee la capacidad para formar y trabajar en equipo, para dar y recibir información, opiniones, sugerencias y críticas, propiciando un clima de convivencia armónica, respetuoso de las normas y reglamentos aceptados en el mundo laboral y social.
5. Es un líder sistemático y ordenado, con una alta capacidad para el trabajo intelectual, que se manifiesta en su rigurosidad en la planificación, desarrollo y evaluación de la gestión escolar.
6. Es un profesional con sólidos conocimientos en el ámbito de la gestión educativa, la legislación educacional vigente, con capacidad para aplicarla e interpretar su espíritu.

7. Es un profesional que conoce el marco curricular nacional, que maneja y aplica sus conceptos, directrices y fundamentos; que está permanentemente informado de las políticas y orientaciones emanadas por el Ministerio de Educación.

### **Perfil del docente**

Los profesionales que cumplan funciones docentes en la EAP deberán estar en posesión de su título profesional, otorgado por una institución de educación reconocida por el Estado de Chile, o estar habilitado por el Ministerio de Educación y, o, cumplir con los requisitos que establece la ley. Junto con lo anterior deberá cumplir con idoneidad moral para ejercer el cargo.

De acuerdo a los subsectores, niveles y modalidad de enseñanza, los profesionales que cumplen funciones docentes serán los siguientes:

- a) Profesores y profesoras de Enseñanza Media con especialidad o mención en la asignatura.
- b) Profesionales de otras áreas afines a la Especialidad.

El educador de la EAP es un profesional de la educación con los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

1. Es un educador respetuoso de las diversas concepciones espirituales que ha adoptado el ser humano. Consecuentemente, es un educador emocionalmente maduro, capaz de establecer relaciones armoniosas en el ámbito profesional, y enfrenta satisfactoriamente las situaciones conflictivas derivadas de la función docente.
2. Es un formado de personas, ético, responsable y respetuoso de su vocación, capaz de permitir el desarrollo personal y la creatividad de sus alumnos y alumnas.
3. Es un educador creativo y con iniciativa para liderar nuevas situaciones de aprendizaje que favorezcan el progreso personal, social y cultural de sus alumnos y alumnas.
4. Posee la capacidad para integrarse y trabajar en equipo, para dar y recibir información, opiniones, sugerencias y críticas, propiciando un clima de convivencia armónica, respetuoso de las normas y reglamentos aceptados en el mundo laboral y social.
5. Es un educador sistemático y ordenado, con una alta capacidad para el trabajo intelectual, que se manifiesta en su rigurosidad en la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades curriculares e institucionales.

6. Es un profesional con sólidos conocimientos en la disciplina o técnica que enseña, de su didáctica y metodologías de enseñanza y evaluación, conocimientos que actualiza de manera sistemática.

7. Es un profesional que conoce el marco curricular nacional, que maneja y aplica sus conceptos, directrices y fundamentos; que está permanentemente informado de las políticas y orientaciones emanadas por el Ministerio de Educación.

El órgano de participación de los docentes es el Consejo de Profesores.

Los docentes son actores relevantes del proceso de construcción de una cultura escolar con un claro propósito moral.

### **Perfil del Asistente de la Educación**

**Profesionales y técnicos.** Los profesionales o técnicos que cumplan funciones como asistentes de la educación en la EAP, deberán estar en posesión de sus títulos y, o, certificaciones técnicas necesarias, asimismo deberán tener idoneidad moral para ejercer el cargo.

El perfil de Asistente de la Educación reúne los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

1. Es una persona emocionalmente madura, que es capaz de tomar decisiones y trabajar en equipo y que es respetuosa de las diversas concepciones espirituales que ha adoptado el ser humano. Asimismo, es una persona ética, responsable y respetuosa de su vocación, capaz de estimular el desarrollo del pleno potencial de los alumnos y alumnas de la Escuela.
2. Es una persona que conoce los reglamentos y normas establecidas para el funcionamiento y accionar del establecimiento, que las aplica y vela porque otros hagan lo propio. Asimismo, es una persona que conoce el PEI, los reglamentos de convivencia, de higiene y seguridad, y de evaluación y promoción.
3. Es una persona que conoce la cultura escolar, comprende sus expresiones culturales y dinámica social.
4. Es una persona que tiene competencias para formar y desarrollar equipos de trabajo; para dar y recibir información oral o escrita de las materias propias de su responsabilidad o cargo.
5. Tiene competencias para completar y preparar reportes diarios, semanales y, o, mensuales relativos al control de asistencia, informes de notas u otros, conforme a los procedimientos internos establecidos para ellos.

6. Tiene competencias específicas para colaborar de manera eficiente y eficaz en las diferentes unidades de gestión de la Escuela.
7. Es una persona que tiene manejo usuario de TICs y que las usa en apoyo de su trabajo.

### **Perfil del personal administrativo y auxiliar**

Las personas que cumplan funciones administrativas y auxiliares en la EAP, deberán estar en posesión de sus Licencias de Enseñanza Media a lo menos.

**Administrativos y auxiliares.** El perfil del personal administrativo y auxiliar reúne los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

1. Es una persona emocionalmente madura, que es capaz de seguir instrucciones, que es respetuosa de las diversas concepciones espirituales que ha adoptado el ser humano. Asimismo, es una persona ética, responsable y respetuosa, capaz de estimular el desarrollo del pleno potencial de los alumnos y alumnas de la escuela.
2. Es una persona que conoce los reglamentos y normas establecidas para el funcionamiento y accionar del establecimiento, y que las aplica de manera permanente en su trabajo diario. Asimismo, es una persona que conoce el PEI, los reglamentos de convivencia y de higiene y seguridad laboral.
3. Es una persona que comprende que los procesos educativos deben darse en ambientes limpios, higienizados y ordenados, con acciones y en condiciones seguras para sí mismas, los alumnos y profesores del establecimiento.
3. Tiene competencias para completar reportes diarios, semanales y, o, mensuales relativos al control inventario, recepción y entrega de correspondencia, conforme a los procedimientos internos establecidos para ellos.
4. Es una persona que usa los materiales, implementos e insumos de manera responsable, y ajustado a las medidas de seguridad dados para ello.

### **Perfil del estudiante de la EAP**

Los estudiantes o alumnos de la EAP es todo joven que esté matriculado y registrado oficialmente en el establecimiento. El alumno/a, a través de la sola circunstancia de ser matriculado por su apoderado, acepta las distintas normativas que la Escuela considere apropiadas para su óptima formación personal. Asimismo, al convertirse en Alumno Regular de la institución, asume como propio el Proyecto Educativo Institucional, los Reglamentos y las normas complementarias que a partir de él se implementen, y su compromiso en cumplirlos es con apego a su espíritu y a su letra. Por lo tanto, todo alumno y alumna de la EAP debe tener siempre presente que por su calidad de tal, representa a su Escuela en todo momento y lugar, por tanto su responsabilidad por enaltecer el prestigio de ésta, que es su prestigio, es permanente.

Los estudiantes de la EAP participarán de todas las actividades contempladas en sus programas de estudios, como también, en todas aquellas que sea citado y que complementen su formación valórica, espiritual, intelectual, afectiva y técnica.

El canal de participación de los estudiantes de I a IV Medio es esencialmente el CENTRO DE ESTUDIANTES. Tanto el Presidente del Centro de Estudiantes como los demás cargos de la directiva, son de elección popular.

Los estudiantes son actores relevantes del proceso de construcción de una cultura escolar con un claro propósito moral.

### **Perfil del apoderado de la EAP**

El Apoderado de la EAP es toda persona mayor de edad que en representación de sí o de un tercero matricula a un estudiante en la escuela, registrándose para ello y rubricando con su firma los documentos que acreditan el Acto de Matrícula del alumno/a.

Su primer deber como Apoderado de la Escuela es conocer el Proyecto Educativo Institucional. Además conocer, respetar y hacer cumplir los reglamentos, normas y protocolos de convivencia que la Escuela se da a través de sus reglamentos y normas complementarias.

Del mismo modo es un derecho de todo apoderado estar permanentemente informado del rendimiento y comportamiento de su pupilo, hecho que se verificará en Reunión de Padres y Apoderados. Sin perjuicio de lo anterior el Apoderado podrá solicitar entrevista con cualquier profesor o autoridad escolar para requerir información relevante respecto de su pupilo/a.

El canal de participación de los apoderados será el CENTRO GENERAL DE PADRES Y APODERADOS.

Los padres y apoderados son actores relevantes del proceso de construcción de una cultura escolar con un claro propósito moral.

## **I. INFORMACION A LA COMUNIDAD**

La comunidad educativa es informada de todo el quehacer educativo de la fundación y la Escuela a través de sus páginas web. No obstante lo anterior, la escuela informará a sus apoderados sobre la marcha de la institución a lo menos en dos reuniones generales anuales citadas por la Dirección para estos efectos.

Respecto del rendimiento y comportamiento de sus pupilos, la Escuela informará de ello en reuniones periódicas de curso. Durante el año se realizarán a lo meno 5 reuniones de apoderados.

Sin perjuicio de lo anterior, los diversos estamentos tendrán sus propios mecanismos de comunicación e información entre ellos y de la comunidad escolar. Tanto el Consejo de Profesores, el Centro de Alumnos y el Centro General de padres y Apoderados, como la Dirección de la Escuela podrán usar mecanismos electrónicos para informar y ser informado respecto del quehacer o de las decisiones o acuerdos adoptados.

## **ACEPTACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL**

Los apoderados que matriculen a sus hijos en la EAP y los docentes y asistentes de la educación que trabajan en el establecimiento, aceptan las directrices, orientaciones y normas expresadas en el PEI, sus Reglamentos y Protocolos de Acción, comparten su visión, misión, valores y se comprometen a respetarlo y a hacerlo respetar.

# ANEXO 4

## Visión diacrónica de las *acciones* del PME

Los Cuadros 1, 2 y 3 entregan una visión del desarrollo diacrónico de las *acciones* que el establecimiento propuso en sus PME del período 2017-2019, y que tienen directa vinculación con las SP. Estos cuadros diacrónicos permiten tener a la vista las ***acciones*** que se repiten de un año para otro o se relacionan en su planeamiento (contenido de los ítems). Se observa en ellos hitos que el establecimiento mantiene o modifica en el tiempo el contenido de los ítems.

**Cuadro N° 1**

ITEM	PLANEAMIENTO		
	Año	2017	2018
<b>Acción 1</b>	<b>Yo soy la EAP y la represento con orgullo</b>	<b>Represento a mi escuela con orgullo</b>	<b>Represento a mi escuela con orgullo</b>
<b>Descripción</b>	Los estudiantes participan en eventos deportivos, artísticos, culturales y sociales en representación de su Escuela, tanto en actividades organizadas en el propio establecimiento como fuera de éste a nivel comunal, provincial, regional y nacional.	Los estudiantes, profesores, asistentes de la educación y apoderados representan y participan en actividades deportivas, científicas y artísticas fuera y dentro del establecimiento, representando a éste de manera digna.	Los estudiantes, profesores, asistentes de la educación y apoderados representan y participan en actividades deportivas, sociales, científicas y artísticas fuera y dentro del establecimiento, representando a éste de manera digna.
<b>Objetivo estratégico</b>	<b>Mejorar y ampliar los escenarios pedagógicos dentro y fuera del establecimiento</b> a fin de establecer condiciones óptimas y variadas para el aprendizaje.	<b>Ampliar y diversificar las instancias de interacción y participación</b> de los integrantes de la comunidad escolar que fortalezcan el proceso de construcción social del universo simbólico de la comunidad educativa.	<b>Diversificar las instancias de interacción y participación</b> de los integrantes de la comunidad escolar que fortalezcan el proceso de construcción social del universo simbólico de la comunidad educativa.
<b>Estrategia</b>	<b>Ampliar los escenarios pedagógicos internos y externos</b> que permitan enriquecer la experiencia educativa y generar sentido de pertenencia.	<b>Generar un conjunto orgánico de instancias de participación e interacción</b> que apunten a la construcción social del universo simbólico que estimule el aprendizaje y la apropiación de los valores institucionales.	<b>Generar (generando) un conjunto orgánico de instancias interaccionales y de participación</b> de los integrantes de la comunidad escolar que fortalezcan la construcción social del universo simbólico de la comunidad educativa y que promueva el aprendizaje y apropiación de los valores y principios institucionales.
<b>Dimensión</b>	Gestión Pedagógica	Convivencia Escolar	Convivencia Escolar
<b>Subdimensiones</b>	* Gestión Curricular * Enseñanza y aprendizaje en el aula * Apoyo al desarrollo de los estudiantes	* Formación * Convivencia escolar * Participación y vida democrática	* Formación * Convivencia escolar * Participación y vida democrática
<b>Responsable</b>	Docente	Encargado de Convivencia	Equipo de Gestión
<b>Recursos Necesarios Ejecución</b>	Transporte y colaciones para estudiantes, profesores y apoderados acompañantes. Pago de viáticos a docentes. Pago de inscripciones a actividades y campeonatos. Estímulos (regalos) para estudiantes y docentes participantes (...). Símbolos institucionales (...) para la barra de la escuela. Pago de hospedaje, viáticos y traslados para estudiantes, profesores y apoderados en caso participar fuera de la Región Metropolitana.	Traslados, colaciones; alimentación; vestimenta deportiva; insumos varios; estandartes, lienzos; poleras instituciones; chapitas; instrumentos musicales; atuendos; amplificación; filmaciones; honorarios monitores; viáticos; hospedaje; ropa escolar. Cámara filmadora. Pago de inscripciones.	Traslados, colaciones; alimentación; vestimenta deportiva; insumos varios; estandartes, lienzos; poleras instituciones; chapitas; instrumentos musicales; atuendos; amplificación; filmaciones; honorarios monitores; viáticos; hospedaje; ropa escolar. Cámara filmadora. Pago de inscripciones; bananos institucionales; jockeys institucional.

**Cuadro N° 2**

ITEM	PLANEAMIENTO		
	Año	2017	2018
<b>Acción 2</b>	<b>También aprendo fuera de la Escuela</b>	<b>Salidas pedagógicas</b>	<b>Salidas pedagógicas</b>
<b>Descripción</b>	Realizar campamentos de estudio, excursiones, visitas técnicas, salidas pedagógicas <sup>1</sup> , giras de estudio y actividades recreativas fuera del establecimiento, preferentemente fuera de la Región Metropolitana, propuestas por los docentes para los diversos niveles cursos.	Los y las estudiantes de todos los cursos y nivel asisten a salidas pedagógicas dentro y fuera de la región metropolitana como parte de las actividades pedagógicas planificadas por los docentes	Los y las estudiantes de todos los cursos y niveles asisten a salidas pedagógicas dentro y fuera de la región metropolitana como parte de las actividades pedagógicas planificadas por los docentes.
<b>Objetivo estratégico</b>	Mejorar y ampliar los escenarios pedagógicos dentro y fuera del establecimiento a fin de establecer condiciones óptimas y variadas para el aprendizaje.	Mejorar y ampliar los escenarios pedagógicos dentro y fuera del establecimiento a fin de establecer condiciones óptimas y variadas para el aprendizaje.	Ampliar la cobertura y repertorio de escenarios pedagógicos dentro y fuera del establecimiento a fin de establecer y condiciones óptimas y variadas para el aprendizaje.
<b>Estrategia</b>	Establecer un conjunto de escenarios pedagógicos estimulantes, equipados y con insumos suficientes para que todas y todos los estudiantes aprendan, atendiendo a su diversidad y capacidades y talentos singulares.	Ampliar los escenarios pedagógicos internos y externos que permitan enriquecer la experiencia educativa y generar sentido de pertenencia.	Ampliar (ampliando) el repertorio de escenarios pedagógicos internos y externos que permitan enriquecer la experiencia educativa y el sentido de pertenencia.
<b>Dimensión</b>	Gestión Pedagógica	Gestión Pedagógica	Gestión Pedagógica
<b>Subdimensiones</b>	* Gestión Curricular * Enseñanza y aprendizaje en el aula * Apoyo al desarrollo de los estudiantes	* Gestión Curricular * Enseñanza y aprendizaje en el aula * Apoyo al desarrollo de los estudiantes	* Gestión Curricular * Enseñanza y aprendizaje en el aula * Apoyo al desarrollo de los estudiantes
<b>Responsable</b>	Equipo de Gestión	Equipo de Gestión	Equipo de Gestión
<b>Recursos Necesarios Ejecución</b>	Transporte y alimentación (colaciones, refrigerios); pago de entradas a los lugares visitados; pago de viáticos a profesores; insumos e implementos pedagógicos en cantidad y calidad para todos los estudiantes. Equipamiento para campamentos y senderismo, implementos e insumos veterinarios, botiquín de primeros auxilios, entre otros.	Traslados, pago de entradas, colaciones, material de oficina, impresiones, equipamiento deportivo, bananos institucionales, jockey de protección solar, protector solar, botiquín primeros auxilios, honorarios guías. Viáticos profesores.	Traslados/movilización; alojamiento y servicios de alimentación; pago de entradas, colaciones; material de oficina, impresiones; ropa deportiva institucional; bananos institucionales, jockey institucional, protector solar, botiquín primeros auxilios; honorarios guías. Viáticos profesores. Caja chica o fondos por rendir.

<sup>1</sup> Nótese que a partir del 2018 el establecimiento usa esta expresión para nombrar la acción del PME que engloba las actividades pedagógicas que los y las docentes realizan fuera de la unidad educativa.

**Cuadro N° 3**

ITEM	PLANEAMIENTO		
	Año	2017	2018
<b>Acción 3</b>	Visito el Congreso Nacional <sup>2</sup>	<b>Campamento interdisciplinario<sup>3</sup></b>	<b>Campamento interdisciplinario</b>
<b>Descripción</b>	Los estudiantes de 3° y 4° medio visitan el Congreso Nacional en Valparaíso y conocen de su historia, funcionamiento y relevancia como poder del Estado.	Los estudiantes de 2° medio realizan campamento interdisciplinario en Río Claro de 3 días.	Se realizan dos campamentos interdisciplinarios: uno para estudiantes de 2° medio y otro para alumnos de 4° medio. Los campamentos se realizan en Campus Río Claro de Fundación Origen. Los campamentos son de 3 días cada uno.
<b>Objetivo estratégico</b>	Mejorar y ampliar los escenarios pedagógicos dentro y fuera del establecimiento a fin de establecer condiciones óptimas y variadas para el aprendizaje.	Ampliar y diversificar las instancias de interacción y participación de los integrantes de la comunidad escolar que fortalezcan el proceso de construcción social del universo simbólico de la comunidad educativa.	Ampliar la cobertura y repertorio de escenarios pedagógicos dentro y fuera del establecimiento a fin de establecer condiciones óptimas y variadas para el aprendizaje.
<b>Estrategia</b>	Ampliar los escenarios pedagógicos internos y externos que permitan enriquecer la experiencia educativa y generar sentido de pertenencia.	Generar un conjunto orgánico de instancias de participación e interacción que apunten a la construcción social del universo simbólico que estimule el aprendizaje y la apropiación de los valores institucionales.	Ampliar (ampliando) el repertorio de escenarios pedagógicos internos y externos que permitan enriquecer la experiencia educativa y el sentido de pertenencia.
<b>Dimensión</b>	Gestión Pedagógica	Convivencia Escolar	Gestión Pedagógica
<b>Subdimensiones</b>	* Gestión Curricular * Enseñanza y aprendizaje en el aula * Apoyo al desarrollo de los estudiantes	* Formación * Convivencia escolar * Participación y vida democrática	* Gestión Curricular * Enseñanza y aprendizaje en el aula * Apoyo al desarrollo de los estudiantes
<b>Responsable</b>	Docente	Docente	Equipo de Gestión
<b>Recursos Necesarios Ejecución</b>	Transporte y alimentación para estudiantes profesores y apoderados acompañantes. Material de oficina. Material multicopiado.	Traslado, alimentación; insumos pedagógicos (ciencia, educación física; taller de actividades agropecuarias); elementos y equipos para acampar. Botiquín de primeros auxilios; caja chica. Material de oficina.	Traslado, alimentación; insumos pedagógicos (ciencia, educación física; taller de actividades agropecuarias); elementos y equipos para acampar. Botiquín de primeros auxilios; caja chica. Material de oficina.

<sup>2</sup> Esta *Acción* no aparece en los años 2018 y 2019, sin embargo, de acuerdo a los registros del establecimiento se realiza como una SP.

<sup>3</sup> Esta *Acción* tiene su origen en la *Acción* del 2017 denominada “También aprendo fuera de la Escuela”, donde en la *Descripción* se registra “Realizar campamentos de estudio (...)”. V. Cuadro N° 2.