



FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación

*Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.*

*“El mejoramiento continuo en las escuelas,
articulación entre los establecimientos
educacionales y asistencia técnica externa: un
estudio de casos exitosos”*

Investigador Principal:
Flavia Fiabane Salas.
Equipo de Investigación:
Nadiezhdha Yáñez Oyarzún; Javier Campos Martínez.

Institución Adjudicataria:
Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)
Proyecto FONIDE N°: 14

Enero 2009



INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto: Enero del 2008

Término del Proyecto: Marzo del 2009

Equipo Investigación:

Investigadora Principal : Flavia Fiabane Salas.
Investigadores Secundarios: Nadiezhda Yáñez Oyarzún.
Javier Campos Martínez.

Monto adjudicado por FONIDE: 18.000.000.-

Presupuesto total del proyecto: 18.000.000.-

Incorporación o no de enfoque de género:

Comentaristas del proyecto:

Horacio Walker, Profesor de Historia y Geografía; Master en Educación, University of Portland, USA; PH.D., University of Toronto, Canadá; Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales.

Mariano Rosenzvaig, Sociólogo, Jefe de Estudios de la División de Educación General del Ministerio de Educación; Especialista en Políticas Públicas y Comunicación Social.

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Abstract

Desde el año 91 se ha implementado en Chile una política de discriminación positiva que busca incidir en el mejoramiento de calidad de los establecimientos educacionales. Esta política pública ha derivado en los últimos años en la contratación de asesores técnicos externos para el trabajo con los establecimientos más vulnerables y con resultados más deficitarios del país. Bajo esta línea, el año 2002 se invitó a instituciones especializadas en educación, a realizar una Asistencia Técnica (AT) a establecimientos considerados "críticos" por la vulnerabilidad de sus estudiantes y la precariedad de sus procesos y resultados institucionales. Después de cuatro años de desarrollo de la iniciativa, los resultados fueron positivos incrementándose significativamente los puntajes en la prueba del *Sistema Nacional de Medición de Resultados de Aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile* (SIMCE) de las escuelas participantes. Luego de la salida de las instituciones de Asistencia Técnica el puntaje SIMCE de muchas de las escuelas muestra una disminución significativa, el que si bien no regresa a los niveles iniciales, evidencia una baja capacidad de sostener en el tiempo los procesos de mejora.

La investigación internacional señala que son distintos factores los que incidirían en la sostenibilidad de los resultados luego de un proceso de asistencia técnica, entre estos se consideran las características de la estrategia de Asistencia Técnica y la fase de desarrollo o las características de la escuela al iniciar el proceso de Asesoría. La investigación propuesta pretende caracterizar las variables intervinientes en el desarrollo e institucionalización de procesos de mejoramiento continuo en escuelas básicas con asesoría técnica externa, bajo la consideración que, en un marco de actuación estandarizado (otorgado por la política pública) las diferentes instituciones implementan estrategias diversas las que además se articulan con la cultura singular que es cada establecimiento escolar.

La metodología utilizada es de tipo cualitativo, estudio descriptivo exploratorio, basado en entrevistas en profundidad, grupos de discusión y análisis documental, en la medida que lo que se busca es identificar lo que los actores escolares significan como condiciones para el cambio, seleccionándose para ello una muestra de seis (6) establecimientos que mejoraron sus resultados en las mediciones estandarizadas y que incrementaron la mejoría después del término de la asesoría externa. Se conceptualiza el mejoramiento continuo como un cambio en la cultura de la organización escolar, producto de una transformación tanto individual como colectiva en la manera de pensar y de hacer de la unidad educativa.

Se consideran dimensiones para identificar variables; el contexto, entendido como las características de una política pública, así como el sostenedor del establecimiento y el contexto social y cultural de la escuela. Las características tanto organizacionales como culturales de la escuela. Finalmente, las características de la asistencia técnica, entendida como la promotora del mejoramiento continuo.

Las principales conclusiones del estudio se relacionan con:

1-El impacto que posee la iniciativa en los procesos culturales de los establecimientos, que se expresa en aumento de las expectativas sobre los estudiantes y sus familias; el incipiente uso de la información disponible como respaldo para la toma de decisiones; la implementación de procesos claves como la planificación institucional y el acompañamiento y retroalimentación de clases, etc.

2- Respecto de los asesores técnicos se establecen algunas condiciones básicas relacionadas con la definición de un perfil particular, donde la capacidad de vinculación y las habilidades sociales son inicialmente un factor gravitante y condición previa al trabajo con los docentes, sumándose en un momento posterior las competencias específicas relacionadas con el que hacer disciplinar.

3- No existiría una estrategia homogéneamente efectiva para el asesoramiento a los establecimientos, existiendo sí hitos en el proceso de asesoría relacionados, entre otros, un empalme rápido con los equipos directivos, el ingreso a la sala de clases, sistematicidad en el trabajo con los establecimientos e iniciativas de trabajo en gestión directiva y curricular diferenciadas pero con el mismo foco: el aprendizaje de niños y niñas

Palabras claves: Asesoramiento educativo; Gestión educativa; Políticas de Focalización; Mejoramiento de aprendizajes en sectores vulnerables.

INDICE

	PAG.
ÍNDICE	3
INTRODUCCIÓN	5
1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES DEL OBJETO DE ESTUDIO.	6
1.1. Asistencia Técnica en Escuelas Críticas.	6
1.1.1. Resultados en Escuelas Críticas con Asistencia Técnica.	6
1.1.2. Subvención Escolar Preferencial.	9
1.2. Objeto de Estudio.	9
1.2.1. Mejoramiento Continuo en Contextos de Vulnerabilidad.	9
1.2.2. Asistencia Técnica y Escuela.	10
1.3. Problema de Investigación.	11
2. ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUALES DEL PROBLEMA.	13
2.1. Política Pública como Contexto.	13
2.2. Definiendo las Organizaciones.	14
2.2.1. Las Organizaciones Escolares: Dos Lógicas Organizacionales.	15
2.2.2. Los Establecimientos Escolares como Culturas.	16
2.3. Las Escuelas que son el Objeto de esta Investigación.	17
2.4. Lógicas Organizacionales de la Escuela y Cambio.	19
2.5. La Asistencia Técnica.	22
3. METODOLOGÍA.	26
3.1. Objetivo General.	26
3.2. Enfoque.	26
3.3. Técnicas de Recolección de Información.	27
3.4. Instrumentos de Recolección de Información.	29
3.5. Actores Claves y Espacios de Observación.	29
3.6. Plan de Análisis.	30
3.7. Variables de la Investigación.	32
3.7.1. Variable: Institución Escolar.	32
3.7.2. Variable: Asistencia Técnica.	33
3.7.3. Variable: Política Pública como contexto.	33
3.7.4. Variable: Articulación Escuela AT.	34
3.8. Población y Muestra.	34
3.8.1. Muestra inicial.	39
3.8.2. Muestra Final.	39
3.9. Técnica de Análisis de la Información.	40
4. RESULTADOS	42
4.1. Análisis Documental.	42
4.1.1. Antecedentes.	42
4.2. Marco Teórico-Conceptual de Referencia.	42
4.2.1. Descripción aspectos relevados por Instituciones de Asistencia Técnica.	42
4.2.2. Matriz Comparación AT/ Marco Conceptual de Referencia.	47
4.2.3. Síntesis.	48
4.3. Características de la Gestión Escolar en el Establecimiento.	49
4.3.1. Descripción aspectos relevados por Instituciones de Asistencia Técnica.	49
4.3.2. Matriz Comparación AT/ Características Gestión escolar en el Establecimiento	52
4.3.3. Síntesis.	53
4.4. Características de la Asistencia Técnica.	53
4.4.1. Descripción aspectos relevados por Instituciones de Asistencia Técnica.	53
4.4.2. Matriz Comparación AT/Características de la Asistencia Técnica.	59
4.4.3. Síntesis.	65

4.5. Características de Contexto del proceso AT.	65
4.5.1 Descripción aspectos relevados por Instituciones de Asistencia Técnica.	65
4.5.2. Matriz Comparación AT/ Contexto.	67
4.5.3. Síntesis.	68
5.1. La Política Pública como Contexto de la Iniciativa.	68
5.2. Caracterización de las Organizaciones Escolares.	81
5.2.1. Historia e identidad.	82
5.2.2. Organización del Trabajo en el Establecimiento.	86
5.2.3. Liderazgo.	89
5.2.4. Focalización como 'escuelas críticas'.	89
5.2.5. Acompañamiento en Aula.	90
5.2.6. Inclusión de Padres y Apoderados en el Proceso de Mejoramiento.	93
5.2.7. Reapropiación de la Planificación como Instrumento de Gestión.	93
5.2.8. Identidad Institucional.	94
5.2.9. Identidad Docente.	96
5.2.10. Liderazgo.	98
5.2.11. Planificación, Monitoreo y Evaluación.	99
5.3. Caracterización de las Asesorías Técnicas	100
5.3.1. Objetivos	100
5.3.2. Estrategias en la AT.	102
5.4. Articulación Escuela – Asistencia Técnica.	110
5.4.1. Llegada de las Asistencias Técnicas.	110
5.4.2. Instalación de las AT.	113
5.4.3. Trabajo colaborativo en función del mejoramiento.	118
5.4.4. Recuperación del sentido de competencia y confianza profesional.	120
6. CONCLUSIONES	122
7. Recomendaciones para la Formulación de Políticas Públicas.	126
8. Bibliografía	128

INTRODUCCIÓN

El presente Informe corresponde a la versión final de la investigación nominada “El mejoramiento continuo en las escuelas, articulación entre los establecimientos educacionales y asistencia técnica externa: un estudio de casos exitosos”, adjudicada por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, en el concurso del año 2007 del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, FONIDE, del Ministerio de Educación.

El objeto de estudio está constituido por el conjunto de escuelas que participaron en la iniciativa, Plan de Asistencia Técnica a Escuelas Críticas desarrollado entre los años 2002 y 2005 por parte de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la región Metropolitana y que fue implementada por diversas Instituciones de Educación Superior y Centro especializados en educación

El objetivo planteado ha sido el caracterizar los procesos de institucionalización de prácticas de mejoramiento continuo que desarrollan establecimientos escolares de contextos vulnerables en los que sus alumnos obtienen bajos resultados de aprendizaje y que han sido asesorados por agentes externos (AT), mediante la identificación de las condiciones necesarias para implementar procesos de mejoramiento continuo en los planos del establecimiento educacional, las estrategias de la AT y el contexto.

Lo anterior animado en el marco del Plan de Asistencia Técnica a Escuelas Críticas desarrollado durante los años 2002 y 2005 por parte de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la región Metropolitana y que fue implementada por diversas Instituciones de Educación Superior y Centro especializados en educación.

El informe da cuenta del proceso de recolección de información realizado a través de revisión de la literatura especializada en estos temas, grupos de discusión, entrevistas, análisis secundario y observaciones no participantes, tanto en una muestra de escuelas como en las instituciones que realizaron asistencia técnica en éstas.

En términos de estructura el informe contempla la contextualización del objeto de estudio, antecedentes teórico conceptuales, presentación de los resultados, conclusiones y recomendaciones para la Política Pública.

El espíritu que ha animado al equipo de investigación ha sido problematizar sobre cómo y qué sucede con las prácticas en las escuelas –y su grado de institucionalización- que han sido parte de una iniciativa de asistencia técnica, considerando que era una modalidad nueva en el ámbito público y que se transforma en un interesante antecedentes en las actuales iniciativas en curso, tales como, Liceos Prioritarios y Ley SEP, entre otros.

Todo lo anterior, atendiendo a la complejidad que implica el cambio educativo en general y, en escuelas focalizadas por sus magros resultados y que contiene a una población escolar con significativos índices de vulnerabilidad, toda vez que sus procesos de mejora constituyen un desafío tanto teórico, práctico y ejecutivo como una interpelación ética en nuestro país.

Esta versión agradece los comentarios de Horacio Walker y Mariano Rosenzvaig, quienes ayudaron a enriquecerla.

1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES DEL OBJETO DE ESTUDIO.

1.1. Asistencia Técnica en Escuelas Críticas.

Desde 1990 se ha triplicado el gasto en educación e impulsado políticas orientadas a producir cambios en torno a los principios de calidad y equidad articulados a través de una Reforma Educativa (1996) diseñada a partir de cuatro ámbitos, a saber, programas de mejoramiento e innovación pedagógica; desarrollo profesional de los docentes, reforma curricular y Jornada Escolar Completa. No obstante, a fines del año 2006, el Consejo Asesor Presidencial de Educación en su Informe Final plantea un amplio consenso en torno a los avances en educación, no obstante, ésta se encontraría distante de la calidad requerida, sin lograr aún disminuir las desigualdades de origen con que los niños y niñas inician su experiencia educativa.

Como lo expresan García-Huidobro y Bellei (2003), “Chile ha tenido éxito en erradicar la inequidad para acceder y progresar en el sistema educativo, pero le queda un camino muy largo para hacer lo propio con los resultados de aprendizaje, y lograr desvincular los logros educativos de las condiciones de origen familiar de los alumnos”; expresión que encuentra eco en los resultados que año a año arroja la prueba SIMCE, los cuales siguen siendo muy desiguales entre los niños y las niñas de familias de sectores en situación de pobreza y aquellos de estratos socioeconómicos superiores, siendo el capital cultural de la familia un factor de peso para que esto ocurra.

Prácticamente solucionado el problema de la cobertura del sistema educativo chileno queda abierto el desafío de lograr calidad y equidad en los logros educativos de los estudiantes (OCDE, 2003) proceso que se ha visto dificultado por condiciones estructurales de nuestra sociedad dónde, a pesar de haber alcanzado importantes avances en el desarrollo económico y social, la distribución equitativa se mantiene como un importante desafío.

Consecuentemente con lo anterior y orientado por el principio de discriminación positiva, que busca beneficiar a los grupos más postergados entregándoles mayor cantidad de recursos, se ha impulsado una política de focalización de recursos en aquellos establecimientos escolares que atienden a la población de estudiantes más vulnerables, programas como el P-900, Liceo para Todos, Educación Rural, Establecimientos Focalizados y más recientemente, Escuelas Críticas, Escuelas Prioritarias y Liceos Prioritarios, siguen esa línea.

Un conjunto de establecimientos que concentraban alta vulnerabilidad en su población escolar y resultados deficitarios en las mediciones estandarizadas (SIMCE) recibieron Asistencia Técnica (AT) de Universidades e Instituciones especializadas en Educación. Es así cómo a partir del año 2002 y hasta el año 2005, 66 escuelas básicas de la Región Metropolitana recibieron Asistencia, en temas relacionados con la gestión escolar y pedagógica. El programa de las Escuelas Críticas, tuvo un costo promedio anual de US\$ 1 millón y abarcó al 1% de la matrícula básica (Raczynski y Muñoz, 2007. P 46).

1.1.2. Resultados en Escuelas Críticas con Asistencia Técnica.

Luego de tres años de la iniciativa de la Secretaría Regional Ministerial, los resultados fueron positivos, incrementándose los puntajes de la prueba SIMCE.

Tabla N°1
Puntaje SIMCE Escuelas Críticas con acompañamiento AT1999 - 2005

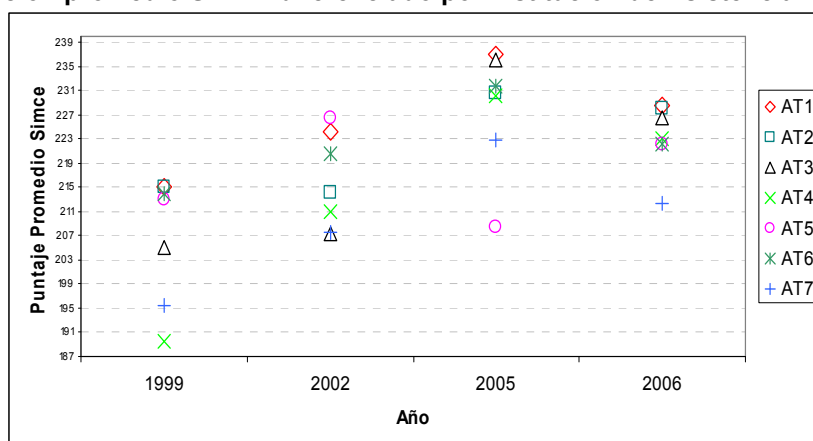
Año	Escuelas Críticas		Otras Escuelas	
	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas
1999	204	210	254	254
2002	219	213	255	249
2005	231	225	255	248
Var. 99-05	↑27	↑15	0	↓1

Fuente: datos entregados por MINEDUC.

Sin embargo, luego de la salida de las instituciones de AT de las escuelas, el puntaje SIMCE de éstas muestra una disminución significativa. Cabe añadir, que estas disminuciones no se dan de manera uniforme, existiendo diferencias entre las instituciones de AT y la magnitud de la disminución en los promedios (Gráfico N°1).

De igual modo sería interesante disponer de los datos de evolución de las otras escuelas que no participaron de la iniciativa.

Gráfico N°1.
Evolución promedio SIMCE diferenciado por Institución de Asistencia Técnica.



Fuente: datos entregados por MINEDUC.

Muñoz y Vanni (s/a: 59) plantean “Si bien la experiencia de las escuelas críticas mostraba resultados indiscutiblemente exitosos, la evidencia posterior mostró con igual claridad que las asesorías externas no habían logrado hacer sustentable la mejoría de la calidad de los aprendizajes en estas escuelas”. Esta aseveración realizada a partir de la revisión de los resultados promedio de los puntajes SIMCE de 4° Básico obtenidos por los estudiantes de las Escuelas Críticas, entre el 2002 y 2007.

Los autores citados, en seguida recogen opiniones respecto de esta situación. “ En este diagnóstico de la dificultad para transferir capacidades que hagan posible un proceso de mejoramiento sustentable en el tiempo, los actores del sistema educativo tienden a responsabilizar a las instituciones de AT (porque no tendrían las habilidades y el expertise para hacerlo bien o porque se habrían concentrado demasiado en los resultados finales descuidando la generación de capacidades), a las escuelas y sus sostenedores (cuyas debilidades, problemas y carencias estructurales harían inviable una mejora de resultados permanente solo gracias a una asistencia técnica externa y al Ministerio de Educación (por no generar todas las condiciones necesarias para

que este tipo de escuelas logre mejorar sus resultados o por no orientar y regular decididamente el accionar de las instituciones de AT.”

Nos permitimos diferir de los autores citados. Primeramente, nos parece del todo evidente que la responsabilización a las escuelas es discutible. En primer lugar ellas eran el “objeto” de la iniciativa, no eran los sujetos que la promovían y la implementaban. Respecto de ellas mismas, es importante recordar, que estas no son entidades fijas en el tiempo, que la permanencia de docentes y directivos no parece estar sujeta a una lógica sistémica de gestión para el mejoramiento.¹

En segundo lugar, plantear en un mismo nivel escuelas y sostenedores no se condice con las funciones que a cada uno le corresponde, sin decir con esto que a las escuelas no les corresponde nada. En tercer lugar, es claramente el promotor de la iniciativa, el Ministerio de Educación al que le correspondía el más alto nivel de responsabilidad, porque el es el responsable de los aspectos técnicos de los establecimientos y porque el desarrolló –por medio del mandato a otros- la iniciativa.

Respecto de lo señalado sobre las instituciones de AT y su posible énfasis más en resultados que en creación o fortalecimiento de capacidades, es importante recordar que si bien la iniciativa planteaba el desarrollo de procesos, el indicador que sería usado sería el SIMCE. A partir de lo que dicen los actores escolares, esta demanda resonaba mucho en los profesionales de la AT.

Finalmente llama la atención que más que pensar en un listado de actores responsables, no se dirija más bien el análisis a la falta de coordinación entre estos actores y a una claridad respecto del nivel de responsabilidad de cada uno. Es decir, más que identificar a éste, el otro y el de más allá, pensar que la falta de construcción de red, el aislamiento, la relajada articulación entre ellos constituye una dificultad mayor, más sistémica.

Respecto del tema de la sostenibilidad del cambio, presentamos lo planteado por Hargreaves y Fink (p 43-56). Primeramente, recuperan el origen del término como parte de la esfera medioambiental, en la década de los 80’ del siglo pasado.

Es así como establecen la noción de una sociedad sostenible es aquella que satisface sus necesidades sin necesidad de agotar las posibilidades de que generaciones futuras puedan hacerlo. En esa misma línea, citado por los autores mencionados M. Fullan (2005) define la sostenibilidad educativa como “la capacidad del sistema para comprometerse a tratar de resolver las complejidades que resultan de la mejora continua y que es compatible con los valores profundos derivados de las necesidades humanas”.

Hargreaves y Fink identifican siete principios que hacen posible la sostenibilidad. Estos son:

- Profundidad, entendida esta como tendiente al aprendizaje profundo y duradero.
- Longitud, el cambio tienen una continuidad en el tiempo, el desafío es irlo manteniendo en el tiempo.
- Anchura, el cambio y la mejora requieren difundirse dentro de la institución escolar, así se sostiene.
- Justicia, el cambio y la mejora sostenibles no tienen un sentido egocéntrico, sino que son socialmente justos.
- Diversidad. Lo ecosistemas sólidos son “biodiversos”, es decir el cambio y la mejora sostenibles fomentan la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje, a la vez de tratar de quedarse con lo mejor de estos procesos.
- Recursos, el cambio y la mejora sostenibles incrementan los recursos materiales y humanos, nunca los reducen. Se actúa con prudencia y disponen de recursos suficientes, no malgastan al dinero ni desgastan a las personas.

¹ Baste recordar que la selección de la muestra de esta investigación debió sufrir un desplazamiento importante en su orden de prelación precisamente porque no permanecían en las escuelas o un directivo o un docente de primer ciclo.

- Conservación, el cambio y la mejora sostenibles ensalzan el pasado a la vez que tratan de conservar lo mejor de éste con el fin de crear un futuro mejor

A partir de lo planteado por estos autores se puede analizar la sostenibilidad más que en función de actores, de principios que debían ser considerados como necesarios para que esta se produzca. Desde este punto de vista, a lo menos habría dos aspectos a relevar. Primero, considerar la necesidad de explicitar que requiere la sostenibilidad, cómo se produce; en segundo término, cual es el aporte específico de cada actor involucrado para que esto se logre. Obviamente, estos aspectos no estuvieron presentes en esta iniciativa.

1.1.2. Subvención Escolar Preferencial.

A partir del año 2008, numerosas escuelas del país contarán con el beneficio de la subvención preferencial (SEP), a esta nueva subvención tendrán derecho aproximadamente 400.000 niños en 7.350 establecimientos educacionales, por lo que se estima que en régimen esta iniciativa tendrá un costo de alrededor de 100 mil millones al año.

Las escuelas que se acojan a la SEP, en el caso de tener bajos resultados, deberán destinar gran parte o la totalidad de los recursos recibidos para contratar Asistencia Técnica para el mejoramiento, en un modelo similar a cómo ha funcionado la Asistencia en las escuelas críticas.

De hecho, las escuelas deberán presentar un Plan de Mejora que operacionaliza una estrategia de desarrollo orientada al Mejoramiento Continuo con una duración de cuatro años –igual temporalidad a la de Asistencia- que especifique: Metas y compromisos de resultado educativo (efectividad); Acciones en las áreas de gestión escolar: curricular, liderazgo, convivencia y recursos; Acciones específicas para los alumnos prioritarios e; incorporación de todos los niveles educacionales que imparte la escuela.

En este escenario la pregunta sobre los procesos de mejora, la sostenibilidad en el tiempo de los mismos y la efectividad de la relación AT/escuela en mejoramiento, requieren respuestas desde la investigación con el fin de cautelar la efectividad y eficiencia de los recursos invertidos.

Aún más, si se considera la potencial necesidad de implementar procesos de Asistencia Técnica en escuelas sujetas a la SEP y la obvia necesidad de elaborar indicadores que guíen y orienten los procesos de apoyo a la mejora en todos sus niveles decisionales.

1.2. Objeto de Estudio.

1.2.1. Mejoramiento Continuo en Contextos de Vulnerabilidad.

Existe numerosa literatura, de larga data ocupada del tema del mejoramiento escolar. Se identifican dentro de ésta a lo menos dos corrientes que han recorrido caminos a veces más distantes, otros más próximos; estas son las corrientes de Efectividad Escolar y de Mejoramiento Escolar. Si bien es importante y necesario considerar estas dos corrientes, excede a los propósitos y fines de este trabajo una profundización al respecto.

Por lo tanto, en este marco, entendemos el concepto de mejoramiento continuo como la instalación en un establecimiento escolar de prácticas institucionalizadas orientadas al logro del aprendizaje de sus estudiantes y a todas las condiciones que esto implica. Además, como se trata de prácticas institucionalizadas, estas deben ser sostenibles en el tiempo.

Se enfatiza el hecho de que la experiencia que ocupa este trabajo integra escuelas que están ubicadas en sectores vulnerables y que atienden a ese tipo de población; este énfasis se realiza porque se considera una condición frente al mejoramiento.

Por lo general, se sostiene que las escuelas en mejoramiento continuo adhieren a ciertos patrones como: un liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje, uso de datos e información disponible para tomar decisiones y existencia de una institucionalidad básica para el funcionamiento (Harris & Hopkins, 2000 en Murillo, 2003; Raczynski & Muñoz, 2007). No obstante, el identificar estas características o revelarlas a los establecimientos en vías de mejoramiento no produce que estas se instalen.

Lo que ocurre en una escuela que mejora es un cambio de modos de hacer y de pensar de las mismas personas que forman la institución; un ordenamiento de prioridades y acciones en función de una imagen objetivo institucional (Aguerrondo y otros, 2002). Luego, la mejora, entendida como innovación, requiere de impulsores competentes capaces de considerar la cultura de la organización escolar, los que en las escuelas efectivas se encuentran, En otras palabras, “en la innovación institucional, el equipo docente y el directivo es el núcleo duro, el motor mismo del proceso. Las personas con sus múltiples intereses, sus posicionamientos diversos y a veces contradictorios son las que hacen posible o no el cambio” (Lugo, 2002:55).

Como parte de las limitaciones que enfrentan las iniciativas de mejoramiento se advierte una cultura escolar reacia al cambio y el mejoramiento. Esto se encuentra suficientemente documentado en la literatura sobre el cambio educativo (Fullan: 1997; Hargreaves, 1999; Sarason, 2003), y en el caso de las escuelas críticas, se puede explicar por una cultura acendrada entre los actores escolares sobre cómo se deben hacer las cosas (lo que tiende siempre a la pervivencia de lógicas específicas), por las débiles capacidades en muchos actores, la falta de creencia en que las iniciativas implementadas –efectivamente- significarán un mejoramiento en los aprendizajes de los niños.

En ese sentido, el impacto de esta “gramática”, que privilegia el *statu quo*, se presenta con mayor fuerza ahí donde no existe negociación sobre el significado de los cambios o espacios para la adecuación por parte de los actores escolares respecto de las mejoras propuestas por otros niveles del sistema escolar (Fullan, 1997).

1.2.2. Asistencia Técnica y Escuela.

Si bien se ha intentado, en nuestro país, describir las características del engranaje entre la AT y la escuela, esto se ha logrado parcialmente, ya que el principal foco se ha puesto en las condiciones que estructuran la alianza entre la AT y la escuela, más que en la ‘articulación’-dinámica que las organiza- que se da entre ambas. Por ejemplo, en la evaluación desarrollada por el PNUD el año 2004 al plan de Asistencia Técnica para las escuelas críticas de la región metropolitana, se describe este engranaje cómo la etapa de “empalme” dónde se produce un “encuentro” de dos lógicas. Por un lado la lógica de la escuela y las características propias de su cultura, y por otro, las características, el cómo se presenta la AT frente a la misma, lo que incorpora su propuesta frente al mejoramiento y los recursos de los que dispone y utiliza para llevarlo a cabo. El conjunto de características de ambas, la de la escuela y AT, son vistas como condiciones intervinientes que facilitan o dificultan la apropiación del establecimiento y su “empalme” con la propuesta de una Institución AT, “así, la efectividad de la AT tiene más que ver con la adecuación entre una asistencia y su escuela que con un modelo específico, pues estos, a la luz de lo observado sólo son efectivos dependiendo del contexto o la escuela donde se localizan” (PNUD, 2004; p.42).

A su vez, Sotomayor (2007) describe dos procesos, en la relación entre la AT y la escuela vinculados con el momento del “empalme”: Un primer momento donde los establecimientos presentan una resistencia a la AT, relacionada tanto con el desconocimiento de la estrategia como con aspectos ideológicos; un segundo donde se legitima la AT, que implica contar con la confianza del establecimiento y que se produce a través de dos acciones que realiza la AT: ‘presión y apoyo’. Sin embargo, no existe investigación en el país que plantee un marco comprensivo que de cuenta del tipo de relaciones que se construyen entre las asistencias técnicas y los establecimientos y la

manera en que la estrategia usada por los asesores facilitó o dificultó en la escuela, la generación de una 'cultura del mejoramiento continuo', capaz de dar sostenibilidad a los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

Por otra parte, si consideramos, como plantea Bolívar (2003), que cada escuela es un mundo que pasa por ciclos de desarrollo y de vida diversos, y, por tanto, tiene un nivel y capacidad de desarrollo determinado, las estrategias de mejora empleadas en el asesoramiento han de ser diferenciales, entendiendo que el propio concepto de mejora es procesual, indica un proceso de perfeccionamiento en relación con unos estados previos. Una perspectiva longitudinal contribuye a situar la innovación a lo largo del tiempo, lo que hace que las posibles estrategias deban ser específicas según el momento en que se encuentre el centro (Bolívar, 2003. P 10) Hopkins, Harris y Jackson (1997). Las estrategias, por tanto, debieran relacionarse con el tipo de desarrollo o el momento del ciclo vital que vive la escuela y advierten que, si las estrategias de mejora no tienen en cuenta el carácter diferencial de cada centro y la fase en que se encuentra su ciclo de desarrollo ('estancado, que pasa o se mueve'), corren el serio riesgo de no generar impacto, pues la manera cómo se gestione el cambio en la escuela, depende de las condiciones de articulación entre la Asistencia y la escuela.

En síntesis, podemos decir que la mejora nunca responde a un solo factor o situación. En los casos estudiados de escuelas efectivas que han alcanzado altos estándares de calidad (UNICEF, 2004), se ha tratado de procesos en los cuáles se encadenan distintos elementos de la escuela y el contexto que contribuyen a la mejora, de ahí que la articulación con la AT, como actor privilegiado de estos procesos es un camino para potenciar el mejoramiento en escuelas cuyas características de base actúan fundamentalmente como obstaculizadores de la mejora, y por lo tanto de la calidad. Luego en la capacidad de la AT para construir un proceso de mejoramiento e institucionalización de este, junto a la escuela, descansa la posibilidad de lograr calidad en los aprendizajes de los niños y niñas pertenecientes a la comunidad educativa de las escuelas más vulnerables del país.

1.3. Problema de Investigación.

En el marco de la política pública, orientada a responder a los desafíos de equidad y calidad, se ubica la Asistencia Técnica a Escuelas Críticas, iniciativa desarrollada por la Secretaría Regional Ministerial de la Región Metropolitana del MINEDUC. Experiencia ejecutada por diferentes instituciones de Educación Superior o Centros de Investigación Educativa, con el objeto final de mejorar procesos en las áreas de Gestión Curricular, Directiva y de la Convivencia, que impacten positivamente los resultados de los establecimientos en la medición estandarizada SIMCE de cuartos básicos, en un horizonte de cuatro años.

En tanto indicador de resultados, la medición SIMCE es el único instrumento estandarizado para la enseñanza básica y media que evalúa los niveles de aprendizaje logrados por los estudiantes, de todos los establecimientos educativos. En la época de implementación de la iniciativa AT a Escuelas Críticas, la medición se aplicaba cada cuatro años.

Es el contraste entre la evaluación diagnóstica y los resultados obtenidos, lo que prefigura la necesidad de adicionar y movilizar recursos en estos establecimientos educacionales, a través de la Asistencia Técnica realizada por otras instituciones.

Entonces, en una dinámica de interdependencia, la iniciativa compromete un plano de relación, entre la Escuela y la AT y por otro, al objetivo de esta relación, cuál es, que la institución educativa mejore resultados en forma continua. La vinculación entre la AT y la Escuela, introduce en ésta otra 'gramática' o refuerza aquella que tiende a propiciar o fortalecer el desarrollo de innovaciones y la inclusión de éstas en una cultura escolar de mejoramiento continuo.

Como lo expone la evaluación a la Asistencia Técnica desarrollada por el PNUD 'el Plan AT, espera que, con el apoyo de una asesoría técnica externa (...) las escuelas incluidas en el Plan,

todas de bajos resultados educativos en 1999, mejoren sus puntajes SIMCE y adquieran suficiente autonomía de gestión para sostenerlos hacia delante' (PNUD, 2004. P.11).

Por ello, identificar y describir la cualidad de la relación, mediante la que una escuela crítica con Asistencia Técnica instala procesos de mejora continuos, es decir, institucionaliza prácticas de mejoramiento, configura el eje de la investigación.

2. ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUALES DEL PROBLEMA.

Si bien esta investigación es de carácter deductivo, se requiere definir los ámbitos respecto de los cuales se generará la conversación con los actores seleccionados, las observaciones definidas así como alimentar conceptualmente los resultados y conclusiones a los que este trabajo arribe.

Estos antecedentes teórico conceptuales permiten dar densidad así como iluminar aquellos que se investiga.

2.1. Política Pública como Contexto.

La variable contexto se establece como necesaria de abordar por dos razones, de una parte el objeto de estudio de esta investigación es la relación entre agentes externos y características de los establecimientos que adquiere una cualidad que impacta en el resultado de aprendizaje de sus estudiantes, ahora bien, esa relación se genera a partir de una iniciativa pública, lo que determina un marco de actuación para los actores, de ambas entidades. En segundo término la incorporación de esta variable corresponde a la evidencia que los establecimientos escolares forman parte de un sistema –fuera de esta discusión la calidad de acoplamiento de éste- tanto respecto de su dependencia como del marco técnico regulatorio ministerial.

Esta iniciativa se autodenomina en los Términos de Referencia como un Plan de Asistencia Técnica (2002:1) (TDR), el que desarrolla la Secretaría Ministerial de la Región Metropolitana y que se “desarrollará en coordinación y con la colaboración del DAEM, la Corporación Municipal o Sostenedores Privados según corresponda y de los Departamentos Provinciales de Educación respectivos”.

Más adelante, el mismo documento citado establece la voluntad política establecida durante los últimos 10 años en priorizar “el desarrollo de la calidad y de la equidad de la educación básica, especialmente hacia los sectores socialmente más vulnerables”. Se listan, a continuación, tres iniciativas que irían en la misma dirección de la nueva propuesta. Añade, además, la modificación del Marco Curricular de los años 1996 y 1998 como un esfuerzo de “renovar el currículum y hacerlo más pertinente a las características y necesidades del alumno de hoy, y más relevante para los requerimientos de la sociedad del conocimiento en la que hoy estamos inmersos.” Luego evalúa que no obstante las acciones realizadas una parte de la población continúa en una situación de desventaja, producto de un conjunto de factores tales como: implementación curricular deficiente, prácticas pedagógicas inadecuadas, bajas expectativas de docentes y directivos, entre otras.

En seguida el documento establece los logros que se espera con la AT, entre ellos están:

- Disminución de alumnos con puntajes inferiores a 200 puntos en el SIMCE de Cuarto año Básico, en los sub sectores de Lenguaje y Comunicación, incorporando las orientaciones de la Campaña LEM.
- Aumento del número de niños lectores al terminar el primer año básico.
- Clima escolar propicio para una convivencia que permita el logro de mayores y mejores aprendizajes.
- Mayor compromiso de los docentes con el aprendizaje de sus alumnos.

El documento también establece que los logros deberán realizarse con el compromiso del sostenedor, sea este municipal o privado y con el apoyo y respaldo del Departamento Provincial de Educación y el supervisor respectivo.

Luego, el documento señala las metas para cada año y determina un itinerario temporal –con dos momentos anuales - y actividades asociadas, se señala una a modo de ejemplo:

Etapa 4 Mayo-Octubre 2003

- a. Implementación de la estrategia para mejorar las competencias lectoras de los alumnos de Primer Año Básico.
- b. Implementación de estrategias para la comprensión lectora de alumnos de Segundo a Cuarto Básico.
- c. Implementación estrategias para el desarrollo de las competencias matemáticas básicas desde Primero a Cuarto Básico.
- d. Implementación de la estrategia de mejoramiento de clima escolar.
- e. Incorporación de un enfoque de gestión estratégica.
- f. Capacitación e incorporación de las familias en el proceso formativo.

Como se observa, la iniciativa incluía metas y actividades, con orientaciones claras. Ambas definidas de manera estandarizada y con procesos de monitoreo no explicitados, sobre todo en lo que respecta a los indicadores de carácter cualitativo.

Es interesante consignar que no existe en los TDR de la iniciativa mayor profundización respecto de las características de estudiantes vulnerables. Alejandro Carrasco (2008:9) reseñando la publicación del internacional Handbook of School Effectiveness and Improvement, cita a uno de los autores de la corriente de la Mejora , John MacBeath quien a partir de su estudio ISEP, retoma hallazgos que permancen vigentes. Señala textualmente Carrasco “Cuarto, un importante hallazgo fue el fuerte impacto que posee la desventaja social sobre la adquisición del lenguaje –y en menor medida del cálculo- y del significativo efecto de las actitudes hacia el aprendizaje de estudiantes desventajados.”

Un par de páginas más adelante Carrasco continua en torno al autor y al tema “...MacBeath extrema el argumento sobre los límites de la enseñanza en sociedades con patrones estables de desigualdad socioeconómica. Como resultado, MacBeath constata que ‘pese a un conjunto bien estructuradas y financiadas reformas educacionales, durante los 90s ha aumentado la brecha de desempeño académico entre los estratos sociales del Reino Unido. (MacBeath, 2007:69).

Como salida MacBeath sostiene que el mejoramiento de escuelas que concentran estudiantes de origen desventajado requiere, entre otras acciones, apoyo multisectorial por parte de los gobiernos pero articulado a nivel de escuela, abrir las escuelas a la comunidad local, fuerte intervención con programas de reforzamiento pedagógico y de actitudes, ampliar indicadores de calidad y metodologías de progreso escolar, otorgar mayor autonomía a las escuelas para estructurar la secuencia curricular según el progreso diferenciado de sus estudiantes, entre otras iniciativas”.

Como se observa, parte de la evidencia que otorga la evidencia internacional sobre mejora de escuelas, señala importantes pistas. Nos parece relevante la del retraso de adquisición del lenguaje, así como-en otro orden- la consideración sobre las condiciones externas a la escuela que producen merma al interior de ellas.

Todo lo anterior no estaba explícito en los TDR ni, al parecer, en las orientaciones de la iniciativa.

2.2. Definiendo las Organizaciones.

Para los efectos de este trabajo partiremos por diferenciar el significado de institución y organización. Esta última se define como una agrupación social de individuos en torno a fines y objetivos, diferenciándolo de institución que constituye el orden histórico-social establecido, que determinará en gran medida a la organización. Dicho de otro modo, las instituciones representan lo instituido y las organizaciones, lo instituyente. (María Ángeles Sagastizibal y Claudia Perlo 2002:24).

Respecto del concepto de organización, diversas aproximaciones con variados enfoques van densificándolo. Así es como, Blau y Scott, funcionalistas dirán *“las organizaciones son definidas como colectivos que se establecen para el logro de objetivos relativamente específicos sobre una base más o menos continua. A veces, debe estar claro que la organización tiene características propias, diferentes que la especificidad de sus metas y su continuidad. Se constata en ellas la existencia de fronteras relativamente fijas, un orden normativo, una jerarquía establecida, un sistema de comunicaciones e instancias que permiten el trabajo conjunto para la consecución de metas comunes.”*

Esta definición está claramente orientada a comprender las organizaciones como partes de un sistema –de allí lo de fronteras- con metas preestablecidas. El acento está puesto sobre la capacidad "funcional" de las organizaciones en tanto sub-sistemas de un sistema más grande. Por ejemplo, la escuela debe cumplir un conjunto de funciones definidas por un sistema más amplio que es la sociedad.

Otra conceptualización es la acuñada por la denominada aproximación política de las organizaciones, quien, en la figura de Salaman (1979:269) citado por Cristian Maroy, (:8) plantea la siguiente definición, *“las organizaciones no son conjuntos homogéneos al interior de las cuales todos los miembros se comprometan y cooperen espontáneamente para lograr metas que todos comparten ; al contrario ellas constituyen entidades en cuyo seno los miembros y grupos cooperan y luchan los unos contra los otros para realizar o defender sus propias metas tratando de manipular o de controlar las actividades en función de metas organizacionales simbólicas.”*

Hemos citado estas dos definiciones porque de alguna manera expresan, ambas, una aproximación que nos acomoda al concepto de organización. En efecto, nosotros estamos muy próximos, a la primera definición en el sentido que es real que cuando un profesor o un grupo de ellos llega a trabajar a una escuela, la función que debe cumplir, las normas y reglas generales que guían sus acciones profesionales son claras y predefinidas. Por otra parte, el docente y el grupo de docentes - ahí aparece la segunda aproximación al concepto- van a actuar de una manera particular, centrada en sus trayectorias, intereses y perfiles. Si bien cada establecimiento escolar está regido por un conjunto de reglas generales, comunes a todos ellos, en cada establecimiento los docentes y los grupos de ellos van a actuar de modos específicos y diferentes a otros.

Estos diferentes modos de actuación unidos a las historias de los establecimientos se constituyen en culturas específicas. Esto hace que todas las escuelas se parezcan y que cada una de ellas sea única.

2.2.1 Las Organizaciones Escolares: Dos Lógicas Organizacionales.

Disponiendo de una aproximación conceptual al concepto de organización, interesa ahora avanzar en la comprensión de las específicas características de las organizaciones escolares.

Inspirándonos libremente en H. Mintzberg (1982) y muy cercanos a M. Bonami (1996) concebimos las organizaciones escolares como burocracias-profesionales. En efecto el primer autor citado tipifica, caracteriza modelos organizacionales, en función de un conjunto de descriptores. El segundo autor, con el que coincidimos, plantea que tanto en los sistemas escolares como en las organizaciones escolares operan dos lógicas organizacionales – a partir de la modelización de H. Mintzberg- ; una de ellas profesional y la otra burocrática, este último término definido como *“ausencia de novedad”* y que se expresa en una organización escolar por elementos tales como: existencia de un currículum nacional, con horas de asignación disciplinares definidas, idéntica duración de un periodo de clases, definición de la edad en que un niño debe entrar a la escuela, duración del año lectivo, etc. Es, en este marco, donde intervienen profesionales, que representan la otra lógica presente en una organización. Un marco donde estando todo establecido debe desarrollarse un quehacer, que por su naturaleza, no puede ser procedimentalmente

estandarizado. Si bien todos los cursos de un mismo nivel tienen las mismas horas de Matemática, ningún profesor enseñará igual que otro, una escuela donde existe una buena convivencia entre alumnos y profesores presentará distintas características de relación entre ellos, siendo unos más anclados en el afecto y otros en una noción más comunitaria, por ejemplo.

A partir de esta conceptualización es posible pensar que en un establecimiento que pierde –más o menos- su definición institucional, el aprendizaje de los alumnos expresado en mediciones estandarizadas, el caso de las Escuelas Críticas, lo que ocurre es que la lógica burocrática logra preponderancia sobre la profesional. Entonces, la escuela sigue en marcha, pero “sustentada” en un marco de actuación en el que todo está pre-establecido. Construyamos una imagen: todos trabajamos, llegamos a la escuela, los sonidos de campanas o timbres nos indicaran adonde dirigirnos cada 45 o 90 minutos, existen instrumentos que me permiten establecer que tanto alumnos como docentes estuvieron allí; no es necesario, no se requiere para ese funcionamiento disponer de herramientas de gestión, monitoreo o evaluación de lo que ocurre...Al final del año la mayoría de los niños y niñas de primero básico no leen...La responsabilidad es atribuida a sus familias, que han inculcado pocos hábitos, que disponen de tan poco capital cultural, en fin, tantas cosas externas a la escuela.

Los profesores son contratados en base a la certificación de sus estudios, requisito para que alguien enseñe es ese. La acción se define respecto al propio sujeto, ser quien enseña. No existe una definición respecto del rol en función del otro, los que aprenden.

Un rasgo importante, coherente con lo planteado en el párrafo anterior, es lo “relajadamente acoplados” (Weick;1976) tanto de los sistemas escolares como así mismo de la forma de funcionamiento de cada establecimiento. Esto implica que lo que los actores escolares no están obligados a establecer una estrecha coordinación de sus procedimientos o prácticas, cada uno puede funcionar sin mayor acuerdo, sobre todo en los procedimientos, con los otros docentes. Del mismo modo, la ausencia de coordinación entre docentes y director, no detendrá la marcha, el funcionamiento de la escuela.

2.2.2. Los Establecimientos Escolares como Culturas.

Existen, igualmente que sobre el concepto de organización, diferentes aproximaciones al concepto de cultura. Dominguez et Diez (1996:371); Baudoux (1990:41), señalan estas diferencias conceptuales. En las que se expresan puntos de vista diferentes tanto frente a la investigación sobre el tema como así mismo a la naturaleza de la realidad social y, por lo tanto, a los marcos de actuación de los actores sociales en estas realidades.

Entre las diferentes conceptualizaciones nosotros elegimos aquella que postula que la organización ‘es’ una cultura; posición diferente a quienes plantean que la organización ‘tiene’ una cultura y la que plantea que la cultura es una variable anterior, preexistente, producida por la sociedad de modo anterior. Esta última definición es próxima a la primera aproximación conceptual del concepto de organización, toda vez que plantea que la cultura se construye sobre aspectos organizacionales, comunes o compartidos por todas las expresiones específicas de estas últimas. Es decir, en otras palabras, es una matriz que se aplica a todos los individuos de la misma especie, pero que en cada uno se ‘realiza’ –tomando la imagen del lenguaje- de manera específica.

Considerando todas las aproximaciones planteadas nuestra opción es que cada organización, en este caso escolar es una cultura. Nosotros entendemos la organización como una construcción social, como ya lo dijimos con un marco de actuación dado, la que entre otros elementos está constituida por la relación específica, singular entre sus miembros. La organización reposa, se sostiene sobre un sistema de creencias, valores, orientaciones y normas compartido.

La cultura es un modo particular de vida de una comunidad aún cuando ésta es parte de un sistema de larga duración en el que la gran parte de sus condiciones de existencia y mantenimiento están determinadas de modo anterior a la existencia de un establecimiento escolar específico.

Del mismo modo la cultura escolar específica, la de cada escuela se va construyendo en la historia. Los modos de trabajo, las creencias que existen son resultado de las experiencias organizacionales y las comprensiones que los actores elaboran respecto de éstas (M. Gather Thurler. 2004:87). En esas experiencias y sus correspondientes lecturas están los hechos, las claves que permiten comprender y explicar el “desmejoramiento” de un establecimiento y encontrar puntos de apoyo, ‘palancas’ para el mejoramiento.

Es posible pensar, entonces, que cada organización escolar en sus distintos momentos tendrá rasgos culturales distintos, construidos en un devenir que no necesariamente es consciente para sus participantes.

Es interesante relevar la idea de la especificidad de cada cultura escolar, todas las escuelas se parecen, cada escuela es única. En este sentido Stoll and Fink (1996:74) plantean² “las escuelas son como pequeñas sociedades, por lo tanto su proceso de desarrollo debe estar más bien considerado como un proceso socio-político más que un ejercicio racional de ‘management’.

J. Gairín (2000:31) plantea que “La consideración de la cultura y su transformación es, a la vez, una condición para explicar y promover cualquier cambio. Así se analizan los diferentes tipos de cultura y se les relaciona con los diferentes estadios organizativos, derivando consideraciones respecto a los factores implicados en la llamada ‘cultura colaborativa’.

Esto es interesante de señalar ya que seguramente estas diferencias culturales operan al momento de establecer una relación con la propuesta e implementación de asistencia técnica. No obstante creemos necesario aclarar que el interés de este trabajo no radica en identificar culturas proclives a la mejora, sino en identificar aspectos de éstas que en relación con agentes externos logran construir mejoramiento. Seguimos en esta línea argumentativa a M. Gather Thurler. (2004:96).

2.3. Las Escuelas que son el Objeto de esta Investigación.

Las escuelas que son objeto de esta investigación compartían una condición calificada de “criticidad”. Esta, expresada en bajos resultados sostenidos en las mediciones nacionales y en la atención a una población escolar con alto grado de vulnerabilidad. Es pertinente señalar que estas escuelas conformaban una categoría homogénea que las diferenciaba del conjunto de escuelas chilenas, pero como categoría propiamente tal tenía mucha heterogeneidad en su interior. Por ejemplo, en el año 1999 los puntajes logrados en la medición Simce de 4° año básico en Lenguaje, de estas escuelas, variaban entre 172 y 236 puntos, amplitud de rango se observa también en el IVE del año 2005, donde los porcentajes de vulnerabilidad se encuentran entre 76 y 23.

Esta heterogeneidad, la delimitamos a partir de los datos de los que se dispone, pero abarcaría más ámbitos. MacBeath (citado en A Carrasco.2008:9) autor representante de la Mejora Escolar revisa los hallazgos realizados por la investigación de décadas y enriquecidos por un importante estudio –por la magnitud y longitud considerados-, ISEP concluye en cuatro puntos. Uno de éstos, el tercero dice “sigue vigente la constatación de que las escuelas no son uniformemente efectivas. Algunas lo son en unas dimensiones más que en otras y viceversa”.

En la misma línea, páginas más adelante el autor citado afirma. “En cambio, la evidencia sugeriría que son necesarias estrategias que consideren el contexto, con iniciativas localmente articuladas, que empalmen con las condiciones prevalecientes en las escuelas, que construyan capacidad

² Traducción libre de Schools are like small societies. If school development planning is viewed as a sociopolitical process rather than a rational management practice

interna...Tendrán escaso éxito iniciativas de mejora escolar que descuiden la inherente diversidad y variabilidad existente entre escuelas (MacBeath.2004:429 citado en Carrasco. 2008:11)

MacBeath complejiza las características de las categorías, cuando plantea ámbitos de mayor o menor mejoramiento y cuando postula que las estrategias de apoyo a escuelas en mejoramiento deberán considerar sus singulares características.

Pensar en esta heterogeneidad puede hacer más inteligible el decurso de las escuelas, tanto mientras duró el proceso de asistencia técnica, como posteriormente.

Buscando una conceptualización, encontramos la desarrollada por Myers y Goldstein (en Hargreaves, 2003 :167-68) quienes acuñan el concepto de "escuelas perturbadas". Esta noción, plantean los autores alude a condiciones que están fuera y dentro de la escuela y, además da cuenta de esta situación de modo más realista que hablar de eficacia o fracaso, ya que estos siempre se dan en grados y no de modo absoluto.

Las escuelas perturbadas son aquellas que presentan serios problemas y son perturbadoras por sus efectos sobre los niños, el personal y otras personas vinculadas a ellas; y se constituyen, además en aquellas que la autoridad ve como motivo de preocupación.

Ahora bien, dentro de la categoría escuela perturbada, existen distinciones. Se establecen así tres sub-clasificaciones, estas son:

- Las escuelas en lucha, son las que tienen problemas pero están decididas a mejorar.
- Las escuelas oscilantes son aquellas en las que a cierta altura, no está claro si habrán de sobrevivir, ni mucho menos mejorar, en vista de las dificultades que tienen.
- Las escuelas en declive son las que parecen haber entrado en un espiral descendente que no tiene fin.

A partir de estas distinciones, podríamos pensar. Si todas las escuelas críticas eran escuelas perturbadas, aquellas donde se obtuvieron mejoras eran en las escuelas en lucha.

Tomando este acercamiento u otro, a lo menos importan dos aspectos. La necesidad de entender a los establecimientos escolares con momentos de desarrollo, con historia y, de otra parte, como lo plantea el mismo autor recientemente citado, "...cada escuela perturbada es diferente a las demás. Las razones de perturbaciones son variadas, y las escuelas tienen distintas formas de reaccionar frente a esta situación. Por lo tanto, no existe una solución mágica para sus dificultades. Necesitan diferentes tipos de ayuda."

En la misma línea argumental D. Hopkins (2008:102-3) plantea tres tipos de estrategia de apoyo a la escuela. "Las estrategias de tipo 11 son aquellas que ayudan a que las escuelas que son efectivas sigan siéndolo. En estos casos, el apoyo externo, aún cuando muchas veces bienvenido, no es necesario, ya que la escuela busca y crea sus propias redes de apoyo. La exposición a nuevas ideas y prácticas, colaboración a través de consorcios o acuerdos entre 'pares' parece ser común en este tipo de situaciones.

Las estrategias de tipo 11 son aquellas que ayudan a que las escuelas moderadamente efectivas se vuelvan efectivas. Estas escuelas necesitan afinar sus prioridades de desarrollo, enfocarse en temas específicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, y armar las capacidades en el seno de la escuela para apoyar ese trabajo. Esas estrategias usualmente implican un cierto nivel de apoyo externo. También resulta útil diferenciar entre estrategias de 'tipo 11a' y 'tipo 11b'.

Las estrategias de tipo 11a se caracterizan por su foco estratégico en innovaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, que se nutren del apoyo y conocimiento de fuentes externas. Las estrategias de tipo 11b dependen menos del apoyo externo y tienden a ser fruto de la iniciativa de las propias escuelas.

Las estrategias de tipo 1 son aquellas que ayudan a que las escuelas con desempeño deficiente se vuelvan moderadamente efectivas. Requieren un alto nivel de apoyo externo. Estas estrategias tienen que considerar un foco directo en una serie de temas básicos, relacionados con aspectos curriculares y organizacionales, para generar confianza y competencias que permitan seguir avanzando”.

Como indica la bibliografía, la diversidad de las escuelas es alta, lo que no implica, por cierto, que no se puedan establecer categorías, no obstante estas deben ser cuidadosamente elaboradas. De otra parte el apoyo para el mejoramiento que ellas requerirán dependerá de una adecuada lectura de su situación, no siendo efectivo otorgar a todas lo mismo, ni al mismo tiempo.

Como respuesta a lo anterior se podría pensar que la forma de generación y el estilo de gestión de la iniciativa Asistencia Técnica a Escuelas Críticas, permitió que cada institución desarrollara sus propias aproximaciones tanto a su rol de asesores como así mismo a los procesos de mejoramiento de las escuelas; eso constituyó –en ese contexto- una inapreciable riqueza.

Si bien esto no estuvo claro en un principio, la realidad de los procesos de mejora se constituyó en aprendizajes para los equipos de AT que fueron conociendo y comprendiendo más el proceso que debían apoyar, durante su desarrollo.

2.4. Lógicas Organizacionales de la Escuela y Cambio.

¿Qué es la Asistencia Técnica? Es una estrategia de focalización de la Política Pública, que busca en agentes fuera del ministerio (Sotomayor 2006, Muñoz 2008) apoyo para el trabajo directo con escuelas básicas, con foco en el primer ciclo de enseñanza, definiendo inicialmente tres áreas de trabajo: gestión directiva, curricular y de la convivencia y estipula un plazo de cuatro años para ese trabajo conjunto y para evidenciar resultados expresados en mejoramiento de aprendizajes de los alumnos mostrado en la prueba estandarizada del ciclo.

Desde otro punto de vista la AT es una propuesta-impuesta de ‘mejoramiento’. Este último concepto puesto entre comillas tanto porque el marco de actuación institucional era suficientemente amplio como para dar cabida a muchas realizaciones concretas como porque el mejoramiento también tenía y tiene variadas lecturas, tanto desde los actores externos de la escuela así como los del interior de ésta.

En efecto, este conjunto de escuelas no había solicitado este apoyo, a muchas de ellas les incomodaba y entonces ¿Qué ocurrió?.

Para poder convertir en inteligible este proceso, lo analizaremos desde una perspectiva de fases o etapas del proceso. M. Fullan (1991:48), define cuatro etapas en un proceso de cambio, etapas que además se interrelacionan entre sí, estas son:

- Iniciación ↔ Implementación ↔ Continuación ↔ Resultados

Establece, entre otros aspectos el autor, que muchos factores operan en cada fase, que éstas no se producen de modo lineal, que además existen relaciones entre cada una de las fases y que estas se dan también no linealmente. El autor retoma cada fase en los capítulos siguientes del libro, otorgándole mucha importancia a la primera fase, las razones son evidentes.

Sobre esta primera fase es de nuestro interés detenernos, por dos razones. La primera es que, el mismo autor, define ocho factores que actúan como decisivos en la iniciación de un proceso de cambio escolar. Los factores mencionados son:

1. Existencia y calidad de la innovación.

2. Acceso a la innovación.
3. Advocacy³ de la Administración Central.
4. Advocacy de Profesores.
5. Los Agentes externos del cambio.
6. Comunidad: Presión/Apoyo/Apatía.
7. Una nueva Política Consolidada (Federal, Estatal, Local).
8. Resolución de Problemas y Orientaciones Burocráticas.

Al revisar estos factores se constata que no todos estaban presentes o lo estaban de una manera incipiente, en el contexto que conforma la experiencia que es objeto de esta investigación

Una segunda razón que nos lleva a revisar el concepto de iniciación es que entendidas las organizaciones escolares como culturas específicas y constatando que las escuelas críticas fueron inicialmente “objetos” de una propuesta externa, no cabe sino preguntarse de que modo ellas, por lo menos las que son parte de esta investigación, inician realmente su proceso de mejoramiento.

Para comprender y explicar lo anterior es que planteamos que existe, entre la etapa de instalación y la de implementación, una etapa que denominaremos ‘empalme’.

Definiremos *empalme* como el proceso que sintetiza, que da cuenta del encuentro efectivo entre la propuesta de mejoramiento que plantean los agentes externos y el establecimiento escolar. Es el momento en que se produce efectivamente la instalación de los agentes externos en el establecimiento y en el ambos se “asocian” en pos del mejoramiento. Si bien este es un momento procesual identificable, no es lineal ni se produce entre todos los actores ni en todos los ámbitos de gestión al mismo momento.

El empalme puede operacionalizar, concretar lo que plantea D. Hopkins (2008)⁴, a partir de una revisión crítica de los movimientos de reforma, de los últimos 50 años, tanto en países desarrollados como en vías de serlo, quien concluye que “...*los principios reflejan un nuevo modo de pensar sobre el cambio, que capta la realidad de esas escuelas que pasaron de ser buenas a grandes escuelas. Asegurarse de que cada escuela sea una gran escuela no es la consecuencia ni del cambio ‘de arriba hacia abajo’ ni ‘de abajo hacia arriba’. Como veremos en el capítulo siguiente, las experiencias del pasado medio siglo de reforma educativa indican que ninguno de los dos funciona. En cambio, estamos aprendiendo que ambos deben estar en equilibrio, en una relación lateral y recíproca, para que la reforma integral del sistema sea una realidad.*” (2008:41)

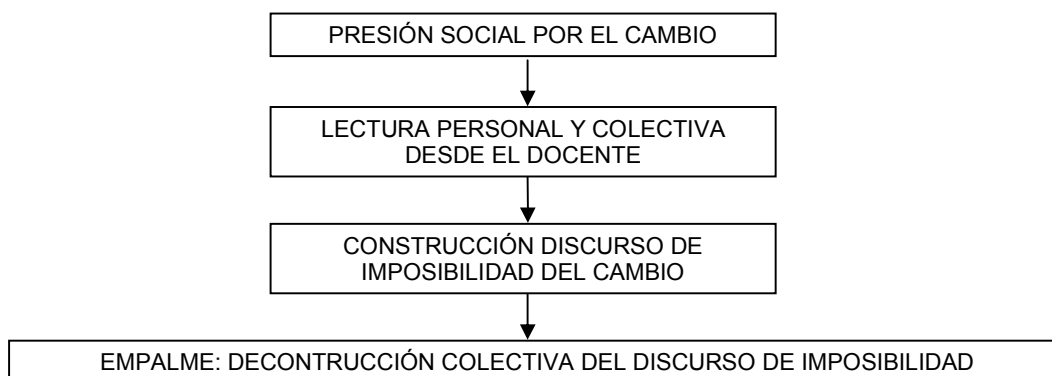
El empalme consistiría en ese momento en el que logran AT y escuela establecer una relación mutua, donde comparten el interés por el mejoramiento. Es el momento en donde se produce el encuentro entre la iniciativa de arriba hacia abajo y la que viene en sentido inverso.

¿Cómo se llega a compartir este interés? M. Briceño (2007) plantea que el empalme es un proceso de construcción narrativa donde los agentes externos provocan una ‘deconstrucción’ del discurso respecto de la imposibilidad del mejoramiento en el establecimiento escolar Este planteamiento lo esquematiza del siguiente modo:

³ Para este término no se encontró un sinónimo en español. Lo traducimos como gestoría, presión política y negociación. También se entiende como procesos de responsabilización, « casi » empoderamiento,

⁴ Idea desarrollada fundamentalmente en los dos primeros capítulos de Cada Escuela, una gran escuela. El potencial del liderazgo sistémico.

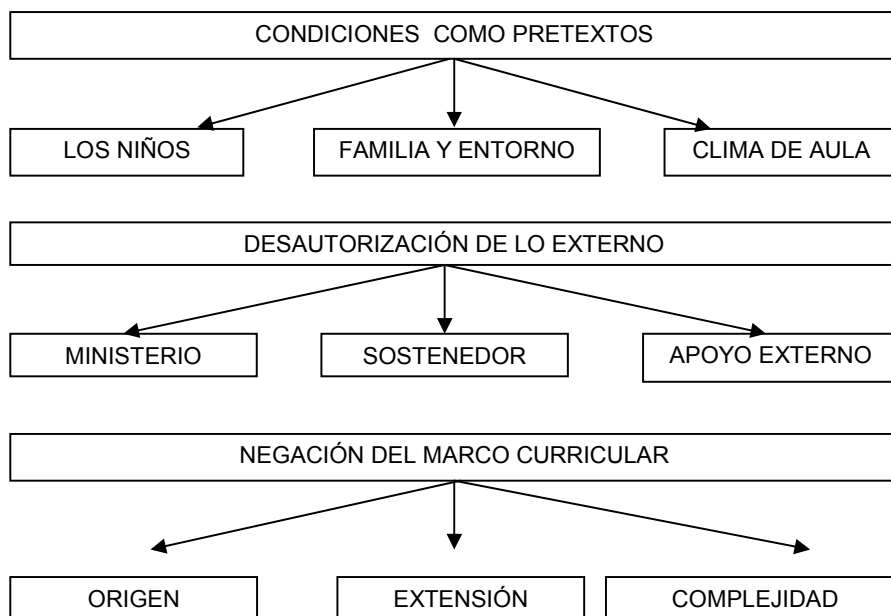
DINÁMICA GENERAL



Una vez lograda esta deconstrucción es posible iniciar la producción de otra narrativa, esta vez de la posibilidad del mejoramiento. Naturalmente ninguno de los dos procesos se da de manera homogénea-considerando todos los ámbitos del establecimiento- ni general, considerando a todos los actores escolares. No obstante lo anterior, existe un número crítico de actores, el proceso de deconstrucción y el inverso son colectivos, aún cuando supongan una lectura personal, se requiere cierta narrativa compartida por un número de actores significativo para que exista empalme.

M. Briceño avanza en su definición del concepto empalme y hablando específicamente del proceso de AT a Escuelas Críticas, plantea este esquema:

DISCURSO DE IMPOSIBILIDAD CAMBIO



Establece así la centralidad del marco curricular, expresión de lo que alumnos y alumnas deben aprender y coherentemente lo que los docentes deben enseñar. No debemos olvidar que esta experiencia usaba como indicador de resultado el aumento de puntajes SIMCE, que mide lo aprendido por los estudiantes, que supone lo que les enseñaron.

La desautorización de lo externo así como la construcción de condiciones del trabajo en pretextos de imposibilidad habla de culturas endogámicas, en soledad. A este respecto es interesante considerar el aporte de María Ángeles Sagastizabal y Claudia Perlo (2002:28-31) que establecen tres categorías organizadoras de la cultura escolar, estas son: interacción social de sus actores, los modos de producción del conocimiento y la administración del tiempo y el espacio.

En la primera categoría, una de las características configuradoras, definida por las autoras es El Síndrome del Enemigo Externo, el que elaboran diciendo *“Una de las formas habituales de responder a cuestiones sobre causalidad configura lo que se conoce como ‘estilo atribucional ego-protector’ por el que una persona se atribuye a sí misma los buenos resultados de su conducta, y a factores externos, los resultados negativos”*.

Senge (1992) denomina a esa conducta como *“una modalidad asistémica de analizar los problemas en las organizaciones. En la escuela esto se evidencia cuando los problemas del fracaso escolar se adjudican en primer lugar al alumno, luego a la familia, al sistema educativo y por último a la enseñanza en el aula”*

Disponiendo ya de una aproximación al concepto de empalme, entenderemos la etapa de implementación como aquella donde se van asumiendo formas de trabajo distintas a las que en ese momento existían o se refuerzan las que ya había; es, de alguna manera el inicio del trabajo efectivo.

Enseguida, M. Fullan habla de continuación y resultados. Nosotros asumiremos que lo que ahí se desarrolla es la institucionalización de prácticas. Es decir se instituyen modos de hacer que se valoran, por los resultados que tienen.

2.5. La Asistencia Técnica.

Existe variada literatura respecto de la forma de entender el asesoramiento externo para el mejoramiento, se señalan algunas de estas aproximaciones teórico –conceptuales.

Según Segovia (2001) el objetivo del asesoramiento al Centro Educativo es: favorecer los procesos de cambio y mejora de la escuela, estimular su institucionalización y promover situaciones comprometidas, autocríticas y responsables de autorevisión de la práctica profesional, del análisis de las consecuencias de la misma en sus alumnos y en su desarrollo personal y social, y de consideración de los principios didácticos, éticos e ideológicos que fundamentan toda esta praxis y proceso (:9) a la vez selecciona 12 premisas que funcionarían como los parámetros de acción de los asesores, estas son:

1. Trabajar con en lugar de intervenir en;
2. Desarrollar más que aplicar;
3. Actuar como mediador y enlace;
4. Asumir y practicar el arte de hacerse prescindible;
5. Intentar no saber, desechar la impaciencia profesional;
6. Dar tiempo al tiempo y ajustar el tiempo de cada uno;
7. No morir en el diagnóstico, pasar del tiempo inmóvil del diagnóstico al tiempo dinámico de la evolución potencial y la creación de condiciones iniciales;
8. Ofrecer información relevante (que no es otra que la que nace del grupo y vuelve a ser reelaborada);
9. No centrarse sobre los contenidos sino sobre los procesos,
10. No hablar de la resistencias del asesorado, sino de prudencia o falta de habilidad del asesor;
11. Que comprendan y busquen su “autosolución”, no la “comprensión experta” del asesor y;
12. Que las soluciones y proyectos son siempre hipótesis a experimentar.

Murillo (2000) considera el asesoramiento como aquellos procesos interactivos de colaboración con los centros educativos, y/o profesorado que los conforman, con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa.

En este sentido, Zabalza (1996) diferencia entre los siguientes tipos de asesoramiento:

1. Según los destinatarios.
 - 1.1. Asesoramiento a sujetos considerados individualmente. Se trata de un asesoramiento, a veces, necesario, pero en el que no podemos quedarnos, al tener pocas posibilidades de influir en el cambio institucional.
 - 1.2. Asesoramiento a procesos concretos que se realizan en el centro o en el aula, como puede ser por ejemplo, el que se presta para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro.
 - 1.3. Asesoramiento a funciones sectoriales de los centros como por ejemplo puede ser el proceso de orientación a seguir en los mismos.
 - 1.4. Asesoramiento al centro en su conjunto, al desarrollo y mejora de la institución más que a partes específicas de la misma. Aunque no resulta fácil, es el asesoramiento más deseable, puesto que cuanto más amplio es el ámbito al que se proyecta, más afecta a la estructura institucional y mayor posibilidad de que se produzca el cambio en la institución.

2. Según la naturaleza de la demanda de asesoramiento.
 - 2.1. Cuando no existe demanda y el asesoramiento que se realiza, que suele llevarse a cabo por agentes externos, responde más a la norma o a la prescripción que a las necesidades. Suele ser un asesoramiento de tipo burocrático.
 - 2.2. Cuando la demanda es forzada por la presión directa o indirecta de alguien con capacidad para ejercerla (la dirección, por ejemplo). Puede llegar a abrir el camino hacia nuevas posibilidades menos forzadas, pero por lo general el asesoramiento también se burocratiza o acaba perdiendo la energía y potencial de cambio.
 - 2.3. Cuando la demanda es formal y se realiza por los órganos competentes de la institución. Aunque a veces se trata de un compromiso formal que se asume, más que de una necesidad sentida, el asesoramiento se percibe como pertinente por el conjunto de la institución, lo cual ya es importante. No obstante, también resulta fácil la aparición de problemas de protagonismo o de consenso.
 - 2.4. Cuando la demanda es sentida y surge por el deseo de afrontar un problema o de mejorar la forma en que se están llevando a cabo las cosas. El potencial de cambio es mayor y la necesidad de asesoramiento suele estar acompañada por el deseo de asumir un verdadero compromiso, así sus efectos calan más en la institución y en todos aquellos que se ven envueltos en el proceso.

3. Según a quien se solicita el asesoramiento.
 - 3.1. Asesoramiento solicitado a técnicos especialistas, modalidad muy habitual que consiste en buscar a alguien que "sepa" para que nos resuelva los problemas que se nos presentan. Aunque depende de ciertas circunstancias, entre ellas el papel del especialista, suele ser una modalidad de asesoramiento que se caracteriza por su descontextualización y por atribuir el problema a los demás.
 - 3.2. Asesoramiento solicitado a colegas pertenecientes al propio centro o a otros. En este caso el asesoramiento adquiere una mayor cultura institucional, es más colaborativo y contextualizado, aunque, como veremos más adelante, puede llegar a producir problemas de credibilidad.
 - 3.3. Asesoramiento solicitado a profesionales con tales funciones como asesores de CEPs, componentes de equipos psicopedagógicos y de apoyo, profesores de apoyo, etc.

- 3.4. También aquí como en el caso de los técnicos especialistas se corre el riesgo de aplicar respuestas demasiado generales y alejadas del propio contexto. No obstante suelen ser profesionales que proceden del ámbito de la docencia y por lo tanto conocen la escuela y sus condicionantes, lo cual, a su vez, también puede crear problemas de legitimidad y credibilidad.
4. Según el contenido de la demanda.
 - 4.1. Asesoramiento puntual para resolver un problema concreto o para analizar una situación específica. Lo que se busca en este caso son soluciones concretas a situaciones puntuales.
 - 4.2. Asesoramiento informativo sobre determinados aspectos de interés que suelen adquirir el formato de charlas o cursos específicos sobre los temas elegidos. El potencial de cambio de este tipo de asesoramiento suele ser escaso.
 - 4.3. Asesoramiento en el desarrollo de procesos, es decir, en un tipo de actuación que tiene una cierta duración y que se establece a través de un proceso de fases secuenciadas que permiten establecer una estructura progresiva.
 - 4.4. Asesoramiento en la formación y desarrollo institucional, con características estructurales similares al asesoramiento en el desarrollo de procesos, sólo que el marco de referencia y los destinatarios los encontramos, en este caso, en la institución en su conjunto. Se trata de un asesoramiento más significativo y con mayor capacidad de cambio.
 5. Según el tipo de relación que se establece.
 - 5.1. En función del protagonismo que adquiere quien presta el asesoramiento, éste se puede convertir en dar, compartir o dirigir el proceso, aunque parece claro que cuanto mayor protagonismo adquieran los implicados mayor capacidad de incidencia tendrá el asesoramiento.
 - 5.2. Asesoramiento como intervención versus asesoramiento como acción. En el primer caso se supone que alguien de fuera posee las competencias, los recursos y la legitimidad para intervenir dentro, lo que conlleva una desigual distribución de posiciones entre quien presta el asesoramiento y quien lo recibe. Por el contrario, cuando el asesoramiento se basa más en la colaboración y se concibe no como algo que se realiza sobre sino con, aparece la idea del asesoramiento como acción para el cambio que trata de contrarrestar la mentalidad intervencionista antes reseñada. (Murillo 10 -1)

Por otro lado, Parrilla (1996) analiza los diversos modelos de asesoramiento, en situaciones de diversidad educativa, en torno a un doble eje estructural. En los extremos del primer eje sitúa el asesoramiento centrado en el alumno vs. el asesoramiento centrado en la escuela. En los extremos del segundo eje sitúa el asesoramiento experto versus el asesoramiento colaborativo. Del cruce de ambos ejes o dimensiones salen los cuatro modelos de asesoramiento que identifica, cada uno con su consiguiente forma de entender la escuela y su mejora, el papel y funciones de sus profesionales, la diversidad educativa y las estructuras, estilos, procesos y estrategias concretas de apoyo. Plantea así los siguientes tipos de asesoramiento: terapéutico, individual colaborativo, apoyo-consulta recursos y curricular.

J. Manuel Coronel (1996:1-4) plantea la necesidad de que el asesoramiento considere, reconociendo y recuperando, el escenario organizativo donde se produce la iniciativa de mejoramiento. Considerando una óptica postmodernista, plantea el análisis institucional, *“de cara a dar sentido a la actividad propia del análisis y el papel del analista y su actitud durante el proceso de análisis, su relación con los otros; la necesidad de crear dispositivos de análisis, de identificar analizadores de la situación que produzcan ‘revelaciones dramáticas’... “*

Más adelante el mismo autor agrega, *“Pensamos que el analista debe ser sensible a la diversidad y fluidez de la vida organizativa y para ello, una visión monocular puede resultar insuficiente para orientar su trabajo. El papel del asesor cambia radicalmente de ser un mero ejercicio de ‘*

apostolado 'para convertirse en un mediador que facilita el descubrir, leer y hacer visible a los otros las perspectivas y posibilidades de alternativas que afectan a las vidas de esos sujetos.'

Considera además que “...más que ver organización como una cuestión de gestión, es más interesante considerarla como un texto social orientada a facilitar las condiciones bajo las que el discurso y prácticas educativas transformadoras puedan emerger.”

Como se puede constatar en este breve recorrido, la literatura se orienta –de modo general- a comprensiones sistémicas del mejoramiento, a valoraciones significativas de la organización mucho más allá de ser soporte o contexto del asesoramiento. A partir de estas consideraciones obviamente se desprenden demandas al asesoramiento externo, entendida tanto desde su planteamiento paradigmático así como del perfil de quienes realizan la tarea del asesoramiento.

Sin afán de ser conclusivos, pero intentando recoger los elementos que mayor sentido nos hacen respecto del asesoramiento para el mejoramiento, diremos que estamos próximos a la comprensión del asesor externo como la de un analista organizacional, la de un ‘traductor’ (Amblard et al. 1996), la de un facilitador de una nueva narrativa organizacional.

3. METODOLOGÍA.

3.1. Objetivo General.

Caracterizar los procesos de institucionalización de prácticas de mejoramiento continuo que desarrollan establecimientos escolares de contextos vulnerables en los que sus alumnos obtienen bajos resultados de aprendizaje y que han sido asesorados por agentes externos (AT), mediante la identificación de las condiciones necesarias para implementar procesos de mejoramiento continuo en los planos del establecimiento educacional, las estrategias de la AT y el contexto.

3.1.2. Objetivos Específicos.

1. Describir y caracterizar las prácticas de gestión institucionalizadas en establecimientos de contextos vulnerables focalizados, mediante el estudio de escuelas que presentan resultados exitosos al término de la Asistencia externa.
2. Identificar y describir las condiciones que presenta la institución escolar y que facilitan la implementación de procesos de mejoramiento continuo.
3. Identificar y describir las condiciones que facilitan en la Asistencia técnica (AT), la implementación de procesos de mejoramiento continuo en escuelas.
4. Identificar y describir las condiciones necesarias relacionadas al contexto, mediante la caracterización de sus principales variables y su relación con la institucionalización de prácticas de gestión.

3.2. Enfoque.

La investigación considera un enfoque cualitativo, orientado a dar cuenta y comprender los procesos de institucionalización de las prácticas de mejoramiento continuo en escuelas situadas en contextos vulnerables.

Teniendo como premisa metodológica que para ello -y concordante al enfoque- es necesario entender el objeto de estudio, desde la propia perspectiva de los actores involucrados en tales procesos, lo cual obliga a poner de relieve la comprensión de los significados de los actores escolares, dentro de su propio marco de referencia.

Por tanto, un enfoque centrado en el orden de los significados, '(...) se trata de alcanzar la estructura de la observación del otro. Su orden interno, en el espacio subjetivo-comunitario, como sentidos mentados y sentidos comunes. Así se representa, o conoce, a la sociedad como códigos que regulan la significación, que circulan o se comparten en redes intersubjetivas (Canales. 2006:19).

En esa línea cabe identificar el contexto más próximo a los actores: *la escuela*, una *construcción cultural singular*, que para efectos de esta investigación es por una parte, objeto de los procesos de Asistencia Técnica y por otra, sujeto –o no- de una cultura de mejoramiento que se expresa en logros y resultados. Es decir, de un modo de pensar y hacer que siempre va definiendo metas, logros y desafíos para el quehacer escolar.

En ese contexto se encuentran *estructuralmente articulados* los actores escolares y se configura –como tal- la Asistencia Técnica.

En síntesis y como lo plantean Taylor & Bogdan, la investigación cualitativa se orientará en una lógica inductiva; que entiende la relación entre actores y contexto como un todo que los refiere y el que es necesario comprender.

3.3. Técnicas de Recolección de Información.

El proceso de *recolección de datos*, se sustentará sobre la base de información primaria, directamente producida para la investigación –a través de varias técnicas- e información secundaria, datos estadísticos y documentos existentes previamente.

Por una parte, la técnica de recolección de información secundaria será el análisis documental. Por otro, las técnicas de producción de información (primaria) se enmarcan en las principales vertientes de la metodología cualitativa que, en términos generales, se agrupan en técnicas de observación, entrevistas y grupos de discusión.

La descripción de cada técnica y las definiciones específicas al interior de cada una de ellas se precisan a continuación.

- **Análisis Documental.**

Análisis de los documentos elaborados por las instituciones de Educación Superior, ejecutoras de la Asistencia Técnica a Escuelas Críticas focalizadas, y afines.

En la medida que estos documentos manifiestan en forma explícita –e implícita- enfoques, aprendizajes y desafíos respecto de las escuelas en proceso de mejoramiento y la relación entre éstas y la Asistencia Técnica, su análisis posibilita configurar un marco comprensivo de los procesos AT-Escuela-Mejoramiento.

Por otra parte, constituyen un registro único y específico sobre el proceso de Asistencia.

De esta forma, el análisis documental tiene por objeto recabar información sobre las prácticas de gestión y los procesos de asistencia en establecimientos vulnerables en procesos de mejoramiento.

La lectura de los documentos se realiza a partir de una pauta que reúne los tópicos de interés para la investigación, con la suficiente flexibilidad para integrar contenidos no previstos con anterioridad.

- **Observación No Participante.**

La observación busca responder a la necesidad de conocer y dar cuenta de los fenómenos sociales en su complejidad, lo cual implica situarlos *en y desde* el ambiente, territorio, códigos y simbolismo de los actores, es ‘in situ’ dónde se recolecta información, lo cual implica tanto la validación del saber que allí se expresa como la necesidad de ‘traducir’ el mismo al conocimiento social.

Por su parte, la observación no participante constituye una variación de la técnica en tanto, si bien el investigador/a busca situarse en la realidad sociocultural del objeto de estudio, el levantamiento de información es más focalizado, permitiendo estructurar un mapa de reconocimiento del objeto.

A diferencia de la observación participante, en la que se realiza una inversión mayor de permanencia y un acercamiento gradual que permita al investigador ser considerado ‘como uno más’ -lo cual implica un marco de interacción lo menos intrusivo posible-, la observación no

participante, en un marco temporal restringido, posibilita un mayor acercamiento al escenario, contexto y actuación de los procesos a estudiar y los actores que en éstos se encuentran.

Esto es de la mayor importancia si se considera que el mejoramiento no es sólo un modo de concebir las acciones y sus propósitos, sino también, un modo de hacer, por excelencia *situado*, en la escuela y su contexto específico.

Como técnica, implica la estructuración de un guión o pauta de observación a partir de la cual se registra en forma precisa y detallada lo observado, lo que incluye 'descripciones de personas, acontecimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo (...). La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones (...). La estructura del escenario se describe detalladamente. En resumen, las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que *si no está escrito, no sucedió nunca*' (Taylor y Bogdan. 1986:76).

En este punto es necesario detenernos, para señalar que a pesar de haber realizado las observaciones, no fue posible extraer de ellas información relevante al objeto de estudio de esta investigación en la medida que la densidad de la de los datos recolectados con esta técnica fue insuficiente para incluirla como un referente confiable y válido. Los resultados de las observaciones se pueden encontrar entre los documentos ANEXOS enviados a FONIDE.

- Entrevista en Profundidad.

Esta técnica de producción de información en la investigación social se encuentra caracterizada como, una conversación enmarcada por preguntas abiertas, en la que entrevistado/entrevistador establecen 'una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable' (Canales. 2006:220).

Un acto comunicativo y de interacción por excelencia, que se da entre iguales y es de carácter dinámico y flexible.

Tiene por objeto recoger la riqueza y densidad en las respuestas de los entrevistados a fin de asir sus marcos de referencia, buscando identificar 'los aprendizajes sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente' (Taylor y Bogdan.1986:103).

Considerando que la técnica presenta variadas alternativas que van desde la historia de vida a otras más estandarizadas, cabe precisar que se utilizará una *entrevista estandarizada abierta* que se realiza a partir de una pauta aplicada de igual forma a todos los entrevistados, por tanto, *semi-estructurada*, con flexibilidad para abordar temas emergentes y libertad para con las respuestas del entrevistado/a, a fin de lograr la mayor profundidad de significados.

Mediante esta técnica se busca conocer cómo se sucedieron y significaron los procesos de cambio en torno a una gestión escolar orientada al mejoramiento continuo y asesorada técnicamente, en la escuela.

- Grupos de Discusión.

Técnica que reúne un conjunto de participantes de características comunes, desconocidos entre sí, que interactúan en igualdad de condiciones respecto del derecho al habla y producen un discurso que permite conocer cómo simbolizan ciertos temas. Así, 'el grupo de conversación se produce conversando y la conversación es sostenida por un conjunto de individuos que devienen en *grupalidad* durante ella' (Canales. 2006:268).

Se configura un discurso a partir de los significados que comparten los miembros del grupo y dan cuenta de cómo configuran una realidad común, a través del encuentro en el acto del habla colectivo.

El acto común del habla, permite reproducir –entre los participantes del grupo- el *discurso* de un colectivo determinado, que la técnica explora y releva.

En tanto condiciones que dan forma y sentido a la técnica se destaca que los participantes no constituyen grupo previo a la reunión; articulan una diversidad que sin embargo sostiene una equivalencia respecto al derecho al habla; la diversidad de los participantes no les impide llegar a ser grupo; el investigador/a provoca la discusión con temas abiertos y pertinentes a la conversación del propio grupo, entregando la dirección del habla a los propios participantes.

3.4. Instrumentos de Recolección de Información.

Tabla N°2
Instrumentos de recolección de información

Instrumentos	Descripción
Pauta Análisis Documental.	Pauta con ejes temáticos de análisis de documentos de instituciones asesoras. Este instrumento será utilizado para orientar el análisis de los documentos evacuados por las instituciones ejecutoras de la Asistencia Técnica a Escuelas Críticas.
Pauta de Observación.	Pautas estructuradas a partir de variables y categorías que se han considerado relevantes de ser observadas y analizadas, a partir de las cuales se producen registros analíticos de las escuelas y las estructuras observadas.
Pauta de Entrevistas en Profundidad.	Pautas que consideran las variables y categorías que se han considerado relevantes de ser analizadas y que presentan especificidades según actor.
Pauta Temática de Grupos de Discusión.	

3.5. Actores Claves y Espacios de Observación.

Desde la perspectiva cualitativa, los actores resultan de primera importancia para la comprensión del objeto de investigación. Razón por la cual cabe determinar cuáles son claves para efectos de esta investigación.

Los procesos de mejoramiento de escuelas focalizadas como críticas y asistidas técnicamente, nos remiten a dos ámbitos institucionales, por un lado el establecimiento escolar -la Escuela- y por otro, las instituciones de Educación Superior que implementaron la Asistencia Técnica a las mismas.

Al interior de la escuela se congregan diversos actores, como son docentes-directivos, docentes, estudiantes, paradocentes, auxiliares y padres y apoderados. De todos ellos, fueron los Directores/as, Jefes/as de Unidades Técnico-Pedagógicas y Docentes –en general- los interlocutores y sujetos directos de la relación con la Asistencia Técnica. Razón por la que son considerados como actores e informantes claves.

Por otro lado se encuentran las instituciones que prestaron Asistencia Técnica. Dentro de éstas se puede realizar una distinción básica, a saber, los profesionales responsables del diseño y conducción de la propuesta y ejecución de la Asistencia, es decir, los coordinadores de cada Proyecto y por otro, los asesores/as que trabajaron directamente con las escuelas y sus actores.

En resumen, los actores considerados como claves para efectos del proceso de recolección de información son: Directores/as, Jefes/as UTP, Docentes, Coordinadores de Proyecto de las instituciones ejecutoras y Asesores directos (terreno).

Ahora bien, en relación a la observación no participante es necesario precisar que la escuela presenta variados espacios e instancias para ser observadas, lo cual obliga a identificar y priorizar

aquellos escenarios que faciliten la identificación de un contexto y escenario propicio al objeto de estudio.

Por eso, para definir qué observar al interior de la escuela, se mantendrán dos líneas coherentes a los actores priorizados y sus ámbitos de trabajo y responsabilidad. Por una parte se observarán reuniones de Equipo Directivo de cada establecimiento escolar de la muestra cualitativa, al interior de los cuales los/as Directores/as y Jefes/as de UTP comparten responsabilidades relacionadas a la conducción, monitoreo y evaluación de los procesos de la escuela.

Por otra parte, se observarán las Jornadas de Reflexión Pedagógica, instancias colectivas del trabajo docente, planificación y monitoreo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A modo de resumen y de acuerdo a las definiciones presentadas, se enseña un cuadro resumen que integra técnica de recolección de información y actor clave e instancia de observación.

Tabla N°3
Cuadro resumen Técnica – Actor Clave

Técnica	Actor-Informante / Escenario de Observación
Análisis Documental	Instituciones de Asistencia Técnica.
Grupos de Discusión	Directores/as -
	Jefes/as Unidades Técnico-Pedagógicas
	Asesores Técnicos de las Escuelas (terreno)
Entrevistas en Profundidad	Directores/as
	Jefes/as UTP
	Coordinadores del proyecto en Instituciones Asesoras.
Observaciones No Participantes	Reuniones de Equipo Directivo
	Jornadas de Reflexión Pedagógica.

3.6. Plan de Análisis.

El análisis de la información recogida a través de las distintas técnicas e instrumentos discurre en dos planos complementarios. Por un lado, el análisis de los datos de acuerdo al instrumento y técnica de investigación, y por otro, la integración analítica de los datos recopilados mediante distintas técnicas e instrumentos.

En términos globales, el análisis considera una secuencia que va desde la lectura comprensiva de los datos; integración a las categorías de búsqueda de los emergentes en el discurso y la observación; reducción de los datos de acuerdo a categorías y tipologías de análisis; configuración de mapas interpretativos de acuerdo a conceptos y proposiciones teóricas a la consecuente búsqueda bibliográfica.

Así, se cruza un enfoque que se orienta hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios, procesos o personas que se estudian (Taylor y Bogdan.1998), con una inducción analítica de categorías a partir de los discursos que los sujetos construyen, tratando de determinar en cada una de ellas las regularidades o patrones que las identifican, teniendo presente que las representaciones de los sujetos, finalmente, son representaciones compartidas por grupos y culturas.

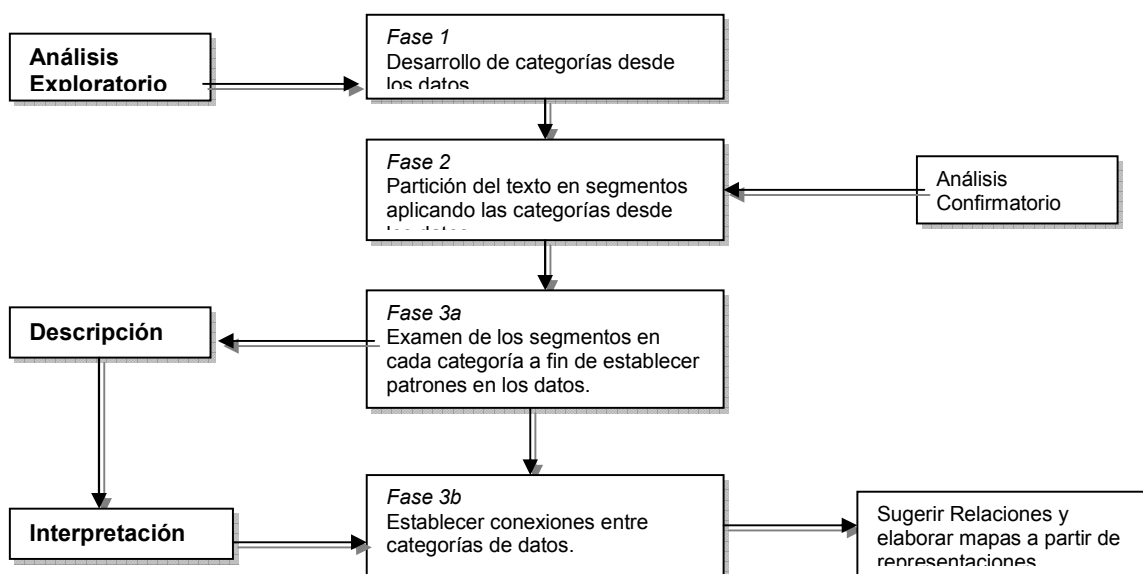
Esta perspectiva resulta coherente con los objetivos propuestos para esta investigación, dado que este esquema metodológico *'puede tener tanto un fin descriptivo como un fin inferencial'*, esto último entendido como la posibilidad de *"hacer inferencias reproducibles y válidas de los datos al contexto de los mismos"*.

Para el análisis específico de las observaciones y entrevistas y grupos de discusión se hará uso, respectivamente, de las herramientas provistas por la etnografía respecto del conocimiento y comprensión de los usos e interacciones sociales y del análisis de discurso, considerando como referentes teórico-conceptuales a Taylor y Bogdan y Glasser y Strauss (“The Groundend Theory”) y se considerará la noción de representaciones sociales proporcionada por Van Dijk, quien plantea, que los “*modelos mentales no sólo representan las creencias personales, sino que también ofrecen (versiones con frecuencia personales de) una representación de lo social, como el conocimiento, las actitudes y las ideologías, que, a su vez, están relacionadas con la estructura de los grupos y las organizaciones*”. Se debe tener presente que tanto las interacciones (sus modos específicos y culturalmente circunscritos) como los “discursos personales” dan cuenta de la relación entre los sujetos y los grupos sociales a los que pertenecen.

De acuerdo con las características propias de los estudios cualitativos, el plan de análisis que guiará este componente de la investigación tendrá un carácter cíclico y abierto, considerándose la posibilidad de volver en cualquier momento del análisis sobre los datos. Incluso, la posibilidad de requerir nuevos datos sobre aspectos puntuales se encuentra abierta, con el fin de responder a las preguntas que se han considerado pertinentes a la investigación.

En términos más específicos, las etapas del proceso de análisis serán las siguientes:

- i) **Análisis Exploratorio:** Correspondiente al primer nivel de reducción de datos, donde se comienzan a desarrollar categorías a partir de la lectura acuciosa de las entrevistas en profundidad, grupos de discusión y pautas de registro de observación. En esta primera fase, la lectura se acompaña de las variables de análisis previas, como marco de investigación con la suficiente flexibilidad para integrar aquellos datos que nos responden a las mismas. De esta manera, se busca establecer ciertas ‘unidades de sentido’, que permitan definir con la mayor precisión las categorías relevantes al fenómeno en estudio.
- ii) **Descripción:** Fase en la que se examinan todos los segmentos de cada categoría con el fin de establecer patrones en los datos y generar un mapa interpretativo, lo que implica un nivel de reducción de los mismos. Tal como señala Pérez Serrano, este trabajo permite formular preguntas claves: ¿Qué sucede y cómo? ¿Por qué sucede? ¿Se responden las hipótesis?
- iii) **Interpretación:** Esta etapa supone, en términos generales, integrar, relacionar y establecer conexiones entre las diferentes categorías. De esta manera, se busca responder a las preguntas surgidas al comienzo de la investigación, así como presentar posibles aspectos del problema en cuestión no consideradas originalmente. Por lo mismo, suele ser necesario volver sobre los datos para confirmar la validez de las interpretaciones realizadas.



Siguiendo a Tesh, el modelo de análisis de la información cualitativa será el siguiente para los distintos tipos de instrumentos cualitativos considerados:

3.7. Variables de la Investigación.

Como un primer marco orientador de búsqueda se presentan algunas variables consideradas como relevantes para la investigación, a partir del conocimiento previo del objeto de estudio. Este primer acercamiento dialogará en forma permanente con el análisis –de orden inductivo- de los datos recopilados.

3.7.1. Variable : Institución Escolar.

La institución escolar puede entenderse en una doble construcción: por una parte, sus características organizacionales, las que las definen genéricamente, y que se pueden entender como una cierta gramática escolar; y, al mismo tiempo, las construcciones culturales singulares que cada establecimiento construye sobre la uniformidad mencionada.

Entre los rasgos que todas las organizaciones escolares comparten está su configuración como burocracia profesional, lo que implica que las instituciones educativas se desarrollan bajo una doble lógica. Un marco burocrático –definido con anterioridad- y actores que tienen una condición profesional. Entre los elementos burocráticos están, entre otros: definición de los calendarios escolares (periodicidad y duración), duración de las horas de clases, edades que los alumnos y alumnas deben tener para estar en un nivel, sistemas de evaluación y mecanismos de promoción. El elemento profesional, es decir los profesores, se desenvuelve con criterios profesionales en este marco pre-determinado. En esta concepción se releva la condición profesional como portadora de criterio, de un saber teórico y práctico que se realiza a partir de toma de decisiones que no pueden estar definidas previamente a que se presenten las situaciones específicas.

Esta tensión presente en las instituciones educativas lleva a enfatizar dos elementos. Por un lado, la orientación hacia los resultados de aprendizaje de este tipo de organizaciones y, la importancia en éstas del liderazgo, en función de mantener y concretar la orientación hacia la consecución de los logros, expresados finalmente en la calidad, cantidad y pertinencia de los aprendizajes de los alumnos.

De hecho, dos de las hipótesis de los resultados intermedios del Plan de Asistencia Técnica dan cuenta de lo anterior, en tanto la perdurabilidad del mejoramiento del trabajo en el aula ‘requiere de respaldo institucional que ponga el tema pedagógico y de aprendizaje en el centro del accionar de la escuela’, lo que ‘a su vez, supone un fuerte liderazgo pedagógico en la escuela (...)’

Un segundo elemento en la configuración de burocracias profesionales es la disposición de sus integrantes, donde existe una “cabeza” que tiene una perspectiva total de la organización y otra posición, en la base organizacional, donde están los docentes que conocen perfectamente la realidad del curso con el cual trabajan, pero carecen de una mirada global de la institución.

Adicionalmente, el tipo de coordinación que tienen los docentes se define como “débilmente ajustado”, lo que implica que la estructura organizacional permite que cada docente realice su trabajo de modo muy independiente al resto, sin que esto dañe estructuralmente a la organización. Esta condición supone la necesidad de establecer dispositivos de coordinación entre los docentes –Consejos de Profesores, Horas de Reflexión Pedagógica, etc.- y, además, monitorear lo que

ocurre en cada aula de forma de estandarizar procedimientos orientados a niveles de resultado pre-establecidos.

En esta condición burocrática profesional se elabora una cultura con ciertos rasgos singulares en cada establecimiento. Esta se realiza a través del tiempo, producto de múltiples factores y tensionada siempre entre lo profesional y lo burocrático.

Estas culturas deben orientarse al Mejoramiento Continuo, es decir a instalar un modo de pensar y hacer que siempre vaya definiendo metas, logros y desafíos para el quehacer escolar. Una construcción cultural que insista en la capacidad de aprendizaje de toda la comunidad escolar. Cuestión particularmente relevante si se considera que diversas investigaciones dan cuenta de cierta resistencia al cambio presente en la cultura docente, determinando expectativas y actitudes frente al mismo.

3.7.2. Variable : Asistencia Técnica.

La Asistencia Técnica que entregan instituciones a escuelas focalizadas y nominadas como críticas se enmarca en requerimientos de objetivos y resultados explicitados por la autoridad ministerial, mediante concurso público.

En consecuencia, las instituciones que entregan Asistencia Técnica lo hacen respondiendo a dicho requerimiento de objetivos y resultados en un marco temporal dado.

No obstante, cada institución desarrolla una forma particular de responder al desafío de asistir técnicamente a escuelas que educan a población en situación de vulnerabilidad y han sido nominadas como 'críticas' de acuerdo a indicadores de eficiencia interna y logros de aprendizaje, en tanto presentan experiencias previas, enfoques y/o competencias, entre otros elementos, que les diferencian.

Específicamente, es en la metodología de trabajo, es decir, en el conjunto de premisas metodológicas, técnicas e instrumentos privilegiados, periodicidad, así como en la forma de concebir los procesos de monitoreo y evaluación -en tanto contenidos, métodos y actores involucrados- dónde cada institución asesora se diferencia y/o encuentra.

Ahora bien, tal como en los contenidos ejes, objetivos y resultados, la Asistencia Técnica se encuentra determinada por la convocatoria desde el Ministerio de Educación, así también está sostenida por el financiamiento adjudicado.

Sin embargo, no es traslación automática. Cada institución prioriza, invierte o consta con recursos diferenciados, profesionales y materiales, que pueden llegar a constituir una *información que hace diferencia* en la articulación con la escuela y de ambas con los resultados.

3.7.3. Variable : Política Pública como contexto.

La Asistencia Técnica a escuelas críticas es una iniciativa que se ubica en contextos que se determinan recíprocamente en forma sucesiva y que consideran planos de diversos órdenes. Aspecto que cabe integrar en la medida que las relaciones sociales se construyen, determinan y modifican en un continuo dinámico y flexible.

Como iniciativa pública, la Asistencia Técnica se debe a un contexto primero cuál es, la política pública en la que tiene sostén y a la que responde como marco de acción.

No es posible comprender la Asistencia Técnica a escuelas críticas sin situarla en un continuo de esfuerzos por resolver la tensión entre los principios de equidad y calidad. Así como tampoco lo es

sin aludir al rol de los sostenedores, de escuelas municipales y particulares-subsuvencionadas, en los procesos de mejoramiento, tanto por sus atribuciones como por su responsabilidad en el funcionamiento de los establecimientos.

Insoslayable resulta visibilizar aquello que está en el eje de la discusión que da origen a las nominadas escuelas críticas: la calidad de los aprendizajes en escuelas que educan a población en situación *vulnerabilidad*, un contenido que cruza transversalmente el contexto de la iniciativa de Asesoría Técnica.

Aún más cuando los esfuerzos de la política pública no han permitido resolver la segmentación y desigualdad entre niños/as y jóvenes provenientes de diferentes sectores sociales, tendencia que se ha mantenido en el tiempo en el sistema escolar chileno.

3.7.4. Variable : Articulación Escuela AT.

El marco de la Asistencia técnica, constituye un encuentro entre organizaciones, con historias, prácticas culturales y lógicas organizacionales diferentes. Esta diversidad, sin lugar a dudas influye de una manera cualitativa en las características que adquiere su relación. Sometidos a los requerimientos de una iniciativa Pública que otorgaba un encuadre y marco de actuación general a las instituciones en juego, estas se vieron compelidas a desarrollar prácticas de trabajo conjunto.

Estas prácticas pueden ser visualizadas a través de la analogía del engranaje, en el cual distintas piezas se unen y articulan produciendo un efecto que escapa a la relación particular entre ellas. La relación entre Organizaciones Escolares y Organizaciones de Asistencia técnica puede ser entendida en estos términos, como una serie de engranajes calzando y no ajustando de manera dinámica y no lineal, en cuanto esta imagen representa a sujetos activos en la construcción de su relación.

La Variable Articulación Escuela-AT emerge en el proceso que involucra el trabajo entre sujetos y organizaciones, al ser dinámica y no lineal, es posible rastrear en ella hitos y momentos pertenecientes a distintos tiempos y que dan cuenta de pequeños ajustes, con impacto en las trayectorias y en el hacer concreto de las organizaciones. Estos, se dan en el marco de estrategias, acciones, diálogos y movimientos producidos por personas en contacto.

En la evaluación desarrollada por el PNUD el año 2004 al plan de Asistencia Técnica para las escuelas críticas de la región metropolitana, se describe este engranaje cómo la etapa de “empalme” donde se produce un “encuentro” de dos lógicas, por un lado la lógica de la escuela y las características propias de su cultura, y por otro la situación con que se presenta la AT frente a la escuela, que incluye su propuesta frente al mejoramiento y los recursos de los que dispone y utiliza para llevarlo a cabo.

3.8. Población y Muestra.

El año 2002, existían en la Región Metropolitana 73 escuelas caracterizadas como críticas, de estas 66 son incluidas en el proceso de Asistencia Técnica. De ellas 7 fueron cambiadas en el transcurso del mismo. De esta manera, la población objeto del estudio, en tanto cumple el requisito de participación durante todo el proceso, queda compuesta por 59 establecimientos.

Considerando los objetivos de la investigación, que apuntan a describir y caracterizar experiencias de asistencia exitosa e institucionalización de prácticas de mejoramiento, se realiza en un primer momento un muestreo no probabilístico dirigido o intencionado, considerando los resultados de los establecimientos y su caracterización socioeconómica. Esto, bajo el supuesto que un aumento significativo de los puntajes en pruebas estandarizadas indica un proceso de institucionalización de

prácticas de mejoramiento, lo cual implica una situación de abandono de la condición “crítica” presentada por los establecimientos.

En la investigación cualitativa la representatividad de un muestreo se basa en la capacidad de entregar información que permita responder adecuadamente a los objetivos y propósitos planteados, antes que en representar estadísticamente al universo. *“Una muestra cualitativa no es mejor cuando mayor es el número de participantes, sino cuando y en el modo que logra presentar todas las diversidades pertinentes al colectivo analizado”* (Canales, 2001). De esta manera el muestreo en la investigación cualitativa *“es progresivo y está sujeto a la dinámica que se deriva de los propios hallazgos de la investigación”* (Sandoval, 2002:120).

El segundo momento de definición de la muestra considerará, entre los establecimientos ya seleccionados, a aquellos donde permanezcan los actores educativos definidos como claves durante la asistencia técnica; asegurando de esta manera la fidelidad de la información, con el objetivo de dar cuenta integral del campo de significaciones y prácticas sociales asociadas al fenómeno de la institucionalización del mejoramiento.

Finalmente, en un tercer momento, el criterio para definir la muestra definitiva será el de *“saturación de categorías”*. El que se fundamenta en los enunciados de Glaser y Strauss (1976) donde la saturación está determinada por la *“combinación de los límites empíricos de los datos, la integración y densidad de la teoría y la sensibilidad teórica del analista”* (Sanahuja y Silva, 2001).

i) Primer Momento: selección de la muestra en base a criterio de resultados.

Para la selección de las escuelas priorizadas en la muestra se optó por llevar a cabo un análisis cuantitativo desde la información de la evaluación SIMCE, en la perspectiva de construir un índice que de cuenta de la institucionalización de prácticas de mejoramiento expresado en resultados de pruebas estandarizadas.

Se utiliza la información entregada por la prueba SIMCE en la medida que dicha prueba permite ver los avances en diferentes agrupaciones político-administrativas, país, región y comunas; asimismo, permite comparar las distintas clases de establecimientos según dependencia: Municipales, Particulares subvencionados, etc. La prueba SIMCE, además, posibilita llevar a cabo un seguimiento de cada establecimiento y realizar comparaciones entre ellos. Finalmente, cabe señalar que la información que el SIMCE genera goza de reconocimiento por parte de la mayoría de los actores del ámbito educacional.

A continuación se informa sobre los procedimientos llevados a cabo para listar las 59 escuelas focalizadas que son objeto del presente estudio.

ii) Fuentes de Información.

La fuente de información utilizada son las bases de datos de libre acceso de la prueba SIMCE a nivel de establecimientos; para ello, se optó por trabajar con la información de cuartos años básicos de los años 2005 y 2006, basándose en la meta fundamental de la Asistencia expresada en los Términos de Referencia.

Para efectos de la selección de la muestra se consideraron los resultados de los años 2005 y 2006. El año 2005, porque indica el punto de llegada de los establecimientos que recibieron Asistencia Técnica. El año 2006, en tanto es indicador del desempeño de los establecimientos una vez que éstos dejaron de contar con dicho apoyo.

Ahora bien, en términos óptimos la medición 2007 debía ser incorporada al análisis, ya que mostraría congruencia de resultados. No obstante, esta información aún no se encuentra disponible, por lo que en función de los plazos y productos comprometidos en esta investigación, no se ha integrado.

iii) Método de selección de las escuelas.

Para la selección de las escuelas se construyó un índice ad-hoc. Como se sabe, los índices son indicadores cuantitativos que permiten resumir información de otros indicadores o variables, en una sola puntuación. Para ello dos aspectos son particularmente relevantes: en primer término, la información que será utilizada en la construcción de éste; en segundo, la ponderación que recibirá cada uno de los tipos de información a resumir, es decir, el peso que se le asignará a cada una de las variables incluidas en el índice. (Azún. 2006:92-93)

iv) Información utilizada.

Se utilizaron cuatro indicadores para el índice. De ellos, tres corresponden a los subsectores evaluados por la prueba SIMCE, es decir, los subsectores de Lenguaje, Matemáticas y Comprensión del Medio. Un cuarto indicador se relaciona con la clasificación socioeconómica de los establecimientos realizada por el MINEDUC, es decir, los establecimientos A, B, C, D y E.

A continuación se detallan dichos indicadores:

- Puntaje promedio del establecimiento en cada subsector.
- Indicador de la significación en base al incremento/descenso en un mismo establecimiento y subsector, respecto de la medición anterior (2002/2005, 2005/2006)
- Indicador de la significación de la diferencia entre el puntaje promedio del establecimiento y el grupo socioeconómico al que corresponde, según subsector.
- Indicador de las diferencias socioeconómicas entre los establecimientos, a partir de la clasificación elaborada por SIMCE-MINEDUC.

v) Ponderación de los indicadores.

Para llevar a cabo la ponderación de los indicadores en el índice construido, se trabajó con tres niveles analíticamente distinguibles. En el primero se distingue por año; en el segundo, se distingue según los subsectores y el nivel socioeconómico (en cada año); en el tercero, para cada subsector se distinguió según los indicadores utilizados.

▪ Primer Nivel.

Cada uno de los años se ponderó de manera equitativa, en atención a que los resultados de los establecimientos expresan dos momentos igualmente importantes del proceso de asistencia realizado: 1) el de institucionalización de prácticas con asistencia presente; 2) el de institucionalización de prácticas de mejora en los establecimientos, que se expresaría en los resultados en el año 2006.

▪ Segundo Nivel.

Para cada año se distinguió entre los tres subsectores y el grupo socioeconómico del establecimiento, la ponderación de cada uno se expresa en la siguiente tabla:

Tabla N°4
Subsector, Grupo Socioeconómico y Ponderación

Subsector y Grupo Socioeconómico	Ponderación
Lenguaje	35%
Matemáticas	35%
Comprensión	15%
Nivel socioeconómico	15%
Total	100

Se le da un mayor peso a los subsectores de Lenguaje y Matemáticas porque es respecto de ellos, donde se mide resultados (según TDR Asistencia Técnica); no obstante, la incorporación del tercer subsector se relaciona con la institucionalización de prácticas.

- Tercer Nivel.

Para el cálculo del puntaje en cada subsector se utilizó la siguiente ponderación de los indicadores de la prueba SIMCE.

Tabla N°5
Indicadores por subsector y Ponderación

Indicadores en cada Subsector	Ponderación
Puntaje promedio	20%
Significación de la diferencia entre puntajes en el mismo establecimiento.	50%
Significación de la diferencia entre puntajes del establecimiento y el promedio del Grupo Socioeconómico.	30%
Total	100

En este último nivel se privilegiaron los indicadores de la significación de las diferencias de promedios, porque son ellos los que muestran, de manera clara, los avances en la calidad de los establecimientos.

A continuación se presenta el cuadro resumen de la ponderación de cada uno de los indicadores.

Tabla N°6
Ponderación indicadores

1° Nivel	2° Nivel	3° Nivel	Ponderación (%)
2005	Lenguaje	Puntaje promedio	3,5
		Significación diferencia mismo establecimiento.	8,75
		Significación diferencia establecimiento y Grupo Socioeconómico.	5,25
	Matemáticas	Puntaje promedio	3,5
		Significación diferencia mismo establecimiento.	8,75
		Significación diferencia establecimiento y Grupo Socioeconómico.	5,25
	Comprensión del Medio	Puntaje promedio	1,5
		Significación diferencia mismo establecimiento.	3,75
		Significación diferencia establecimiento y Grupo Socioeconómico.	2,25
		Nivel socioeconómico	
	Subtotal		50
2006	Lenguaje	Puntaje promedio	3,5
		Significación diferencia mismo establecimiento.	8,75
		Significación diferencia establecimiento y Grupo Socioeconómico.	5,25
	Matemáticas	Puntaje promedio	3,5
		Significación diferencia mismo establecimiento.	8,75
		Significación diferencia establecimiento y Grupo Socioeconómico.	5,25
	Comprensión del	Puntaje promedio	1,5

	Medio	Significación diferencia mismo establecimiento.	3,75
		Significación diferencia establecimiento y Grupo Socioeconómico.	2,25
	Nivel socioeconómico		7,5
	Subtotal		50
Total			100

vi) Asignación de valores.

Todos los indicadores utilizados para la construcción del índice para seleccionar los establecimientos fueron homogeneizados entre 1 y 3. La razón de aquello está en que las significaciones de las diferencias entre los promedios tienen 3 niveles, por lo que se estandarizaron las demás variables según dicho rango. Los cuadros que se presentan a continuación muestran dicha categorización

Tabla N°7
Indicadores de la significación de la diferencia

Indicadores de la significación de la diferencia	SIMCE	Valor
Baja significativamente	-1	1
No hay diferencia	0	2
Sube Significativamente	1	3

Tabla N°8
Grupo socioeconómico y categoría

Grupos socioeconómicos	SIMCE	Valor
Medio	C	1
Medio bajo	B	2
Bajo	A	3

Entre los 59 establecimientos sólo hay casos de estos tres grupos.

▪ Promedio de Puntaje.

Un proceso más largo requirió la variable promedio de puntaje del establecimiento. En este caso se distinguió entre cada uno de los subsectores, separados también por año. De dicha información segmentada se consideró el rango y los valores mínimos y máximos. Así, se asignó valor 1 a los establecimientos con el puntaje más bajo, y valor 3 a los establecimientos que hubiesen obtenido los mayores puntajes. Los establecimientos con puntajes intermedios recibieron un valor correspondiente entre 1 y 3 dependiendo del puntaje que tuvieran, para dicho cálculo se consideró el rango.

vii) Resultados.

El cuadro que sigue muestra a cada uno de los 59 establecimientos ordenados según el puntaje del índice.

Tabla N°9
Establecimientos según índice

N°	GSE	Índice	N°	GSE	Índice
1	B	2,53	31	B	2,03
2	B	2,52	32	B	2,02
3	B	2,45	33	B	2,01
4	B	2,39	34	B	2,01
5	B	2,38	35	B	1,98
6	B	2,37	36	B	1,94

7	B	2,33		37	B	1,94
8	A	2,31		38	B	1,90
9	B	2,30		39	B	1,90
10	B	2,29		40	B	1,87
11	B	2,27		41	B	1,85
12	B	2,24		42	C	1,83
13	B	2,22		43	B	1,81
14	B	2,21		44	B	1,77
15	B	2,17		45	B	1,77
16	B	2,15		46	B	1,76
17	B	2,14		47	B	1,76
18	B	2,11		48	A	1,70
19	B	2,10		49	B	1,70
20	C	2,10		50	B	1,69
21	B	2,09		51	A	1,68
22	B	2,09		52	B	1,67
23	B	2,08		53	B	1,65
24	B	2,08		54	B	1,63
25	B	2,07		55	A	1,62
26	B	2,07		56	B	1,60
27	B	2,05		57	B	1,58
28	B	2,05		58	B	1,45
29	C	2,05		59	B	1,42
30	A	2,04				

3.8.1 Muestra inicial.

A partir del ordenamiento otorgado por el índice, la muestra inicial se constituye con los siguientes casos:

Tabla N°10
Muestra inicial

N°	RDB	Comuna	Dependencia	AT	GSE	Índice
1	10839	María Pinto	Corp. Muni.	ORT	B	2,53
2	10274	Huechuraba	Municipal	PIIE	B	2,52
3	10649	Buín	Corp. Muni.	CIDE	B	2,45
4	10421	Lampa	Corp. Muni.	PIIE	B	2,39

Cabe añadir aquí, que en un segundo momento se procederá a cotejar que en estos establecimientos se mantengan los actores claves relacionados con el proceso de asesoría, de no ser así se continuará avanzando en la lista hasta cumplir con esta condición.

3.8.2 Muestra Final.

Una vez cotejado el criterio de mantención de actores que participaran del proceso de asesoría, en términos de: mantención de miembros del Equipo Directivo y Docentes, la muestra definitiva en las escuelas, como en las Asistencias técnicas queda constituida por:

**Tabla N°11
Muestra Final**

N°	Nombre	Dependencia	GS E	Índice
1	Escuela Las Añañucas	Corp. Muni.	B	2,37
2	Escuela Las Hortensias	Corp. Muni.	A	2,31
3	Escuela Las Rosas	Municipal	B	2,29
4	Escuela Las Azucenas	Part. Sub.	B	2,24
5	Escuela Los Pensamientos	Part. Sub.	B	2,22
6	Escuela Las Calas	Municipal	B	2,15

A partir de esta muestra los datos recopilados se describen en las siguientes Tablas.

**Tabla N°12
Levantamiento de Información en escuelas de la muestra**

Nombre Establecimiento	Entrevista Director	Entrevista UTP	Grupo de discusión Docentes	Observación no participante EGE.	Observación no participante Reflexión Pedagógica.
Escuela Las Añañucas	X	X	X		X
Escuela Las Hortensias	X	X			X
Escuela Las Rosas	X	X	X	X	
Escuela Las Azucenas	X	X	X		X
Escuela Los Pensamientos	X	X			*
Escuela Las Calas	X	X			X

* En esta escuela no fue posible la observación no participante debido a problemas internos en la misma.

**Tabla N°13
Levantamiento de información en instituciones AT de la muestra.**

Nombre Establecimiento	Organismo AT.	Grupo de Discusión Asesores/as Técnicos Terreno	Entrevista Coordinador
Escuela Las Añañucas	Los Bellotos del Norte	X	**
Escuela Las Hortensias	Los Canelos	*	X
Escuela Las Rozas	Los Arrayanes	X	X
Escuela Las Azucenas	El Peumo	X	X
Escuela Los Pensamientos	La Palma Chilena	X	X
Escuela Las Calas	Los Arrayanes	X	X

* Asesor Técnico de Terreno no se encontraba en la ciudad al momento de realizarse el grupo de discusión

**No se realiza esta entrevista debido a que el coordinador formó parte de el equipo de investigación.

3.9. Técnica de Análisis de la Información.

Luego de recolectar los datos mediante entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, se procedió a realizar el análisis de estos mediante la técnica de análisis de contenido siguiendo los lineamientos y principios propuestos en la "Teoría Fundada" la cuál se propone como "un método para construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes" (Iñiguez y Muñoz, 2004: 1).

Como técnica para la reelaboración y reducción de datos se utilizó el análisis de contenido, el cuál es consistente con el enfoque emergente propio de la investigación cualitativa y se beneficia del modelo metodológico de *Glaser y Strauss* (Cáceres, 2003: 57) para Mayring (2000) el análisis cualitativo de contenido se puede entender como una aproximación empírica para la realización de análisis de datos y textos al interior de sus contextos de comunicación, el cuál es metodológicamente controlado siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio.

Siguiendo los lineamientos expuestos y a, se realizó una codificación abierta de las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión, separando observaciones, frases y párrafos en la medida que representaban ideas o fenómenos agrupables según su grado de relación. Estos fueron reunidos en familias de códigos (Code Family) y guiones de historia (Story Lines) los que conformaron un primer nivel y momento en análisis. Con estos insumos se regresó a los datos volviendo nuevamente a las entrevistas, conformándose de esta manera categorías provisionales que luego fueron contrastadas a través de un análisis de comparación constante reformulándose y alcanzando progresiva y sistemáticamente mayores niveles de abstracción, densidad y saturación.

De esta manera las categorías conformadas fueron: Política pública como Contexto; Historia e Identidad; Prácticas Institucionales; Construcción de Alianzas para el mejoramiento y Características de los Asesores Técnicos. A la vez, estas categorías fueron cruzadas con dimensiones temporales emergentes desde la literatura y en la estructura de la narrativa de los relato de los Entrevistados, a saber: antes de la AT; con las AT y luego de las AT.

Política pública como contexto: en esta categoría se agruparon las ideas y fenómenos relacionados con la comunicación de la iniciativa a los Establecimientos, la percepción y comprensión que estos tuvieron de ella y las expectativas que planteadas sobre futuras iniciativas similares. A la vez, se incluyeron afirmaciones relacionadas con el rol que cumplieron los sostenedores, como parte del engranaje de la política pública, sumando las expectativas señaladas por los establecimientos respecto del mismo.

Historia e Identidad: incluyó los relatos que elaboran los miembros de los Establecimientos sobre su sí mismo y su rol como miembros de una comunidad, tanto a nivel individual como colectivo; también se incluyen las proyecciones que establecen para su labor y el futuro a partir de estas nociones.

Prácticas Institucionales: agrupó los relatos sobre las prácticas reconocidas por los actores al interior de los establecimientos, su foco y las características que poseían, entregando señales sobre las características en la organización de los modos de hacer y ser al interior de estas instituciones.

Construcción de alianzas para el mejoramiento: en esta categoría se agruparon los enunciados que aludían al proceso y las acciones de articulación entre los establecimientos y las Instituciones de Asistencia Técnica; en cuanto a dificultades, facilitadores, medios, expectativas y proyecciones.

Características de los Asesores técnicos: Agrupó los enunciados que retrataban características de los Asesores técnicos, su forma ser y de actuar en los establecimientos que contribuyeron o no, a su inserción en los mismos.

4. RESULTADOS

4.1 Análisis Documental.

4.1.1. Antecedentes.

Para el análisis documental se consideró como una actividad de instalación del trabajo de campo, el estudio⁵ de documentos e información producida durante la implementación de la Asistencia Técnica a Escuelas Críticas, considerando entre estos documentos las propuestas presentadas por las Instituciones de Asistencia Técnica; los Informes de Avance; y los Informes Finales de las mismas.

Al respecto cabe notar dos aspectos que, más allá del ámbito operacional, guardan relación al propio objeto de estudio, cual es, el proceso de instalación de prácticas de mejoramiento en escuelas focalizadas por la política pública. El primero está relacionado con la dificultad para identificar canales, destinatarios y tiempos de respuesta claros y expeditos respecto de las solicitudes -de acceso y compilación de los documentos- evacuadas. El segundo, una exigua clasificación de los materiales recopilados y puestos a disposición de la investigación⁶. Considerando lo anterior, se define realizar un primer análisis con la información recolectada que presenta mayor estandarización, a saber, las Propuestas presentadas por las instituciones ejecutoras de la Asistencia Técnica y los Informes Finales de las mismas.

En el plano del análisis –propiamente tal- se estructuró una Pauta de Lectura en base a cuatro temas, coherentes con las variables de investigación definidas anteriormente y estructuradas de la siguiente forma:

1. Marco Teórico-Conceptual de Referencia.
2. Características de la Gestión Escolar en el Establecimiento.
3. Características de la Asesoría Técnica.
4. Características de Contexto del proceso AT.

A partir de ella se presentan los siguientes productos: **a)** Una breve descripción de los aspectos relevados por cada institución ejecutora de la Asistencia Técnica en los informes para cada tema; **b)** Una matriz comparativa entre las propuestas por cada tema y; **c)** Una síntesis analítica de los principales aspectos considerados en la descripción y la matriz.

En una dimensión temporal de la asistencia, relacionado con el desarrollo de la misma y las modificaciones que realizan o no, a partir de su encuentro con los establecimientos, es considerado desde el planteamiento de M. Fullan sobre la instalación de prácticas en establecimientos que reciben apoyo externo, que define cuatro etapas: Iniciación; Implementación; Continuación y Resultados. Las que son indagadas en el análisis documental, en la medida que pueden constituirse en un eje ordenador de los mismos, contribuyendo a explicar las variaciones en las propuestas, métodos y marcos comprensivos ocurridos en el tiempo.

4.2. Marco Teórico-Conceptual de Referencia.

4.2.1. Descripción aspectos relevados por Instituciones de Asistencia Técnica.

La elaboración del marco conceptual de las Asistencias Técnicas coincide con la etapa de instalación, propuesta por M. Fullan, ya que representan las concepciones de las instituciones

⁵ Se realizan dos gestiones en forma paralela, la solicitud directa de documentos a la Seremía de Educación y a la Secretaría Técnica del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.

⁶ El anexo n°2 contiene el detalle de la información recopilada.

antes de su encuentro con las instituciones escolares en contextos de vulnerabilidad; anticipando de acuerdo a medios teóricos y/o su experiencia empírica, las condiciones y apuestas realizadas ante la labor de la asistencia. Este incluye los referentes de gestión escolar presenten en el marco de las propuestas, la concepción de aprendizaje existente tras los mismos o explicitada tanto para estudiantes como para adultos y elementos contextuales y procedimentales que densifican la aproximación a la práctica de asistencia a escuelas consideradas 'críticas'. En sus informes de finalización, algunas Asistencias Técnicas, suman comprensiones e integran nuevos referentes teóricos a sus marcos conceptuales, resignificando y nutriendo el conocimiento que poseen sobre el trabajo con escuelas en contextos vulnerables.

▪ **Asistencia Técnica Los Arrayanes.**

En términos teóricos–conceptuales la propuesta puntualiza los desafíos de una educación de calidad en contextos de pobreza y vulnerabilidad, apostando por la acción docente en el aula y el cambio en las características autoritarias, burocráticas y tendientes al aislamiento de los establecimientos escolares, como ejes de la transformación de los mismos.

La propuesta sitúa contextualmente –nacional e internacionalmente- la focalización de iniciativas de mejoramiento en escuelas nominadas como 'críticas' y realiza un análisis de los datos de dominio público al respecto (particularmente SIMCE), poniendo al centro el desafío de una educación de calidad para niños en situación de pobreza.

En esa perspectiva, releva las investigaciones sobre la incidencia que tiene en el aprendizaje *todo* lo que sucede en el aula. En consecuencia, declara como foco de los procesos de cambio, el trabajo en el grupo-curso y la tarea de mediación del docente.

En la línea de identificar los factores de incidencia en los procesos de aprendizaje en escuelas de estas características, se señala que los procesos al interior de los establecimientos educacionales se encuentran determinados por una cultura organizacional específica, caracterizada como tendiente al aislamiento, formalismo y cierto autoritarismo. Aspectos que opondrían resistencia a una escuela entendida como un sistema social abierto, donde existirían mayores y mejores procesos de participación por parte de padres y apoderados.

▪ **Asistencia Técnica Los Canelos.**

La propuesta explicita que la intervención se situará en culturas escolares únicas, considerando una mirada holística, tanto de la escuela como del proceso de 'intervención'. Enfatizan la importancia de lograr un conocimiento lo más completo posible de la institución, que permita construir en conjunto una 'sinergia integradora', mejorando finalmente la forma en que la comunidad se vive a sí misma. Fuente de su teorización, es la experiencia que han obtenido al trabajar durante 5 años en establecimientos de la región que presentan condiciones similares a las 'Escuelas Críticas'.

Conceptualmente, se apoyan en los descubrimientos realizados por la 'psicogénesis del lenguaje' (Ferreiro, E. & Teberosky, A. 1979) en la que se describe desde una perspectiva evolutiva el proceso de adquisición y construcción de la lengua; en el área de Matemáticas destacan la importancia del juego y los materiales concretos. También refieren en su propuesta al área de gestión institucional, la que en un principio es abordada como una dificultad actitudinal, aspecto que cambia en el transcurso del tiempo, complementándose con reflexiones tomadas desde los estudios de 'escuelas efectivas'.

Si bien el marco de referencia reconoce a las escuelas cómo culturas singulares, el marco teórico de actuación supone un tipo de problemática homogénea existente en todas las escuelas, que se relaciona con el desconocimiento de marcos teórico-conceptuales comprensivos del desarrollo infantil y más específicamente de las competencias lectoras.

- **Asistencia Técnica La Palma Chilena.**

La propuesta de esta institución, responde a los TDR de la propuesta pública, levantándose como un eje teórico- práctico la importancia de la Gestión Institucional, es decir, los modos de gestionar la organización escolar y las variables asociadas a ella.

El centro de la propuesta, avalado por una revisión de literatura, plantea la Gestión Institucional como variable organizadora de la estrategia con los establecimientos. Lo teórico-conceptual declara con abundancia las características de escuelas efectivas y en oposición a ellas, las de escuelas críticas. Si bien se declara que no se trata de trasposiciones mecánicas, no se indica con claridad cómo se llega a la efectividad.

Su corpus de apoyo teórico-conceptual emerge de dos fuentes. Por una parte el desarrollo en esta institución de Asistencia Técnica de un Modelo de Gestión Escolar que dispone de estándares y procedimientos para la certificación de la calidad; experiencia desarrollada con establecimientos escolares tanto subvencionados, en sus dos modalidades, financiamiento compartido y particulares pagados. Es interesante señalar que esta institución dispone de instrumentos estandarizados para realizar el monitoreo, tanto inicial como de progreso, de las condiciones organizacionales de los establecimientos escolares.

Una segunda fuente de referencia teórico-conceptual está constituida por la revisión de literatura tanto nacional como internacional, entre ellos Rutter, Mortimore, Sammons, Alvaríño, Arancibia, Sancho, Arzola, en la línea de identificar aquellos aspectos organizacionales que pueden explicar mayores o menores resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Se plantea también qué la identificación los factores de eficacia, no responde de suyo propio, a las metas de efectividad. Se explicita también que “la solución no es transferir directamente los factores de eficacia a escuelas poco eficaces. Sería preciso tener en cuenta las condiciones de cada establecimiento para poner en funcionamiento el saber cotidiano de los actores educativos e integrarlo con el saber experto, aumentar los niveles de sensibilidad frente a los problemas y de compromiso institucional”. (Propuesta Inicial)

Se añade que, algunos autores plantean la incidencia sobre las variables organizacionales, siempre y cuando se actúe sobre ellas focalizada y eficazmente, puede producir efectos en cortos períodos, 4 o 6 años; a diferencia de otro tipo de variables que requieren más tiempo para su transformación.

- **Asistencia Técnica El Chañar.**

La propuesta refiere dos ideas centrales, a saber, orientar el quehacer pedagógico en la comprensión y no solamente en los procesos de memorización como lo propone Gardner, así como, en la necesidad de diferenciar estrategias al interior del grupo-curso dependiendo del ritmo y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en la línea de Bloom.

En términos teóricos –conceptuales la propuesta es débil ya que no logra articular una mirada que dé marco a la intervención a desplegar. No obstante, las referencias señaladas se encuentran centralizadas en un ámbito, la implementación curricular, lo cual constituye un enfoque implícito, más aún cuando no se aluden otros factores y/o enfoques referidos a la cultural organizacional de los establecimientos, la gestión directiva, las características del mejoramiento continuo, entre otras.

- **Asistencia Técnica El Peumo.**

La propuesta se basa en la transferencia de programas probados en el contexto de los EEUU con resultados exitosos. Uno de ellos apunta a los aprendizajes de los niños en Pre-escolar hasta Tercero Básico; el segundo, de Cuarto a Octavo Básico. Ambos implican la aplicación de un programa de entrenamiento a docentes con énfasis en las actividades de enseñanza de Lectura y

Escritura; apoyando a su vez, la autoestima de los mismos y generando condiciones institucionales en el trabajo de la gestión directiva, que permitan la aceptación más rápida del programa en la escuela. Otro componente importante, es el dar cuenta de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, con la confianza de que estos serán buenos y resultarán una motivación para la continuación de la aplicación en el establecimiento.

El foco en la lectura y escritura lo fundamentan en diversas investigaciones, esgrimiendo el argumento que este aprendizaje es considerado la 'base de todos los logros académicos posteriores', en la medida que los otros contenidos se enseñan en el contexto de actividades de lectura y 'escritura como el principal método de enseñanza'.

Los principales autores citados corresponden a literatura -fundamentalmente de EEUU-, y a estudios que respaldan la efectividad del programa, como una forma de justificar la transferencia de los modelos al contexto nacional; otros autores enunciados desarrollan las características del aprendizaje en la primera infancia, las cuales son consistentes con la propuesta planteada en el modelo a transferir.

▪ **Asistencia Técnica Los Bellotos del Norte**

El marco de referencia de la propuesta se nutre de una serie de conceptos emergentes de una bibliografía enfocada en el logro del cambio educativo y de la propia experiencia de trabajo en terreno. Es así como integra aspectos extraídos de las Escuelas Notables, Escuelas Efectivas y de una serie de convicciones emanadas desde la experiencia.

Específicamente proponen cuatro 'puntales' desde los cuales la propuesta se asienta, siendo estos: apoyo directo al aula; fortalecimiento de las competencias de gestión participativa; involucramiento de la familia partiendo de su propia cultura y potencialidades y; la creación y el fortalecimiento de redes de organizaciones sociales.

En lo que se relaciona con los docentes y el trabajo en aula, proponen conceptos relacionados con la transferencia de saberes entre pares, integración de las TIC's y el desarrollo de proyectos de aula. En la visión de los estudiantes y sus familias, destacan a Perrenoud (1990) quién desarrolla un análisis sobre los mecanismos que transforman las diferencias culturales en desigualdades escolares, las cuales son traducidas por los establecimientos como jerarquías de valor. Frente a este nudo de las instituciones escolares, proponen una necesaria participación de la familia y la comunidad.

La propuesta es teóricamente consistente y refleja una elaboración y reflexión sobre las escuelas como instituciones, no existiendo un modelo normativo sobre el tipo de aprendizaje de los estudiantes o lo que es considerado una buena gestión, siendo en estos aspectos una propuesta *situada* en las diferentes escuelas, a partir de lo cual, al término del proceso, se levantan categorías sobre fases de la Asistencia Técnica -normalización- y procesos en curso, nominados como mejoramiento continuo.

Por su parte, el informe final da cuenta de un proceso reflexivo desde la práctica, que tiene como producto la elaboración de categorías que actualizan el marco de referencia teórico-conceptual. Entre ellas destaca la conceptualización de 'mejoramiento continuo', la etapa o fase de 'normalización' en la que se encontrarían las escuelas, en tanto conjunto de normas y procedimientos básicos de funcionamiento con centralidad en el aprendizaje y la problematización sobre los factores de criticidad al interior de los establecimientos. El concepto de cambio, lo acuñan en el sentido de un cambio cultural, adscribiéndose nuevamente a bibliografía que propone a las escuelas cómo microsistemas, con modos de trabajo, historias, relaciones y creencias únicas.

▪ **Asistencia Técnica El Tamarugo.**

La propuesta se sitúa en un contexto temporal donde la urgencia es el logro de resultados de aprendizaje de los estudiantes. 'En la primera década del siglo XXI es preciso desplazar la preocupación de los procesos a los resultados, tensionando al sistema educativo para que atienda y realice acciones para mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes'.

Identifica diversas iniciativas de política en pos de agregar calidad y equidad a la educación, no obstante establece que existe una deuda respecto del cambio de prácticas docentes, lo que reconoce como el factor más difícil de transformar.

Los ámbitos de transformación educacional, en la orientación ya declarada, serían a lo menos dos: institucional y pedagógico. En el primero hay tres aspectos interrelacionados: la creciente autonomía de las instituciones educativas, la profesionalización del ejercicio docente; la necesidad de fortalecer la autoestima de éste, de modo que se afiance la confianza en sí mismo y se trasmita en su interacción con otros; y el tercer aspecto, es la responsabilidad por los resultados. Si bien no se señalan autores de referencia, los temas y conceptos declarados organizan un marco de referencia conceptual.

El marco teórico-conceptual si bien entrega un panorama de los desafíos de la educación, sólo entrega con mayor precisión conceptos en torno a lo planteado por R. Feurestein, tales como modificabilidad, interacción, aprendizaje mediado, señalando que desde este cuerpo teórico se orienta la transformación en las prácticas escolares. Evidentemente los aspectos de gestión institucional están menos desarrollados y se señala sólo la constitución de comunidades de aprendizaje, no aclarándose mayormente cómo se realiza este proceso, ni vinculándose con claridad al escenario educacional señalado.

En este enfoque, se reconocen como actores a los estudiantes y a los profesores, explicitándose que estos últimos deben recibir formación que les permita cambiar su representación del proceso educativo y, por lo tanto, realizar una interacción distinta en las salas de clases. Para lograr estos cambios los docentes deben ser apoyados en el aumento de certezas respecto de sus competencias profesionales como asimismo en el fortalecimiento de su autoestima, muchas veces disminuida por la ausencia de resultados de su labor.

En el informe de cierre de la experiencia, se retoman algunos de los conceptos señalados permitiendo hacer más comprensible la propuesta, allí se afirma citando a Raszinsky (2004), que 'las razones que explican la opción de tomar como foco de intervención las interacciones de calidad, pasa por entender cómo se establecen estas complejas relaciones en las escuelas y cómo el cambio en ellas podrían producir modificaciones tanto a nivel de gestión pedagógica como administrativa e institucional en consonancia con la perspectiva teórica en la cual se enmarca nuestra propuesta. Esta perspectiva, avalada por uno de los últimos estudios realizados en nuestro país, vienen a refrendar la importancia de que ambas dimensiones, la gestión institucional y administrativa y la gestión pedagógica en las escuelas, debieran estar fuerte y coherentemente articuladas'.

4.2.2. Matriz Comparación AT/ Marco Conceptual de Referencia.

Marco teórico de referencia.									
	Los Arrayanes	El Canelo	La Palma Chilena	El Chañar	El Peumo	Los Bellotos del Norte	El Tamarugo		
Modelos gestión institucional	Instituciones escolares: sistemas sociales abiertos que favorecen la participación.	Culturas escolares únicas e idiosincráticas.	Poseen un modelo propio de gestión escolar.	No poseen un modelo de gestión escolar desde posiciones directivas.	No Explicitan un modelo de gestión escolar.	Modelo de fortalecimiento de gestión participativa.	Creciente autonomía organizaciones escolares.		
	Características actuales de los establecimientos: Aislamiento. Formalismo. Autoritarismo.	Incidencia posible: Cambio actitudinal Directivos.	Con estándares.			Etapa Resultados Concepción gestión 'escuelas efectivas'	Culturas escolares. Micro sistemas	Etapa Resultados Mejoramiento es cambio cultural.	Etapa Resultados. Importancia articulación aspectos de la gestión escolar.
Experiencias previas.		Experiencia Previa en escuelas similares.	Experiencia previa en diversidad de escuelas.	No Explicitan.	Experiencia previa en diversidad de escuelas.	Validación experiencia propia de trabajo.	No señalan experiencias previas, como respaldo.		
Modelos gestión Curricular.	Foco de los procesos de cambio, el trabajo en el grupo-curso y la tarea de mediación del docente.	No Explicitan.	Poseen estándares propios gestión curricular.	No Explicitan.	Transfieren metodología, modelo probado exitosamente en USA.	No Explicitan.	No explicitan.		
Marco conceptual gestión curricular	Considerado como foco del proceso de cambio.	No Explicitan.	No explicitan.	Aplicación de instrumentos.	No explicitan.	No Explicitan.	No explicitan.		
Actores considerados	Docentes. Estudiantes. Padres	Supervisores. Docentes.	Directivos. Docentes.	Docentes.	Docentes.	Docentes. Estudiantes. Sostenedor.	Docentes. Familias.		
Aprendizaje Estudiantes	No Explicitan.	Trabajo en aula: Psicogénesis del lenguaje. Matemáticas, juego y materiales concretos.	No Explicitan.	Privilegiar comprensión sobre memorización.	Lectura y escritura, propuesta como base para todos los demás logros académicos.	No explicitan.	Conceptos claves de Modificabilidad y Experiencia de Aprendizaje Mediado.		
				En la necesidad de diferenciar estrategias al interior del grupo-curso (Bloom)					
Aprendizaje docente	A partir de la práctica y el trabajo en aula.	No Explicitan.	El saber cotidiano de los actores educativos integrado con el saber experto	No Explicitan.	Entrenamiento a docentes, énfasis en lectura y escritura.	Trabajo docente: transferencia de saberes entre pares	Prácticas docentes, lo que reconoce como el factor más difícil de transformar		
			Aumentar los niveles de sensibilidad		Foco en autoestima docente, a	Apoyo directo al aula	La profesionalización del ejercicio docente y la necesidad de		

			frente a los problemas y de compromiso		partir del logro de aprendizajes de sus estudiantes.	Fortalecimiento de las competencias de gestión participativa	fortalecer la autoestima de éste
							Deben recibir formación que les permita cambiar su representación del proceso educativo y, por lo tanto realizar una interacción distinta en las salas de clases.
Instrumentos.	No Explicitan.	No Explicitan.	Poseen instrumentos de monitoreo estandarizados	Guías de ejercicio para estudiantes.	Poseen instrumentos de monitoreo.	No Explicitan.	No Explicitan.
Inclusión del contexto	Análisis de Resultados dominio público Análisis comunicacional tratamiento en los medios del tema.	Señalan conocimiento o a partir de experiencia previa.	No explicitan.	No Explicitan.	Respaldo teórico de la efectividad de la iniciativa en contexto internacional	Creación y el fortalecimiento de redes de organizaciones sociales	Análisis contexto temporal.
Metodologías	No Explicitan.	No Explicitan.	No explicitan.	Aplicación de materiales elaborados.	No Explicitan.	Desarrollo proyectos de Aula. Uso TICs.	No Explicitan.

4.2.3. Síntesis.

Entendiendo lo teórico-conceptual como un marco de referencia para situar, comprender y/o explicar los procesos de mejoramiento continuo y Asistencia Técnica a escuelas críticas, un primer elemento de análisis a destacar es que los conceptos y/o teorías relevadas sólo se presentan en las propuestas, no así en los informes posteriores, debilitándose un posterior diálogo entre la experiencia desarrollada y los marcos que al comienzo orientaron la Asistencia Técnica.

Por otra parte, las propuestas muestran una amplia diversidad en sus referencias teórico-conceptuales, yendo desde concepciones integrales de la escuela y su contexto, que entienden la Asistencia técnica como parte de un proceso institucional, hasta acercamientos específicos que se focalizan en la transferencia de técnicas y didácticas para la enseñanza y aprendizaje de subsectores determinados. Sólo algunas propuestas integran la gestión institucional como una variable significativa en los procesos de cambio impulsados.

En la implementación curricular, conviven en las propuestas elementos relacionados a los conceptos de modificabilidad, interacción, aprendizaje mediado, transferencia directa de modelos probados en otros contextos socio-culturales y entrenamiento docente.

No obstante, sobre el rol de UTP y dispositivos metodológicos de trabajo en esta estructura, no se establecen aproximaciones conceptuales. Asimismo sólo algunas propuestas integran la gestión institucional como una variable significativa en los procesos de cambio impulsados, es decir, resulta poco evidente una aproximación teórico conceptual que incorpore variables de estructura y funcionamiento de las instancias de conducción al interior de los establecimientos escolares.

En otro plano, algunas asistencias consideran lineamientos metodológicos específicos para el trabajo con docentes, aunque no se explicitan reflexiones sobre el aprendizaje de los mismos, o énfasis que apunten a un modelo de desarrollo profesional en las propuestas; cifrando sus acciones en la capacidad de los docentes de replicar modelos, instrumentos o actividades sugeridas. En este sentido, el foco principal de las Asistencias Técnicas está puesto en la modificación actitudinal de los mismos y en el cambio cognitivo, en términos de la representación que poseen sobre su práctica y sus estudiantes. La apuesta consiste en que este cambio se

produce luego de evidenciar resultados y logros, a partir de la aplicación de las estrategias sugeridas por las AT.

4.3. Características de la Gestión Escolar en el Establecimiento.

4.3.1. Descripción aspectos relevados por Instituciones de Asistencia Técnica.

▪ Asistencia Técnica Los Arrayanes.

Existen dos nominaciones que realiza la estrategia de intervención de las cuales se infiere un enfoque relacionado con la Gestión Escolar en el establecimiento. La primera se refiere a la *gestión administrativa* bajo la cual se agrupan la gestión de la convivencia y la educativa, y en la que se sitúan las responsabilidades del equipo directivo en cuanto a instrumentos de conducción; la otra nominación es la definición de roles, en la que los directivos se establecen como facilitadores, lo cual no los sitúa –necesariamente- en una línea protagónica de encabezamiento de los procesos de mejoramiento.

No se observa una perspectiva explícita sobre la gestión escolar que dé marco a la intervención, particularmente en la propuesta. No obstante, en los informes sucesivos se da cuenta de una mirada sobre la misma, que discute con las percepciones de los actores respecto de la gestión directiva.

▪ Asistencia Técnica Los Canelos.

El área de la gestión escolar la plantean desde la lógica de la modificación de actitudes de los directivos, apuntando hacia un estilo que mejore la vivencia que tiene de sí misma la comunidad. Se establecen algunas características de la gestión de los establecimientos bajo el nombre de supervisión.

La supervisión es señalada como una instancia de gestión, apoyo, monitoreo y evaluación de proceso, compartidas por líderes internos (por lo general jefes de UTP), profesionales de la AT y supervisores del MINEDUC, constituyéndose de esta manera una supervisión interna y otra externa.

En la medida que se insertan en las reuniones de los equipos, facilitando y mediando, van profundizando el conocimiento que poseen sobre los establecimientos cobrando fuerza de esta forma la función y el rol mediador que puede poseer el equipo directivo. Durante el proceso de asesoría complementan su visión de la gestión con ideas extraídas desde los estudios de las 'Escuelas Efectivas'.

▪ Asistencia Técnica La Palma Chilena.

Esta institución, en su propuesta inicial de trabajo, define las características de las escuelas críticas, a partir de un estudio realizado el año 2000 por el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo. A partir de dicha investigación se señala que estas escuelas tendrán factores deficitarios vinculados a la gestión institucional, entre los que se destacan:

- Gestión pedagógica y administrativa poco efectiva
- Mal clima escolar
- Falta de liderazgo del Director y/o Supervisor
- Ausencia de trabajo en equipo de los docentes
- Padres ausentes de la demanda por una educación de calidad
- Escuelas sin contacto ni redes de apoyo
- Invisibilidad de las disposiciones y posibilidades de apoyo de las familias en los procesos educativos de sus hijos

Se plantea, además, y con un carácter explicativo de la situación de estas escuelas, su participación en otra iniciativa ministerial. Es así como se afirma que '... se evidencia en las 'escuelas críticas' un modelo y una estrategia de intervención del P900 que no ha logrado impactar los factores estructurales y pedagógicos que se requieren para que éstas puedan salir de la condición en la que se encuentran hace casi una década'.

- **Asistencia Técnica El Chañar.**

El acercamiento al fenómeno de la gestión en las instituciones escolares está poco desarrollado. Sin embargo, se trasluce una lógica burocrática en aquellos elementos destacados, a saber, la regulación ministerial, el uso de materiales y la interlocución con actores definidos formalmente.

Se consideran tres premisas respecto de la gestión escolar, la primera hace referencia a que la intervención se sitúa en un marco institucional dado y como tal, debe dar cumplimiento a los objetivos ministeriales. En segundo lugar y en un plano mucho más específico, el que la gestión en la escuela se relaciona con el uso correcto de materiales y técnicas con que se cuenta.

Por último se encuentra la priorización de actores, siempre en el ámbito de la gestión escolar, que realiza la institución asesora, entre los que están los Jefes de las Unidades Técnico Pedagógicas y los Directores/as. Funciones que se relacionan con la sustentabilidad de la iniciativa.

- **Asistencia Técnica El Peumo.**

Es planteado en torno a tres consideraciones: Los 'TDR', el sentido común y la investigación educacional, y las propias capacidades de la ATE. El sustento y sentido de la misma se basa en la creencia de que 'los resultados escolares surgen de la interacción entre ciertas cualidades con que cuentan los niños desde el hogar, tales como su actitudes, su capacidad de esfuerzo, y la percepción de si mismo – con cualidades de la escuela' (Coleman, 1990). Por otro lado para definir sus indicadores de logro en este ámbito se inscriben en la corriente de las escuelas eficaces (Sammons, et. Al 1995). El cambio es conceptualizado cómo la implementación exitosa de esta innovación, por un período de tiempo extendido.

Existe un tránsito en el modelo de gestión de la propuesta desde la generalidad de las escuelas eficaces hacia modelos que enfatizan en el monitoreo y en la toma de decisiones para la acción.

En el informe de cierre dan cuenta de un modelo utilizado desde el año 2003, el cuál 'se basa en conceptos de administración operacional en función de facilitar la autonomía institucional. El supuesto es que en la medida que las escuelas asuman el manejo de información, indicadores y mediciones de gestión, se espera que logren mayor dominio en sus procesos operacionales claves. En este caso se espera que el monitoreo de la estrategias de enseñanza en lenguaje y matemática, facilite la focalización en el mejoramiento de aprendizajes, potencie las capacidades internas y en cierto grado neutralicen las desventajas sociales que afectan a las escuelas'. Siendo adoptado cómo un desafío el logro del empoderamiento de los Directivos y UTP.

- **Asistencia Técnica Los Bellotos del Norte.**

En la gestión escolar se concentra en una concepción sinérgica de los recursos institucionales con centro en la responsabilidad sobre los aprendizajes de los estudiantes, de carácter procesual, con énfasis en el desarrollo e instalación de competencias profesionales.

La gestión del establecimiento, es un aspecto destacado en la propuesta, donde parten de la premisa que no existiría una buena escuela con un mal director. Ampliando a su vez la mirada de la gestión desde los docentes directivos hacia todo el personal y enfatizando la función que cumpliría el proyecto educativo en la capacidad de reencantamiento y articulación de confianzas. El concepto de gestión lo definen como: 'la capacidad de articular los recursos que se dispone de

manera de lograr lo que se desee', señalando que el principal objeto de gestión de los establecimientos educacionales son los aprendizajes de los niños y niñas.

Lo anterior, se ve reflejado en la cuenta final de la institución ejecutora en tanto, la concepción de gestión como articulación de recursos, se expresa en una lógica procesual y sistemática de trabajo de reforzamiento y despliegue de competencias en los equipos directivos, como conductores y responsables de la gestión escolar con centralidad en el aprendizaje.

▪ **Asistencia Técnica El Tamarugo.**

Se reconocen y declaran las características de las escuelas efectivas y además se constata una creciente autonomía de los centros. Se asume que, por oposición o ausencia, las escuelas con las que se trabajaría no tendrían las características descritas, aún cuando esto no se explicita.

La propuesta reconoce un ámbito de lo institucional donde existiría un elemento del contexto: la creciente autonomía de las instituciones educativas, desde donde es posible colegir que la Asistencia Técnica identificará y valorará la capacidad de decisión de cada establecimiento. Esto último se evidencia en el Informe Final donde dice 'En un primer momento, el planteamiento de la consultora de poner en manos de las escuelas la definición de los ejes o componentes a trabajar, a partir de la necesidad sentida de cada institución, tuvo como consecuencia la casi total ausencia del tema gestión durante el primer año de trabajo' (2002).

Define, además, las características de una escuela exitosa, del siguiente modo '... proyecto educativo propio, construido por la comunidad y de acuerdo a una cosmovisión compartida donde la historia vivida cobra su pleno sentido. Este proyecto es asumido por los integrantes de la institución los cuales se organizan para cumplirlo, con sus metas y objetivos. Se cuenta también con instancias de reflexión del trabajo realizado y evaluaciones periódicas para determinar si se cumplen las metas que se proponen, y si se avanza en el proyecto educativo y en los planes de acción propuestos'. Esta caracterización, obviamente habla de la escuela deseada, con las características de gestión que hablan de éxito; no se especifican las características de las escuelas que serán sujeto de la asistencia técnica así como tampoco se incluye en específico la noción de vulnerabilidad o de sectores pobres, la que solo se advierte en la noción de equidad.

Lo único que se reconoce en la propuesta inicial, como elementos diagnósticos – extraídos de la lectura más analítica de los objetivos propuestos- es una baja estima de los docentes acompañado de niveles de estrés y de desgaste profesional, junto a una baja credibilidad de las familias de los estudiantes respecto del trabajo que realiza la escuela.

Se evidencia un 'giro' a lo menos procedimental entre lo planteado en la propuesta y el informe final de esta universidad respecto de la autonomía de las escuelas. En efecto, en este último informe se afirma: 'Por otra parte, con relación a los aspectos institucionales, en el primer año se evidenció que las Escuelas desde una perspectiva de desarrollo organizacional, aparecían como unidades fragmentadas, con escasos recursos en términos de planificación a mediano y largo plazo, con deficiencias en términos de liderazgo y de trabajo en equipo, razón por la cual, se perfiló para el año 2003 el trabajo de gestión como uno de los ejes articuladores del apoyo que brindaría la Consultora'.

4.3.2. Matriz Comparación AT/ Características Gestión escolar en el Establecimiento.

Gestión Escolar en el Establecimiento.										
	Los Arrayanes	Los Canelos	La Palma Chilena	El Chañar	El Peumo	Los Bellotos del Norte.	Los Tamarugos.			
Modelos gestión institucional	Gestión administrativa incluye, convivencia y educación.	Modificación actitudinal directivos.	Definido desde lo que las escuelas no poseen.	Marco institucional y objetivos ministeriales.	Administración operacional en búsqueda de logro de la autonomía institucional.	Liderazgo director (no existe un buen establecimiento con un mal director).	Identificar y valorar las capacidades de decisión presentes en los establecimientos.			
	Definición de roles directivos.	Directivos con rol supervisor.						Es el uso correcto de los materiales y técnicas con que la escuela cuenta.		
	Rol genérico Directivos: Facilitadores de procesos.	Supervisores externos colaboran con la gestión de la escuela.		Integran insumos estudios Escuelas Efectivas.				Asumiendo las escuelas el manejo de la información, indicadores y mediciones de gestión adquieren más control sobre procesos operacionales claves.	Propuesta de una gestión más compartida.	Componente ausente el primer año se suma a partir del segundo. En la medida que las escuelas poseen deficiencias en términos de liderazgo, trabajo en equipo y planificación.
		Definición de gestión: capacidad de articular los recursos que se dispone de manera de lograr lo que se desee.								
Efectividad/ Mejora	No Explicitan.	Extraen ideas a partir de metas resultados y gestión directiva.	Señalan serie de elementos que las escuelas no poseerían y deben poseer.	Hacer lo que les dicen.	Inscritos en la corriente de escuelas eficaces.	Proyecto educativo como eje articulador y reconstructor de las confianzas.	Los establecimientos elijen lo que quieren trabajar y mejorar.			
		Preocupación por mejorar la vivencia de la comunidad sobre sí misma.					Visión normativa procedimientos e instrumentos del mejoramiento. (Deber ser)			
Modelos gestión Curricular.	No Explicitan.	A cargo de líderes institucionales, por lo general UTP.	No Explicitan..	UTP. Directivos.	UTP Dirección.	Equipos Directivos.	No Explicitan.			
Marco conceptuales gestión curricular	No Explicitan.	No explicitan.	No Explicitan.	No Explicitan.	El monitoreo de las estrategias de enseñanza en lenguaje y matemáticas, facilite la focalización en el mejoramiento de aprendizajes, potencie las capacidades internas y neutralice las desventajas sociales de entrada de los estudiantes.	La centralidad de la conducción del establecimiento es el aprendizaje.	No Explicitan.			
Actores considerados	Directivos.	Líder interno. UTP. Supervisión externa.	No explicitan	No Explicitan.	Directivos Y UTP Líder Interno .	No explicitan	Familias Docentes. EGE.			

		Equipo de gestión.					
Modelos de aprendizaje Estudiantes	No explicitan	No Explicitan	No explicitan	No Explicitan	Interacción cualidades de entrada de los estudiantes (Actitud, capacidad de esfuerzo, percepción de sí mismo), con cualidades de la escuela.	No Explicitan.	No Explicitan.
Modelos de aprendizaje docente	No explicitan	No explicitan	No explicitan	No Explicitan	No Explicitan.	No Explicitan.	Baja estima docente. Stress. Desgaste profesional.
Instrumentos Propuestos.	No Explicitan.	No Explicitan.	No Explicitan.	No Explicitan.	PEI.	No Explicitan	PEI.
Inclusión del contexto	No Explicitan	El contexto puede supervisar.	Cuestionan impacto otras iniciativas. Como el P900.	No Explicitan.	No Explicitan.	No Explicitan.	No explicitan
Metodología	No Explicitan.	No Explicitan.	No Explicitan.	No Explicitan.	No Explicitan.	No Explicitan.	Poner en manos de los establecimientos la definición de los ejes y componentes a trabajar.

4.3.3. Síntesis.

Como se observa, las instituciones ejecutoras dan cuenta de las investigaciones sobre escuelas efectivas como un marco de referencia para la gestión escolar. No obstante, la articulación entre las formulaciones de orden general y las propuestas específicas es débil. De hecho, la articulación gestión curricular-gestión directiva no se presenta –necesariamente- como un continuo.

Los matices son variados, en tanto algunas instituciones acentúan el despliegue de capacidades de conducción y otras, el rol de facilitador de los equipos directivos para con la gestión curricular, lo que si bien es complementario, pudiera mostrar diferentes acercamientos respecto de la comprensión de la gestión escolar como un todo, en tanto apropiación, conocimiento y uso de recursos en función de un objetivo determinado, en este caso, los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del establecimiento escolar.

4.4. Características de la Asistencia Técnica.

4.4.1. Descripción aspectos relevados por Instituciones de Asistencia Técnica.

▪ Asistencia Técnica Los Arrayanes.

La estrategia define claramente los actores con los que se trabajará, así mismo como el nivel y profundidad de la interlocución, contenidos y metas con cada uno de ellos. Del mismo modo, considera una perspectiva procesual operacionalizada en etapas sucesivas e inclusivas con cada uno de ellos. En función de lo anterior, se plantea una incorporación paulatina de cada actor y la asignación de roles específicos en una estructura determinada y en función del proceso educativo, en la siguiente lógica: Directivos que facilitan; Padres y Apoderados que participan; Docentes que enseñan y Alumnos que aprenden.

La estrategia releva a los actores de la comunidad educativa y en términos operativos ello se expresa en un proceso de levantamiento de información diagnóstica orientado a configurar una línea de base de la intervención que se realiza mediante técnicas e instrumentos cuali-cuanti, tales como focus, entrevistas, cuestionarios, test y pruebas de logro.

A los actores ya nombrados se añaden los sostenedores y los supervisores, los cuales son considerados como actores con estrategias de interlocución diferenciadas. Estas se estructuran mediante etapas de complejidad creciente en el tratamiento de sus contenidos tanto para docentes, directivos, padres y apoderados, sostenedores, supervisores y estudiantes. En términos cualitativos la relación con estudiantes y sostenedores presenta un tratamiento distinto a los otros actores en tanto, el nivel de interlocución es menor y está centrado en la transmisión o recolección de información respectivamente.

La estrategia se propone la promoción de un cambio de orden estructural y curricular en las escuelas, entendiendo por éste –en términos generales-; un análisis crítico e incorporación de nuevas estrategias en la línea de Qué, Cómo y Cuándo enseñar y evaluar. En términos operativos la intervención se estructura en ámbitos, definidos de la siguiente forma: gestión administrativa; gestión pedagógico-curricular; comunidad y entorno. Los dispositivos metodológicos están centrados en el trabajo colectivo y en el desarrollo de competencias.

Los dispositivos metodológicos priorizados son: talleres por actor y acompañamiento al aula. La periodicidad es decreciente dependiendo de la cercanía al aula por parte de los actores (cuestión coherente con lo planteado en la propuesta), en la siguiente escala, docentes, EGE, Profesores Asesores CPA, sostenedores, supervisores.

Las premisas de la propuestas se ven claramente expuestas en tanto consideración de los actores como factor de cambio y centralidad en el aula y por tanto los docentes. El tratamiento de los contenidos es progresivo desde el diagnóstico a estrategias específicas. Y no se observan inconsistencias entre el diseño y las acciones realizadas.

No obstante, la institución acusa un cambio en el trabajo con docentes, a partir de los diagnósticos por escuela y actor, que mostraron necesidades y debilidades compartidas. Ante ello se opta por agrupar a los profesores de primer ciclo.

Por último, la estrategia de ésta institución considera el seguimiento, sistematización y evaluación de la intervención, con un foco explícito en las acciones y procesos. Desde el segundo año de intervención.

▪ **Asistencia Técnica Los Canelos.**

En su propuesta pretende realizar talleres de capacitación y acompañamiento en las aulas, en el ámbito de la capacitación se propone como metodología la realización de talleres que apunten al cambio de creencias y al conocimiento y comprensión de prácticas alternativas exitosas, buscando un entrelazamiento sólido con la práctica. Otro tipo de talleres serán los de planificación los cuales tendrían una periodicidad de 15 días, sujeto a las dinámicas que se presenten en estos queda la posibilidad de incluir otros temas.

A la vez, durante el transcurso de la intervención señalan entregar materiales didácticos y planificaciones para que los docentes las implementen en la perspectiva del ‘reforzamiento-remedial’, proceso que en cuarto año básico acompaña de manera muy cercana a la prueba SIMCE. Durante el segundo año, ante las preguntas de los docentes deciden confeccionar y entregarles un “manual” en el que se presentaban los sustentos teóricos con los que se trabajaba en el eje de matemáticas.

Las clases demostrativas, realizadas por docentes [AT], son un recurso que toma fuerza debido a la escasa transferencia de lo desarrollado en los talleres y la petición de los docentes quienes

proponían mayor trabajo práctico. El objetivo de las clases demostrativas era demostrar a los docentes una metodología de trabajo a replicar.

Durante el segundo año, se disminuyó considerablemente el trabajo en modalidad de taller, para dar paso al trabajo en aula, duplicándose el tiempo destinado a las visitas a las salas. Lo anterior debido a las peticiones de los propios docentes y al reconocimiento de la utilidad de las mismas por parte de la AT. 'Se trabajó con un esquema que incluyó un taller a comienzo del mes, dos semanas de apoyo en la sala de clases y un segundo taller a finales de mes para evaluar lo realizado y planificar la siguiente etapa'.

En el ámbito de la gestión directiva, se propone el mejoramiento del clima a través de la realización de talleres, para los distintos actores del establecimiento (separados). Mencionándose y describiéndose los talleres, sin embargo no se señala su periodicidad o duración. Un aspecto singular de la propuesta es la integración al plan de una estrategia de supervisión, la cuál se relaciona con el monitoreo y apoyo interno y externo de la iniciativa. Más allá de la originalidad de la supervisión como dispositivo, es interesante el lenguaje utilizado sintónico con modelos prescriptivos. Durante el segundo año, se incorporan a las reuniones de los equipos de gestión, relatando que esto 'contribuyó a la resolución de problemas relacionados con estilos directivos, flujos de información, mecanismos de toma de decisiones, enfrentamiento de conflictos, etc'. Señalan que el comenzar a participar de estas reuniones les permitió comprender con mayor profundidad los nudos que obstaculizaban el desarrollo de las escuelas. El rol desde el cuál se situaba la AT era el de mediador de conflictos.

Finalmente el trabajo con los padres, en la modalidad de taller, fue un aporte que destacan en sus informes existiendo un gran impacto en la asistencia de los mismos y su involucramiento con la escuela y los procesos de sus hijos.

▪ **Asistencia Técnica La Palma Chilena.**

La institución define tres ámbitos de trabajo: Mejoramiento de la calidad de la gestión Institucional, Mejoramiento de los resultados académicos de los alumnos del primer ciclo básico, según las metas definidas y, Desarrollo profesional (personal) en el área socio-afectiva de los docentes. Estableciéndose como eje orientador la Gestión Institucional, variable que consideran modificable con mayor efectividad.

Las características de esta propuesta de asistencia técnica están basadas fundamentalmente en la experiencia de esta institución a través de su modelo de calidad y el proceso de autoevaluación de establecimientos escolares el que cuenta con procedimientos e instrumentos estandarizados.

Central en la propuesta es la elaboración, monitoreo de un Plan de Mejoramiento por establecimiento que organice las diferentes líneas de trabajo que emergen del diagnóstico institucional. Sostiene a ese Plan de Mejoramiento un modelo de gestión que enfatiza la preocupación por los beneficiarios, el mejoramiento continuo y los resultados.

Cada escuela tendrá un consultor en gestión pedagógica y otro en gestión institucional, más un asistente que reemplaza al profesor cuando este trabaja con los consultores. El total de personas involucradas será de 9, con asignación horaria de medio tiempo cada una.

Como elemento distintivo de esta asesoría está el establecimiento de condiciones previas para el trabajo con los establecimientos, las que son:

- Exclusividad: entendida como que en las escuelas no existan otro tipo de programa ministerial, solicitando ser ellos los que evalúen en caso de existir el nivel de concordancia con su propuesta
- Compromiso del sostenedor. Este se caracteriza como de participación activa y permanente durante las diferentes etapas del proyecto. Así mismo su compromiso explícito tanto por la

generación de condiciones y recursos requeridos para la adecuada implementación de la estrategia, como así mismo por los resultados que se obtengan.

- Compromiso del supervisor: se requiere compromiso explícito del supervisor, apoyo a la estrategia de la institución y estar alineado con ella.
- Recursos: cada sostenedor debe comprometerse a proveer a las escuelas de los recursos materiales para la implementación de los recursos ya que los montos asignados por el ministerio son limitados en función de las características de las metas y la envergadura del proyecto.
- Prioridad: se establece que los requerimientos de la asistencia técnica, los costos asociados así como los recursos requeridos es una provincial la elegida como prioridad, descartándose una por la lejanía y por lo tanto los costos de tiempo y transporte involucrados.

Esta declaración de “condiciones previas” hace pensar que su propuesta solo era posible de implementar en algunos establecimientos, lo cual podría verse refrendado porque esta institución cambia la mitad de las escuelas que inicialmente le fueron asignadas. En esta misma línea es significativo señalar que esta institución cambia cuatro escuela de las ocho iniciales, dos el 2002 y las otras el siguiente año.

Se señala esta explicitación de “condiciones previas” porque de una parte no aparecen consonantes con el marco teórico-conceptual declarado y, de otra parte podrían indicar condiciones de desarrollo de la iniciativa en su conjunto que no respondían para todas las instituciones con la misma norma.

▪ **Asistencia Técnica El Chañar.**

La estrategia se encuentra claramente delimitada y acotada a las clases demostrativas y la entrega de material elaborado por la institución asesora. Basándose en el traspaso de información, desde un saber a un no-saber, representado por los docentes y directivos.

En ese marco, se propone realizar reuniones periódicas por comuna y difusión de experiencias exitosas. La distribución territorial no se condice de la consideración de esta variable más allá de una cuestión de orden operativo, y no se explicita el trabajo con los sostenedores de las mismas.

Se evidencian dos aprendizajes e incorporaciones en el transcurso de la intervención. La primera es incorporar evaluaciones periódicas con los UTP y Directores a partir de mediciones de aprendizaje y en un plano distinto. La segunda, compartir la información con los Directores respecto de la distribución presupuestaria del proyecto de asesoría (contabilidad abierta).

▪ **Asistencia Técnica El Peumo.**

Los principios pedagógicos del programa son: énfasis en la lectura y escritura; Foco desarrollo profesional de los educadores; apoyo al cambio y la reestructuración de la escuela; continuidad de la metodología de enseñanza a través de todos los cursos; Capacitación en réplica del modelo de entrenamiento entre pares al interior de la escuela. Las principales estrategias implementadas por la PUC, se sintetizan en: Pruebas por nivel, Entrega de materiales, Capacitación colectiva de docentes, acompañamiento a docentes, (por establecimiento y nivel.) Acompañamiento a equipos directivos, capacitación y acompañamiento a coordinadores internos de la iniciativa.

Las estrategias que se utilizan cada día en la sala de clases incluyen: Lectura en voz alta – compartida – guiada – independiente; Escritura interactiva – independiente. Están organizadas en un proceso continuo que involucra a todos los niños, respetando sus ritmos y proporcionándoles experiencias significativas que les hagan avanzar en sus aprendizajes. El rol del docente es de: guía del proceso, planifica las actividades, registra diariamente el desempeño de los alumnos en cada actividad por lo que posee información clara sobre los progresos y dificultades de cada alumno.

En lo que corresponde específicamente a los docentes las estrategias asociadas se relacionan con la disposición a incorporar la metodología y las dificultades que presentan al hacerlo. La principal estrategia utilizada los primeros años fue la capacitación masiva de docentes (a la que se sumaban docentes directivos y UTP). En el transcurso del tiempo se hace referencia a las capacitaciones agregando aspectos como el modelamiento de las estrategias y la retroalimentación, por parte de un monitor AT (y en algunos casos UTP y Directores) como una forma en que los docentes transfieran sus experiencias a sus clases. En este punto surge la figura de un coordinador interno, docentes de la propia escuela, identificado por su sintonía con el programa y su capacidad de liderazgo, el cuál es capacitado en vistas a que se convierta en el encargado de dar sostenibilidad a lo largo del tiempo al mismo.

En el ámbito de la autoestima, se plantea que este no se da de manera aislada al proceso de mejoramiento, la estrategia involucra cuatro niveles de trabajo: 1- La organización en su conjunto: intentándose integrar a todos los miembros de la comunidad escolar en el proceso de innovación. La estrategia pasa por que la escuela esté "interiorizada" del proyecto y sus resultados. 2- Los docentes: Es a través de la adquisición de mayores competencias y de la constatación de mayores niveles de aprendizaje en los alumnos que el profesor mejora su autoestima profesional y personal, en este sentido que el profesor tome conciencia de lo mismo es parte importante de la estrategia. 3- Padres y apoderados: al integrar a los padres a través de la información sobre los progresos de sus niños y la entrega de herramientas que permitan apoyar los procesos en el hogar, su deserción por insatisfacción disminuirá. 4- Los alumnos involucrados en el proyecto: mejorarán su autoestima básicamente a través del mejoramiento del rendimiento y la adquisición de nuevas habilidades en las áreas centrales del proyecto.

En el informe final se destacan una serie de recursos con los que la ATE aportó a las escuelas, entre estos se pueden contar, libros, cuadernos para los niños, material fungible para la sala, documentos de apoyo, pruebas, fichas, etc. entendiéndose que estos son un aporte más allá de lo que cubre el presupuesto propuesto en los TDR. Esto se desprende desde una de las sugerencias hechas que consiste en 'revisar el fondo asignado por escuela, ya que hay gran diferencia entre el monto asignado y el costo real'.

▪ **Asistencia Técnica Los Bellotos del Norte.**

La estrategia metodológica se sitúa en cada escuela como una cultura particular, destacando metodologías que incorporan el saber de los docentes y los distintos actores en general, enfatizando en el desarrollo de las capacidades existentes. De carácter procesual, pone el foco de su acción en la centralidad de los aprendizajes como el eje del mejoramiento distinguiendo actores y nivel de responsabilidad de estos. Finalmente, se esboza una lógica de salida paulatina, en función de promoción niveles de autonomía mayores en la escuela.

Entre los procedimientos y metodologías a implementar destaca el de la investigación acción donde los actores pertenecientes a ella (Desde directivos hasta estudiantes) elaboran su propio diagnóstico para definir estrategias y acciones en función del mejoramiento del establecimiento.

A la vez proponen algunos criterios orientadores que se traducirán en acciones de la estrategia, estos son: Apoyo y seguimiento, un trabajo cercano con docentes y alumnos donde existan instrumentos e indicadores que expliciten el nivel de progreso; participación, donde se convoca al conjunto de actores de la institución escolar y se establece con los estamentos el punto de partida y el punto a llegar; creación y fortalecimiento de redes, estableciendo una articulación entre la escuela, el sostenedor y el entorno.

La estrategia de asistencia técnica en el área de Gestión Escolar, según da cuenta el Informe final, se orientó procesualmente, sujeta a una temporalidad anual, desde la presentación del proyecto a las escuelas hasta la instalación de capacidades, con dos fases intermedias: la definición de tareas concretas y el acompañamiento según necesidades. Conjuntamente, los equipos de gestión debían

elaborar planes de mejoramiento en función de sus características y necesidades particulares. De acuerdo a lo anterior, la periodicidad varió dependiendo de la fase en curso en forma decreciente.

En el área de Gestión Curricular las fases de trabajo fueron tres: reconocimiento inicial (inserción); adaptación y concreción. Entre las dos primeras el método de trabajo relevado es el taller, con metodologías activo-participativas y posteriormente, el modelaje y acompañamiento en aula, junto a la elaboración y monitoreo de planes de acción.

Por otra parte, en el área de Gestión de la Convivencia se produce un cambio de estrategia desde un trabajo específico a la incorporación transversal en las áreas de Gestión Curricular y Gestión Escolar y, junto a ello, se explicita la marginación de la temática de clima laboral de la que se da cuenta como un fuerte emergente.

Por último, Gestión de la Convivencia se produce un cambio de estrategia desde un trabajo específico a la incorporación transversal en las áreas de Gestión Curricular y Gestión Escolar y, junto a ello, se explicita la marginación de la temática de clima laboral de la que se da cuenta como un fuerte emergente.

▪ **Asistencia Técnica El Tamarugo.**

El centro de esta propuesta está más bien estructurado en aquello que ocurre al interior de las aulas. A la lectura de los dos informes, pareciera que el componente Gestión Institucional les costó más trabajarlo, tanto como propuesta como implementación.

El objetivo que se plantea la institución, coherente con los TDR de la iniciativa es mejorar los aprendizajes de los alumnos a través de incrementar la capacidad de aprendizaje y reflexión institucional, en definitiva se propone la constitución de una comunidad de aprendizaje. Para esto se estima necesario generar un clima propicio, a nivel organizacional, laboral y de aula lo que se conseguirá generando instancias colectivas de trabajo que comprometan a todo los integrantes de la institución y que permitan ir sustituyendo las estructuras verticales por equipos de trabajo. Es posible pensar, a partir del Informe de Cierre de la iniciativa que lo que resultó también una dificultad para la transformación de prácticas institucionales fue la ausencia de estructuras decisionales, no sólo la verticalidad de éstas.

Se resalta dentro de la estrategia inicial y también se observa en el informe final el monitoreo y la evaluación como un elemento clave para el proyecto. Se especifican modalidades de evaluación diagnóstica a los alumnos con test estandarizados, se elaboraran instrumentos que aporten información respecto de la calidad de la transferencia en los subsectores básicos del currículum así como también se plantea recoger información respecto a la apropiación de la escuela de la propuesta, cambio de interacciones en el aula, cambio en las expectativas de padres y profesores respecto del aprendizaje de los niños como también del mejoramiento de autoestima.

En el los dos informes analizados de esta entidad se releva como eje de la asistencia técnica el que las transformaciones deben generarse desde el interior de la propia institución para que puedan trascender en el tiempo. Un segundo elemento considerado central para esta universidad es la visión indagativa con que se asume la tarea ya que se estima que “Es un error suponer que es posible comprender las características de un fenómeno complejo, y más aún, definir anticipadamente las soluciones, sin un profundo conocimiento de la institución, de su historia y de sus desafíos. También se releva el propósito de mejorar las interacciones tanto a nivel institucional como a nivel de las aulas; concepto acorde tanto a la construcción de comunidades de aprendizaje como central en el Aprendizaje Mediado.

Un elemento estratégico se revela en el planteamiento de la universidad frente al rechazo inicial de las escuelas a la asistencia técnica, el que se cataloga como resistencia cultural y donde “el planteamiento de la Consultora frente a las Escuelas fue cauto, y se focalizó en tratar de establecer un vínculo inicial de confianza a partir de una actitud de escucha que posibilitara la construcción de

demandas por parte de las organizaciones involucradas. De esta forma, de manera gradual fue posible ir abriendo espacios a la propuesta inicial, fundamentalmente con relación al ámbito pedagógico, cuyo contenido despertó interés en varios docentes y directivos, por tratarse de posturas innovadoras y a la vez específicas, que probablemente logran ir sistematizando una serie de experiencias de aula registradas en la vivencia de estos actores”

Es a partir de ese diálogo o negación de éste donde la propuesta parece establecerse y entre las acciones realizadas, se señalan:

- En el año 2003 se organiza el plan de acción de la AT en torno a cuatro ejes de acción: Fortalecimiento de los procesos pedagógicos; Fortalecimiento de gestión, clima y convivencia escolar; Trabajo con padres y comunidad y Prevención y atención a las Necesidades Educativas Especiales.
- Se plantea la instalación gradual en las escuelas del Programa de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, el que constituye una propuesta empaquetada y certificada, por esta universidad.
- Se propone también la implementación de un programa de Talleres de Habilidades Cognitivas a alumnos del primer ciclo de la enseñanza básica los que posteriormente se espera sean continuados por los docentes.
- Se implementa durante el 2004 el Diplomado en Innovación y Mejoramiento Educativo, destinado en forma exclusiva a profesores de las cinco escuelas con las que trabaja la universidad, el que se comienza con la participación de cuarenta de los sesenta profesores inscritos inicialmente, entre los cuales se encuentran docentes de aula, jefes técnicos y directores el que finaliza el 2005 con la titulación de treinta docentes.
- Se realiza modelaje en aulas durante dos años.
- Inclusión de estudiantes en práctica y de apoyo en la sala.

La propuesta inicial plantea un equipo de nueve personas, con una destinación de 76 horas semanales destinadas al proyecto.

4.4.2. Matriz Comparación AT/Características de la Asistencia Técnica.

Etapa Implementación / Continuación.							
AT	Los Arrayanes	Los Canelos	La Palma Chilena	El Chañar	El Peumo	Los Bellotos del Norte	El Tamarugo.
Modelos }Gestión Institucional.	Administrativa (convivencia y gestión educativa)	-Es posible conocer nudos que obstaculizan el mejoramiento de la escuela.	-Modelo de calidad.	- Hacen clases demostrativas y entrega de material.	- Las Escuelas cambian y se reestructuran.	- Equipos de gestión elaboran planes de mejoramiento (Características y necesidades particulares).	-Se propone la constitución de una comunidad de aprendizaje.
		- AT situados en un rol de mediadores.	-Proceso de autoevaluación: Diagnóstico institucional Elaboración plan mejoramiento organizador			- La gestión de la convivencia se incorpora a esta área y a la curricular.	-Las transformaciones deben generarse desde el interior de la propia institución.
							- Visión indagativa con que se asume la tarea.

							-Se releva el propósito de mejorar las interacciones tanto a nivel institucional como a nivel de las aulas
Efectividad/ Mejora			Preocupación por beneficiarios y resultados.	Proponen realizar difusión experiencias exitosas.	- La escuela "interiorizada" del proyecto y sus resultados.	-Investigación Acción.	Monitoreo y la evaluación como un elemento clave para el proyecto.
			Seguimiento o plan de mejoramiento.	Incorporan Reuniones y evaluaciones con UTP y directores en función de los resultados.		- Se convoca al conjunto de actores pertenecientes a la escuela y se establece con los estamentos el punto de partida y el punto a llegar para definir estrategias y acciones en función del mejoramiento del establecimiento.	-El mejoramiento surge desde el interior de la escuela.
						- Instrumentos e indicadores que expliciten el nivel de progreso	- Se especifican modalidades de evaluación diagnóstica a los alumnos con test estandarizados.
Modelos Gestión Curricular.	Agrupa a los docentes de primer ciclo.			-Entrega de materiales y clases demostrativas.	-Énfasis en la lectura y la escritura.	-Apoyo y seguimiento,	- Monitoreo y la evaluación como un elemento clave para el proyecto
				- Docentes acatan marcos establecidos.	- Continuidad de la metodología de enseñanza a través de todos los cursos.	-Trabajo cercano con docentes y alumnos.	
					Coordinador interno en la escuela: identificado por su sintonía con el programa y su capacidad de liderazgo.		
Marco					- Docente es		-Cambio de

conceptuales gestión curricular					de: guía del proceso, planifica las actividades, registra diariamente el desempeño de los alumnos en cada actividad por lo que posee información clara sobre los progresos y dificultades de cada alumno.		interacciones en el aula - Cambio en las expectativas de padres y profesores respecto del aprendizaje de los niños -Mejoramiento de autoestima.
Actores y roles considerados	Directivos: Facilitan. Apoderados: participan. Docentes: enseñan. Alumnos: aprenden. Sostenedores. Supervisores. Asesores CPA.	Docentes. Equipos directivos. Padres.	Directivos. Docentes. Estudiantes	UTP. Director. Docentes.	Directivos. Docentes. Padres. Coordinador interno.	Directivos. Docentes. Padres. Sostenedor. Redes.	Directivos. Docentes. Padres.
Modelos de aprendizaje Estudiantes					-Lectura en voz alta – compartida – guiada – independiente; Escritura interactiva – independiente. -Organizadas en un proceso continuo -Involucra a todos los niños, respetando sus ritmos. - Los alumnos involucrados en el proyecto: mejorarán su autoestima básicamente a través del mejoramiento del rendimiento y la adquisición de nuevas habilidades en las áreas centrales del proyecto.		- Mejorar los aprendizajes de los alumnos a través de incrementar la capacidad de aprendizaje y reflexión institucional,

Modelos de aprendizaje docente		- Cambia de modelo de capacitación a modelo de aprendizaje práctico.			- Capacitación en réplica del modelo de entrenamiento entre pares al interior de la escuela.		- Concepto acorde tanto a la construcción de comunidades de aprendizaje como central en el Aprendizaje Mediado.
					- Coordinador interno establecimiento, capacitado en vistas a que se convierta en el encargado de dar sostenibilidad		
					-Es a través de la adquisición de mayores competencias y de la constatación de mayores niveles de aprendizaje en los alumnos que el profesor mejora su autoestima profesional		
					Que el profesor tome conciencia de lo mismo es parte importante de la estrategia.		
Instrumentos Propuestos.	Test. Pruebas de logro.		Plan de mejoramiento.			Planes de mejora.	- Planes de mejora. - Se elaboraran instrumentos que aporten información respecto de la calidad de la transferencia en los subsectores básicos del currículum.
Inclusión del contexto	Sostenedores y estudiantes, incluidos en un nivel de trasmisión y recolección de información.		- Condicionamientos previas: Exclusividad/ Compromiso o del sostenedor/	Contabilidad abierta.	-Integrar a los padres a través de la información sobre los progresos de sus niños y la entrega de	Creación y fortalecimiento de redes, estableciendo una articulación entre la escuela, el	- Importancia profunda conocimiento de la institución, de su historia y de sus desafíos.

			Compromiso del supervisor/ Recursos/ Prioridad.		herramientas que permitan apoyar los procesos en el hogar, su deserción por insatisfacción disminuirá.	sostenedor y el entorno.	
Metodología	Talleres por actor y acompañamiento o al aula. Periodicidad decreciente.	<p>Taller gestión directiva para el mejoramiento del clima.</p> <p>Talleres de capacitación. 1- que apunten al cambio de creencias y conocimiento y comprensión de prácticas alternativas. 2- talleres de planificación C/15d.</p> <p>Acompañamiento a las aulas.</p> <p>Clases demostrativas</p> <p>Taller para padres.</p>	<p>Elaboración y monitoreo de un plan de mejoramiento.</p> <p>Ámbitos: Mejoramiento de la calidad de la gestión institucional.</p> <p>Mejoramiento de los resultados académicos de los alumnos.</p> <p>Desarrollo profesional – personal, docente.</p>		<p>La principal estrategia metodológica utilizada los primeros años fue la capacitación masiva de docentes (a la que se sumaban docentes directivos y UTP).</p> <p>En el transcurso del tiempo se hace referencia a las capacitaciones agregando aspectos como el modelamiento de las estrategias y la retroalimentación, por parte de un monitor UC (y en algunos casos UTP y Directores) como una forma en que los docentes transfieran sus experiencias a sus clases.</p>	<p>Sujeta a una temporalidad anual, desde la presentación del proyecto a las escuelas hasta la instalación de capacidades, con dos fases intermedias: la definición de tareas concretas y el acompañamiento según necesidades.</p> <p>La periodicidad varió dependiendo de la fase en curso en forma decreciente.</p>	<p>- Se plantea la instalación gradual en las escuelas del Programa de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, el que constituye una propuesta empaquetada y certificada, por esta universidad.</p> <p>-Se propone también la implementación de un programa de Talleres de Habilidades Cognitivas a alumnos del primer ciclo de la enseñanza básica los que posteriormente se espera sean continuados por los docentes.</p>

							-Se implementa durante el 2004 el Diplomado en Innovación y Mejoramiento Educativo, destinado en forma exclusiva a profesores, entre los cuales se encuentran docentes de aula, jefes técnicos y directores.
Estrategia Gestión de la Asistencia Técnica.	Análisis crítico e incorporación de nuevas estrategias que respondan las preguntas qué-cómo-cuándo enseñar.	Cambio en la estrategia, se disminuyen talleres y se aumenta trabajo en la sala, esto mediado por las peticiones de los docentes. Esquema: 1taller a principio de mes. 2 semanas de apoyo en la sala de clases.	1 Consultor en gestión pedagógica . 1 Consultor en gestión institucional . 1 Asistente que reemplaza al profesor cuando este trabaja con los consultores.		Pruebas por nivel, Entrega de materiales, Capacitación colectiva de docentes, acompañamiento a docentes, (por establecimiento o y nivel.) Acompañamiento a equipos directivos, capacitación y acompañamiento a coordinadores.	Reconocimiento inicial (inserción); adaptación y concreción. Entre las dos primeras el método de trabajo relevado es el taller, con metodologías activo-participativas y posteriormente, el modelaje y acompañamiento en aula, junto a la elaboración y monitoreo de planes de acción.	Estima necesario generar un clima propicio, a nivel organizacional, laboral y de aula lo que se conseguirá generando instancias colectivas de trabajo que comprometan a todo los integrantes de la institución y que permitan ir sustituyendo las estructuras verticales por equipos de trabajo.
	Incorporación paulatina de actores ceñidos a sus roles. Se estructura una línea de base con diversos actores, esta es cuali-cuanti.						
	A partir del segundo año de implementación se desarrolla monitoreo interno de la AT.	1 taller evaluativo a fin de mes.	Incorporación a las reuniones de los equipos de gestión (2año)				
			Incorporación de una estrategia de supervisión.				- Se realiza modelaje en aulas durante dos años. - Inclusión de estudiantes en práctica y de apoyo en la sala.
Materiales entregados.		Materiales didácticos y planificaciones. (Reforzamiento remedial) Manual sustento teórico trabajo matemáticas.		Guías de trabajo para los estudiantes.	-Libros, cuadernos para los niños, material fungible para la sala, documentos de apoyo, pruebas, fichas, etc.		-

4.4.3. Síntesis.

En los aspectos más recurrentes en este ámbito –características de la AT-, las instituciones ejecutoras, muestran un gran despliegue de recursos para identificar los aspectos más relevantes de su estrategia.

En tanto, técnicas la mayoría enfatiza los procesos de diagnóstico, planificación, monitoreo y evaluación. Aunque no todas lo comprenden como un contenido metodológico de trabajo *con* y *en* las escuelas.

También se observa recurrencia en la declaración de metodología de taller y transferencia de conocimientos, pese a que algunos enfoques enfatizan el reconocimiento del ‘saber docente’ y otras, el traspaso de información desde un *saber* a un *no-saber*. En este ámbito cabe también lo concerniente a la cualidad *situada* de la estrategia, donde se presenta una relación entre reconocimiento de saber preexistente a la AT (en los docentes y las escuelas) y una metodología situada.

El aspecto que mayor variabilidad presenta es la concepción proceso, temporalidad, metas intermedias y actores de la comunidad escolar, en una mirada estratégica. De hecho, no siempre las estrategias se articulan como tal, siendo algunas sólo un conjunto de técnicas y/o una secuencia de metas y actividades que discurre en una lógica paralela al marco teórico-conceptual referenciado, debilitando la relación teoría –acción.

Las propuestas con mayor o menor formulación al respecto, evidencian un aprendizaje desde la práctica de acuerdo al enfoque inicial, es decir, aquellas propuestas que inician la asistencia técnica con una mirada más acotada incorporan aprendizajes de menor riqueza que aquellas que se situaron desde una mirada más compleja.

4.5. Características de Contexto del proceso AT.

4.5.1 Descripción aspectos relevados por Instituciones de Asistencia Técnica.

▪ Asistencia Técnica Los Arrayanes.

Además del análisis sobre las políticas focalizadas de mejoramiento que la propuesta pone al centro para configurar un cuadro comprensivo que sitúe los énfasis de la propuesta (aula –actores –cambio estructural y curricular), se realiza un análisis crítico respecto del tratamiento mediático y el imaginario en torno a las ‘escuelas críticas’ y su impacto en la cultura de a escuela y su motivación y/o resistencia a la iniciativa ministerial.

Lo anterior se complementa con análisis sociodemográfico de las comunas en las que se encuentran las escuelas y en términos específicos de éstas y el uso que realizan de los diferentes recursos a su disposición.

▪ Asistencia Técnica Los Canelos.

Desde los informes analizados, uno de los aspectos más llamativos y mayormente destacados es la reflexión sobre el tipo de profesional que es bueno para trabajar en una escuela crítica. En este sentido, en la institución se construyen y explicitan ciertas competencias y criterios de selección para los profesionales asesores a los que atribuyen un factor importante del éxito en sus intervenciones.

Los Canelos realizó ajustes en su diseño importantes al momento de iniciar la asesoría, esto debido a la distribución geográfica de las escuelas, en el informe de cierre señalan que esto es tomado como una oportunidad–ventaja, ya que les permitía trabajar apegados al contexto. En el

transcurso de la experiencia los problemas emergentes, las dificultades en la transferencia de los aprendizajes de los talleres a las propias prácticas de los docentes y la petición de los docentes, movilizaron los recursos de la institución orientándola hacia las clases demostrativas y el trabajo en las aulas.

Ya al segundo año del proceso, se anuncian escuelas donde la posibilidad de lograr una sustentabilidad era remota. Esto da cuenta de una reflexión de la institución que abarca al menos los puntos que no se consideran capaces de movilizar. En esta situación acuden a los sostenedores quienes no toman medidas inmediatas y sólo al final del 3° año se reportan, en algunos establecimientos, los cambios que había pedido la AT. 'No obstante haber acuerdo al respecto con el DEPROV y, en la mayoría de los casos, con los mismos sostenedores, estos últimos hicieron primar criterios personales o políticos y retardaron o evitaron la toma de decisiones'.

- **Asistencia Técnica La Palma Chilena.**

Si bien en la propuesta inicial se alude a variables sociales y económicas, no se ahonda en este sentido porque la institución estructura su acción en variables del interior de la organización escolar.

Otra manera de evidenciar condiciones de contexto puede leerse a partir de lo manifestado como condiciones previas, donde se explicita la necesidad de apoyo tanto de sostenedores como de supervisores del MINEDUC.

- **Asistencia Técnica El Chañar.**

No se analiza al contexto como variable de la intervención. Aunque se plantea que una forma de paliar la situación de vulnerabilidad en que se encuentran las escuelas focalizadas es mediante la entrega de material.

- **Asistencia Técnica El Peumo.**

Existe una reflexión sobre la política pública en la propuesta, en el inicio de la misma se imbrican aspectos relacionados con la política de focalización, las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes, su relación con los puntajes SIMCE y las menores oportunidades de aprender de los alumnos de sectores de pobreza. No se alude a una adaptación al contexto nacional de la misma, sí a una adaptación del programa a México y también el argumento de que este programa funciona en sectores de pobreza de EEUU con estudiantes de habla hispana.

Uno de los rasgos singulares de la propuesta se relaciona con la inclusión de los compromisos de gestión y su validación como una herramienta con la cuál se podían promover procesos de mejora. En este sentido la utilización que se hizo de los mismos y su correlación con las pruebas que proponía el modelo, son parte de un esfuerzo mayor que buscaba alinear a distintos actores (DEPROV, Sostenedor, directivos, UTP, docentes) con su propuesta.

- **Asistencia Técnica Los Bellotos del Norte.**

La estrategia integra al contexto como un elemento estratégico en el desarrollo de la escuela, estableciendo la importancia de una articulación entre el sostenedor, la escuela e instancias de la comunidad que pueden aportar en los procesos de aprendizaje al interior de la misma. En el informe final se aprecia el tipo de relaciones que establecieron con los sostenedores siendo el trabajo con el territorio más invisible.

A su vez, incorpora cómo parte de la cultura escolar, el componente histórico de la misma, desde el cuál la condición de crítica pasaría a ser parte de una trayectoria institucional donde el foco en el aprendizaje se ha desplazado como eje articulador de las prácticas de los establecimientos.

Frente al contexto, el PIIE relevaba tres instancias cómo importantes, sostenedor, territorio e historia. el ámbito mejor logrado fue el trabajo con los sostenedores

▪ **Asistencia Técnica El tamarugo.**

La consideración del contexto en la propuesta inicial de esta institución solo se realiza en forma global, el cambio de foco de procesos a resultados, la inversión pública en educación que no reditúa en mejoras sustanciales en logros de aprendizaje.

Sin embargo, en el informe final si se realiza una contextualización donde se entregan las características de las Escuelas Críticas, se les adjudica un tiempo de permanencia significativo en el Programa de las 900 Escuelas y la mantención de bajos resultados de aprendizaje. Además se inserta esta iniciativa ministerial como parte de la Campaña de Lectura, Escritura y Matemáticas.

En el citado texto también se explicita la necesidad de respaldo que debían tener las instituciones asesoras de parte tanto de los sostenedores como de los Departamentos Provinciales de Educación.

4.5.2. Matriz Comparación AT/ Contexto.

Contexto.							
	Los Arrayanes	El Canelo	La Palma Chilena	El Chañar	El Peumo	Los Bellotos del Norte	El Tamarugo
Experiencia previa como contexto.	No Explicitan.	Señalan conocimiento o a partir de experiencia previa.	No Explicitan.	No Explicitan.	No Explicitan.	No Explicitan.	No Explicitan.
Contexto pasivo/activo.	No Explicitan	El contexto puede supervisar.	Mayormente enfocados en factores internos de la institución Condiciones previas: Exclusividad/ Compromiso del sostenedor/ Compromiso del supervisor/ Recursos/ Prioridad..	Contabilidad abierta.	No Explicitan.	No Explicitan.	No Explicitan.
Actores visibles en el contexto.	Sostenedores y estudiantes, incluidos en un nivel de transmisión y recolección de información.	Deprov. Supervisores.	Sostenedores Supervisores DEPROV.	No Explicitan.	Padres. DEPROV.	Sostenedor. Organizaciones comunitarias.	No Explicitan.
Territorio como contexto.	No Explicitan.	Consideración territorial en planificación del trabajo.	No Explicitan.	No Explicitan.	No Explicitan.	Creación y el fortalecimiento de redes de organizaciones sociales	No Explicitan.
Antecedentes nacionales como contexto.	Análisis de Resultados dominio público. Análisis	No Explicitan.	Cuestionan impacto otras iniciativas. Como el P900.	No Explicitan.	Política Pública de focalización.	No Explicitan.	Análisis contexto temporal. - Importancia

	comunicacional tratamiento en los medios del tema.				No Explicitan.		profundo conocimiento de la institución, de su historia y de sus desafíos.
	Análisis socio-demográfico comunas donde se encuentran las escuelas.						Análisis marco política pública.
							Consideración P900
Antecedentes internacionales como contexto.	Análisis experiencias internacionales de focalización.	No Explicitan.	No Explicitan.	No Explicitan.	Respaldo teórico de la efectividad de la iniciativa en contexto internacional	No Explicitan.	No Explicitan.

4.5.3. Síntesis.

Las instituciones de asistencia técnica, en su mayoría consideraron el contexto en sus propuestas. Esto lo realizaban de una manera heterogénea, anteponiendo las dificultades o los recursos que podía presentar. Uno de los actores del contexto más requeridos fueron los sostenedores y supervisores, quienes podían ser aliados o dificultadores, en base a la velocidad y la capacidad de respuesta que poseían frente a las situaciones emergentes durante el proceso de asistencia.

Finalmente, otro rasgo diferenciador entre las propuestas es la capacidad de inclusión del contexto territorial entre las estrategias desarrolladas, en donde podía existir una mayor visibilidad o una invisibilidad, dentro del mismo incluimos a los padres y apoderados, quienes eran vistos como actores relevantes con un rol de apoyo al establecimiento. Un aspecto que compartieron fue, la necesidad de integrarlos activamente, sin embargo esto no fue logrado con la misma profundidad en todos.

5.1. La Política Pública como Contexto de la Iniciativa

La Asistencia Técnica a Escuelas Críticas se ubica en el marco de una política pública orientada a responder a los desafíos de equidad y calidad en educación y es una iniciativa desarrollada por la Secretaría Regional Ministerial de la Región Metropolitana del MINEDUC.

Esta experiencia fue ejecutada por diferentes Instituciones de Educación Superior, con el objeto final de elevar los resultados de los establecimientos en la medición estandarizada SIMCE de cuartos básicos, en un horizonte de cuatro años, a través de acciones en las áreas de gestión curricular, directiva y de la convivencia.

Estos establecimientos, inicialmente 66 escuelas básicas de la Región Metropolitana, recibieron Asistencia Técnica (AT) de Universidades e Instituciones especializadas en Educación, desde el año 2002 y hasta el año 2005.

- Quién y cómo se contó la historia.

La Asistencia Técnica a escuelas críticas fue comunicada a los actores directamente involucrados, a saber, las escuelas focalizadas seleccionadas, a través de variadas instancias y conductos. En un plano, es posible diferenciar quién o quienes informan a las escuelas, en otro, en qué instancias esto sucede y por último, cuáles son los contenidos y énfasis puestos en la transmisión de esta iniciativa.

Los organismos que comunican esta focalización a las escuelas, abarcan la Secretaría Regional Ministerial de Educación, Direcciones Provinciales, Sostenedores y Asistencias Técnicas. No se aprecia en el relato de los actores entrevistados, un conducto único y predeterminado, a través del cual se entregara la información respecto de la iniciativa, por el contrario, se infiere más bien una acción poco coordinada.

“Nosotros no tuvimos una comunicación oficial. Simplemente llegó [la AT], y nos dijo: ustedes fueron seleccionadas para un apoyo técnico, y fueron ellos en definitiva, yo no recuerdo que hayan venido ni del Departamento de Educación, ni de la Dirección Provincial” (Directora, Escuela Las Calas).

“A nosotros nos informó el Ministerio, el Supervisor” (Directora, Escuela Las Azucenas).

“Yo fui convocado por la Secretaría Ministerial de Educación con [el Secretario Regional Ministerial] a la cabeza” (Directora, Escuela Los Pensamientos).

“No sé, yo no sé si fue una reunión que hubo a nivel de Municipalidad o Corporación que se presentó la consultora, eh...no sé en realidad esa parte, no sé como llegaron, realmente...” (Directora, Escuela Las Añañucas).

En esta línea, las AT lamentan el rol jugado por el Ministerio en esta primera fase, pudiendo facilitar el encuentro e instalación de las AT en las escuelas, a través de una acción e información más directa y certera.

“Esa coordinación, ese apresto, el preparar el terreno para que el trabajo se diera en mejores condiciones, no estuvo. Y eso (...) limitó bastante las posibilidades de todo” (Coordinador/a AT, La Palma Chilena).

Quienes reciben la información sobre la focalización e iniciativa, ya sea por parte del Sostenedor u otras instancias ministeriales, son los Directores/as de los establecimientos, quienes -en su mayoría- retransmiten esta información a los docentes en Consejos de Profesores, acompañados en algunas ocasiones, por Supervisores o las propias Asistencias Técnicas.

“(...) recuerde que en ese tiempo yo no estaba como Jefe Técnica, entonces, todo eso, cuando se dio la información, se la dio el Director/a y la Jefa Técnica -de ese momento-. Nosotros nos enteramos por la reunión [con todos los docentes]” (UTP, Escuela Las Azucenas).

“Bueno, el Director/a fue súper transparente, me dijo en estas condiciones esta escuela, todo y que estábamos trabajando con la AT” (UTP, Escuela Los Pensamientos).

“A través de la Directora en un Consejo de Profesores” (UTP, Escuela Las Hortensias).

Ahora bien, en cuanto a los contenidos que se informan a las escuelas, cabe realizar una primera distinción. Se fusiona en un mismo momento y acto, la focalización y categorización como “escuela crítica” y la iniciativa pública orientada a responder a tal estado de situación. Entonces, las escuelas reciben como un todo, la evaluación técnica sobre su quehacer y las acciones orientadas a modificar este estado.

“En términos de que las escuelas como estaban tan mal, tan bajos los resultados que se habían tenido, se les iba a hacer una asesoría, con gente externa y que los iba a apoyar en todos los procesos tanto pedagógicos como de gestión” (UTP, Escuela Las Añañucas).

“(...) nos da la información de que fuimos calificadas como escuela crítica por los bajos resultados del SIMCE el año '99, y que íbamos a tener una asesoría externa que era, no sabíamos si era la AT X, si era la AT X, porque habían como varios... postulantes” (UTP, Escuela Las Hortensias).

En contrapunto, es posible apreciar en los Asesores/as Técnicos/as –que trabajaron directamente con las escuelas- una perspectiva más global de los indicadores utilizados en la focalización como escuelas críticas, concordantemente con los TDR de la iniciativa, dentro de los cuales tiene preeminencia el indicador SIMCE.

“la primera vez que escuché de las escuelas críticas, en realidad, hablaban de varios indicadores para llegar a ser escuelas críticas, pero siempre cuando íbamos a las reuniones con el Ministerio, nos juntábamos con las instituciones, el tema era sobre el puntaje SIMCE y un alto índice de vulnerabilidad o de repitencia. Eran los indicadores, lo que me indicaban a mí que, como instituciones nos quedaba el tema de ver SIMCE, porque finalmente la meta que tenía estas instituciones era subir el puntaje SIMCE, ese era un indicador que querían” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

Estos actores, asocian este indicador, bajos resultados en la medición SIMCE, a factores de orden interno, a saber, las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes y las competencias docentes, en establecimientos ‘deteriorados’.

“recuerdo que lo del SIMCE era un elemento fuerte, pero al menos en mi recuerdo, era sobre todo que íbamos a escuelas que estaban muy mal, con alumnos con mucha dificultad, en situaciones sociales bien extremas, una imagen también como de profesores sin demasiadas capacidades, era todo un... por lo menos en mi recuerdo, era más esa sensación de ir a escuelas muy deterioradas, y que como consecuencia tenían SIMCE bien atascado” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

En esa línea, es notoria la sorpresa que todas las escuelas reseñan respecto de la categorización como escuelas críticas, manifestando desconcierto entre la evaluación técnica que se presenta por parte del Ministerio y la propia valoración existente al interior de la escuela. Los resultados de las pruebas estandarizadas, SIMCE, aparecen sólo en ese momento, como un parámetro evaluativo de la escuela en su conjunto.

“No sentíamos que habíamos sido tan mal calificados por las evaluaciones SIMCE, ni tampoco pensamos que la Dirección Provincial, tendría algún tipo de calificación o división” (Director/a, Escuela Las Calas).

“Que estábamos dentro de las escuelas críticas, ahora eh... en un momento uno, o sea siempre, no te dan como todas las categorías, no pensábamos que estábamos tan mal” (Director/a, Escuela Las Azucenas).

A este desconcierto, de fuerte impacto emocional asociado al temor y la frustración, se suman las primeras interpretaciones en torno a esta condición, la que tiende a instalarse como un estado con pocas perspectivas de cambio, interpretación a la que contribuye tanto la instalación mediática del tema como la propia información transmitida en algunas escuelas, emplazando el fantasma del cierre de los establecimientos.

“(.) era un temor que se instaló en los profesores. Por lo que se escuchaba, por lo que se veía en las noticias que las escuelas más malas iban a ser cerradas y todo, entonces ese temor... porque nunca se dijo así literalmente saben que estas escuelas malas se van a cerrar” (UTP, Escuela Las Añañucas).

“Después vino el Departamento de Educación, cuando fuimos catalogados como escuela crítica porque éramos mala y venían y nos decían que iban a cerrar la escuela y que todo era porque éramos malos y que los profesores iban a quedar cesantes y yo les dije que no nos gustaba que nos amenazaran” (UTP, Escuela Las Calas).

“bueno de ser Escuela Crítica, a nosotros nos puso en... en... fue como muy dolorosa la situación, para nosotros... lo que se pone crítico, estar poco menos que en la UTI...” (Director/a, Escuela Las Hortensias).

No sólo las escuelas lo perciben de esta forma, también las Asistencias Técnicas refieren cómo la focalización se transforma en una “estigmatización” que fragiliza las relaciones al interior de la escuela y de ésta con el entorno. De hecho, los Asesores/as Técnicos/as también dan cuenta del fantasma del cierre de las escuelas, como consecuencia de una trayectoria de resultados bajo el parámetro esperado. No obstante, la ‘estigmatización’ es un factor que también contribuye en la movilización interna de las escuelas y que luego se expresa en la búsqueda de estrategias para abordar la situación en la que se encuentran.

“Entonces eran escuelas que reiteradamente venían mal, digamos, mal en resultados académicos (...) me recuerdo eso, más que el tema del... [SIMCE] (...) y era un poco o se mejoran o se cierran” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

“no surgió una estrategia de sensibilización de un proceso previo en donde generáramos también un vivir un duelo, o sea, porque estas escuelas fueron maltratadas comunicacionalmente, fueron totalmente vilipendiadas en la prensa, escuelas UTI fueron llamadas, escuelas que tenían que terminar, escuelas últimas, por lo tanto el impacto mediático que se sintió en ese momento logró impactar negativamente en los establecimientos, por lo tanto, nadie quería sentirse estigmatizado por escuelas críticas, por este programa” (Coordinador/a 2 AT, Los Arrayanes).

Al parecer, la focalización y el traspaso de esta información a las escuelas, rompe en forma abrupta un cierto continuo de relación entre las escuelas y el Ministerio, en el que los resultados de aprendizaje se ponen al centro y los docentes como factor vinculante de los mismos. A ello se suma, que la focalización irrumpe públicamente, obligando a los establecimientos a “responder” tanto a su comunidad educativa como local.

“No sabían los apoderados qué era una escuela crítica. Los profesores sabían muy poco, porque había muy poca comunicación. No sabían que significaba estar en crítica, no sabían por qué estaban en crítica, no sabían que porqué habían caído en crítica. Entonces costó mucho, porque hubo que hacer unas reuniones extensas con los profesores, muchas reuniones con apoderados y explicarles que significaba ser una escuela crítica, porque tampoco era la idea que ellos nos llevaran a los alumnos” (Director/a, Escuela Las Añañucas).

“fue súper duro, primero que nada, porque... (...) había como una mirada desde afuera, desde el resto de los colegios como “nosotros la escuela crítica”, la escuela más mala, ¿ya? Estábamos ya tildados, marcados, lo sentíamos así (...) “que los profesores flojean”, había como esa estigmatización de parte de la comunidad y también de algunas autoridades” (Jefa UTP, Escuela Las Hortensias).

En general, la primera reacción de los Director/aes/as es convocar a Consejos de Profesores para analizar la información entregada, buscando identificar factores que expliquen la focalización como escuela crítica, lo que representa tanto un ejercicio de liderazgo como un primer hito de cuestionamiento a partir del cual se comienza a elaborar una interpretación del quehacer de la escuela.

“Habíamos sido caracterizados o tipificados como escuela crítica por los bajos resultados académicos, obviamente cuando llegamos acá a la escuela, yo como Director/a, me sentí muy afectado, inmediatamente llamé a Consejo de Profesores y nos hicimos una auto reflexión de qué diablos había pasado y nos dimos cuenta que realmente nos estábamos preocupando más de una labor social que educacional y de ahí empezó ese repunte” (Director/a, Escuela Los Pensamientos).

En esta búsqueda, se tensionan dos polos, las características de vulnerabilidad de la población escolar, sus familias y entorno y el nivel de logros y resultados de los mismos, de acuerdo a los parámetros establecidos por las pruebas estandarizadas. Todo lo cual implica un fuerte cuestionamiento respecto de “cómo se hacían las cosas”.

“Que no estábamos haciendo las cosas bien... que algo estaba pasando eh... a parte de toda la situación social que pudiéramos nosotros tener, como los apoderados, como... un sector muy cerrado, como Ud, pudo ver, no tiene salida, o sea tiene características especiales, pero también sentíamos que teníamos responsabilidad sobre ello, que nosotros éramos responsables, esa era nuestra realidad y ahí teníamos que trabajar... en los resultados...” (Directora, Escuela Las Hortensias).

“Pero en todo caso fue por los resultados, lo que si me acuerdo pero no en que reunión, si cuando estábamos con [la AT] o antes, se informó cómo era el procedimiento, se tomaba en cuenta los resultados del SIMCE, el último, se tomaba en cuenta el índice de vulnerabilidad y dos factores más que en este momento no recuerdo, eran como cuatro o cinco factores que te evaluaban con respecto a ello y ahí tu salías “crítico”. Focalizado me parece que era, creo que con focalizado, por frontera y autónomo, pero estaba claro y decíamos acá que éramos los TOP ten pero de abajo, o sea el último lugar.” (UTP, Escuela Las Rosas).

Una dimensión complementaria de análisis respecto de la articulación de esta iniciativa pública, está dada por la relación entre las Instituciones de Educación Superior que realizaron AT a las escuelas y el Ministerio de Educación.

Al respecto, convive –entre las AT- una visión crítica y otra valoración positiva, sobre los grados de acompañamiento y “apoyo” por parte de las instancias centrales del Ministerio a las AT. Aunque, la valoración positiva tiende a estar individualizada en los/as profesionales que dirigían los equipos de coordinación con las AT desde el Ministerio, lo cual plantea una pregunta respecto del grado de institucionalización de esta práctica de acompañamiento y los aprendizajes que de ella se desprenden. Más aún, cuando la coordinación se lee en clave de aprendizaje institucional ante una realidad que presentaba áreas de trabajo desconocidas o complejidades que trascendían experiencias anteriores.

“No jugó la Secretaría Ministerial ni el Ministerio un papel un poquito más de acompañamiento, de estar más cercanos, de darse cuenta de cuáles era los problemas reales que tenía la escuela” (Coordinador/a AT, El Peumo).

“Creo que de parte del equipo del Ministerio que trabajó con nosotros, hubo una muy buena disposición, en términos de entregar apoyo concreto cuando había situaciones que nosotros no podíamos resolver, una muy buena disposición a aprender de lo que estaba sucediendo y que era también novedoso para ellos” (Coordinador/a AT, Los Canelos).

“Creo que se jugó un rol importante en la llegada de... [la profesional responsable de la iniciativa a nivel ministerial que ingresa el año 2004] desde la mirada, digamos, del Ministerio, tratando ellos también de aprender y de sacar buenas lecciones de lo que estábamos haciendo” (Coordinador/a AT, El Peumo).

“Desde el punto del vista del Ministerio tuvimos súper poco vínculo y valorar de que no hicieron obstrucción en general” (Coordinador/a 1 AT, Los Arrayanes).

Este acompañamiento aparece diferenciado de la labor de supervisión y monitoreo de la iniciativa, ámbito que habría presentado debilidades al no contar con mejores condiciones, léase más recursos profesionales y mejor diseño, para el desempeño de esta labor.

Otro nivel de coordinación de la iniciativa se da con las Direcciones Provinciales (DEPROV) en las que sólo hay un ejemplo destacado positivamente. En éste, la DEPROV habría logrado significar la iniciativa como una oportunidad para el mejoramiento de las escuelas.

“Un sólo supervisor, o sea una sola DEPROV (...) y en una actitud como de buena onda: ‘no chiquillos, ustedes se hacen cargo de esas escuelas’. Al principio nosotros ¡súper bueno! incluso hacíamos las reuniones siempre y, hasta el final del proceso, hacíamos las reuniones –algunas reuniones- en la misma DEPROV, o sea, un facilitar recursos (...)” (Coordinador/a 1 AT, Los Arrayanes).

Pero en un cuadro general, se acusa ausencia y/o fragilidad de una coordinación efectiva, asociado a factores como, una información poco oportuna a las DEPROV, incomprensión del rol que pudiesen jugar, enfoques técnicos disímiles y una baja disposición a resolver estos aspectos, en función de una acción más coordinada.

“finalmente, ni un supervisor vio de qué se trataba este cuento, (...) a lo más el DEPROV y el Jefe Técnico del DEPROV, los que estaban un poquito más enterados, porque teníamos algún par de reuniones al año o tres reuniones al año. Y en esas conversábamos -u otras reuniones excepcionales- cuando teníamos algún incendio” (Coordinador/a 1 AT, Los Arrayanes).

Así, la relación DEPROV – AT oscila entre la facilitación y la obstaculización de los procesos de las escuelas, a raíz de la tensión entre un rol administrativo-fiscalizador y uno colaborativo en función de la instalación de procesos de mejora.

“La Jefatura DEPROV decidió (...) que (...) todos los supervisores tenían que estar vinculados con las escuelas que estuviesen con el programa de apoyo, lo que hizo que ingresaran a trabajar con nosotros un grupo de alrededor de 11 personas. Yo te diría que de esas 11 personas había 8 que estaban en completo desacuerdo con el enfoque que nosotros planteábamos. Y estábamos hablando desde cómo nosotros conceptualizábamos el proceso de alfabetización, hasta cómo nosotros conceptualizábamos el proceso de apoyo y de asistencia a la escuela” (Coordinador/a AT, Los Canelos)

Este rol administrativo, según relatan los asesores/as técnicos/as, también se encontraba cuestionado desde las escuelas las que, además de la crítica sobre la labor cumplida por la supervisión, recuerdan algunos casos de conductas de poca ética laboral.

“Habían supervisores -en algunas escuelas- que decían...oye, ya... no me acuerdo cómo es la cosa administrativa, pero no sé si era fina o no, pero... ‘firmame para parecer que estuve aquí por lo menos’. Ese tipo de cosas” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

“(...) Y el caballero se quedaba dormido, era un supervisor de edad y se quedaba dormido en las tardes cuando nos hacía clases” (Grupo de Discusión, Docentes).

La tensión de enfoques no es puramente retórica, tiene expresión en orientaciones ministeriales que primero promueven la coordinación con los supervisores DEPROV y luego, a consecuencia de la obstaculización del proceso por parte de éstos últimos, los desvinculan de la iniciativa.

“eso hizo [diferencias de enfoque entre AT – Supervisores DEPROV] que ese segundo año tuviéramos verdaderos pequeños sabotajes por parte de esos [supervisores], a tal punto que fue complicado que el tercer año se resolvió que se retiraban todos los supervisores del trabajo con escuelas críticas. (...) Ya en el cuarto año incluso, el Ministerio desde el nivel central, ordena que los supervisores que no estén apoyando el trabajo de AT (...) que se retiren de las escuelas” (Coordinador/a AT, Los Canelos).

No obstante y según relatan los asesores/as técnicos/as, esas contradicciones no son evidentes para las escuelas, en tanto la figura de Asistencia Técnica solía ser confundida con la de los supervisores DEPROV, aspecto que abre la interrogante respecto del tiempo necesario para que se instale adecuada y diferenciadamente una iniciativa que no cuenta con antecedentes previos en las escuelas.

“(...) creo que hasta el último año, nunca dejamos de ser asociados con la supervisión. Nos presentaban: ‘Y aquí viene la supervisora del Ministerio’ y cuando uno entraba al aula la profesora decía: ‘Hoy día nos va acompañar una señorita que es Supervisora del Ministerio’ y (...) cuando uno llegaba al Equipo Directivo o a alguien nuevo, ‘ella es la Supervisora del Ministerio que nos ayuda’, o sea, de principio a fin, aunque mil veces uno lo especificó, cuál era el rol, nunca dejamos de ser los Supervisores del Ministerio” (Grupo de Discusión Asesores/as Técnicos/as).

En otro plano, se encuentra la relación entre las instituciones que realizaban AT a las escuelas. Esta va cambiando desde una relación con eje vertical desde el Ministerio hacia una relación colaborativa entre pares, lo que es referido como una fortaleza que, considerando la adversidad institucional anteriormente reseñada, adquiere una mayor envergadura. Se destaca un aprendizaje conjunto respecto de la realidad de las escuelas y los desafíos de la iniciativa, avanzando hacia la conformación de cierta 'comunidad de práctica' y por otra, la colaboración como un recurso ante –nuevamente y tal como está en el discurso de las escuelas- una percepción de soledad frente a una realidad adversa.

“Hubo una primera cosa fantástica, cuando comenzamos hablar y cuando se produjo esta situación de confianza entre las instituciones, entre las personas que estábamos representando a las instituciones y que fue decir “puchas, todos estamos pasando la misma dificultad” y yo diría que se dio un proceso de retroalimentaciones, en todas las direcciones, entre todas las instituciones y que tuvo que ver también (...) cómo lo estábamos haciendo” (Coordinador/a AT, Los Canelos).

“El espacio que se generó entre nosotros fue un espacio de combate a la soledad muy grande” (Coordinador/a AT, Los Canelos).

“Creo que en el momento en que nosotros, como instituciones, pudimos mirarnos como pares y no como competidores, se logró como ir focalizando, yo creo que esa parte fue como súper importante en el sentido de decir: comparto contigo, compartir con el resto lo que estábamos haciendo, dónde no estábamos teniendo resultados; las cosas que nos estaban pasando, pero no para criticar, sino para realmente compartir y aprender entre todos las cosas que nos estaban pasando” (Coordinador/a AT, El Peumo).

En resumen, la instalación de la iniciativa pública 'Asistencia Técnica a Escuelas Críticas' se informa a los establecimientos educacionales a través de distintos actores de la institucionalidad pública e incluso por parte de los propios ejecutores de dicha iniciativa, las Instituciones de Educación Superior que realizarán la Asistencia Técnica.

En las escuelas, los primeros receptores de esta información son los Directores/as, a quienes se les informa tanto de su condición de 'escuelas críticas' como del apoyo ministerial en un marco de fuerte presión mediática y local, instalándose lo anterior, con el fantasma de cierre de los establecimientos y cuestionamiento del rol docente.

En el entramado institucional se observa una información que varía en profundidad, pertinencia y comprensión por parte de instancias ministeriales que hasta ese momento mantenían dependencia técnica con las escuelas (DEPROV), impactando en una relación accidentada tanto en la instalación de la iniciativa como en su posterior implementación, todo lo cual redundaba en un debilitamiento de la densidad institucional de la iniciativa.

En las escuelas, además de los conductos, contenidos y densidad con que se explica y transmite tanto la información sobre focalización como la iniciativa AT, se da cuenta de la irrupción del paradigma de efectividad expresado en los resultados de las mediciones SIMCE, lo que cuestiona la 'forma en que se hacen las cosas' en las escuelas y los ejes que han estructurado su quehacer e identidad institucional, centrada en la atención de una población escolar con significativos índices de vulnerabilidad.

“De hecho, la transferencia de la información respecto de la focalización como escuelas críticas es recordada en forma traumática por los actores escolares y el rol en el cual se reconocían” (Coordinador/a 2 AT, Los Arrayanes).

Es posible analogar parte de este proceso con la tensión de enfoques que evidencian las AT con los supervisores DEPROV, dando cuenta de una tensión paradigmática que cruza –en ese momento- la institucionalidad educativa.

Este nuevo escenario, configura para las escuelas un punto de inflexión sobre sus prácticas, en forma traumática. Configurando un clima de tensión y disputa en la recepción de la iniciativa.

Ahora bien, en una mirada retrospectiva las instituciones que realizaron Asistencia Técnica a las escuelas levantan aprendizajes respecto del diseño e implementación de esta iniciativa pública, los que se agrupan en cinco dimensiones a saber, focalización, articulación institucional, supervisión, monitoreo y aprendizaje institucional y recursos.

Sobre la focalización existe una mirada crítica, en tanto los indicadores que la sustentaron no permitirían discriminar adecuadamente la situación de las escuelas y los datos con que el sistema público contaba presentaban disonancias entre si, todo lo cual redundaba en que la definición de un segmento de las focalizadas, las escuelas críticas, no se encontrarían claramente diferenciadas de otros establecimiento escolares si el corte temporal hubiera sido distinto.

“(…) por el cruce de estas distintas variables, del polinomio con que se evaluó en ese minuto, cayeron estas escuelas. Si tú hubieras hecho la misma aplicación no sé, un mes después, probablemente ese número se habría ampliado, hubiesen sido otras que hubiesen entrado, pero...y era el comentario –recuerdo- en ese minuto, siempre todo el mundo decía, ‘mira no son 66 las escuelas críticas de Santiago’, son, no sé, trescientas, quinientas, un número mucho mayor y eso era la Región Metropolitana” (Coordinador/a AT, La Palma Chilena).

“(…) creo que el Ministerio nunca tuvo claro sus indicadores de selección de escuelas y nos encontramos que (...) en una conversa más de fondo y más sincera con los mismos Departamentos Provinciales, se vio con claridad que muchas de las escuelas que estaban inmediatamente en el nivel superior podrían haber sido críticas también. Y que fue a veces por omisión de un detalle o sencillamente por un error de selección o porque había que completar un cupo y se tiró una línea y éstas quedaron más abajo. Pero dentro del sistema habían muchas más escuelas que necesitaban apoyo y otras escuelas que (...) si bien es cierto tenían ciertas condiciones, yo diría que no debieron haber estado como escuelas críticas. Faltó una claridad y una rigurosidad en la dictación de criterios ¿Qué criterios vamos a determinar para seleccionar esas escuelas? y que, efectivamente, esos criterios se cumplieran con las seleccionadas” (Coordinador/a 2 AT, Los Arrayanes).

Si bien las instituciones AT comparten una valoración positiva respecto de la iniciativa en sí y la consideran una decisión acertada, se plantea como necesidad una articulación más efectiva entre las distintas instancias e instituciones involucradas en los procesos de mejora de las escuelas; que se exprese en coordinaciones eficientes, un marco de actuación basado en los mismos ejes programáticos, y una clara diferenciación de roles, toda vez que estos aspectos habrían estado en cuestión durante el desarrollo de esta experiencia.

“Creo que ese fue el principal problema, el que esta política, súper interesante, esta estrategia que obviamente tuvo súper buenos resultados, no se aprovechó en su totalidad dada esta descoordinación entre estos distintos actores” (Coordinador/a AT, La Palma Chilena).

“(…) creo que hoy día tiene que quedar como muy claro (...) la función y el rol de cada uno y cómo cada uno va apoyando el proceso de Asistencia Técnica (...) tú dices, ¿cómo hago que todas hagamos una sinergia? todos -en conjunto- estamos en función de esta escuela, y todos estamos remando lo más posible a ellos (...) y no vemos [como]...‘que nosotros estamos por aquí’, ‘ellos están por allá’, ‘a ellos les importa esto y a este otro no’. Entonces [buscar una] sinergia” (Coordinador/a AT, El Peumo).

Asimismo se expresa la necesidad de integrar al diseño un sistema de seguimiento y monitoreo constante que permita llevar un control adecuado de la implementación en curso, retroalimentar a las instituciones ejecutoras y la propia práctica ministerial. Un Ministerio que esté involucrado activamente en el desarrollo de la experiencia, particularmente cuando su ejecución se encuentra delegada en otras instituciones, a través del acompañamiento, seguimiento, monitoreo y

sistematización, contribuyendo en la generación de aprendizajes institucionales para la educación pública.

“como una iniciativa para sustentar una política de participación y de responsabilidades a otras instituciones lo considero muy bueno, pero lo que hay que corregir en la implementación es el distanciamiento de que el que ideó la idea, no participe de ella y deje a otros solos para que solucionen los problemas que es de él, porque no es de las instituciones, es de un problema país y que como problema país yo no puedo diseñar algo y me quedo atrás” (Coordinador/a 2 AT, Los Arrayanes)

Sobre los recursos se presenta la necesidad de revisar la asignación presupuestaria para un adecuado desarrollo de la iniciativa, aún más cuando se abre una brecha entre el aporte diferenciado que cada institución puede realizar, generando condiciones distintas para las escuelas y las posteriores evaluaciones.

“los recursos que estaban, que propuso el Ministerio, eran absolutamente insuficientes para hacer la pega bien y eso lo tenían claro todas las instituciones, no sólo nosotros, sino que todas las instituciones, pusieron mucho más de lo que se les pedía, para que los pesos alcanzaran (...) con lo que nos estaban entregando” (Coordinador/a AT, La Palma Chilena).

En palabras de un/a Director/a, la implementación de la iniciativa contaba con recursos materiales diferenciados, dependiendo de la institución AT, en tanto algunas incorporaban –como aporte propio al proyecto- una mayor cantidad de materiales de apoyo. Es decir, la iniciativa se implementa en las escuelas con un basal presupuestario, los asignados públicamente, pero sobre ellos algunas instituciones AT adicionan nuevos recursos que –eventualmente- pudieran realizar una diferencia en las escuelas y su proceso de mejora.

“(…) habían varias instituciones [que realizaban Asistencia Técnica] (...) todos hacían sus cositas, su ‘monito’ (...) cada uno vendía como su proyecto de la mejor forma y [la AT que nos asesoró] como tienen muchos recursos, también entregó bastante en lo que es la parte de recursos (...). [Nos entregaron] 500 libros, quizás fueron muchos más, no me acuerdo cuántos libros habrán sido (...) lo que nos regaló [La AT]” (Director/a, Escuela Las Azucenas).

- Rol y Expectativas del Sostenedor.

La iniciativa pública de AT a las escuelas críticas involucra a los Sostenedores como receptores de un diseño que operará en sus escuelas, lo que contribuye a una posición de espectador y no de actor del proceso de mejora.

“creo que los Sostenedores no hicieron nada, yo creo que esto a ellos les cayó y esto era un tema que no era de ellos, que miraban como desde lejos (...) [en] el tiempo (...) que uno tenía contacto con los Sostenedores iba logrando determinadas cosas, pero (...) nunca, nunca, se logró un real involucramiento de los Sostenedores con las escuelas del proyecto, nunca, real” (Coordinador/a AT, El Peumo)

“[La] Política organizativa del Ministerio [fue] muy interesante [pero para ella] (...) no estaba preparado el Sostenedor, pues el Sostenedor recibía, porque era una cierta estrategia del Ministerio u orden del Ministerio, SEREMI en este caso, y (...) eran recursos que llegaban para [la] escuela y (...) por lo tanto no [eran] rechazables; pero no había una disponibilidad de voluntades y en muchos casos también de recursos, [los] que se requerían poder disponer desde el Sostenedor” (Coordinador/a AT, La Palma Chilena).

Se comparte entre las instituciones que realizaron AT el débil involucramiento y compromiso de los mismos para con los procesos de mejora de las escuelas e instalación y desarrollo de esta iniciativa, valoración reafirmada por las escuelas en una perspectiva temporal que antecede a la focalización como escuelas críticas.

Para éstas, los Sostenedores tanto municipales como privados, han jugado un rol pasivo, administrativo y/o ausente ante las necesidades, desafíos, dificultades e incluso logros de los establecimientos educacionales que, paradójicamente, están bajo su responsabilidad y son de su propiedad.

"(...) arrendaba [la escuela], entonces (...) esa persona [Sostenedor] no invertía ni un peso en el colegio, ni en nada que tuviera que ver con la labor pedagógica evidentemente" (Directora, Escuela Las Azucenas).

"él [Sostenedor] sólo viene hacer una inspección de nuestra estructura, sube a la oficina y se va" (UTP, Escuela Las Calas).

Se cuestiona el grado y materialidad del compromiso de los Sostenedores con su/s escuela/s, algunas de las cuales sindicaron este aspecto como un factor en la focalización como escuelas críticas. También las AT registran esta percepción en los establecimientos en que trabajaron, en las que se apreciaba que las decisiones de los Sostenedores iban en su detrimento. En general, esta relación no se identifica como un recurso institucional para el establecimiento.

"De [tener] un Sostenedor comprometido, quizá estas cosas tampoco hubieran ocurrido" (Directora, Escuela Los Pensamientos).

"[El Sostenedor] Tiene que hacerle sentir a la escuela, que él se está poniendo también, tiene que dar muestras de que se está poniendo y (...) te diría que en ningún caso nosotros encontramos un discurso así" (Coordinador 1 AT Los Arrayanes).

"yo veo que no hay un compromiso del Sostenedor". (Directora, Escuela Las Calas)

"Y con la Corporación es una lucha constante, o sea, es pedir y (...) no recibir. El pedir y el no recibir y el ser exigidos, exigidos, exigidos. Entonces, a veces, nos quedamos gran parte del día completando papeles, llenando formularios, para ellos y que al final no reciben" (UTP, Escuela Las Añañucas).

Lo anterior configura un marco a la iniciativa de AT. De hecho algunas AT consideran que las dificultades de matrícula y rendimiento de las escuelas produjeron un cierto efecto de aversivo en los Sostenedores, ausentándolos de los procesos de mejoramiento que se planteaban como desafíos.

"tú no lograbas que el Sostenedor realmente estuviera involucrado, interesado en que esta escuela saliera a flote, (...) creo que [a] muchos de ellos les hubiera gustado que la escuela se hubiera borrado del mapa porque para su comuna era un punto negro" (Coordinador/a AT, El Peumo)

"los Sostenedores no pueden superar esta cosa de (...) 'esta escuela me está generando déficit' y para el municipio es una cosa tan central este déficit en educación, que estas escuelas deficitarias 'las terminamos'... no sé si usar ese concepto, las terminan detestando porque ven plasmado ahí su cárcel, entonces, las siguen culpabilizando, no estoy hablando del discurso, estoy hablando (...) en términos del tratamiento" (Coordinador 1 AT, Los Arrayanes).

En términos más específicos, tanto las escuelas como las AT agregan que la gestión de los recursos económicos y materiales por parte del Sostenedor, es un aspecto crítico, ya sea por la disposición de recursos para la escuela como por la eficiencia en que éstos son asignados, fenómeno que convive con déficit estructurales en el caso de los Sostenedores municipales, o una escasa voluntad de inversión en privados, menoscabando el funcionamiento y misión de las escuelas, y favoreciendo un progresivo distanciamiento entre ésta y su Sostenedor.

“Lo que pasa es que esta escuela es particular subvencionada, donde tienes un Sostenedor que él no pone ni 10 pesos por la escuela” (Directora/a, Escuela Los Pensamientos).

“(…) desconexión entre Sostenedor y la escuela, por la falta de recursos, por la falta de operatividad en los recursos, es decir, que los recursos efectivamente lleguen a las escuelas, a veces se quedan atrapados en la Corporación o el Sostenedor no los quiere disponer” (Coordinador/a AT La Palma Chilena).

Este factor ejerce un impacto directo en las condiciones de ejercicio docente –aspecto en cuestión en el marco de la focalización como escuelas críticas- las que se significan desde una vivencia de esfuerzo, soledad y sobrevivencia.

“el [Sostenedor] nunca hasta el día de hoy ha querido pavimentar, nunca ha querido tener bibliotecaria, nunca ha querido tener hartos computadores, nunca ha querido tener nada de nada, porque él es empresario, entonces, para nosotros los profesores, todo ha sido cuesta arriba” (Directora/a, Escuela Los Pensamientos).

“Mira, los problemas económicos, para qué decirte, la Corporación paga el sueldo del personal de la Municipalidad de las escuelas al tres y al cuatro. Me acuerdo que en la escuela X, oye, no tenían ni siquiera, no sé, una fotocopiadora, una cosa así. Los profesores sacaban de sus sueldos para hacer copias para los niños, era impresionante” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as)

Por eso resulta tan elocuente la opinión de una Asesora Técnica que utiliza la misma nominación crítica para los Sostenedores de las escuelas, dando cuenta de una forma de gestión cuestionada no sólo en los establecimientos escolares focalizados, sino también, en quienes son responsables de éstos, los Sostenedores.

“Son los Sostenedores que hemos nominado críticos” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

En cuanto a la forma de funcionamiento y coordinación entre Sostenedores y escuelas, se señala que está dada por reuniones de coordinación a la que asisten los Directores/as, generalmente, de periodicidad mensual. En estas, el centro es la gestión administrativa con eje en el seguimiento y apremio en torno a asistencia y matrícula y su expresión en el financiamiento. Es decir, un Sostenedor que presiona y exige.

“Es una relación administrativa, cuánta es la asistencia, cuántas las faltas, ¿Por qué ha bajado la asistencia?(…) Una vez al mes (se reúnen con Dirección) y la Directora/a siempre llega con la información que bajó la matrícula. Cero motivación” (UTP, Escuela Las Calas).

“Pero si a ti te tienen muy claro, que bajaste el promedio de asistencia, que bajaste la matrícula, por lo tanto tú no te estás financiando, porque tú estas gastando tanta plata en sueldo, tanta plata en los consumos básicos, tanto...entonces, no te estás financiando. Entonces, si tú no tienes el porcentaje de asistencia de un 90% tú no te financia. Para eso funciona el Sostenedor”. (Directora/a, Escuela Las Calas).

Agregan los Asesores/as Técnicos/as que la forma y periodicidad en el funcionamiento desde el Sostenedor hacia las escuelas es poco organizado, sin aparente planificación previa, debilitando los procesos de estructuración y normalización al interior de las mismas, y por el contrario, aumentando la desviación respecto de un funcionamiento centrado en lo ‘emergente’.

“(…) una cosa que también era bien importante, la cantidad de reuniones a que llaman a los directivos fuera de la escuela, impresionante (...) Mira, tú haces un plan, fecha, llega la fecha [y son] citados el día anterior ¡el día anterior te citan para algo súper importante! y tienen que ir. Eso es un drama que (...) realmente [hay que] trabajarlo alguna vez con los Sostenedores” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

Por su lado, la relación con las AT, si bien presenta grados de fluidez diferenciados, tiende a estructurarse con un Sostenedor que recibe demandas y las administra con niveles de eficiencia cuestionables, una especie de proveedor formal y precario, que muchas veces pese a la voluntad se transforma en obstaculizador del proceso de mejora.

“(...) en otra Corporación, en otro DAEM nos pasó (...) les pedimos a los Jefes, a los municipios, que se pusieran con las planificaciones y con las fotocopias de guías de aprendizaje para los alumnos porque no teníamos, no nos alcanzaba la plata para sacarla nosotros, eran planificaciones para cada profesor en todos los sub-sectores y guías de aprendizaje para cada niño en todos los sub-sectores, y en el caso de [esa comuna] habían problemas económicos súper fuertes y nunca compraron los materiales” (Coordinador/a AT, La Palma Chilena).

De hecho, las AT relatan anécdotas dramáticas que ilustran la desatención a los requerimientos y necesidades de la escuela por parte de algunos Sostenedores, independiente incluso de la disposición al trabajo conjunto.

“Un ejemplo bien puntual, nos pasó en la comuna X por ejemplo, que (...) en general tuvo bastante disposición para el proyecto el Director/a de Educación. Se reunió en muchas ocasiones con nosotros, vino acá (a la institución). Pero también habían situaciones que no se lograban manejar, por ejemplo en un liceo, lo recuerdo (...) fue una situación muy especial, se fue un profesor de Matemáticas y como reemplazo mandaron a un profesor de Educación Física, entonces, el Director/a pedía una cosa y llegaba otra, o sea, o pedía a un profesional con ciertas características y llegaba otro” (Coordinador/a AT, La Palma Chilena).

Se presentan críticas en torno a la idoneidad y eficiencia de los Sostenedores, tanto municipales como privados, cuestionando en ambos la eficiencia de la gestión en función de los objetivos de la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje y en términos más específicos, el sentido de lucro e integridad en los privados y las competencias técnicas de municipales.

“en esos sectores vulnerables (...) diría que es muy similar el comportamiento [de los Sostenedores (...)]. El Sostenedor en un particular subvencionado tiene el sartén por el mango porque está con la amenaza de echar gente, es la única diferencia, pero en cuanto a desconocimiento de la postura organizacional, (...) de lo que es una organización escolar, es generalizado, o sea, no hay diferencia entre un Sostenedor particular pagado, lo único que (...) que ambos ven [es] plata. Ambos adulteran, ambos realizan acciones que están reñidas con la ética y con la lógica. (...) No me atrevería decir ‘no, hay notorias diferencia, no’. Es la denominación por dependencia no más que marca la diferencia” (Coordinador/a 2 AT, Los Arrayanes).

“[La AT] tenía un [Sostenedor] que era traficante de droga y (...)...lo sabía todo el mundo, pero nunca se lo habían podido comprobar. Y andaba en un Mercedes Benz, pa’ que te digo, maravilloso, entonces yo lo esperaba y le decía: ‘Fulanito, fijate que tenemos que arreglar el piso de esta sala (...) así que yo te pido que vendas el neumático de repuesto de tu Mercedes y el billete aquí pa’ poderlo arreglar’. Al principio él se moría, pero con el tiempo ponía la plata y entonces yo le decía: ‘Vende el otro neumático porque estamos fregados por este tema’ (Coordinador/a AT, La Palma Chilena).

Un elemento crítico en la administración municipal es la tensión y discontinuidades que produce la lógica de representación político-partidaria al interior de los municipios, la que erosiona un adecuado desarrollo de las iniciativas públicas ya que quedan al arbitrio de los criterios dominantes de la administración de turno.

“Los objetivos de los Sostenedores son objetivos políticos y los criterios con que ellos quieren intervenir pedagógicamente en las escuelas tienen que ver más [con] criterios políticos que técnicos” (Coordinador/a AT, Los Canelos).

“[El Sostenedor] administra políticamente (...) [y tiene] gente que no tiene idea de lo que esta haciendo” (UTP, Escuela Las Calas).

“(...) tuvimos casos como por ejemplo, [comuna X], en el cual fue prácticamente imposible (...) hacer un trabajo conjunto con la Corporación, salvo en un primer momento que había un personaje circunstancial, que cayo ahí no se sabe bien por qué (...) una persona muy preparada, muy comprometida y que enganchó muy bien con nuestras propuestas e iniciamos un trabajo muy lindo durante el primer año en las escuelas que teníamos ahí. Pero se produjeron problemas políticos y esta persona salió expulsada, asumió su ‘peor enemiga’ digamos -política y humanamente- y de ahí en adelante no pudimos trabajar con ellos, fue absolutamente imposible” (Coordinador/a AT, Los Canelos).

Esta tensión no sólo se expresaría en dificultades de gestión al interior de los municipios –con el consecuente impacto en las escuelas- sino también en el clima organizacional de éstas, en las que los cambios de personal y las querellas político-partidarias se harían presentes fuertemente al interior de las mismas.

“(...) en [la comuna X] (...) el tema político-administrativo de la Corporación era súper fuerte y muy entorpecedor del trabajo; (...) peleas políticas al interior de la escuela, [por ejemplo] tener un Director/a y un Jefe Técnico haciéndose juicio en el juzgado” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

En consecuencia, las escuelas acusan ‘soledad y abandono’ tanto ante las circunstancias en que deben responder a los desafíos educativos como a las condiciones materiales asociadas a ello, en el marco de la implementación de una iniciativa que tensiona la centralidad del quehacer en la escuela, la que es parte de un entramado institucional débil y fragmentado en el que resuena aún más la percepción de soledad frente a un contexto adverso. Percepción que es refrendada por las AT.

“tengo la sensación que es la misma lógica del Ministerio, me resuelven un problema, pero ellos no acompañaron a la escuelas” (Coordinador/a 1 AT, Los Arrayanes).

“Hay un tema bien poético (...) y muy profundo que tiene que ver con el tema de las soledades, una de las cosas que nosotros vivimos y percibimos y testimonio, es el terrible fenómeno de la soledad que se vive en este sistema [escolar]” (Coordinador/a AT, Los Canelos).

Entonces, las escuelas y AT de la muestra comparten una visión crítica sobre los Sostenedores, independiente de su carácter público o privado, coincidiendo en señalar un débil compromiso -por parte de éstos- con el establecimiento, expresado por una parte, en ausencia de orientación y acompañamiento técnico-pedagógico⁷ y por otra, una relación centrada en la exigencia en torno al mecanismo de subvención y fugaz o inexistente responsabilización de las necesidades de las escuelas, es decir, énfasis en la asistencia de los estudiantes pero desconocimiento de la realidad de la población escolar y los docentes, falta de apoyo material y condiciones de funcionamiento e infraestructura precarias.

Si bien para las escuelas, los Sostenedores no se vislumbran –actualmente- como recursos para el mejoramiento, se espera de ellos no sólo condiciones técnicas y materiales de soporte para el mismo, sino también reconocimiento público de sus logros y avances.

En consecuencia con lo anterior, para las escuelas, las expectativas sobre el rol y funcionamiento del Sostenedor se corresponden con los ámbitos que le son criticados, es decir, se espera que ejerza acompañamiento técnico-pedagógico, tanto en el asesoramiento como en la facilitación de

⁷ Sobre este aspecto cabe mencionar que el funcionamiento diferenciado entre Directores/as y Jefes Técnicos evidencia una tensión con las orientaciones ministeriales, expresadas en el Marco para la Buena Dirección, respecto de propender a transformar a los Directores/as en líderes técnico-pedagógicos de sus establecimientos. Lo anterior, presenta variaciones en el caso de los Jefes/as de las Unidades Técnico Pedagógicas, ya que la relación tiene foco en el trabajo técnico, aunque con variado nivel de densidad.

los procesos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes y contribuya con los recursos necesarios para el desarrollo del quehacer de la escuela.

“Lo que (...) esperaría de un Sostenedor, primero que nada, [es] que cumpla entregando con los recursos. (...) Porque (...) no puedo pretender, o exigirle a un colega que tenga buenos resultados, que haga buenas pruebas, por ejemplo, que realice buenas evaluaciones, si para que él pueda sacar las fotocopias lo tengo haciendo papas fritas, haciendo completo, haciendo rifa, juntando plata para poder sacar las guías de trabajo” (UTP, Escuela Las Añañucas).

El compromiso demandado también se asocia con el reconocimiento público de los logros de los establecimientos y de contar con una evaluación positiva del quehacer institucional, por parte del Sostenedor. Cabe notar que las AT consideran que el nivel de conocimiento de las escuelas por parte de los Sostenedores es impreciso y global, lo cual resulta coherente con la falta de reconocimiento de logros que acusan algunas escuelas, es decir, los Sostenedores no pueden reforzar algo que no conocen y por tanto ‘no ven’.

“(...) creo que tendría que tener un mayor compromiso para con las escuelas con quién está. Porque si yo sé que esta escuela, por ejemplo, le...está yendo bien. Entonces, (...) le pondría un poquitito de preocupación. A lo mejor regalándoles un telón que diga excelencia académica, a lo mejor, ¿no es cierto?. A lo mejor mandarnos una tarjeta al profesorado que diga: felicitaciones por los resultados SIMCE y por la excelencia académica” (Directora, Escuela Las Calas).

Por su parte las instituciones que realizaron AT a las escuelas plantean como una necesidad insoslayable el involucramiento activo de los Sostenedores en los procesos de mejora de los establecimientos escolares, en una alianza irrestricta con el Ministerio, en el que la escuela, sus necesidades, expectativas y procesos en curso se encuentren al centro, con un marco de una gestión mas eficiente y centrada en lo pedagógico y en la que todos los actores institucionales ejerzan los roles que les son propios.

“(...) que establezcamos un sistema en función de la escuela, pero la escuela al medio. (...) tengo la sensación de que muchos de estos problemas ocurren porque ponemos al sistema al medio y la escuela como satélite, por el lado de una cosa nuclear [Lo] que es la lógica totalmente inversa” (Coordinador/a 1 AT, Los Arrayanes).

“(...) es absolutamente indispensable que estos procesos de apoyo a las escuelas se den también [en] un sistema estatal consistente, en la cual haya una alianza clarísima, vinculante, entre los Ministerios y los Sostenedores de ‘vamos juntos en esta parada’ y el éxito o el no éxito, va a tener consecuencias para ambas partes y eso implica que tengamos niveles de coordinación y de generación de coherencia (...) de todo lo que va a llegar a la escuela” (Coordinador/a 1 AT, Los Arrayanes).

5.2. Caracterización de las Organizaciones Escolares.

A continuación, se presentan los resultados que describen a las instituciones escolares de la muestra, rastreando en sus historias particulares y en la de los sujetos que las habitan, aspectos relacionables a formas culturales emergentes y prácticas asociadas con las mismas. Esto se realiza en la medida que permite vislumbrar las proyecciones de los establecimientos a partir de su posición en un marco cultural concreto y, permite aventurar conclusiones en torno a las implicancias de la institucionalización de prácticas y la generación de nuevas pautas culturales al interior de organizaciones que fueron sometidas a una fuerte presión por parte del contexto.

Haciéndonos cargo de la dimensión histórica y dinámica del concepto de cultura, los resultados serán presentados en tres momentos coherentes con el desarrollo de la iniciativa de la Asesoría Técnica; éstos comprenden los relatos sobre lo que ocurría antes de la llegada de la AT, mientras

la AT se relacionaba con el establecimiento y finalmente, luego de la salida de la AT⁸. En este relato se irán intercalando las distintas dimensiones contenidas en la variable organización escolar estructurando de esta forma una narración aglutinadora, coherente con el relato presentado por las escuelas de la muestra. Las dimensiones integradas se relacionan con: la historia de la escuela, entendiéndola como el conjunto de narrativas existentes sobre el devenir de la misma; la organización del trabajo dentro del aula y a nivel de gestión institucional; y el liderazgo presente, representado en la toma de decisiones y el involucramiento en un sentido estratégico.

Período: Antes de la Asistencia Técnica.

5.2.1. Historia e identidad.

- Vulnerabilidad.
- i) Escuelas fusionadas con un territorio vulnerable.

Las escuelas de la muestra se distribuyen en territorios pertenecientes a la periferia de la ciudad, emplazadas, tanto en términos físicos como simbólicos, al margen de ella. Sus características son de concentración de una población caracterizada por poseer altos índices de vulnerabilidad; características culturales propias no siempre valoradas por la cultura hegemónica; estar en su mayoría, excluidos de la vida cotidiana de la ciudad y del acceso a las oportunidades y productos sociales valorados por las instituciones escolares. Todo lo cual se representa en las escuelas como una vulnerabilidad que contiene 'pobreza cultural'.

“es que hay cosas que uno no repara, como el hecho de que hay niños que no te conocen el centro de Santiago” (UTP, Escuela Las Rosas).

“Vulnerable es la pobreza cultural, porque (...) la pobreza económica la puedes solucionar con ayudas sociales, pero cuando es una pobreza de cultura, cuando el niño te dice ¿para qué voy a estudiar?, si mi papá, mire, no viene nunca al colegio y mire la casa que tiene, porque mi papa es un 'narco'... y no es uno, aquí hay muchos narcos” (UTP, Escuela Las Calas).

En las escuelas que pertenecen a territorios más vinculados al espacio rural, el contexto es vivido de forma menos problemática, sin embargo, el crecimiento de la ciudad y la expansión de lo urbano las contacta con nuevos estudiantes. La escuela clasifica y diferencia a estos como estudiantes del campo o de la ciudad, constituyendo a los últimos como más problemáticos.

“La gente que estaba aquí provenían de una toma (...) que venía del sur... que tenía valores, que venían de una pobreza agrícola y que criaron hijos con un montón de esfuerzos y esos hijos formaron una nueva familia y esos hijos (...) aprendieron a vivir en un mundo grave” (UTP, Escuela Las Calas).

- ii) Un desafío que no siempre se puede afrontar.

Estos estudiantes representan también nuevas complejidades, así la vulnerabilidad que reconocen las escuelas, es multifactorial y se relaciona con la desprotección de sus estudiantes, la violencia de la que son víctimas, los ejemplos de vida a los que están vinculados, y las dificultades materiales que enfrentan en su cotidianeidad.

“la vulnerabilidad es que el niño en realidad no tiene la protección suficiente, está ahí en la indefensión, le puede pasar cualquier cosa en realidad en los hogares, o sea, están expuestos a muchas cosas” (Directora, Escuela Las Azucenas).

⁸ Es importante considerar que, al ser un ejercicio analítico, los actores no aluden necesariamente a estas etapas.

"(...) tengo niños que llegan (...) moviendo la cabeza porque antes de venir para acá, el papá le azotó la cabeza en la muralla" (Directora, Escuela Los Pensamientos).

"(...)¿Cómo le inculcas valores a esos niños. Aquí el que no tiene una camioneta 'Janeiro' grande no tiene destino (...) mínimo una 4x4. Entonces, ésa es la vulnerabilidad, (...) ese 'cabro' que está en 8º [y dice] 'voy al colegio porque total... si me toman preso tengo que acreditar que estoy en la escuela, si, por eso vengo'. Te lo dicen [así]" (UTP, Escuela Las Calas).

En esta situación las familias y los padres no son contados como un recurso, existiendo una fuerte distancia entre ellos y el establecimiento. Por una parte se relatan situaciones de violencia y por otro, se evidencia la dificultad que representa para la escuela que los padres cuenten con un nivel de escolaridad inferior al de sus hijos.

"Mucha gente metida en la droga, muchos papás delincuentes, así, derechamente, que han estado en la cárcel, que roban, los 'cabros' de repente tienen los valores trastocados" (Directora, Escuela Las Azucenas).

"[El nivel de los] padres es muy bajo, (...) no puedes contar con el apoyo de los papás para que sume, para que reste, porque a veces ni siquiera el apoderado [es] lector. [Y] pensemos [en] los que son lectores, está la instrucción para realizar una actividad y a veces no te entienden la instrucción" (UTP, Escuela Las Rosas).

Algo similar ocurre en lo que respecta al trabajo con la comunidad. Las escuelas señalan que la desorganización existente en su interior, no les permitía poseer una propuesta en torno al desarrollo de un trabajo más activo con la comunidad circundante, ni proponerla como un recurso para la labor que realizan.

"(...) nosotros teníamos que arreglar la cosa aquí adentro primero y, una vez que nosotrosuviéramos otra postura ante la comunidad podríamos pedir algo o aportar con algo. Primero teníamos que mejorar el entorno, aquí adentro, (...) y luego salir, así como estábamos, no estábamos en condiciones de hacer nada en realidad" (Directora, Escuela Las Rosas).

Responder a las necesidades socioeducativas de esta población representa un desafío que los establecimientos no son siempre capaces de afrontar. En esta relación con el contexto, las escuelas suman prácticas dirigidas a paliar y sobrellevar el escenario donde se enclavan y que va más allá de la labor para la cual han sido pensadas y preparadas.

"De que nosotros teníamos aquí a 50 pasos al campamento más grande de Chile, ¿ya?, entonces la mitad de mis alumnos eran del campamento X, donde eran pura droga, alcohol. Te llegaban atrasados, te llegaban a las 10, te llegaban con pijama. Los papás, 'nada con la educación', más interesante era la droga, el robo y todo, por lo tanto, también había una... no estoy buscando justificación, pero también había mucha miseria. Por lo tanto, el profesor, era como un poco ridículo, el profesor yendo a buscar a los niños a las casas, a las 6 de la mañana" (Directora, Escuela Los Pensamientos).

"(...) los alumnos venían... los apoderados venían a pie pelado, o sea, cero responsabilidad, los niños había que ir a sacarlos a las casas" (UTP, Escuela Los Pensamientos).

Las condiciones que sus territorios les imponen, en muchas oportunidades las impactan y superan los proyectos e ideas que anticiparon como colectivos, personas y profesionales.

"Entonces fue muy difícil, muy impactante el encuentro con muchos, o sea los que habíamos trabajado, porque habíamos recorrido el sector trabajando en el proyecto, sabíamos más o menos como era el tipo de población que teníamos que venir a atender, pero la realidad superó lo que tú te podías imaginar" (UTP, Escuela Las Rosas).

iii) La escuela, un lugar de compensación valórico y socio-afectivo.

Frente a esta realidad, las respuestas que ensayan las escuelas pasan por compensar las insuficiencias y dificultades de sus estudiantes. En los establecimientos, la cotidianidad traslada su foco hacia la compensación de las carencias valóricas y necesidades socioafectivas de los niños y niñas que asisten a ellas; todo lo cual las escuelas nominan como un apuntalamiento del desarrollo integral, en el que los aprendizajes pasan a un segundo plano.

“Porque... no sé... era como más integral. Nos dedicábamos, pero también era una falencia a la vez, nos dedicábamos a suplir muchas de las carencias, que tenían los niños, socioafectivas. Entonces, era formar, más que nada, un alumno con desarrollos integrales” (UTP, Escuela Las Rosas).

“Educar, que el niño fuera atento, que el niño fuera socialmente muy integrado, afectivamente muy considerado, pero de ahí a que el niño estuviera aprendiendo” (Director/a, Escuela Las Calas).

Las escuelas se reconocen desarrollando una labor social, lo que hace que ‘olviden’ o dejen de lado lo educativo.

“nos estábamos preocupando más de una labor social que educacional” (Director/a, Escuela Los Pensamientos).

“es un sector muy vulnerable, por lo tanto a lo mejor la escuela se preocupaba mucho de las necesidades básicas de los niños, de la alimentación, de cubrir como esas necesidades, más que de la parte de aprendizaje” (UTP, Escuela Los Pensamientos).

“(...) primaban mucho más otras cosas, o sea, era más importante otras cosas que los contenidos mismos. O sea, si yo lo veo fríamente, pasábamos muchos menos contenidos de lo que pasábamos ahora” (UTP, Escuela Las Añañucas).

Incluso llegando a negar o invisibilizado completamente la capacidad de aprender de los estudiantes, o de sus familias. El fondo de esto es un no reconocimiento de las potencialidades de la cultura a la que se veían enfrentados.

“(...) había mucho ese discurso en el profesorado en general (...) era mucho el pensamiento, en esa época, cuando empezamos, que el niño pobre no aprende mucho o no aprende no más, ¿Para qué le enseñamos tanto (...) si el papá es drogadicto y la mamá esto y allá? ¿Para qué?” (UTP, Escuela Las Rosas).

“los niños, son de condición social, vulnerable, muy bajo, entonces, cuesta para que aprendan, nosotros aunque le tratemos de enseñar todo, lo que más podamos, les cuesta, si esa es la realidad, ¿ya?” (UTP, Escuela Juan Pablo II).

Los y las docentes comprendían que su rol se encontraba ligado –fundamentalmente- al ‘servicio’ hacia los estudiantes, supliendo las carencias valóricas, sociales y de afecto que sus alumnos presentaban y ‘sacándolos adelante’, enfocados en el cuidado, la entrega y el ‘amor y la paciencia’. En sus relatos emerge un componente ético importante, ligado a una ‘ética del sacrificio’.

“Entonces, decía yo, a este niño que está con todas esas carencias, yo tengo que enseñarle a leer. A este niño tengo que sacarlo a delante. Por este niño yo trabajo aquí y tengo que brindarle lo que sé y abrirles todas las puertas y ventanas que él pueda así... No se trata de achacarlos, y ahí empezamos, y yo creo, que todos los que llegamos aquí, llegamos muy jovencitos, llegamos con esa misma idea. Sacar adelante a los niños, sacar adelante” (Director/a, Escuela Las Calas).

“[¿cómo trabajar con vulnerabilidad?] con mucho amor y paciencia” (Jefe UTP, Escuelas Las Azucenas).

iv) Establecimientos organizados en torno a la precariedad.

En este contexto vulnerable la organización de los establecimientos estaba marcada por una precariedad múltiple, similar a la que reportan del entorno y territorio donde se sitúan, llegando incluso a perder el límite físico y simbólico con el mismo. Es decir, una institución escolar en la que los estudiantes no son 'contenidos' al interior de estas escuelas.

"No había nada, (...) no había 'cierre' en la escuela. No había cierre. Los niños se salían en cualquier minuto, estaban al otro lado. (...) cuando llegué [a trabajar en la escuela] casi me morí de espanto. ¡Imagínese! yo estoy aquí, hoy día, salgo a ver y de repente me doy cuenta que habían quince chiquillos al otro lado" (Directora, Escuela Las Añañucas).

" (...) el colegio cuando recién empezó a funcionar, los niños por ejemplo (...) no utilizaban el baño, habiendo baño; o sea, les daba ganas de orinar y hacían en cualquier parte del patio y, por ejemplo, en la tarde les daba calor, se sacaban la camisa aquí en el colegio" (UTP, Escuela Las Rosas).

La precariedad y vulnerabilidad de los establecimientos enmarca las condiciones de trabajo de los y las docentes, en lo concerniente a aspectos técnico-pedagógicos, condiciones contractuales, acceso a recursos materiales y condiciones de desempeño laboral.

"nosotros teníamos horas de 25 minutos, entonces, no teníamos dos jornadas, teníamos tres jornadas de trabajo. Mañana, mediodía y tarde (...) Entonces, los bloques eran, por ejemplo, en un sexto, séptimo y octavo, estaban de las ocho y media a las once, después de los once a las doce, otro grupo. Y así, otro grupo. O sea, eran así de cortitas las horas" (UTP, Escuela Las Añañucas)

"necesitamos (...) conversar con los chiquillos, con los apoderados, ir a visitarlos a las casas y entonces, con 38 horas de clases no alcanza, las jornadas completas son de clases y no te alcanza para nada y entonces aquí no hay orientador, no hay nada" (UTP, Escuela Las Calas).

Los asesores/as técnicos/as refuerzan esta idea, dejando entrever que esta condición presentaba ciertos grados de 'naturalización' cruzado por bajas expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes, una suerte de desesperanza generalizada.

"Habían profes (...) de tres jornadas, mañana, tarde y noche y pocas expectativas. (...) tenían muy pocas expectativas en los alumnos. Poca, poco acompañamiento de los apoderados, poco material y nadie tenía una queja" (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

Consistentemente, muchas escuelas se reconocen como un lugar donde no se desea trabajar, en la medida que concentran las condiciones más difíciles y los alumnos más complejos. Mientras, algunos docentes se hacen cargo de ello señalando un sentido y un compromiso con el trabajo en ese contexto, otros lo significan como un castigo.

"Porque [a] esta escuela venían los castigados no más. (...) venían los profesores que tenían algún problema, venían los castigados. No venía nadie que dijera 'yo voy a venir porque quiero irme a trabajar a esa escuela' no, aquí estaban los peores niños y los peores profesores, estaban todo lo peor. Entonces, venían los profesores y se sentían castigados, o sea, si además fue crítica esto fue el acabose, ahí completó" (Directora, Escuela Las Rosas).

"Cuando yo empecé a trabajar acá, nadie quería trabajar en [estas] escuelas" (UTP, Escuela Las Añañucas).

- Identidad Docente.

i) Socialización y formación de los nuevos docentes, una práctica intuitiva.

Otra característica que poseen los establecimientos es que muchos de sus docentes comienzan a hacer clases sin haber terminado su formación o inician su quehacer profesional en estas mismas escuelas, fusionando el desarrollo profesional con el del establecimiento, identificados con ella. Esto adquiere mayor relevancia si se considera que estas culturas escolares se encontraban descentradas del aprendizaje.

“la gran mayoría de los profesores actuales, son profesores que ha sido su única escuela, llegaron como estudiantes en práctica, llegaron como egresados de enseñanza media, se titularon, entonces, es una cuestión de raíz, sentimental, yo diría” (Directora/a, Escuela Las Calas).

“comenzamos aquí todos nuevitos, todos. [Para] algunos era el primer colegio” (UTP, Escuela Las Azucenas).

La definición de la planta docente adquiere una connotación relevante para los y las docentes directivos quienes consideran que los mecanismos de selección han variado en el transcurso del tiempo tendiendo a la profesionalización.

“(…) acá contrataban lo que llegaba simplemente. Tampoco había una selección mayor de profesores. (...) Ahora tú puedes... no sé... el sostenedor puede regodearse un poco con los currículum de la gente que llega, o sea, si yo pienso que en esa ocasión yo no tuviese título, estuviese estudiando aún, a mi no me contratan simplemente. No, yo no habría tenido la oportunidad de estar trabajando así, como de planta fija, sino que en esa época era tanta la necesidad que, bueno, la misma Provincial daba las autorizaciones y todo sin mayores inconvenientes” (UTP, Escuela Las Añañucas).

5.2.2. Organización del Trabajo en el Establecimiento.

- Prácticas de gestión, una desorganización normalizada.

Antes de la llegada de la AT los establecimientos reportan un ‘desorden generalizado’ en la mayoría de sus procesos. Este estado, es conceptualizado por las AT como ‘desnormalización’, aludiendo a una falta de coherencia, sentido estratégico y caos, presentes como práctica regular en las instituciones escolares focalizadas como escuelas críticas, un estado previo a la instalación de la iniciativa de AT en las escuelas y que se constituye en uno de los primeros focos de trabajo; esta era una desorganización ‘naturalizada’.

“en estas escuelas no operaban cuestiones tan básicas como que los profesores llegaran a la hora, de que existiera el personal mínimo, que las clases duraran lo que tenían que durar, que existieran planificaciones” (Coordinador/a AT, La Palma Chilena).

En el relato de las escuelas se evidencia la ausencia de una práctica de planificación a partir de la cuál se responda a los desafíos cotidianos o se proyecte a largo plazo, de esta manera, el ejercicio directivo de conducción de los establecimientos estaba caracterizado por la solución a las temáticas y problemas ‘emergentes’.

“[Refiriéndose a las planificaciones y los instrumentos de gestión] ¿Tengo que decir la verdad? (risas) era como repartir el que teníamos, actualizar los datos, que sé yo... pero por eso le digo, no había planificación, era todo emergente, íbamos resolviendo lo que aparecía en el día, que sé yo...” (Directora/a, Escuela Las Hortensias).

“Yo pienso que era más desordenada en todo sentido, yo creo que era la proyección, no tenía un plan de trabajo, como que funcionábamos así más que nada, según lo que

fuéramos viendo, se iban haciendo cosas de acuerdo a las necesidades que íbamos teniendo” (UTP, Escuela Las Azucenas).

Aunque las escuelas reportan este ‘desorden’ en su forma de organización interna, es el clima organizacional un componente que surge con recurrencia en la narración de las mismas, sindicado como su principal problema. Es dable relacionar este contenido con el desplazamiento del eje de la escuela -los aprendizajes-, es decir, cuando la ‘tarea’ se difumina, las relaciones personales copan los espacios institucionales.

“O sea, aquí, relaciones personales cero. Las relaciones humanas acá dentro eran horribles...Consejo de profesores, todo el mundo sale llorando, todo el mundo discutía, todo el mundo peleaba, entonces era un caos.... Realmente para mí, (...) honestamente, (...) estaba todo malo” (Director/a, Escuela Las Azucenas).

“(...) la consultora estuvo asignada hacia la escuela porque teníamos bajos resultados, pero sobre todas las cosas, teníamos problemas de relaciones humanas” (Grupo de Discusión, Docentes).

“los mismos niños, las relaciones que había entre los niños, la convivencia, la convivencia entre profesores y niños, entre adultos y profesores era terrible, era espantosa” (Director/a, Escuela Las Rosas).

El trabajo en el aula no estaba ajeno a esta desorganización, las escuelas reportan un desconocimiento de lo que ocurría en ellas, ligado a la ‘despreocupación o la confianza’ de que sólo bastaba con lo señalado en las planificaciones. La forma que este trabajo adquiriría en la sala de clases y su relación con el aprendizaje no era un aspecto que preocupara a los y las docentes directivos, quienes sólo realizaban un monitoreo –en los caso que ocurría- de manera verbal. Es decir, conocer lo que hacían los y las docentes en sus aulas no era parte de su práctica.

“No, nada en aula. Nunca nos preocupamos...Yo decía que, tú tienes que pasar éstos y estos contenidos, pero nunca me preocupe de cómo lo hacían. Entonces nosotros con los años nos dimos cuenta que el problema fue el método” (Director/a, Escuela Las Calas).

“No había esa llegada a dentro de la sala de clases. No había la corrección, por decirlo así, de las pruebas a dar. De las planificaciones, yo no me encontré nada, preparación de la enseñanza... entonces todo eso incidió en que las cosas no funcionaran como debiera de ser, o sea, ¿quién sabía que ritmo llevaba el cuarto?... ¿quién sabía como iba ese profesor tratando las materias?... no se sabía.” (Director/a, Escuelas Escuela Las Añañucas)

La desnormalización en el funcionamiento de las escuelas surge con gran intensidad en el relato de los asesores/as técnicos/as, como un fenómeno que comienza a caracterizar en forma más precisa la realidad de las ‘escuelas críticas’; resignificando el rol de la Asistencia Técnica en el primer período, la que se orienta hacia la normalización de procesos en el establecimiento y en el aula.

“(...) que los profesores no tenían que salir de la sala, que no entraran a vender a la sala de clases, que no salieran los profesores a atender a los apoderados en las horas de clase, o sea, todo ese tipo de cosas...” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

“El tema de la norma (...) el tema de la normalización era clave, súper importante. El primero es el tiempo, que el tiempo se usara para lo que tenía que usarse, me acuerdo también del tema (...) de la organización de los horarios, los horarios se organizaban en función de las necesidades de los profesores, pero de una manera ya excesiva, etc.” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

- Planificación, Monitoreo y Evaluación.

Existía un acercamiento de orden administrativo-burocrático puesto en la cobertura curricular, sin que éste estuviera acompañado de sistemas de monitoreo como el acompañamiento en aula, lo cual refleja, además de las debilidades en la comprensión de los procesos de planificación, seguimiento, monitoreo y evaluación como un continuo vinculado, la dificultad para visibilizar y actuar sobre los procesos de aprendizaje (y no sólo los de enseñanza).

“Estos son los contenidos que se van a trabajar (...) fechábamos los contenidos del currículo y decíamos, o sea, este lo vamos a hacer, sí, este otro no, no alcanzamos, ya, al mes siguiente ¿Cuánto de esto pasaste? ¿Cuántos te faltaron?” (Directora/a, Escuela Las Calas).

“esto, esto no existía, trabajo técnico con el equipo técnico, observación de clases, primer y segundo ciclo, Directora/a y coordinadora, reunión de directivos (...), nada de eso existía, entonces, ¿cómo vamos retroalimentado y cómo vamos planificando? (...) ¿Qué no es más fácil esto?. Esto no existía... por eso...por eso éramos lo que éramos” (Directora/a, Escuela Los Pensamientos).

El descentramiento del aprendizaje estaría vinculado también a una cierta formación y ejercicio docente que desde ángulos distintos está relatado tanto por docentes directivos como por los asesores/as técnicos/as, a saber, un docente que se sitúa desde una lógica burocrática.

“Otro tipo de profesor o práctica era, aquella práctica instalada en el hacer (...) de [sólo] cumplir (...) ‘pasar las materias’; en términos de la definición, de la escritura, del copiado, de la ejercitación y de la regla. Pero con un convencimiento de que se estaba cumpliendo con lo que se había que hacer” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

“(...) cada profesor vivía su reducto, se usaba una planificación y pasaba lo que podía o lo que él creía que podía pasar” (UTP, Escuela Las Calas).

Las medidas que se tomaban frente a los problemas de los aprendizajes no poseían un sentido pedagógico ni una orientación hacia la enseñanza, sus fundamentos se encontraban coherentemente alineados con una concepción de la escuela y su labor como ‘social’. De esta forma, acumulaban o ‘arrastraban casos’ y problemas en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, sin identificar soluciones adecuadas.

“¿Antes, qué teníamos? (...) en Tercero estabas con contenidos de Primero (...) ‘porque [es que] el niño aprende poco... [pero] todavía en Segundo puede aprender a leer...[y] ¡puchas, (...) no aprendió! ¿[para] qué lo vamos a dejar repitiendo? si igual se esforzó’. Entonces tú (...) veías que en Cuarto Básico había niños no lectores” (UTP, Escuela Las Rosas).

En otro plano se observa que, las escuelas recepcionaban las orientaciones del Ministerio sobre planificación en aula o afines, sin una visión estratégica que integrara estas herramientas de gestión al ‘sentido’ de su quehacer.

“...bueno, en general, nosotros siempre hacíamos lo que nos decía el gobierno en el fondo, o sea, oye, esto se hace así y hay que planificar así y tenemos que hacer las cosas de acuerdo a... como te dijera... metodologías ‘bla, bla, bla’ y nosotros lo hacíamos” (Directora/a, Escuela Juan Pablo II).

Aún más, algunas escuelas reportan como un efecto pernicioso en los procesos de aprendizaje ciertas orientaciones ministeriales, particularmente en el ámbito de la evaluación, las que abrían contribuido a aumentar la desviación respecto de reponer la centralidad del aprendizaje. No obstante, esto puede relacionarse con una falta de comprensión respecto de la responsabilización sobre el aprendizaje de los alumnos demandada por el Ministerio, evidenciándose una perspectiva burocrática que ‘lee’ las orientaciones ministeriales con anclaje en la prescripción y no en el ‘sentido’ de la orientación.

“Y yo me acuerdo siempre que nos decían: tú tienes cuarenta niños y tú puedes hasta el 10% no más dejar repitiendo. (...) importaba un pito que el cabro supiera o no supiera leer, pero tú no podías ser mala profesora pasándote del 10%. Entonces, detalles así que han existido, que existieron en esos años, llegaron en un momento en que dijimos no po’, no va a salir un niño de Primero a Segundo si no sabe leer” (Directora/a, Escuela Las Calas).

5.2.3 Liderazgo.

- Estilos de liderazgo que reconocen las escuelas.

El liderazgo y la conducción reconocidos en los establecimientos no poseían una característica única, existiendo diversos estilos para enfocar la toma de decisiones, apelando a la consulta ‘democrática’ o asumiéndolo de una manera unilateral. Sin embargo, independientemente de su enfoque, los liderazgos reseñados poseían una característica común dada por las dificultades de conducción, ambigüedad en las metas y en la construcción de una visión compartida capaz de encuadrar las acciones y prácticas del establecimiento.

En las escuelas que reconocían liderazgos ‘democráticos’ estos estaban marcados por el gobierno de una ‘mayoría’ que funcionaba con lógicas diversas, que no siempre estaban alineadas con el desarrollo de innovaciones o medidas de mejoramiento de las prácticas, por el contrario, muchas veces se orientaban a la mantención del ‘status quo’.

“Se nos consultaba... porque (...) era súper democrático, se nos consultaba, y siempre ganaba la que era la menos... la menos mejor, ponte tú” (UTP, Escuela Las Hortensias).

Los liderazgos más verticalistas, aglutinaban en la figura del Director/a la toma de las decisiones del establecimiento, utilizando criterios intuitivos, funcionales y burocráticos, alejados de una concepción de orden técnico y de formación de equipos de trabajo, para la conducción de la organización de la escuela.

“la Directora/a de esos años determinaba. O sea, decía: usted, me va a ayudar a hacer un registro porque usted tiene bonita letra o usted me va a ayudar con la correspondencia también porque usted sabe (...). Entonces, así se formaban los equipos” (Directora/a, Escuela Las Calas).

“Acá teníamos a la Directora/a que era muy verticalista. Entonces, todas las decisiones pasaban por ella y... cuando uno quería hacer algo nuevo, tenía que meterle la idea tuya en la cabeza como que había sido idea de ella” (UTP, Escuela Las Añañucas).

5.2.4. Focalización como ‘escuelas críticas’.

- Desde la sorpresa a la búsqueda de una nueva coherencia.

La focalización de la política pública es vivida por las escuelas como una interpelación a lo que hacían hasta ese momento; frente a este rótulo se ven perturbadas e insegurizadas. Incertidumbre que se expresa a través de diversas manifestaciones, tales como, el temor ante un eventual cierre de los establecimientos, desmotivación y/o renuncias. Lo cierto es que en pocas ocasiones es vivido como una oportunidad o significado desde la responsabilización.

“Y ya crítico era, poco menos, que estábamos en la UCI, o sea, ya estábamos listos para morir (...) Y a parte que nos dijeron (...) que si nosotros no aprobábamos nos íbamos a...nos iban a cerrar la escuela” (Directora/a, Escuela Las Calas).

Hasta ser denominadas ‘escuelas críticas’ los bajos resultados que presentaban eran condiciones normales que los y las docentes vinculaban a las características de sus estudiantes y las

dificultades que existían para trabajar con ellos. Su categorización produce una disonancia en los y las docentes directivos que conducen las escuelas, quienes en su mayoría percibían que estaban haciendo las cosas bien al dedicarse a *'satisfacer las necesidades de los niños'* o a una *'Labor social'*.

"nos estábamos preocupando más de una labor social que educacional y de ahí empezó ese repunte" (Directora/a, Escuela Los Pensamientos)

"No sentíamos que estábamos haciendo las cosas mal, o sea, que los demás nos calificaban de que estábamos haciendo las cosas mal, y nosotros desde nuestro interior decíamos 'no, nosotros estábamos actuando bien, estábamos haciendo las cosas bien, estábamos trabajando bien', no es fácil trabajar en nuestro ambiente" (Directora/a, Escuela Las Calas).

La focalización como escuelas críticas pone al centro los resultados y en palabras de los propios actores, implicó *'un gran despertar'*; momento en el cual se comienza a producir un giro en el eje desde el cuál los establecimientos construyen su sí mismo, desplazándolo –lentamente– desde lo social-afectivo a los resultados de aprendizaje. Se producen una serie de movimientos en los que es posible apreciar un tímido giro desde la atribución del éxito o fracaso escolar a factores externos (la vulnerabilidad de sus estudiantes, familia y contexto) hacia factores de orden interno (gestión y competencias docentes, entre otros).

Período: Con la Asistencia Técnica.

La llegada de la Asistencia Técnica a estos establecimientos coincide con su rotulación como escuelas críticas. En el proceso de trabajo conjunto con las AT, los establecimientos van sumando nuevas narrativas y prácticas. Tres son las más destacadas por ellos: el ingreso a la sala de clases, la inclusión de los padres y apoderados en el proceso de mejoramiento y la generación de planes de acción que les permiten ordenar sus prioridades.

5.2.5. Acompañamiento en Aula.

- Escuelas que suman comprensiones y prácticas.

El ingreso a la sala de clases es un hito muy importante, a partir del cual se conocen y problematizan las acciones docentes que al comienzo es fuertemente resistido.

"Sí, fue con ellos (...) salió justo, porque el acompañamiento ellos lo instalaron. Era una práctica que ellos tenían en su plan de trabajo; venía el instalar en la escuela el acompañamiento de la Dirección y para eso fue toda una preparación, porque primero fue un consejo negro (...) el rechazo fue evidente" (Directora/a, Escuela Las Rosas).

Pero luego el aula deja de ser 'una caja negra' y pasa a ser uno de los focos del trabajo en múltiples instancias, contribuyendo al recentramiento del establecimiento en el eje de los aprendizajes de los estudiantes y reconociendo la necesidad de desarrollo profesional de los y las docentes.

"nos enseñó a nosotros la [AT], primero a sistematizar el trabajo, a organizar, a fijar metas, a cumplirlo, y que podamos ser evaluados, entonces (...) entraban a la sala y observaban en el aula, porque el foco estaba ahí, estaba en las prácticas pedagógicas dentro de la sala de clases" (UTP, Escuela Los Pensamientos).

"(...) primero seleccionamos como cuatro [cursos] vamos a ver que todos los niños estén trabajando, que aprendan, que la sala esté limpia y que esté el objeto en el pizarrón (...) Creo que fueron los tres momentos de la clase y después ya lo hicimos extensivo ya

colegas, seleccionemos un poco más indicadores, de manera de ir mejorando cada vez mas' y de ahí tenemos una pauta más amplia" (Directora/a, Escuela Las Rosas).

De esta forma las escuelas, junto a las AT, fueron instalando y ordenando prácticas y rutinas e intencionando un 'orden' que primero se relaciona con la 'normalización' al interior del aula y luego, con la apropiación de los contenidos por parte de los y las docentes.

"(...) la Asistencia Técnica (...) creo que igual nos ordenó bastante con respecto a estas rutinas, porque en el fondo fueron como rutinas (...) [prácticas que] (...) estaban como en todos lados y era solamente cosa de ordenarlas. (...) Eso a los profesores les agradó mucho, les agrado mucho y las aplicaron, sobre todo en el primer ciclo" (Directora/a, Escuela Las Azucenas).

"Bueno, primero que todo en el mejoramiento de la calidad de las clases, segundo, en el conocimiento que ellos tenían de los contenidos, porque todavía existen casos que hay profesores que no conocen bien los contenidos y cuando no se conocen bien no los puede enseñar" (Directora/a, Escuela Las Rosas)

Es destacado por todas las escuelas cómo el acompañamiento en aula y la posterior retroalimentación permitió comprender e internalizar la necesidad que las clases contaran con 'estructura', es decir, tuviesen un inicio, desarrollo y cierre o término, entendiéndola como una unidad en sí misma de coherencia interna y que cuenta a su haber con una premisa base, las clases se preparan (a través de la planificación) y no se improvisan.

"ellos [la AT] nos enseñaron a hacer inicio, medio y final en una clase ¿cómo yo comienzo la clase? ¿Cómo la voy terminando? pero ahí estábamos todavía... planificando en 'T'. Hasta que nos dimos cuenta que había otro método [y] que podíamos planificar mejor" (UTP, Escuela Los Pensamientos).

"(...) Pienso que lo que ha ayudado bastante es el asunto... por ejemplo, que ya uno prepara la clase. Que a veces las hace con su inicio, con su desarrollo, con su cierre y eso también la [AT] ha apoyado bastante al ver en esa parte" (Grupo de Discusión, Docentes).

Asimismo, los y las docentes destacan aprendizajes en los subsectores -priorizados por la iniciativa pública- de Lenguaje y Matemáticas, entre los que se cuentan la realización de una clase más práctica, ocupando recursos del entorno y; revisión comprensiva de planes y programas en función de una planificación coherente con los mismos. Es decir, una preparación de la enseñanza más amplia y densa, expresada en planificación de aula y exploración de nuevas estrategias didácticas que utiliza recursos del ambiente próximo.

"(...) lo que más me gustó que (...) tanto Lenguaje como Matemáticas, a nosotros nos enseñó, en Matemáticas sobretodo, a hacer un cronograma; 'tal mes operatoria, tal mes fracciones, tal mes esto otro'. [Por ejemplo] Todas las semanas una hora de geometría" (Grupo de Discusión, Docentes).

"(...) estábamos (...) muy acostumbrados...como ser en Matemáticas, [a] trabajar guías [sin] mucho material concreto. Y [había] material concreto que [podíamos] hacer nosotros. (...) Trabajábamos con botellas, aros, palos de helado, plásticos. Cosas que podíamos crear (...) [Antes de la AT] encontrábamos como que no, 'los niños no lo van a traer'" (Grupo de Discusión, Docentes).

La reconstrucción que realizan los y las docentes sobre este ámbito de trabajo con la AT es plenamente coincidente con las de los asesores/as técnicos/as quienes reseñan que el eje estuvo puesto en una aprehensión comprensiva de los contenidos lo que permitía explorar nuevas estrategias didácticas. Todo lo cual contribuye en un acercamiento profesional –y no sólo burocrático- al marco curricular, contribuyendo de esta manera, al reforzamiento de cualquier subsector.

"(...) la capacitación consistía en una serie de estrategias que (...) les estábamos aportando [a los docentes], para que (...) de esa manera trabajaran de otra forma sus contenidos. Obviamente que el apoyo más fuerte era Lenguaje y Matemáticas (...). Porque (...) así estaba planteada la licitación; pero de todas maneras, (...) nosotros les demostrábamos que con esas estrategias, cualquier subsector que trabajaran, igual iban los niños a aprender mejor" (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

"el [asesor/a] partía con los planes y programas (...); íbamos estudiando con él y llevaba diapositivas y nos iba explicando: 'los planes y programas dicen tal cosa. El número [por ejemplo] pero ese número... vamos a verlo. Lo analizamos ¿Cómo lo podemos trabajar? ¿Qué se le ocurre a ustedes?'. Íbamos tirando ideas y compartiendo [y] salían nuevas estrategias de trabajo" (Grupo de Discusión, Docentes).

De esta manera, los asesores/as técnicos/as significan el ejercicio reflexivo sobre los contenidos curriculares y su expresión didáctica –que trasciende un subsector en particular- como una práctica en la línea de la profesionalización del quehacer docente. Es decir, implica un ejercicio de reflexividad y de recuperación del 'saber docente'.

"(...) lo cito como un ejemplo: después de un periodo de capacitación, de una charla, un profesor me dice: '¿Sabes qué? (...) me doy cuenta de que esto es realmente complejo'. (...) Recuerdo que estaba enseñando fracciones [y] hubo todo un tema y una reflexión que hicimos juntos sobre las fracciones [y el profesor] me dijo: 'es complejo, yo creía que esta cuestión era más básica'" (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

Cabe hacer notar el efecto que conlleva lo anterior, respecto de la rotación entre un eje puesto en la enseñanza y otro en el aprendizaje, transitando de la práctica 'ritualizada' y burocrática a la reflexiva sobre el 'saber y quehacer' docente; para lo que se requiere un vehículo básico, un lenguaje específico, el técnico asociado a la pedagogía, que otorgue estructura y consistencia tanto a la revisión y como a la reformulación pedagógica.

"se hicieron como enormes brechas al momento de que tú entraste en los temas técnicos y en los temas de fundamentación y empezaste a hablar de la pedagogía argumentada" ((Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

"(...) diría que primero que la Gestión Curricular dos cambios que se generaron en las escuelas [fueron], uno es la incorporación del vocabulario técnico. O sea, de tener un lenguaje muy coloquial, (...) al final se podría decir que en las escuelas se hablaba en 'pedagogía' (...) eso empezó a suceder. Y... además de la 'chimuchina' de la Sala de Profesores, también había una conversación que giraba en torno a temas que eran más... que se nominaban de manera más profesional" ((Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

Los/as docentes directivos de las escuelas también identifican este cambio y lo relevan como una expresión de un ambiente organizacional más centrado en lo profesional.

"O sea, el desayuno ya no es un asunto [de] '(...)¿ viste anoche... no sé po', amor ciego?, ...no sé lo que dan ahora... viste anoche no sé que cosa. No. Sino que también se conversa, en el desayuno, en el almuerzo, por ejemplo, sobre las pruebas, sobre los alumnos, sobre las cosas que van haciendo." (UTP, Escuela Las Añañucas).

"tú vas a la sala de profesores, y en vez de hablar de noticias se habla de diálogo pedagógico '¿Qué vas a hacer hoy día? (...) me toca restar con canje, pero tengo problemas con...pero hazlo de otra manera y ocupa la retro proyectora' -decían hoy día- 'Me resultó una clase de Picasso...pero como no y ponle música de Mozart debajo a los niños pa' que trabajen" (Director/a, Escuela Los Pensamientos).

5.2.6. Inclusión de Padres y Apoderados en el Proceso de Mejoramiento.

Otro de los procesos destacados por los establecimientos de la muestra, se relaciona con la visibilización de los padres y apoderados como un recurso para el mejoramiento y, aunque no se encuentra referido directamente al trabajo con la Asistencia Técnica, coincide temporalmente. Los padres y apoderados dejan de estar sindicados únicamente como una fuente de conflicto y factor de vulnerabilidad en el aprendizaje de sus hijos/as y comienzan a ser vislumbrados por la escuela como un recurso, tanto en términos materiales como en el apoyo directo al proceso educativo de niños y niñas.

"(...) primero fue cambiar el trato con los apoderados; porque eran [como] una piedra en el zapato, muy fuerte. Y además que nosotros necesitábamos de ellos para poder mejorar también" (Directora/a, Escuela Las Rosas).

"[A los Padres y Apoderados] integrarlos más. Por ejemplo, ellos podían venir a ver clases, podían ayudar. Entonces ellos pueden venir, entrar (...). [Antes] era como 'el apoderado [tiene que estar] afuera'" (UTP, Escuela las Azucenas).

Esta modificación en la representación del rol y recursos de los padres y apoderados –por parte de docentes y docentes directivos- conduce a una integración paulatina a la rutina de institucional.

"(...) y ahí (...) hice una gran alianza con el Centro General de Padres de la escuela" (Directora/a, Escuela Los Pensamientos).

"(...) lo primero que hice (...) fue llamar al Centro de Padres [y] trabajar con ellos. Me dieron los dineros de infraestructura que tenía la escuela, que tampoco aquí los ocupaban. No ocupaban los dineros de infraestructura que daba el gobierno" (Directora/a, Escuela Las Añañucas).

En alguna medida lo anterior muestra un giro tanto en la percepción sobre los padres y apoderados –de parte de docentes directivos particularmente- como en las estrategias que les incorporan ahora en forma más activa como miembros de la Comunidad Educativa. Variación que expresa otra manifestación en la transición desde la atribución de factores externos a factores internos en el proceso educativo.

"El tema era de que los apoderados no estaban presentes (...) y miles de otras razones, el factor socioeconómico, estos niños pobres que no quieren venir a clases, que no tienen como estudiar y pensar en la escuela niños en torno de los aprendizajes de los niños, costaba siempre. (...) cuando empezaban a ver la importancia de condiciones tan simples como esta ceremonia dentro de la comunidad educativa, abrirle la puerta a los apoderados, de verdad, no cuando a uno le conviene, que tiene que venir para que vaya a controlar a su niños; sino que cuando empiezan a hacer una apertura de escuela..." (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as)

5.2.7. Reapropiación de la Planificación como Instrumento de Gestión.

En torno a la gestión, los y las docentes directivos indican que el trabajo con la Asistencia Técnica implicó la incorporación de instrumentos de gestión que les permitieron 'ordenar' sus prioridades de una manera estratégica y a la vez, contribuir al 'orden' del establecimiento en su conjunto.

El 'ordenamiento' puede leerse como la capacidad de elaborar cierta secuencia lógica en el quehacer, recobrando la capacidad de incidencia sobre un determinado curso de acontecimientos y/o estado de situación. Es decir, grados de autonomía ante el medio circundante y por tanto también, de transformación del mismo, saliéndose de la lógica de 'emergente'.

"creo que en ese periodo [antes de la AT] era un poquito... no planificado, era como 'atenernos al día a día', más que a una planificación y una proyección. Hoy día está todo

planificado [y] hay un acompañamiento muy cercano a los profesores” (Directora/a, Escuela Las Hortensias).

Partía (...) por evaluar la realidad. A partir de la realidad que teníamos, definir lo que queríamos hacer, en lo posible hacer el Plan, y un Plan de Trabajo que fuera realista (...), así queremos trabajar. Y entonces, vamos a hacer esto y esto y lo demás allá, ponemos fechas, ponerse responsabilidades y cumplirlas. La sistematicidad la cumplimos. Algunos gozaban poniendo ahí la Carta Gantt; habíamos hecho Carta Gantt y la teníamos ahí en la pared” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

De hecho este fue un eje de trabajo en el ámbito de Gestión Directiva por parte de las Asistencias Técnicas, quienes complementan la noción de ‘ordenamiento’ con el eje puesto en la promoción de prácticas sistemáticas en las escuelas.

“En la escuela íbamos viendo lo que se iba haciendo (...) se tomaban decisiones y tratábamos de llevar un proceso ordenado, sistemático porque la gran palabrita era ‘sistematización’. Era hacer las cosas con claridad y una vez que uno se definía ir trabajando hacia allá” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

En esta línea es posible apreciar en el relato de las escuelas, particularmente de docentes directivos, una valoración de los instrumentos de gestión -Planes de Acción, Proyecto Educativo Institucional, Manual de Convivencia entre los más destacados- como guías para la acción.

“(...) me hice un Plan de Acción por donde tenía que empezar; porque los primeros días observaba nada más, que sé yo, veía por dónde tenía que empezar y, bueno, comenzamos con algunas cosas” (Directora/a, Escuela Las Rosas).

“(...) tratábamos de construir nuestro Proyecto Educativo (...) que tuviera una mirada mucho más ordenada respecto [de] lo que queríamos, a todo lo que era lo curricular y eso íbamos construyendo” (Directora/a, Escuela Las Azucenas).

5.2.8. Identidad Institucional.

- Las escuelas, un nuevo eje en su historia.

Luego de la vivencia como ‘críticas’, las escuelas identifican nuevos parámetros a partir de los cuales centrar su identidad y cultura. Así, las instituciones escolares de la muestra elaboran una narración de éxitos, con la cual se presentan y se proyectan hacia el futuro. En casos específicos se da un ‘alineamiento’ con la institución que realizó Asistencia Técnica, o una búsqueda de una identidad alternativa, nuclear y potente en otros programas del Estado, un devenir hacia un sello propio y característico.

“[Los estudiantes] se sienten, por ejemplo, forjadores ambientales, ellos son protectores del medioambiente, ellos son de la escuela que es ambientalista. Entonces es increíble lo que nos ha ayudado para que se identifiquen los niños con la escuela el tema del Medio Ambiente” (Directora/a, Escuela Las Rosas).

“[Los Apoderados] llegan por eso... porque dicen que el colegio es bueno (...) yo por lo menos soy una de las personas que sigue el (...) [Modelo Pedagógico y de Gestión de la AT en un] 100%, y quiero enseñar y trato de enseñarle a los demás y motivarlos y ninguno ha dicho no, no sirve, no, ninguno, todo lo contrario” (UTP, Escuela Los Pensamientos).

En el proceso de Asistencia Técnica y luego de éste, en todas las escuelas ocurren transformaciones culturales las que, en general, pasan por: la recuperación de una perspectiva de futuro; validación interna y externa al obtener buenos resultados; comprensión sobre la gestión de sus procesos internos ligada fuertemente a una percepción de orden, coherencia y articulación dentro del establecimiento.

"(...) de pasar de una escuela crítica focalizada, sin horizontes, sin futuro, sin sueños, hoy día pasamos a ser una escuela que ya no se conforma con estar en la media nacional (...) [en] los Octavos somos la primera escuela, la primera escuela" (Director/a, Escuela Los Pensamientos).

"Una escuela que funciona, una escuela que los profesores de la comuna no le tienen tanto miedo venirse a trabajar acá (...) entonces es otra cosa, es una escuela distinta, una escuela ambientalista que está mejorando su aprendizaje y tiene mucho trabajo por hacer todavía, pero es una escuela organizada" (Director/a, Escuela Las Rosas).

- Cambios en las expectativas sobre los estudiantes.

Un aspecto que cruza el relato tanto de los asesores/as técnicos/as como de los docentes se refiere a las expectativas sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Es evidente cómo el trabajo con la Asesoría repone este aspecto en el trabajo con docentes y docentes directivos.

"viendo que ellos podían, viendo que ellos, si uno le exige, ellos pueden y antes decíamos no, no, si este niño no puede, ya quedémonos ahí, pero a través yo creo de la experiencia, las prácticas, los mismos cursos que hemos hecho, entonces que ellos realmente pueden" (UTP, Escuela Las Azucenas).

Por una parte se observan cambios en las expectativas y por otra, éstas se incorporan como un factor que incide en los procesos de aprendizaje, consideración que se encontraba ausente en forma previa a la Asesoría.

"[ha cambiado] la perspectiva del profesor (...) creo que ahí está el foco, uno tiene que creer en los niños, hay un cambio en el 'switch' del docente, de saber que se puede, que se pueden hacer cambios" (UTP, Escuela Las Azucenas).

Lo anterior también se relaciona con 'visibilizar' a los niños y niñas como sujetos de aprendizaje y precisamente, transcurrir desde 'lo enseñado' a 'lo aprendido'. En consecuencia, mutar desde la atribución de dificultades en los niños y niñas a la pregunta por las estrategias pedagógicas.

"(...) que [los contenidos] no los supieran era problema de los niños, 'eso se los enseñé la semana pasada' (...). Entonces el tema de la dificultad y ahí aparecía (...) 'lo que pasa aquí es que los niños tenían dificultad de aprendizaje, porque yo les enseñé y ellos no lo aprendieron' (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

" (...) [en] el trabajo con los profesores [fue] probar un poco frente a ellos que todos los niños podían aprender. Demostrarles a ellos que cualquier niño, en las condiciones que estaban, podían obtener aprendizajes y aprendizajes significativos" (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

En esa línea el aumento sobre las expectativas de los estudiantes plasma un cambio en lo concerniente al rol docente y los procesos de aprendizaje.

"luchamos porque todos puedan terminar la Enseñanza Básica, llegar a la Media y terminar (...) en las carreras técnicas- profesionales, o tener algún título laboral, que los niños accedan [y] la familia quiera también. Ahora, esa es nuestra lucha. O sea, la idea es que los niños salgan de acá y que reciban lo que mejor [que] podamos darles, no podemos quedarnos nosotros con "ah pobrecitos, no...es que son tan pobres"... entonces ahí no más, que se vayan a la chacra o a la empresa, no podemos optar a eso, o sea que, a quién tú le preguntas tiene las más altas expectativas de los niños" (UTP, Escuela Las Añañucas).

Posterior a la Asistencia Técnica.

- Narrativas conviviendo.

Luego de la AT, en muchas de las escuelas la transformación cultural no es completa, conviviendo en las narrativas de los actores la nueva cultura 'exitosa en función de resultados' con otras, representada principalmente en los y las docentes de aula y que ponen al centro, las condiciones de vulnerabilidad, urbana y rural.

"Vengo de la Escuela X (...), sector bastante crítico, (...). Entonces nuestro alumnado es bastante complicado en el sentido de que ellos vienen de un sector donde sus padres, la mayoría, está preso, hay mucha delincuencia, prostitución infantil, o sea, estamos en un sector muy crítico, que se da como un triángulo ahí ... es bien conocida nuestra escuela (...) porque tenemos niños bastante deprivados" (Grupo de Discusión, Docentes)

"tenemos niños diferentes estratos sociales (...) porque hay niños que son bien motivados por sus padres hacia la educación, pero el 75% del alumnado de toda la escuela, tiene muchas carencias afectivas, carencias de valores. (...) Algunos [proviene] de sectores rurales (...) que tienen que caminar para llegar al colegio y otros de población. (...) todos esos niños que vienen como del campo, que les llamamos nosotros, de parcelas, son como niños buenos, ya, porque no están como contaminados. Y los que vienen digamos de la gran masa del sector X, son niños que andan hasta muy tarde en la noche, los papás no les ponen muchas normas de (...) conducta ni de buenos modales, son niños realmente con hartos problemas sociales" (Grupo de Discusión, Docentes).

Estas narrativas se dan en la mayoría de los casos de forma paralela; el ser 'pobres' atendiendo a una población vulnerable convive sin contradicciones con el ser 'efectivos'. No obstante, se observan tensiones en el discurso de los profesionales de las escuelas; la que se representa de manera gráfica el tránsito entre dos modelos paradigmáticos (escuela centrada en la asistencia / escuela centrada en los aprendizajes), dos narrativas en disputas y sujetos tensionados entre éstas, en un proceso de elaboración y significación.

"(...) yo sé que la primera prioridad no es que los niños sean más felices dentro de la escuela, o sea, la primera prioridad es que el niño aprenda. Y eso me causa sentimientos encontrados (...) porque la idea es que todo tenga un equilibrio. Entonces, uno empieza a cuestionarse sus prácticas, viendo en qué es lo que está bien y en qué es lo que está mal, [y] obviamente decide. [Como] profesora mi prioridad es que mis alumnos... o sea, estudié para enseñar, para educar, para que aprendan los niños, (...) y no soy la Asistente Social que pueda suplir los problemas que tienen los alumnos, (...) esa no es mi tarea, y ahí (...) uno entra en conflictos con la vocación, con el servicio, con lo que es, con lo que desea..." (UTP, Escuela Las Añañucas).

5.2.9 Identidad Docente.

- Los y las docentes, una nueva identidad profesional.

Los y las docentes se encuentran en un proceso de transformación y de resignificación de su identidad profesional, transitando hacia una más centrada en la facilitación de los aprendizajes, sin dejar del todo de lado la anterior, más ligada a la asistencialidad de las necesidades sociales de su población escolar. Los profesores se ven comprometidos con una visión pedagógica que posee su foco principal en el aprendizaje de los estudiantes, a pesar de las dificultades.

"(...) podría caracterizar a un tipo de práctica del profesor más con un sentido social (...), es decir, un profesor preocupado de dar de hacerle 'añañucos' a los niños, de cuidarlos, (...) brindaba afecto, los acogía. (...) el tener esa disposición, el tener esa práctica era un elemento sumamente fuerte, importante. (...) Yo [como asesor] no llegué a una práctica movilizadora desde lo académico, desde lo formativo, sino que una práctica que se

posicionaba primero desde el punto de vista social, afectivo y eso nos llamó profundamente la atención porque era como entregarse más bien en un hacer social” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

“Ahora sí, ahora sí que estamos centrados en los aprendizajes, ahora sí, ahora sí, por ejemplo, ahora nosotros, digamos ya, hoy día le vamos a tomar lecciones al primero básico y vamos (...) O sea, ahora se ve, ahora se nota que los niños están...eh...aprendiendo y están haciendo cosas, ya no es vaciar, vaciar, vaciar, y no saber hasta que punto eso que tú hacías eso, lo otro. Claro, esa es la diferencia” (Director/a, Escuela Las Calas).

Acompañando a esta transformación en la identidad profesional en las narraciones de los docentes directivos se señala una nueva actitud hacia el desarrollo y aprendizaje por parte de los y las docentes, actitud que incluye disposición a la colaboración, reconocimiento de dificultades y solicitud de ayuda, así como una apertura hacia la reflexión en relación a las prácticas de aula.

“Antes no po’, antes tú erai la perfecta, tú erai la perfecta con el cual no ibas a reconocer que estabai mal, entonces, esa es la diferencia de ahora” (Director/a, Escuela Las Calas).

“[los] profesores hoy día están todos alegres, motivados, enamorados de sus Planes y Programas y autoevaluándose su gestión pedagógica curricular cada quince días y eso es importantísimo, y de ahí que hemos subido 60 puntos SIMCE en 5 años que ninguna escuela en Chile lo ha hecho y tenemos reconocimiento ministerial” (Director/a, Escuela Los Pensamientos).

- Una nueva concepción de formación en la práctica.

Desde esta perspectiva los docentes directivos, proponen y promueven en los profesores/as de sus establecimientos un perfil más profesional, que incluye competencias especiales para trabajar con población vulnerable; identificando un tipo de docente más adecuado para el trabajo en sus escuelas. En la definición de este perfil, combinan competencias técnicas, éticas, ‘sentido del quehacer’, ‘convicción’ de que los niños pueden aprender y propensión al aprendizaje de sus prácticas.

“(...) aquí no puede venir cualquier profesor, o sea tu puedes ser un excelente profesional en la docencia, pero tienes que saber cómo tratar a la población marginal” (UTP, Escuela Las Rosas).

“no todo el mundo es tan responsable. No todo el mundo es tan profesional o no todo el mundo tiene la ética que tiene que tener para trabajar en esto” (UTP, Escuela Las Hortensias).

“privilegiamos más ese espíritu normalista, es decir no puede haber justificación alguna hoy en día para que un niño no aprenda, sin perjuicio de que no tengamos apoyo del sostenedor, porque si no, no tendríamos moral” (Director/a, Escuela Los Pensamientos).

Así, la formación y el desarrollo profesional docente pasan a ser una práctica intencionada e integrada a la cultura del establecimiento. Lo que antes ocurría de manera espontánea y sin una dirección clara, es asumido institucionalmente, apuntando hacia la formación de un docente que posea las competencias necesarias para desarrollar su trabajo de la mejor manera posible en el contexto donde se sitúa la escuela.

“(...) especializarnos en una asignatura, en eso estamos ahora, que cada uno esté especializado, porque nosotros somos todos profesores de Educación Básica (...) nos enseñan de todo, entonces, ahora lo que nos pusimos como meta es especializarnos en una asignatura cada uno, profesor de ciencias, de Matemáticas, de Lenguaje, de Comprensión del Medio” (UTP, Escuela Las Azucenas).

En el mismo sentido, el acompañamiento al aula también es destacado como una práctica instalada y valorada por las instituciones, así como las estrategias de análisis de resultados, ambas contribuyen al perfeccionamiento y la formación de los y las docentes, y son lideradas fundamentalmente por miembros del equipo directivo.

“se va a observar clases, estamos también haciendo reforzamientos y estamos también haciendo, bueno hacemos evaluaciones también” (Directora/a, Escuela Las Azucenas).

“el coaching, yo voy a la sala, veo la clase, y con una pauta, que estuvo bien que estuvo mal, más que eso son las reuniones técnicas, las metodologías, más enfocado en el alumno” (UTP, Escuela Las Azucenas).

“En estos momentos acompañamiento así 100% yo diría no. Pero estamos como en un 40% yo diría” (Directora/a, Escuela Las Calas)

5.2.10. Liderazgo.

- Un liderazgo técnico y centrado en el mejoramiento.

El liderazgo, la conducción y la toma de decisiones es distinto en los aspectos formales entre los establecimientos, pudiendo ser más vertical u horizontal, con líderes más carismáticos o con un perfil más bajo, sin embargo, en todos presenta un aspecto común: centra sus decisiones y su acción en criterios técnicos, aspecto que contribuye a la organización de las prácticas y de las tareas de los establecimiento.

Los Directores/as, aparecen como un figura central en la cual se fía, pudiéndose acudir a ellos para pedir asistencia frente a problemas emergentes de la práctica, como un referente técnico que además, se posiciona como aliado ante la innovación.

“La [Directora] te da los espacios para trabajar, y te deja innovar en las prácticas, o sea, tú le dices: ‘jefa hagamos esto ¿sabe que hay tal proyecto, postulemos? Ya pos postulemos. Entonces en ese sentido, se amplía más, y podemos hacer nuevas cosas” (UTP, Escuela Las Añañucas).

“(…) pienso que desde el momento de la [Asistencia Técnica] hubo un mayor involucramiento de la elección del establecimiento en la parte técnica. Antes, no, antes como que el Director/a era administrativo propiamente tal, y la parte técnica no, de eso se hace cargo lo técnico, el jefe técnico (...). “Oye, pero, Directora/a, mire, yo necesito que usted me diga si usted considera que esto es prudente, procedo o no procedo” “no, no, no”. Entonces ahora es distinto, el primer jefe técnico de la escuela es el Director/a, y tú tienes que involucrarte te guste o no te guste y si te gusta regio (rie)” (Directora/a, Escuela Las Calas).

No obstante, en algunas escuelas lo anterior convive, con liderazgos que no se encuentran necesariamente relacionados con lo técnico pedagógico en la toma de decisiones.

“(…) entonces una [profesora] que había aquí, que era del Colegio de Profesores, era dirigente, rebatió y apenas llegó aquí la expulsé, la eché al tiro, porque (...) era comunista y yo soy anticomunista” (Directora/a, Escuela Los Pensamientos).

En otro plano, el papel de los Consejos de Profesores a la hora de tomar decisiones aparece destacado en las narraciones, siendo un espacio de consulta y de reflexión, donde los estudiantes son el tema principal.

“Acá la toma de decisiones, por ejemplo, un nivel importante de consultas... (...) o sea el consejo de profes es resolutivo” (UTP, Escuela Las Añañucas).

“todo lo hacemos juntos, es que somos 8 profesores, entonces no hay como un colegio que diga 40 ó 50 que, no, todo lo hacemos acá alrededor, se toma decisiones, se

planifica, se ve lo que vamos a hacer, que alumno está bien, que alumno está mal, todo lo hacemos acá en conjunto, no hay que se tome allá en la oficina una decisión y acá otra, no, todo lo hacemos aquí en conjunto, entonces por eso cambia, es diferente a otros colegios, que se encierran en la oficina, hacen ahí todo y después se informa, no, aquí no, todo lo contrario” (UTP, Escuela Las Azucenas).

5.2.11. Planificación, Monitoreo y Evaluación.

- Una práctica instalada.

Otras prácticas que se instalan en las culturas escolares se relacionan principalmente con la planificación, monitoreo y evaluación en varios los niveles, las que se encuentran sustentadas en estructuras como son los equipos de gestión y/o directivos y las Jornadas de Reflexión docentes las que, según los actores escolares, cuentan con un funcionamiento regular y sistemático el que ha incorporado uso de datos y análisis de información para la toma de decisiones.

“nosotros tenemos todos los días lunes una reunión de coordinación entre nosotros cuatro, donde se ve lo que hay que hacer para la semana (UTP, Escuela Salvador Allende).

“¿Cómo ha sido el trabajo en equipo? muy bueno, porque nosotros como tenemos reuniones semanales, ahí nos vamos organizando en las cosas que vamos a hacer, nosotros trabajamos juntos, desde las pruebas, desde los calendarios técnicos, hacemos el plan de mejoramiento, juntos, o sea, vamos rescatando las sugerencias de los profesores en los Consejos, [y] vamos analizando, vamos evaluando, vamos revisando los resultados de las pruebas; se revisan libros, se revisan planificaciones juntos, se hacen pruebas juntos” (UTP, Escuela Los Pensamientos).

Lo anterior se encuentra fuertemente improntado a los procesos de planificación, seguimiento y monitoreo, las que en el ámbito directivo y en tanto prácticas, esto se ve reflejado en la elaboración de planes de acción, estructuras que se reúnen en forma sistemática e instrumentos de apoyo a la gestión.

“tú tienes que trabajar con metas, la meta, la meta, o sea, por un lado tú tienes, yo le digo la Biblia, el Plan de Estudio. Todo lo que son los programas de estudio, la Biblia en un brazo. En el otro brazo, tú tienes que tener muy claro que de aquí es el 100%, no se te puede caer ninguno” (Director/a, Escuela Las Calas).

“con sus prácticas, con su plan de calidad a 4 años y con metas claras y precisas que se están, que se consiguen es decir, ahora hay un plan anual y un plan cada 4 años, dijimos hace 4 años, hace 3 años atrás cuando se dijo vamos a lograr 270 puntos SIMCE” (Director/a, Escuela Los Pensamientos).

Asimismo los docentes de aula refieren cómo una de las principales incorporaciones a su quehacer profesional, luego del trabajo con la Asistencia Técnica, está dada por la incorporación de la planificación, es decir, el reforzamiento de la preparación para la enseñanza, como un ejercicio tanto de orden colectivo como individual.

“¿En qué me ayudó todo lo que fueron esas...esas intervenciones? En que aprendí a planificar. Así de simple, aprendí a ser ordenada. Porque antes hacía de todo, todo lo que tenía que venir, y en definitiva estaba dando todo y no lo estaba haciendo bien, como yo creía, ese era el detalle grande, entonces yo ahí aprendí a ordenarme” (Grupo de Discusión, Docentes).

(..) nosotros éramos egoístas, éramos egoístas. Porque aunque pudiésemos compartir, no compartíamos (...) Éramos egoístas, o sea, no podemos negar esa parte. Y que teníamos temor, (...) de que si yo compartía lo mío iba... al final iba a quedar (...) como... no sé” (Grupo de Discusión, Docentes).

5.3. Caracterización de las Asesorías Técnicas

Las propuestas de Asistencia Técnica a Escuelas Críticas, si bien estaban encuadradas en los Términos de Referencia (TDR), permitieron una diversidad de enfoques y métodos de trabajo en las escuelas, sustentado -de alguna manera- en la confianza que se tenía en las experiencias de trabajo anteriores, en contextos similares, por parte de las Instituciones de Educación Superior y un conocimiento parcial de la realidad de estas escuelas a nivel ministerial.

Desde ese punto de partida cada institución actuó de una manera singular, relacionada fuertemente con una trayectoria, experiencias previas, modelos teóricos y también con los profesionales que asumieron la tarea y que encontraron en ella un sentido particular, imbricado fuertemente en sus concepciones y creencias. El presente apartado pretende brindar una descripción que dé cuenta tanto de los aspectos comunes como de la diversidad de enfoques de asistencia técnica.

5.3.1. Objetivos

Además de las condiciones dadas en los TDR, los Coordinadores de las AT, señalan una serie de objetivos propios de la AT, que matizan y otorgan cualidades específicas a las Asistencias que realizan, intencionando en ellos un modo de hacer particular o un sello relacionable a una postura ético-política frente a la educación, el rol de las escuelas y rol de los docentes.

De esta manera, algunas AT señalan entre sus objetivos la instalación en los establecimientos escolares de ciertas competencias, conocimientos y habilidades que no estarían presentes en los TDR. El foco de interés de las AT se centra en el liderazgo y la capacidad de coordinación y funcionamiento de los equipos dentro de los establecimientos, acompañado por una 'noción' o 'sentido' de escuela, que funciona como eje estructurador de las decisiones al interior de la misma.

"(...) desde el punto de vista de la gestión institucional a nosotros nos interesaban dos cosas básicamente: dejar instalado algún liderazgo con las competencias necesarias básicas y con una noción de escuela, con una idea de escuela en la cabeza y por otro lado, nos interesaba dejar instalado ciertos espacios que estuvieran relacionados con el trabajo en equipo" (Coordinador/a AT, Los Canelos).

"Era dejar capacidades instaladas en las escuelas. Y por capacidad instalada en las escuelas entendíamos que eran las capacidades de gestión del equipo directivo, las capacidades de implicación de los padres y apoderados de manera mucho más directa y participativa en la tarea de la escuela y con sus hijos y, sobretudo, las capacidades de recursos, de material, de planificación, de trabajo con los niños, de usos de instrumentos para evaluar, instrumentos que te permitieran después analizar y tomar decisiones. Y entonces, sobretudo, el conjunto de esas acciones operando de manera coordinada dentro de la escuela y con sentido, a parte de nuestra Asistencia en la escuela". (Coordinador/a AT, La Palma Chilena).

Otros énfasis puestos por las AT se relacionan con la promoción de una comunidad al interior de los establecimientos, que colabore en el mejoramiento de los mismos; centrándose para ello en el mejoramiento del clima, el logro de aprendizajes y la disposición de canales efectivos de participación, clarificando que, centrarse como comunidad en el mejoramiento de los aprendizajes puede ser distinto a centrarse en el mejoramiento del SIMCE. De esta manera se pretendía articular prácticas de distintos actores siendo visibilizados con un mayor protagonismo, los docentes, directivos y los padres como potenciales colaboradores.

"y por otro lado teníamos que la comunidad, el colegio fuera una comunidad colaboradora, de apoyo, que se creyeran el cuento que ellos podían mejorar los aprendizajes de sus niños a pesar de todas las dificultades y todo, y nosotros pensábamos que con esos dos focos fuerte, si se producían al interior de la escuela. Eran capaces de desafiar a mejorar los resultados del SIMCE (...) y que la Comunidad Escolar (...) liderada por el Director, realmente fuera una comunidad centrada en el

mejoramiento de los aprendizajes de los niños pero no en función al mejoramiento del SIMCE". (Coordinador/a AT, El Peumo).

Un objetivo transversal de las AT se relacionaba con la transformación de las prácticas al interior de las aulas, siendo abordado desde diferentes perspectivas que destacaban lo didáctico, lo cognitivo y lo actitudinal, intencionando una interacción entre estos ámbitos, con distintos énfasis y proporciones. La apuesta de fondo se relacionaba con la transformación del docente a partir de la constatación que hacían desde la práctica, el trabajo concreto y el mejoramiento que se lograba en los niños al realizar innovaciones.

"en relación a las prácticas concretas que habría que montar para producir eso, era bien ambicioso, era a nivel de aula, que el proceso de enseñanza aprendizaje, fuese reconceptualizado, fuese tomado en serio y eso en términos concretísimos significaba mejorar las planificaciones, y hacer implementación de aula o prácticas de aula, en relación a unas prácticas que fueran mejoradas, y luego, el tema de articular, de tener un proceso articulado (...) avanzar en términos de esta articulación y que esta articulación no solamente va a tener un efecto a nivel de resultados sino que, incluso, el propio profesor percibiera que eso a él le ayudaba, le facilitaba la pega" (Coordinador/a AT, 1, Los Arrayanes).

"(...) queríamos dos cosas. Uno que realmente los profesores fueran capaces de hacer buenas clases, que sus niños aprendieran, que realmente los motivaran al aprendizaje, que hubiera un cambio en los niños y que los niños tuvieran una mirada de esperanza de salir de la pobreza y que eso te lo da la educación y punto. Por lo tanto para nosotros era clave el profesor dentro del aula (...) o sea un equipo de profesores, se creyera el cuento de que eran capaz de hacer, de tener a los niños entretenidos, aprendiendo, que realmente los niños a pesar de ser pobres podían aprender" (Coordinador/a AT, El Peumo).

Las AT también destacan la promoción del conocimiento del Marco Curricular por parte de los docentes, frente a la coyuntura de un eventual cambio en el mismo mientras la Asistencia tenía efecto. Esto nos habla de la intención de las AT de alinear a los docentes con el currículum nacional y el énfasis que pusieron en lo mismo.

"Lo otro es que en el campo de la Gestión Curricular propiamente tal, nosotros lo que básicamente lo que tratamos de lograr fue que los profesores manejaran básicamente el Marco Curricular, porque cuando partimos todavía no se habían producido las actualizaciones a la Enseñanza Básica se produjeron al final del segundo año" (Coordinador/a AT, Los Canelos).

Otro aspecto relacionado con los objetivos de la AT, que emerge desde los coordinadores y con una mayor fuerza en los relatos de los asesores de Técnicos/as, es el papel de los Jefes/as de UTP. En relación a éste, se refuerza su labor técnica y el liderazgo que pueden alcanzar en la institución. Es decir, transformar su desde lo administrativo a lo técnico y ampliar su incidencia en el establecimiento, 'desde la oficina a la sala de clases' con foco en el desarrollo pedagógico de la escuela.

"hicimos un esfuerzo bien importante en escuelas críticas por potenciar el papel de los jefes de UTP, hicimos varios encuentros solo con los jefes de UTP para trabajar el marco curricular, el liderazgo (...) eso era también un interés bien importante para nosotros, que el jefe de UTP dejara de estar dedicado a ver que los niños se subieran al bus a la 1 y que de una vez asumiera que tenía que ser líderes pedagógicos dentro de la escuela" (Coordinador/a AT, Los Canelos).

"(...) que los directivos tuvieran su foco pedagógico. Eso era clave porque su foco era la norma, vivían para cumplir las normativas, eran expertos administrativos. Claro y los jefes técnicos, vivían haciendo papeles" (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

5.3.2. Estrategias en la AT.

▪ Gestión de equipos asesores/as

Con el fin de aproximarse al logro de los objetivos, las AT refieren una serie de estrategias relacionadas con su propio desarrollo, la estructuración de sus equipos; relacionadas con el desarrollo del establecimiento, la gestión al interior de este, el trabajo con las redes apoderados y familias; por último, las relacionadas con la gestión de los aprendizajes en el aula. Estas estrategias son mencionadas y destacadas por los distintos actores quienes miran y refieren desde el lugar que ocuparon en la iniciativa.

En el marco del trabajo al interior de la AT, los Coordinadores destacan como una estrategia importante el trabajo de equipo con los asesores/as técnicos/as y la gestión de los mismos, teniendo como foco el fortalecimiento de las alianzas con los establecimientos.

"[Si hay] una fisura al interior de este equipo, se nos quiebra toda la represa, o sea, aquí todos caemos y no hay nada, entonces va en como tú vas poniendo el sello en los equipos. Yo soy un tanto fuerte en algunas cosas y digo, o sea, ellos conocen ya y se acostumbran de que tú le digas las situaciones porque no van en mala sino que también tú le traes con ellos soluciones, le planteas un abanico de alternativas para solucionarlo".
(Coordinador/a AT, 2, Los Arrayanes).

El análisis en equipo de los problemas emergentes de la relación con la escuela, la contención de los profesionales de Técnicos/as y el seguimiento del transcurso de la asesoría, se convierten en prácticas recurrentes e importantes para las AT.

"viene el encargado y me dice, sabe profe, en este colegio tuvimos este quiebre, entonces tú detienes un trabajo, y empezamos a analizar, que pasó ahí, si efectivamente es un problema y que eso puede implicar un grupo completo, o es una situación entre dos personas que perfectamente podemos mediar para que eso se solucione. Cuando es una situación mucho más potente, mucho más profunda, que puede generar quiebres en una organización, entramos rápidamente a solucionar, a conversar con ellos y plantearlo derechamente al interior del equipo, poniendo de por medio (...) el objetivo estratégico, 'este es el objetivo de la institución', 'ahora veamos nuestra condición', nuestras relaciones o [si] la interacción que yo tengo está en relación directa o va por ámbitos más personales" (Coordinador/a AT, 2, Los Arrayanes).

Las instituciones que realizaron Asistencia Técnica refieren una forma de funcionamiento periódica y sistemática, como equipo de trabajo que reporta, analiza y toma decisiones respecto del curso de los acontecimientos en cada uno de los establecimientos escolares.

"Nosotros teníamos reuniones semanales del equipo, dónde nos íbamos poniendo ciertas metas, ciertas tareas, ciertos focos y de los cuales de alguna manera íbamos evaluando que iba pasando" (Coordinador/a AT, El Peumo).

"nosotros dividimos las ocho, diez escuelas que en algún minuto operamos, en realidad como en dos subgrupos, pero operamos siempre en conjunto, es decir, nosotros como equipo aquí en la [AT] tenemos una reunión de trabajo larga todas las semanas" (Coordinador/a AT, La Palma Chilena).

En el transcurso de la intervención, la amistad y la implicación emotiva con quienes se trabajaba podían actuar como dificultadores de la práctica, esto es asumido por los coordinadores de las AT, quienes señalan como una importante estrategia la visibilización de este aspecto, lo que -en algunos casos- llegó a implicar la decisión de rotar los equipos de asesores, en la medida que lo afectivo 'intervenía en la objetividad'. Los asesores se implicaron como personas en la asesoría, frente a lo cual las AT toman medidas paradigmáticas, dentro de las que se observa por ejemplo, asumirse como parte del contexto donde se interviene, 'procesar las emociones y 'transparentar' lo que les ocurría o intentar abstraerse de las mismas, a través de la rotación de los asesores/as por escuela.

“al final del día de lo que se trata todo esto es de relaciones humanas y de relaciones que tienen que ver con emociones y nosotros vivimos muchas rabias respecto de muchas personas, vivimos intensos cariños y en nuestra capacidad de procesar nuestras emociones, de transparentar lo que nos estaba pasando, de ponerlas sobre la mesa, yo creo que fue una de las razones que tuviéramos éxito con muchas escuelas y si no lo hubiéramos tenido, si no hubiésemos tenido la intuición que eso era absolutamente clave no habríamos tenido [éxito]. Entonces yo enfatizaría (...) que aquí hay un factor emocional que yo todavía no he dimensionado en términos teóricos” (Coordinador/a AT, Los Canelos).

“el segundo año lo que hicimos fue rotarnos y lo mantuvimos porque... también le pasa a uno que empieza a justificar, a comprometerse de tal manera dentro de la escuela que comienza a justificar cosas que no [se] están haciendo: ‘(...) porque le está pasando esto, porque fíjate que a la fulanita se le murió el marido y a la otra no sé que...’. Entonces al segundo año (...) tomé la decisión de hacer una rotación y por lo tanto nos cambiamos, ya nos conocían a todos a través del proceso (...) Llega un minuto que lo afectivo pasa a ser una barrera; cuando las cosas afectivas de los seres humanos esta interfiriendo demasiado en tu objetividad por ejemplo”. (Coordinador/a AT, El Peumo).

Otro aspecto destacado desde la AT, es la flexibilidad para implementar cambios a partir de dificultades y aspectos emergentes en el transcurso de la iniciativa. Se reconocen como parte de un proceso, implicados en él, con la posibilidad de aprender del mismo y asumir nuevas orientaciones que pueden ser cercanas o no, a lo que proyectaron en un comienzo.

“Pero yo creo que fue mucho más fuerte [la realidad en las escuelas] y eso también nos hizo (...) echar pa’ atrás muchas cosas en un primer momento. Nosotros teníamos un plan, un proyecto etc. y hubo que echarse pa’ atrás y decir: ‘A ver, ésto tiene que ser mucho más lento, mirado de otra manera” (Coordinador/a AT, El Peumo).

“fue una escuela para aprender, para implementar estrategias, ensayo y error (...) de cómo se acompañaba a una escuela en estas condiciones” (Coordinador/a 1 AT, Los Arrayanes).

En una lógica de aprendizaje sobre el proceso de asesoría en escuelas críticas, las instituciones AT destacan, como un facilitador, el intercambio de experiencias entre estas instituciones; poder compartir las dificultades, enfoques y estrategias entre los coordinadores, habría contribuido a aumentar la densidad de los repertorios de las AT y, consecuentemente, las estrategias de las mismas. A su vez, esta instancia es significada como un contexto de aprendizaje tanto para las AT, como para los profesionales del MINEDUC que participaron en el mismo.

“Las discusiones que se produjeron a esas reuniones constituyeron espacios de aprendizaje importantísimo para cada institución y para las personas que estaban ahí pero también para el ministerio”. (Coordinador/a AT, Los Canelos).

▪ **Estrategias en los establecimientos.**

En lo concerniente a las estrategias con las escuelas es posible reconocer en las Asistencias Técnicas tres líneas de trabajo, que se encuentran presentes en la mayoría de éstas, a saber, realización de jornadas tanto de capacitación como de intercambio entre docentes y docentes directivos de las distintas escuelas; acompañamiento directo a equipos directivos; trabajo con los docentes en aula y presencia activa en las jornadas de reflexión pedagógica. Estas estrategias fueron complementadas en algunas ocasiones, por el intercambio de innovaciones y/o experiencias exitosas entre docentes de diferentes establecimientos y varían según los ámbitos de gestión a los que se encuentran dirigidos (gestión institucional y gestión de los procesos de aprendizaje en el aula)

▪ **Gestión Institucional y de la Convivencia.**

En el plano de la Gestión Institucional un aspecto común en las AT fue usar la figura de un asesor encargado de esta área, quien trabajaba ya bien con el equipo directivo o sólo con el director. Muchas veces quién desempeñó este rol fue el Coordinador/a AT.

“[De la AT], venía una persona que era como la encargada como de gestión, siempre venía y conversaba conmigo. Bueno ella traía bastante material y empezábamos a conversar sobre cómo lo haría aquí, cómo lo haría allá; qué se está haciendo, que no se está haciendo O sea, siempre había como un feedback, (...) de entregar y de pasar información y con eso después venían y entregaban como un informe” (Director/a, Escuela Las Azucenas).

El trabajo que realizaba el asesor/a en gestión, se orientó a la racionalización en la toma de decisiones, integración de una perspectiva de desarrollo global del establecimiento, principalmente, a través de procesos de planificación, enfocando a los directivos en el eje del aprendizaje y ayudándoles a transitar desde una gestión que tiene como prioridad la administración de los recursos hacia una gestión más pedagógica y que tiene como prioridad el logro de aprendizajes. Para los directivos de las escuelas esta figura, fue importante en la medida que los validó e impulsó para que pusieran en práctica ideas que se relacionaban con este nuevo eje de su quehacer.

“yo soy una eterna agradecida del [AT] porque yo tenía una seguridad de que lo que yo estaba haciendo estaba bien y lo que no estaba bien tenía que corregir, esa seguridad le daba una postura distinta y una imagen distinta ante los profesores” (Director/a, Escuela Las Rosas).

“a mí, realmente le digo que ordenó el trabajo. Porque si era un desorden de trabajo, se ordenó el trabajo”. (Director/a, Escuela Las Añañucas)

En términos específicos es posible apreciar en gestión directiva un esfuerzo sistemático por parte de las AT en la formación o definición de estructuras tales como equipos directivos y funcionamiento de Jornadas de Reflexión Pedagógica y en esa línea la delimitación de roles y funciones y el ejercicio de uso de datos, análisis de información y elaboración de planificaciones.

“Con un par de equipos directivos (...) nos había costado y decidimos, en base a lo que nos habían dicho, [que] el tema (...) era la función de cada uno (...) lo hacíamos [en] el equipo directivo más la persona que acompañaba al Equipo Directivo. [el asesor/a] hacía los roles y funciones dictados de acuerdo a lo que decía el Ministerio [y] de acuerdo a lo que nosotros manejábamos, cada uno de los actores y los profesionales que (...) creíamos (...), de lo que debería hacer el Director y dar nuestra visión de lo que hacía en la escuela (...) Como el Director se fijaba sólo en lo administrativo, en los horarios, ¿qué pasaba con el subdirector?. Como el subdirector se topaba con el Inspector General (...) cosas así” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

A la vez, los directivos señalan y valoran la construcción de una relación de horizontalidad con los Coordinadores de las AT, relación en la cuál el centro era la ‘tarea’ y la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas que les presentaban su trabajo cotidiano, incluso cuando se planteaban cuestionamientos a las estrategias de la AT.

“(...) tú ibas [y] hablabas con la [Coordinador/a AT], que era como la encargada del proyecto en la [Institución AT] y ella venía pa’ acá y se tomaba un café contigo y tú le decías, ‘pero esto no está funcionando, mira, las matemáticas de ustedes son un desastre, bla, bla’ y la [Coordinadora AT] así atacada y se ponía roja, y [decía] ¿Qué podemos hacer? (...) hagamos esto, hagamos esto otro, igual había (...) diálogo, o sea había diálogo y ellos [la AT] se daban cuenta de sus debilidades” (Director/a, Escuela las Azucenas).

“El [asesor/a] que estaba a cargo del programa (...) venía una vez al mes, conversaba conmigo ¿Qué problemas tenía, sugerencias, que estaba haciendo?” (Directora, Escuela Las Rosas).

Las jornadas de trabajo entre Directores/as o Jefes/as de UTP, ya fueran de capacitación propiamente tal o de intercambio de experiencias son valoradas positivamente tanto por directivos como por coordinadores, como instancias de aprendizaje, validación e implicación en la medida que posibilitaban un mayor protagonismo –desde lo técnico y los avances en los procesos de mejora- de los participantes.

“esa dinámica de reunirnos todos los meses, de mirar el proyecto, no sólo nosotros como expertos desde fuera, sino que con el conjunto de equipos directivos, jefes de UTP, también (...) hizo que ellos asumieran el proyecto como propio (...) fue bien entretenido y (...) bonito porque fue de las cosas más significativas que hicimos” (Coordinador/a AT, La Palma Chilena).

“(...) los que estaban allá [en las reuniones entre escuelas] eran bastantes (...) Incluso yo tuve que dar una experiencia de aquí del colegio, a todos los (...) colegios. Eligieron como a cuatro, a ocho, de todo los colegios que éramos, y yo tuve que dar mi experiencia frente a todos” (UTP, Escuela Las Azucenas).

Si bien la experiencia al respecto es diversa, en tanto no todas las AT realizaron reuniones entre los equipos directivos de las escuelas que asesoraban; entre las que desarrollaron este dispositivo están las que los reunían en dependencias de su institución (generalmente universidades) y los que optaron porque las propias escuelas fuesen anfitrionas de estos encuentros, en una modalidad rotatoria. Ambos actores, asesores/as técnicos/as y docentes directivos relevan el aprendizaje entre pares como un factor movilizador en el ejercicio directivo.

“Cuando hacíamos esos encuentros técnicos (...) [con] todos los Equipos Directivos con que trabajábamos (...) los hacíamos en las propias escuelas, íbamos rotándonos, entonces cada escuela se esmeraba por recibir bien al resto y había una especie de... ¿como te diría yo? Se sentía muy bien y esa cosa tan humana como que les levantaba la autoestima (...). Creo que esas reuniones fueron importantes porque generaron [un] ambiente que fue muy especial; los hacía admirarse frente a otros, y como espacio de reflexión era un espacio muy rico para ellos. Es decir fue un elemento que ayudó” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

“(...) teníamos reuniones una vez al mes [y] las experiencias exitosas que teníamos las exponíamos ante los otros Directores (...) Nos agruparon por escuelas del sector para tratar temas de gestión, orientándonos en temas de proyecto educativos, porque ninguna los teníamos y ahí íbamos armando el cuento ¿Cómo lo estaba haciendo? [nos reuníamos] una vez al mes (...) todas las escuelas críticas del grupo (...) y ahí desarrollábamos temas de gestión (...) para compartir las experiencias, para corregir lo que está mal, porque nadie nace sabiendo; tú vas aprendiendo en la medida que vas viendo más experiencias y te vas informando más y para eso nos servía y para seguir una línea en común (...)creo que todas las escuelas salimos bastante bien mientras fuimos acompañadas por [la AT]” (Director/a, Escuela Las Rosas).

El ámbito de la Gestión de la Convivencia surge con menor intensidad en los relatos, a pesar de ser un foco de preocupación de las escuelas antes de la llegada de la AT. El trabajo realizado en esta área se vincula a la gestión global del establecimiento; aunque en algunas ocasiones se identifican líneas de acción y actividades específicas, éstas no se encuentran –necesariamente referidas a la AT, a diferencia del trabajo en gestión directiva o acompañamiento a docentes en aula.

“[El/a asesor/a] asistía a las reuniones conmigo y me observaba, veía como hacía yo las reuniones con los padres y después no vino más porque encontró que estaba (...) bien y eso es lo que había que hacer. Asistió también a las reuniones de los profesores con los apoderados y ahí hizo algunas observaciones, que hiciéramos las reuniones más

motivadoras; él traía material también [y] habló muchas veces con los apoderados” (Directora, Escuela las Rosas).

Dentro de la Gestión de la Convivencia es posible observar líneas de trabajo relacionadas con la Comunidad Educativa, léase padres y apoderados fundamentalmente y al clima organizacional que, como se ha dicho, había sido un contenido destacado por las escuelas al comienzo de la iniciativa. No obstante, sólo ciertas AT despliegan estrategias –sobre clima- algunas de las cuales no habrían contribuido significativamente al proceso, por el contrario fueron ‘ruidosas’ para las escuelas. Sin perjuicio de lo anterior, unas escuelas sindicaron que cuando éstas abordan las dificultades de clima presentes en su interior, se facilitó la articulación con la AT.

“(…) el área de convivencia (…) la trabajamos poco. Esto es una anécdota (…) realmente metimos las patas de cierta manera, porque para empezar a trabajar (…) se invitó a todos los profesores, a (…) todas las escuelas con que trabajábamos, un montón. Y se contrató a un grupo que iba a trabajar esta área [que] preparó un montón de dinámicas y cosas, juegos, y ellos [los profesores] ‘choreados’, en la mala y fue al comienzo... que le pusieran a hacer [tonteritas es] lo peor que se pudo haber hecho, lo peor, nunca más. Entonces de ahí pa’ adelante (…) nosotros actuamos, personalmente, mucho con el Director y el Equipo” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

“(…) cuando empezaron a descubrir que estaban deteriorándose las relaciones humanas, empezó también [la AT] a intervenir en esa parte, y empezó a trabajar en la parte con los apoderados, empezó a trabajar en la parte de los profesores, ya no desde el punto de vista pedagógico propiamente tal, sino que en la parte del reencuentro, del reencantarse, (…) yo creo que ahí fue cuando vino un despegue en cuanto a la asistencia técnica” (Directora, Escuela Las Calas).

▪ **Trabajo en aula.**

El trabajo en aula abarcó una amplia gama de acciones, desde el acompañamiento o modelaje en la sala de clases, hasta las jornadas de reflexión o cursos de actualización a los que los docentes eran invitados.

En lo estrictamente relacionado con el trabajo en aula los asesores/as técnicos/as enfatizan tres líneas, los procesos de normalización, el ‘modelaje’ y el acompañamiento en aula y la respectiva retroalimentación y/o técnicas de ‘coaching’ con docentes.

“[para esta AT] habían dos palabras claves (…) normalización y modelaje. Porque (…) uno llegaba ‘a algo’ que se nominaba de una manera y eso que estaba nominado [por ejemplo] equipo de gestión, taller de reflexión, incluso clases, era ‘actuado’ como algo que no correspondía para nada con la idea que uno tenía. Entonces, una primera línea de trabajo era que (…) se empezara a entender qué es lo que había que hacer en cada espacio” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

“(…) el trabajo que se hizo con [la AT] en las capacitaciones de Lenguaje y Matemáticas, la persona que a ti te enseñaba, venía a tu curso, donde tú haces clases y con los mismos niños que tú te enfrentas; [el asesor/a] te demostraba o mostraba como tú podías llevar a cabo esos nuevos conocimientos o estrategias que te estaban enseñando. Entonces como profesor tienes la oportunidad de ver que sí se puede y cómo es que se hace. Porque te pueden enseñar una cosa pero, cómo tú lo vas hacer, cambia totalmente cuando (…) estas en la sala de clase con los niños” (UTP, Escuela Las Rosas).

“Era gente muy directa [y] también muy especial, en el sentido de que te hacían sentir tranquila (…) venía [el/a asesor/a] una semana antes y me decía ‘el lunes me toca con tu curso (…) no sé que vas a ver’ (…) ‘a mí me toca geometría’ (…) Y después comentábamos las cosas que podía (…) seguir haciendo. Nunca en un afán de una crítica muy destructiva sino que siempre fue constructiva” (Grupo de Discusión, Docentes)

La retroalimentación podía contener tanto la confrontación o crítica directa, como la visibilización de los aspectos positivos, obviando las debilidades, particularmente en el primer período. La tendencia en las escuelas es a una apreciación positiva respecto de esta estrategia metodológica, aunque produjo incomodidad y ciertos grados de incompreensión sobre su objetivo final. Sin embargo, también se plantean críticas en torno a la asertividad de la crítica.

“y no te daban una muestra (...) o sea, esto está malo, esto está malo, esto está malo, entonces (...) después (...) en conversaciones [entre los profesores/as] ‘¿sabes? [yo también] (...) tengo todo malo, o sea, tengo esto malo, esto malo; y ¿tú? También; ¿Y qué te dijo? ¿Cómo lo podemos mejorar? No, no me dijeron nada” (UTP, Escuela Las Añañucas).

“[el acompañamiento en aula] Si, fue muy bueno. De hecho yo le decía a una [de los/as asesores/as] que era el ‘Karma’, de verdad, yo le decía ‘eres mi Karma’, porque (...) sentía que (...) veía [todo] malo (...) lo que yo hacía, porque siempre me sugería cosas. Yo no pedía que me encontrara nada positivo, sino que todo lo cuestionaba, todo, y en definitiva no era eso, sino que todo lo que yo hacía a [el/a asesor/a] le gustaba pero... también un poquito de lo que [podía decir] me podría a ayudar. Así que en definitiva a mí me sirvió y a la escuela le sirvió” (Grupo de Discusión, Docentes).

Cabe hacer notar que en esta práctica se tensionan los paradigmas más prescriptivos que tenían como antecedentes los docentes, razón por la cual es probable que algunas de sus inquietudes se deban en parte a un manejo poco asertivo de algunos/s asesores/as como a un desconcierto ante una retroalimentación ‘más abierta’ en torno a la reflexión de la práctica en aula, sumado a la preocupación de los asesores/as por flanquear las resistencias docentes.

“no criticar lo malo que está haciendo (...) tratando (...) de rescatar del profesor los aspectos positivos y no enfatizando los aspectos negativos (...) porque ellos están acostumbrados [a] que la supervisión va a decirte: ‘esto estuvo malo, esto también y esto también’ en cambio nosotros al revés ‘esto que hiciste estuvo estupendo’ y de lo otro no hablamos” (Coordinador/a AT, El Peumo).

En general los asesores/as son los protagonistas en el acompañamiento en aula, es decir, ellos lo realizan y luego retroalimentan las prácticas. Sólo algunas AT incorporaron a los Jefes/as de UTP en este proceso, y en una lógica de modelaje del rol. Este aspecto es vistoso en la medida que la Gestión Curricular, propiamente tal, entendida ésta como la capacidad de ordenar los recursos técnicos y profesionales, en función del logro de aprendizajes en los distintos subsectores y niveles no constituye un objeto de acompañamiento y cuando está presente es de manera tangencial. En términos más específicos, el trabajo relacionado con revisión y retroalimentación de las planificaciones de los subsectores, coherencia entre planificación e instrumentos de evaluación, cobertura curricular, estrategias para la implementación de objetivos fundamentales transversales y contenidos mínimos obligatorios, uso y generación de datos, análisis de información, entre otros aspectos, no es una dimensión posible de apreciar desde el quehacer técnicos de la asesoría.

Tal y como se muestra en el relato de las AT, el fortalecimiento de las Unidades Técnico-Pedagógicas se encuentra ‘eclipsado’ por el apoyo en los subsectores de Lenguaje y Matemáticas (priorizados en los TDR de la iniciativa), aspecto que deja planteada la inquietud respecto de la capacidad para absorber este ejercicio metodológico por una estructura y rol en particular al interior de la escuela, la UTP.

“Conversábamos (...) la persona que venía [de la AT], yo y el profesor, los tres (...) sobre cómo era su clase, cómo lo había hecho en la clase, cómo lo podría hacer mejor, qué les faltó, qué opinan, qué estrategias utilizó, qué le faltó a la clase, qué hizo bien, qué hizo mal. Entonces el mismo profesor se iba dando cuenta cómo era su clase, qué hizo de [la metodología propuesta por la AT y] que no hizo” (UTP, Escuela Las Azucenas).

En un claroscuro respecto de lo anterior, se evidencia la promoción de liderazgos y formación individual de docentes que pudieran realizar el rol de UTP en algunas escuelas.

“... me invitaron porque habían visto clases más, entonces me invitaron a ver otras clases y a ver qué me parecía (...) observamos clases y después ellos hicieron una clase. (...) Después estaba la conversación entre el equipo (...): ‘mira, yo creo que este programa si... lo podrías hacer acá’. Entonces también me gustó, o sea, que había también una validación de lo que el profesor también hacía; y había un compromiso que sostenían ahí en este apoyo al aula. Y (...) a la clase siguiente tenían que estar presente y yo tenía que monitorear de alguna forma” (UTP, Escuela Las Hortensias).

Otra línea –en algunas AT- eran las capacitaciones y/o jornadas de trabajo técnico realizadas en espacios distintos a la escuela donde participaba una gran cantidad de docentes y estaban orientadas a la reflexión técnica, actualización de contenidos e intercambio de experiencias sobre los procesos de mejora en curso en las escuelas y por sobre todo, la reflexión crítica sobre las prácticas cotidianas, develando las tensiones organizacionales más evidentes.

“[se hacían] talleres donde sacábamos conceptos de las escuelas efectivas, y donde marcábamos cuando hay (...) un proyecto educativo (...) compartido (...) generar convencimientos entregando por un lado estos conceptos y por otro lado (...) haciendo preguntas críticas sobre el desempeño cotidiano (...) como el currículum oculto (...) de este proceso de formación (...) hacer preguntas inquisidoras -sobre todo en el primer periodo de la asesoría- sobre cómo son sus prácticas y por ejemplo, dejar súper evidente que los directivos no tienen ni idea de lo que se hace en el aula, incluido el UTP. Incluso por mandato formal del estatuto docente tienen que ir al aula [y] sabemos que no van al aula” (Coordinador 1, Los Arrayanes).

“(...) en enero era para todos los profesores, se enseñaban todas las estrategias, todas, venían de México (...) nos mostraban videos, libros, una estrategia, una por una (...) y durante el año me iban (...) reforzando (...) a ver cómo lo estábamos haciendo [y] qué es lo que no quedó claro (...) cada estrategia [la] íbamos profundizando más” (UTP, Escuela Las Azucenas).

▪ **Perfil de Asesores/as Técnicos/as.**

A partir de los aprendizajes obtenidos en el trayecto de la Asistencia Técnica –avances, retrocesos, logros y frustraciones- tanto coordinadores, docentes y asesores/as logran identificar características y competencias que deben poseer los asesores/as técnicos/as para el desarrollo de un buen trabajo en escuelas como las críticas. De un modo grueso, estas se relacionan con tres tipos de saberes y una orientación actitudinal: un saber sobre las relaciones interpersonales, un saber sobre las escuelas, un saber sobre su especialidad y expectativas de cambio sobre las escuelas.

El saber sobre las relaciones interpersonales, es destacado por coordinadores, docentes, directivos y asesores/as como uno de los más importantes, coincidiendo en destacar –fuertemente- las habilidades sociales que, por algunos de estos actores, se encuentran referidas a la ‘empatía’ y ‘tino’, en función de la conformación del vínculo. Desde las narraciones estas características se relacionan con la capacidad de vincularse de una manera honesta con otro ser humano, es decir, reconociendo su legitimidad como un ‘otro distinto’, convocándolo al trabajo sin desplazar la tarea de su eje y manteniendo una “amorosa flexibilidad”, basada en la persistencia y la tolerancia a la frustración.

“(...) respecto de (...) la dimensión socio afectiva; la (...) capacidad de generar un vínculo (...) pa’ esta pega es súper clave (...) tiene que ser un sujeto que tenga, entre sus competencias la capacidad todavía de ser empático. Reconociendo que la mayoría de todos los asesores han sido profesores, que no olviden la experiencia de aula y de que estén permanentemente en el vínculo con los profesores (...) [preguntándose] ¿Cómo me están escuchando, cómo estarán reinterpretando? (...) algunos han tenido experiencias de aula muy próximas (...) y son especialistas, pero (...) te das cuenta que tienen poca capacidad para empatizar en el otro y empiezan a hacer charlas doctorales y, nada más contraproducente pa’, estas escuelas” (Coordinado/a 1 AT, Los Arrayanes).

"[el/a asesor/a] tenía que tener algunas competencias sociales que eran absolutamente claves, porque sabíamos lo complejo que era el proceso de llegar a esa escuela desde afuera, impuestos por la autoridad y sabíamos que íbamos a enfrentar situaciones de mucho conflicto. Entonces estas habilidades sociales tenían que ver con dos cosas: básicamente con la capacidad de establecer alianzas en pos del objetivo, que no es lo mismo que ir a tomar tecito y comer sanguchito con pan amasado con los directivos, pero que después no existía una verdadera alianza para trabajar y que, por otra parte, contarán con la capacidad de una...¿cómo decirlo?...una férrea perseverancia, en términos de no rendirse y por otro lado de una amorosa flexibilidad" (Coordinador/a AT, Los Canelos).

Es altamente valorado que los asesores/as técnicos/as cuenten a su haber con experiencia de aula y conocimiento sobre escuelas de estas características, en tanto este conocimiento previo contribuiría a compartir códigos culturales presentes en la cultura docente, entendiendo 'de lo que se habla' y las dificultades a que refieren los docentes de los establecimientos focalizados.

Nuevamente, se repone la empatía como una condición necesaria para el despliegue de un/a asesor/a con un componente experiencial importante, existiendo coincidencia en este aspecto tanto en docentes como en las instituciones asesoras. Cabe si, hacer notar que, aunque no se explicita, es posible inferir que estas características están referidas a los asesores en gestión curricular.

"(...) me gustaría que la persona que vaya, primero que nada se empape de lo que es la verdadera realidad (...) no por el edificio ni por lo que le han contado, ni por nada, sino que él se diera el trabajo de saber (...) hay cientos de maneras de saber cuál es la realidad de tus alumnos que están" (Grupo de Discusión, Docentes).

"(...) es primordial que [los asesores/as] conozcan las escuelas. [Ser] no (...) sólo un teórico; es importante la teoría pero la tendría más como un estrategia; (...) que haya cercanía del código que se maneja en esos (...) liceos. O sea, un código que es asumido por los estudiantes y (...) por los profesores. Por lo tanto, yo no me escandalizo cuando un profesor me habla de determinada manera, porque estoy entendiendo a dónde va. También que [el/a asesor/a] tenga ciertos dominios (...) si conceptuales, pero yo diría más de criterio, más de sentido común, para ir acomodándose al profe y ubicar desde dónde está mirando el profe la realidad" (Coordinador 2 AT, Los Arrayanes).

"No sirve un tipo con una gran preparación académica, que maneja mucho el tema técnico si no ha dimensionado personalmente y no ha vivenciado el ser profesor de aula y estar con 45 niñitos trabajando, ese es un primer criterio" (Coordinador/a AT, Los Canelos).

En la línea de la necesidad de contar con habilidades sociales que posibiliten la formación de un vínculo que de sostén al trabajo técnico, relevando la capacidad de ser empático/a la que a su vez, estaría asociada a un componente experiencial, llave de una cierta 'traducción cultural', los docentes distinguen la presencia de estas cualidades entre jóvenes y adultos, atribuyendo a los primeros cierta dificultad para utilizar un tono adecuado en el trabajo con las escuelas.

"Lo principal [es] que sea una persona (...) no muy joven" (Grupo de Discusión, Docentes).

"creo que una persona muy joven, primero que nada le falta la experiencia en el trato, que es fundamental. [Con la AT] (...) habían dos o tres que iban, pero había una que era muy joven y uno lo sentía como que no tenía tino para decirte lo mismo que te decía la otra, ella no tenía el tino suficiente. (...) [con el/a asesor/a] más adulto] (...) había una cuestión de confianza [y le decían] (...) 'no sé, tú decís lo mismo, pero [el/a asesor/a] joven] lo dice así en choque. Y ahí ya queda la escoba (...) creo que no debe ser una persona demasiado joven" (Grupo de Discusión, Docentes).

Un tercer aspecto se relaciona con un saber más específico y técnico, que se encuentre en formación continua. Se prioriza la formación pedagógica y el ejercicio docente en aula como parte de este saber, es decir, el 'saber técnico' está asociado a una disciplina, la pedagogía, y también al ejercicio de la misma (aula) casi en la misma importancia.

"no cualquier profesor de aula sirve para trabajar con profesores de aula. [Tiene] que (...) haber ahí un camino personal (...) que lo hubiese llevado a profundizar en determinados aspectos técnicos pedagógicos: en didácticas del Lenguaje, en didáctica de Matemáticas, en Currículo etc., ya fuera (...) a través de procesos institucionales como magisteres o (...) que se hubiese dado a partir de desarrollos personales, de auto aprendizaje, experiencia, estudios personales" (Coordinador/a AT, Los Canelos).

"tuvimos un profesor especialista en Matemáticas que era espectacular, era súper bueno, con clases demostrativos, excelente y nos quedamos con esa imagen de profesor especialista estupendo que domina los contenidos, eso me gustaría a mí en una institución [AT]" (Director/a, Escuela Las Rosas).

Principalmente, se nominan competencias para asesores/as en Gestión Curricular y, aunque la experiencia de las AT tendió a diferenciar los perfiles de asesores/as para Gestión Directiva y de la Convivencia, estos ámbitos tienden a ser omitidos o no se encuentran claramente distinguidos.

No obstante, entre los Directores/as de los establecimientos se avisa la necesidad de contar con una asesoría que cuente con conocimientos específicos en los ámbitos de gestión y organizacional. El saber técnico que se requiere para 'gestionar' no es de orden disciplinar sino global, comprensivo y a la vez ejecutivo, en la línea de asesoría organizacional.

"(...) me gustaría una persona o una institución que viniera y nos asesorara, pero (...) que nos asesorara de una forma global, como para ser mejores escuelas, que entregáramos más, no solamente en la parte de conocimiento, sino de organización, de profundización no sé... de la democracia [por ejemplo], de profundización del cuidado de la familia, hacer una cosa mucho más rica (...)" (Director/a, Escuela Las Azucenas).

En términos actitudinales se destaca un componente ético y altas expectativas sobre el cambio en las escuelas, lo que implica comprometerse con el mejoramiento en las escuelas críticas, a pesar de la precariedad de sus condiciones o de las dificultades que pueda representar la tarea.

"[una] persona con vocación de servicio (...) Una vocación (...) se nota cuando llegas a cualquier colegio, no importa el que sea, puede ser el mío, el rural, el de ella, pero que se llene de lo que vive esa comunidad y pueda servir [a ella]" (Grupo de Discusión, Docentes).

"gente que se la cree, que cree, que creíamos, que podíamos, que era posible, que esto no era un trabajo más, sino que estábamos convencidos de que nosotros podíamos aportar pa' mejorar; convencidos, y estamos convencidos hasta el día de hoy que uno puede, a pesar de los problemas, eso era fundamental" (Coordinador/a AT, El Peumo).

5.4. Articulación Escuela – Asistencia Técnica.

5.4.1. Llegada de las Asistencias Técnicas.

▪ Contexto adverso para la instalación de la iniciativa.

Los establecimientos refieren, profusa y coincidentemente, el impacto negativo que les produce la focalización como escuelas críticas. Si se considera que la información recibida unió esta categorización con la instalación de la iniciativa de Asistencia Técnica, es dable mencionar tres elementos que cruzan a las escuelas en este momento, a saber, el cuestionamiento sobre el rol docente, el desconcierto sobre la evaluación sustentada en las mediciones SIMCE y una visión crítica respecto del quehacer socioeducativo de las escuelas, ante una población escolar en situación de vulnerabilidad y un sistema educacional -particularmente la función ausente de los

sostenedores- que mantenía los establecimientos en un escenario de precariedad de recursos en general y la inexistencia de una gestión orientada al mejoramiento.

Un primer componente que surge en el discurso de los actores escolares, es la crítica respecto de la medición estandarizada SIMCE en escuelas en las que estudia una población que cuenta con bajo capital cultural, condiciones de entrada deficitarias y débil apoyo familiar en el proceso educativo.

“Resulta que ese colegio... para que nos exijan tanto resultados del SIMCE... (...) en esa escuela, en esa comuna, había muchos niños que no estudiaban. (...) cuando se creó el colegio (...) habían niños que tenían cuatro años [y] que no iban al colegio porque no habían vacantes en otras escuelas, no habían escuelas. Entonces, se recibieron todos los niños, no se tomó ninguna prueba específica, ni nada, y habían niños en primer año que tenían 13 años [junto] con los que tenían seis años. Y así en todos los cursos. Y la primera vez que dieron el SIMCE, ¡claro que era bajo!, porque resulta que, yo [que] había trabajado en otras comunas (...) nunca le había visto tantos niños sin leer. (...) en Séptimo y Octavo habían niños que no habían leído antes” (Grupo de Discusión, Docentes).

Cabe recordar que los elementos contextuales surgen con intensidad en el relato de las escuelas, dando cuenta del propio desconcierto ante una realidad social de su población escolar y entorno, que –incluso- tenía dinámicas desconocidas en las experiencias docentes anteriores.

Este aspecto emerge en forma reiterada y se encuentra improntado a la cultura de las escuelas y docentes, experiencia a partir de la que se cuestionan las posibilidades de trabajo colaborativo con instituciones que, al no ser parte de esta realidad, no la conocerían y comprenderían.

“Ellos estaban muy asustados porque (...) para ellos, la [Universidad que realizaba Asistencia Técnica] como nos decían, ‘los profesores’, (...) éramos todos ‘cuicos’ ¿qué sabíamos de la pobreza? ¡no sabíamos nada! ¿que íbamos a entender lo que a ellos les estaba pasando? (...), por lo tanto, ellos tenían un prejuicio muy grande contra nuestra institución (...) y por otro lado habían algunos que decían ‘es un privilegio estar con ustedes’, pero la gran mayoría, yo creo que lo sintió como una cosa prejuiciada, de que nosotros no éramos capaces de entender y que no teníamos ninguna experiencia pa’ trabajar en el sistema en que ellos estaban” (Coordinador/a AT, El Peumo).

“(...) sentíamos que (...) me iban a evaluar, a mi principalmente, que no se iban a preocupar del medio hostil en que estábamos metidos; porque... (...) digo medio hostil, [porque] resulta que de la oficina se ve súper rico el trabajo en el aula, pero nadie está con esos treinta niños [y] que cada mundo que tienen es tremendo (...) nosotros sentíamos que nos iban a ir a invadir, que nos iban a ir a decir ‘esto no está bien, lo estás haciendo mal’, o sea, que iba a ser todo negativo. Yo lo veía más por ese lado, no veía que me iban a ir a ayudar, porque yo decía ¿Se irán a hacer cargo de Juanito Pérez? ¿Se irán a hacer cargo de la Gioconda González? ¿Irán a pensar en el ‘tanto’ o solamente se van a preocupar de mí?” (Grupo de Discusión, Docentes).

El cuestionamiento instalado –explícitamente en muchas de las escuelas- respecto del ejercicio del rol docente, como factor vinculante de los sostenidos bajos resultados en las mediciones, provoca molestia y resentimiento respecto de la valoración que las escuelas tenían de sí mismas y la labor cotidiana que realizaban en los contextos socio-culturales en que estaban situadas.

“A nosotros nos informaron de forma muy traumática (...) el supervisor (...) llegó a la escuela y nos avisó que habíamos sido clasificados como escuela crítica ‘porque son malos’, ‘los profesores de la escuela son malos’ y eso creo un gran resentimiento entre los colegas” (UTP, Escuela Las Calas).

“nunca han investigado el resentimiento, [el] dolor que quedó y las declaraciones desafortunadas de nuestros jefes de clasificar a las escuelas que atendían niños pobres que nadie quería” (UTP, Escuela Las Calas).

Entonces, la instalación de las Asistencias Técnicas se sitúa en este contexto, al que es necesario añadir la información que circulaba sobre eventual cierre de establecimientos y despidos, fuerte presión mediática y zozobra en la Comunidad Educativa de los establecimientos focalizados. Es decir, un contexto poco proclive al diálogo técnico y remecido emocionalmente por la categorización como escuelas críticas.

“lo que encontramos fue (...) primero el golpe emocional, psicológico, muy fuerte, muy profundo en términos de sentirse menospreciados, sentirse castigados con esta nominación de “escuelas críticas” (Coordinador/a AT, Los Canelos).

▪ **Cómo comprender qué es una Asistencia Técnica.**

En el contexto referido surge la pregunta respecto de cómo se significaba el contar con una Asistencia Técnica en el establecimiento, más aún, cuando no existían experiencias anteriores en esa línea. Por una parte, las experiencias previas de programas por parte del Ministerio de Educación se inscribían en la línea de apoyo material, con recursos significativos y reforzamiento de contenidos específicos. Por otra, se encuentra como parámetro la ‘intervención’ directa, es decir, invalidación de los equipos directivos o de gestión de la institución y si bien, las escuelas no hacen mención a experiencias cercanas de este tipo, estas sí se encuentran en la historia del país. Lo cierto es que no existían antecedentes previos –en las escuelas- sobre la forma de organización de una Asistencia Técnica de estas características.

“(...) no sabíamos de lo que se trataba, a qué venían, entonces, de repente nos mostraron un plan y lo primero: ¡pero si esto lo hacemos! ¿Qué es lo que es esto? Pero, ¿Qué es lo que es esto? ¿Qué nos vienen a enseñar?. Pensamos que era algo totalmente nuevo; en el momento (...) se tomó como... ¿Qué pasa? ¿Qué es lo que es?” (UTP, Escuela Las Azucenas).

“(...) como todo era nuevo, entonces, (...) tampoco sabías claramente ¿Qué significaba tener el acompañamiento de una entidad externa? porque era primera vez que el Ministerio ponía el acompañamiento a los colegios, que no fuera por parte de ellos, entonces (...) creo que se va asimilando y entendiendo de a poco, porque tú (...) piensas que va a venir gente a intervenir, pero en el sentido de que van a venir hacer las cosas por ti” (UTP, Escuela Las Rosas).

Los asesores/as técnicos/as señalan que, la historia de programas de apoyo que tenían las escuelas habría contribuido en una cierta ‘desesperanza’ respecto de los resultados e impacto de los mismos, menguando la disposición en esta nueva iniciativa.

“Los profesores, yo diría que estaban así como... ‘otra vez más’ ¿qué va a pasar con nosotros? esa es (...) la sensación (...) que recuerdo. Porque (...) como históricamente han sido escuelas (...) que tenían problemas, entonces pareciera que, no era la primera vez que tenían a alguien (...) que les decía: ‘ya, ahora esta consultora o esta entidad X los va a apoyar porque ustedes con esto van a salir adelante’. (...) creían muy poco, porque ésa es la verdad, (...) creían muy poco, y tenían muy pocas ganas, de otra cosa más” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

“una vez que llegó la Asistencia Técnica, en principio nos resistíamos un poco para esa intervención que veíamos... no sabíamos cómo iba a ser, de qué se trataba” (Director/a, Escuela Las Hortensias).

Si bien existe coincidencia respecto de una primera disposición negativa por parte de los y las docentes hacia la Asistencia Técnica, en algunas escuelas se refieren diferencias entre la disposición de los y las docentes directivos y los profesores de aula, que se explica por parte de los primeros, como consecuencia de una comprensión más compleja de las variables que han intervenido en la focalización. De ello, es posible inferir que el cuerpo docente de aula, se encontraba cuestionado tanto externa como internamente, en una doble tensión.

“El equipo directivo tenía una buena disposición, no así los profesores (...). Porque nosotros como equipo directivo nos dimos cuenta de las falencias, que no planifican y todavía nos falta. Nosotros sabíamos que los resultados no eran porque los profesores eran malos, había algunos que eran malos, no lo podemos negar, pero no todos y sistemáticamente” (UTP, Escuela Las Calas).

La llegada de las Asistencias Técnicas se produce en escuelas que se encuentran cuestionadas a nivel ministerial e instaladas públicamente como las peores escuelas subvencionadas en la región, con foco en el ejercicio y rol docente, y que recuerdan ese primer período como un hecho dolorosamente traumático. En ese contexto surgen inquietudes respecto de cuál y cómo será el rol de las Asistencias Técnicas en los establecimientos, las que no cuentan a su haber con antecedentes previos respecto de esta modalidad de trabajo, redundando en temor e incertidumbre.

5.4.2. Instalación de las AT.

▪ Conocimiento previo entre ‘escuelas críticas’ y AT.

Las instituciones que comenzaban a realizar Asistencia Técnica son depositarias de la molestia de los y las docentes producto de la focalización y el tratamiento de esta información. El primer contenido puesto en la relación es el cuestionamiento por parte de los establecimientos en torno al conocimiento –de las AT- de la realidad de la población escolar y el contexto de las escuelas –como un factor que mediatiza la capacidad de alcanzar logros de aprendizajes significativos-.

“[Las escuelas a la llegada de la AT decían] (...) si ustedes no han ido a las escuelas, no han ido en invierno, no conocen cuando está todo con barro y no sé qué... y así bien como...como con mucha pica. Como que ustedes que ‘no tienen idea lo que vivimos nosotros’. (Grupo de Discusión, Asesores/as técnicos/as).

El conocimiento de la ‘realidad’ en las escuelas –y su entorno-, esgrimida como un valor en sí mismo por parte de sus docentes, no resuena en los relatos de los coordinadores AT como un elemento que constituya diferencia. En general, no se ven sorprendidos, frente a una realidad que declaran conocer a través de experiencias institucionales anteriores.

“no era especialmente novedoso, eran escuelas bastante parecidas a las que ya habíamos trabajado, lo que pasa sí, es que la dimensión, la forma en que se dimensiona el problema es distinta” (Coordinador/a AT, Los Canelos).

“Las otras experiencias, con otras escuelas en contextos de pobreza, las diferencias no son radicales (...) lo que pudimos observar en las escuelas críticas de alguna u otra medida, a lo mejor con menor grado, se observa en la mayoría de las escuelas pobres, que se ubican en contextos de pobreza, entonces no son pa’ nada excepcionales”. (Coordinador/a 1 AT, Los Arrayanes).

No obstante, entre los asesores/as técnicos/as el conocimiento de la realidad de las escuelas críticas es disímil. Algunos de ellos se encontraban familiarizados a través del trabajo académico de supervisión de prácticas y otros, habían desarrollado su quehacer profesional en otros contextos y esta realidad efectivamente los cuestiona y desafía.

“(...) somos supervisores (...) de práctica profesional de las alumnas [de la Universidad, que] (...) van a los centros que tienen las mismas realidades de las escuelas donde nosotros estábamos, el mismo lugar y todo” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

“Yo por lo menos, no conocía esa realidad (...) fui muchos años profesor en [un colegio particular]... y me parece que la mayoría del equipo nuestro tampoco la conocía tan directamente. Era una especie de primer acercamiento a este tipo de realidad” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

En consecuencia, se presenta una distinción entre el conocimiento institucional de las AT que refieren los coordinadores/as de las mismas y los asesores/as que trabajaron directamente con las escuelas y los prejuicios de los y las docentes no parecen tan lejanos a la realidad de los asesores que comenzaban a trabajar con ellos.

"[La AT] como institución tenía experiencia en este tipo de realidades, porque tiene todo un trayecto sobre la educación popular y entonces siempre había trabajado en sectores de estas características. Ahora (...) personalmente [era] una realidad desconocida" (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

▪ **La molestia docente.**

El encuentro entre Asesores/as técnicos/as y los actores escolares se encuentra marcado por una emoción negativa de parte de estos últimos y la sorpresa e impacto frente a la intensidad de esta emoción por parte de los primeros.

"Estaban molestos, estaban enrabados" (Grupo de Discusión, Asesores/as técnicos/as).

"(...) fue muy fuerte para nosotros, estaban todos indignados de que los hubieran calificado de críticas" (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

La relación que comienza a fraguarse entre docentes y asesores/as, está cruzada a la llegada de las AT por la molestia de los y las docentes de las escuelas críticas.

"[Llegaron a la primera reunión con la AT] Súper nerviosos, nerviosos, Y así como expectantes: 'a la primera que nos tiren, nosotros le vamos a tirar todos' (Rie) (...) 'listos [para la batalla] y con la cara pintada un poco" (UTP, Escuela Las Hortensias).

Es una molestia activa que cuestiona la oportunidad de mejoramiento que representaría el trabajo con una institución externa y que disputa en forma abierta con los asesores técnicos, a través de la comparación de las condiciones laborales entre éstos y los y las docentes, ambos profesionales, pero unos valorados socialmente y otros cuestionados, en circunstancias materiales desventajosas para los primeros, representándose esta relación en forma asimétrica.

La reacción es concordante –discursivamente– con el cuestionamiento en el que estaban situados los y las docentes. Compensatoriamente, reproducen el tratamiento del que habían sido objetos, una especie de ‘cadena’ de invalidaciones.

"(...) la reacción fue bastante similar en todas partes. Muy desafiante en términos de cuánto ganábamos, cuál era nuestro sueldo, de que nosotros no conocíamos la realidad (...) [decían los y las docentes] 'la realidad en la que nosotros nos movemos, que ustedes no conocen, es una realidad suficientemente compleja para que eso no se refleje en resultados" (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as)

La disputa desde las escuelas con la Asistencia Técnica se mantiene, expresada en formas más o menos activo-pasivas por alrededor de dos años, según el propio relato de los y las docentes.

"[la disposición a trabajar con la AT era] negra, negra, nadie los quería. No y más encima nos venían a hacer trabajar, ¿qué se cree que nos van a venir a enseñar? ¿te fijas?, eso fue en un comienzo, fue muy difícil (...) Yo creo que [esa disposición] duró por lo menos dos años" (Directora, Escuela Las Calas).

Otro elemento que se encuentra presente en el relato -de este primer momento- es la crítica ante la escasez de material entregado a las escuelas por parte de las AT. Este aspecto se cruza con un elemento objetivo cual es, las dificultades para responder a dichas necesidades en la escuela por otros medios o instituciones, ya sean recursos propios, de las familias o del sostenedor. Sin

embargo, si se considera que las experiencias previas habían tenido un fuerte componente de apoyo en material didáctico y/o tecnológico, es posible inscribir esta crítica en la asociación de programas de apoyo con entrega de recursos. Lo cual resulta relevante en tanto estas estrategias se inscriben en la lógica de población vulnerable-carencia-compensación material y la Asistencia Técnica en la línea de resultados deficitarios - prácticas docentes en revisión - profesionalización del rol docente y directivo. En consecuencia, este reclamo se puede leer como grados de incompreensión de los factores que incidían en magros resultados presentados en forma sostenida, tanto como una resistencia a la AT.

“me imaginaba que... [la AT] era un apoyo. (...)... porque nosotros estábamos conscientes de todas las carencia y distancias que teníamos, o sea, (...) que llegara alguien directamente de una institución como [la AT], era una gran expectativa, ¿ya? Entonces, (...) me imaginaba que, una [AT] que iba a traer recursos, cosa que no teníamos, y cosa que para mí sigue siendo ilógica. O sea, pensar en mejorar algo en las escuelas municipales sin implementar recursos (...) a nivel de gestión, es como... no sé...es pedir que la mesa con tres patas se quede estable” (UTP, Escuela Las Añañucas).

“[los profesores decían a las AT] ‘ustedes ahí tienen los niños’, si no ‘tráeme tú el material, que aquí lo que pasa es que no tenemos material’ (...) ‘necesitamos material, no (...) que nos digan lo que tenemos que hacer, necesitamos material” (Grupo de Discusión, Asesores/as AT).

Algunas escuelas refieren una actitud pasivo-expectante durante el primer año de la AT, un cierto ‘poner a prueba’ las declaraciones realizadas por los asesores/as en las primeras reuniones, coherente con la falta de credibilidad ante ‘una nueva iniciativa’ que registran los asesores/as técnicos/as; un cumplimiento formal ante las actividades propuestas por la AT. Otras escuelas relatan, una actitud concertada de entorpecimiento hacia las propuestas de los asesores/as.

“[el primer año fue] de reserva...de hacerlas [lo solicitado por la AT], y algunos profesores de... con muchos temores...muy como... lejanos. Igual participaban y estaban ahí, pero... ausentes. Porque después que ellos se iban [los asesores], al otro día: ¡ah!... que es lo típico, es lo típico... comentario de pasillo” (UTP, Escuela Las Hortensias).

“(...) empezaron [los y las docentes] (...) cada uno, si [la AT] te llamaba a reunión hacías como que no te interesaba. Si te decían algo, (...), no les ponías tanta atención. Empezabas a encontrarles defectos a todo lo que te proponían, de repente no se po’... [si el asesor/a preguntaba] ¿cómo vamos a hacer tal cosa?, [respondían] ‘no, es que en realidad (...) nosotros lo hacemos de otra manera” (UTP, Escuela Las Añañucas).

▪ **El vínculo como condición necesaria.**

Todo lo anterior demanda un esfuerzo particular por parte de las AT, para modificar este contexto relacional adverso en función de la promoción de procesos de mejora. La transformación de esta relación en un soporte que permitiera la discusión técnica y la posterior instalación de prácticas de mejora, es significada por algunas AT como una de las principales tensiones en el trabajo con la escuela; tensión ante la que no se contaba, en ése momento con un sostén conceptual que posibilitara mejores y mayores comprensiones. De hecho, en algunas AT se infiere la presencia de una premisa implícita, cuál es, la disposición al diálogo y trabajo conjunto por parte de las escuelas. Entonces, cuando ésta no se plasma y por el contrario, se evidencia una actitud negativa frente a éste, se produce un desconcierto en la institución asesora, difícil de significar.

“ (...) por lo menos a nosotros nos impactó (...) que cuando a una institución le ofrecen una alternativa, digamos de apoyo, para mejorar lo que [se] está haciendo y lo ve como intervención, como negativo, a uno le cuesta mucho entenderlo, porque uno dice, a mi me ofrecen algo que es en beneficio de todo de lo que yo pienso, ... que es mejorar, darle posibilidades a los niños y todo lo demás, y esa actitud como de rechazo permanente, de decir, no quiero que vengan, no estoy interesado, esto significa más trabajo, yo no estoy

dispuesto a sacrificarme más etc., eso cuesta mucho entenderlo del punto de vista de decir, uno es educador igual que ellos” (Coordinador/a AT, El Peumo).

Ahora bien, en el ejercicio comprensivo de esta dinámica, las instituciones asesoras manifiestan que la disposición al diálogo y trabajo colaborativo con las escuelas, debe considerar que sus interlocutores no se encuentran necesariamente en la misma disposición, más aún, que la credibilidad del ‘otro’ institución externa, es la que está en entredicho, por lo que la generación de un vínculo, sustentado en la confianza, constituye un objetivo estratégico y que éste, se construye en un continuo no lineal que implica persistencia y tolerancia a la frustración y en tanto ‘relación’, ésta va significándose a través de diversos hitos que la sostienen o debilitan.

“en realidad lo que estábamos [haciendo al comienzo de la AT], sobre todo en el primer tiempo, era generar un vínculo, entonces, eso que todos sabemos que tenemos que hacer con algunas escuelas, es cierto, se logró de manera casi intuitiva, pero en este tipo de escuelas yo he llegado al convencimiento que uno tiene que desarrollar mucho más finamente esa estrategia, tiene que tener mucha más disposición a mucho fracaso, pequeños fracasos, de la sensación de que lograste un vínculo, lograste confianza, que lograste establecer un diálogo y te da la sensación que hay una comprensión mutua, y después vas a otra reunión y te das cuenta que no po’, como que retrocedes” (Coordinador/a 1 AT, Los Arrayanes).

Entonces, se presenta como un riesgo potencial en la articulación que, ante la dificultad para significar la débil disposición al trabajo colaborativo, la frustración se exprese en disminución de las expectativas de cambio desde las AT hacia las escuelas y sus actores, con el consecuente impacto en su labor y/o que la AT interprete el rol proyectado desde las escuelas, el de ‘enemigo’, eclipsando la generación del vínculo. Algunos de estos fenómenos –frustración y persistencia- se observan en el decurso de la experiencia.

“habíamos algunas [asesores/as] que salíamos llorando de la escuela, de desesperación, de decir, nunca, nunca, vamos a lograr que aquí pase algo, bueno, yo creo que hubo escuelas que sabíamos que no lo íbamos a lograr y a pesar de eso seguimos con ellas adelante, por supuesto. Pero yo creo que fue mucho más fuerte, mucho más duro, mucho más” (Coordinador/a AT, El Peumo).

“los dos grandes riesgos que tú corres es que cuando te enfrentas con resistencias tan fuertes, la primera posibilidad es que uno empiece a rendirse y empiece a disminuir el nivel de la expectativa que uno mismo se ha puesto y que diga ‘con estos no puedo, voy a tener que bajar simplemente’ y lo otro que te puede pasar es que tú digas y reacciones ante la misma resistencia y ‘se jodieron y yo aquí arraso con ellos’, cualquiera de las dos actitudes es completamente falsa y termina haciendo fracasar el trabajo” (Coordinador/a AT, Los Canelos).

El período por el que se extienden las resistencias docentes más activas, alrededor de la mitad de la iniciativa, obliga a situar las respuestas, estrategias y conceptualizaciones que las AT realizan en este lapso no sólo como líneas de trabajo más o menos efectivas, sino más bien como una forma en la que éstas significan, comprenden y organizan las características de la historia y cultura de los actores escolares.

En este aspecto las AT destacan, por un lado el ejercicio de despliegue de habilidades sociales en los asesores/a como un factor que facilita la generación de una relación y un vínculo basado en la confianza. Sin embargo, no serían las habilidades sociales en sí mismas, sino que la capacidad de ponerlas en función de un objetivo dado, en una perspectiva gradual.

“estas habilidades sociales tenían que ver con dos cosas: básicamente con tener la capacidad de establecer alianzas en pos del objetivo, que no es lo mismo que ir a tomar tecito y comer sanguchito con pan amasado con los directivos, pero que después no existían una verdadera alianza para trabajar” (Coordinador/a AT, Los Canelos).

En la misma dimensión otras AT, relevan los componentes emocionales que implica la relación entre personas, y cómo ésta constituye la base para relacionarse en función de una tarea. Aunque

se pueden encontrar matices entre las AT respecto de las premisas conceptuales bajo las que se representa la cualidad relacional, lo cierto es que, la vinculación, que no tiene otro vehículo que el encuentro y la relación con un 'otro', está puesto al centro, tanto en sí mismo como instrumentalmente, en la fase de instalación de las AT.

"el primer 'aprouch' con las personas, es un 'aprouch' más bien afectivo que intelectual, o sea de, a ver, de reconocimiento a la labor que hacen, de estar como abierto a los problemas que tienen, de tal manera que se produzca un primer lazo, digamos, más humano que profesional, entonces, con esa primera como entrada tú logras después, ir entrando de a poco en lo otro" (Coordinador/a AT, El Peumo).

"Y nosotros por lo menos (...) pusimos el acento en tratar de establecer relaciones. Yo trabajaba en el ámbito de la gestión directiva y todo el primer tiempo fue tratar de bajar las defensas, de establecer relaciones humanas, de cercanía y realmente eso fue una apuesta súper importante" (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

Este aspecto es percibido y valorado en forma significativa por las escuelas y sus docentes, como un antecedente que, efectivamente, facilita (o no) entrar al diálogo técnico y revisión de prácticas y que se manifiesta mediante una conducta de reconocimiento y legitimidad del 'otro'.

"Yo siempre pensé que me iba a servir [la AT] por la forma de llegar, no sé, creo que los profesores que en ese sentido nos tocaron, eran bastante afables. Era gente muy directa, también muy especial, en el sentido de que te hacían sentir tranquila. No era una presencia así, muy fuerte" (Grupo de Discusión, Docentes).

"... la presentación que ellos nos hicieron, fue (...) respetando todo lo que nosotros teníamos (...), los planes nuestros (...) ellos nunca, nunca fueron invasivos ¿ya? ellos siempre fueron muy respetuosos, y que a partir de eso que nosotros teníamos, ellos iban a partir trabajando, así que eso ya nos tranquilizó y... los profesores y bueno, nosotros también como directivos, aceptamos de mejor gana, digamos, la... lo que era la Asistencia Técnica..." (Directora/a, Escuela Las Hortensias).

Entonces y sólo entonces, cuando se establecen mínimos de confianza, que sustentan la vinculación, es posible que el contenido, a saber, la tarea, juegue un rol preponderante. Un proceso que no es lineal y en el que incluso, en algunos establecimientos escolares nunca logra emplazarse.

"cuando logramos mostrar que no éramos ningunos ogros, ni supervisores, ni íbamos a descalificar. Cuando sintieron que había una actitud de acoger, de reconocer, de buscar juntos, hubo algunos que claramente bajaron defensas, y empezamos a trabajar. Otros se mantuvieron igual, incluso en alguna escuela hasta se salió del programa... (...) pero esa fue la cosa, fue para mí y para todos nosotros un aprendizaje y buscar la relación un poco más humana" (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

"Se da cierta empatía (...) Se ponen en tu lugar muchas veces. Porque eso es lo que uno siente que al principio van a llegar a invadirte, claro, pero cuando ya ves la empatía, o sea que se ponen en tu lugar, ahí ya la cosa cambió" (Grupo de Discusión, Docentes).

Aunque el tiempo 'relacional' no es necesariamente homologable al 'cronológico', existe coincidencia entre los actores involucrados en esta relación, las AT y las escuelas, que el período de instalación de las AT, se extiende entre uno y dos años, tiempo al cabo del cual, no es que desaparezcan las resistencias, sino que se ha logrado establecer un vínculo que soporta la conversación técnica y entonces, se comienza un trabajo conjunto, tanto en el 'hacer' como en el 'pensar'.

"Nosotros nos demoramos, como proceso grueso, como un año entero en lograr que las escuelas (...) tuvieran la sensación de que esto podía ser una oportunidad" (Coordinador/a AT, Los Canelos).

5.4.3. Trabajo colaborativo en función del mejoramiento.

Establecido un vínculo entre asesores/as y docentes, sustentado en la confianza obtenida a través de diversos hitos y prácticas relacionales que facilitaron el reconocimiento de un 'otro' como un 'otro legítimo', se da soporte al intercambio técnico, que implica un ejercicio de reflexividad, sobre la propia práctica docente.

"Ir generando una legitimidad con el otro y una confianza que le permita, ir hablando sobre el hacer concreto, hablando y acompañando el hacer concreto" (Coordinador/a AT, Los Arrayanes).

"(...) también nosotros fuimos buscando estrategias y fuimos descubriendo, al mismo tiempo con ellos [la AT], fuimos descubriendo ciertas maneras de trabajo. ¿Viste? porque teníamos la necesidad, pero también lo conversábamos ¿cómo lo vamos a hacer. Y íbamos en conjunto creando ciertas situaciones" (Grupo de Discusión, Docentes).

"Decirle a la escuela: "Mira ya somos más o menos amigos, estamos trabajando un año y nosotros desde afuera vemos estos problemas que están entabando el funcionamiento de la escuela, aquí hay una historia, que tiene un pasado, que tiene un momento traumático, hay un proceso frente al cual se ha negado ese momento y eso nos tiene atrapado discutiendo cuestiones pedagógicas desde una emocionalidad que parte de heridas que no han sido ni encaradas" (Coordinador/a AT, Los Canelos).

▪ Acompañamiento en aula como un hito.

En este tercer momento es posible reconstruir en la narración, tanto de actores escolares como de las AT, dos ejes centrales: el acompañamiento en aula y la reflexión desde la práctica sobre las formas de organización y premisas de enseñanza y aprendizaje que han definido la cultura de ese establecimiento en particular. Estas dos vertientes tienen, como se ha reseñado anteriormente, una materialidad en formación de estructuras, promoción de procesos y competencias, así como una dimensión de orden simbólico.

"Entonces, para nosotros fue ¿cómo te digo?... muy complicado; fue como muy complicado, pero a la vez, pero a la vez, te digo que a la vez... no se po', para nosotros fue bien importante también, porque nos permitió, eh...reformularnos; reformular muchas cosas" (Directora/a, Escuela Las Calas).

Los y las docentes dan cuenta cómo el acompañamiento en aula, implicó una mirada sobre sus prácticas que abrió nuevos horizontes y posibilidades, posterior a la tensión que implicó 'abrir' un espacio que significaban como propio y de su potestad; situándose esta práctica como un hito en el proceso de articulación. Adicionalmente, en este momento de la narración los niños emergen como sujetos de aprendizaje.

"Uno se siente invadido (...) Aparte que uno, como los conceptos que tiene que al entrar a clase, o sea, en tu clase tú mandai ¿me entendís? entonces tú erís como el amo y señor. Así fue, independiente de que tú seas una persona respetuosa con tus alumnos, pero así es. Entonces, el que alguien vaya y te supervise a ti, tu clase, igual era como un cuento pesado" (Grupo de Discusión, Docentes)

"Me equivoqué [con la AT] porque los profesores que fueron que, en realidad son profesores, entraron al aula y no me iban a ver a mí sino que iban a conversar con los niños ¿En qué estaban? ¿Qué estaban pasando? ¿De qué se trataba lo que estaban viendo?... y mi clase, en realidad, yo la seguía haciendo. Nadie me preguntaba nada a mí, sino que era con los niños. Después me daban algunas como... no críticas sino que me ayudaban de qué manera (...) una que otra sugerencia" (Grupo de Discusión, Docentes).

Luego de esta primera reacción, los y las docentes comienzan a evidenciar cierta efectividad en las metodologías propuestas, cuando ven respuestas más favorables por parte de los niños y niñas.

Entonces la AT comienza lentamente a pasar de molestia a recurso y el diálogo comienza a centrarse en lo pedagógico.

"(...) entonces [los y las docentes] vieron que al hacer esas prácticas estaban mejorando los niños, estaban mejorando. Ahí empezó, cuando vieron, cuando vieron mejoras en las prácticas. Entonces, [la AT] empezó (...) a decir: '¿Qué les parece que vamos a dejar esto para esta semana?. (...) A la semana siguiente '¿Cómo les fue? ¿Qué dificultades tuvieron? Entonces, ahí empieza la cosa a funcionar'" (Directora, Escuela Las Calas).

"Claro que hubo cambios, en la manera del trabajo con el niño (...)" (Grupo de Discusión, Docentes).

"De repente, digamos, pequeños grupos (...), también empezaron a ver las ventajas, que me estaba acordando patente de una profesora que un día me dijo, sabes que me dijo que ahora hasta yo lo paso mejor haciendo clases. Claro que eso fue como en el tercer año" (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as)

Por una parte se valida el aporte de las AT y se les comienza a considerar como un recurso en los procesos de gestión y pedagógicos en los establecimientos y por otro, los y las docentes acceden a marcos explicativos sobre su realidad que contribuye en la recuperación de su sentido de competencia.

"Como que le hizo un click en relación a lo que habíamos estado hablando, mi sensación es que ella [una docente], pudo dar una explicación pedagógica, tuvo una explicación pedagógica didáctica para algo que a ella le había sorprendido" (Grupo de Discusión, Asesores/as técnicos/as).

"Cuando empezaron a ver que nosotros sabíamos hacer lo que decíamos, yo creo que eso fue una tremenda apuesta. Porque todo este discurso al principio de que, ¿ustedes qué conocen y ustedes qué saben y ustedes cuánto ganan? que no es que haya desaparecido... pero también pasamos a ser personas que se les podía pedir cosas, se les podía preguntar y que igual mirémoslo ¿por que no?" (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

Este proceso también se encuentra concatenado a la capacidad de los asesores/as técnicos/as de reconocer las competencias e iniciativas de los docentes, no instrumentalmente, sino en una actitud que evidencie la legitimidad con que se reconoce al otro y su saber, lo que resulta sustantivo si se recuerda que estos docentes habían sido situados como los 'malos profesores de escuelas malas'.

"[con el acompañamiento en aula], abrimos un mundo (...) Una cosa que me gustó bastante (...) es que yo hice una clase en lenguaje donde ella [la AT] me trajo material y yo le incluí a ese material adivinanzas. Entonces, cuando terminó la clase la profesora me dijo: 'Sabes que me gustó. Bien como lo hiciste y todo... toda la clase me gustó' -me dijo- 'y te voy a copiar el asunto de empezar con adivinanzas'. Y el significado de esa adivinanza la descubrieron al final de esa clase los chiquillos. (...) Me dijo: 'A mi me gustó, así que me lo llevo'. Eso de complicidad que hubo, se abrió para toda la escuela" (Grupo de Discusión, Docentes).

Además, en tanto relación de aprendizaje no esta ajena de la necesidad de identificar los conocimientos previos, tener expectativas sobre el aprendizaje a alcanzar, generar un clima propicio al mismo, visibilizar los logros, reforzando el sentido de competencia, entre otros aspectos.

En este proceso de cambio en la disposición al trabajo con la AT, también contribuyen factores, dentro de los que está la *Evaluación Docente*, la que otorga un marco de validación al acompañamiento que se estaba dando en aula e instala la 'necesidad' de revisión de las prácticas docentes, ya que la evaluación tiene efectos específicos dependiendo de la calificación obtenida. Esta sinergia es un buen ejemplo de una articulación de enfoques e instrumentos de gestión que contribuyen a los procesos de mejora.

“(…) y te digo... esa misma gente [los docentes decían]: ‘y para qué enseñan cosas raras, si están enseñando cosas raras que nadie usa’... entonces, cuando vino la evaluación docente [la disposición cambió]” (Directora, Escuela Las Calas).

En los docentes directivos no es posible apreciar en forma evidente un ‘hito’ que marque un cambio cualitativo en la relación con la AT, a diferencia de los docentes en los que el acompañamiento en aula instala un ‘antes y un después’, y no tan sólo para ellos, sino para toda la institución escolar.

De la significación que tiene para los docentes la práctica de acompañamiento en aula, en la medida que ‘ingresan a su territorio’, surge la pregunta en torno a cuál es el ‘territorio’ que los docentes directivos consideran como propio y, aunque su nivel de responsabilidad responde al establecimiento en su conjunto, no es evidente en la narración de los mismos. Aún más, los docentes de sus escuelas y sus prácticas, que son y están bajo su responsabilidad técnico-pedagógica, no aparecen como un actor en la gestión directiva, sino más bien como ente ajeno a la misma.

Por otro lado, si bien con los docentes directivos se observa mayor gradualidad en la generación de una vinculación que facilite el trabajo técnico, una particularidad está representada por la evaluación de los asesores/as técnicos/as respecto de la importancia crucial que adquiere, cuando proclives se encontraran –o no- al trabajo con la Asistencia Técnica. Su ascendiente, por autoridad o liderazgo, con el cuerpo docente, se transformaba en un facilitador u obstaculizador tanto de la instalación del proceso como de la sustentabilidad a largo plazo; cuestión que las AT significan como un aprendizaje en el decurso de la experiencia.

“(…)... nosotros nos dimos cuenta con el tiempo que... si uno tenía al Equipo Directivo, vale decir Director, Jefe de UTP, Orientador, bueno, todos, (...) los tuviéramos comprometidos con nosotros (...) y al [estar] comprometidos, comprometer a sus profesores, o sea el éxito se hace mucho mayor que aquellos directivos que no se involucraban o que no estaban ni ahí con el programa. Entonces, era básico para nosotros (...) conquistamos al Equipo Directivo porque cuando nosotros nos íbamos de las escuelas, el resto de la semana, los otros días, alguien tenía que seguir viendo que pasara lo que tenía que pasar” (Grupo de Discusión, Asesores/as Técnicos/as).

Mirando retrospectivamente la articulación de la escuela con la AT un/a docente directivo opina respecto de la condiciones para sustentar la experiencia realizada:

“yo creo que para que queden instauradas [las prácticas], y que sean una asesoría que te provoque realmente cambios, no puede ser a corto plazo. Porque los procesos en educación son lentos, entonces nosotros decíamos, cuando llegó el momento de decir adiós, nosotros decíamos: puchas, justo ahora que nosotros nos estábamos empoderándonos, cuando habíamos convencido al resto de los profesores, y habíamos convencido a la Corporación de que la asesoría era buena, la llevan. Entonces, quedaste así... con muchas ganas de más...Porque además sentías que podías aprender mucho más...” (UTP, Escuela Las Hortensias).

El trabajo colaborativo propiamente tal, tiene condiciones para su despliegue (vínculo, legitimidad del ‘otro’, confianza) en el último tercio temporal de la iniciativa, lo que deja planteada la pregunta respecto de las condiciones de sustentabilidad de la misma.

5.4.4 Recuperación del sentido de competencia y confianza profesional.

Los y las docentes reportan como un aprendizaje producto del acompañamiento en aula, un mayor despliegue de competencias y confianza en su valía profesional. El hecho de haber sido observados y acompañados por instituciones de Educación Superior de prestigio nacional reubica su posición como profesionales.

"(...) creo que el que fuera [la AT al aula] me brindó más seguridad, o sea, yo siento, bueno de hecho en la [la AT] al final no iba una, iban tres, cuatro de repente, llegaban de afuera y se instalaban en la sala. Entonces 'no estaba ni ahí' ¿me entendís?, yo hacía mi clase, claro (...) creo que [con] más seguridad en lo que uno mismo puede hacer" (Grupo de Discusión, Docentes).

Como se observa, es una dinámica en la que la tensión moviliza cambios si se ha establecido un vínculo que le dé soporte y que permita acompañar y otorgar densidad a los procesos de reflexividad.

"De hecho (...) creo que lo que más resalto de todo esto es que [me di cuenta de] una potencialidad que yo siento que nunca la había descubierto en mí no más. O sea, yo creo que por sentirme igual más presionada quizás, yo creo que me encontré con mucha más potencia que la que tenía" (Grupo de Discusión, Docentes).

"nosotros sabíamos los días que venían [la AT] y era el día más estresante. Pero ¿Por qué era el más estresante? Porque en definitiva ellos te exigían con su presencia una clase activa. ¿Me entendís? Independiente de que tú... que tú seas profesor activo...era como -en ese momento- tomar conciencia de que tú tenías que estar ahí, pero dándole todo el rato" ((Grupo de Discusión, Docentes).

Aún más, el acompañamiento en aula establece un hito no sólo en la relación con la AT sino en la biografía de los docentes y su desempeño, en tanto, no estaba incorporado como una 'posibilidad' de gestión al interior del establecimiento.

"Es que nunca antes me habían observado clases, cuando me titulé recién de la Universidad, entonces [fue] como un aprendizaje nuevo" (Grupo de Discusión, Docentes).

"[la AT] nos quitó los temores de que entraran al aula, de la ayuda que nos prestaban, (...) era un apoyo" (Grupo de Discusión, Docentes).

Como mencionaba una docente, con el acompañamiento en aula 'abrieron un mundo' ya que esta práctica implica a su vez otras, como retroalimentación, revisión reflexiva sobre los procesos de aprendizaje, discusión e intercambio de experiencias en colectivos de trabajo, por mencionar algunas. En alguna medida, el aprendizaje deja de ser una responsabilidad individual del docente y pasa a tener un carácter más colectivo y potencialmente, institucional.

En esa perspectiva, los docentes destacan el aprendizaje de trabajo técnico con sus pares y las prácticas de retroalimentación durante el trabajo con la AT, no sólo como una práctica más eficiente sino como una forma de comprender y aprehender el quehacer pedagógico en la escuela.

"lo que pasó que cuando llegó [la AT] organizó y creó vínculos, entre nosotros mismos (...) Retroalimentación, mucho de retroalimentación, es muy fuerte para nosotros, en el sentido que de que lo que yo sé se lo puedo transmitir a mi compañero, o eso que yo puedo recibir de ella me sirve. El aprender de otros, eso creó [la AT] o sea, en la escuela de nosotros, (...) fue un lazo más fuerte entre nosotros. Creó mucho compañerismo" (Grupo de Discusión, Docentes).

6. CONCLUSIONES

El objetivo propuesto para la investigación es caracterizar los procesos de institucionalización de prácticas de mejoramiento continuo que desarrollan establecimientos escolares de contextos vulnerables en los que sus alumnos obtienen bajos resultados de aprendizaje y que han sido asesorados por agentes externos (AT), identificando condiciones necesarias para implementar estos procesos tanto en los establecimientos educacionales, en las estrategias de las AT como de la política pública como contexto.

Interesa poder explorar que condiciones/características tanto de las propias escuelas, de las AT como del contexto que forma la política pública permiten a establecimientos escolares en contextos vulnerables iniciar procesos de mejoramiento progresivo y sostenido tanto de procesos como de resultados institucionales.

Se parte del supuesto que para que estos establecimientos hayan mejorado sus resultados debieron cambiar prácticas institucionales y que éstas estaban orientadas desde las diferentes AT que conforman la muestra, hacia el mejoramiento continuo.

La investigación está situada en el paradigma cualitativo como un estudio exploratorio de casos, los cuales fueron seleccionados considerando dos criterios principales: la posición en un índice sintético elaborado con el mayor grado de estandarización posible a partir de la información disponible en las bases de datos del sistema educativo y la permanencia en las escuelas de al menos dos actores definidos como claves, Docentes de primer ciclo básico y Directivos Docentes.

Desde este punto fue posible constatar dos antecedentes preeliminares: el primero relacionado con la baja pertinencia de la información disponible para ayudar a categorizar y tomar decisiones sobre los establecimientos, en efecto, el puntaje SIMCE ha sido ampliamente cuestionado como una referencia efectiva a la instalación de procesos de mejora o sustentabilidad de prácticas en los establecimientos; en segundo lugar, la gran rotación de actores claves en las escuelas.

El análisis de la información documental dejó en evidencia la dificultad para identificar canales, destinatarios y tiempos de respuesta claros y expeditos, en torno a la documentación de la iniciativa a la vez de una exigua clasificación y estandarización de los materiales y documentos disponibles.

Si bien esta iniciativa se define e instala como una política pública, adolece, desde su origen, de la necesaria densidad institucional que supone una acción de esta naturaleza.

En efecto, tanto lo declarado por los actores escolares como los profesionales de las AT remite a una iniciativa que parece no haber previsto las necesidades del proceso, tanto en su iniciación, desarrollo así como en la sostenibilidad de sus resultados.

De igual modo, los sostenedores aparecen desde el discurso de los actores involucrados en la experiencia como lejanos, ausentes y con un interés muy ajeno al afán de mejoramiento de los establecimientos. No se advierte en ellos un discurso técnico, y su interlocución con los establecimientos se realiza sobre aspectos tales como: matrícula, asistencia, situaciones que pueden constituirse en necesarias para el mejoramiento, pero que están lejos de ser suficientes.

Parece evidente, y no por novedoso, interrogarse sobre las posibilidades de mejoramiento de los establecimientos en condiciones sistémicas que no aseguran las condiciones necesarias y suficientes de acompañamiento y monitoreo que estos procesos requieren.

En todas las escuelas que forman la muestra se constata, a partir de su participación en la iniciativa de asistencia técnica, un cambio identitario. En efecto, estas escuelas narran su periodo anterior a esta situación con un trabajo anclado en la labor social, de compensación afectiva y/o de formación de hábitos de los estudiantes, donde el aprendizaje de lo educativo escolar se pierde, se invisibiliza como tarea de los establecimientos. Algunas de ellas, añaden también como elemento identitario, su desconocimiento respecto de su situación “crítica”. En efecto, para muchas de ellas en el mismo acto se conjugan su condición de escuela con resultados de aprendizaje insuficientes y su ingreso a la iniciativa de asistencia técnica.

Las Escuelas transitan desde esa identidad a otra que, progresivamente pero de manera dispareja tanto en el tiempo como desde los actores escolares, incorpora su condición institucional fundante: el aprendizaje de niños y niñas y, por tanto, las demandas a las que deben responder estas instituciones.

Este tránsito lo realizan muchas veces apoyándose tanto su historia, “cuando eran una buena escuela” y/o experiencias, sucesos, prácticas, actores “efectivos” que actúan como palancas para el mejoramiento. A partir de su participación en la iniciativa revisan y resignifican su trayectoria.

Un elemento que permite problematizar la conclusión enunciada en los párrafos anteriores es que si bien para el grupo de escuelas de la muestra su vinculación con las asistencias técnicas les permitió un cambio identitario, un proceso refundacional; no se dispone de información respecto de los otros establecimientos. Se requeriría realizar investigaciones con los otros establecimientos. Es posible hipotetizar, a partir de la bibliografía presentada, que estos establecimientos formaban un grupo homogéneo en su ciclo de desarrollo y eso les permitía reconstruir, con apoyo de las AT, su identidad de organización de enseñanza. Habría otros tipos de escuelas que requerirían otro tipo de AT.

Un segundo elemento que aparece unido a la conclusión enunciada son las características del acompañamiento y monitoreo de los establecimientos. Como se afirmó, muchas de ellas se apoyan en elementos de sus historias para generar el inicio del proceso de mejoramiento, pero este proceso así como sus trayectorias no parecen estar desde el sistema escolar abordados con efectividad.

Las prácticas institucionales de los establecimientos escolares, previo a la Asistencia Técnica, se encontraban en una situación de desnormalización -según conceptualizan las mismas- o en ‘desorden generalizado’ como refieren los actores escolares. Es decir, prácticas erráticas y/o sin procesos permanentes de planificación, seguimiento, monitoreo y evaluación en torno a los procesos de aprendizaje y sus logros y resultados, con un acercamiento desde la gestión a lo curricular, fundamentalmente administrativo-burocrático ubicando el plano de la enseñanza en forma distanciada de los procesos de aprendizaje. Los estilos de liderazgo que acompañan este estado, aunque diversos, comparten la debilidad en torno a situar el aprendizaje como eje de la gestión y la toma de decisiones y se encuentran más orientados a acciones de compensación ‘socioafectivas’.

Las prácticas de los docentes directivos impactadas en la relación con las AT se relacionan – precisamente- con la gradual incorporación de una lógica racional/pedagógica en torno a metas de aprendizaje y acciones, plasmadas en instrumentos de gestión como Planes de Acción y/o actualización de PEI y Manuales de Convivencia. En conjunto con una traslación desde la valoración del ‘compromiso’ docente para con sus estudiantes hacia una cultura de expectativas sobre los logros de aprendizaje. Aspecto que coincide con la consideración de las familias y los padres como un recurso, incorporándose los mismos tanto en términos materiales como en el apoyo directo al proceso educativo de niños y niñas, convirtiéndose en un recurso para la gestión de la misma. También se aprecian cambios en la cultura de liderazgo, más que en los estilos, en los criterios para la toma de decisiones, pasando de los criterios individuales al análisis técnico.

La práctica de acompañamiento en aula promovida por las AT, se constituye en un hito central en la capacidad de reflexividad sobre las prácticas institucionales. Por una parte las escuelas incorporaron la noción de estructura en una clase (inicio, desarrollo y cierre), resignificando el valor de la planificación y por otra se resituó el diálogo técnico entre docentes, contribuyendo a la profesionalización del rol.

Cómo darle centralidad a los procesos de acompañamiento a los docentes en sus aulas, que por una parte despiertan rechazo de parte de éstos y por otra, quienes deberían realizarlo, los directivos docentes carecen de las competencias para esta tarea. La investigación en torno a este tema es necesaria.

En las instancias colectivas de trabajo, a saber, las Jornadas de Reflexión se incorpora el uso de datos y análisis de información sobre resultados de aprendizaje y la planificación de la enseñanza, modificando una cultura anterior a las AT más centrada en la recepción de información administrativa.

La investigación muestra el valor de la generación de un vínculo entre la asistencia técnica y la escuela, manifestado en la relación entre asesores/as y actores escolares, que posibilite, sostenga y proyecte los procesos de mejoramiento, en tanto éstos implican el desarrollo de una capacidad de reflexividad en las escuelas que se cruza con su identidad y prácticas y que tiene correlato en las propias instituciones asesoras, procesos que gravitan en el éxito de la instalación de bases para el proceso de mejoramiento.

Esta iniciativa de asesoría técnica, se instala desde un fuerte cuestionamiento por parte de las autoridades del sector respecto del rol de las escuelas y sus docentes, luego de los magros resultados en las pruebas estandarizadas y los índices de eficiencia interna de los establecimientos, contribuyendo a un cuadro de alta tensión en las escuelas y una resistencia activo-pasiva hacia la AT, situando el escenario donde se construye el vínculo.

En consecuencia, las habilidades sociales y de conducción de los equipos AT para situar y comprender la tensión de esta dinámica devolviendo una permanente escucha basada en el reconocimiento del 'otro' como un legítimo otro y un acercamiento perseverante que genere confianza básica para abordar la discusión pedagógica e institucional resulta una condición insoslayable para abrir la discusión sobre mejoramiento. De hecho, tanto los actores escolares como los asesores/as coinciden en señalar que el tiempo de instalación de las AT se extiende entre un año y medio a dos años, a partir de los cuales, instaladas confianzas básicas para la reflexión técnica se establece una alianza de trabajo entre escuela y AT.

En la generación de una alianza de trabajo entre escuelas y AT es posible diferenciar tres momentos, la llegada de las AT más o menos facilitada por la claridad y asertividad con que ha sido instalada la iniciativa pública, una fase de instalación determinada por la capacidad de construcción de un vínculo en un cuadro de resistencias a la AT y un tercer momento en el que la alianza de trabajo se desarrolla a partir de un lenguaje común en el que prevalecen la centralidad del aprendizaje y los procesos de planificación y monitoreo. Este tercer momento se moviliza a partir del acompañamiento en aula y la reflexión desde la práctica sobre las formas de organización del quehacer docente y docente directivo así como la problematización de las premisas de enseñanza y aprendizaje que han definido la cultura de ese establecimiento en particular, que en el caso de las escuelas de la muestra van desde la compensación 'socioafectiva' a la orientación hacia los logros de aprendizaje y resultados. Contribuye sustantivamente a lo anterior, que los docentes comienzan a vislumbrar en su quehacer un impacto positivo de las estrategias metodológicas propuestas por la AT y vivencian un diálogo técnico entre saberes complementarios y horizontales, que también les valida como profesionales, acompañado por un mayor trabajo colectivo entre pares al interior de sus escuelas.

Las prácticas institucionales de los establecimientos escolares, previo a la Asistencia Técnica, se encontraban en una situación de desnormalización -según conceptualizan las mismas- o en

'desorden generalizado' como refieren los actores escolares. Es decir, prácticas erráticas y/o sin procesos permanentes de planificación, seguimiento, monitoreo y evaluación en torno a los procesos de aprendizaje y sus logros y resultados, con un acercamiento desde la gestión a lo curricular, fundamentalmente administrativo-burocrático ubicando el plano de la enseñanza en forma distanciada de los procesos de aprendizaje. Los estilos de liderazgo que acompañan este estado, aunque diversos, comparten la debilidad en torno a situar el aprendizaje como eje de la gestión y la toma de decisiones y se encuentran más orientados a acciones de compensación 'socioafectivas'.

Las prácticas de los docentes directivos impactadas en la relación con las AT se relacionan – precisamente- con la gradual incorporación de una lógica racional en torno a metas de aprendizaje y acciones, plasmadas en instrumentos de gestión como Planes de Acción y/o actualización de PEI y Manuales de Convivencia. En conjunto con una traslación desde la valoración del 'compromiso' docente para con sus estudiantes hacia una cultura de expectativas sobre los logros de aprendizaje. También se aprecian cambios en la cultura de liderazgo, más que en los estilos, en los criterios para la toma de decisiones, pasando de los criterios individuales al análisis técnico.

La práctica de acompañamiento en aula promovida por las AT, fuertemente resistida en un comienzo y posteriormente valorada, se constituye en un hito central en la capacidad de reflexividad sobre las prácticas institucionales. Por una parte las escuelas incorporaron la noción de estructura en una clase (inicio, desarrollo y cierre), resignificando el valor de la planificación y por otra se resituó el diálogo técnico entre docentes, contribuyendo a la profesionalización del rol.

En las instancias colectivas de trabajo, a saber, las Jornadas de Reflexión se incorporan el uso de datos y análisis de información sobre resultados de aprendizaje y la planificación de la enseñanza, modificando una cultura anterior a las AT más centrada en la recepción de información administrativa.

7. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas

- **Mejorar la categorización de establecimientos escolares.**

Esta investigación evidencia la necesidad de mejorar los sistemas de clasificación de establecimientos escolares. En efecto, al analizar el conglomerado `escuelas críticas`; se constata un grado de dispersión muy alto entre los indicadores de éstas, por ejemplo: índices de Vulnerabilidad Escolar, resultados de los SIMCE de los últimos cuatro años, por ejemplo.

Si bien la categoría Escuelas Críticas permitió diferenciarlas del resto de los establecimientos del sistema escolar, en su interior ésta presenta gran heterogeneidad. Disponer de categorías más homogéneas internamente permitiría orientar con mayor eficiencia y efectividad los recursos para el mejoramiento.

- **La calidad de la información disponible sobre los establecimientos escolares.**

Todas las escuelas del conglomerado `Escuelas Críticas` habían vivido un trayecto de desmejoramiento, representado por diferentes curvas de resultados, pero que expresaba o estancamiento o descenso.

Si bien de estos datos se dispone, parece necesario elaborar algún tipo de indicadores de trayectoria de los establecimientos, unidos a factores claves. Por ejemplo, cada vez que los indicadores de matrícula sufran un cambio significativo, asociarlos –no correlacionarlo- a un evento de la historia de la escuela, tal como: cambio de equipo directivo, erradicación de una población, una nueva construcción habitacional en las cercanías, apertura de otra oferta educacional u otros. Disponer de mayor y mejor información permite realizar un monitoreo más oportuno de los establecimientos educacionales y, en esa medida, orientar los recursos de apoyo de que se dispone.

- **La formación de directivos docentes.**

De modo unánime, sin que la diferencia de estilos se constituya en un factor gravitante, los actores entrevistados expresan la poca preparación técnica de los docentes directivos. De igual manera, ellos mismos declaran grados importantes de incertidumbre respecto de su rol y función dentro de los establecimientos.

Pareciera, a partir de lo declarado por los entrevistados, que los directivos no disponen efectivamente de un marco de actuación.

Parece del todo necesario avanzar en la creación de una carrera de directivo docente, su importancia en los establecimientos y en los procesos de mejoramiento requiere que ellos sean bien formados.

- **Monitorear la formación y desempeño de las asesorías educacionales.**

Un aspecto que destacan las AT, es la capacidad de aprender sobre la marcha e ir modificando sus supuestos iniciales durante los procesos de asistencia técnica, tanto en los que se refiere a las estrategias implementadas como en la formación de competencias del capital humano disponible para la asistencia técnica.

Parece del todo necesario que existan mecanismos y procedimientos sistémicos que permitan ir generando conocimiento respecto de las características y condiciones de las asesorías

educacionales; porque, por una parte su efectividad depende no solo de su nivel de competencia y, por otra parte, porque se trata de un actor relativamente nuevo en el sistema escolar.

8. Bibliografía

Altopiedi Mariana (2007) El asesor como narrador organizativo: Las producciones discursivas en la promoción del cambio, en Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. .España

Amblard Henri; Bernoux Philippe; Herreros Pilles, Livian Yves-Frederic (1996) Les nouvelles Approches Sociologiques des Organisations Editions de Seuil . Francia.

Báez de la Fe Bernardo (s/f) El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. España.

Bellei Cristián (2007) Mejoramiento de la Educación basado en el conocimiento sobre Escuelas Efectivas. Presentación al 1 Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados. UNESCO. Santiago .Chile

Bolívar Antonio, Segovia Jesús Domingo, Escudero Juan Manuel, García Gómez Rodrigo y González María Teresa. (s/f) El Centro como Contexto de Innovación y Formación. Módulo 1. Programa de Formación en Asesoría Pedagógica. Curso de Formación Especializada en Centros Educativos . Granada. España

Bolívar Antonio (2001) ¿Dónde situar los esfuerzos de Mejora? Política Educativa, Centros o Aula en Revista Organización y Gestión Educativa, 39. España

Bolívar Antonio (2003) Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora en Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado

Bonami Michel (2007) Aprendizaje Organizacional y Comunidades de Práctica. Presentación en Conferencia. Santiago de Chile

Bonami Michel y Garant Michele (1996) Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement. De Boeck Université. Bélgica.

Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Santiago de Chile: LOM.

Carrasco Rozas Alejandro Investigación en Efectividad y Mejora Escolar: ¿Nueva Agenda? en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2008) Volumen 6, Número 4 pág 6-23

Coronel Llamas J Manuel (1997) Análisis organizativo y labor del asesoramiento: aportaciones del enfoque postmoderno en Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. España.

Cros Françoise, Adamczewski (1996) L'innovation en éducation et en formation. De Boeck Université. Bélgica

Darling-Hammond Linda (2004) Standars, Accountability, and School Reform en Teachers College Record. V 106. numer 6.

Fullan Michael y Stiegelbauer Suzanne (1991) The New Meaning of Educational Change Second edition. Casell Educational Limited. Gran Bretaña

Fullan Michael y Hargreaves Andy (1996) La Escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar Amorrotu Editores. Argentina

López-Aranguren, E.: "El análisis de contenido tradicional", en García Ferrando, M., Ibáñez J. y Alvira, F. (2000): *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*,

Gather Thurler Mónica Innovar en el seno de la institución escolar (2004) Editorial GRAO, de IRIF, S.L. Barcelona

Hargreaves Andy (compilador) (2003) Replantear el cambio educativo. Amorroutu Editores. Buenos Aires.

Hargreaves Andy y Dean Fink Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo en Revista de Educación (2006) 339 Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Madrid.

Hopkins David (2008) Cada escuela, una gran escuela. El potencial del liderazgo sistémico. Ediciones Santillana . Argentina

Hopkins David (2008) Hacia una Buena Escuela. Experiencias y lecciones Área de Educación Fundación Chile. Chile.

Krippendorff, K. (1980) *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*, citado en García Ferrando, M., Ibáñez J. y Alvira, F. (2000): *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*, Alianza Editorial, España.

Mintzberg H.(1994) Le Managment voyage au centre des organisations Les editions d'organisation. Francia.

Mintzberg, H (1986) *Les Logiques organisationnelles*. Seul.

Muñoz Gonzalo y Xavier Vanni Rol del Estado y de los Agentes Externos en el Mejoramiento de las Escuelas: Análisis en torno a la Experiencia Chilena. en Revista Iberoamericana sobre Calidad , Eficacia y Cambio en Educación (2008) Volumen 6, Número 4 pág 48-68

Muñoz-Repiso Mercedes, Murillo Javier, Barrio Raquel, Brioso Ma José. Hernández Ma Lourdes y Pérez-Albo Ma José. (2001) Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar en Revista Española de Pedagogía año LIX, N° 218.

PNUD (2004). 'Evaluación del Plan de Asistencia Técnica para las Escuelas Críticas de la Región Metropolitana. Informe Final Revisado'.

Sagastizabal María Angeles y Perlo Claudia L (2002) La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Ediciones La Crujía. Argentina

Tesch, R. (1990): *Qualitative research: analysis types and software tools*, London: The Falmer Press, citado en Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*, Editorial La Muralla, Madrid.

Townsend, T. (Ed.) (2007) International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Review, Reflection and Reframing. Ed. Springer International Handbooks of Education, Florida.

Tyack y Cuban (1999): *En Busca de la utopía*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Van Dijk, Teun (2003): "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad", en Wodak, Ruth y Meyer, Michael: *Métodos de análisis crítico del discurso*, Editorial Gedisa, Barcelona.