

Logos y créditos institucionales

**ESTUDIO DEL PROGRAMA PASANTÍAS NACIONALES, LOS DOCENTES QUE
PARTICIPAN Y SUS EFECTOS EN LOS ESTABLECIMIENTOS
EDUCACIONALES INVOLUCRADOS**

INFORME FINAL

Elaborado para el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
(CPEIP), del Ministerio de Educación.

Eduardo Araya

Miguel Jara

Hernán Aburto

Rodrigo González

Adrián Baeza

Nicola Cagnin

NOVIEMBRE DE 2007

Tabla de Contenidos

Resumen Ejecutivo	6
I Marco de Referencia	15
I.1 Antecedentes: Caracterización General del Programa Pasantías Nacionales	15
I.1.1 Aspectos Generales	16
I.1.2 Establecimientos Anfitriones	18
I.1.3 Establecimientos Pasantes	20
I.1.4 Análisis de resultados SIMCE	23
I.1.5 Caracterización de los Docentes Participantes en el Programa de Pasantías Nacionales (2006-2007)	30
I.2 Antecedentes teórico conceptuales	33
I.2.1 El Programa de Pasantías Nacionales y su Marco Contextual	33
I.2.2 Modelo conceptual	39
I.3 Objetivos Generales y Específicos del Estudio	48
I.3.1 Objetivo general:	48
I.3.2 Objetivos Específicos	48
II Resultados y análisis	49
II.1 El Proceso de la Pasantía vista por los pasantes: análisis de discurso	49
II.1.1 La experiencia	49
II.1.2 La articulación institucional	54
II.1.3 La experiencia como parte del P. E. I.	56
II.1.4 Recontextualización	56
II.1.5 Cambio pedagógico	62
II.1.6 Empoderamiento	63
II.1.7 Seguimiento	64
II.1.8 Los efectos del programa	65
II.1.9 Algunos aspectos de orden administrativo	66
II.2 Proceso de acompañamiento y apoyo de anfitriones a pasantes	68
II.3 Análisis del discurso de los actores en la construcción de saber pedagógico en las Cinco Duplas seleccionadas	72
II.3.1 EES Articulación Afectiva y Efectiva. Dupla: Escuela Hogar "María Luisa Bouchon" Anfitrión; Escuela Básica Municipal N 69 "Tegualda" Pasante	72
II.3.2 Experiencia Educativa Significativa Mejorando los Aprendizajes, dupla escuelas Canta Rana (anfitriones) y Santa Sara (pasantes)	81
II.3.3 EES Transferencia de innovaciones pedagógicas obtenidas en pasantías en el extranjero: red líderes pedagógicos	93
II.3.4 EES Mejorando el rendimiento escolar a través de la lectura dirigida, Dupla Talca-Requínoa	98
II.3.5 EES Formación Profesional Dual, Dupla San Fernando-Quellón	111
II.4 Relación Marcos Contextuales y Duplas Estudiadas	119
II.4.1 Pasantía La Serena - San Vicente de Tagua Tagua	120
II.4.2 Pasantía San Fernando- Talagante	125
II.4.3 Pasantía Constitución - Requínoa	131
II.4.4 Pasantía Bulnes – Lampa	135
II.4.5 Pasantía Quellón - San Fernando	139
II.4.6 Resumen sintético de relaciones entre las pasantías analizadas y los marcos de referencia	143

II.5	Estudio de las comunidades escolares	144
II.5.1	La comunidad escolar y las Experiencias Educativas Significativas	144
II.5.2	Índice de Empoderamiento de las comunidades escolares de establecimientos pasantes.....	158
III	Conclusiones generales y en relación con cada uno de los objetivos específicos del estudio, derivadas del análisis y respuestas a las preguntas del estudio.....	172
III.1	Conclusiones respecto de la operación del programa Pasantías Nacionales, fortalezas y nudos críticos de la gestión: Evaluación de los procesos en la aplicación 2006-2007 del Programa.....	172
III.1.1	Primera etapa de la pasantía: transferencia de la EES a pasantes.....	172
III.1.2	Proceso de acompañamiento.....	174
III.1.3	Recreación de la EES en los establecimientos pasantes.....	175
III.1.4	Segunda etapa de la pasantía. Visita de anfitriones a pasantes.....	176
III.1.5	Desde la descripción objetiva de logros y evidencias, al feedback y reflexión de segundo orden.....	176
III.2	Conclusiones en el ámbito pedagógico.....	177
III.2.1	Baja vinculación EES-PEI	177
III.2.2	Cuestionamiento de la profesionalidad racionalista técnica e instalación de una profesionalidad colegiada	178
III.2.3	Recomposición social de la profesionalidad: status obtenido por el rol de anfitrión	179
III.2.4	Capitalización Institucional de la EES.....	179
III.2.5	Contrato didáctico.....	180
III.2.6	Discurso del compromiso	181
III.2.7	El discurso sobre el cambio:.....	181
III.3	Alineación de las EES respecto de los marcos contextuales	182
III.4	Conclusiones respecto de las Comunidades escolares	183
III.4.1	Las comunidades escolares y las EES	183
III.4.2	Índice de Empoderamiento.....	184
III.5	Conclusiones Respecto de Objetivos Específicos.....	188
III.6	Respecto de Preguntas de la investigación:	191
IV	Sugerencias, recomendaciones, y proyecciones que aportan al mejoramiento del Programa y al Área de Formación Continua del CPEIP	196
IV.1	En torno los procesos involucrados en la ejecución del Programa de Pasantías Nacionales.....	196
IV.1.1	Proceso inicial	196
IV.1.2	Proceso de ejecución	197
IV.1.3	Proceso de evaluación	197
IV.2	Articulación institucional del Programa.....	197
IV.3	Lineamientos para una propuesta evaluativa del Programa de Pasantías Nacionales.....	199
IV.3.1	Evaluar la experiencia de desarrollo de la profesionalidad en la Pasantía:	199
IV.3.2	Dimensión Individual:	200
IV.3.3	Dimensión Institucional.....	201
IV.3.4	En la evaluación por producto:	202
IV.4	Análisis y Sugerencias al Catastro de Establecimientos Educativos con Experiencias Significativas Proceso 2006.....	204

ANEXOS

V	Informe de Registro de Jornadas Regionales de Seguimiento con Pasantes	209
V.1.1	Presentación	209
V.1.2	Introducción.....	209
V.1.3	Comentario de los instrumentos de trabajo post 1ª y 2ª etapas.	220
V.1.4	Recomendaciones	224
VI	Mirada sobre los instrumentos evaluativos empleados en años anteriores	226
VI.1.1	Encuesta 2003.....	226
VI.1.2	Encuesta 2004 y 2005	226
VI.1.3	Mirada General	229
VII	Metodología de estudio.....	241
VII.1	Enfoque epistemológico	241
VII.2	Tipo de diseño utilizado.....	242
VII.3	Enfoque metodológico.....	244
VII.4	Población y muestra.....	246
VII.4.1	Muestra estructural.....	246
VII.4.2	Muestra estadística	248
VII.5	Métodos, técnicas e instrumentos.....	249
VII.6	Plan de análisis de datos	249
VII.7	Descripción del trabajo de terreno.....	250
VII.7.1	Recolección de información secundaria y bases de datos.....	251
VII.7.2	Primera etapa de la Pasantía	251
VII.7.3	Actividades Segunda etapa de terreno	252

PRESENTACIÓN

El presente informe final da cuenta de los resultados del Estudio del Programa Pasantías Nacionales, los Docentes que Participan y sus Efectos en los Establecimientos Educativos Involucrados.

El Estudio contempló un levantamiento de información primaria y secundaria acerca del Programa de Pasantías Nacionales y específicamente de su ejecución 2006-2007, así como la aplicación de diversos métodos de análisis para arribar a conclusiones y recomendaciones pertinentes y relevantes que sirvan al mejoramiento continuo del Programa y de la política de desarrollo profesional docente que lleva adelante el MINEDUC a través de su Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Para el Departamento de Gobierno y Gestión Pública del INAP de la Universidad de Chile ha sido una tarea tan desafiante como motivadora el llevar adelante esta investigación y poder reportar estos resultados finales.

Es de suyo justiciero hacer referencia a lo clave que ha sido contar con el aporte y apoyo permanente tanto de Patricio Varas, contraparte técnica por parte de la Unidad Investigación y Estudios, como del equipo del Programa de Pasantías Nacionales, del CPEIP¹.

Nuestros agradecimientos le expresamos a su Coordinadora Nacional Isaura López, a las profesionales Edna Ramírez, Silvia Zepeda y Carmen Guzmán. Además de una mención especial a Cristina Guajardo, secretaria del equipo, quien ha sido fundamental en la coordinación de las tareas y el acceso a las fuentes de información y documentación.

Santiago, noviembre de 2007

¹ La contraparte CPEIP está representada por Patricio Varas Santander, Claudio Molina Díaz, Christian Libeer Brouckaert y Rodolfo Villarroel Meza.

I Resumen Ejecutivo

El presente Informe Final del “Estudio del programa pasantías nacionales, los docentes que participan y sus efectos en los establecimientos educacionales involucrados” ha sido estructurado en cuatro capítulos centrales más un apartado con anexos.

En el Segundo capítulo se detallan las características generales del Programa y se presenta el marco teórico y contextual en que se desarrolla el Programa y el Estudio. En el Tercer capítulo se detallan los resultados de la aplicación de las líneas investigativas y de la aplicación de los métodos de análisis considerados en el Estudio. El Cuarto capítulo, en tanto, contiene las principales conclusiones del Estudio. Finalmente, se detalla un conjunto de recomendaciones que buscan aportar al Programa de Pasantías Nacional de cara a optimizar sus procesos y a proyectar el aporte que actualmente desarrolla de cara a los desafíos actuales de la política de desarrollo profesional docente al servicio de la calidad de la gestión escolar.

1.1 Antecedentes: Caracterización General del Programa Pasantías Nacionales

El **Programa Pasantías Nacionales** se desarrolla desde el año 2001 siendo su principal foco el desarrollo profesional docente de los equipos de profesores que participan en sus actividades. Ello a través del encuentro de docentes que realizan intercambios técnico-pedagógicos sobre Experiencias Educativas Significativas, las cuales han sido validadas por el Ministerio de Educación a través de un proceso de postulación y selección.

Se entiende a una Pasantía Nacional como un encuentro de trabajo, análisis y reflexión pedagógica, entre docentes de dos establecimientos educacionales de distintos lugares del país. Este encuentro se realiza en torno a una Experiencia Educativa Significativa que ha desarrollado uno de ellos, la que es ofrecida para que otro establecimiento la conozca “*in situ*” y, posteriormente, pueda re-crearla en su propio contexto.

Respecto a la Experiencia Educativa Significativa (EES), ésta es una estrategia que se produce en un contexto institucional particular, la cual ha sido desarrollada por un equipo de docentes en ejercicio como parte de las estrategias profesionales para enfrentar problemas concretos y específicos en las áreas pedagógicas y/o de gestión escolar. Otro aspecto esencial a considerar es que el sentido de la EES es mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.

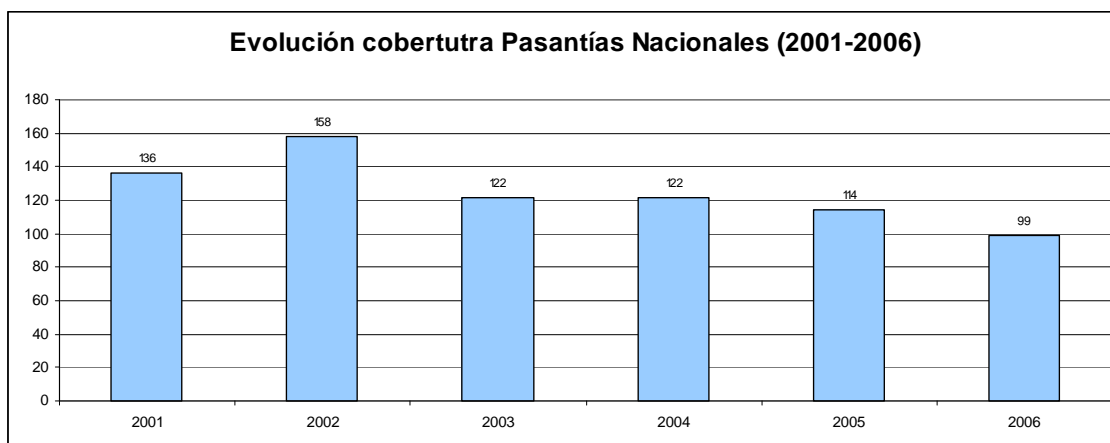
El Programa de Pasantías Nacionales inició su ejecución el año 2001. El punto más alto en su cobertura se ubica en el año 2003. A partir de ese año la cantidad de pasantías ha ido disminuyendo hasta llegar a 99 para la ejecución 2006-2007.

Esta última ejecución del Programa, además, ha pasado a ejecutarse el Programa de manera bianual.

La cobertura total de pasantías para todo el periodo llega a las 751².

² Esta cantidad se refiere a las Experiencias Educativas Significativas que aparecen en la base de datos del Programa como efectivamente realizadas y sobre ésta se ha construido el presente informe.

CORREGIR "COBERTURA"



En relación a los ámbitos en que se han desarrollado las Experiencias Educativas Significativas se puede apreciar que existe una fuerte diversificación de ámbitos en el inicio del Programa, los cuales han llegado a concentrarse en dos, gestión y pedagógico, en la última ejecución del Programa.

ÁMBITO DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SIGNIFICATIVAS PRESENTADAS POR LOS ANFITRIONES							
AMBITO	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
continuidad	3						3
continuidad educación parvularia-educación básica	1						1
Didáctica	64	3	64				131
Didáctica - Artes Musicales					1		1
Didáctica - Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural					1		1
Didáctica - Educación Matemática					4		4
Didáctica - Educación Tecnológica					1		1
Didáctica - Idioma Extranjero					2		2
Didáctica - Inglés y Artes Visuales					1		1
Didáctica - Lenguaje y Comunicación					10		10
Didáctica - Sector Alimentación					1		1
Didáctica de diversos subsectores de la enseñanza					26		26
Didáctica de la enseñanza	1	3	1	50			55
Didáctica de la enseñanza de Ciencias Naturales				1			1
Didáctica de la enseñanza de Inglés				2			2
Didáctica de la enseñanza de Lengua Castellana y Comunicación				1			1
Didáctica de la enseñanza de Lenguaje y Comunicación				1			1
Didáctica de la enseñanza de Matemática				3			3
Didáctica de la enseñanza de Mecánica Industrial				1			1
Didáctica de la enseñanza del Sector Agropecuario				2			2
Didáctica de la enseñanza en diversos subsectores de aprendizaje				3			3
Gestión	40		28	21	20	26	135
Integración		1					1
Integración de niños con necesidades educativas especiales (NEE)		1		7			8
Integración de niños/as con necesidades educativas especiales					10		10

Integración NEE	13		6				19
Pedagógica						73	73
Transversalidad	12	1	21	30	37		101
Sin Información	2	149	2				153
Gran Total	136	158	122	122	114	99	751

El Programa de Pasantías Nacionales ha logrado que establecimientos de todas las regiones del país hayan postulado y realizado Experiencias Educativas Significativas.

Los establecimientos anfitriones del sistema municipalizado (municipal DAEM y corporación municipal) de enseñanza cubren el 75,7% de los anfitriones. En tanto que los establecimientos particular subvencionados alcanzan sólo al 23,6%.

La relación entre establecimientos del área urbana y el área rural es de casi un 80 por ciento escuelas o liceos urbanos frente a un 20 por ciento de ruralidad.

El Programa ha logrado una amplia cobertura comunal, llegando a cubrir, por el lado de los anfitriones, 203 comunas. De esas 203 comunas, hay 43 comunas que tienen 6 o más anfitriones, con un promedio de al menos 1 anfitrión por comuna para toda la historia de ejecución de las pasantías nacionales.

Respecto de los establecimientos pasantes, el Programa de Pasantías Nacionales ha convocado a establecimientos de todas las regiones del país para que postulen a pasantías para conocer y rediseñar y replicar Experiencias Educativas Significativas.

En términos de su dependencia administrativa, los establecimientos pasantes se concentran fuertemente en el sector municipal, el 84% pertenece a este sector (63% administrados directamente por los municipios y 21% por corporaciones municipales). El 15% corresponde a particulares subvencionados y el 1% a corporaciones privadas.

El porcentaje de establecimientos pasantes rurales es de 18,7%, llama la atención que la tasa de ruralidad es menor en pasantes que en anfitriones.

Al hacer un análisis detallado de los rendimientos SIMCE de todos los establecimientos participante en el Programa, es posible afirmar que el comportamiento de anfitriones y pasantes del Programa es consistente con la estructura de distribución de rendimientos del sistema escolar en su conjunto, identificándose una brecha positiva a favor de los anfitriones respecto de los pasantes.

De esta manera, se valida la hipótesis de que en términos de rendimiento de aprendizajes los establecimientos anfitriones demuestran más eficiencia que los pasantes, validando, de paso, el rol de aporte y asesoría que desempeñan los primeros sobre los segundos en el contexto del Programa de Pasantías Nacionales.

Respecto de los docentes que participan en el Programa se puede afirmar que la norma entre los profesores que forman duplas es que sean titulados en educación (93,8%). En tanto un 4,5% posee título en otra área distinta a educación y un 1,7% no posee título alguno.

Algo más de dos tercios de los participantes en las pasantías ejerce la función de docente de aula, el otro tercio se divide en labores técnico pedagógicas o en funciones directivas.

Por otra parte, el 73,1% de los docentes está trabajando en el sector municipal y el 27,0% en el sector particular. El 84,5% cuenta con un contrato indefinido contra el 15,5% que está a plazo fijo.

La jornada promedio de los docentes del Programa es de 38,28 horas, existiendo una leve mayor intensidad a favor de los anfitriones.

Respecto a los años de experiencia de anfitriones y pasantes ésta tiene un promedio de 18,94 años, existiendo una leve diferencia de menos de un año a favor de los anfitriones.

1.2 Resumen de Resultados y Conclusiones

1.2.1 Respecto de los procesos de gestión del Programa

El Programa de Pasantías Nacionales está en su séptimo año de ejecución y ese fondo de gestión es evidente al mirar el nivel de afiatamiento que ha logrado en su ejecución.

La labor de orientación técnica que realiza su equipo central es cercana dada su fuerte orientación a llevar el pulso del Programa en el terreno mismo.

La tendencia en estos siete años de Programa ha sido a bajar la cantidad de EES que se ponen a disposición de los establecimientos que demandan las pasantías nacionales. A esta tendencia, se agregó desde el año 2006 la ejecución bianual, es decir, la pasantía nacional se ejecuta durante dos años, el primero en donde se produce la visita del equipo pasante al establecimiento anfitrión, y el segundo cuando se produce la visita del equipo anfitrión al establecimiento pasante.

Dada esta situación de pleno despliegue de la implementación del Programa, y más allá de los detalles casuísticos de problemas de administrativos y de gestión que producen en cualquier programa que extiende su cobertura a nivel nacional, en el contexto del Estudio se ha podido identificar algunas áreas de procesos que es necesario tener a la vista tanto del punto de vista del diagnóstico como de las soluciones posibles a trabajar en el futuro.

1.2.1.1 Proceso inicial

Uno de los temas a fortalecer es la elaboración del Catastro de EES. Se trata de mejorar la información que sobre las EES hoy se presenta en una ficha de carácter muy general. La idea es generar información agregada que permita dimensionar y entender de mejor manera los elementos intrínsecos de la EES y también los que le dan contexto. Dar cuenta de la historia del problema o necesidad que dio origen a la EES; conocer cómo y con qué recursos se inició y dio continuidad a la EES.

Si bien se entiende que el formato impreso del catastro limita las posibilidades de agregar información de detalle, se podría diseñar una versión digital en línea en donde estos problemas de límites editoriales fueran irrelevantes. Además, un catastro en línea podría agregar el valor de poder poner en contacto a anfitriones con potenciales pasantes en la perspectiva de poder afinar la sintonía fina en la selección del EES.

En esta misma línea debiese buscarse mecanismos para el fortalecimiento del proceso de selección de EES por parte de los pasantes. No se trata sólo de mejorar la información disponible para que el pasante tome decisiones más informadas, se trata también de que el pasante pueda demostrar ante el Programa que su decisión está no sólo bien informada sino también bien enfocada.

En este sentido, la propuesta de que los pasantes tengan que justificar su selección a través de un texto explicativo parece una medida tendiente a cerrar una de las brechas identificadas relativas a las expectativas insatisfechas de algunos pasantes. Además de asegurar que el pasante sustente su elección en una reflexión significativa que apunte a la búsqueda de aportes específicos a sus problemas o proyectos de mejora y no a panaceas que puedan conducirlos a fracasos anunciados.

I.2.1.2 Proceso de ejecución

Más allá de los ajustes posibles de producir durante todas las etapas de la ejecución de las pasantías, existe un ámbito que requiere de un rediseño de carácter general. Se trata llevar al actual proceso de acompañamiento y apoyo a transformarse en un proceso de seguimiento y monitoreo propiamente tal.

La capacidad de poder ampliar a más de una semana el tiempo de transferencia del anfitrión al pasante se asume en la actualidad con el proceso de acompañamiento y apoyo que se realiza entre las visitas de unos a otros miembros de las duplas. Como ha quedado claro tal proceso es débil del punto de vista de su homogeneidad, asumiendo diversas formas e intensidades.

Los equipos que componen las duplas reconocen los potenciales aportes de este proceso, no obstante lo que más demandan al Programa es orientación técnica y formalización del proceso. Ello pasa por avanzar en construir una metodología del seguimiento y tipo de asesoría que debiese realizar el anfitrión al pasante en la etapa en que éste está dedicado a la re-creación de la EES.

Para estos efectos, se debe tener en cuenta los límites de tiempo y espacio que estarían limitando tal función.

En términos de tiempo se debe definir acciones de feedback del anfitrión al pasante que no impliquen la elaboración de informes sino de información relevante y específica en formatos de minutas o fichas de retroalimentación que puedan ser trabajadas de manera rápida y precisa.

En términos de espacio, se debe tender a trabajar en ambientes virtuales. Estos espacios deben ser de carácter colaborativo accesibles en ambiente WEB. Para hacer viable este soporte, el Programa debiese contar con una plataforma de servicios colaborativos en WEB y considerar orientaciones y capacitaciones a los miembros de las duplas para que puedan aprovechar de manera relevante estos espacios.

I.2.1.3 Proceso de evaluación

El proceso de evaluación que el Programa realiza al desarrollo de las pasantías que se ejecutan año a año constituye uno de los desafíos relevantes identificados en el contexto de este Estudio. De esta manera, se ha dedicado un apartado especial dentro del capítulo de recomendaciones para tratar esta dimensión.

I.2.2 Respecto del ámbito pedagógico

En primer término es notoria la generalizada desconexión que se aprecia entre la implementación de la EES y su relación con el PEI, tanto entre los pasantes como entre los anfitriones, lo que daría cuenta de una falta de conceptualización en los docentes de la significación de la EES en el contexto de la institución.

Se percibe en el discurso de los actores una tendencia transversal hacia la valoración de una profesionalidad colegiada, reflexiva. Esto abarca diversos grados de consenso al interior de los equipos docentes, desde aquellos en que los discursos desde el “nosotros” se contrastan con los discursos desde el “yo”.

Además, se puede percibir un impacto de la pasantía en el rol de los anfitriones a nivel de la reconstrucción de su status profesional.

Si se entiende por capitalización institucional de la EES su nivel de institucionalización a nivel de las estructuras, los procesos o las personas, es decir, el grado en que las comunidades escolares se apropiaban de sus elementos, de sus prácticas y participaban globalmente en su desarrollo o sus derivaciones, tenemos que el efecto de las pasantías es dispar.

En general los mayores aportes se perciben principalmente a nivel de las personas y sus interacciones, menos se notan a nivel de las estructuras y los procesos propios de las instituciones, los cuales, siendo elementos estructurales y de gestión, requieren la presencia de liderazgos fuertes para ser modificados. El riesgo de que esto no ocurra es que se conviertan en obstaculizadores de los procesos iniciados a nivel de las personas y esto contribuya a la prevalencia de inercias.

Destaca asimismo como eje transversal el discurso del compromiso de los actores en relación con la dinámica del cambio emprendido. Ese compromiso se significa como una concreción de un acto afectivo más que como una manifestación de responsabilidad profesional, con lo cual se releva la dimensión humana e interaccional del compromiso más que la relativa al objeto comprometido.

Uno de los elementos de mayor transversalidad en el discurso de los actores participantes es el de la importancia y valor que tiene la vinculación de la EES con experiencias anteriores de innovación en la institución tanto pasante como anfitriona. Es posible deducir de esta valoración una lectura que entiende el compromiso y el éxito de la EES como ligado a la pertinencia entre ella y lo que un informante llamaba el “proceso histórico” del problema abordado, levantando así la idea de que el arraigo en experiencias previas da mayor autenticidad al cambio y compromiso a los actores involucrados en él.

I.2.3 Respecto de la alineación de las EES con los Marcos Contextuales de la política educacional

Como quedó definido en el enfoque y la metodología del Estudio, un interés especial de la investigación fue explorar el vínculo entre las EES y los marcos contextuales en que se mueve el Programa de Pasantías Nacionales. Ello bajo la convicción de que un Programa que se desarrolla como parte de una política de desarrollo profesional continuo debe procurar alinearse con los instrumentos que articulan la política educacional en sus diversos ámbitos.

Tal alineación está a la base de poder proyectar al Programa de Pasantías Nacionales como una estrategia viable en el contexto de las estrategias permanentes de desarrollo profesional docente. Estrategias que también deben hacer sinergia con las estrategias que apuntan a desarrollar y mejorar de manera continua el marco curricular y una gestión escolar de calidad.

Si bien no fue posible aplicar de manera homogénea los tres marcos a las cinco duplas en estudio, sí fue posible hacer un análisis una a una de las duplas pudiendo identificar distinciones relevantes respecto a cómo se presentan y como se trabajan los tres marcos vistos desde la EES a los marcos y no desde los marcos a la EES.

Ciertamente que la relación entre las EES y los marcos no es directa y muchas veces tampoco evidente. No obstante, no fue difícil identificar sus signos y señales tanto en las definiciones de la EES como en el desarrollo de las diversas etapas del desarrollo de las pasantías. Lo anterior pareciera indicar que la lógica de los marcos de actuación va ganando terreno y los actores del sistema comienzan a pensar y actuar de acuerdo a criterios comunes que apuntan, desde ámbitos complementarios, a la búsqueda de la calidad de los procesos y a la profesionalización de los actores del proceso educativo. Esta hipótesis podrá ser corroborada en estudios

posteriores, lo que importa destacar aquí es que la aplicación de los marcos contextuales ha demostrado viabilidad a la hora de mirar las EES.

Ello es de la mayor relevancia dado que es perfectamente posible, a partir de la metodología diseñada y aplicada en el Estudio, integrar el análisis de marcos tanto al diseño, como a la selección de EES, como también a la evaluación del Programa, a nivel de EES como del Programa en general. Incorporar esta mirada permitiría mejorar la oferta de EES en el sistema, no sólo a nivel del catastro anual que se oferta directamente a potenciales pasantes, sino también a nivel del producto que es dable ofertar a otras áreas de intervención tanto a nivel nacional, provincial o comunal.

I.2.4 Respecto a los efectos en las comunidades escolares

En términos generales, las comunidades escolares de los establecimientos que participan en las Pasantías Nacionales visualizan las EES como una instancia que permite un intercambio pedagógico entre dos establecimientos y más específicamente entre dos equipos de docentes encabezados por su director.

En cuanto actividad que compromete a la institución, las cinco duplas estudiadas demuestran un nivel importante de información, compromiso, adhesión y expectativas. No obstante, en cuanto a la dimensión de intercambio estrictamente profesional, es decir entre dos equipos de docentes que trabajan en torno a una EES, el conocimiento es prácticamente nulo.

Para la comunidad escolar la Pasantía es entendida como un espacio más bien ritual. Mientras las comunidades de los anfitriones ven en la pasantía un reconocimiento al esfuerzo y trabajo que lleva adelante la escuela o liceo, las comunidades de los pasantes reconocen y apoyan la actitud de búsqueda de alternativas de mejoramiento que significa estar participando en el Programa.

Si bien la transferencia está estructurada en torno a una EES (la cual ha sido diseñada, implementada y evaluada exitosamente en el establecimiento anfitrión) que será aprehendida por el equipo pasante, es muy común que esta asimetría fundacional de la relación anfitrión- pasante tienda a relativizarse de la ejecución de la pasantía.

El intercambio, a nivel de habla, de los roles de anfitrión y pasante entre la primera etapa y la segunda etapa habla de esta dualidad. Así, las calidades de anfitrión y pasante, para la comunidad escolar, se refieren básicamente a la dimensión del intercambio y de quien recibe a quien y por lo tanto de las condiciones de acogida, comodidad y afectividad en que se desarrolla la actividad.

Así, en la primera etapa el anfitrión es el anfitrión y el pasante el pasante. En la segunda etapa el anfitrión (quien visita al pasante) se transforma en el pasante y el pasante oficia de anfitrión. Todo esto es posible porque la comunidad vive todo esto como un evento, un ritual de intercambio en donde lo central no es la EES sino la ritualización de un espacio catártico en que ambos establecimientos se entrelazan a partir del principio de la reciprocidad.

En este ambiente de paridad, y en alguna medida de festividad, se produce la transferencia de carácter técnico que supone el trabajo de los equipos que componen las duplas. La tensión que se produce entre ambos niveles es evidente y se expresa en una suerte de negociación en el programa de trabajo de la semana en que se desarrolla el encuentro, debatiéndose entre actividades de trabajo y otras de tipo formal, ceremonial o de esparcimiento y socialización.

No se trata de desechar esta dimensión ritual de la pasantía como fenómeno social y cultural. Con seguridad esta dimensión constituye un buen piso desde donde construir un diálogo fecundo del punto de vista técnico. No obstante, lo óptimo sería poder desarrollar estrategias que

permitieran enmarcar y guiar este espacio de manera de alinearlos con los objetivos de la pasantía, evitando tensiones innecesarias y potenciando la productividad del trabajo, especialmente en la segunda etapa de la pasantía.

Del punto de vista de sus actores, la comunidad escolar se constituye en círculos concéntricos, estando en el centro los docentes que integran el equipo a cargo de impartir la enseñanza bajo la conducción del equipo directivo. Luego están los alumnos quienes están a cargo de los docentes que trabajan con ellos. Finalmente, se ubican los padres y apoderados que se relacionan con la institución desde afuera y básicamente a través de sus hijos.

Respecto de la medición del índice de empoderamiento de las comunidades escolares de los establecimientos pasantes se puede decir que los índices obtenidos resultan positivos –dentro de órdenes normales y con distribuciones normales- y ello se condice con lo que debiera esperarse de establecimientos exitosos en la recreación de la experiencia significativa.

Como no conocemos el comportamiento del índice aplicado a instituciones no exitosas, no se puede confirmar la veracidad del indicador, no obstante se observa ciertas particularidades que aportan en la línea de que, al menos, éste sí estaría midiendo el empoderamiento de un establecimiento escolar, lo que era el objetivo planteado en la propuesta técnica del Estudio.

1.2.5 Articulación institucional y desafíos del Programa de Pasantías Nacionales

Como se ha planteado, el Programa de Pasantías Nacionales demuestra internamente una madurez de gestión que le permite sostener ejecuciones sucesivas e ir ajustando de manera progresiva sus propias debilidades. No obstante, si se lleva esa mirada hacia el entorno del Programa se podrá apreciar un ámbito de mayores debilidades que es preciso abordar.

En este sentido, el Programa se ve relacionado sólo con su entorno inmediato en el Área de Formación Docente Continua del CPEIP.

Una primera recomendación es que el Programa debe avanzar en alinearse con las políticas e instrumentos que surgen de los marcos contextuales.

Así, en el ámbito del marco curricular se requiere desarrollar una sintonía fina con las prioridades curriculares promovidas en el contexto de las estrategias de mejoramiento de la calidad. Además, el Programa debiese demostrar vínculos más evidentes con la dimensión de resultados de aprendizaje, generando una mirada explícita respecto de los resultados SIMCE que demuestran los establecimientos que participan en el Programa y de cómo el desarrollo de las EES se relacionan con las expectativas de rendimiento de establecimientos pasantes.

Tampoco el Programa evidencia un alineamiento con las políticas de evaluación del desempeño docente. Esto es relevante dado que los docentes que participan en el Programa paralelamente están pasando por su evaluación de desempeño. Es relevante también porque para directores y sostenedores es prioritario generar condiciones que garanticen mejores resultados de sus profesores en este sistema.

Por otra parte, las estrategias asociadas al aseguramiento de la calidad de la gestión escolar han ido tomando protagonismo en la política educacional del país. No es posible pensar estrategias particulares que no se relacionen con los sistemas de calidad que se están promoviendo y masificando a lo largo del país. Así, el Programa de Pasantías Nacionales debiese definir una estrategia de acercamiento y complementariedad hacia dichos sistemas.

En términos de gestión, el alineamiento significa en primer lugar generar las conversaciones pertinentes con los actores institucionales que lideran las estrategias e instrumentos ligados a tales marcos contextuales. Dichas conversaciones deben estructurarse en torno a cómo el

Programa de Pasantías Nacionales constituye un aporte relevante al fortalecimiento de cada una de esas estrategias e instrumentos.

Así, desde las prestaciones específicas que genera la oferta de EES poder demostrar cómo es posible aportar a los resultados de aprendizaje de los alumnos, al mejoramiento del desempeño docente y a la gestión escolar de calidad del establecimiento que participan en la pasantía.

Lo anterior pasa por ajustar los procesos de selección de EES, de adjudicación de EES a los establecimientos que demandan pasantías y de evaluación del desarrollo de las pasantías, además de evaluaciones *ex post* que den evidencia de los resultados del Programa más allá del proceso mismo de la pasantía.

| Sobre esta base de complementariedad, el Programa podría avanzar en estructurar ~~de~~ pisos de gestión para darle más potencia y vigencia a su aporte.

En la actualidad, el Programa funciona como una plataforma de gestión de dos pisos. El primer piso en donde están los establecimientos anfitriones que ofrecen EES y los pasantes que buscan EES. El Programa junta esta oferta y demanda constituyendo un segundo piso en donde se encuentran estos establecimientos para constituir duplas de trabajo.

La necesidad de constituir un tercer piso se refiere a dar forma concreta a los acuerdos que se generen de las conversaciones con los actores institucionales antes mencionadas. Por esta vía es posible, al alinear esfuerzos, sumar capacidad de gestión y recursos al desarrollo de las pasantías nacionales.

Una articulación de tercer piso aportaría al Programa vigencia y viabilidad futura, además de recursos de suyo escasos en el Programa. Para lograr esto, junto con establecer las conversiones pertinentes, el Programa debe ajustar su oferta de manera de ser un producto de interés no sólo para los establecimientos que buscan las EES sino también para los actores institucionales que administran los sistemas e instrumentos estratégicos de la política educacional actual.

II Marco de Referencia

II.1 Antecedentes: Caracterización General del Programa Pasantías Nacionales

El Programa Pasantías Nacionales se desarrolla desde el año 2001 siendo su principal foco el desarrollo profesional docente de los equipos de profesores que participan en sus actividades. Ello a través del encuentro de docentes que realizan intercambios técnico-pedagógicos sobre Experiencias Educativas Significativas, las cuales han sido validadas por el Ministerio de Educación a través de un proceso de postulación y selección.

Se entiende a una Pasantía Nacional como un encuentro de trabajo, análisis y reflexión pedagógica, entre docentes de dos establecimientos educacionales de distintos lugares del país. Este encuentro se realiza en torno a una Experiencia Educativa Significativa que ha desarrollado uno de ellos, la que es ofrecida para que otro establecimiento la conozca “in situ” y, posteriormente, pueda re-crearla en su propio contexto.”

Respecto a la Experiencia Educativa Significativa (EES), ésta es una estrategia que se produce en un contexto institucional particular, la cual ha sido desarrollada por un equipo de docentes en ejercicio como parte de las estrategias profesionales para enfrentar problemas concretos y específicos en las áreas pedagógicas y/o de gestión escolar. Otro aspecto esencial a considerar es que el sentido de la EES es mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.

Desde el punto de vista de su definición endógena, el Programa de Pasantías Nacionales declara que su propósito es el de:

“realizar un intercambio de experiencias, que permita establecer diálogos técnico-pedagógicos sustentados en el conocimiento experiencial y que favorezcan la transformación de las prácticas docentes”.

En cuanto a sus objetivos, el Programa considera que:

“el desarrollo profesional de los docentes se expande y se fortalece cuando se valora, aprovecha y reconoce el saber pedagógico acumulado por los propios docentes, los equipos de trabajo y las instituciones escolares. Su objetivo es aprovechar y potenciar ese saber pedagógico favoreciendo que los equipos docentes de escuelas y liceos subvencionados que han diseñado, y llevado a la práctica, innovaciones significativas en algún ámbito del quehacer escolar puedan compartir sus experiencias con colegas de otras escuelas o liceos. El Programa estimula y viabiliza el encuentro y el intercambio pedagógico voluntario entre equipos docentes de otros establecimientos.”³

Como se aprecia, tanto a nivel de propósito (misión) como de objetivos declarados el Programa no es explícito en señalar cuáles son las prácticas docentes que se consideran deseables y cómo dichas prácticas se integran en el contexto de la gestión escolar, y tampoco sobre cómo se relacionan con los contenidos curriculares que deben ser aprendidos por la población escolar. A lo largo de este informe se irá develando cada una de estas dimensiones y cómo se relacionan de manera específica en las EES que forman parte de este Estudio.

En una primera aproximación, se presenta una caracterización de los establecimientos que han participado en el Programa de Pasantías Nacionales, poniendo atención en algunos aspectos generales, de los establecimientos en calidad de anfitriones, o en su calidad de pasantes.

³ Ver sección Pasantías Nacionales en www.cpeip.cl

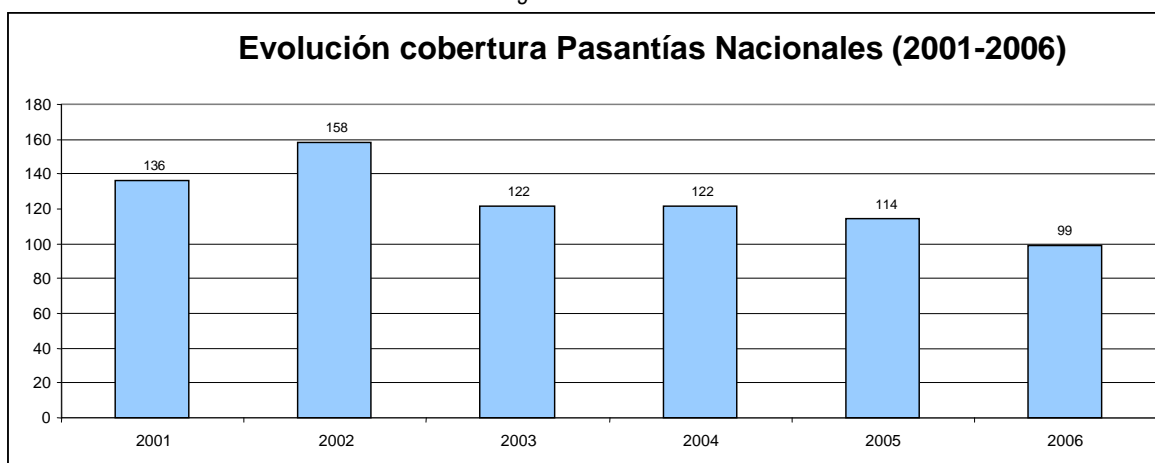
Finalmente, se hace un análisis comparativo de anfitriones y pasantes de acuerdo a los resultados que evidencian en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE.

II.1.1 Aspectos Generales

El Programa de Pasantías Nacionales inició su ejecución el año 2001. El punto más alto en su cobertura se ubica en el año 2003. A partir de ese año la cantidad de pasantías ha ido disminuyendo hasta llegar a 99 para la ejecución 2006-2007.

Esta última ejecución del Programa, además, ha pasado a ejecutarse el Programa de manera bianual.

Figura N° 1.1:



La cobertura total de pasantías para todo el periodo llega a las 751⁴. No obstante, la cantidad de establecimientos que han sido anfitriones se eleva a los 621. De esos establecimientos, tres han cumplido cuatro veces ese rol, 23 lo han hecho 3 veces, 75 dos veces y 520 una vez.

Por otra parte, se entiende que cada una de esas EES realizadas tuvo también un establecimiento pasante. No obstante, la base de datos de pasantes presenta una serie de inconsistencias que no permiten completar la cantidad de 751 pasantes.

La cantidad de pasantías con pasantes identificados alcanza a 651. De estos hay 577 RBD distintos. Existen tres establecimientos que han sido pasantes en tres periodos distintos, 68 que lo hicieron en dos oportunidades y 506 que lo han sido sólo una vez.

Tabla N° 1.1: Distribución anfitriones y pasantes según cantidad de veces que participan en el Programa

	Anfitrión		Pasante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 vez	520	83,7	506	87,7
2 veces	75	12,1	68	11,8
3 veces	23	3,7	3	0,5
4 veces	3	0,5	0	0,0
Total	621	100	577	100

Otro aspecto a relevar es que hay 120 establecimientos que han sido anfitriones y pasantes en diversos años de ejecución del Programa.

⁴ Esta cantidad se refiere a las Experiencias Educativas Significativas que aparecen en la base de datos del Programa como efectivamente realizadas y sobre ésta se ha construido el presente informe.

En relación a los ámbitos en que se han desarrollado las Experiencias Educativas Significativas se puede apreciar que existe una fuerte diversificación de ámbitos en el inicio del Programa, los cuales han llegado a concentrarse en dos, gestión y pedagógico, en la última ejecución del Programa.

Tabla N° 1.2:

ÁMBITO DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SIGNIFICATIVAS PRESENTADAS POR LOS ANFITRIONES							
ÁMBITO	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
continuidad	3						3
continuidad educación parvularia-educación básica	1						1
Didáctica	64	3	64				131
Didáctica - Artes Musicales					1		1
Didáctica - Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural					1		1
Didáctica - Educación Matemática					4		4
Didáctica - Educación Tecnológica					1		1
Didáctica - Idioma Extranjero					2		2
Didáctica - Inglés y Artes Visuales					1		1
Didáctica - Lenguaje y Comunicación					10		10
Didáctica - Sector Alimentación					1		1
Didáctica de diversos subsectores de la enseñanza					26		26
Didáctica de la enseñanza	1	3	1	50			55
Didáctica de la enseñanza de Ciencias Naturales				1			1
Didáctica de la enseñanza de Inglés				2			2
Didáctica de la enseñanza de Lengua Castellana y Comunicación				1			1
Didáctica de la enseñanza de Lenguaje y Comunicación				1			1
Didáctica de la enseñanza de Matemática				3			3
Didáctica de la enseñanza de Mecánica Industrial				1			1
Didáctica de la enseñanza del Sector Agropecuario				2			2
Didáctica de la enseñanza en diversos subsectores de aprendizaje				3			3
Gestión	40		28	21	20	26	135
Integración		1					1
Integración de niños con necesidades educativas especiales (NEE)		1		7			8
Integración de niños/as con necesidades educativas especiales					10		10
Integración NEE	13		6				19
Pedagógica						73	73
Transversalidad	12	1	21	30	37		101
(blank)	2	149	2				153
Gran Total	136	158	122	122	114	99	751

II.1.2 Establecimientos Anfitriones

El Programa de Pasantías Nacionales ha logrado que establecimientos de todas las regiones del país hayan postulado y realizado Experiencias Educativas Significativas. Llama atención la fuerte presencia de la Décima Región la cual se constituye en la Región que más anfitriones ha aportado al Programa con un 14,4% del total.

Tabla N° 1.3:

Establecimientos Anfitriones				
Región	Frecuencia	%	%Valido	% acumulado
1	40	5,3	5,3	5,3
2	46	6,1	6,1	11,5
3	29	3,9	3,9	15,3
4	46	6,1	6,1	21,4
5	85	11,3	11,3	32,8
6	61	8,1	8,1	40,9
7	52	6,9	6,9	47,8
8	88	11,7	11,7	59,5
9	54	7,2	7,2	66,7
10	108	14,4	14,4	81,1
11	18	2,4	2,4	83,5
12	39	5,2	5,2	88,7
13	85	11,3	11,3	100,0
Total	751	100,0	100,0	

Los establecimientos del sistema municipalizado (municipal DAEM y corporación municipal) de enseñanza cubren el 75,7% de los anfitriones. En tanto que los establecimientos particular subvencionados alcanzan sólo al 23,6%.

Figura N° 1.2:

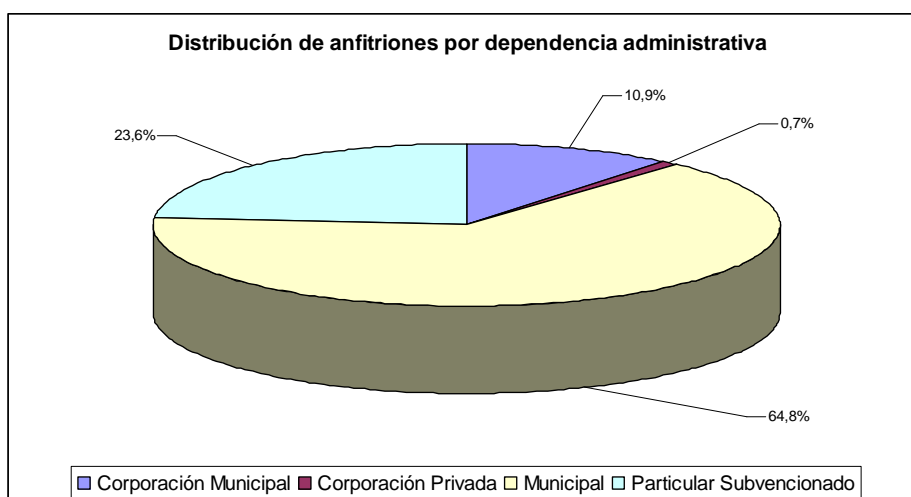


Tabla N°1. 4: Distribución regional de Establecimientos participantes en el Programa según tipo de dependencia

Región	AÑO						DEPENDENCIA			
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Corporación Municipal	Corporación Privada	Municipal	Particular Subvencionado
1	10	8	6	3	6	7	4	0	26	10
2	9	8	8	6	6	9	9	0	26	11
3	7	10	7	3	2	0	0	0	23	6
4	8	12	8	4	8	6	5	0	36	5
5	10	22	20	7	16	10	13	0	56	16
6	4	5	12	16	10	14	10	1	43	7
7	8	11	9	10	8	6	0	0	41	11
8	25	23	9	12	11	8	0	3	68	17
9	12	12	3	10	8	9	1	0	33	20
10	14	18	19	24	19	14	14	0	62	32
11	3	4	4	3	3	1	0	0	15	3
12	4	6	7	9	8	5	18	0	15	6
13	22	19	10	15	9	10	8	1	43	33
Total	136	158	122	122	114	99	82	5	487	177

La relación entre establecimientos del área urbana y el área rural es de casi un 80 por ciento escuelas o liceos urbanos frente a un 20 por ciento de ruralidad.

Tabla N° 1.5: Distribución urbano rural de Establecimientos participantes en el Programa

Establecimientos Anfitriones				
Zona Geográfica	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
S/I	5	0,7	0,7	0,7
Rural	148	19,7	19,7	20,4
Urbana	598	79,6	79,6	100,0
Total	751	100,0	100,0	

El Programa ha logrado una amplia cobertura comunal, llegando a cubrir, por el lado de los anfitriones, 203 comunas. De esas 203 comunas, hay 43 comunas que tienen 6 o más anfitriones, con un promedio de al menos 1 anfitrión por comuna para toda la historia de ejecución de las pasantías nacionales.

Tabla N°1. 6: Cobertura comunal del Programa

Cobertura Comunal Programa de Pasantías Nacionales (establecimientos de 203 comunas han sido Anfitriones)							
COMUNA	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Punta Arenas	4	5	6	7	5	3	30
Antofagasta	4	3	4	4	4	7	26
Arica	8	5	3		5	5	26
Copiapó	5	5	5	3			18

Castro	1	1	1	3	4	2	12
Puerto Montt	2	3		3	3	1	12
Talca	3	2	2	4	1		12
Calama	4	2	2	2	1		11
Chillán	3	2	1	2	2	1	11
La Serena	1	2	3		4	1	11
Osorno		4	4	1	1	1	11
Viña del Mar	3	2	1		3	2	11
Coquimbo	2	1	2	1	1	2	9
Ovalle	3			2	2	1	8
Puente Alto	2	3	1	1	1		8
Puerto Natales		1	1	1	3	2	8
Rancagua		1	2		1	4	8
San Fernando		2	2	2	1	1	8
San Vicente de Tagua Tagua	3			3	1	1	8
Temuco	4	1		1	2		8
Villarrica		1		3	1	3	8
Ancud	1		1		3	2	7
Constitución	1	2	1		1	2	7
Coyhaique	1	1	2		3		7
Iquique	1	1	2	1	1	1	7
La Unión		1	2	2	2		7
Lota	3	1		2	1		7
Quilpué	1	1	2		2	1	7
Rengo			2	4	1		7
Talagante	1	1		3		2	7
Valdivia		1	5		1		7
Valparaíso	2	1	2		1	1	7
Canela		6					6
Concepción	1	2	1	1	1		6
Curicó		1	3	1	1		6
El Monte		1	1	1	2	1	6
Frutillar	1	1		3		1	6
Hijuelas		2	3			1	6
Padre Las Casas	2	1			1	2	6
San Antonio			2	2		2	6
Santiago	1	2		1		2	6
Talcahuano	1	2	2		1		6
Vallenar		2	2		2		6

II.1.3 Establecimientos Pasantes

El Programa de Pasantías Nacionales ha convocado a establecimientos de todas las regiones del país para que postulen a pasantías para conocer y rediseñar y replicar Experiencias

Educativas Significativas. Las regiones que más establecimientos pasantes han aportado son las regiones Décima, Octava, Metropolitana y Séptima.

Tabla N° 1.7: Distribución regional de Establecimientos pasantes del Programa según tipo de dependencia

Establecimientos Pasantes					
Región	Corporación Municipal	Corporación Privada	Municipal	Particular Subvencionado	Total
1	3		19	6	28
2	17		7	1	25
3			51	5	56
4	10		32	2	44
5	17		38	5	60
6	5	2	12	3	22
7			67	8	75
8		2	63	13	78
9			37	11	48
10	12		61	14	87
11		1	19	4	24
12	23		1	4	28
13	46		13	17	76
Total	133	5	420	93	651

En términos de su dependencia administrativa, los establecimientos pasantes se concentran fuertemente en el sector municipal, el 84% pertenece a este sector (63% administrados directamente por los municipios y 21% por corporaciones municipales). El 15% corresponde a particulares subvencionados y el 1% a corporaciones privadas.

Figura N° 1.3:

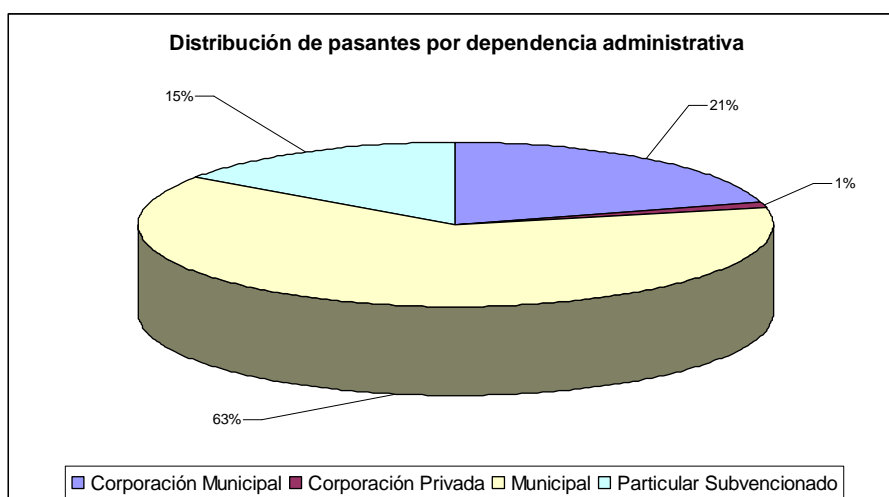


Tabla N° 1. 8: *Dependencia de establecimientos pasantes por año*

AÑO	DEPENDENCIA DE ESTABLECIMIENTOS PASANTES POR AÑO				Total
	Corporación Municipal	Corporación Privada	Municipal	Particular Subvencionado	
2001	10	0	63	5	78
2002	26	1	79	12	118
2003	26	0	75	17	118
2004	22	2	79	20	123
2005	30	0	64	21	115
2006	19	2	60	18	99
Total	133	5	420	93	651

El porcentaje de establecimientos pasantes rurales es de 18.7%, llama la atención que la tasa de ruralidad es menor en pasantes que en anfitriones.

Tabla N° 1.9: *Distribución regional de Establecimientos pasantes del Programa según área de ubicación*

Establecimientos pasantes			
Región	Urbana	Rural	Total
1	26	2	28
2	24	1	25
3	55	1	56
4	34	10	44
5	43	17	60
6	17	5	22
7	53	22	75
8	63	15	78
9	44	4	48
10	71	16	87
11	18	6	24
12	28		28
13	53	23	76
Total	529	122	651

La cobertura comunal de los pasantes es muy similar a la de los anfitriones. De las 201 comunas con pasantes, se registran sólo 27 comunas que tienen 6 o más pasantes, con un promedio de al menos 1 pasante por comuna para toda la historia de ejecución de las pasantías nacionales. Esto último contrasta con la realidad de los anfitriones en que se dobla dicha cantidad. Al parecer, los administradores municipales de educación se sienten más convocados a participar sistemáticamente como anfitriones que como pasantes. Una correcta visualización de este fenómeno tendrá que ser explorada en la segunda fase de la investigación, puesto que de esta indagación pueden surgir indicaciones relevantes para afinar una estrategia futura de oferta y demanda de pasantías.

Tabla N° 1.10: Cobertura comunal Programa de Pasantías Nacionales

Cobertura comunal Programa de Pasantías Nacionales (establecimientos de 201 comunas han sido Pasantes)							
Comuna	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
COPIAPO	3	7	5	4	6	6	31
ARICA	4	6	3	3	4	2	22
PUNTA ARENAS		2	3	5	4	5	19
OSORNO			3	7	4	2	16
TALCA		7	3	4	1	1	16
CURICO		1	4	1	4	2	12
OVALLE	2	1	1	2	3	3	12
VALLENAR	4			1	4	3	12
LA SERENA		2	3		5	1	11
LONGAVI	5	1	4	1			11
VALDIVIA		5	1	1	2	2	11
ANTOFAGASTA	1	1	3		5		10
COYHAIQUE		2	1	3	3	1	10
LAMPA			2	2	3	2	9
ARAUCO	2	3	1			2	8
CALAMA			2	3	2	1	8
COQUIMBO	3	2		1	2		8
NATALES		1	4	1	1	1	8
LINARES				2	4	1	7
QUINTA NORMAL	2	4		1			7
LOTA		2	1	1		2	6
MARIQUINA	4	1	1				6
PIRQUE		4	2				6
QUILPUE	1		1	1		3	6
TALAGANTE	1	1	2		1	1	6
VILLARRICA			3	1	1	1	6
VINA DEL MAR	2	1	2	1			6

II.1.4 Análisis de resultados SIMCE

Como es sabido el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) funciona en base a una prueba que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a todos los alumnos del país que cursan un cierto nivel, el cual va alternándose entre 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio.

El objetivo principal del SIMCE es producir información dura y comparable que permita identificar las fortalezas y debilidades del sistema escolar de manera de poder diseñar y ejecutar políticas de mejoramiento de la calidad de la enseñanza en el país. Esto se hace a partir de medir los aprendizajes de los alumnos respecto de los contenidos, competencias y habilidades definidas para los principales sectores de aprendizaje definidos en el currículum escolar.

Es por ello que utiliza un sistema de evaluación estandarizado para todos los establecimientos escolares del país, cuya administración se realiza de manera externa. Así, se puede tener una visión objetiva del desempeño de los alumnos en los diversos sectores de aprendizaje que son

medidos. Los establecimientos pueden comparar sus propios resultados respecto a años anteriores, poniéndose metas de mejoramiento hacia el futuro, o mirando internamente en su unidad como se dan los resultados entre los diversos cursos que dan la prueba; también pueden comparar sus resultados con otros establecimientos, buscando identificar el nivel de logro o competitividad que demuestran como parte de la oferta educativa local, regional o nacional.

De esta manera, el SIMCE actúa como un termómetro, estableciendo la situación en que se encuentran los alumnos en relación a lo que se espera de ellos, conforme a lo que se establece en el Marco Curricular.

Para el MINEDUC el SIMCE es relevante puesto que la información construida permite:

- Detectar los establecimientos con mayores problemas de calidad de la educación, lo que permite focalizar programas especiales de apoyo. Comúnmente, éstos incluyen asistencia en gestión y metodologías pedagógicas, y establecen planes de evaluación sistemática.
- Orientar programas de perfeccionamiento docente.
- Diseñar programas de incentivo docente.

Por otra parte, del punto de vista del diseño y aplicación de estudios sobre políticas, programas o estrategias de intervención educativa, el SIMCE facilita a los investigadores:

- Estudiar el tema de la calidad de la educación en Chile, relacionándola con un vasto número de factores que la afectan (técnicas pedagógicas, calidad docente, gestión, vulnerabilidad de los alumnos, naturaleza y característica de los textos escolares, etc.)
- Analizar el funcionamiento del sistema de evaluación existente y orientar la elaboración de metodologías e instrumentos más precisos y eficaces.

Como se ha planteado en el enfoque conceptual y metodológico de este estudio, tres son los marcos de actuación que se tomarán como referencia para el desarrollo de las mediciones y análisis del Programa de Pasantías Nacionales. Dos de ellos, Marco para la Buena Enseñanza y Marco para la Buena Dirección, están en etapas de consolidación y expansión, por este motivo aún no pueden constituir un prisma de entrada para las políticas y programas de mejoramiento educativo. No obstante, el Marco Curricular está en pleno régimen y el SIMCE en plena productividad. De esta manera, el MINEDUC cuenta con información suficiente para usar este Marco a la hora de diseñar sus instrumentos de gestión.

Desde esta perspectiva, una hipótesis razonable para el Programa de Pasantías Nacionales sería estimar que, en general, los establecimientos anfitriones deberían demostrar mejores resultados en las pruebas SIMCE que los establecimientos pasantes. Dado que los resultados SIMCE no son considerados como criterio para postular EES ni para constituir duplas, en esta sección se realiza un análisis de los resultados SIMCE que han obtenido anfitriones y pasantes que han constituido duplas desde el 2001 hasta el 2006.

El análisis se ha desarrollado a partir de los resultados de todos los anfitriones y pasantes que rindieron las tres últimas pruebas SIMCE para 4° básico, 8° básico y 2° medio de los años 2005, 2004 y 2003 respectivamente.

Los datos trabajados no son los puntajes obtenidos por los establecimientos si no las diferencias que demuestran por cada prueba y sub-sector medido respecto al promedio nacional y al promedio de su grupo de comparación socio económico. Así, se ha podido establecer la posición relativa de anfitriones y pasantes con el resto del sistema escolar, así como la relación entre anfitriones y pasantes.

Es necesario recordar la métrica de comparación que utiliza el SIMCE para poder dimensionar el tipo de diferencias, significativas y no significativas, y entre quienes es pertinente aplicar tales comparaciones.

De acuerdo a lo anterior, el SIMCE ha definido la siguiente tabla en que se señala un criterio aproximado para comparar puntajes promedio entre cursos o establecimientos, según el número de alumnos. En ella se detallan los valores mínimos para considerar que una diferencia o variación entre dos resultados es significativa.

Tabla N° 1.11:

Cantidad de Alumnos	Diferencias Significativas	
	2005-2005 (puntos)	2002-2005 (puntos)
6 !!9	26	35
10 !!25	19	28
>		
51 !!100	8	12
101 !!200	6	10
201 o más	5	8

2005-2005 : diferencias significativas entre los puntajes promedio de la prueba 2005 de dos grupos cualesquiera de alumnos (curso, establecimiento, etc.).

2002-2005 : variaciones significativas entre los puntajes promedio de las pruebas 2002 y 2005.⁵

En la tabla se puede ver que el valor requerido para que una diferencia de puntajes sea considerada significativa es menor cuando se comparan puntajes de 2005 que cuando se comparan puntajes de 2002 y 2005. También se observa que mientras mayor es la cantidad de alumnos incluidos en un puntaje promedio, menor es la diferencia de puntaje que puede considerarse significativa. En el caso del presente análisis se ha trabajado con las diferencias entre grupos de establecimientos para un mismo año y con grandes cifras de alumnos (más de 200), de manera que cuando hay diferencias de cinco o más puntos de anfitriones o pasantes respecto al promedio nacional y/o al promedio de grupo de comparación socio económico se está frente a una diferencia significativa.

Para el SIMCE es relevante que los resultados de los establecimientos sean comparados entre establecimientos de similares características que permitan aislar de manera adecuada los factores externos a la institución escolar que influyen en los resultados de sus alumnos. Así, la construcción de grupos de comparación socio-económicos se estructura a partir de la siguiente tabla:

Tabla N° 1.12:

Grupo socioeconómico	Promedio años de estudio padre	Promedio años de estudio madre	ingreso promedio del hogar (declarado)	índice de vulnerabilidad de escolar (ive)
Bajo	7	7	\$97.526	70
Medio bajo	9	9	\$ 136.193	50
Medio	11	11	\$ 209.176	27
Medio alto	14	14	\$ 447.992	9
Alto	16	16	\$1.303.471	0

⁵ Ver www.simce.cl

Sin embargo, es importante notar que, más allá de los promedios, existen variaciones de los valores de estas variables en cada grupo socioeconómico. La siguiente tabla muestra el intervalo aproximado en que se ubican los valores de las variables de clasificación socio-económica, para cada uno de los cinco grupos construidos.

Tabla N° 1.13:

Grupo socioeconómico	Intervalo de años de estudio padre	Intervalo de años de estudio madre	Intervalo de ingreso promedio del hogar	intervalo de índice de vulnerabilidad escolar (ive)
BAJO	0 - 7	0 - 7	\$0 a \$100.000	100% - 61%
MEDIO BAJO	8 - 9	8 - 9	\$100.001 a \$175.000	60% - 36%
MEDIO	10 - 11	10 - 11	\$175.001 a \$300.000	35% - 16%
MEDIO ALTO	12 - 14	12 - 14	\$300.001 a \$700.000	15% - 1%
ALTO	15 o más	15 o más	\$700.001 o más	0%

Así, se ha construido una visión que muestra la brecha que hay para cada actor, anfitrión y pasante, respecto del promedio nacional en cada una de las pruebas SIMCE tomadas. Luego, se abre dicha visión a cada grupo de comparación socio económica, permitiendo afinar la mirada al interior de los anfitriones y pasantes.

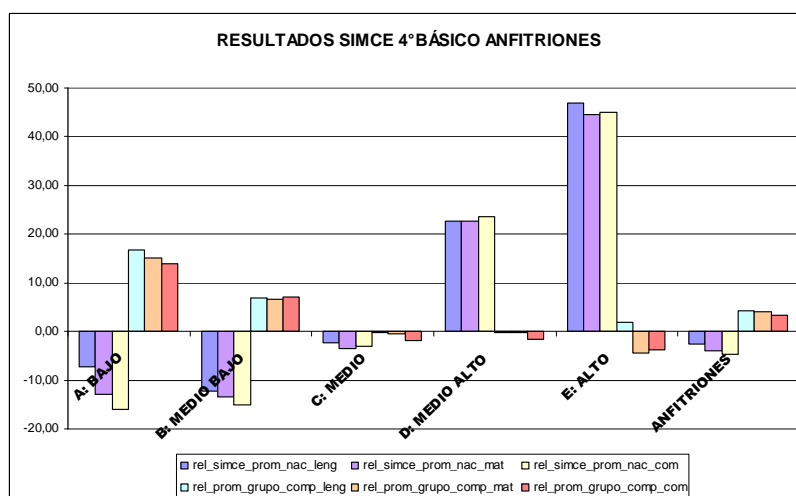
II.1.4.1 Prueba 4° básico 2005

En el caso de la Prueba SIMCE de 4° básico tomada el año 2005 se puede apreciar que nivel general los anfitriones demuestran que su rendimiento es levemente inferior al promedio nacional y levemente superior si se contrasta por grupo de comparación socio-económica.

Muy distinta es la realidad al separar por grupos de comparación socio-económica. En este caso se aprecia que la relación respecto a los promedios nacionales es inversa en la medida que se pasa del grupo bajo (A) al grupo alto (E). Tanto el grupo A como el B presentan brechas negativas significativas respecto al promedio nacional. El grupo C, en tanto está levemente abajo, en tanto que los grupo D y E están significativamente por sobre los promedios nacionales.

Respecto a sus respectivos grupos de comparación, la relación se invierte, demostrando los grupos A y B resultados significativamente mejores que sus pares de grupo de comparación. El grupo C en tanto se mueve prácticamente en el promedio de su grupo de comparación y los grupos D y E están levemente por debajo de sus pares.

Figura N°1.4:



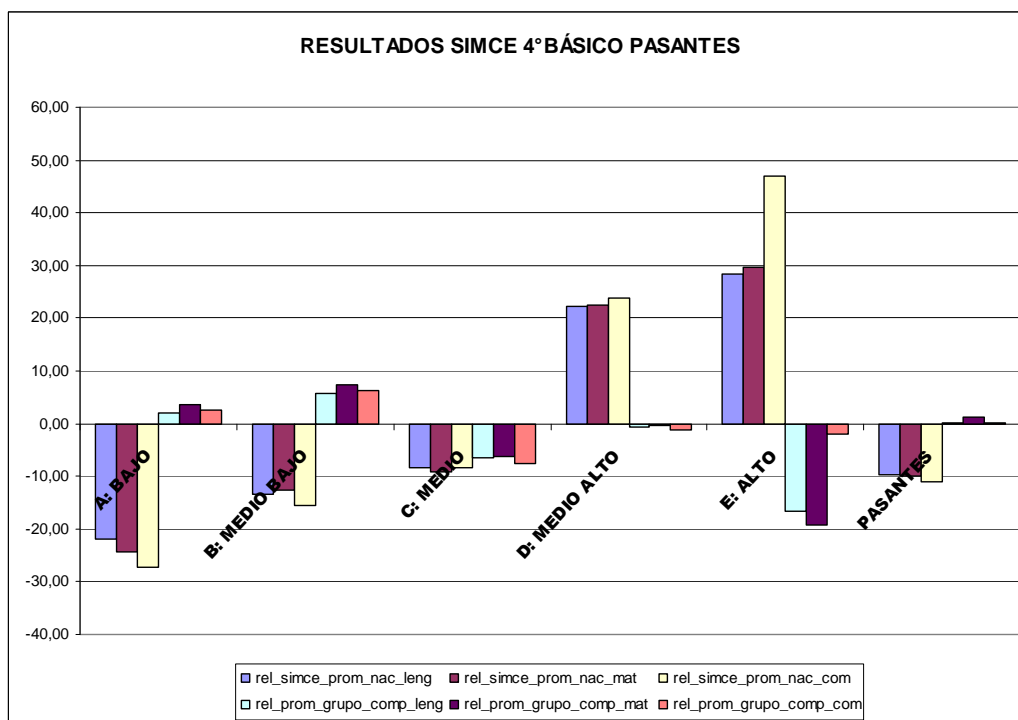
Al analizar el desempeño de los pasantes en esta misma prueba, se aprecia que estos establecimientos tienen una brecha significativa que se mueve en torno a los 10 puntos menos

respecto de los promedios nacionales. En tanto se mueven prácticamente en el promedio a partir del grupo de comparación.

Al mirar desagregadamente los grupos de comparación al interior de los pasantes respecto a promedios nacionales los grupos A, B y C están significativamente por debajo de los promedios, en tanto los grupos D y E están significativamente por sobre sus pares.

Respecto a los promedios por cada grupo de comparación se da que el grupo A está levemente sobre sus pares, el grupo B significativamente por sobre, el grupo C significativamente por debajo al igual que el grupo E, el grupo D está prácticamente en el promedio.

Figura N°1.5:



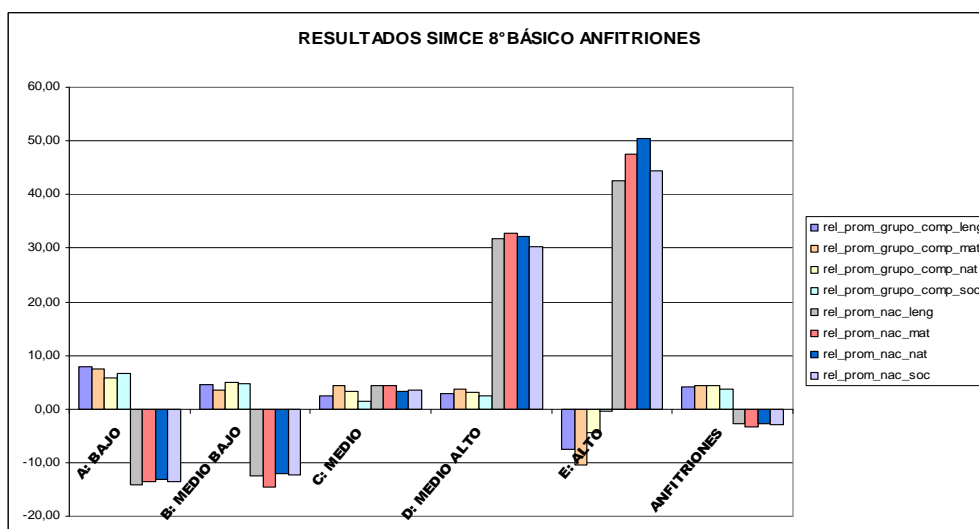
II.1.4.2 Prueba 8° básico 2004

Respecto de los resultados de anfitriones y pasantes en la prueba aplicada a octavos básicos el año 2004, los resultados siguen una tendencia parecida al caso anterior.

Los anfitriones vistos de manera general, tanto respecto a los promedios nacionales como a los por grupo de comparación socio-económica, demuestran variaciones menores no significativas.

Al analizar desagregadamente por grupos de comparación las brechas se hacen evidentes, siguiendo un patrón similar a lo visto para el SIMCE de 4° Básico.

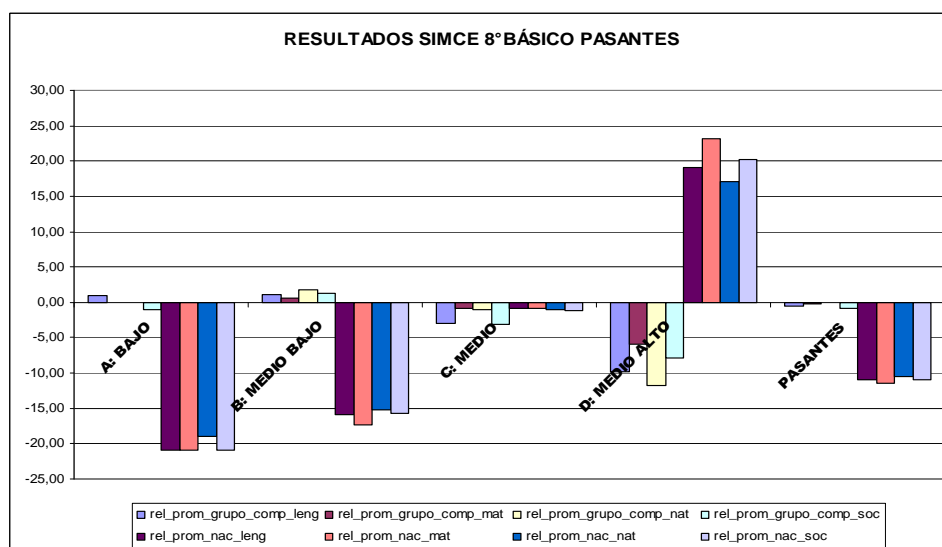
Figura N°1.6:



El caso de los pasantes demuestra brechas claramente más negativas. Tanto del punto de vista general como desagregado por grupos socio-económicos. En este grupo todos los valores, salvo la relación con promedios nacionales del grupo D medio alto, se mueven en rangos negativos o superiores muy leves.

Entre los pasantes que rindieron esta prueba no hay establecimientos del grupo E. En general, la brecha entre este grupo de anfitriones y de pasantes se acentúa respecto a los que rindieron la prueba de Cuartos Básicos.

Figura N°1.7:



II.1.4.3 Prueba 2° Medio 2003

La prueba para segundos medios arroja para los establecimientos que participan como anfitriones en el Programa de Pasantías Nacionales brechas aún más amplias que para las pruebas asociadas a la enseñanza básica.

Aquí, las brechas negativas son más profundas y las positivas más amplias. Llama la atención que para la prueba de matemáticas existen diferenciales positivos significativos tanto a nivel agregado como segmentado por grupos de comparación.

Los pasantes, por su parte, sobrepasan largamente los diez puntos negativos vistos de manera agregada. Por grupo de comparación todos demuestran tener al menos un valor significativamente más bajo que sus grupos pares.

Figura N°1.8:

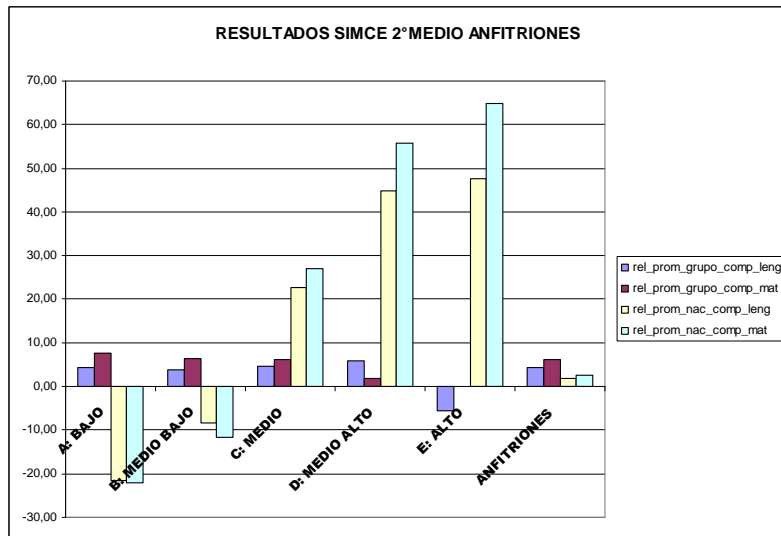
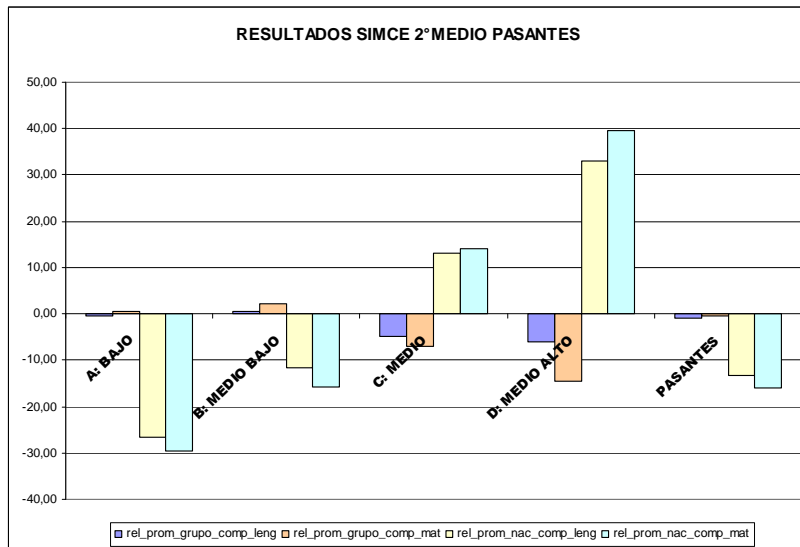


Figura N1.9:



II.1.4.4 Conclusión

Como conclusión es posible afirmar que el comportamiento de anfitriones y pasantes del Programa es consistente con la estructura de distribución de rendimientos del sistema escolar en su conjunto, identificándose una brecha positiva a favor de los anfitriones respecto de los pasantes. De esta manera, se valida la hipótesis planteada al principio de esta sección y afirmando que en términos de rendimiento de aprendizajes los establecimientos anfitriones demuestran más eficiencia que los pasantes, validando, de paso, el rol de aporte y asesoría que desempeñan los primeros sobre los segundos en el contexto del Programa de Pasantías Nacionales.

II.1.5 Caracterización de los Docentes Participantes en el Programa de Pasantías Nacionales (2006-2007)

La caracterización de los docentes que participan en el Programa de Pasantías Nacionales constituye una información de base para poder desarrollar análisis posteriores en se aplicarán instrumentos que consideran los marcos para la Buena Enseñanza, para la Buena Dirección y el Marco Curricular.

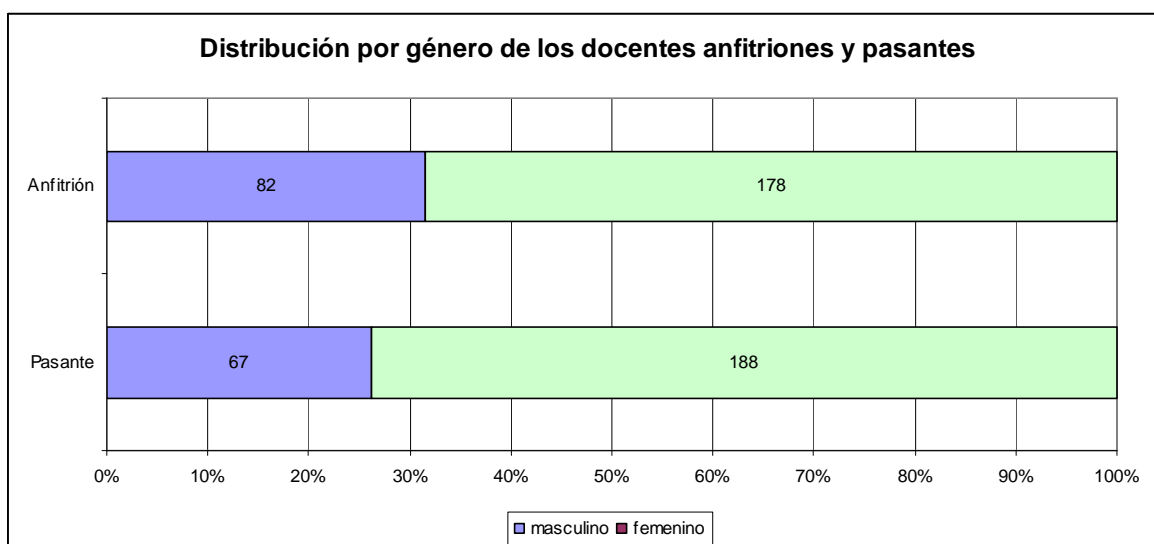
Para el presente análisis se ha utilizado la base de datos de docentes que están participando en el Programa en su ejecución 2006-2007. Si bien los equipos docentes que conforman las duplas debiesen sumar 596 profesores, en la base se contó con información de 515 profesores. De estos el 50,5% corresponde a equipos anfitriones y el resto a pasantes, de esta manera, se mantiene una proporcionalidad casi exacta en esta muestra.

Tabla N° 1.14: Tipo de Establecimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pasante	255	49,5	49,5	49,5
	Anfitrión	260	50,5	50,5	100,0
	Total	515	100,0	100,0	

La distribución por género de los docentes participantes del Programa se mueve en torno al 70% para las mujeres y 30% para los hombres, apreciándose una leve inclinación a favor de las mujeres entre los pasantes.

Figura N° 1.10

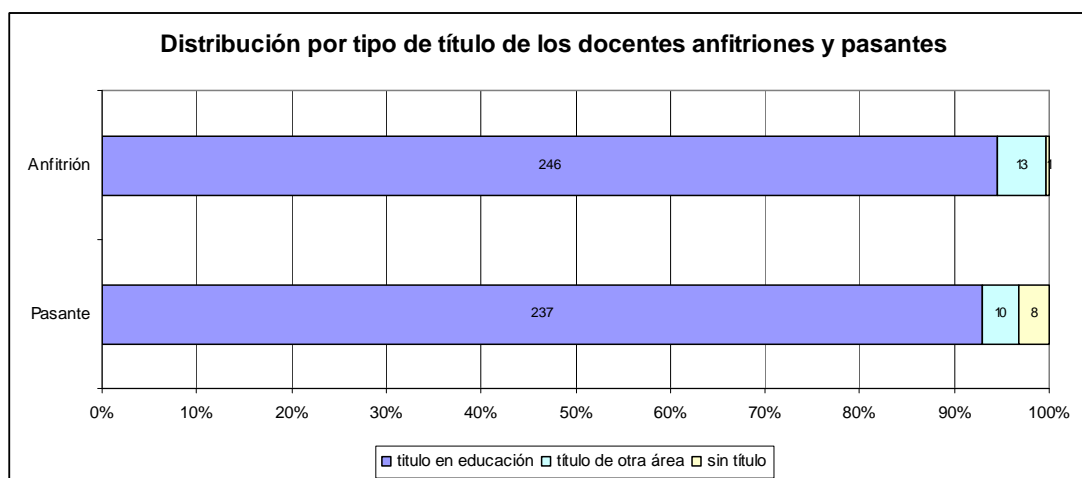


La norma entre los profesores que forman duplas es que sean titulados en educación (93,8%). En tanto un 4,5% posee título en otra área distinta a educación y un 1,7% no posee título alguno.

Tabla N° 1.15: Estado y tipo de titulación de docentes participantes en el Programa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	título en educación	483	93,8	93,8	93,8
	título de otra área	23	4,5	4,5	98,3
	sin título	9	1,7	1,7	100,0
	Total	515	100,0	100,0	

Figura N° 1.11

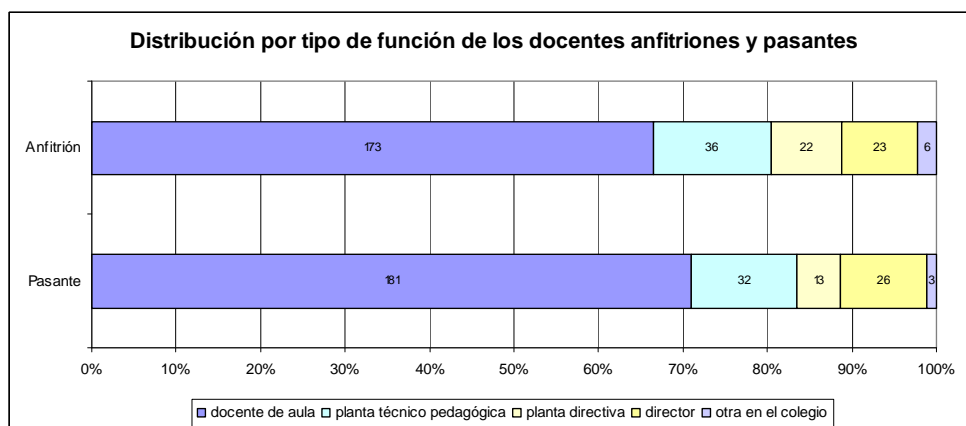


Algo más de dos tercios de los participantes en las pasantías ejerce la función de docente de aula, el otro tercio se divide en labores técnico pedagógicas o en funciones directivas.

Tabla N° 1.16: Tipo de función de docentes participantes en el Programa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	docente de aula	354	68,7	68,7	68,7
	planta técnico pedagógica	68	13,2	13,2	81,9
	planta directiva	35	6,8	6,8	88,7
	director	49	9,5	9,5	98,3
	otra en el colegio	9	1,7	1,7	100,0
	Total	515	100,0	100,0	

Figura N° 1.12

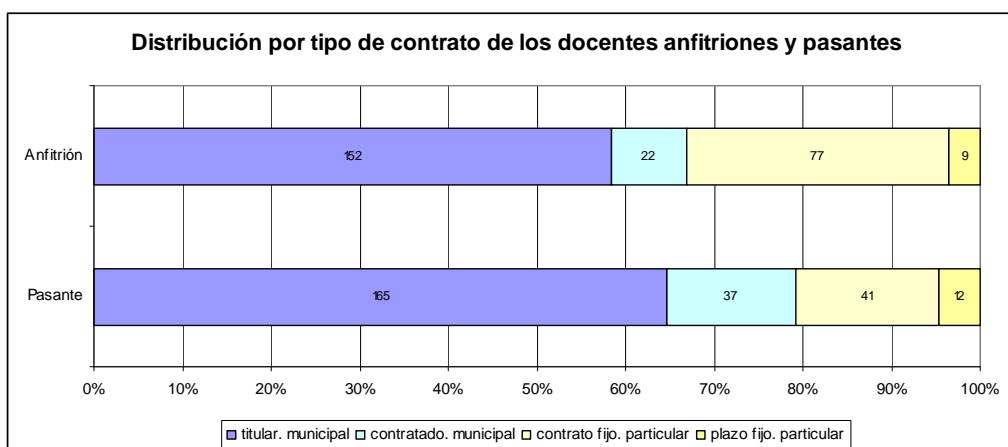


Por otra parte, el 73,1% de los docentes está trabajando en el sector municipal y el 27,0% en el sector particular. El 84,5% cuenta con un contrato indefinido contra el 15,5% que está a plazo fijo.

Tabla N° 1.17: Tipo de contrato de docentes participantes en el Programa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	titular municipal	317	61,6	61,6	61,6
	contratado municipal	59	11,5	11,5	73,0
	contrato fijo particular	118	22,9	22,9	95,9
	plazo fijo particular	21	4,1	4,1	100,0
	Total	515	100,0	100,0	

Figura N° 1.13



La jornada promedio de los docentes del Programa es de 38,28 horas, existiendo una leve mayor intensidad a favor de los anfitriones.

Tabla N° 1.18: Promedio horas de contrato

Tipo de Colegio	Media	N	Desv. típ.
Pasante	37,60	255	7,574
Anfitrión	38,95	260	6,678
Total	38,28	515	7,161

Respecto a los años de experiencia de anfitriones y pasantes ésta tiene un promedio de 18,94 años, existiendo una diferencia mínima de 0,39 años a favor de los anfitriones.

Tabla N° 1.19: Promedio de años de servicio

Tipo de Colegio	Media	N	Desv. típ.
Pasante	18,74	255	11,347
Anfitrión	19,13	260	10,658
Total	18,94	515	10,995

II.2 Antecedentes teórico conceptuales

II.2.1 El Programa de Pasantías Nacionales y su Marco Contextual

El Programa Pasantías Nacionales se desarrolla desde el año 2001 siendo su principal foco el desarrollo profesional docente de los equipos de profesores que participan en sus actividades. Ello a través del encuentro de docentes que realizan intercambios técnico-pedagógicos sobre Experiencias Educativas Significativas, las cuales han sido validadas por el Ministerio de Educación a través de un proceso de postulación y selección.

Tal como se expresa en los documentos oficiales del Programa, “una Pasantía Nacional es un encuentro de trabajo, análisis y reflexión pedagógica, entre docentes de dos establecimientos educacionales de distintos lugares del país. Este encuentro se realiza en torno a una experiencia educativa significativa que ha desarrollado uno de ellos, la que es ofrecida para que otro establecimiento la conozca “in situ” y, posteriormente, pueda re-crearla en su propio contexto.”

Respecto a la experiencia educativa significativa (EES), ésta es una estrategia que se produce en un contexto institucional particular, la cual ha sido desarrollada por un equipo de docentes en ejercicio como parte de las estrategias profesionales para enfrentar problemas concretos y específicos en las áreas pedagógicas y/o de gestión escolar. Otro aspecto esencial a considerar es que el sentido de la EES es mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.

Si a lo anterior sumamos el hecho de que la participación en el Programa es de carácter institucional y dado que en la decisión de postular cada establecimiento debe realizar un proceso interno en el que analiza sus intereses y necesidades educativas, tanto para ofrecer una Experiencia Educativa Significativa, como para postular a conocer una de esas experiencias,

tenemos que los aspectos centrales del Programa de Pasantías Nacionales apuntan a los tres marcos referenciales se presentan a continuación:

- El **Marco para Buena Enseñanza** que permite dar cuenta y evaluar el tipo de trabajo y resultados que produce el encuentro entre los equipos de docentes que forman las duplas de cada pasantía
- El **Marco para la Buena Dirección y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar** que permite dar cuenta y evaluar el tipo de procesos y resultados a nivel institucional que aporta el Programa a los establecimientos a los cuales pertenecen los equipos que conforman las duplas
- El **Marco Curricular** que permite identificar si las pasantías están apuntando efectivamente a mejorar de manera pertinente los aprendizajes de la población escolar atendida directamente por los docentes de los equipos que componen las duplas que trabajan en la pasantía y, a través de la institución, la población escolar de los establecimientos participantes en su conjunto

Desde el punto de vista de su definición endógena, el Programa de Pasantías Nacionales declara que su propósito es el de:

“realizar un intercambio de experiencias, que permita establecer diálogos técnico-pedagógicos sustentados en el conocimiento experiencial y que favorezcan la transformación de las prácticas docentes”

En cuanto a sus objetivos, el Programa considera que:

“el desarrollo profesional de los docentes se expande y se fortalece cuando se valora, aprovecha y reconoce el saber pedagógico acumulado por los propios docentes, los equipos de trabajo y las instituciones escolares. Su objetivo es aprovechar y potenciar ese saber pedagógico favoreciendo que los equipos docentes de escuelas y liceos subvencionados que han diseñado, y llevado a la práctica, innovaciones significativas en algún ámbito del quehacer escolar puedan compartir sus experiencias con colegas de otras escuelas o liceos. El Programa estimula y viabiliza el encuentro y el intercambio pedagógico voluntario entre equipos docentes de otros establecimientos.”⁶

Como se aprecia, tanto a nivel de propósito (misión) como de objetivos declarados el Programa no es explícito en señalar cuáles son las prácticas docentes que se consideran deseables y cómo dichas prácticas se integran en el contexto de la gestión escolar, y tampoco sobre cómo se relacionan con los contenidos curriculares que deben ser aprendidos por la población escolar. En una primera lectura parcial, pareciera que el Programa cumple con sus propósitos si logra estimular la transferencia de saberes pedagógicos entre los docentes, que estos saberes se re-creen en escuelas o liceos pasantes y sin tener a la vista si las EES se alinean con los contenidos curriculares que se definen como mínimos obligatorios y los objetivos fundamentales tanto verticales como transversales.

Esta aparente desvinculación se disipa cuando el Programa define las áreas de las EES. El área pedagógica se define como el ámbito al interior de un establecimiento educacional que comprende las dimensiones que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo como referencia explícita el Marco para la Buena Enseñanza. Por otra parte, se define al área de gestión escolar como el ámbito donde puede inscribirse una experiencia educativa significativa de un establecimiento educacional, que comprende el liderazgo, la gestión curricular y la gestión del clima organizacional y convivencia, haciendo referencia explícita al Marco para la Buena Dirección. Como se aprecia, el marco curricular se integra en el ámbito de la gestión escolar y por lo tanto también es considerado una referencia necesaria.

⁶ Ver sección Pasantías Nacionales en www.cpeip.cl

El enfoque con que se ha desarrollado este Estudio, supuso hacer explícitas estas relaciones entre los tres marcos de referencia y las definiciones internas del Programa. De esta manera fue posible construir una mirada evaluativa que identificara no sólo la existencia de transferencias de saberes pedagógicos, si no si esos saberes se están alineando con las definiciones del Marco de la Buena Enseñanza, tanto del punto de vista de su existencia como en sus niveles de desempeño. Lo mismo para los aspectos relativos al Marco de la Buena Dirección y de los procesos asociados al Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Respecto del Marco Curricular, se requirió explicitar las relaciones entre las EES y los planes y programas de sectores curriculares asociados a ellas y de cómo se proyectan en el ámbito de la gestión curricular de los establecimientos participantes en el Programa.

A partir de esta convergencia y explicitación, se propuso un conjunto de ajustes complementarios a los objetivos planteados originalmente para el estudio.

II.2.1.1 Marco Curricular

El actual Marco Curricular es uno de los principales productos de la Reforma Educacional iniciada en la década de los 90. En éste se establecen los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y los Objetivos Fundamentales Verticales y Transversales (OFV y OFT) de la formación escolar de los niveles de enseñanza básica y media HC y TP para niños y jóvenes de nuestro país.

Adicionalmente, dicho Marco se ha complementado con la elaboración de Planes y Programas de estudio para cada uno de los sub-sectores curriculares. Dichos planes y programas pueden ser tomados íntegramente por los establecimientos educacionales; o pueden ser modificados transformándolos en planes indicativos; o pueden ser reelaborados como planes propios. En cualquiera de estos tres casos, los CMO y los OF deben ser aplicados a la formación de los escolares.

El Marco Curricular se complementa, además, con definiciones normativas del mismo tenor para poblaciones específicas que no están reflejadas directamente en los niveles de enseñanza básica y media para niños y jóvenes. Es el caso de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, las Bases Curriculares para la Educación de Adultos y las Bases Curriculares de la Educación Especial.

Cuando se declara que el sentido de la EES desarrolladas en las Pasantías Nacionales es mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas, se requiere hacer una referencia necesaria a cuáles aprendizajes están siendo abordados desde la EES y, junto con estar incluidos en el marco curricular, son además entendidos como más relevantes y prioritarios.

Tal relevancia y prioridad debe ser identificada en dos ejes complementarios. Por una parte, en los CMO, OFV y OFT, de esta manera, se alinea el concepto de EES con aquella parte del currículo que es compartido por todos los alumnos del sistema escolar. Por otra parte, se requiere mirar el proceso concreto de implementación curricular que se ha intencionado desde el MINEDUC; dicho proceso, al menos en los sub-sectores curriculares entendidos como más críticos, ayuda a identificar nudos curriculares de prioridad para la política educacional que lleva adelante el Gobierno. Ese el caso, por ejemplo, de la Campaña Lectura, Escritura y Matemática aplicada en el primer ciclo de enseñanza básica o del Programa Inglés Abre Puertas desarrollada con el segundo ciclo de enseñanza básica y con la enseñanza media. El mismo criterio puede aplicarse para la educación de adultos, en el contexto de las estrategias desplegadas desde el Programa Chile Califica, o para la educación para niños con dificultades

especiales de aprendizaje; o para la educación media técnico profesional que ha contado con el apoyo del Programa Chile Califica.

II.2.1.2 Marco para la Buena Enseñanza

El Marco para la Buena Enseñanza constituye la piedra angular sobre la cual se está desarrollando la actual política de evaluación del desempeño docente. Como instrumento público constituye un acuerdo social sobre cómo el país entiende y proyecta una visión de la calidad de la función de la enseñanza en nuestro sistema escolar. Como instrumento técnico, constituye una “elaboración de criterios profesionales que representa un esfuerzo por describir en una forma mensurable o al menos observable, lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión”⁷.

Bajo esta definición, es dable esperar que todos los instrumentos y estrategias que apunten al desarrollo profesional de los docentes estén alineados con los estándares de competencias que el Marco define.

El Marco intenta dar cuenta de una visión que mezcla el conocimiento científico y la visión de los docentes en ejercicio “acerca de los conocimientos, habilidades y competencias que deben dominar, de sus roles, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la cual forman parte, y de sus responsabilidades respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus alumnos, su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza, dejando espacio a distintas maneras de ejercerla, sin especificar un estilo particular, ni promover la uniformidad de las prácticas docentes”⁸.

El Marco para la Buena Enseñanza se ha construido para responder las siguientes preguntas acerca de la profesión docente:

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber hacer? y
- ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?

Su estructura considera cuatro dominios, los cuales hacen referencia a aspectos distintos de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

Los dominios, a su vez, se dividen en 20 criterios, los que a su vez tienen asociados descriptores que definen las competencias específicas asociadas a la buena enseñanza.

⁷ Ver Marco para la Buena Enseñanza, pág. 39

⁸ Ver Marco para la Buena Enseñanza, pág. 40

Figura N° 1.14: Estructura del marco de la Buena Enseñanza



II.2.1.3 Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, Marco para la Buena Dirección

El proceso de enseñanza-aprendizaje se produce en el aula, no obstante el proceso de formación es integral y se produce en el contexto institucional del establecimiento. Las condiciones óptimas para la enseñanza se producen en un ambiente más amplio y complejo y los aprendizajes de los alumnos se producen en los diversos sectores curriculares y se transversalizan con el aprendizaje de valores, habilidades y competencias que se verifican en la convivencia, el crecimiento emocional y ciudadano. Así, la dimensión institucional es clave para que el desarrollo profesional de los docentes y el aprendizaje de los alumnos encuentren un terreno fértil y logren desplegar toda su potencialidad.

El diseño del Programa de Pasantías Nacionales se inserta en esta dimensión de manera clara y potente. Siendo una estrategia de desarrollo profesional docente, su aplicación está amarrada a la participación de los establecimientos. Su mirada se vuelca también a las condiciones y efectos que genera la pasantía a nivel de la escuela o liceo.

Es por este motivo que el enfoque planteado integra como marco referencial el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. Por esta vía, se pretende evaluar los efectos de las pasantías nacionales a partir de su aporte a los procesos que se alinean con una gestión de buenas prácticas y de mejoramiento continuo de los establecimientos escolares, poniendo especial énfasis en el Marco de la Buena Dirección que apunta a los aspectos de liderazgo pedagógico institucional, la gestión curricular y la gestión del clima organizacional y convivencia.

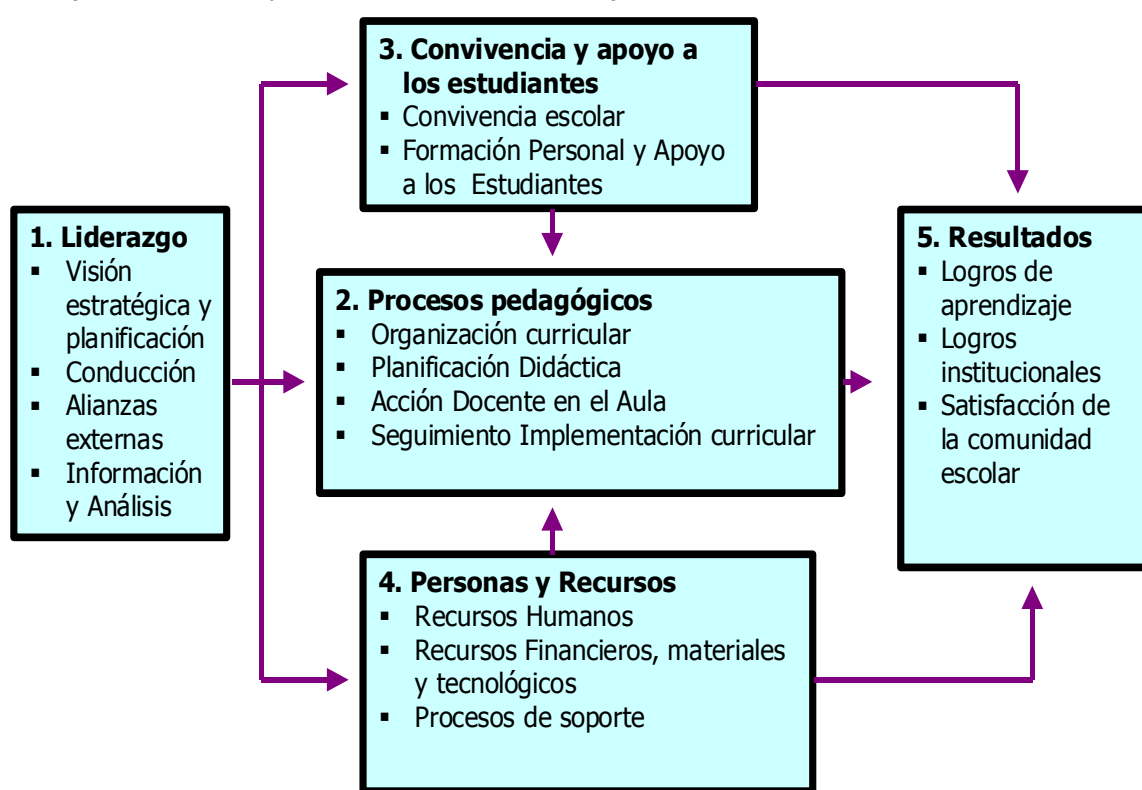
Dicha mirada se puede aplicar a las diversas etapas del proceso de pasantía en ambos componentes de la dupla. Desde la etapa anterior, en donde el establecimiento anfitrión desarrolla una reflexión profesional e institucional sobre la posibilidad y viabilidad de presentar una EES y luego el proceso mismo de preparación de la presentación; como contraparte, en el establecimiento pasante se vive una experiencia de reflexión inversa en donde se produce una

discusión acerca de las prioridades y necesidades de desarrollo curricular y/o de gestión, decidiendo postular a la oferta de EES que propone el Programa de Pasantías Nacionales.

Durante las etapas de implementación de la pasantía, los docentes de los equipos que participan directamente en el intercambio no están solos, la presencia y rol institucional es permanente. En la etapa post pasantía, por último, es el establecimiento el que debe recibir los beneficios del proceso, consolidando o ampliando las capacidades ya desarrolladas (anfitrión-guía) o integrando nuevas capacidades y estrategias, buscando su replicabilidad y sustentabilidad institucional (pasante).

De manera de poder identificar qué efectos a nivel de procesos de gestión, recursos curriculares o desarrollo profesional son de mayor relevancia y se integran en la institución de manera más pertinente y coherente, es preciso someter la EES a un análisis sistemático desde la perspectiva de las buenas prácticas, la gestión de la calidad y el mejoramiento continuo de la institución escolar.

Figura N° 1.15: Áreas y Dimensiones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar



Para ello se tomará como marco el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) que se está implementando en el sistema escolar subvencionado.

El SACGE está compuesto por cinco áreas, las cuales se subdividen en dimensiones. Como se aprecia en el diagrama anterior, las áreas se organizan en torno al área 2 que representa los procesos pedagógicos. En dicha área se concentran, por otro lado, los aspectos relativos a los marcos curricular y de la buena enseñanza, apuntando a la perfecta alineación de los tres marcos que constituyen el marco referencial del Estudio.

Otro aspecto relevante a resaltar es que todas las áreas del SACGE están alineadas y apuntan al área de los resultados, ordenando de esta manera el sistema de calidad en función de sus logros y de la accountability que requiere todo sistema que se estructura a partir de sus promesas.

Por otra parte, el motor principal del sistema se identifica claramente en el área del liderazgo, el cual se personaliza en el rol del Director y colectivamente en los equipos directivos que trabajan con el primero. El Marco de la Buena Dirección constituye el cuerpo de competencias para la buena dirección que se asocian a la necesidad de definir y profesionalizar el rol del director que se espera encontrar en los establecimientos subvencionados en Chile. Constituye, al igual que el Marco para la Buena Enseñanza para los docentes, un instrumento público que representa un acuerdo social sobre cómo el país entiende y proyecta una visión de la calidad de la función directiva en el sistema escolar, y es también un instrumento técnico que integra la elaboración de criterios profesionales que representa un esfuerzo por describir en una forma mensurable o al menos observable, lo que los directores deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su función.

Este Marco está compuesto por cuatro Ámbitos, los cuales se subdividen criterios y descriptores. Estos últimos pueden ser evaluados de acuerdo a una escala que demuestra el nivel de desempeño para cada uno de ellos.

Figura N° 1.16: Estructura del Marco de la Buena Dirección

<p>A. LIDERAZGO</p> <ul style="list-style-type: none"> • El director ejerce liderazgo y administra el cambio al interior de la escuela • El director comunica sus puntos de vista con claridad y entiende las perspectivas de otros actores. • El director asegura la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos. • El director es capaz de administrar conflictos y resolver problemas. • El director difunde el proyecto educativo y asegura la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo. 	<p>B. GESTIÓN CURRICULAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • El director conoce el Marco Curricular, el Marco de la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación • El director organiza eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula. • El director establece mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula. • El director asegura la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje.
<p>C. GESTIÓN DE RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • El director administra y organiza los recursos del establecimiento en función de su proyecto educativo y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. • El director desarrolla iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, orientados a la consecución de los resultados educativos e institucionales • El director motiva, apoya y administra el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo. • El director genera condiciones institucionales apropiadas para el reclutamiento, selección, evaluación y desarrollo del personal del establecimiento. 	<p>D. GESTIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL Y CONVIVENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • El director promueve los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento para el logro de sus metas. • El director promueve un clima de colaboración entre el establecimiento educativo, los estudiantes y los padres y apoderados. • El director articula la definición del proyecto educativo con las características del entorno • El director se relaciona con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. • El director informa a la comunidad y sostenedor los logros y necesidades del establecimiento

II.2.2 Modelo conceptual

Una evaluación de la implementación y transferencia de EES y los efectos que ellas producen al interior de las instituciones educativas y sus comunidades en el espacio que circunscriben el Marco Curricular, el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Dirección resulta incompleta si no se halla enmarcada en la comprensión de esta implementación en la perspectiva de la dinámica propia del cambio pedagógico. Dicha concepción de la EES en tanto experiencia de cambio pedagógico debe radicarse en ejes lo suficientemente amplios que permitan un acercamiento a las construcciones de sentido de los actores del proceso pedagógico a la vez que unas coordenadas de observación para el seguimiento que sean de carácter heurístico.

Es así que, para su adecuado desarrollo

- Se precisa una noción de cambio y en particular de cambio pedagógico que permita visualizar adecuadamente la naturaleza de éste de acuerdo a su especificidad.
- Se precisa dar un lugar central a la dimensión cultural del cambio pedagógico como dimensión constitutiva de la profesionalidad docente y de su especificidad profesional
- Se precisa la posibilidad de establecer puentes de convergencia, así como brechas entre la experiencia de implementación de la institución anfitriona y la experiencia de recontextualización de la institución pasante.
- La cultura cumple una función crucial en el desarrollo de los sujetos pues ella entrega las herramientas de construcción de éste al interior de una determinada comunidad humana.

Watzlawick y Weakland diferencian entre dos tipos de cambio posible a nivel de los problemas humanos en el campo de lo social: “uno que tiene lugar dentro de un determinado sistema, que en sí permanece inmodificado, y otro, cuya aparición cambia el sistema mismo”⁹. A éste último lo denominan simplemente como “cambio 2”, el cual “resulta introducido en el sistema desde el exterior y por tanto no es algo familiar o inteligible en términos de las vicisitudes de cambio 1. De aquí su naturaleza chocante y aparentemente caprichosa. Pero visto desde fuera del sistema, supone meramente un cambio en las premisas (las reglas de combinación) que rigen al sistema como totalidad”¹⁰, mientras en el cambio 1, cuyo impacto no altera las condiciones fundamentales de funcionamiento del sistema en que se inserta, el cambio ocurre en función de esas reglas ya instaladas.

Esto es de gran relevancia en cuanto al problema del cambio pedagógico en las organizaciones educativas. Habitualmente la implementación del cambio desconoce o soslaya el análisis de las estructuras sociales y culturales previas en que se inserta la innovación, sin entrar en la pesquisa de los diálogos entre una y otro en tanto que fenómeno de cambio cultural. De lo que se trata, entonces, es de entender estas dinámicas de cambio en tanto experiencias de aprendizaje profesional, de carácter institucional, colectivo, colegiado. El cambio pedagógico es, pues, antes que un cambio fáctico meramente observable, un cambio en el proceso y resultado de la construcción social, interaccional, de significaciones y sentidos compartidos en relación con la vida escolar, el aprendizaje y la formación en las instituciones educativas.

Para entender la especificidad del cambio pedagógico es importante notar que a la base de la actividad de un docente individual se sitúa la presencia legitimadora de la institución educativa. Con Bourdieu, estimamos que “para que funcione el discurso profesoral común, que se enuncia y recibe como algo natural, se requiere de una relación de autoridad-creencia, una relación entre emisor autorizado y un receptor dispuesto a recibir lo que aquél dice, a creer que merece la pena decirse. Es necesario que se produzca un receptor dispuesto a recibir, pero no es la situación pedagógica la que lo produce”¹¹ sino la inscripción de ella al interior de la institución educativa. Por ende, el trabajo docente nunca es un trabajo solitario. Permanentemente establece vínculos con su dimensión institucional que retroalimentan su acción, promoviendo, autorizando, conservando o desalentando determinadas características, sea por influjo directo o no.

De lo que se trata es de levantar un modelo conceptual amplio, descriptivo, sobre cuya articulación puedan reconstruirse con la coherencia y autenticidad necesarias los sentidos y

⁹ Paul Watzlawick, John H. Weakland, Richard Fisel *Cambio: formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona:, Herder, 1995p30

¹⁰ Idem, p.44.

¹¹ Bourdieu, Pierre. “Lo que quiere decir Hablar”, en *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo, 1990; p127

significaciones que los actores del proceso en cuestión, comunidades educativas anfitrionas y pasantes, a través del seguimiento. Este marco posibilitaría entonces los ejes fundamentales para la visualización de la experiencia de crecimiento profesional y construcción de saber pedagógico, y que sea coherente con el propósito del Marco para la Buena Enseñanza, en cuanto aquél “reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes”.

Las preguntas básicas sobre las que se asienta el Marco para la Buena Enseñanza, ¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo? tienen su correlato en otras que son posibles de levantar en la experiencia de transferencia de la EES y que dan cuenta de la construcción de saber pedagógico por parte de la comunidad docente: ¿Cómo se llegó a saber lo necesario?, ¿Cómo se llegó a saber hacer lo que se hizo? y ¿qué tan bien es posible reconstituirlo en un nuevo escenario y bajo qué condiciones?. La EES pasa a ser entendida, así, como una experiencia de transferencia de saberes pedagógicos relevantes.

A contrario modo de otros oficios y profesiones de relevancia social, en la docencia la estructura iniciática maestro-aprendiz de incorporación de nuevos miembros a la comunidad profesional y de aprendizaje de sus saberes distintivos prácticamente se deshace pues, en términos de Lee Schulman la docencia “carece de un historial de práctica” (Schulman), pero también carece de saberes distintivos, en la medida en que su acervo conceptual ha primado la recontextualización de conocimientos de otras disciplinas. Nos adentramos entonces en senderos distintos y bastante más opacos que llevan a los miembros de la actividad docente al interior de dicha comunidad de prácticos: los de la socialización, primaria y secundaria, y los de la cultura en las organizaciones. En opinión de Gimeno Sacristán, “para comprender esa práctica pedagógica evidente (expresión de cómo se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje) no podemos quedarnos en el análisis de lo observable, pues de lo contrario estamos incapacitados para entender que se trata de un producto de interacciones complejas, apreciables solo si se analizan estratos ocultos en los que se sustenta la realidad visible”¹². Es por ende, crucial que la iniciativa de pasantías posibilite la reconstrucción de la profesionalidad de los docentes, en lo cual el seguimiento debe arrojar luces respecto de los puntos críticos de esa reconstrucción de profesionalidad y elaboración de saberes específicos. Como lo indica el Marco para la Buena Enseñanza, “que los docentes sean considerados y se perciban como profesionales implica una valorización, tanto de su formación inicial y como de la continua, como de su acervo de saberes y de su experiencia. Significa también que la autonomía profesional es a la vez una condición, un principio y una demanda que hacen los docentes para poner en juego sus capacidades. Representa, por último, un requerimiento de responsabilidad sobre sus prácticas profesionales ante la sociedad”. En la transferencia de saberes pedagógicos que constituye la pasantía (saberes didácticos, saberes disciplinares, saberes relacionales, personales, procedimentales, etc.) lo que se debiera desarrollar es también el conjunto de condiciones de práctica educativa que permiten el desarrollo de la profesionalidad mediante el empoderamiento de los sujetos respecto de su desempeño (toma de conciencia, construcción de conocimiento, desarrollo de mejores o nuevas competencias, etc.) en el seno de la institución educativa. Empoderamiento implica, desde la competencia profesional del docente, toma de conciencia, movilización de recursos, aprendizaje sobre sus capacidades personales y reconstrucción de su subjetividad; pero también el desarrollo de nuevas competencias y capacidades al interior de la comunidad docente.

¹² Gimeno Sacristán, José. Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo. Buenos Aires, Lugar Editorial, 1997; p90.

El planteamiento del Marco de la Buena Enseñanza en el sentido de que “una profesión moderna y de servicio social, como la docencia, crece y madura como tal por la vía de ejercitarse colectivamente” y cuyo carácter colectivo “se manifiesta mejor frente a los poderes públicos o a los demás actores sociales, cuando ella como cuerpo reflexiona respecto a su sentido” se sostiene en una concepción de la actividad docente como fenómeno cultural y social.

II.2.2.1 La dimensión cultural de la práctica docente

Esta dimensión cultural de la docencia explica en buena forma el desempeño de los docentes en el aula y el centro, dando cuenta de elementos de la construcción de sentido que realizan los actores del proceso pedagógico que quedaban invisibilizados por las categorías de análisis principalmente tecnicistas pertenecientes a la “agenda clásica de la didáctica”¹³, como las de “metodología”, “actividades”, “evaluación” y “planificación”. Las brechas entre lo esperado y lo obtenido, entre los logros en contextos y situaciones afines, entre planificación y transposición didáctica no quedaban resueltas en tanto que a esas categorías subyace una idea racionalista técnica de la docencia que prescinde del “sentido” de las acciones para los sujetos en contexto.

Como señala Armengol, “cada centro y cada aula generan su propia cultura: el aula crea un entorno singular fruto de la relación entre los agentes que actúan en ella, que se concreta en un conjunto de acciones, representaciones, percepciones mutuas de intercambios, caracterizadas por la simultaneidad, la imprevisión y la multidimensionalidad”¹⁴. Cada institución va creando su propia cultura pedagógica en la interacción cotidiana, consolidando pautas, prácticas, valores, actitudes, representaciones, etc. La especificidad cultural de la actividad docente se visualiza a partir de algunos ejes estructurantes básicos:

- **Los contextos en que se inscribe la acción educativa y el nexo entre ellos o la base social de la docencia** (Gimeno): es preciso caracterizar y dimensionar las demandas y presiones sobre el quehacer docente y el acervo de prácticas nacidas desde diversos contextos en los cuales se inscribe el proceso docente y que articulan la acción docente en el aula.
 - **Sistema social – contexto cultural:** demandas sociales y prácticas sociales
 - **Sistema educativo – contexto profesional :** Marco Curricular, Marco para la Buena enseñanza y Marco para la Buena Dirección
 - **Institución educativa – contexto pedagógico – institucional:** prácticas y perfil institucional, práctica de aula, contrato didáctico.

Se hace necesario conocer las demandas particulares que generan la EES en la institución anfitriona y que la vuelven necesaria en la institución pasante y el sentido que ellas tienen para los actores del cambio; pero también las prácticas docentes características en una y otra (prácticas didácticas, organizacionales, disciplinares, etc.)

- **El perfil y la identidad docente de la organización educativa y del docente:** cada centro desarrolla una cultura pedagógica como fruto de las interacciones cotidianas

¹³ Litwin, Edith. “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En Camilloni, Alicia et Al. Corrientes didácticas contemporáneas. Argentina, Edit. Paidós, 2004

¹⁴ Armengol Asparó, Carme *La cultura de la colaboración, reto para una enseñanza de calidad*. Madrid, Edit. La Muralla, 2001, p.33

de sus miembros, sus acuerdos tácitos o explícitos, sus procesos de gestión, actividades en común, etc¹⁵. Esta cultura es la “consolidación” de ciertas ideas respecto de la imagen del estudiante y sus potencialidades, los procesos de aprendizaje, la relación con el entorno, el rol del docente como actor social en su contexto y de su intervención profesional, la naturaleza del conocimiento o saber enseñado, entre otros. Con este sustrato cultural dialogan los procesos de innovación pedagógica, por lo que es preciso atender a las relaciones entre ambos a fin de detectar las superposiciones, sustituciones, acoplamientos que se producen a nivel de los discursos del cambio y de la identidad.

- **El contrato didáctico** negociado en los procesos de aula: en cada aula las relaciones entre los actores del proceso pedagógico se regulan por convenciones tácitas entre ellos en torno al lugar que ocupan sus proyectos en el aula, delimitando sus derechos y deberes en diversos niveles como el disciplinar, el cognitivo, el metodológico y el evaluativo, definiéndose así lo aceptable y lo inaceptable, lo esperado y lo no esperado, lo justo y lo injusto.

Mientras los proyectos del estudiante son permanentemente construcciones de subjetividad, los proyectos docentes adoptan una multiplicidad de variantes dependiendo de la cultura pedagógica que predomina, sea ésta de corte academicista, tecnicista, de reconstrucción social, socio-afectiva, etc. La noción de contrato didáctico resulta especialmente útil en el análisis de los procesos de cambio pues al interior de este entramado de derechos y deberes consensuados en la práctica del aula se desarrolla la vida escolar de los estudiantes en un alto porcentaje del tiempo que pasan en la institución, tanto en lo que atañe a los procesos de negociación y construcción de conocimiento y aprendizaje que son el centro de la tarea de la institución educativa, como a la convivencia y el desarrollo de la vida juvenil que posibilitan ellas y que constituye uno de los centros de interés de los estudiantes. Los procesos de cambio pedagógico inciden fuertemente en estos patrones establecidos con anterioridad, deviniendo en resistencias o factores facilitadores, sobre todo, de las experiencias iniciales de innovación.

- **La reflexión docente:** una cultura de la profesionalización docente demanda la centralización de los procesos de metacognición pedagógica del propio docente y su comunidad para capitalizar un saber pedagógico contextualizado y relevante. La pasantía es una oportunidad de consolidación de dicha reflexión para la institución anfitriona, mientras es, durante la pasantía, un aprendizaje para la institución pasante. Tan sólo en la experiencia de recontextualización la institución pasante reproduce el proceso reflexivo de la institución anfitriona, muchas de cuyas aristas pueden haber sido invisibilizadas, subentendidas, o sometidas a diversos procesos de interpretación y reinterpretación durante y después de la pasantía. En este eje se vive el paso de la narración discursiva a la recreación experiencial de la reflexión sobre la acción que posibilita la EES. Levantar información en torno a ese proceso permitiría pensar modos de intervenir en los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional mediante pares.
- **Las prácticas de enseñanza:** “Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y acti-

¹⁵ Rué Domingo, Joan. La acción docente en el Centro y en el Aula, España, Edit. Síntesis, 2001, p.26ss

vidades que dan cuenta de este entramado”¹⁶. El concepto de práctica es crucial en el análisis de la profesionalidad y el desempeño docente por cuanto visualiza a éste desde un punto de cruce y encuentro de lo colectivo (el centro, su perfil y la base social de la docencia) y lo individual, de lo político y lo técnico, lo consciente (a nivel de la acción) y lo inconsciente, la reflexión docente en la acción y su *habitus* (Bourdieu), lo cual lo convierte en un concepto altamente problematizador e iluminador. Las prácticas no se reducen a procedimientos o pautas de acción, llevan implícitas asimismo valoraciones y actitudes, presupuestos sobre los estudiantes, expectativas, etc. que pueden hacer la diferencia entre la experiencia del anfitrión y la del pasante.

II.2.2.2 Ejes de tensión

Las categorías antes reseñadas constituyen un modelo analítico amplio, descriptivo, sobre el cual se ha estructurado la investigación cualitativa que compone el presente estudio. Se trabajó la dinámica que se produce a partir de ellas en las significaciones de los protagonistas del programa de pasantías a partir de tres ejes básicos:

La negociación y generación de consensos en torno a las nuevas ideas implicadas en el cambio dentro de los contextos de la práctica pedagógica.

El grado de argumentación y conciencia (metacognición) sobre la relación entre fundamentación (teórica, técnica, procedimental, etc.) de la EES transferida y su contextualización en la institución anfitriona como de su recontextualización en la institución pasante, lo cual le otorga a esta última una densidad distintiva respecto del proceso de implementación en la primera. Esto constituye un indicador de autonomía y relevancia de la innovación emprendida. Como señala Le-Boterf “una persona competente - o un colectivo diríamos nosotros - es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.)”¹⁷

El grado de capitalización organizacional de los saberes producidos en pro de la profesionalización: El impacto del cambio pedagógico en aula o en gestión está mediado y se ve posibilitado por la inserción de ella al interior de las pautas habituales de desempeño en la organización. Esa inserción se produce por la creación de espacios para la producción, transmisión, reflexión y conservación del saber pedagógico elaborado. “Este nuevo enfoque exige un contexto que permita llevarlo a cabo, unas condiciones de trabajo que faciliten su desarrollo y unas motivaciones que actúen sobre los profesionales para que sus convicciones no se conviertan en una contradicción viva y una paradoja crispante (...) No basta un discurso convincente. Es preciso crear condiciones para que sea viable”¹⁸. Alinear el proceso de capitalización de saber pedagógico con el desarrollo de competencias del profesorado resulta en un proceso de profesionalización auténtico, sobre todo “si se considera que la acción competente emerge de la combinación de un doble equipamiento de recursos (recursos personales y

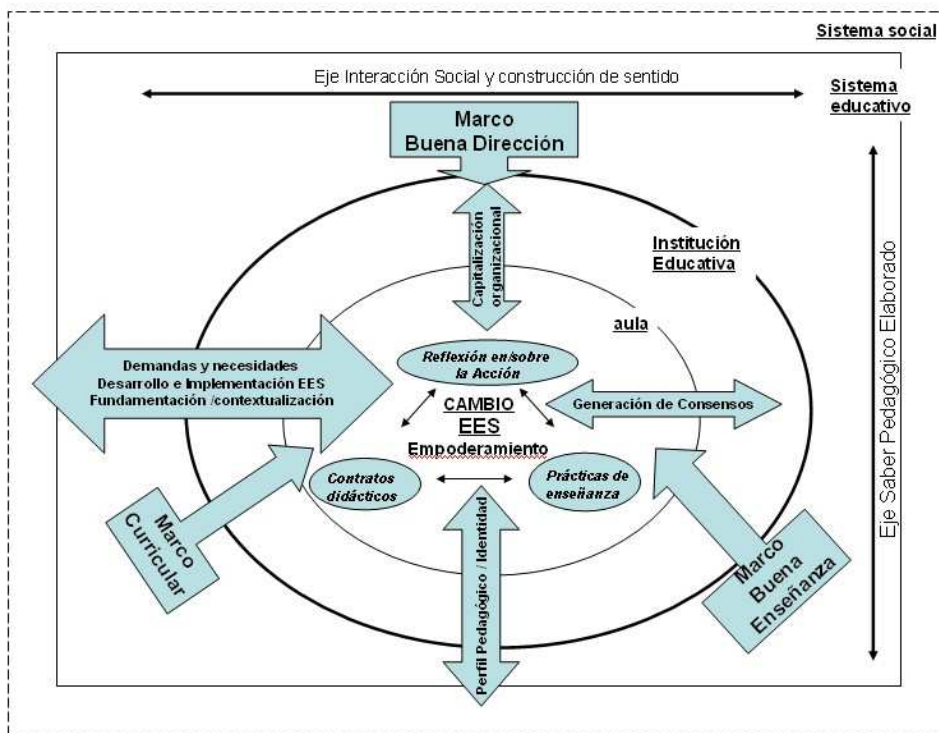
¹⁶ Litwin, Edith. Op. Cit.

¹⁷ Le Boter, Guy. Ingeniería de las Competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, 2001, p54

¹⁸ Miguel Angel Santos Guerra. *Evaluar es comprender*. . Buenos Aires: Editorial Magisterio del Rio de la Plata; 1998; p.100

de red) toda política responsable decidida a facilitar la construcción de competencias tendrá que tener en cuenta el aspecto de la capitalización de los conocimientos, para asegurar los recursos del entorno de las personas o equipos”¹⁹. Ante todo, la profesionalización, como ha dicho Perrenoud, “es una transformación estructural que nadie puede controlar por sí solo. (...) la profesionalización de un oficio es una aventura colectiva, pero que se representa también, en una larga medida, a través de las opciones personales de los profesores, sus proyectos, sus estrategias de formación. Tal es la complejidad de los cambios sociales: no son ni la simple suma de iniciativas individuales, ni la simple consecuencia de una política centralizada”²⁰.

Figura 1.17: La implementación de EES en la institución anfitriona



Fuente: Elaboración propia del equipo investigador

En la situación de desarrollo de la EES nos enfrentamos a una elaboración de saberes pedagógicos de acuerdo a la inscripción particular de la institución educativa que le da origen en un espacio contextual determinado. Entre los ejes del saber elaborado y de la interacción debe darse una relación de autenticidad en la medida en que el desarrollo logre una articulación real con todos sus actores en la comunidad educativa y la posición que ellos y sus proyectos subjetivos y formativos viven en el proceso. Esa autenticidad se manifiesta en la tensión entre fundamentación (técnica, pedagógica, política, etc.) que sustenta la EES y las características peculiares del contexto que sitúa demandas y restricciones/oportunidades específicos a ella.

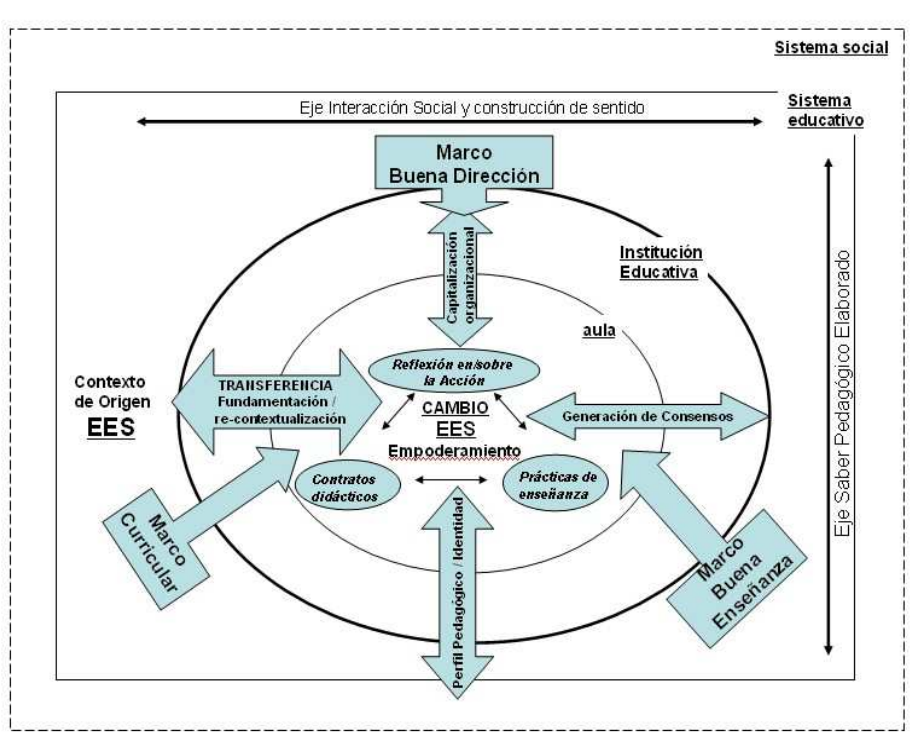
En la experiencia de transferencia, como una diferencia básica posible de prefigurar, es fundamentalmente este eje de tensión el que ofrece una perspectiva diferente de la dinámica en la medida en que la implementación en la institución pasante opera por una re-contextualización de la experiencia, lo cual introduce una complejidad específica a la reflexión pedagógica de la institución pasante que es preciso observar con detención a fin de establecer sus puntos críticos para la previsión de las necesidades de apoyo. Otra diferencia es que la EES en tanto saber

¹⁹ Guy Le Boterf. Ingeniería de las Competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, 2001, p p74

²⁰ Perrenoud, Phillipe. Diez nuevas competencias para enseñar, Barcelona, Edit. Grao, 2004, p.153

pedagógico ingresa a la vida de la institución pasante mediante el eje de interacción social, a la izquierda del esquema, durante la pasantía y debe luego reelaborarse a nivel vertical durante la implementación. En la institución anfitriona mucho de esto ocurre de manera simultánea, sobre todo porque la resolución de la tensión entre fundamentación y contextualización de la experiencia se desarrolla a partir del eje vertical y se explicita como sistematización y comunicación, oral y escrita, en el horizontal. En ambos escenarios se debe cautelar el grado de impacto del saber pedagógico elaborado desde la dinámica de inteligencia organizacional que acoja, difunda y haga parte de la vida de la comunidad institucional ese saber, gestionando el desarrollo de consensos durante y después del proceso.

Fig. 1.18 La EES en situación de transferencia



Fuente: Elaboración propia del equipo investigador

Es imprescindible visualizar también otras diferencias que puedan ocurrir como resultado, por ejemplo, de un acceso parcial por parte de los pasantes al saber pedagógico elaborado en la institución anfitriona en relación con la totalidad de elementos que engloba el esquema.

El cambio pedagógico, siendo un problema de generación de conocimiento específico, en un marco de prácticas culturales debe abordarse integralmente: desde lo simbólico, lo racional, lo técnico, lo afectivo, lo social, aceptando el hecho de que “no todos los componentes de la cultura institucional son igualmente susceptibles de cambiar o ser cambiados. Se ha diferenciado entre componentes sagrados y profanos de la cultura. Los primeros son prácticamente inalterables porque constituyen la base (no solo racional, sino a menudo irracional [afectiva, simbólica, preferiríamos nosotros decir] de la cultura del grupo”²¹, lo que implica la necesidad de cautelar y explicitar en el proceso de transferencia las expectativas y representaciones que se hace la institución pasante respecto de los alcances de la implementación de la EES. La cultura puede,

²¹ Armengol, Carme. Op. Cit, p.53)

así, ser vista como un capital de la institución que le permite su funcionamiento y existencia. El empoderamiento de los profesionales de la docencia y los centros educativos alude entonces al posicionamiento reflexivo, colegiado y participativo en la dinámica profundamente compleja del hecho pedagógico como un proceso de mejoramiento de las competencias individuales y colectivas en la articulación y el devenir de dichos procesos, así como de sus resultados al interior de dicha cultura que es fruto de sus acciones e interacciones.

No es posible concebir la posibilidad del cambio pedagógico sin pensar la práctica docente como un fenómeno de cultura a la vez individual y colectiva y no únicamente como un problema técnico racionalmente resoluble desde un docente singular que sólo requiere el manejo de nuevas herramientas, sean éstas conceptuales, metodológicas u otras. Como lo sostiene Santos Guerra “Se está extendiendo una nueva ola pedagógica sobre las estrategias de acción y de cambio en las escuelas. (...) Me refiero al llamado paradigma de la colegialidad. Paradigma que conlleva ruptura del individualismo, planificación conjunta, reflexión compartida, coordinación intensa, acción colegiada...el centro aparece como la unidad funcional de planificación, trabajo, innovación y evaluación”²². La organización juega un rol determinante en la apertura de espacios para la gestión del saber pedagógico que constituye y permite la EES. Un supuesto que podría manejarse es el de que la institución anfitriona ha sido capaz de resolver adecuadamente este proceso de inteligencia organizacional así como ha sido capaz de hacerlo en la EES misma. Queda la posibilidad de que aún en la institución anfitriona se produzca una brecha entre la EES y su asimilación en la cultura pedagógica de la institución. Más aún esto puede darse a nivel de la institución pasante.

Como han señalado Watzlawick y Weakland, “existen fundamentalmente tres modos de enfocar mal las dificultades

- Intentar una solución negando que un problema lo sea en realidad: es preciso actuar pero no se emprende tal acción.
- Se intenta un cambio para eliminar una dificultad que desde el punto de vista práctico es inmodificable o bien inexistente: se emprende una acción cuando no se debería emprender.
- Se comete un error de tipificación lógica y se establece un juego sin fin cuando se intenta un cambio 1 que tan sólo puede cambiarse a partir del nivel lógico inmediatamente superior o bien se intenta un cambio 2 cuando resultaría adecuado un cambio 1: la acción es emprendida a un nivel equivocado” (Paul Watzlawick, John H. Weakland, Richard Fisel *Cambio: formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona:, Herder, 1995, p.59)

²² Miguel Angel Santos Guerra. *Evaluar es comprender*. . Buenos Aires: Editorial Magisterio del Rio de la Plata; 1998; p.99

II.3 Objetivos Generales y Específicos del Estudio.

II.3.1 Objetivo general:

Describir los efectos que la participación del equipo tiene en el establecimiento educacional, tanto para los equipos anfitriones-guías como para los equipos pasantes, considerando la cohorte de participantes del bienio 2006 - 2007.

Tales efectos serán cotejados, en términos de consistencia e intensidad, con los marcos Curricular, para la Buena Enseñanza y para la Buena Dirección.

II.3.2 Objetivos Específicos

1. Determinar el efecto de las pasantías en lo referido a la Experiencia Educativa Significativa en las áreas pedagógica y de gestión escolar, en los establecimientos anfitriones y, especialmente, en los establecimientos pasantes, de acuerdo a los marcos de referencias definidos.
2. Determinar el efecto de las pasantías en los establecimientos pasantes y anfitriones, identificando posibles cambios en otros actores indirectamente involucrados (centro de padres, apoderados, centro de alumnos, junta de vecinos, personal administrativo, etc.).
3. Establecer los aprendizajes que la experiencia ha tenido para los pasantes y sus posibles vinculaciones con la estructuración posterior de una experiencia educativa propia y significativa.
4. Identificar a partir de los marcos para la buena enseñanza, buena dirección y el SACGE, desde la dimensión profesional, los factores o condiciones que provocan cambios al interior del establecimiento educacional por la experiencia de la pasantía.
5. Diseñar y probar un índice de empoderamiento de las comunidades escolares que participan en el Programa de Pasantías Nacionales que permita explicar el éxito o no éxito en el diseño e implementación de Experiencias Educativas Significativas

III Resultados y análisis

La presentación de resultados sigue el orden secuencial de las etapas de investigación que fueron desplegadas por el equipo investigación.

Lamentablemente, por imposibilidades de calendario, el estudio se inició con posterioridad a la realización de la primera etapa de la Pasantía. De esta manera, la información referida a la visita de los equipos pasantes a los establecimientos anfitriones sólo se ha tenido a la vista a través de los informes que los anfitriones entregaron al CPEIP y a través de la narración que los mismos actores entregaron pero de manera expost.

Así, el estudio se inicia, en su dimensión de investigación, en el contexto de las jornadas regionales de seguimiento con los equipos pasantes. Luego da cuenta de la etapa de acompañamiento y apoyo que los equipos anfitriones realizan en el contexto de trabajo de recreación de la EES. Luego se hace cargo de observar la etapa final de la pasantía en que el equipo anfitrión asiste al establecimiento pasante, observando el proceso de transferencia y entrevistando a los actores que directa e indirectamente participan en la EES. Finalmente, se da cuenta de la aplicación de encuestas a las comunidades escolares de equipos anfitriones y pasantes, encuestas aplicadas con posterioridad a la realización de las visitas de los equipos anfitriones a los establecimientos pasantes.

III.1 El Proceso de la Pasantía vista por los pasantes: análisis de discurso

En el contexto de las jornadas regionales de seguimiento con equipo pasantes, se realizaron tres focus groups con miembros de los equipos que asistieron a las jornadas de La Serena, Rancagua y Chillán.

Dada estas condiciones, la mirada que se recoge en esta sección corresponde al momento en que los equipos pasantes están procesando la EES y preparando su plan de recreación. Esta visión difiere de la que los equipos pasantes demuestran una vez consolidado el proceso de recreación e implementación de la EES recreada en su propio contexto institucional. Esta última visión está reflejada en la sección II.3.

Además de la realización de estos focus, el equipo de investigación registró y analizó las jornadas mismas, material que se integra como anexo a este informe.

III.1.1 La experiencia

III.1.1.1 Relación entre las duplas

Uno de los aspectos más relevantes que se destaca de la experiencia de intercambio radica en la dimensión humana que prevalece en las relaciones. La acogida y la calidez en la relación, generadas por los establecimientos anfitriones en los pasantes, son particularmente remarcadas por estos últimos.

“Yo creo que esa es una de las cosas importantes que se rescatan de este programa de las pasantías, es ver la parte humana de lo que uno percibe y recibe de la gente....para nosotros fue muy grato ver la calidez de las personas, cómo se entregan para mostrar todo lo que se ha realizado en la escuela, no es cosa que sea un montaje para el momento, sino que es realmente así, entonces esa experiencia es, para uno, muy significativa porque realmente refleja en toda su esencia todo lo que ellos han tratado de poner en conocimiento de nosotros como pasantes, eso yo lo destaco”

Los lazos que se generan entre ambos establecimientos, más allá de los actores directamente involucrados en la experiencia de intercambio específica, se tornan muy estrechos. El anfitrión asume una responsabilidad de signo paternal con el establecimiento pasante, a la vez que este último adopta una gran disposición y apertura hacia el aprendizaje de nuevas y desconocidas experiencias.

El carácter paternal que trasunta la actitud del anfitrión lo lleva a sentirse responsable por la forma y los términos en que el pasante está asimilando la experiencia. A su turno, el pasante se sitúa en la posición de un alumno que está adquiriendo nuevos conocimientos, herramientas de enseñanza y destrezas sociales y culturales.

El establecimiento pasante se preocupa, de manera especial, por incorporar la mayor parte de los elementos ligados a la experiencia significativa realizada por el establecimiento anfitrión: no sólo se consignan aquellos sustantivos o asociados a contenido, sino también todos aquellos aspectos vinculados a lo contextual, ya sea de orden institucional, social, comunitario, geográfico o cultural.

Ello se ve claramente expresado en los paralelos que marcan sus discursos, con relación a los anfitriones. En particular, se resalta la realidad económico-educativa similar, la cual actuaría como un elemento relevante para el desarrollo del programa en su segunda etapa (recontextualización).

“A mí me tocó ir de pasante al colegio Aurora de Chile de Rancagua que es muy parecido a la realidad nuestra del colegio Fray Jorge de Ovalle... los niños son tan vulnerables como los nuestros, con problemas socioeconómicos, de afectividad también porque sus padres trabajan y quedan solos y nosotros nos interesamos en este proyecto, porque como le dije antes es muy parecido a la realidad nuestra, se llama desarrollo personal integrado al currículum. Entonces ahí era involucrar a toda, a los padres, a toda la comunidad escolar, lo que nos impresionó era que todos eran “tíos” desde la directora hasta el auxiliar, o sea lo encontré muy afectuoso...harto cariño, los talleres que se implementaban eran muy lindos...yo como profesora con 32 años de servicio quedé impactada, o sea, nunca uno termina de aprender eso es lo único que sé... cómo los niños, con tantos problemas en la casa, con tantos problemas económicos, estos niños podrían llevarse bien de aquí en adelante con mucha resiliencia”

Las expectativas de los pasantes se constituyen en una variable relevante en la configuración de la relación entre las duplas de trabajo.

“Pero desde el momento en que uds. eligen una alternativa de las pasantías del libro... del catálogo, ya están predispuestos a la idea; se comenta en el consejo de profesores las falencias que tiene el colegio y por el cual postuló, entonces uno lleva ya una idea de lo que va a mejorar, de lo que va a ver...”

Los pasantes, al preocuparse por quedar completamente informados acerca de la experiencia significativa del establecimiento anfitrión, van dibujando un cierto vector de expectativas, el cual se convierte, de alguna manera, en el referente con el que se va cotejando la experiencia de intercambio.

“Pero más que nada los objetivos están claros, cuáles son las estrategias que ellos tienen, más o menos al leer y estudiar la página que corresponde a esa pasantía está como bastante claro”

III.1.1.2 La Selección

La participación de la unidad educativa en la evaluación y selección del proyecto a ser postulado se considera un factor crítico.

Se critica, en general, la falta de participación del profesorado en la elección de la experiencia que efectúa el establecimiento pasante.

“Pero hay que ser realista, me da la impresión que cuando se escoge una pasantía o un proyecto que a un colegio le interesa, no sé si estaré pecando con lo que voy a decir, pero en general son los directivos los que seleccionan, muy pocas veces es un profesor el que selecciona un proyecto, esa es la realidad, no sé si estará bien o no, pero yo pienso que por lo general ese libro llega a la dirección, no llega al docente común y corriente, y el director, la jefe técnico ve de acuerdo a los problemas que hay en la escuela, comienza a elegir, no sé si estará despectivo”.

“Es que yo pienso que el hecho que todos los profesores participen en la elección de un proyecto facilitaría que la gente lo tomara con mayor gana, pero si alguien determina este proyecto y el profesorado no está ni ahí, porque como tú dices cuesta mucho por la edad, entonces quiere decir que debe partir por los profesores”

Se echa de menos una participación desde una perspectiva integrativa, de pertenencia, no de autosegregación. En efecto, aún cuando se coloca en cuestión el método poco participativo, esta discusión se lleva a cabo desde adentro de una comunidad, de un colectivo al cual se pertenece, brinda sentidos y con el cual se identifica.

Es decir, la crítica es hacia un “nosotros” y no hacia un “ellos”; esto es relevante, por cuanto se mantiene un espíritu de cuerpo vital para el buen desarrollo de la iniciativa, al mismo tiempo que las responsabilidades se asumen con grados de entrega, entusiasmo e identificación crecientes y no como deberes burocráticos que son impuestos desde arriba y que deben ser cumplidos, pues son parte de la “pega”.

En suma, la demanda de participación alude, fundamentalmente, a la adquisición de compromisos colectivos a partir del primer minuto. La idea es lograr una participación comprometida desde el inicio, en la misma elección de la experiencia significativa, alcanzando así grados inmediatos y profundos de identificación con el proyecto.

Ahora bien, aquellos casos colectivos, propios de algunas realidades rurales, viven este proceso de una manera institucionalmente más participativa, en virtud de su estructura y dislocación territorial.

“Nosotros, como somos un microcentro, eh, nosotros somos seis, vimos el catastro entre todos, vimos las necesidades de todos que son muy similares y después democráticamente se eligieron las personas que iban a participar, o sea las que iban a salir...”

III.1.1.3 Duración de la experiencia

El tiempo de duración de la pasantía es considerado un factor crítico para la asimilación de la experiencia. La necesidad de interpenetrarse con la experiencia y todos aquellos aspectos que caracterizan su devenir y su mecánica, precisaría de un tiempo bastante más prolongado en la primera etapa de la pasantía.

“A nosotros nos faltó tiempo, una semana es muy poco, por qué, porque uno necesita relacionarse con la propia experiencia, otra poder estar en una sala de clases, poder hablar con los alumnos y estar con ellos, observar una clase y poder conversar con los profesores en un consejo técnico, administrativo, conversar con los líderes, los alumnos líderes de cómo está funcionando de qué les parece a ellos”

“En nuestro caso el tiempo también fue escaso, nosotros nos levantábamos a las seis de la mañana, estábamos tipo ocho en la escuela y almorzábamos allá y perdíamos tiempo. Todo lo que nos ofrecían era interesante, pero teníamos que correr, estábamos recién en algo y mirábamos el reloj, la agenda y ya estábamos pillados de tiempo. Nosotros nos sentíamos mal de no poder ir a la radio –ellos tienen un programa radial allá- porque se nos pasaba el día en la radio y no veíamos nada más, entonces yo creo que el tiempo es escaso”

“No se digiere bien. Se corta”

“En el caso nuestro la pasantía, si bien es cierto, fue totalmente estructurada, planificada, nosotros sentimos que nos faltó mucho tiempo, porque habían muchas cosas que nosotros estábamos adquiriendo y era como, casi estar grabando, sacando fotos para traer el material y una semana se hace demasiado corto y los tiempos ...si bien es cierto la agenda era super agotadora... eh, cumplimos todo a cabalidad, pero sí sentimos que pudimos tener una reunión más extensa con Minera Escondida, pudimos haber visitado otros lugares que también tenían una red de apoyo, si bien es cierto, conocimos todo, quedamos con la sensación del poco tiempo que teníamos”

La importancia cardinal que reviste esta primera etapa para el futuro del proyecto en ciernes, debiera llevar a considerar esta crítica y estudiar alternativas más eficientes.

Paralelamente, se considera necesario el involucramiento directo en esta fase de la experiencia de otros estamentos de la comunidad escolar.

“Porque está toda la experiencia eh..., nosotros no tuvimos tiempo de nada, aparte que queda más o menos una hora de diferencia desde el pueblo hasta el colegio, más o menos una hora entonces, eh... no nos da tiempo de nada porque toda la experiencia era enriquecedora, interesante, el compartir con los alumnos, entonces yo ponía en la evaluación que al menos dos alumnos o un alumno también vivieran la misma experiencia que vivieron los profesores... insertarlo en un curso como juez y experiencia...”

Nuevamente, se observa con fuerza los grados de identificación y de cohesión institucionales. Los discursos trasuntan permanentemente este rasgo distintivo y crucial para el éxito del programa.

Subyace una valoración muy alta del programa y, por ende, una elevada compenetración con sus avatares y derroteros, al mismo tiempo que también emergen con mucha fuerza los grados de compromiso individual e institucional con él.

Sin embargo, de las conversaciones surgen relativizaciones en función de la naturaleza y sentidos de la experiencia significativa: las identidades particulares de las pasantías podrían flexibilizar el diseño del programa respecto de los tiempos de trabajo.

“A mí me parece que cada pasantía tiene su identidad, ah... eh, alguna puede agotarse en una semana y otra no ser suficiente, la nuestra creo que fue insuficiente, porque conversábamos ahí que era un sistema dual en que nosotros teníamos que ir a empresas y efectivamente las empresas no están al interior de la localidad sino que están a las afueras y, ir a una empresa tu tienes toda una mañana y en volver tu tenías la tarde, eh... se hizo poco, eh... me parece también que la estructuración ha sido muy buena”

III.1.1.4 Programación del trabajo

La seriedad y la programación interna del trabajo se perciben como factores relevantes relacionados con la eficiencia del programa.

“La verdad es que yo quise hacer esto porque encontré que la actitud con nosotros para traspasarnos su experiencia fue tan seria, tan seria, que nosotros, eh... nos sentimos un poco extrañados, no porque encontráramos que los profesores eran buenos o que tenían una buena disposición, sino que cómo planificaron y con la seriedad que ellos tomaron la visita, sin saber de dónde veníamos, es decir sabían que veníamos de San Vicente, pero no de qué escuela, no conocían físicamente nada. Nos llamó la atención que desde que llegamos hasta que nos vinimos, todo estaba enmarcado en una programación. Desde que llegamos nos entregaron una hoja con la planificación de la semana, por día, por hora y por todo, entonces (...) nada se cambió, nada se modificó, porque decir oiga esto estaba planificado pero se cambia porque el profesor no está, o se enfermó, nada, todo escrito, todo correspondía a la planificación”

Se manifiesta con claridad el efecto que produce el tratamiento serio y profesional. En primer lugar, éste se expresa en la dimensión propiamente humana, de reconocimiento personal, generando seguridades y alicientes en los roles que se asumen.

Inmediatamente, el principal impacto se registra en el rendimiento profesional. Están construidas ya las confianzas para entregarse a la experiencia con apertura y avidez de compenetración y asimilación vivenciales.

“En mi caso también, un recibimiento muy bueno, nos entregaron una carpeta con todos los días, en el caso nuestro era doble jornada, es decir, íbamos en la mañana y en la tarde... todo muy bien organizado, nada al azar, no había tiempo para aburrirse, nada, nos llevaron a las salas, nos mostraron todo el procedimiento del colegio, les hicimos nosotros evaluaciones a los niños del proyecto que nosotros fuimos a aprender, todos los días nos acompañaron profesores distintos a la hora del almuerzo y el último día fueron los tres anfitriones y un solo día nos llevaron a un tour por la ciudad, pero el resto del tiempo fue trabajo, trabajo y en las noches nos prepararon tertulias, nos sentimos regio y el trabajo excelente”

Se colige, de los dichos, que la programación realizada por el establecimiento anfitrión, entonces, actuó en dos direcciones plenamente complementarias: la autoconfianza y la productividad del trabajo.

El principal elemento a resaltar, en este aspecto, es el efecto benéfico que agrega al programa un tratamiento serio y, por sobre todo, personalizado y atento hacia los pasantes, por parte de la representación anfitriona.

III.1.1.5 Los tiempos de trabajo

La restricción del tiempo determina agendas de trabajo muy nutridas e intensivas, las cuales inhiben los momentos y los espacios que se requieren para la reflexión y la sistematización de la experiencia en desarrollo.

“En el caso nuestro generalmente fue ocurriendo en la hora de comida, cuando estábamos en la cena y estábamos comentando lo que habíamos hecho en el día, poníamos en limpio lo que te podía servir, tratando de focalizar a lo que fuiste y tratando de decir esto me gustó esto no me gustó... y ahí tirabas sobre la mesa las fortalezas y las debilidades, pero era informal, incluso adelantándonos al otro día”

“Para nosotros fue como poco, porque nosotros entrábamos a las siete y media y después de la cena nosotros dábamos una vuelta y ellos se iban a sus departamentos de soltero y después nosotros en el pelambriño; nosotros ahí conversábamos... pero desde un principio nosotros vimos la vara alta y decíamos cómo vamos a hacer con esta vara”

Con todo, los relatos no sitúan esta limitante bajo la forma de un reclamo al programa; más bien se asume como una consecuencia lógica de una estructura programática bien formulada y que obliga a aprovechar de la mejor manera todos y cada uno de los tiempos que involucra la pasantía.

No se visualiza algún esquema alternativo que remedie esta situación como no sea su inclusión directa en la agenda de trabajo que programe el equipo anfitrión. Es decir, la incorporación al interior de las actividades de los necesarios espacios para la reflexión y sistematización colectivas.

III.1.2 La articulación institucional

La articulación institucional que se verifica entre las direcciones de los establecimientos, los sostenedores, las municipalidades y el Mineduc, es vista como un factor clave para el éxito del programa.

Los grados de concertación y de apoyo institucionales directos son, explícitamente, valorados y operan como estímulos efectivos para el desempeño de los establecimientos bajo su tuición.

“Bueno, nosotros acá en La Serena, la Corporación Municipal fortalece que nosotros participemos y nos apoya en todo. La secretaría ministerial, el equipo de gente que tiene el colegio. No tenemos limitancia para participar, nosotros ingresamos al sistema de pasantías nacionales y se pone todo el mundo a trabajar. Nos recibió el Alcalde este año”

“En el caso de nosotros, como dijo la colega, eh... respecto de los facilitadores institucionales, nosotros tenemos el D.E.M., que nos abrió las puertas, nos acogieron 100%, la secretaría ministerial, las supervisoras, no tuvimos problemas en ese sentido”

Este es un aspecto imprescindible de relevar y de tener en consideración a la hora de evaluar la tasa de éxito nacional del programa y los factores que la explican. Particular importancia cobra al interior de cada región, acompañada de sus éxitos, emprendimientos y singularidades.

Este rasgo, por ejemplo, es evidente y muy destacado en la cuarta región, la cual, además, tiene una historia en esta línea, que será necesario registrar.

El caso de la sexta región aparece como enteramente diferente.

“Lo que se hace, se hace porque uno tiene voluntad, pero no como organismo, DAEM en este caso o Alcalde, no sé, porque para otras cosas están todos, pero nosotros tenemos el mismo pesar de ella, eh... super solos en realidad, somos los únicos que andamos en pasantía”

“ Vuelvo a contar mi caso, cuando supieron que era yo quien iba a ir a la pasantía, el jefe daem, en ese momento estaba enfermo, pero la persona que lo estaba reemplazando, es otro señor, y no quería que fuera yo poh y mi director peleó para que fuera... le tuvo que dar muchas explicaciones para que me dejara salir de la escuela, ah y también a la otra colega porque no era de planta, o sea, los dos obstáculos y nos pusieron problemas desde el inicio...”

Las narraciones, de todos modos, resaltan la cohesión del establecimiento, contrastando con la voluntad y desinterés por parte de los sostenedores, municipalidades y el propio Mineduc.

“En el caso nuestro también, no hubo reemplazantes, se tuvo que arreglar con lo que tenía el colegio... o sea, tú autorizaste esto y te las arreglas como atiendes esos cursos durante esa semana...”

“...yo encuentro muy distantes a los departamentos de educación de las escuelas y muy descoordinados con el Mineduc...”

La ausencia de identificación con los sostenedores, municipalidades y Mineduc es clara. Se los ve como entes distantes, cuyos intereses, al menos, divergirían de los del establecimiento escolar.

Esta distancia se evidenciaría no sólo en la falta de apoyo al proceso propio de la experiencia, sino también en la provisión de información indispensable para concursar con éxito al programa.

La crítica es explícita y trasunta resignación y autonomía.

“Sí, uno tiene la sensación que desconocen muchas cosas que nosotros manejamos, cuando debiera ser al revés, la información desde allá, debiera ser más articulado, en el sentido de la información más que nada... yo soy de Rengo y nos costó bastante encontrar la instancia como para presentar el proyecto, más que nada para tener el apoyo, si bien era cierto que sabían que íbamos, no sabían ni cuando llegamos, ni lo que le presentamos a los directores, entonces son cosas que a nuestro parecer son sumamente importante, porque el sentido que queremos darle, es una red de apoyo a la comunidad en sí, entonces es

importante que ellos nos conozcan a través de la presentación, o sea, saben que trabajamos en un proyecto de integración, pero no estamos integradas, es como irónico, pero eso es lo que pasa”

Se demuestra que la sola presencia visible de la institucionalidad se convierte en un aliciente y portador de certezas hacia los establecimientos y comunidades escolares.

Es evidente, como lo confirma la cuarta región, que un rol preocupado, activo, articulador, facilitador y promotor del programa, se traduce en buenas experiencias y en entusiastas réplicas y participación mayor año tras año.

III.1.3 La experiencia como parte del P. E. I.

La importancia que se le asigna al compromiso con el programa se refleja en su incorporación al P. E. I.

“Nosotros ya lo incluimos en el P. E. I. del colegio, en el plan de acción del colegio, entonces no debiera perderse, el que llega tiene que continuar eso justamente”

Es así como se persigue la continuidad del programa, ahora dentro de un marco institucional. Al considerar el programa más allá de una posibilidad específica y puntual de innovación y desarrollo, ya sea de orden pedagógico o de gestión, se lo está elevando a un rango de preeminencia institucional, de un atributo consustancial al carácter e identidad que signan al establecimiento.

Si bien esto debiera ir asociado a los objetivos y declaraciones del programa, en virtud de su singularidad y propósito centrales, lo importante aquí es que la experienciación misma del programa lleva a sus actores a conferirle tal relevancia y categoría institucionales. Es, finalmente, una necesidad que surge del proceso y sus resultados parciales antes que de una declaración de intenciones.

Esto debiera anotarse como un gran logro del programa. Que la fuerza de sus propios resultados y el alcance de sus iniciativas, sean los factores determinantes para su instalación formal e institucional al interior de la comunidad escolar.

III.1.4 Recontextualización

III.1.4.1 Segunda etapa

El proceso de transferencia en la segunda etapa es un hecho que no aparece con todas las certezas necesarias. Factores como las voluntades institucionales, los recursos, la disposición docente, sintetizan algunas de las preocupaciones que inquietan e introducen incertidumbres en los actores pasantes.

“Es como bien relativo, depende, en el caso de nosotros, eh, en marzo tal vez, ni siquiera todavía en marzo, porque lo nuestro requiere mucho recurso, entonces nosotros vamos a

partir primero por la otra parte primero, qué parte, la preparación de los niños, la parte pedagógica, para que cuando tengamos los recursos ya el niño esté más o menos preparado, pero no es como tan inmediato, como decir ya cuando vengan (los anfitriones) vamos a tener todo listo, no”

“En el caso de nosotros, bueno, nosotros estamos aportando el 50%, pero queda todavía la municipalidad que aporte el otro 50%, por ahí pasa el recurso”

Se observa que es la disponibilidad de recursos lo que principalmente inquieta a los docentes. Con todo, de los dichos se desprende inmediatamente la convicción y resolución de sacar adelante el desafío.

Si bien son los recursos materiales los que introducen dudas en torno a la viabilidad de la segunda etapa, los docentes se anticipan a manifestar su disposición a continuar con el trabajo y a dejar en claro que el recurso humano, la voluntad y la confianza en el éxito -en tanto elemento primordial para mejorar de manera significativa los niveles de aprendizaje de los niños- se mantienen intactos.

“En el caso de nosotros la transferencia es que los colegas, el director y la jefe técnico tenga las ganas de trabajar, porque ahí solamente se necesita la voluntad, no se necesita gran material son los profesores y los alumnos el material, no hay material de por medio...”

El otro aspecto que se releva es el requerimiento del compromiso institucional, en particular de la plana directiva del establecimiento, para arribar a buen término con la iniciativa.

En este sentido, se evidencia una clara separación topológica entre un “ellos” y un “nosotros”. El “nosotros” identifica al equipo directamente involucrado en las pasantías y que se autoimpone la responsabilidad de coronar con éxito la empresa comprometida.

El “ellos” alude al resto de la planta docente y directiva del establecimiento, los cuales no internalizarían ni se apropiarían de los sentidos, objetivos e importancia de los resultados del programa.

Desde esta perspectiva, se verifica una apropiación directa del programa por parte del equipo pasante que integra la dupla, la cual impone la responsabilidad de asegurar la ejecución del programa, independientemente de los grados de compromiso e involucramiento del resto de los docentes y directivos del establecimiento.

“Es que, además, nosotros íbamos con el director y tomábamos las decisiones ahí mismo, porque cuando tú no vas con el director tu puedes traer muchas ideas y ahí te las bajan o te ayudan, pero allá hacemos esto hacemos lo otro y estábamos listos”

“Quizá esa es una buena estrategia que vayan directivos (...) depende si es de gestión van tantas personas, si es pedagógico van de otro tipo (...) porque cuando no va un directivo uno tiene que llegar a convencer a seducir y no es lo mismo, sería interesante tenerlo en cuenta”

Este reclamo o, mejor dicho, expectativa, es considerado como una condición de éxito del programa. De algún modo, es posible inferir que los directivos han mantenido cierta distancia con la iniciativa o, más propiamente, ésta es la percepción que tienen los docentes que constituyen el equipo de representantes del establecimiento pasante en las duplas.

“Porque de repente yo voy donde el director y tengo que defenderle el cuento y el director... esto va a ser de beneficio para el colegio, o es un beneficio para mí, a veces aparecía como que yo iba a ser beneficiado, no poh, porque tengo que ponerle tanto si el director siempre debe estar jugándose por el beneficio del colegio y lo que yo estoy mostrando es para beneficio del colegio... entonces ahí es donde no se ve lo que uno debiera ver, el apoyo del directivo, en este caso todo pasa por el director, porque si bien es cierto va un docente directivo, eso es para que también él se empape de eso y eso lo transmita de forma directa a la dirección, pero al final siempre el último que corta el queque es el director y si uno no le da los argumentos necesarios para convencerlo de que se haga tal o cual cosa no se hace y uno queda entre la espada y la pared”.

Este alejamiento también se percibe como pernicioso para el proyecto y desconfirmador para los docentes que forman el equipo.

Al igual que con el fenómeno de la articulación institucional, éste debe ser un punto de atención para el programa, para su confección, requisitos de selección y diseños de métodos de seguimiento y monitoreo que salvaguarden los compromisos activos de todos los estamentos de cada establecimiento.

III.1.4.2 Resistencia al cambio

La resistencia a los cambios es vista desde muchas perspectivas y explicada a través de diversos factores, tales como el clima laboral, la diversidad de realidades, el factor generacional, entre otros.

“Sí, nosotros somos más de cuarenta y es muy difícil encontrarse, claro mayor cantidad son mayores las diferencias...”

“Es bien complicada la cosa, si no es llegar y decir bueno vamos a implementar esto, vamos a hacer esto, algunos dicen pero no, cómo...”

La diversidad interior asoma como un punto de generación de resistencia a la conversión que requiere el establecimiento en función de recontextualizar la experiencia significativa.

“Esa es la esperanza, porque hay algunos que tienen contrato indefinido, entonces qué hacen, porque con el que tiene contrato de finalización se verá si en realidad aprendió o no aprendió o si es conveniente que siga o no siga. Pero el otro, si uno dice cualquier cosa, entonces hay que arar con los mismos que tenía”.

“En ese caso alabo el carácter de mi jefe que se ve tan pausado, pero él tiene una paciencia de un siglo con todos, pero con su tonito suave y todo da vuelta a las personas con el alma, él provoca cambios en la gente, no así alguien que venga a imponerte o sea más acelerado”

Subyace a los discursos el sentido de realidad, entendiéndose que la diversidad de distinto signo es consustancial, precisamente a toda realidad institucional.

La diversidad no se divisa, al menos en la literalidad de los relatos, como una ventaja, como un potencial de enriquecimiento de la experiencia y una mayor optimización de su recorrido y proceso. No se desprende de las aseveraciones la tremenda oportunidad que ello representa.

La ausencia de una estrategia, que resulta obvia, al respecto, da cuenta de cierta soledad por parte de los equipos pasantes. Pareciera predominar más el esfuerzo y la iniciativa personales que la capacidad de incorporación del resto del plantel, sumándolo activamente al proyecto.

La confección de planificaciones y desarrollos estratégicos adecuados, generaría responsabilidades y acciones –individuales y colectivas- del conjunto de la comunidad escolar, dotadas de un carácter vinculante.

“En el caso de mi escuela hay un clima de cuánto tiempo me falta para poder jubilar, el problema no es ése; es que hay un conjunto de profesores que están a punto de jubilar, de aquí a tres o cinco años jubila el 80% de los profesores y no hay recambio, o sea, se cierran los cursos, entonces los nuevos son a contrata, entonces no hay como un espíritu de continuidad en la escuela para seguir trabajando; esto mismo de la pasantía a uno lo hace proyectarse y puede que haya una pérdida de la experiencia, pero me hace proyectarme, pero nadie me asegura que esa proyección que yo hago sea segura”.

“En mi colegio va a ser difícil por la edad de muchos colegas son resistentes al cambio, es muy delicada esa parte, entonces hay unos por jubilar que no hayan las horas de irse, que no tienen esa afectividad que se necesita en los niños para el cambio, para la disciplina, para el desarrollo personal, para la autodisciplina, va a ser difícil que ellos entiendan, por ejemplo le dije yo a una colega: “te cuento que allá se trataban de tía, tía aquí, tía allá”... no pos, cómo se te ocurre, si aquí a la tía Carlina la tratan así, entonces cosas así ven (risas). Uds. se ríen pero a mí me dio pena, por que allá se trataban todos de tía, tía, tía, así tocándose y acá no poh...”

En particular, el factor generacional es percibido como una amenaza para la perspectiva estratégica del programa, tanto por la pérdida de continuidad en el tiempo, como por la predominancia de una mentalidad que no se adecua a los cambios culturales que se registran en esta época.

La posición que adoptan los pasantes es la de identificación con el programa y hablan desde ahí. Es por ello que no hay críticas ni cuestionamientos a las potenciales fricciones de orden generacional, sino que se plantea el necesario punto de atención con miras a la viabilización y sobrevivencia de la implementación de la experiencia significativa.

Es sumamente importante esta identificación junto al carácter estratégico –en cuanto cambio de perspectiva histórica del establecimiento- que le es adjudicado al programa, pues denota el grado de comprensión de la naturaleza del programa por un lado y, de otro, las enormes potencialidades, la diversidad variopinta y los derroteros insospechados a que puede dar lugar en el tiempo y a lo largo de un país tan heterogéneo y pletórico de singularidades locales.

“Bueno yo llevo diez años trabajando en el establecimiento y he tenido un solo director y precisamente este año él deja su cargo...lo voy a decir con mucha veracidad que él ha sido muy buen director, líder, ha sido un verdadero líder donde él siempre ha estado a la cabeza e instándonos a postular a proyectos, conjuntamente con nuestra subdirectora, la señora Teresa que es especialista en proyectos y hemos ganado proyectos participando y eso nos ha dado bastante fuerza a nosotros, así es que en ese sentido nosotros no hemos tenido problemas, recibimos muchos apoyos de parte de la directiva...y cuando hay problemas son

del momento, porque ahí saben que para la educación los problemas personales se dejan fuera”.

“Nosotros somos una escuela muy pequeña, existe un curso por nivel y más o menos son trescientos alumnos, hay excelente relación entre todos, nos apoyamos mucho, ya, en cuanto entró la postulación me apoyaron mucho, me ayudaron y estuvimos viendo quién me podía acompañar y los directivos no podían, pero había una buena disposición para hacer las cosas”.

Finalmente, también surgen voces en el sentido contrario, las cuales revelan experiencias donde la cohesión, la unidad y la alineación con el programa son elevadas y los futuros se visualizan auspiciosos y con altas dosis de participación de los distintos estamentos de la comunidad escolar.

En estos casos, destaca el liderazgo que ejercen los máximos directivos del establecimiento y su plena compenetración con el programa y su importancia estratégica.

III.1.4.3 Motivación de la comunidad

La motivación de los pasantes se convierte en un factor relevante para el eventual éxito del programa.

Cada uno de los dichos, trasunta confianza, fe y una gran esperanza de que el proyecto llegará a un feliz término. El implícito central es la confianza en sí mismos, la certeza de que se va a ser capaz de conducir la iniciativa por los derroteros pertinentes.

Si bien no pareciera haber una conciencia explícita de esta apuesta básica, ella es la que sostiene y alimenta las esperanzas y expectativas de futuro.

”Pero hay que nadar contra la corriente...”

“Hay que seguir soñando”

“¿Quién no tuvo problemas para enfrentar la reforma por ejemplo? O la evaluación docente”

“Los profesores somos un tanto... muchas veces borramos con el codo lo que escribimos con la mano y nos olvidamos a los quince minutos de lo que en un momento dijimos y ese es el gran desafío de enganchar”

Emerge en toda su dimensión el optimismo, el entusiasmo y, por sobre todo, la confianza en los buenos resultados. Aún cuando se destacan las dificultades que se enfrentan al interior del establecimiento, los vectores discursivos están signados por la fe y la motivación de sacar adelante el programa.

“Cada uno cree que tiene la última palabra, entonces no poh, si uno nunca termina de aprender”.

“Y todos estos cambios son para mejor, desde un tiempo a la fecha se van a ver logros, resultados, va a mejorar la calidad de la educación, porque los que no quieran subirse al buque, prácticamente van a tener que... van a tener que mirar cómo se trabaja...”

Se aprecia con toda nitidez la gravitación que se le asigna a los resultados del programa. La fuerza surge precisamente de esta valoración, implícita en sus acciones y decisiones.

III.1.4.4 Proyección

La proyección de la futura transferencia despierta expectativas y acelera la imaginación de los protagonistas.

“Uno cuando vio la experiencia allá, uno se imaginó y dijo, sí pero yo le agregaría esto, yo lo haría pero de esta forma...”

Ese rol paternal otorgado al anfitrión se reconoce en los espacios que se le concede para intervenir también en la recontextualización de la experiencia, paralelamente con agradecerle los propios espacios que les fueron concedidos a ellos en la primera etapa de las pasantías.

“Uno tiene las ganas de colocarlo en práctica y otra que van a venir ellos a apoyarnos a mejorar en esto estamos fallando, porque hay que ser abiertos en ese sentido, si mira saben que esto lo están haciendo mal chiquillos, saben que podrían empujarlo por este otro lado, hay que ser abierto en ese sentido”

“Y nos dieron un espacio de evaluación para eso, porque todos los días al final de la jornada había una evaluación diaria, lo que nos gustó, lo que no nos gustó, qué es lo que podríamos mejorar... todos los días”

Sobresale, asimismo, el entusiasmo y la iniciativa en la modificación y recreación de la iniciativa. La idea es tomar la experiencia en su totalidad y replicarla con todas las mejoras que provienen de su realización y del nuevo escenario de recontextualización.

La adaptación y la adecuación son las premisas con las que, incidentalmente, operan los pasantes. Están ciertos de que, aún cuando la experiencia significativa tiene su origen en los anfitriones y éstos, por ende, tienen mucho que decir, ello no obsta la indispensable creatividad que se requiere a la hora de su réplica en un contexto institucional, social y cultural diferentes.

“No cabe duda que en la medida que nosotros íbamos desarrollando las actividades, íbamos conociendo la forma de trabajar del colegio, ahí hubo... inevitablemente uno va comparando, mira ellos lo hacen así, nosotros lo hacemos así, mira ellos lo hacen mejor o peor, mira nosotros trabajamos mejor esto, porque da estos resultados y ahí uno va comparando, tomando lo bueno y viendo cosas que no funcionan bien y uno quizá con un ojo más crítico va viendo que eso mismo que uno hace en el aula, pero no se da cuenta porque uno es actor principal y observa y dice, pero mira esto no es tan bueno, entonces en la medida que va pasando, la pasantía se va dando cuenta que cosas ... puede uno adaptar y qué cosas hay que mejorar... no sé acaso será general, pero uno va abierto a recibir ideas y tratar de implementarlas, porque hay personas que no van a apoyar y uno sigue con los que quieren hacer cosas, quieren innovar”.

Se observa, claramente, la resolución en la conducción del proceso pese a las eventuales resistencias y faltas de apoyo. A esta determinación se suma la disposición abierta a lo nuevo, a proporcionar los espacios que demanda la creatividad. Y ambas motivaciones descansan en la autoadjudicación de roles protagónicos, de ser factores claves para el éxito de la empresa asumida.

III.1.5 Cambio pedagógico

La definición de un proceso de cambio pedagógico se torna en un ejercicio co-constructivo entre los pasantes. Este cambio estaría siendo catalizado por la experiencia significativa en el proceso de su recontextualización.

El gran sentido que subyace a los discursos es justamente la inminencia de un fenómeno innovador que revolucionará todo el acontecer pedagógico, no sólo en sus prácticas de aprendizaje, sino en las mallas curriculares y en los métodos y formas de enseñanza.

“Buscar nuevas metodologías, estrategias, si no dan resultados unas, buscar otras y otras hasta alcanzar la precisa”

“Mejorar las prácticas pedagógicas que tenemos...”

“Lo importante es que las innovaciones no sean islas, sean articuladas, entonces hay que ponerse de acuerdo con los/las colegas para articularlas con esos subsectores, no ser islas”

De esta manera, se llena de contenido aquella gravitación y las expectativas consignadas anteriormente. En efecto, la gran esperanza consiste en que la recreación de la experiencia provocará un cambio drástico que revolucionará al establecimiento y a la comunidad escolar toda, en las líneas señaladas, al mismo tiempo que despertará nuevos intereses y motivaciones en los distintos estamentos de la comunidad.

“Yo diría ir más que nada a los alumnos, o sea, todo este nuevo cambio, aprendieron más, aprendieron menos, qué es lo que arreglarían, porque muchas veces poco y nada les tomamos el parecer a los alumnos, cuando son ellos los que nos tienen que decir si estamos bien o no. Yo cuando tengo la clase, pregunto, estuvo buena la clase, estuvo aburrida, entonces a uno tienen que decirle, sabe “hoy día estuvo medio aburrido, medio latoso, medio fome”, entonces uno ya tiene una idea, pero hay profesores que no aceptan esa crítica, o sea ellos son y ellos no más, nadie les puede decir que estuvo bien, que estuvo mal. Cuando uno es más abierto con los alumnos, conversar con ellos, es un amigo más de ellos, guardando cierto la relación, yo creo que ellos nos deben indicar sabe profesor esta materia nos interesó y voy a averiguar más de esto, porque me gustó, me gustó, esta materia, esta clase, esta investigación”

“No más de lo mismo”

“Otras formas”

“Innovación”

“Cambio actitudinal del profesor, o sea, no me titulé y con eso me las sé todas”

“Aprender del otro”

Claramente, el eje de los discursos estriba en el cambio, en el programa que anuncia la buena nueva: la recreación inaugurará una nueva era en el colegio.

Éste es un punto de atención esencial para el programa, puesto que constituye un arma de doble filo: la realidad, ciertamente, no colmará las expectativas acumuladas, dando lugar a decepciones, frustraciones o desencantos que pueden redundar en el sentimiento de haber fracasado.

Desde este punto de vista, el imaginario se dibuja a partir de sentidos discursivos que brotan más de una subjetividad (que proviene de la propia experiencia) que de elementos de realidad atribuibles a la experiencia significativa.

“Obviamente que es individual, pero yo lo veo como algo institucional, no se saca nada con cambiar uno, porque seré tan valiente como para seducir a otros a que me sigan... tiene que ser institucional”

“Un nuevo enfoque”

“Un cambio de mentalidad”

“Aceptar lo diferente”

“Pero yo creo que es importante que uno se crea el cuento también, en la medida que uno se compromete con eso, también genera expectativas en el entorno, o sea, yo creo en el efecto mariposa, sé que es una cosa sumamente utópica, pero es que por algo se empieza, si uno no empieza a cambiar, o sea un cambio pedagógico, puede cambiar en la docencia y en la dirección, o sea, un compromiso general”.

Es evidente la ilusión y el deseo de un cambio generalizado. Así también, es menester rescatar el sentido de realidad que asiste a la búsqueda del compromiso institucional. De algún modo, concurre a atemperar el carácter mesiánico o de panacea que se desprende de las visualizaciones y/o valoraciones del programa.

En este sentido, hay que destacar los sentimientos de empoderamiento individuales y colectivos que desata el programa. El equipo pasante se siente jugando roles protagónicos y de enorme trascendencia para el establecimiento del que forma parte.

III.1.6 Empoderamiento

El empoderamiento de los pasantes, una vez terminada la primera etapa del programa, resulta evidente, muy palpable; y trasunta todas sus aseveraciones.

“Es que si no lo creemos nosotros quiénes”

“Y hay que convencer a todos, partiendo desde el Alcalde, jefe del DAEM, Director, jefe técnico, apoderados, profesores”

“Nosotros le pedimos a la señora Julia, la supervisora de educación que venga a vernos cuando exponamos la segunda parte y que vea lo que vamos a hacer, ahí se comprometen mucho más con el proyecto”

Este elemento, con todos los resguardos advertidos en el acápite anterior, resulta de gran relevancia para el futuro del programa. La persuasión y la transmisión de confianzas y

seguridades, sin duda, son claves para el compromiso, involucramiento y compromiso generalizados al interior de las comunidades escolares.

“Yo no sé, pero un colega me dijo la otra vez, oiga le hizo bien ir al sur a ud., se ve más contenta, más optimista, me quiero quedar con eso”

“Sí, en mi caso nunca he visto ninguna oposición, al contrario, eh, hay plena libertad y lo que queda es uno motivarse bien, pero en ese sentido yo confío en el colegio....pero hasta ahora va todo marchando bien, ha costado, ha costado, pero va por los cauces normales”

“Yo pienso que por el hecho que hay disposición y que mi taller ya se integró a la Jec, que todo va a andar bien”

Al desencadenarse este fenómeno después de la primera etapa de la pasantía, está señalando, expresamente, la importancia estratégica que reviste para el programa la visita de los pasantes.

Esa experiencia específica estaría impactando en los pasantes de diversas formas y a distintos niveles.

En primer lugar, tiene su efecto en la internalización de la experiencia significativa y la adquisición de conocimientos *in situ* acerca de cómo se desarrolla y en dónde se ubican los beneficios y réditos en la optimización de aprendizajes más pertinentes.

También, desde aquí, comienza a visualizarse la senda por la que se encaminaría la réplica, en atención a las particularidades del establecimiento pasante.

Finalmente, la impresión ampliamente favorable que produce en el pasante vivenciar la experiencia significativa, le introyecta una particular energía que empodera su estado de ánimo haciéndolo sentirse un líder en la nueva etapa que inaugura su colegio.

III.1.7 Seguimiento

El seguimiento en el largo plazo, se considera que no es realizado de manera sistemática por el programa. La inquietud apunta, más específicamente, a la sustentabilidad de la réplica en el establecimiento pasante.

“Interesante sería hacer un seguimiento a las anteriores pasantías, a ver si realmente se produjo el cambio o el cambio duró dos años y después se echó a perder, el por qué se echó a perder o el por qué mejoró también. En caso de haber mejorado ver esa posibilidad... Muchas veces los directores o los jefes técnicos ya no son los mismos, entonces ya no está eso, se pierde... la cabeza cierto”.

Por cierto, estas interrogantes se inscriben dentro de un cuadro de dudas en torno a los propios destinos; se procura contar con aquellas herramientas e información provenientes de la experiencia, las cuales les permita dotar, desde el principio, de fortaleza y proyección a la experiencia significativa en proceso.

No obstante los distintos intereses que pueden dar lugar a este alcance, es claro que un seguimiento longitudinal de las experiencias entregaría, efectivamente, muchas luces a los programas que se inician año a año.

Tal información alimentaría los términos en que se desenvuelve el programa en general, al mismo tiempo que insumiría de un modo relevante el trabajo específico de las duplas que se conforman en su interior.

El conocimiento de las mecánicas y estructuras causales vinculadas a la sustentabilidad de las experiencias, podría llegar a constituir un dominio clave en la búsqueda de las múltiples soluciones a escala reducida que demanda la puesta en práctica del programa, desde el factor relacional interinstitucional hasta las expresiones orgánicas y de contenido intrainstitucionales.

III.1.8 Los efectos del programa

Se coincide en conferirle a los efectos de la experiencia un carácter amplificador y de resonancia global al interior de la institución. Ello tributa a las expectativas que despierta el programa, a las cuales hacíamos alusión anteriormente.

“Bueno, nosotros queremos lograr por lo menos el Simce que teníamos antes. Yo digo el próximo año, porque ya empezamos y llevamos un mes de aplicación y estamos viendo los primeros resultados,(...) entonces no hay desconocimiento de la comunidad y lo otro es que hemos pedido aportes en resmas para seguir con este proyecto, entonces ellos ven que han aportado con algo y, por lo tanto también, están mandando a los niños todos los días, que no se pierdan... por ejemplo la evaluación y hay mamás que están preocupadas que si le van a hacer la evaluación a su hijo el lunes temprano, entonces hay un compromiso de todos, entonces nos sentimos obligadas a que la cosa siga marchando por harto tiempo”

“Nosotros contamos con el apoyo de la dirección y queremos involucrar a toda la comunidad, porque con esto de la equinoterapia, si bien es cierto no todavía, pero queremos que tomen compromiso con la educación de sus hijos”

“Bueno en el caso nuestro está involucrada la unidad técnica y la dirección por ser responsable de todo, más encima somos pasantes y de hecho el centro de padres también, porque van a haber cosas que hay que implementar y la colaboración de ellos va a ser fundamental, entonces... no nos cabe duda que van a estar involucrados en el resultado también, entonces eso nos compromete”

Cuando no está presente la convicción de un derrotero de cambio generalizado e institucionalmente comprometedor, se expresa el deseo de que así sea. Nuevamente los sentidos que alimentan el imaginario se imponen sobre una realidad virtualmente adversa y se alientan esperanzas de cambio que provendrán de la propia sucesión de los hechos.

Es decir, la implementación de la experiencia y los requerimientos inherentes a este proceso, compelerán al conjunto de la comunidad escolar a hacerse partícipe de una renovación indispensable e ineluctable.

“En el caso nuestro, nosotros lo vimos con el colegio anfitrión, los apoderados, nosotros tuvimos una participación con ellos y la verdad que se nota que ellos se han acercado más al colegio, precisamente por la participación, la pasantía, la experiencia que tuvimos, tienen que ponerse con el dinero para hacer los viajes de las competencias que hagamos, entonces se nota, digamos, el compromiso”

“Acá lo mismo, los apoderados, porque como se trabaja con estos niños con problemas de aprendizaje, los padres a veces se sienten muy desmotivados...qué es lo que nosotros pretendemos con esto, que ellos sean capaces de relacionarse con niños, que todos son

iguales entre sí, con algunas diferencias, y entonces los apoderados están contentos porque se va a hacer un trabajo con ellos (...) porque como somos el primer año que hacemos integración no es fácil sensibilizar a la comunidad”

“Se va provocando de forma natural, lo que es la sinergia, una idea buena llama a otra, se va sumando cada vez más gente y así”

Nuevamente se observa con claridad el empoderamiento que se enseña en los equipos pasantes en la medida que se identifican más profundamente con el rol de protagonistas de la historia de su establecimiento.

La divisa que prevalece es que si se porta la verdad, ella se autorrevelará a la comunidad escolar entera, más aún si la fuerza y legitimidad del liderazgo no están en discusión.

III.1.9 Algunos aspectos de orden administrativo

III.1.9.1 La jornada de trabajo

Este punto es reclamado por los docentes, pues el alegato se centra en que el tiempo dedicado al programa es tiempo extra, es un trabajo no remunerado que se realiza fuera de la jornada normal de trabajo el cual, de todas maneras, hay que cumplir.

“Bueno yo es primera vez que participo de la pasantía, a lo mejor la segunda fase quizá la prolongación en el tiempo, quizá tenga mis dudas, porque yo por ejemplo, si bien es cierto, tengo toda la disposición a trabajar en el proyecto, pero en la medida, digamos, que los jefes de Daem, los directores, nos asignen horas para nosotros efectivamente trabajar en esta pega, entonces ése es el problema, que esta situación se pueda complicar... que nos asignen horas específicas para que nosotros podamos desarrollar esta pega...”

No se trata de un reclamo que introduzca un tinte de presión a modo de extorsión ni, menos aún, de condicionar las participaciones en el programa. Lo que trasuntan las aseveraciones es, más bien, un sentimiento de que las prioridades estarían desbalanceadas, de que habría un desajuste entre lo que se pretende por parte del establecimiento y lo que se está dispuesto a conceder o a facilitar para que las responsabilidades involucradas (que también son trabajo) sean cumplidas a cabalidad.

La disposición a hacerse cargo del programa y proseguir con una responsabilidad, la cual se asume que posee un carácter estratégico, se mantiene viva y con voluntades expresas de sacar adelante la iniciativa.

“Bueno en mi caso es verdad que no hay mucho tiempo para intercambiar experiencias, uno se tiene que hacer el tiempo, porque los horarios están como establecidos.....la parte de recursos nos puede costar un poco, por eso nosotros vamos a tener que ver algunas redes de apoyo externas, para salir adelante con lo que nosotros queremos hacer con los niños y dejar a los niños integrados. O sea, en sí nosotros tenemos ganas de sacar esto adelante”.

No se vislumbra negatividad en los comentarios. El norte se mantiene a todo evento. Solamente se consigna este rasgo como un punto que, necesariamente, debiera tenerse en consideración y estar presente por parte del otro.

III.1.9.2 Disonancia de los tiempos

La implementación del programa no necesariamente se corresponde con los tiempos de la planificación anual del establecimiento. La existencia de este desfase genera desorden y resta prolijidad y optimización a los procesos.

“Uno, para ir a la pasantía, no tiene ningún problema, al contrario, se dieron todas las facilidades, más todavía, pero el trabajo posterior es el que complica porque no hay por dónde, porque ya no pueden darle horas, tampoco pueden restarle horas a las clases para que se dedique a eso... crear un mecanismo para que calce esto, que no quede como algo dando vueltas, que de repente se va metiendo entre medio no más y que siempre anda como molestando, con todo este trajín de fin de año, uno tiene que dejar listo esto para el próximo año, a marzo llegar a implementarlo, porque ya en abril viene el otro sistema claro y eso quita la energía... y el éxito de estas pasantías pasan por los profesores...”

“La etapa de postulación de la pasantía no concuerda con la construcción de los PEI, la planificación durante el año...”

“Ya está todo hecho, si al profesor le dicen cómo te voy a dar recursos si ya está el presupuesto hecho, hay que postular ahora a fin de año para este otro año, por lo tanto ahí...”

“Por ejemplo, para los PADEM municipal que finiquita en Septiembre ya el tiempo está corrido”

Las expresiones son claras: hay un desajuste que, a su vez, distorsiona y conspira contra las posibilidades de éxito. Más aún, si al programa se le asigna una importancia estratégica, el descalce que se verifica con el PEI es altamente perjudicial para el derrotero del establecimiento en su conjunto.

III.2 Proceso de acompañamiento y apoyo de anfitriones a pasantes

La presente sección tiene como objetivo sistematizar la información arrojada por 24 entrevistas, de las cuales 22 fueron realizadas por vía telefónica y las dos restantes por correo electrónico, entrevistas que corresponden a 15 duplas seleccionadas para el estudio del proceso de acompañamiento y apoyo que realizan los anfitriones a pasantes después de la “Primera Etapa de la Pasantía” (6 de los establecimientos no pudieron ser contactados, ver detalle en tabla N° 1). Para dar cuenta de este material se presenta un panorama general de cómo este proceso tomó curso,

El proceso de acompañamiento y apoyo del programa de Pasantías Nacionales, se produce luego de la “Primera etapa de la pasantía” en donde los docentes del establecimiento pasante visitan a la escuela anfitriona para conocer y apropiarse de la EES con el fin de recrearla en su propio establecimiento. En este proceso es donde idealmente se tendría que producir una suerte de asesoría por vía telefónica o por correo electrónica de los anfitriones hacia los pasantes. Luego de analizar y entrevistar a 24 docentes que forman parte de las 15 duplas que participan en el programa, el mayor consenso sobre este proceso de acompañamiento de anfitriones a pasantes, consiste, en opinión de los docentes, que el apoyo se desarrolla de manera informal y discontinua, hecho que le quita peso y posibilidades de monitorear y sistematizar la recreación de las EES.

Ello no es extraño, puesto que en los lineamientos del Programa no se explicita un énfasis especial hacia este proceso, el que queda débilmente definido como un componente de la etapa de “Recreación de la EES”, el cual queda sujeto a la voluntad de los docentes que participan del programa.

Prácticamente la totalidad de los entrevistados coinciden en la necesidad de “formalizar” el proceso de acompañamiento de anfitriones a pasantes, a pesar, de que en primer lugar posicionan la responsabilidad y entusiasmo de los docentes como el factor decisivo en el éxito o fracaso del programa.

En su mayoría, los entrevistados creen indispensable que la etapa de acompañamiento (que ni siquiera llaman de manera uniforme) debería estar normada y formalizada claramente por parte del CPEIP.

“A mí se me ocurriría que fueran mandando reportes más medibles, formalizar un poco, si ellas (Docentes pasantes) me contaran lo que están haciendo, yo podría asesorarlas, no hay una cosa formal en el tema del acompañamiento, faltan fechas, un cronograma, un plan de trabajo para que funcione. Con avances, un plan de acción, yo me quedé con sus compromisos, pero no hicieron una bitácora de cómo lo van a hacer.”

No sólo esperan instrumentos ordenadores y formales para sistematizar este proceso a distancia, sino que también reclaman la ausencia de control de las autoridades lo cual redundaría en una de las razones de la poca constancia de anfitriones y pasantes para ordenar el proceso de recreación de la EES.

“Considero que para mejorar la etapa de seguimiento de anfitriones a pasantes debería realizarse un monitoreo mensual, desde la Provincial de Educación de cada establecimiento para abordar educativamente el objetivo de las pasantías. Creo que los obstáculos que impiden el buen funcionamiento de este proceso, es que en muchos casos se pierde la comunicación entre los establecimientos pasantes con los anfitriones, ya sea por desinterés o por causas ajenas. Para que no ocurra ello debería monitorearse constantemente a los establecimientos involucrados en la propuesta (CPEIP, Depto. Provincial o una consultora externa).”

En la cita anterior se deja entrever la idea de que la cultura organizacional propia de los establecimientos no funciona bien con las fechas y plazos acordados sino existe una agenda de actividades clara, y sobre todo, en ausencia de presiones ministeriales:

“Yo creo que debe haber un control de parte del ministerio, debería haber un reporte, una hoja de ruta, debería haber una carta gantt, que se entregue el informe uno, que se entregue el dos, con la carta gantt nos resulta, porque no estamos acostumbrados a que si no hay exigencia, no funcionamos. Debería estar más formalizado.”

Sin embargo, la valoración del programa por parte de los participantes es muy positiva, lo que los lleva en la mayoría de los casos a destinar recursos propios para poder mantener la comunicación con los colegas de su respectiva dupla, pero aún así, la carencia de medios imposibilita el desarrollo de una comunicación a distancia entre anfitriones y pasantes. Por ejemplo, algunas escuelas tienen el teléfono cortado, y, en prácticamente ninguna escuela se pueden realizar llamadas de larga distancia. La conexión a Internet es deficiente en una porción importante de los establecimientos y en algunos nula, sin mencionar los deficientes equipos computacionales. Otro aspecto de la falta de recursos detectado por los docentes tiene que ver con los costos que a veces implica la recreación de una EES, la que en variados casos requieren de insumos que resultan indispensables para su implementación.

“Incluiría el elemento del costo para replicar la experiencia. Nosotros somos particular subvencionados, para nosotros no es difícil conseguir los recursos, pero en otros establecimientos como en los municipales sí.

Porque ellos estaban motivados pero no sabían cómo conseguir los recursos, por eso estaban postulando a un PME para seguir con el proyecto.”

Uno de los contenidos mencionados recurrentemente por los docentes en su contacto a distancia está relacionado con los consejos que dan unos a otros para conseguir recursos para financiar sus actividades.

El hecho de que los docentes no dispongan de horas laborales para dedicarse a las labores que implica la recreación o acompañamiento del programa es sindicado como uno de los inconvenientes mayores para la ejecución de las actividades:

“La verdad es que uno a veces se encuentra con mucho déficit de tiempo, yo no sé cómo agregarle más tiempo, por ejemplo el jefe UTP no tiene tiempo, se hace nada y queremos aumentar el flujo de resultado y no podemos, yo creo que todo esto también pasa por plata. Aquí la corporación está acortando las platas porque no hay, acá nos ayudaría tener más gente en la unidad técnica.”

A pesar de todas las dificultades culturales y económicas para realizar este acompañamiento en el complejo proceso de recreación de las EES, cabe destacar que prácticamente todas las duplas de esta muestra han tenido comunicación, y en la mayoría de los casos, una periodicidad y constancia que pueden catalogarse sin duda como exitosas, considerando la falta de recursos, de horas disponibles de los docentes, y de la distancia entre las escuelas que conforman las duplas. Pensando que no se asignan horas laborales ni recursos para llevar adelante el acompañamiento, podría considerarse que el compromiso y valoración del programa por parte de los docentes es altísima. Resulta menos halagüeño el hecho de que los docentes pidan ser fiscalizados para funcionar y cumplir con sus compromisos, y esta petición, a su vez, resulta

contradictoria en la medida que muchos de los profesores que demandan mayor control, son precisamente pasantes o anfitriones aplicados y rigurosos, que cumplen y van más allá de los acuerdos tomados.

A continuación se presenta una tabla que resume lo realizado por cada una de las 15 duplas durante la interfase entre ambas visitas, y luego una descripción detallada dupla por dupla.

Tabla N° 2.1: Resumen actividades de acompañamiento o apoyo de 15 duplas

N° Dupla	¿Existe un compromiso de acompañamiento o apoyo en el primer informe evaluativo?	¿Se cumplió ese compromiso?	¿Es pertinente dicha comunicación?	¿Cómo valora el acompañamiento o apoyo?		¿Concuerda en general el anfitrión con el pasante?
				Anfitrión	Pasante	
1	No	No aplica	No	Como una comunicación de carácter personal	De manera más entusiasta y pertinente	No
2	No	Ha existido un contacto significativo a pesar de no haber compromiso	Sí	Idónea para los fines del pasante	Idónea para replicar la EES	Sí
3	Sí	Sí	Sí	positivamente	positivamente	Sí
4	Sí	Sí	Sí	Innecesaria, considera suficiente el períodos de pasantía	Innecesaria, considera suficiente el períodos de pasantía	Sí
5	Sí	Con algunos problemas ajenos al programa mismo	No	Bien, pese al problema, se logró comunicación pertinente a los temas de la pasantía	Bien, pese al problema, se logró comunicación pertinente a los temas de la pasantía	Sí
6	No aplica	No aplica	No aplica	No aplica	No aplica	No aplica
7	No	No	No	Sin información	No	No Aplica
8	No	Igual han mantenido contacto para coordinar segunda etapa	No	No la consideran necesaria en términos de contenido de la EES	No la consideran necesaria en términos de contenido de la EES	Sí
9	Sí	Sí	Sí	Positiva	Positiva	Sí
10	Sin contacto con ambos establecimiento	--	--	--	--	--
11	Sí	No	Sí, pero de manera inconstante, debido a que la comunicaciones vio interrumpida por el cambio de establecimiento de los pasantes, sin embargo, se logró retomar contacto pertinente al tema	Tardío	Tardío	Sí
12	Sí	Sí	Sin Información	Sin Información	Positivamente	Sin Información
13	Sí	Sí	Sí	Positivamente	Positivamente	Sí

14	Sí	Sí	Sólo de coordinación.	Sin trascendencia más que para la coordinación de la segunda etapa	Sin trascendencia más que para la coordinación de la segunda etapa	Sí
15	Sí	Sí	No	Sin trascendencia más que para la coordinación de la segunda etapa	Sin trascendencia más que para la coordinación de la segunda etapa	Sí

III.3 Análisis del discurso de los actores en la construcción de saber pedagógico en las Cinco Duplas seleccionadas

III.3.1 EES Articulación Afectiva y Efectiva. Dupla: Escuela Hogar "María Luisa Bouchon" Anfitrión; Escuela Básica Municipal N 69 "Tegualda" Pasante

III.3.1.1 Proyecto Educativo como práctica

Es interesante que en el discurso de la directora el Proyecto Educativo aparece visualizado como un conjunto de prácticas más que como un documento formal. Esto aparece dando un sentido de apropiación del proyecto en la medida en que su ejecución conlleva en sí su constitución. A la pregunta de si la EES se ha incorporado en el PEI, la directora sostiene que

“se asignan horas, es decir mira, se ha replanteado nuestro proyecto educativo para la articulación o sea no tanto asignar horas específicas sino que dentro de la clase de lenguaje, se articula con los chicos, se articula en la hora de educación musical, de música, de educación física los profesores han ido integrando esta articulación en cualquier subsector, cuando el niños esta muy inquieto, salen por ejemplo a jugar, están articulando,- salgamos juntos a trabajar esto-, aparte de la articulación que ellos ya tienen por calendario horario”.

El replanteamiento es visto desde la puesta en práctica, y en tal modo conceptualiza el replanteamiento. A nivel más formal, es decir, del PEI en tanto que documento, la EES pasa a formar parte del plan de mejora: “esta formalizado y ahora esta en nuestro proyecto, esta en nuestro plan de mejora”. La incorporación obedece, por un lado, a un argumento formal: “lo tuvimos que incorporar por que esto esta dentro de una pasantía”; pero por otro lado a un argumento de relevancia: “y que vimos que era una necesidad nuestra, entonces lo incorporamos”.

III.3.1.2 El perfil y la identidad docente de la organización educativa y del docente

a) Discurso de los pasantes

La pasantía es vista como el espacio en que se ha tensionado una profesionalidad docente individualista, tensión en la cual se dan las instancias de desarrollo hacia una profesionalidad compartida, en sintonía con el paradigma de la colegialidad.

Existe sobre la dinámica anterior a la EES una visión de las instancias de reflexión y encuentro profesional entre docentes como espacios restringidos y de limitada potencialidad:

“lo otro que me llamo la atención que sacaras al profesor del entorno aula a conversar con otro docente, fíjate que el enriquecimiento es pero enorme tremendamente grande por que no es lo mismo en un consejo que estas conversando con una taza de te en forma informal donde ellas se puedan contar muchas cosas entonces yo creo que ambas duplas han adquirido bastante experiencia. (Directora escuela pasante Articulación afectiva y efectiva)”

La formalización de las instancias de diálogo profesional (reuniones, consejos) imponiendo sus propios formatos de conversación a los actores incurren en un recorte de esas mismas conversaciones, que se ven ampliadas en la nueva dinámica. Junto con esto, la Directora

pasante detecta la existencia de brechas al interior del cuerpo docente basadas en fundamentos estructurales. A estas brechas da el nombre de “quiebres”, representando así visualmente la idea de daño institucional que ellas comportan:

Mira cuando yo vi...esta deficiencia... nos hemos dado cuenta que hay un quiebre enorme entre los profesores prebásicos y los básicos los prebásicos de prekinder no están escuchando las necesidades de los profesores de primero algo tenemos que hacer entonces yo le dije a la tía Lili, -Lili veamos una pasantía- siempre hemos mostrado lo que tenemos y realmente...

Pero a diferencia de la brecha que puede ser permanente y estructural, el quiebre es contingente y alude a una situación particular. Es por esto que la Directora agrega que esta dimensión del “quiebre” no está en el uso que ella hace de la metáfora, precisando que:

“Siempre hemos sido así nosotros y ahora dijimos no tenemos que ir a ver otras realidades entonces fui yo la acompañe, por que yo quería ver como la dirección de ese establecimiento”

La experiencia de la EES permite en los pasantes la elaboración de una crítica a la visión tecnicista de la profesionalidad docente con la cual identifican su propia identidad antes de la pasantía. Es lo que expresa esta opinión de la Jefa UTP pasante en que se manifiesta un cuestionamiento al énfasis deshumanizador en la mirada “técnica” que centra su interés en el aprendizaje.

“Llegamos a San Fernando con muchas expectativas, muy cuadrada, muy cuadrada, todo pensado en aprendizaje. En la articulación de aprendizaje. [Teníamos una visión] muy técnico pedagógico, era mi mirada, la de la directora y de todo el equipo en realidad y llegamos allá y nos encontramos con una realidad completamente diferente donde la articulación para ellos estaba tomado de un lado afectivo y que el medio para alcanzarlo había sido la psicomotricidad, el juego, las danzas, donde los niños se conocían articulaban entre ellos y donde la educadora de párvulo y la profesora básica tenían la oportunidad de trabajar juntas y de potenciar todas sus habilidades y destrezas juntas y eso permitía que los lazos afectivos entre ella fueran muy potente por que lo que nosotros observamos es que ella se llevaban muy bien y trabajaban juntas para planificar la actividad, ejecutar la actividad, repartiéndose los roles y las responsabilidades dentro de ella misma y nos tenían ningún tipo de que - yo se más, tu sabes menos- nada y los niños igual”.

La visión crítica se evidencia claramente en la expresión “muy cuadrada” que se aplica al enfoque “técnico” tal como ella lo describe. Su sorpresa, sin embargo, radica más en la particularidad que adquiere la relación entre las docentes a partir de la EES que los logros observados en los niños que las protagonizan. Es más, a ellos se les menciona muy rápidamente con una frase globalizadora, “donde los niños se conocían articulaban entre ellos”, que además es gramaticalmente una cláusula de otra idea centrada en la psicomotricidad como medio de desarrollo. Esta sorpresa que demanda el espacio de la mayor parte de la cita en comento se debe a la paridad de la relación profesional entre profesora básica y educadora de párvulos. La Directora del establecimiento coincide con estos diagnósticos cuando sintetiza la crítica a la visión técnica de la profesionalidad desde el olvido de la persona:

“Si, es que, o sea nosotros somos muy estructurados, esa es una de las cosas que a nosotros nos ha marcado y nos marcan muy fuerte en nuestras debilidades, somos muy estructurados entonces al ser tan estructurados de repente nos hemos olvidado también de que somos personas, entonces yo creo que es fue la debilidad que nosotros tuvimos bueno y que bueno que nos aterrizamos ahora que nos dimos el costalazo grande”.

En torno a esta debilidad se exploya la Jefa de UTP:

“Esa, por ahí iba a partir yo em...esto comenzó como una debilidad en la escuela que tenía más que nada la escuela, entre la articulación de educación, de educación parvularia, prebásica y básica especialmente una articulación en aprendizajes ya? Hasta donde llego yo, hasta donde llegan mis bases, cuanto tu conoces de mis bases y que es lo que tu esperas que yo te entregue, hacia el profesor básico y el profesor básico también un conocimiento de que es lo que la educadora de párvulo tiene que entregar y que tipo de niño tiene que ella recibir y a raíz de todo eso se presentaron muchas debilidades nosotros tuvimos primeros básicos con muchas debilidades donde empezaron los profesores como a culparse entre comillas que - mira lo que tu me entregaste-, que- mira que yo te entregue tal producto y mira lo que tu has hecho de el- entonces empezamos a tener problemas, conflictos entre las educadoras de párvulo y las profesoras de educación general básica,(...) llego un momento de mucha debilidad en el colegio donde se produjo un quiebre, fue una preocupación para el equipo de gestión y justo aparecen las pasantías”

Es visible en el discurso de la JUTP lo mismo que señalaba la Directora y que coincide con la visión deshumanizadora de la profesionalidad tecnicista tal y como describen haberla asumido. La dimensión humana de la relación pedagógica ha sido obliterada en función de una concepción del proceso formativo como obtención de productos. Desde tal reducción se opera el “quiebre” (esta vez sí como un fenómeno contingencial) que estimula el cambio de visión sobre la profesionalidad mediante las pasantías, a las cuales llegan manteniendo las expectativas tecnicistas. El cambio entre las expectativas iniciales de los pasantes y la realidad de la EES observada, sin embargo, fue positivamente valorado, pese a que no dejó de provocar confusión en el equipo pasante:

“Al principio como te digo anduvimos como bien despistadas pero después ya empezamos a observar el lado bueno de los resultados que ella tenían lo que se podía apreciar a simple vista y nos causo mucho interés, esto fue el día miércoles, por que el día lunes y martes no sabíamos que estábamos haciendo ahí no encontrábamos el sentido” (Jefa UTP y líder pasante)

Esta valoración se fundamenta para la Directora del establecimiento en un probable efecto positivo que tendrá la dinámica de articulación sobre la base de un eje afectivo y no técnico en la institución pasante que se inserta en una situación preliminar de mucho conflicto a nivel de personas y baja en los logros institucionales: “bajamos en SIMCE en lenguaje aun cuando estamos por sobre la media nacional pero el hecho de ser un colegio que siempre estuvo observado por muy buen rendimiento, como te digo el hecho de que los profesores el año pasado se hallan evaluado que también hubo un estrés muy grande sobre ellos creo que descuidaron un poco la parte pedagógica y nosotros por ayudarlos también no fuimos muy

exigentes ya? Y bueno se nos paso la mano y hubo muchas rencillas también por que unos se evaluaron y otro no se evaluaron entonces por ahí yo creo que esta pasantía, afectiva creo que nos va a ordenar un poco ese cuento de que yo te quiero a ti y te quiero con todas tus debilidades y todas tus deficiencias.

Más allá de los alcances en la relación personal, como lo visualiza la Directora, la Jefa de UTP visualiza impactos mayores en la replicación, pues de lo que se trataría es de la puesta en discusión del concepto de escuela, su función, la función docente, la concepción del alumno y sus necesidades:

“nos vinimos con un gran desafío un poco así mirado como de la vida humana, humanamente nosotros estábamos perdiendo la riqueza del ser humano, estábamos volviéndonos... reflexionamos mucho sobre... esta pasantía nos dio mucho para reflexionar sobre la escuela, estábamos muy ordenados pero en la parte estructura, pero la parte humana la habíamos dejado afuera, nos estábamos convirtiendo como en maquinas, tu me entregas este producto hasta acá y tu hasta acá y nuestros alumnos son nuestros clientes y les vamos a dar lo mejor que tienen los clientes, pero los clientes tienen necesidades y más que nada muchas necesidades en este ambiente así que nos hizo mirarnos internamente”.

b) Discurso de los anfitriones

El acceso a la condición de anfitriones tiene repercusiones en la percepción que los informantes describen tanto acerca de sí mismos como del modo en que son vistos por otros. En el caso de la educadora de párvulo, su condición de anfitriona levanta una reivindicación de su status como profesional:

Claro, que ser anfitriones? Bueno importante porque uno siempre en un... yo he trabajado en un origen siempre de alto riesgo de harta vulnerabilidad y siempre han sido mirados como en menos digamos, la sociedad nos miran así como ah la escuela pobre la escuela que no tiene muchos resultados y yo creo que en esas escuelas existe gente que se saca la mugre, que trabaja y existe gente que no trabaja que no debería estar y que nosotros nos trata de arrastrar un poco a la mediocridad pero uno tiene que (no se le entiende una palabra habla muy despacio) con eso, entonces sentirse como anfitriones, te juro que fue como (suspira) que bueno o sea como en alguna oportunidad nosotros tenemos algo bueno que demostrar y yo siempre pensó que han sido muchas cosas buenas pero que uno se como que ah... si no, si no es tan bueno porque en otras escuelas siempre hacen cosas mejores y yo creo que no es así porque hay escuelas que siempre están top, top, top siempre mostrando todo pero es que no le dan la oportunidad a las otras escuelas que muestren lo que hacen también, no, no será todo bien pero se hace algo bien nos sentimos bien...

La condición de anfitrión, en este sentido, conlleva la satisfacción por el reconocimiento público a la labor realizada, una labor que se describe como un esfuerzo constante y considerable: “sacarse la mugre”. Esta recomposición del status profesional se percibe asimismo en relación al rol de la educadora en su propio contexto institucional, en el cual el momento inicial de la experiencia significativa está marcado por la existencia de brechas estructurales entre los docentes, del mismo modo que como ocurre entre los pasantes:

“en segundo ciclo siempre son como escépticos como que nos miraban de lejos como que em... a mi no me ha tocado pero en realidad como que dicen las todas

educadoras, -como que las educadoras allá en su lugar ustedes no nos molesten porque nosotros sabemos lo que hacemos- pero en realidad yo como que – mira esto- como que no... no siento el rechazo de verdad no siento el rechazo y como tengo la confianza de la dirección entonces como que invado despacito los espacios y con buena recepción y resultados, por lo tanto cuando una plantea una inquietud yo me pongo en el lugar de ellos y entonces les digo propónganme cosas que a ustedes les va a servir que es lo que nosotros podemos hacer para que ustedes no tengan alguna dificultad”.

El tema no es neutro, dadas las precauciones que adopta la informante y la despersonalización de la experiencia de la brecha (“-a mi no me ha tocado”, “no siento el rechazo”) lo cual muestra la dificultad y las asperezas que se han superado en la realización de la EES.

Importa la autopercepción de la educadora de párvulos en cuanto a que levanta de sí una imagen profesional que no solo se funda en el reconocimiento obtenido sino en la dinámica de trabajo que desarrolla de modo habitual:

“yo decía, porque yo te decía que trabajar con ese material viendo que en básica no estaban haciendo nada me parecía grave, vacío, cierto? Entonces y nosotras con Mabel que trabajamos en prebásica siempre tenemos y juntamos mucho material por uno u otro, otra vía porque los niños, porque hacemos redes con institutos de maristas entonces nos llegan cosas, porque nos juntamos con otras sedes (no se le entiende una palabra) por ejemplo y nos llegan cosas por amistades también y nosotras las hacemos llegar a básica también las prestamos”.

Es notorio el uso del adverbio “siempre” para delimitar el alcance de esta profesionalidad colegiada y colectiva en relación con la EES.

III.3.1.3 Capitalización institucional de la EES

De acuerdo a lo señalado por la Directora de la Institución pasante, el grado de institucionalización de la experiencia significativa es considerable. La EES no solo se incorpora en el PEI, sino que lo hace transversalmente en la estructuración de los ciclos y niveles intraciclos del establecimiento, expandiendo sus efectos, según lo percibe la misma Directora, a las relaciones entre docentes:

“ahora se va a incorporar como parte de nuestro proyecto institucional, articulación va a ser ahora... aunque no se llame articulación pero la psicomotricidad va a ser algo que se tiene que trabajar siempre me entiendes? Ahora esta en prebásica, prekinder, kinder y segundo pero ya el próximo año, incluso ahora ya empieza trabajarlo tercero y cuarto en el segundo semestre entonces para el próximo año la psicomotricidad va a ser parte de nuestro curriculum, por que ya nos dimos cuenta que con afecto puede.... y trabajando en ronda incluso los profesores (muy despacio) se desesperan (sube a tono normal de voz) y para mi eso es súper importante que el profesor este contento, por que si estoy trabajando con un profesor que esta con toda la problemática que tiene familiar trabajando aquí enojado a mi no me sirve”.

III.3.1.4 El contrato didáctico

A nivel de los procesos intraula es significativo en el discurso pasante la alteración que produce el cambio en la concepción del aprendizaje que introduce el concepto de “juego” sobre el cual se desarrolla la EES.

A la valoración de la articulación afectiva como dinámica humanizadora versus la concepción tecnicista centrada en el aprendizaje como producto cabe ahora complejizarla desde su incorporación al trabajo de los estudiantes. Resulta conflictiva en esta nueva perspectiva la concepción del juego como actividad pura y desligada del aprendizaje de contenidos. “Jugando para conocernos” y “jugando para pasarlo bien” se presentan como finalidades amplias (frente a la necesidad de establecer luego “una” línea) y meramente introductorias a lo que realmente importa.

“Claro que como decía la niña de la provincial darle un sentido pedagógico al juego por que ahora estamos jugando para conocernos, para pasarlo bien, todo lo involucra lo mismo pero más adelante hay que darle una línea, podemos trabajar todos los conceptos básicos o incluso podemos trabajar matemáticas mediante el juego, no se si va a resultar, hay que ir viendo como se va dando la relación”. (Jefa UTP y líder pasante Articulación Efectiva y Afectiva)

Frente al proceso de humanización que se rescataba como un plus del proceso de articulación, el juego ahora, en relación con los estudiantes conlleva implícitamente un cierto peligro de quedarse en una pedagogía sin contenidos.

Importa además en esta opinión la idea de experimentación que está implícita en la posibilidad de explotación de contenidos y sus resultados posibles. Es positivo que se asuma esa disposición a la experimentación y se abra a la discusión colectiva como una experiencia institucional de indagación: “hay que ir viendo como se va dando la relación”. Sin embargo, se manifiesta en esta opinión una suerte de nostalgia del enfoque “técnico” centrado en el aprendizaje. “Darle una línea” conceptual muestra un cierto desconocimiento del alcance que tiene el juego como experiencia de otros aprendizajes además del conceptual, en pro del cual se concibe el estado actual como “inicio” y por ende, como algo incompleto, carente.

III.3.1.5 Discurso sobre el cambio

a) El cambio en los anfitriones

Conoceremos el origen y la significación del cambio a través del discurso de la educadora de párvulos anfitriona. Su visión es interesante cuanto más por el sentido de reconstitución de su profesionalidad que ha evidenciado anteriormente.

En el origen, según su discurso, confluye una coyuntura institucional (la reestructuración del establecimiento) y una personal (haber estudiado sobre psicomotricidad en la universidad) ambos factores que están a la base de la iniciativa original:

“Sí, mira nosotros em... nosotros digo eh... el director, la jefe técnica una colega de... de tercero y yo llegamos de otra escuela porque hicieron como una reestructuración a nivel comunal (...)se supone que este equipo eh... tenía que ver las necesidades por lo tanto empezamos hacer diagnósticos”

Desde esta coyuntura, y contando con la confianza de las nuevas autoridades, la educadora se reconoce a sí misma como promotora de la experiencia:

“yo desde prebásica visualice que una de las falencias que había era la articulación siempre en todas las escuelas se daba y se da todavía entonces eh... a, a, a raíz también de que había posibilidad de hacer proyectos de implementación curricular eh... yo sigo siempre con esta inquietud de hacer proyecto en la antigua escuela como la en la escuela (no se le entiende una palabra) ya entonces decía yo que hacer, que hacer en realidad conocía a la educadora que estaba, de, de niñita, entonces... las personas de primero también las conocía y dije yo bueno yo creo que hay que moverse hay que invitar, hay que sociabilizar y viendo a los niños que tenían muy baja autoestima eh... que tenían pocas posibilidades de expresión eh... corporal porque no se les hace educación física en prebásica así como formal en primero, tampoco o sea la profesora tiene que hacer todos los subsectores y a veces es limitado el ejercicio hay que proponer una estrategia de intervención que sea rigurosa, que sea pensada, metódica, en donde además los niños lo pasen bien, donde además los niños se conozcan entonces ahí implementamos el... el proyecto articulación antes hice, hicimos el proyecto de psicomotricidad. Yo considero que la psicomotricidad era, es fundamental porque además había ido a un curso de la Universidad Católica, yo estude ahí ya”

La marcada demostración de su propia condición profesional (acompañada por la reiteración del “yo” en contextos gramaticales en que es innecesaria) se matiza con la figura de la “sociabilización”, lo cual le da al cambio proyectado mayor autenticidad pues de ese proceso se neutraliza el dato de su cercanía con las nuevas autoridades como palanca de agenciamiento.

El paso de la experiencia original de cambio a la constitución de la EES está mediado por la intervención de la Dirección Provincial, lo cual asimismo implica un reconocimiento al trabajo hecho:

“a través de dirección provincial, la supervisora porque ella vio este proyecto, o sea ellos van, supervisan, ven, miran, a ya si, entretenido esto, está bien, está encauzado dentro de lo que el ministerio necesita cierto? El de articulación se hace proyecto, (...) ellos dijeron mira se produce esta pasantía o sea uno puede postular como escuela de experiencias significativas y esto para nosotros es significativo a lo mejor le va a servir a otras escuelas podríamos ponerlo en Internet para ver si se interesa otra escuela, nosotros consideramos que era bueno para nosotros, nosotros no pensamos que otra escuela iba a decir sí bueno pero de todas maneras hicimos el proyecto de postulación a las pasantías y... y claro po' al año siguiente si tuvimos una escuela visitante”.

b) el cambio desde los pasantes

Como para los anfitriones, para los pasantes el origen de la experiencia arraiga en una situación anterior a ella que la funda y le da sentido, a la vez que autenticidad, en la medida en que habrá una correlación estricta entre esa situación, enunciada como necesidad y la EES. Esto lo reseña la Directora de la escuela pasante del siguiente modo:

“para nosotros esta experiencia ha sido muy provechosa porque siendo una escuela que ha tenido bastantes logros en lo que es rendimientos académicos es un colegio que está netamente abocado a eso, a obtener logros y habíamos dejado de lado la parte afectiva a pesar de que este es un colegio de niños muy carenciados y por consiguiente son muy afectivos en el colegio porque al parecer aquí ellos vuelcan toda su agresividad y afectividad que no tienen en sus casas ellos lo ven en sus compañeros y en sus profesores. Nosotros veíamos que los profesores estaban enseñando mucho contenido y nos faltaba esa parte de afecto y buscamos el año pasado una pasantía que nos permitiera potenciar una parte que teníamos débil que era la articulación prebásica con básica”

El “quiebre” al que alude la directora respecto de las relaciones profesionales en la institución tiene un correlato en los logros negativos a nivel de la formación de los alumnos:

“Mira primero esto nació por la necesidad que tenemos nosotros de ver porque este quiebre tan grande. Porque los alumnos que egresaban a primer año, iban con algunas competencias no logradas. Cuando los profesores hacían la activación de los conocimientos previos se daban cuenta de que habían muchas eh.... debilidades en los niños entonces fueron conversando con las profesoras de prebásica -mira yo quiero que me entreguen este producto- y así con distinto nivel, entonces nosotros estuvimos viendo que los profesores empezaron a conversar entre ellos, nació esta necesidad”

La EES se plantea como una solución viable al problema diagnosticado, sin que medie ninguna iniciativa local como posible resolución del problema más allá de las conversaciones en las cuales se comparte y logra consenso en torno a la necesidad de superar el quiebre mediante la articulación de los polos de la brecha.

“y fuimos a ver una pasantía que nos llamó la atención, que era una articulación efectiva, entre el prebásico y básico, y nosotros pensamos que íbamos a ver un articulación más técnica que pedagógica, sin embargo, nos dimos cuenta que era una pasantía que apuntaba a nuestra debilidad, y ponerla en práctica nosotros acá, claro nos dimos cuenta que nos faltaba, primero internalizar en los profesores que se pueden lograr muchos más aprendizajes a través de la parte afectiva de la Psicomotricidad”

En clara sintonía con la concepción tecnicista de la profesionalidad, la situación descrita por la directora es la de una búsqueda de conocimiento experto de carácter técnico. Este conocimiento y su receptividad ya están instalados en el dispositivo identitario de los docentes lo que los predispone fácilmente como consumidores de un conocimiento experto elaborado por otros. El problema surge aquí cuando la base que funda el conocimiento experto no es de carácter racionalista sino afectivo, desarticulando las expectativas de los pasantes pero también desmontando su perspectiva profesional pues se hizo necesaria su reconstrucción, entendida aquí como proceso de internalización. Sobre este punto, es preciso notar su efecto en los docentes respecto de la credibilidad del proyecto a adoptar:

“Mira al comienzo era como poco creíble o sea,- como vamos a lograr esto-, primero hubo que internalizar esto en los profesores, que se podía hacer, entonces un día empezamos con la jefa técnica, empezamos articular en la reflexión pedagógica con los profesores, una vez que ellos se dieron cuenta que también podían jugar como cabro chico, que aunque que las profesoras tuvieran edad podían jugar a sentirse más lúdicas, así entendieron, así que nosotros no... no costo mucho, nosotros pensamos que nos iba a costar más. (Directora escuela pasante Articulación efectiva y afectiva)”

La reconfiguración del rol docente y su soporte de conocimiento se realiza, entonces, desde fuera de los códigos usuales racionalistas de adquisición de saber experto, con lo cual los docentes acceden a una experiencia que desde tales bases les quedaba interdicha. La propia Directora accede a la construcción de esta idea desde la experiencia de la articulación vista en el colegio anfitrión, al cual llega con las desconfianzas del caso:

“Porque si yo quería ver que mis profesores traían algo que para mi no iba a ser viable yo quería saber como una dirección o un equipo de gestión, había organizado para que este trabajo desde prebásica surgiera efecto, entonces cuando yo fui vi a los profesores comprometidos, vi un equipo de gestión unido cohesionado, que trabajaban en equipo, entonces dije yo por que yo allá no puedo hacer lo mismo, entonces para supervisar yo el trabajo tenía que estar también en conocimiento de que eso si se podía hacer con implemento o sin implemento sino que querer hacer las cosas, sino como yo lo exigía mi jefe técnico sino conocía la experiencia y porque era una necesidad como escuela”.

Este proceso de reconfiguración del rol y de los soportes identitarios del quehacer docente parece extenderse asimismo a la concepción de los espacios para la relación pedagógica, según lo señala la Directora:

“Mira las transferencias se hacen en las reflexiones pedagógicas en los pasillos, las conversaciones informales en los desayunos, en todo momento, es más el consejo escolar nuestro es un ente que esta muy bien informado de todo lo que esta pasando y ellos también exigen que la transferencia se les haga tanto a los padres como a los alumnos, eso nos mantiene también activos y actualizados.”

Es decir, no sólo se han ampliado los espacios más allá del aula sino también la relación pedagógica de la dupla docente-alumnos a la relación docente-comunidad escolar. Esto es muy importante por cuanto la escuela asume globalmente su rol formativo, ampliando también de ese modo los espacios de la profesionalidad docente. En dicha recomposición juega un rol el proceso de socialización, debate y generación de consensos al interior de la comunidad escolar:

“Lo socializamos con todos los profesores (...) Primero explicamos a todos los profesores de que se trataba la pasantía y empezamos a socializar con ellos la articulación (...) incorporando institucionalmente, si”

Es significativo que en esta dupla el discurso de los pasantes evidencia mayores trazas de este proceso democrático de socialización y consenso que en el caso de los anfitriones. Esto nos

induce a pensar en un trabajo de cambio sostenido sobre las bases de la cultura docente instalada, pero que no se queda en ellas sino que mueve sus cimientos, sus convicciones y altera los resultados de su anterior organización. Esto probablemente es lo que gatilla que en primera medida los logros valorados por los actores se refieran al efecto sobre los docentes mucho más que a los efectos sobre los alumnos:

“fijate que aplicarla ha sido tan provechoso, tanto en los profesores de segundo ciclo y en los profesores de primer ciclo así que yo estoy fijate muy contenta porque yo creo que vamos a poder complementar los logros”. (Directora escuela pasante Articulación efectiva y afectiva)

III.3.2 Experiencia Educativa Significativa Mejorando los Aprendizajes, dupla escuelas Canta Rana (anfitriones) y Santa Sara (pasantes)

III.3.2.1 Proyecto Educativo:

La relación entre PEI y EES se percibe muy superficialmente en el discurso del Director de la escuela pasante. En su visión, hay una secuencialidad que explicaría esta cierta desconexión, una anterioridad del PEI sobre la pasantía:

“A ver nosotros rehicimos nuestro proyecto educativo el 2006 y tiene una fecha de término el 2009 ok? El tema de la pasantía y es este mm... el tema de la pasantía se genera posteriormente por esto por la que aparecen en las paginas del MINEDUC, la convocatoria y se genera el interés de participar en una pasantía ah? Se generan las condiciones y todo lo demás por lo tanto en el P propiamente tal ya no está por que el P se genero antes de”

Más allá de esa brecha entre PEI y EES, ésta tendría una relación funcional al PEI en la medida en que se concibe a la EES como un fenómeno netamente “práctico”:

“ahora evidentemente como una cosa implícita dentro de todo lo que dice el proyecto esta pero en forma, a ver... implícita explicita por que los proyecto educativos tienen que ver con el trabajo docente en aulas básicamente ah? Entonces esto es como un aporte en la praxis de... un aporte al Proyecto en la praxis porque cuando el docente tiene no cierto la oportunidad de ver experiencias pedagógicas que le son útiles claro que ayuda a la finalidad de un proyecto educativo si un proyecto educativo no tienen que tener otra, otra meta que lograr aprendizajes significativos pal' alumnos que la educación le haga sentido a el ese es el tema”

De este modo la concepción que se muestra sobre la EES es de carácter racionalista técnico, por cuanto se la concibe desde un valor puramente instrumental, sin alcances en cuanto a esferas culturales, valórica, políticas que puedan significar un cambio importante en el devenir de la institución pasante. Esa visión instrumental de algún modo toca también lo referente al mismo PEI:

“ahora que las misiones tengan matices diferentes, que las visiones tengan formas de redactarse diferentes bueno ok, cada escuela lo hace como quiere pero en el fondo es eso las escuelas están para producir aprendizajes, para que los alumnos aprendan o sea esto sería un largo discursos del cuento pero eso es básicamente”

Por sobre las diferencias más bien accesorias que constituyen las misiones de diversas instituciones (las cuales son “redacciones posibles” de una misma misión más que visiones de mundo alternativas), hay una naturaleza común insoslayable de la institución educativa: “están para producir aprendizajes”. Esta función productiva de la escuela, entonces, siendo esencial y la misma en toda institución, pero también estando por sobre las determinaciones de los contextos, es una función, entonces, de carácter práctico. Sin embargo, cabe distinguir entonces entre la “praxis” y las “redacciones” como esferas diferenciadas, como fondo y forma, como esencia y accidente. Esto determina entonces que el PEI pueda verse como algo impuesto, externo:

“ahora eh... como se genera el proyecto nuestro, bueno por eh... esta escuela tiene treinta y siete años y ha pasado por varias etapas y cada vez la idea es ir mejorando en la educación que la escuela entrega y por eso se generan los proyectos educativos ¿cierto? Bueno que también es una instancia que instauro el ministerio de educación eh... por que las escuelas en Chile deben tener un norte y ese norte el elemento base es el proyecto educativo y de ahí se genera una visión que es el ideal de escuela que nosotros queremos tener y una misión que ya esta mas aterrizada en la escuela, m?”

Ese “aterrizaje” como metáfora muestra bien la relación entre esa misión esencial implícita y la realidad de la escuela en particular, en el campo de las “redacciones posibles” de dicha esencia.

“por ejemplo la misión nuestra de tener una escuela activa abierta a la comunidad cuyos integrantes sean los actores principales obvio logrando en los niños un desarrollo armónico integral, tanto en lo cognitivo, físico, socio afectivo, donde todos se sientan valorados, respetados y aceptados en sus diferencias características de genero cultura y etnia”

En su discurso esa redacción se limita a la primera frase “tener una escuela activa abierta a la comunidad cuyos integrantes sean los actores principales” pues desde que dice “obvio” en adelante entramos en el terreno de esa misión que “naturalmente” debe ser igual para todos pues es la función de la escuela.

En la oposición entre redacción y ejercicio real del PEI se visualiza claramente que para el Director la discusión en torno al PEI se circunscribe en torno a las prácticas institucionales, en particular las de carácter estructural: integración, matrícula, graduación, etc.

“la educación no es solamente entregarles contenido eh... donde se sientan valorados evidentemente el respeto por el ser humano ah? Aceptamos sus diferencias, esta escuela no discrimina para nada nosotros recibimos todo tipo de alumnos ah? eh... características de higiene, cultura, etnia nosotros aquí no hacemos diferencia a nadie es más nosotros hemos tenido casos de niñas por ejemplo que se han embarazado en octavo año m? Tenemos el caso de un niño que sufre enanismo y no se si tu recuerdas la experiencia de que en televisión salio un

niño el año pasado que una escuela cometió el craso error de discriminar a un niño por que sufría enanismo por que era enanito es una barbaridad y otras escuelas que han discriminado niñas por que están embarazadas esa es otra barbaridad aquí a las niñas si se embarazan se les da la oportunidad de terminar su octavo año y hubo un caso emblemático aquí que inclusive que la niña traía que después que nació su chiquitina la traía acá y mientras ella estaba en clases la auxiliar la cuidaba y todos nosotros andábamos rodeando cuidándola más que ella, ah? se dio esa dinámica”.

Todo esto evidencia un fuerte pragmatismo de parte de este Director y su valoración y comprensión de la experiencia replicada en el marco de su significado institucional.

III.3.2.2 El perfil y la identidad docente de la organización educativa y del docente

a) Discurso de los anfitriones

El discurso de los anfitriones presenta claramente la necesidad de reconfiguración del rol y status docente en la institución. Esto parte por la consideración de la escuela en su totalidad a partir de su planificación estratégica contenida en su PEI:

En la parte del objetivo estratégico que pusimos para lograr nuestra misión ahí nosotros tenemos como seis aspectos que eran los objetivos estratégicos y eso es mostramos como una escuela de excelencia eh... en base a los resultados del SIMCE, que ahora es eso lo que muestra si una escuela es buena, bueno ahí vinculamos un poco las pasantías por que las pasantías fueron la postulación fue producto de los resultados del SIMCE. (directora anfitriones “Mejorando los aprendizajes” Escuela Canta Rana)

Es perceptible así que la relación entre PEI y pasantía es de carácter instrumental, a través del cumplimiento de un objetivo estratégico concreto: mejorar el nivel SIMCE. Esta vinculación es percibida por la propia Directora como un nexo más bien débil: *“ahí vinculamos un poco las pasantías por que las pasantías fueron la postulación fue producto de los resultados del SIMCE”*.

El interés en “mostrarse” como una escuela de excelencia puede enriquecerse mediante la siguiente cita que nos evidencia una clara conciencia de parte de los docentes de Canta Rana de la necesidad de resituar globalmente el rol del profesor, en lo cual la denominación de éste como “tío” o como “profesor” juega un papel importante como construcción social de la imagen del cuerpo docente. Dicha construcción se percibe como operante en la medida en que efectivamente “baja el perfil” de los aludidos y los sitúa al nivel de instituciones de menor connotación, “cuestiones” como la Fundación Integra. Es interesante además que los anfitriones asumen explícitamente el rol de “supervisores” de la replicación.

“la otra cosa que le quiero pedir a ustedes como supervisores que la próxima vez que venga acá a esta escuela, los niños le digan profesoras a sus profesores y no tíos pues, por que los tíos son los que trabajan en esta cuestión de integra, en estas casas de acogida, nosotros somos profesores y si nos dicen tíos nos bajan el perfil”. (profesora líder anfitriones “Mejorando los aprendizajes” Escuela Canta Rana)

Como telón de fondo de la imagen social de la profesión que se desea conseguir se encuentran las profesiones liberales de mayor connotación social, frente a las que no deja de percibirse una cuota de resentimiento a la vez que aceptación de la dispar condición profesional:

“Me gusta que me digan señorita Teresa por que a usted yo lo voy a decir mijito, que venga para acá, le voy decir Pedrito, Juanito, mijito o sea eso, yo lo trato por el nombre y como no me pueden decir por el nombre por que yo soy mayor que ustedes me pueden decir señorita Teresa, entonces me dicen señorita Teresa y todos parten de ahí, entonces si alguien me dice, oiga profe, yo me hago la sorda y cuando ya me dicen por segunda ves yo le... señorita Teresa, señorita Teresa, ya que quiere mijito le digo yo, entonces nosotros le damos ese trato y se acostumbran a ser respetuoso, caballero, por que si bien es cierto que no somos ingenieros no somos médicos merecemos un respeto, y ese respeto, parte de como a nosotros nos gusta que nos digan” (profesor anfitriones “Mejorando los aprendizajes” Escuela Canta Rana)

Pero además de la importancia social de la denominación mediante su impacto en el “perfil” social que se tenga por su intermedio del profesional aludido, hay una razón sustancialista:

“Claro yo le dije a allá los niños a la profesora le dicen profesora señorita, los más grandes le dicen a la directora, directora y los más chicos le dicen señorita Cecilia por que así es el trato allá a la profesora se le dice señorita y al profesor por su nombre, profesor Raúl o profesor Tito entonces yo creo que eso hay que cambiar aquí por que hay que cambiarlo, (no se le entienden cinco segundos) al profesor que esta trabajando allá en sala que le digan tío po’ no corresponde, no corresponde, es como que yo al doctor le diga enfermero po’ no corresponde po’ cierto? si es doctor el tipo. (profesora líder anfitriones “Mejorando los aprendizajes” Escuela Canta Rana)

Una concesión a este respecto es la denominación de las educadoras de párvulos:

“[Los niños] Han asumido tantas modalidades de la televisión de los programas infantil y todo eso que le dicen tío tía y no dicen oiga profe, entonces nosotros en primer año por lo menos la tía, la educadora de párvulo le dicen tía y yo encuentro que es con razón por que es más familiar pero en primer año si a mi me dicen tía profe, entonces yo le digo mijito no vamos a comenzar, a mi me gusta el respeto y el trabajo y partimos de ahí. (profesora anfitriones “Mejorando los aprendizajes” Escuela Canta Rana)

Tal concesión no queda explicada. Aparentemente basta con señalar la “mayor familiaridad” entre parvularias y alumnos sin que ese vínculo tenga algún asidero argumentable. Vemos que se produce una suerte de escalada denominativa: frente a tía, es mejor profe (“le dicen tío tía y no dicen oiga profe”), pero frente a “profe” se prefiere “profesor” o “profesora”:

“Si yo escucho a un niño que me dice oiga profe yo me devuelvo o sea de cualquier curso y eso es otra cosa que hacemos a diario, si vemos que un niño independiente que sea de nuestro curso o no, inmediatamente le llamamos la atención si vemos

que alguien dice oiga profe a quien estas llamando, a quien te diriges, no es que el profe, aquí no hay ningún profe, o es señor o es profesor. (profesor anfitriones “Mejorando los aprendizajes” Escuela Canta Rana)

b) discurso de los pasantes

Más allá del rol de construcción de conocimientos el discurso del Director pasante propone una Imagen de la profesionalidad docente de carácter racionalista técnico. Se explicita que es parte de la profesión el rol de administración institucional que les compete a los sujetos docentes, el cual es defendido por el Director en una clara confrontación con la profesionalidad puramente pedagógica de los docentes anfitriones:

“Un tema recurrente que hemos hablado en esta entrevista que son las practicas, el manejo de los tiempo en aula, quizás en... la gente de Canta Rana probablemente en algún docente he notado alguna debilidad probablemente de tratamiento del manejo del tiempo en aula que es una cosa no menos, por que dentro de un espacio de... de dos espacios de cuarenta y cinco minutos. Que hace un periodo de noventa minutos no es solamente que el docente entre a la clase y haga un desarrollo, un inicio, un desarrollo y un feedback de la clase, sino que están elementos como el pasar asistencia, como el revisar justificativos, como ver quien faltó quien no faltó, como tratar materias emergentes si hay un problema disciplinario, el profesor debe detener la clase y preocuparse de ese tema emergente no puede pasar de largo un tema que es inherente a su profesión, después, no cierto, a lo mejor hacer una evaluación o auto evaluación hacer una retroalimentación completar el libro de clases y anotar los contenidos que desarrollo en ese periodo de clases etc., entonces yo creo que probablemente ahí alguno docentes falta, a ver... faltan dos cosas que entiendan que ese espacio tiene que ser dosificado y ocuparlo bien. (Director escuela Santa Sara, pasante “Mejorando los aprendizajes”).

Es interesante que este Director enumere la gran cantidad de tareas que en un tiempo escaso “debe” desarrollar el docente pues evidencia el modo en que asume lo que Gimeno ha llamado la “hiper responsabilización” del rol docente como parte central de su rol. Esto por cuanto la opinión que comentamos es una respuesta a la pregunta por la forma en que se plasma en la labor de los docentes el Marco de la Buena Enseñanza, a propósito del cual comienza enumerando elementos como el manejo del tiempo en aula y todo lo que sigue, revelando un desconocimiento de la profesionalidad implicada en éste.

Junto con lo anterior, el Director pasante realiza una defensa de la profesionalidad técnica docente, siempre en oposición a la profesionalidad de la escuela anfitriona. En la siguiente cita la oposición se establece respecto del desarrollo docente a partir del respeto a la propia experiencia por parte de los anfitriones y del acceso a la teoría por parte de Santa Sara:

“lo otro que nosotros intentamos como profesionales llevar de la mano el tema de la experiencia junto con la capacitación de la teoría, llevarlo de la mano por que me pude dar cuenta de los colegas de Canta Rana con todo el aprecio nos generan ellos yo le escuche un discurso recurrente que era rescatar la experiencia que es como el antiguo profesor, no todos, que dice yo tengo treinta años de servicio por lo tanto que me enseñe nada eso es absurdo, eso es absurdo si no todos nos vamos pa' la casa y los especialistas que están también váyanse a dormir si total el caballero tienen treinta años de servicio nadie le va a contar nada, eso es una aberración”

En su visión la recurrencia y respeto a la experiencia se identifica con el “antiguo” profesor, lo cual actualiza en su interpretación la oposición más bien clásica entre lo antiguo y superado versus lo nuevo y vigente. Sobre esta oposición se construye otra respecto de las vías de producir el cambio pedagógico. En su concepción de corte voluntarista, el cambio está dado por una voluntad de esfuerzo constante y de búsqueda de novedad, ante lo cual el respeto a lo “antiguo” representa un “miedo” al cambio:

“eso también viene del tema de los miedos, de los miedos profesionales por que el cambio significa esfuerzo, tener otra lógica mirar el trabajo de otra forma”

Es lo que diferencia entonces el “olfato pedagógico” puramente experiencial de la fortaleza intelectual para abordar el cambio:

“yo creo que nuestros colegas de Canta Rana tienen un buen olfato pedagógico, la experiencia se los ha dado eso pero los note débil en la parte intelectual, bastante débil”

Finalmente se impone en su apreciación una condición social para definir la diferenciación identitaria entre Canta Rana y Santa Sara, relativa al valor que tiene el “orden” en el trabajo pero también traducido como jerarquización dentro de la institución:

“en la parte de organizar el trabajo en eso yo creo que esta institución es un poquito diciéndolo de la manera más modesta y humilde la pega un poco más ordenada aparte que también probablemente nosotros como institución somos un poquito más jerarquizados, que la jerarquía no es mala por que se confunde esa cuestión también o sea que a ver si democracia y consenso no es desorden , pero si yo también puedo ir a tomar desayuno con mis colegas como tu lo viste y podemos compartir un rato pero en cuanto a trabajo cada cual en su lugar y generamos nosotros las instancias como escuela para poder compartir nuestro trabajo pero tiene que hacerse con un orden no un orden neurótico en absoluto pero tiene que haber un orden ah? Y el trabajo tiene que ser planificado, otra de las debilidades que yo note que el tema de la planificación aquí el profesor tiene una planificación semestral luego la divide en unidades y de ahí nace la planificación diaria”.

Existe entonces una correspondencia entre profesionalidad, orden y sistematicidad en el trabajo (planificación) con la existencia de jerarquía entre los miembros de la institución. Explicita que no se trata de un “orden neurótico” sino de la simple existencia de orden, lo que en el contexto de la oposición implica ausencia de orden alguno en el caso de los anfitriones.

La confrontación identitaria culmina con la proposición de una diferenciación a partir de la contextualización de los docentes, en un contraste tácito entre provincia y metrópoli.

“el profesional de acá de la escuela yo lo encontré dentro de mi percepción diferente al docente al docente de Bulnes a pesar de ser profesionales de las mismas áreas, sus vivencias son diferentes, aquí la mayoría de los docentes son de Santiago una ciudad absolutamente trastornada digo, que aquí la gente tiene que levantarse tempranísimo tomar el colectivo que es pésimo tener poco tiempo para estar con sus hijos, hacer bien su trabajo y eso de pronto no es como una invención mía si no que lo conversábamos el domingo que me llamaron por teléfono lo conversábamos y opinaban los mismo hay diferencias”.

Sobre estas distinciones se construye una imagen depreciada de los anfitriones, lo cual redundando en la minusvaloración del aporte que pueden realizar a la institución pasante.

Para el Director de la escuela pasante su cuerpo de profesores se caracteriza por una docencia más bien reflexiva y colegiada, un grupo humano que se asume copartícipe de procesos de diálogo y mejoramiento mutuo:

“el equipo acá está abierto al perfeccionamiento, discute sus prácticas pedagógicas en reflexión se intercambian entre ellos eso es lo rico ahí y lo que quiero destacar de este equipo es que es súper positivo y que no existe y eso yo puedo dar fe no existe envidia profesional o sea si nosotros somos ambos profesores y si yo no se algo o me olvide de algo yo no tengo el menor problema en ir donde ti y preguntártelo pero en el menor problema - pa' que voy a ir donde el colega, pa' que le voy a preguntar, es que puede creer que- nada!, eso cero absolutamente cero”

Asimismo, él se visualiza como participante de ese proceso de diálogo reflexivo y horizontal.

“pero eso es un tema que uno ha ido trabajando con ellos”.

III.3.2.3 El contrato didáctico

La visión de los anfitriones acerca de la implementación en aula de la EES es bastante negativa. El contrato didáctico establecido entre docentes y alumnos es visto como un encuadre artificial de relaciones, asumido superficialmente y sin que medie una cabal apropiación del sentido del cambio hacia una docencia dialogante. Si en toda relación pedagógica se establece un pacto implícito entre docentes y alumnos que prescribe lo posible, lo pensable, las reglas del juego, los roles y deberes, las críticas apuntarán a la inexistencia de ese pacto, su falta de negociación y apropiación por parte de los alumnos y su imposición como mero formato por parte de los pasantes.

Esto es visible por ejemplo en la opinión sobre la observación de una clase con trabajo en grupo, acusando una artificialidad que se trasunta en la ausencia de diálogo en la construcción colectiva de la experiencia de trabajo grupal tanto desde el marco que debiera brindar la docente como desde las interacciones que debieran darse entre las niñas a partir de aquel.

“Ah si, había un grupo de cuatro, que nunca habían trabajado en grupo parece ah? Por que después cuando volvimos a pasar por esa sala no estaba en grupo, entonces los niños como que formaron el grupo, el grupo de cuatro niñas y a nosotros nos daba pena verlas por que la profesora como que le explicaba a la espalda de ella y ellas no levantaban la mano era como tímidas así como que querían hablar y la profesora como que de repente se acordaba y les decía ya tu... pero no las motivaba nada las pobrecitas yo decía pobre, pobre. (directora anfitriones “Mejorando los aprendizajes” Escuela Canta Rana)

Esta misma artificialidad se percibe en la secuencia observada en clase:

“es posible que existan un par de criterios distintos en cuanto a lo que significa el inicio y el desarrollo, cuando yo hice mi evaluación docente yo siempre sostuve, yo

en mi planificación de la clase, jamás mencione la palabra inicio, jamás mencione la palabra desarrollo y jamás mencione la palabra termino por una razón muy simple por que eso queda explicito en las actividades que tu haces. Entonces yo me di cuenta de que una de las colegas que nos fueron a visitar dijo ahora vamos a hacer las actividades de cierre, y yo dije eso mi colega lo esta diciendo por que estamos nosotros aquí. Y [el docente] de matemáticas cuando llegamos dijo estábamos justo en la parte de cierre. (profesora líder anfitriones “Mejorando los aprendizajes”)

Contrariamente a lo considerado por el Director pasante, una de las críticas hechas es la falta de sistematicidad de los docentes pasantes:

“La visita a varias salas entonces dentro de lo que yo criticaba era por ejemplo el no tener el objetivo de la clase claro, que voy hacer yo ahora, que es lo que van a aprender los niños en mi clase y no hubo una conexión de lo anterior yo si voy a comenzar mi clase, retomare lo de antes motivare para que, los niños se interesen en el trabajo entonces veía que eso faltaba”. (directora anfitriones “Mejorando los aprendizajes” Escuela Canta Rana)

Dos son en esta opinión los reparos de la Directora anfitriona: la falta de sistematicidad en el trabajo del docente, en la primera parte de su idea; y también la falta de consideración del rol del alumno como aprendiz, en la segunda, sobre todo a partir del foco del “interés”. Esto para los docentes de Canta rana es fundamental:

“Siguiendo con el día a día, nosotros seguimos haciendo nuestro trabajo tal como antes, darle y darle y volver a darle por que nosotros estamos persiguiendo en todos lo cursos poder mantener el interés de los niños y poder descubrir esa cosas que hacen posible el interés por aprender”. (profesora anfitriona)

Estos dos reparos se profundizan en la siguiente opinión. El primero se traduce, a raíz de un caso particular, en mal manejo del tiempo:

“Y esta fue la primera que entramos, ah. Entramos a la sala de cuarto año habían catorce alumnos nosotros entramos a las doce y media y incluso el tiempo para ver cuanto dedicaban a la parte de inicio pero ella empezó y ocupo quince minutos de la clase en ordenar la sala, quince minutos”.

el segundo en falta de significatividad para los alumnos:

“ no le dijo a los niños, vamos a trabajar en esto, nada, después no hizo conexión en la clase con algo pasado, era como que estaba en el aire ni tampoco como que da inicio de alguna unidad sino que partió la clase no más y tenia una guía de trabajo preparada que nosotros nos dimos cuenta que la había hecho como pal' momento eh... también aquí yo tengo que... si ella hizo una proyección a partir del titulo, de que se podría tratar el texto y me parece que el objetivo de la clase era que los niños trabajaran fábulas pero pareciera que los niños conocían distintos tipos de textos narrativos y tenían que identificar la fábula pero ella les pregunto que tipo de texto

creen ustedes que será? Y ellos empezaron a nombrar varios tipos de textos y al final ella les dijo es una fábula entonces los niños no pudieron deducir lo que era. (directora anfitriones "Mejorando los aprendizajes" Escuela Canta Rana)

Pero además se agrega la improvisación en la preparación de la guía, con lo cual se produce inmediatamente un contraste interesante entre los puntos defendidos por el Director pasante (uso del tiempo, planificación, orden) contra los reparos hechos por los anfitriones.

En cuanto al reparo principal de no considerar el rol del alumno, uno de los docentes anfitriones establece una diferenciación anfitrión/pasante en tanto nosotros/ellos a partir del rol mediador que se espera debe cumplir el docente en la EES. La base de la oposición es el incumplimiento por parte de los pasantes de ese modelo esperado. La reiteración de la individualidad del enunciante (yo) se debe a una asunción implícita del cumplimiento de ese modelo esperado por parte de quien opina, como parte del nosotros inicial.

"Es que nosotros hicimos eso por ejemplo le planteamos la situación problema y después nos acercamos al niño para ver como esta, entendiste no entendis', entonces es que yo veía, todo esto de no anotar, de no tener claro el objetivo de la clase de que no hay una conexión de lo anterior por que partió de ahí como volando sin tener una retroalimentación y antes hablaron mucho de la retroalimentación... yo no lo veía, entonces yo decía si están en cuarto básico, no necesita el profesor que de el modelo de lectura por que de primero a segundo se da lectura compartida donde están todos leyendo juntos para que los niños se encaminen... pero en el caso de los niños de cuarto perfectamente el modelo de lectura podría haber sido un alumno y que hubiesen comentado párrafo a párrafo pero resulta que no paso nada. (profesor anfitriones Mejorando los aprendizajes" Escuela Canta Rana)

Es sobre la base de ese rol docente mediador, que se interesa por la vivencia del alumno ("nos acercamos al niño para ver como esta, entendiste no entendis") que se rescata a una de las docentes pasantes que, a juicio de un docente anfitrión, comparte con ellos una cierta "urgencia" manifestada en el uso de la metáfora "apurar" con que caracteriza el rol docente. Ser "activo" como docente es adoptar un rol de control sobre la conducta de los estudiantes en la sala:

"yo a Miriam la encuentro bastante activa a la profesora que le fue bien en el SIMCE su clase es más movida es más rápida y más exigente por que se ve que dice, apúrese usted, con que letra va a escribir, revise la mayúscula, entonces nosotros vemos por ejemplo nosotros estamos en ese constante apurar, apurar, apurar que es lo que no vemos en otros profesor, por ejemplo yo entendí clarito lo que quería lograr el profesor de lenguaje que también es bueno el comienza con una lectura silenciosa, continua un comentario de lectura y después con escribir pero la lectura silenciosa según lo que nosotros tenemos entendido la finalidad es que el niño lea, que seleccione su texto, que agilice la lectura de una manera, pero ya el objetivo de la clase era que el niño trabajara con textos informativo, pero resulta que el cuento, una leyenda, una fábula no es un texto informativo, entonces como que pierde un poco el sentido lo que es lectura silenciosa, no se si yo estoy equivocada. (profesor anfitriones "Mejorando los aprendizajes" Escuela Canta Rana)

III.3.2.4 Discurso sobre el cambio

El discurso acerca del cambio producido en la EES está cruzado por la valoración del afecto a los estudiantes y el compromiso de los docentes. Esto se manifiesta en el hecho de que la experiencia original de la pasantía obedece, en el discurso de los docentes, a un trabajo anterior:

“La experiencia más que nada nosotros, no hicimos como un proyecto de la experiencia sino que era algo como de todos los días, no nos dábamos cuenta yo creo de que por que lo estábamos haciendo bien ni que estrategia usamos, nunca notamos esto hasta que llegó la señora Isaura, que por que no postulábamos a las pasantías nacionales y nos explicó de que se trataba y no otros quedamos como... con que vamos a postular? O sea que es lo bueno que tenemos como que no nos dábamos cuenta, ella nos dijo los resultados del SIMCE” (profesora líder anfitriones “Mejorando los aprendizajes” Escuela Canta Rana)

La cotidianeidad de la labor que realizaban y la falta de una concepción proyectual construyen la imagen de un cambio arraigado en los modos de vida, auténtico por cuanto no fue intencionalmente proyectado. Es con la invitación desde el CPEIP a convertir la experiencia en una pasantía que los docentes toman conciencia del valor de su trabajo:

“Yo creo que de ahí partió el valorar nuestro trabajo porque nosotros desconocíamos que estábamos bien encaminados, por que hay un compromiso de todos de ir mejorando cada día en todos los aspectos, que el niño tenga sus hábitos bien marcados, el andar limpiecito, impecable, que tenga un buen trato, que sea afectivo, por que vemos que parte de ahí el estar contento en la sala, sentirse querido, por que nosotros somos muy afectivos y los niños también, los saludamos de beso, ellos llegan dándonos un beso, cosa que acá no vemos”. (profesora líder anfitriones “Mejorando los aprendizajes” Escuela Canta Rana)

La idea de la cotidianeidad del esfuerzo refuerza no sólo lo periódico y constante del esfuerzo, sino también la dimensión de las acciones que lo constituyen:

“Pero nosotros tenemos hábitos bien marcados, con su pasta de dientes, su toalla, su confort, entonces eso cotidiano, que se da aún en la casa, nosotros lo hacemos valer en la escuela y eso hace que seamos como más familia y que ellos se interesen, y con ganas. (profesor anfitriones “Mejorando los aprendizajes” Escuela Canta Rana)

Este compromiso también se manifiesta con y por parte de los padres y apoderados

“La mayoría son de escasos recursos, yo como decía denantes hay un compromiso grande porque nosotros no hacemos una tremenda lista ni de marca, ni cosas así pero lo pedimos lo mínimo lo que uno ve que va a ser necesario, entonces se comprometen los padres con llegar con sus materiales, uno dispone de ellos en el momento que lo necesita ellos saben que tienen sus cosas, entonces hay siempre una relación de afecto, un compromiso, por aprender”. (profesor anfitriones “Mejorando los aprendizajes” Escuela Canta Rana)

Desde esta idea de lo cotidiano y de asumirse como familia se percibe mejor la distancia de concepciones entre anfitriones y pasantes en términos de la oposición que esto guarda con los conceptos de orden y jerarquización presentes en el discurso del Director pasante.

a) Discurso de los pasantes

El discurso del Director pasante está marcado por un notorio escepticismo respecto de la posibilidad de mejorar los desempeños y logros del quehacer docente. Su visión respecto de la EES es muy particular:

“bueno a ver básicamente la pasantía se refería no cierto a eh... estrategias metodológicas en lenguaje, matemáticas y relacionadas con el tema SIMCE por que ellos aumentaron sus puntajes en le SIMCE, eso era un tema central entonces básicamente la experiencia de Canta Rana, [consistía] en practicas pedagógicas que tenían que observar las profesoras que fueran de acá y después luego replicar ese tema acá de hecho las profesoras replicaron especialmente Miriam de cuarto que fue el cuarto exitoso nuestro del 2006 replico algunos elementos por que no podemos hablar que se replican todos los elementos por que hay siempre casos comunes, elementos comunes”

Primero, notamos que su idea de la EES es la de un conjunto desintegrado de “estrategias metodológicas” en diversos subsectores cuyo interés primordial es su relación con el SIMCE (“eso era un tema central”). De las profesoras pasantes se destaca a una en particular por sus logros el año 2006, aunque ese éxito respecto de la pasantía es parcializado pues “replicó algunos elementos” solamente, al igual que sus colegas:

“las profesoras rescataron algunos elementos o podría decir prácticas en general sino que algunos elementos de practica pedagógica que hacia a lo mejor un trabajo más ameno que podían a lo mejor más entretenido algunos resultados los ... con los alumnos de acá pero a ver hay que separar el tema también era que esas practicas permitieran elevar un SIMCE, mi duda es si esas practicas realmente ayudan a elevar los puntajes de un SIMCE por que las formulas mágicas yo no creo que existan en cuanto a educación”

La reducción de la adaptación de la EES al “rescate” de unos ciertos “elementos” es contraparte de ese escepticismo. Se trata de la depreciación de las posibilidades de la EES en el contexto de la replicación, cuyo criterio de selección y valoración es el aporte de la propuesta en tanto “novedad”:

“ahora lo que se replica evidentemente es como lo... puede ser como lo novedoso, como lo que no se hace acá, como algunas ideas simpáticas que rescatan los profesores de la practica pedagógica de sus colegas, hasta por ejemplo con el caso de Miriam que le toco un tema de... de como corregir escrito por ejemplo y no corregir al niño de inmediato sino que estimularlo a que se rescriba esa historia pero iba implícito ya la corrección, rescribámosla mejor y sin falta de ortografía puede parecer algo simplón, puede parecer algo simple pero ella lo rescató, lo trajo, lo... lo puso en práctica con sus niños e informa en el informe que le dio resultado”.

Además del factor de selección basado en la novedad, parece haber limitaciones a la efectividad del mejoramiento por factores ligados al trabajo institucional propio de mejorar en el SIMCE:

“pueden existir buenos caminos que recorrer y buenas prácticas que ejecutar pero no olvidemos que el SIMCE es un trabajo las autoridades dicen de primero a cuarto básico, yo digo de kinder a cuarto por que también no podemos olvidar de la prebásica ahí ¿No cierto?... Intervienen diversas practicas pedagógicas de... de diferentes profesionales. Esta es la educadora de párvulo, luego interviene la profesora o ese cuarto. Esos niños que llegan a cuarto han tenido otros dos o tres profesores cada uno tiene su forma de trabajar”

Es en esa confluencia de prácticas diversas donde radica la principal dificultad, por su heterogeneidad, aunque esa heterogeneidad no sea cuestionada y pase más bien como algo natural, como una condición propia de la institución: se asume la desintegración como plataforma de desempeño, como se concibe la EES desde la desintegración, la mera yuxtaposición de prácticas en diversos subsectores cuyo único vínculo es su finalidad. Sobre dichas condiciones, un resultado positivo debido a nuevas prácticas se ve como un resultado más bien indirecto de las prácticas mismas:

“las profesoras que fueron a Cantarana evidentemente rescataron algunos elementos que introdujeron en sus practicas pedagógicas, para que su trabajo en aula sea más efectivo y eso a lo mejor, efectivamente al ser más efectivo el trabajo pedagógico en aula debe resultar en algo bueno debe dar un efecto positivo, sacándolo por defecto”. (Director escuela Santa Sara, pasante “Mejorando los aprendizajes”)

A pesar de estos fenómenos, el Director pasante es optimista respecto del resultado de la replicación, no en términos de la transferencia misma sino de la superación de ella por parte de sus docentes, a lo cual se refiere con una innegable satisfacción por la inversión de los roles anfitrión pasante como resultado del éxito de los pasantes:

En términos de transferencia, a ver, si fue bien interesante, por que se produjo un fenómeno bien especial en términos de que los colegas de acá fueron a Cantarana a adquirir y observar algunas prácticas pedagógicas exitosas inherentes al tema de SIMCE y elevar los resultados en base a ese trabajo pero cuando volvieron los colegas de Canta Rana acá se encontraron con que la escuela Santa Sara había dado un batacazo mucho mayor que el de ellos entonces en términos prácticos quien aprendía de quien, quien aprendía de quien, entonces.

No es de extrañar entonces que el grado de capitalización institucional de la EES aparezca como muy bajo en el discurso del Director, considerado que ya tiene una experiencia exitosa de replicación 2006 con la profesora Miriam, lo cual no genera una política de replicación en mayor escala:

“A claro cuando llegaron de... a ver cuando llegaron de... de Cantarana cierto? nos reunimos nosotros, ellas hicieron una presentación de diapositivas donde nos

contaban la experiencia lo que habían vivido, contar su experiencia en el lugar y bueno era el dato de ir recogiendo alguna de las cosas que sus colegas estaban relatando posteriormente esto se va Nicolás a nivel ya más... ya más impersonal en la conversación en la práctica pedagógica diaria por que en un informe no va haber todo siempre se olvida algo entonces en el trabajo diario ahí se cómprate ellos-mira fijate que tu fuiste a Cantarana que viste que me puedes contar, alguna experiencia novedosa – es más o menos ese tema, primero algo formal al hacer un informe, que tiene que ver por que es parte cierto? del trabajo y también ya eso se aprovecha a diaria en los profesores y en la conversación espontánea”.

Esta baja institucionalización de la experiencia de la EES se vislumbra asimismo en el bajo nivel de seguimiento declarado por su parte como también en la carencia de dispositivos formales y resultados sistematizados de la replicación:

“a ver seguimiento y evaluación el seguimiento es un tema ya que le corresponde y ahí tiene hart... tendría hart que hablar la... la encargada de unidad técnico por que ella es la encargada del tema académico básicamente el seguimiento a lo mejor desde mi punto de vista puede ser un seguimiento de tipo informal eh... y una evaluación también de tipo informal eh... no he visto hasta el momento algo sistemático y a través de un documento o una encuesta como te digo documento de apoyo que de cuenta de ello”

Esto contrasta con la imagen de la comunidad docente reflexiva y colegiada que poco antes vimos levantarse en su discurso acerca de la docencia en su establecimiento.

III.3.3 EES Transferencia de innovaciones pedagógicas obtenidas en pasantías en el extranjero: red líderes pedagógicos

III.3.3.1 Proyecto Educativo como mediador entre el nivel contextual y el institucional:

Se percibe al PEI como un factor impuesto para la escuela por su condición de dependencia municipal:

“Las escuelas municipales la característica es que lo tienen que colocar en el PEI es lo primero (...) De ahí parte por que ese es el motor que mueve el PEI, dentro de una institución tiene que estar orientada desde el PEI” (Directora anfitriones)

Resalta en esta y en la siguiente opinión el estatuto de “deber” que tiene el PEI para la institución educativa:

“Claro el PEI se supone que esta ya bajo los cinco em... áreas de aprendizaje entonces una de la áreas que es este texto curricular que ellos tomaron por este proyecto obviamente tienen que estar incorporada ya ahí”. (Profesora2 anfitriona)

Por esa “obviedad” nacida de la obligación no se percibe más allá la relación exacta entre a EES y el PEI.

III.3.3.2 El perfil y la identidad docente de la organización educativa y del docente

Es muy distintivo en los anfitriones de esta dupla el rol que se apropia la Directora anfitriona respecto de la innovación y la mejora. Ella no se queda solo en su responsabilidad de gestión, sino que se incorpora plenamente en la labor de gestión docente e innovación en el aula:

“la mayor parte de mi trabajo esta en el aula apoyando, acá a Juan Carlos lo he apoyado mucho en cuanto a innovar en la región y enfocado a través de este subsector enfocado hacia el arte y la historia”.

Junto con ello, ella misma participa activamente en la innovación:

“En el caso mío como yo soy la directora hago las propuestas e innovaciones pero pido a un curso prestado. (ríe)”

Desde ya esto dará n perfil particular al discurso de estos anfitriones pues hace presuponer una relevancia a la labor de aula frente a la labor de gestión, otorgándole un status por lo menos equivalente. Esto también establece relaciones de mayor horizontalidad al interior de la comunidad educativa. Esta horizontalidad de las relaciones se ve por ejemplo en el lugar que ocupan los padres y el compromiso que éstos tienen, según una profesora anfitriona:

“Se comprometen si, porque ven que es algo diferente, por que los niños lo comentan cuando llegan a la casa después de la escuela entonces como es diferente, es distinto a lo que se hace habitualmente y las mamás se van también sintiendo contenta por que hay algo distinto, bueno para nosotros es más fácil notarlo también por que nuestra escuela es chiquita tenemos una comunicación más directa con los apoderados, los profesores, todo...”

La Directora lo expresa asimismo:

“Si el centro de padres comprometido con todo, por que ahora es así el consejo escolar tiene que saber lo que se esta haciendo en la escuela, entonces todo tiene que estar comunicado, los centros de padres han estado en las reuniones entonces están enterados”.

Esta horizontalidad que se percibe primero en el discurso de la Directora y luego en la estructuración y en las comunicaciones institucionales genera espacios de vinculación y compromiso entre los miembros de la comunidad educativa. La generalización “los centros de padres” obedece a la mención de las escuelas participantes de la red de líderes formada por Lambert.

III.3.3.3 Discurso sobre el cambio

La autenticidad y éxito de la propuesta se perciben desde la pertenencia de sus proponentes al mismo campo laboral de los pasantes, lo cual aseguraría los mismos códigos de comprensión. Esto se estructura desde la oposición entre teoría y práctica:

“toda esta experiencia que se esta compartiendo viene de un profesor de aula entonces el la puso en práctica, le resulto y se la esta transfiriendo a otro colega el cual va a dar una opinión respecto de la misma practica y no vienen desde algún teórico que lo teórico siempre va y que nosotros los profesores criticamos mucho, en lo teórico nos dan la receta casi perfecta y es diferente en el aula entonces esto no por que son practicas probadas, el profesor que lo esta entregando ya lo puso en practica y sabe que cosas son las que puedan fallar y en que momento puedan resultar entonces todo eso uno se lo esta entregando al colega con el que esta compartiendo la experiencia se va enriqueciendo y no existe esa aprensión que tenemos todos los profesionales de pucha como me va a enseñar a mi si igual que yo no porque se esta compartiendo experiencia vivida y el que quiere la toma sino la deja por que no es imposición en ninguna parte” (Docente anfitrión red líderes pedagógicos)

La comprensión de lo teórico que se maneja está reducida a la concepción de los componentes axiomáticos y procedimentales a los cuales se identifica como “receta”. Esto cabe suponer que sea atribuible a la influencia de la corriente racionalista técnica en educación, la cual dejaba a los docentes un rol operativo, de meros ejecutores en el proceso de formación. Pero más que su parcial concepción de lo teórico es interesante su visión acerca de la práctica, pues ella está retratada desde una visión reflexiva: “el profesor que lo esta entregando ya lo puso en practica y sabe que cosas son las que puedan fallar y en que momento puedan resultar”. Ese conocimiento desde la práctica s un saber interpretativo y situado, contexto-dependiente, y permite establecer una relación paritaria entre docentes pues no hay una autoridad desde el status teórico (desde la “casi perfección”) que sobreponga a uno sobre el otro.

Ahora bien, este saber experiencial que contiene la EES es un saber probado pero, a diferencia del saber teórico, sus condiciones de prueba corresponden a las mismas condiciones de ejecución de la práctica del docente que recibe ese saber, lo cual es una condición de validación central. Es asimismo lo que percibe la Directora de los anfitriones:

“O sea los últimos años no más nosotros postulamos a pasantías nacionales cuando ya nosotros vimos que estaba probado, de que si se puede, si resulta eso y que abre espacios”.

La condición de saber probado entonces, además de ser relevante para el traspaso a nivel de docentes, lo es para fundar la EES como legítima en tanto lo probatorio se extiende a la transferencia, al aprendizaje entre docentes como dupla de trabajo y no solo como oferta desde su origen.

El otro factor de éxito que detectan los anfitriones es el acompañamiento que ellos realizan a sus pasantes:

“Si ese es el secreto yo creo, seguimos en contacto, seguimos ayudándolos (...)Y de San Felipe a pesar de que ya termino esa pasantía y que nosotros no tendríamos nada que hacer sigue el contacto se le esta preguntando como va, que están haciendo, a la gente de San Felipe.” (Profesora2-anfitriones).

“Lo que pasa el éxito que ha tenido esta pasantía y que ha permitido hacerla durante dos años es que nosotros nunca hemos dejado solos a nuestros colegios que han puesto nuestro proyecto en practica, mantenemos contacto telefónico o por correo electrónico y siempre queremos saber que están haciendo y si hay que dar ayuda los demás siempre y con San Felipe lo mismo”. (Directora Anfitriones)

Tanto la profesora anfitriona como su Directora destacan la persistencia del vínculo de asistencia con los pasantes de San Felipe, experiencia que ya culminó, para demostrar el grado de compromiso que el colegio anfitrión tiene con la iniciativa. Ese acompañamiento no es motivado por un afán paternalista como puede parecer en esta opinión:

“Y de San Felipe a pesar de que ya termino esa pasantía y que nosotros no tendríamos nada que hacer, sigue el contacto se le esta preguntando como va, que están haciendo, a la gente de San Felipe. (...)2: O sea nosotras nunca hemos dejado de ser como mamás, mamá y papá siempre estamos preocupados”. (Docente anfitriona)

sino que queda justificado por la relación de interacción que lo caracteriza, de mutuo aprendizaje:

“Yo les decía a las colegas, nos llevamos más de lo que trajimos por que nosotros veníamos ver como estaban, a apoyarlos a ellos pero cada uno le puso de su... un poquito de si y esto es diferente a lo que hacemos nosotros en muchos aspectos entonces obvio que nos enriquecen a nosotros también, entonces nos llevamos más de lo que traíamos”. (Docente anfitrión red líderes pedagógicos)

La primera lectura nos deja en mente sobre todo la frase repetida “nos llevamos más de lo que trajimos”, pero eso se lee diferente si notamos el encabezado de la opinión: “yo les decía a los colegas” lo cual representa la escena recurrente de cómo esa afirmación repetida construye para los pasantes un interlocutor que está en sus mismas condiciones, construye un rol de asistencia desde el aprendizaje conjunto.

Esta actitud de los anfitriones se relaciona con el hecho de que la EES ofrecida es ya una transferencia de una pasantía internacional, la cual se concibe como intransferible en su totalidad:

“Pero, porque no es tal cual como viene embasada la experiencia internacional, no es embasado, por que es imposible”

La transferencia está mediatizada, en primer lugar por los recursos:

“por ejemplo, gente que fue a Europa o Estados Unidos, pero vieron una propuesta en educación en que tiene cada chico su notebook, la sala es totalmente equipada, y traer eso a nuestra realidad, no es posible”

Pero además está condicionada por las características culturales del contexto de implementación:

“Yo fui a Cuba, y ellos tienen muy buena metodología, muy buenas cosas que contar, pero no tienen los recursos, nosotros tenemos mucho más recursos de lo que cuentan ellos. Yo fui el 2001, ellos usan la tabla posesional, y fue rescatar algo viejo, que les da buenos resultados, y adaptarlo al nivel que yo me desempeño, pucha y acá los niños felices por que lo adaptamos al sistema binario, que también es un sistema posesional, y enseñamos los números binarios cuando antes la forma era súper lenta y engorrosa y los niños no entendían, con esto adaptado, entienden perfectamente y le resultó a ella y me resultó a mí, y les ha resultado a muchos colegas de mi comuna que están haciendo esto, entonces eso es tomar la idea de otro país adaptarlo al nuestro y a nuestra realidad”. (Docente anfitrión red líderes pedagógicos)

Esa necesidad de adaptación es lo que prima en el origen de la EES y es parte fundante del saber experiencial al cual se refería el docente cuando atribuía a su carácter probatorio la condición de factor de validación.

“Sí (no se le entienden seis segundos) como trabajan los colegios en Francia, que yo fui a Francia, no sino que directamente a esta practicas que aquí se puedan poner en el aula, aquí se trabaja, entonces nosotros los ponemos a nivel de como somos los Chilenos de los recursos que tenemos, entonces le damos una propuesta al colega pero esta es una propuesta que yo vi que se trabajaba en los colegios en Francia y que veían este tema y a lo mejor es súper latoso trabajarlo pa' los niños, pero mira el enfoque que le dieron”. (Profesora1 anfitriones)

La cita muestra bien esta idea del saber pedagógico como saber experiencialmente elaborado y probado pero también sujeto por su condición misma de saber situado a nuevas contextualizaciones y nueva comprobación. Se trata de un saber que permanece en el estado de “propuesta”, sin elevarse epistemológicamente al nivel del axioma, por lo cual mantiene la conexión espuria pero asimismo enriquecedora de la práctica. Los efectos de una transacción entre profesionales a partir de este saber se notan como sigue:

“Sí, esto ha provocado en el colegio un cambio, de una visión diferente, y los colegas lo han tomado bien, esta nueva forma de ayudar, porque no van a ser todas tus clases así, van tomando lo que necesiten, entonces esto ha provocado un impacto en los colegas y están contentos con esto que viene de la dirección de la escuela, porque aquí está el motor para proponer nuevas cosas, nos vamos súper ricos de aquí en experiencias”. (Directora anfitriona red líderes pedagógicos)

El impacto es visto desde el planteamiento a los docentes de “una nueva forma de ayudar” basada en “ir tomando” lo que se necesite. Esto puede parecer de Perogrullo pero no lo es en el contexto de una cultura profesional acostumbrada a recibir un discurso instructivo que espera de cada docente un rol operativo, ejecutor. En ese contexto sí es nuevo un planteamiento que de entrada se asume con carácter de propuesta, de saber transaccional, empírico.

Esta reconfiguración del saber pedagógico como saber práctico que asume el eje de la EES es lo que permea también el nuevo sentido que dentro de este trabajo se da al liderazgo:

“Claro y el concepto líderes viene desde el momento que se uno se apropia de una metodología y la lleva a la práctica, no lo que se hace todos los días o sea innovaciones por lo tanto ahí va el liderazgo” (Profesora anfitriones red líderes pedagógicos)

Es decir, liderazgo en ese contexto es la capacidad transformadora de la práctica docente por medio de la apropiación de saberes prácticos. Por ello acuñan además el concepto de “líder práctico”, tal como lo refiere la Directora:

“líderes pedagógicos esta conformada solamente por profesores que han ido al extranjero esta instalada ya en tres comunas de Chile. Eh... San Felipe, San Vicente y la Serena y cada una al apropiarse del proyecto y haciéndolo propio se llama líder practico, entonces le han dado un carácter propio, por que en el caso del año pasado nosotros fuimos a esta practica en San Felipe y ellos trabajan con micro centros el colegio rural que fue con nosotros en la pasantía a la Serena lo instalo en los micro centros pero acá en una escuela grande de más de mil alumnos, en una primera etapa fue instalado de primero a cuarto la modalidad.”

La cita muestra entonces la relación entre apropiación y liderazgo, cuyo nexos es la reelaboración de ese saber práctico que se socializa por medio de la EES.

III.3.4 EES Mejorando el rendimiento escolar a través de la lectura dirigida, Dupla Talca-Requínoa

III.3.4.1 Proyecto Educativo como mediador entre el nivel contextual y el institucional:

Se concibe al proyecto educativo como un fenómeno de nivel macro que poca conexión presenta con las tareas micro que lo debieran plasmar. Se lo entiende como planificación estratégica educativa pero en desconexión con el entorno. Cuesta que visualicen la conexión de lo que hacen con el PEI.

Según la Jefa de UTP de los pasantes debieron actualizar su PEI por la generación poco consensuada del anterior.

“Mira nosotros si el PEI, delineamos el PEI en forma consensual porque había un PEI cuando yo llegue ese PEI que se había hecho años atrás así como por cumplir que no tenia ninguna relación con la realidad... con el hoy digamos”

Expresa que el nuevo PEI es más adecuado al ser: consensual y vinculado con la realidad:

cuando yo llegué, entonces hicimos un PI consensual, delineamos una glosario es decir delineamos nuestra misión, delineamos nuestra visión verdad, fuimos proponiendo cuales eran los valores que nos interesaban afianzar en los niños hay un ideario como esto queremos y de paso fuimos delineando indicadores que dijera relación tu sabes que los valores como los vamos a medir yo hice una licenciatura y me tocó ese tema entonces será como difícil evaluar si estábamos lográndolo o no pero ahí al delinear indicadores nosotros tenemos como un... indicador po' que nos va diciendo si estamos bien y eso se hace en la evaluación institucional es decir retomamos el PEI lo hemos modificado”

Hay en el discurso de la JUTP pasante una fuerte recurrencia al yo que enuncia esta opinión, lo que resulta contrastante con la imagen inclusiva y dialogante que propone de la construcción del PEI. Hemos ennegrecido esas marcas textuales por mejor mostrar la recurrencia:

“Mira nosotros si el PEI, delineamos el PEI en forma consensual porque había un PEI cuando yo llegue ese PEI que se había hecho años atrás así como por cumplir que no tenía ninguna relación con la realidad... con el hoy digamos, cuando yo llegué, entonces hicimos un PI consensual, delineamos una glosario es decir delineamos nuestra misión, delineamos nuestra visión verdad, fuimos proponiendo cuales eran los valores que nos interesaban afianzar en los niños hay un ideario como esto queremos y de paso fuimos delineando indicadores que dijera relación tu sabes que los valores como los vamos a medir, yo hice una licenciatura y me tocó ese tema entonces será como difícil evaluar si estábamos lográndolo o no pero ahí al delinear indicadores nosotros tenemos como un... indicador po' que nos va diciendo si estamos bien y eso se hace en la evaluación institucional es decir retomamos el PEI lo hemos modificado

Continuando con esa recurrencia egocéntrica, manifiesta sin embargo la desconexión entre PEI y EES, lo cual contradice el rol que le cabe al PEI como orientador de los esfuerzos institucionales en el propio discurso de la JUTP pasante:

“pero atendiendo a tu pregunta si lo insertamos esta pasantía dentro del PEI , no porque esto nos llegó eh... a mi se me ocurrió delinear y después se lo propuse a los colegas y después consensuados de que si era bueno una pasantía pero yo diría que caben los objetivos que tenemos propuesto o sea de relación con los objetivos que tenemos propuesto, es decir mejorar la calidad porque nuestros niños cuando decimos que son los cliente a mucha gente no le gusta bueno nosotros tenemos claritos que tiene que ir pa' ya la micro”.

El lugar posible de asignar a la EES en el PEI está referido en su opinión a una estimación personal “yo diría”, lo cual además, por decir lo menos, tensa si no contradice la idea de la consensualidad de la construcción del PEI como dinámica característica de éste. La atribución de la EES a un conjunto inespecífico de objetivos (“yo diría que caben los objetivos que tenemos propuesto o sea de relación con los objetivos que tenemos propuesto, es decir mejorar la

calidad”) con tal amplitud como lo es “mejorar la calidad” redundante también en que finalmente el lugar de la EES en el PEI sea un “no lugar”, es decir, una ausencia.

Apropiación del MBE

El discurso de la JUTP describe una apropiación del marco de la buena enseñanza desde una dinámica lectiva que introduce en las relaciones profesionales entre pares las dinámicas propias de la relación entre profesor y alumnos. Es lo que uno puede notar con el uso que ella da a las ideas de “amarre”, de “interrogación” y “clase”.

“cuando apareció el marco laboral de enseñanza me tocó hacer talleres acá internamente trabajamos mucho en los talleres de los marcos, entonces yo, primero lo hicimos en red ah en el computador íbamos opinando intercambiando ideas y después yo hacia el amarre al final así como uno hace el amarre de una clase yo hacia un amarre e iba haciendo, iba interrogando digamos- a ver cuéntame para una clase entonces de acuerdo al marco que tendríamos que tener presente- ponte tu, ya - como lo evaluaríamos- o sea fuimos desglosando el marco una vez dos veces”

El fruto de esa intensa labor analítica se vió en los resultados de la evaluación docente:

“ los colegas les fue bien tenemos solamente dos que son ba... dos parece que son básicos, los demás son todos competentes en la evaluación que se hizo es decir manejan, se manejan técnicamente bien y atendiendo a tu pregunta se ha insertado como ellos saben hacerlo, como el marco más o menos dentro de las características que propone cierto el marco labor de enseñanza”.

Es curioso percibir que acuña el concepto de “marco laboral” para referirse al MBE, lo cual introduce en la significación de éste un sentido distinto del que busca el propio Marco y que nos da cuenta de manera condensada de las interferencias que venimos apuntando. Mientras el objetivo del MBE es el desarrollo de una nueva profesionalidad docente, colegiada, reflexiva y dialogante, la idea de lo “laboral” es más extensa que la idea de lo “profesional” pues se queda en la amplitud de la designación de un campo de relaciones contractuales, de deberes y derechos socioeconómicos dentro de los cuales lo profesional es meramente un factor cuya presencia reconfiguraría la posición de los sujetos en áreas y niveles distintos de ese campo relacional. Lo profesional, frente a lo laboral, es un factor de agenciamiento, un factor de autonomía decisivo del cual parece prescindirse en la concepción de un Marco Laboral de enseñanza. A nuestro juicio, en definitiva, el juego lingüístico expresa bien la adopción del Marco desde un sentido operacional menos que profesional, en la medida en que se recurre a éste como una metodología a la par que la metodología adoptada de la EES como podemos ver en la siguiente cita:

“Ah, yo te digo que si se ha logrado insertarlo como una metodología eh... de cada día digamos del día a día y si hablamos del marco también”

O en esta:

“a ver cuéntame para una clase entonces de acuerdo al marco que tendríamos que tener presente”

III.3.4.2 El perfil y la identidad docente de la organización educativa y del docente

a) Discurso de los pasantes

La misma transposición de estrategias pedagógicas a la relación profesional entre docentes se evidencia en otros aspectos de la dinámica en la institución pasante. La siguiente cita evidencia de que modo en el desarrollo de la práctica docente se entremezclan estrategias de enseñanza empleadas con los estudiantes al uso entre colegas, como supletorias de instancias de diálogo destinadas a promover aprendizaje evitando el roce y el conflicto:

“Si, si, si, si, si, se hizo un monitoreo personalmente lo hice es decir de repente... para hacer una guía hay que tener conductas de entrada en relación al subsector lenguaje y cuando tu no eres un especialista o cuando un profesor no tiene claro de determinados contenidos que ahí se preguntan entonces habían errores conceptuales ya? El estancamiento de la preguntas de la guía que para mi era como difícil decirle -sabi' que oye te equivocaste po' viejo- esta cuestión no es así- pero yo las corregía por mi cuenta y las mimiografiaban y después bueno ellos aprendían de los errores igual que los niños cachai' sin mayor aspaviento”.

Destaca este aspecto por cuanto el rol corrector de la JUTP aparece en el discurso implícitamente estableciendo una relación de poder con los docentes del colegio, a los cuales en su capacidad y en el modo de aprender se les identifica con niños. La responsabilidad profesional que comporta un proceso de monitoreo se asume individualmente y con exclusión de los docentes involucrados.

Ahora bien, todo esto no quiere decir que efectivamente las cosas sean de este modo en la institución pasante. Puede tratarse más bien de un retrato del estilo y concepciones de gestión docente propios de la JUTP, lo cual es factible de pesquisar en la opinión de la educadora de párvulos pasante:

“tuve problemas yo en el inicio como yo fui y era algo más personal hacer este desafío acá eh... de parte de la súper... eh como se llama la señora lila la... jefe técnico como que en un minuto se sintió como que yo la estaba sobrepasando en su (...) en mi caso paso eso por que yo llegaba con todo y -oye tu que te crees y por que lo hiciste tu si yo tenía que hacerlo- y yo le dije oiga pero señora Lina si llegamos ya em... motivamos dijimos y hay gente que no esta hay que seguir o sea yo no puedo esperar que usted se interese mayormente de lo que yo estoy haciendo para que usted venga a apoyarme y tampoco quiero que me apoye y me encuentre todo lindo y tampoco quiero que me lo mire a la pasa' y me diga que lindo guacha esta lindo o sea... Por que eso me paso ¿ya?”

Frente al estilo personalista y restrictivo de la JUTP, la educadora de párvulos pasante se construye de sí misma una imagen profesional sólida, abierta a la crítica, dialogante, con iniciativa personal. Como lo señala en la entrevista:

“Claro a demás que po' lo menos me incluyo que... me gusta innovar y si traigo un problema traigo la solución que le parece pero para que siempre te encuentren todo bien por que no puede ser”.

Esas cualidades profesionales van aparejadas en su discurso de unos modos de relación profesional menos personalistas y más colectivos, asumiendo una profesionalidad en red al interior de la cual percibe un crecimiento en su status. A propósito de la EES indica que:

“yo la estoy usando para (...)y para mis colegas parvularias es que acá en la comuna somos once (..)de otras escuelas son once kinder y nos juntamos una vez por mes y vamos rotando por escuela y ahí yo tengo que tener mi proyecto(..) ya hay dos que están haciéndola y de primera yo pensé que no se podía prestar así que típico las amigas en forma calladita cámbiales el logo arriba de la escuela como que tu la hiciste y después cuando ya aclaramos esa duda por que yo tenia esa duda se lo advertimos a demás que el es tan así too bueno ya y...(..) bueno y ahora tengo que hacer un taller con el nombre taller con autorización del DAN para las parvularias tengo menos de un mes más”

Dos cosas se perciben; primero la recurrencia de sus vínculos con otras profesionales preescolares de la comuna como algo propio de su desarrollo profesional. Luego, el reconocimiento de esa red informal de desarrollo y su posicionamiento en ella como tallerista desde su experiencia en la replicación. Esto marca una diferencia por cuanto cambia su relación de intercambio profesional con los otros miembros de la red:

“Yo si y se lo presto a todo el mundo y como te digo voy a tener que hacer un taller pensado en todas las parvularias no así a lo amiga (susurrando) toma esta guía, no...”

Además de esta situación, narra otras dos experiencias de reconocimiento profesional. Una es la relativa al reconocimiento de sus propios argumentos por parte de un docente de segundo básico con el cual tuvo desacuerdos el año anterior por el grado de dificultad que él veía en las guías que recibía.

“el profesor de segundo ahora, el año pasado estaba en primero, a el yo le pasaba todo esto, uno de los mas jóvenes que hay, es como que todo que me llegue no más y eso es lo que me da un poco de lata este año por que era mi evaluación pasada por el segundo, como el segundo trabaja con estas guías si era más fácil pero el por lo que escuche por ahí encontró que eran muy difíciles las que le pasaron pero pucha si salio difícil yo le busco el medio ahora si lo que esta trabajando es más acorde”

La educadora critica esa postura puramente receptiva del docente y luego se siente gratificada cuando la experiencia del segundo básico le termina dando la razón:

“pero lo que si reconoció que el manejo de los niños era más fácil por que ya tenia la experiencia de enfrentarse a una guía y ese es otro de is objetivo o sea a parte de que los niños comprendan hacerlo con los objetivos acorde a la realidad de ellos y lo otro es que cuando les toque en segundo básico por que mi idea es ojalá perdure en los años y les toque de segundo a cuarto ellos no estén recién -que es lo que es una guía- que es lo que es una comprensión lectora me entendí o sea ya vallan con una preparación desde el kinder más el primero (con voz tímida) y ese era mi fundamento”.

La otra es relativa a la autovaloración como consecuencia de la visita de los anfitriones:

“En estos días fuimos a almorzar a otro lado nosotras y nos decían nunca pensamos en el impacto que esto significo que una simple guía que nosotros estábamos uniendo en practica nos decía la psicopedagoga, la Pamela decía miren chiquillos aunque ustedes no se hallan dado cuenta fuimos súper evaluados o sea estamos con esto van a sacar unos resultados y van a ver si esta cosa funciona y fuimos nosotros o sea que importante y no le hemos tomado el peso, ahora que vimos tanta gente toda esta semana estamos más comprometidos para seguir adelante”.

Para los pasantes, por lo visto hasta aquí, vemos la coexistencia de una pugna por el status profesional en la consecución del logro de la EES al interior de la institución desde un acercamiento como el de la JUTP marcado por el personalismo y las dinámicas de restricción/exclusión de los docentes al de la educadora de párvulos que se apropia de una profesionalidad en red, autónoma y reflexiva.

b) discurso de los anfitriones

En relación con el discurso de los pasantes, la visión de los anfitriones respecto de su profesionalidad es más homogénea y se encamina hacia un rol docente reflexivo y colegiado.

“en el colegio nosotros siempre hemos ido buscando estrategias que mejoren nuestro quehacer pedagógico, incluso años atrás cuando se hacían perfeccionamientos nosotros nos juntábamos solos y buscábamos de acuerdo al perfil, de nuestros alumnos y de ahí ha sido una búsqueda permanente a través de proyectos”. (Profesor Escuela Anfitriona)

Más allá de que el adverbio “siempre” resulte o no veraz, es importante pues marca una continuidad de la identidad actual del cuerpo docente en el tiempo, en tanto construcción positiva de un nosotros profesional.

A esto se añade lo expresado por la JUTP anfitriona en cuanto al soporte institucional de dicha profesionalidad compartida:

“tenemos una estructura liviana donde sostenemos equipo de gestión, profesores tenemos un equipo con un perfil determinado, tenemos bien dirigido todo, tenemos bien definidos los deberes y los derechos de toda la unidad educativa por lo tanto es más fácil trabajar”

Sobre dicho soporte se permite entonces la manifestación de un tipo de relaciones profesionales sobre la base del diálogo y el consenso:

“por lo tanto las buenas ideas canalizadas salidas por el equipo docente, se analizan, somos un colegio pluralista no somos un colegio jerárquico, todos tenemos derecho a aportar y todo lo que es fundamentado y bien fundamentado, lo probamos y no tenemos ningún problema y ese es el motivo de que este proyecto sea exitoso y esta avalado con resultados nacional en el SIMCE o sea no estamos contando mentira pero esto es un trabajo muy comprometido con nuestros alumnos , este proyecto como dice Alejandro lo estamos evaluando constantemente y abierto a nuevos cambios”.

Por lo tanto, diálogo, horizontalidad y soporte institucional posibilitan el desarrollo de una profesionalidad acorde a las orientaciones del MBE. Hay una imagen de experimentalismo en la opinión, de iniciativa reflexiva e indagatoria que resulta destacable en el marco del espíritu del programa de pasantías.

La construcción de esa colectividad institucional se trasunta en la recurrencia al “nosotros” y a la figura de la escuela como protagonista del proceso. Esto queda igualmente patente en la advertencia que realizan durante la entrevista:

“lo otro que no quiero dejar de mencionar es que nosotros somos representantes de una unidad educativa, representamos lo que hacen nuestros colegas a diario no es una cosa nuestra, nosotros por una cosa circunstancial los estamos representando y eso lo quiero dejar claro, y que esto es netamente trabajo de equipo”.

Esto es diametralmente opuesto a la construcción identitaria que se pesquisa en los pasantes, los cuales tienden a marcar su propia individualidad como gestores y actores dentro del proceso de cambio. Tienen por lo tanto un consenso respecto de su identidad profesional y la articulan al interior de las iniciativas desarrolladas, según su propia descripción, pero ese consenso también les sirve en la intervención con los pasantes, sirviéndoles como puente para negociar desde allí la puesta en común de la replicación en una dinámica paritaria:

“conversando con los profesores lo veo un grupo comprometido, bueno cuando recién llegamos algunos se restaron entonces nosotros llegamos con la propuesta de venir a aprender con ellos”

La entrada en la visita de anfitriones a pasantes puede desde esa negociación de roles inicial encaminarse al diálogo y al intercambio. Destaca nuevamente en esta cita la recurrencia al plural de primera persona:

“no llegamos ni a revisar ni encontrar nada malo, sino que aportar, ellos a aprender de nosotros y nosotros a aprender de ellos en esa postura, por que nosotros somos abierto, somos relativamente... nunca hemos sido absolutos, pluralistas, democráticos hoy día nadie va a inventar algo en a educación por ejemplo, esto de las guías viene como de(no se le entiende una palabra) o sea guías de aprendizajes bien pero uno las va... esto es holístico, o sea ya en la educación nada se puede crear solamente, mejorar optimizar”

Algo de esto concuerda bien con la impresión que los pasantes declaran respecto de los anfitriones. La estimación de la JUTP es significativa en esto:

“son capisimos, mira primero son gente que tiene ángel porque son empáticas se van allanando a la realidad y se van poniendo en el lugar del otro, lo que para mi es una característica sine quae non de una persona que va a trabajar con otra y va aportar conocimiento que han dado fruto entonces tienen esa característica son personas empática son gente que ha demostrado que el trabajo que ellos hacen es, no ha sido de un día para otro sino que ellos han venido y trabajado en forma sostenida e ideando estrategias para el logro del mejoramiento”.

III.3.4.3 3. Discurso sobre el cambio

a) Discurso de los pasantes

La pasantía tiene una relación directa con una iniciativa de la propia escuela pasante en materia de superación de problemas de lectura comprensiva, el cual no estaba dando los resultados esperados.

“por años se dieron cuenta que los niños no comprendían que no había una lectura apropiada y empezamos con un proyecto de lectura silenciosa sostenida en donde se aplicaba después tenían otro nombre pero son los mismo todos los días a las diez de la mañana todo el mundo estaba leyendo pero se dieron cuenta como les paso a los colegas de allá que nos e sabia si los niños estaban leyendo o no si estaban pensando en otra cosa y eso fue como muriendo de a poco en el tiempo y en vista de las falencia ahí dijimos ya en que estamos fallando? En lectura dijimos entonces ya busquemos unas, postulemos por que la señora Lina en ese sentido o sea es un siete o sea la parte digamos técnica de hacer proyectos la señora se demora diez minutos en redactarte un proyecto y viendo eso ya sabe como postular y bueno ganamos.

Se percibe de este modo una relación sustancial entre la necesidad de la escuela pasante y las oportunidades de mejoramiento que puede proveer la pasantía, haciendo entonces que el esfuerzo del cambio educativo sea más auténtico. Sin embargo la adopción de la EES, en opinión de la JUTP pasante, estuvo desde el comienzo cruzada por la intención de apropiarse de sus contenidos y darle un sello institucional propio:

“Es más mira, es más yo tuve una... (silencio de cinco segundos) bueno se discute técnicamente acá cuando estoy yo se hace eso entonces yo dije -mira, a estas guías nosotros tenemos que darles un sello que, que tendría que ser la identidad nuestra a este trabajo que es tan bueno y enfocar temas que sean de interés para los niños, las guías entonces mientras tanto vamos a trabajar con las guías que traen ustedes de Constitución que no eran pocas era varias pero a la larga nosotros vamos a tener que ir creando...”

En opinión de la educadora de párvulos esta tendencia no fue fácil de llevar en la primera parte de la pasantía pues el afán de apropiación pudo constituir una amenaza para la replicación:

“No en un minuto lo que paso es que todo opinaban y totalmente desarmar esto y yo les decía no primero tenemos que hacer lo que el gobierno nos financió para ir a aprender algo ese algo tenemos que tratar de hacerlo similar poner nuestro sello pero no transformarlo.”

Parte de esa apropiación fue la inclusión del nivel prebásica a la experiencia de la pasantía. Para el Director esto se debe a la necesidad de partir desde la “base”:

“Claro nosotros hemos tratado de ir... mejorar esto y hacerlo aplicable a todo los niveles y ella la tía de párvulo ha concebido mediante imágenes, dibujos y metiéndolos en la comprensión lectora y entusiasmo por leer (...) los niños en las primeras etapas son muy receptivos y tienen una muy buena concentración y pensamos que es la base de nuestra... entusiasmo por la lectura y eso pienso que es fundamental por que en la educación, por que la educación parte desde la base del párvulo entonces si nosotros tenemos una buena base un buen cimiento, vamos a tener buenos resultados y eso es lo que hemos aplicado a esta pasantía nosotros, tratar de incorporar esta... desde el comienzo a los niños en el gusto por la lectura.” (Director, escuela pasante Mejorando el rendimiento escolar a través de la lectura dirigida)

El viejo discurso de la “buena base” se ve trastocado en esta cita. De su antigua acepción relativa a la posesión de un determinado cúmulo de conocimientos se traslada a la noción de un colectivo etéreo en el primer acceso a la escolaridad. La idea constructiva de “base” o “cimiento” suple metafóricamente la de secuencialidad y da cuenta de la determinación en la historicidad, es decir, en el desarrollo, de las etapas fundacionales de dicho desarrollo o secuencia.

Es de suponer, por la opinión que en la visita de anfitriones a pasantes los primeros se hacen de los segundos, que tal propósito se cumple a cabalidad, según lo expresa la JUTP anfitriona, pese a que esboza una crítica puntual al enfoque que estaban dándole a la evaluación:

“me encontré con la sorpresa de un grupo comprometido, de un grupo que se la esta jugando muy entusiasmado, dando ideas, cuestionándonos cosas, que han hecho cambios a las replicas, incluso aún más nos sorprendieron por que la trataron de mejorar de lo que hacíamos nosotros en cuanto a la evaluación, se estaban complicando yo creo que se estaban complicando un poquito más de lo que debería ser por que el objetivo de esta guía, que sea fácil, que sea de una corrección rápida, que no sea tan difícil pal' alumno, que desarrolle una habilidad y que más encima que les vaya bien, entonces así tiene un sentido, que los chiquillos se sientan importante les sube el autoestima, se sienten que son capaces. (JUTP Escuela Anfitriona)

Un punto en disputa a nivel de las apropiaciones hechas a la EES reside en la vinculación con los ejes del subsector de lenguaje. En opinión del Director pasante parte de las mejoras que los pasantes han realizado es el ordenamiento en los 4 ejes:

“Ellos han ido mejorando esto y tratando de que aquellas dificultades que se han presentado en las guías anteriores vayan en mejoría y dejando un diseño

establecido incluso vamos a hacer algunos en el cronograma de trabajo vamos a ir por etapa o(...) porque lo estábamos haciendo muy... esto estaba siendo muy diverso o sea ahora nos hemos ordenado con los cuatro ejes del... de lenguaje y comunicación”.

En cambio, según lo señalado por la JUTP anfitriona esto forma parte de la propuesta desde el inicio:

“Eh... a través de la evaluación tú sabes que es un instrumento es para recoger información por que lo que dice Alejandro faltó decir que se trabaja los cuatro ejes del lenguaje cuando uno evalúa y se da cuenta que alumnos nos están aprendiendo y uno interviene averigua de por que no están aprendiendo”

La visión que se hacen los anfitriones de este proceso de apropiación, en definitiva es muy positiva pues a la vez que reconocen la experiencia pasante como una transferencia y no una “destrucción” (en palabras de la educadora de párvulos) de la propuesta original de la EES, reconocen también la existencia de un sello institucional propio:

Si, no, no y quería agregar algo que estaba tocando como la parte de la estructura técnica de la guía de hecho cada uno un proyecto que esta asumiendo cada uno debe tener su sello personal pero en cuanto a la estructura de su trabajo ha sido bastante bueno es decir yo creo que no han omitido absolutamente nada con su sello personal yo creo que en algunos aspectos, eh... es obvio que cada uno quiere mostrar su marca esto es nuestro y que rico que se quieran apropiar de esto por que de verdad que es de ellos eh... nosotros con el transcurso de eso nos dieron la oportunidad facilitarnos su trabajo, revisarlo y obviamente encontramos algunas cositas que son relativamente simples pero nosotros las planteamos como sugerencias o sea no significa que tenemos que cambiarlo por que así como lo están haciendo esta bien ya” (Profesor de Lenguaje Escuela Anfitriona)

Esta misma visión positiva de la replicación la tiene la JUTP en particular respecto del trabajo de la educadora de párvulos:

Claro y a partir de ahí [del la innovación de una profesora pasante] se hace en kinder nosotros tenemos otro proyecto pero ella lo esta haciendo en kinder primero y un material de trabajo digo yo que no lo hace ni un profesional de primer nivel, que probablemente repliquemos en nuestra escuela. (Jefe UTP, escuela anfitriona Santiago Oñederra Mejorando el rendimiento escolar a través de la lectura dirigida)

Esto es muy significativo puesto que, como lo cuenta la propia educadora, su participación en el proyecto estuvo cuestionada en un comienzo:

“A mi me objetaron a nivel de (no sé le entiende una palabra) pero no el señor que vino el otro día, parece que tu no estabas el jefe del (no se le entiende una palabra) el estaba de vacaciones paso por un cuento que estaba el señor este que tiene que ver con deporte y decía (haciendo como que grita)-por que hay una parvularia en las

pasantías que tiene que hacer ella ahí- y ahí bueno el director le decía -bueno ella es parte del equipo- y estamos hablando de hacer articulación con los otros cursos sobretodo con primero básico y... comprensión lectora a parte del prekinder, así que costo un poco que aceptara que yo fuese a las pasantías.

Sin lugar a dudas la opinión más que favorable de los anfitriones refrenda plenamente la pertinencia de su participación, pero da luces también respecto de los frutos que pueden obtenerse a partir de las iniciativas de los pasantes en cuanto a la transferencia de las EES a niveles y áreas no contempladas en la propuesta original, base sobre la cual e posible pensar que se fundamentaba la objeción a su inclusión en el equipo. Tales cambios pueden significar una ampliación de las posibilidades pedagógicas de una EES.

“son evaluaciones sencillas, son contenidos evaluados en la semana por lo tanto un alumno que trabaja en la semana responsablemente tendría que irle bien es más esto tiene otro objetivo que es fijar hábitos de trabajo te das cuenta? Por lo tanto uno sabe inmediatamente por que fallo por que esto es un proyecto como dice Alejandro simple sencillo, no queremos complicar a los profesores y queremos que las evaluaciones sean exitosas por que los alumnos después de varias evaluaciones promediamos sus notas y van a su subsector de lenguaje.”

b) Discurso de los anfitriones

Como en la escuela pasante, en el caso de los anfitriones se manifiesta la autenticidad de la experiencia de cambio al interior de iniciativas de la vida propia de la escuela, con independencia de la existencia del programa de pasantías.

“de repente se puede pensar de que este tipo de pasantía de actividades puede que se den... no den el resultado que esperan por que a lo mejor no hay trabajos terminados bien madurados bien... penetrados por quienes lo aplicamos pero este es un proyecto que esta maduro, no es nada al azar eh... concreto aquí nosotros hemos podido conversar con los profesores de acá em... con... por que sabemos lo que estamos haciendo, no es un chispazo, como te decía denantes esto forma parte de todo un proceso histórico nuestro eh... en nuestro crecer pedagógico, no es una cuestión que halla salido a.... al azar es eh... así... esta escrito, bien puntualizado. (Profesor, escuela anfitriona Santiago Oñederra Mejorando el rendimiento escolar a través de la lectura dirigida)

Maduración y, escritura por oposición al azar dan cuenta de un proceso de crecimiento conjunto, y apuntan a los tres ejes de un proceso de profesionalización docente reflexivo: de una reflexión pedagógica colegiada, conservada y compartida. La JUTP anfitriona ahonda en esa historicidad a propósito de la experiencia original de cambio educativo:

“Tenemos un equipo de docentes nosotros estamos en la búsqueda permanente de como mejorar nuestras practicas pedagógicas por lo tanto este proyecto nace de la evaluación de otro proyecto que estábamos aplicando como diez o quince minutos diarios que era de lectura silenciosa sostenida, entonces nace del grupo la estrategia

de mucho conversar que era intervenir la lectura silenciosa entonces acá el profesor de lenguaje le va a explicar como se fue implementando poco a poco". (Jefe UTP, escuela anfitriona Colegio Santiago Oñederra Mejorando el rendimiento escolar a través de la lectura dirigida)

Como vimos antes ya, esto se traduce en un espíritu de cuerpo que actúa como eje identitario, lo cual se refleja en que la atribución del origen de la idea es nuevamente el colectivo y no las individualidades. El profesor de lenguaje explica que este cambio en la idea original de lectura silenciosa cumplió dos propósitos: ser entretenido y viable:

"A ver esto de mejorar un poco la lectura silenciosa sostenida, primero que nada la idea es que fuera algo simpático entretenido que realmente gustara agradara y lo otro que fuera aplicable en el tiempo esta guía nosotros empezamos a aplicar a la y hasta el día de hoy de segundo básico..."

Ambas premisas se cumplen bien en la descripción que el profesor de lenguaje hace de la estrategia central de la EES. En primer término realiza una síntesis de la EES con una idea globalizada de su sentido que da cuenta de la EES como un entramado orgánico:

"este trabajo estructural partiendo por un texto central que se trabaja en la semana de lunes a jueves cambiando las actividades los días que va en beneficio de ir mejorando la comprensión lectora y termina con una evaluación el día viernes, ahora alas actividades son sencillas la idea es ir desarrollando las habilidades del alumno para que esto vaya mejorando"

Luego puntualiza las actividades concretas que componen la EES y que van trasluciendo ambas premisas estructurantes:

"el lunes hay trabajo de vocabulario, con la aplicación de crear oraciones, martes hay por parte del alumno una interrogación al texto donde ellos tienen que crear algunas preguntas con respecto a lo que leyeron interrogar al texto en sí y ya el día miércoles se trabaja en un cuestionario más guiado ahí nosotros damos las preguntas para que en el transcurso del tiempo en que se vayan tengan la posibilidad de darle respuesta a las interrogantes que se presentan, el jueves ya es un poco la parte de manejo de contenido que está básicamente en las partes variables de la oración gramatical y el viernes se hace una evaluación de fácil corrección en donde hay resultados pronto es decir va estimulando y va motivando a los chiquillos en el sentido de saber como les está yendo y que es lo que hay que mejorar, hasta ahora esa es la forma en como hemos aplicado y estructurado este trabajo. (Profesor lenguaje, escuela anfitriona Santiago Oñederra Mejorando el rendimiento escolar a través de la lectura dirigida)

Resalta en su descripción permanentemente la especificación de las actividades con el propósito de resaltar la viabilidad de la estrategia en sus partes y en forma global. Frases como "crear algunas preguntas", "cuestionario más guiado", "tengan la posibilidad de darle respuesta", "fácil corrección" y "resultados pronto" recalcan permanentemente el alcance inmediatista de los propósitos de una propuesta cuya fuerza radica en la ejecución colectiva más que en la

exhaustividad de las aplicaciones individuales; pero también en la articulación del trabajo colectivo. Es por esto que levantan una crítica a la forma en que los pasantes estaban enfrentando la evaluación:

Estaban entrapados ahí [en la evaluación periódica de la EES] por tiempo, entonces, si uno dice, miren olvidense del tiempo, vean la evaluación globalizada, la verdad si no estamos haciendo un análisis, cuanto aprendieron cuanto no aprendieron, interesa como va mejorando con la comprensión lectora, yo saco los promedio, han mejorado, algunos alumnos que se esta quedando pegado hago evidencia en la evaluación, que esta pasando? Cual son los ítem que se equivoca,

Una mirada atenta a esta opinión no debiera pasar por alto una distinción establecida entre dos focos posibles de preocupación para el trabajo docente: el aprender por un lado, con el cual están mayormente familiarizados los docentes, y el desarrollo (mejorar) de habilidades. Es más, la crítica que se hace al foco del aprendizaje está ligada a un tipo particular de concepción de aprendizaje, es decir, al aprendizaje conceptual con un enfoque cuantitativo: “cuánto aprendieron”, ligado a su vez a una dinámica reproductiva del proceso formativo. Por el contrario, la mirada “global” sobre el desempeño del alumno en la evaluación está apuntando implícitamente a un foco nuevo de atención y que es el del desarrollo de competencias, dentro del cual la descomposición del desempeño total no garantiza el dominio del desempeño en sí mismo, por lo que una postura analítica y cuantitativa de evaluación es insuficiente para dar alertas y brindar información que realmente el proceso formativo a ese nivel. Por demás, los anfitriones detectan de antemano que esto tenderá a producir un agotamiento en los docentes lo cual obviamente hace peligrar la iniciativa.

“ellos demoraban mucho tiempo en estar revisando ítem por ítem registrando por alumno, como se aplica todas las semanas entonces es muy pesada, tediosa la tarea, o sea se sugiere que si simplifique, de esa parte lo único que hicimos sugerencia por que además ellos lo pueden mantener por este asunto de tiempo pero... pero bien o sea se lo hemos manifestado a ellos hoy día en el consejo. (Jefe UTP, escuela anfitriona Mejorando el rendimiento escolar a través de la lectura dirigida)

Todo esto, dicho de un modo más bien implícito en la opinión de la JUTP anfitriona revela bien el grado de desarrollo profesional y elaboración de consensos que se ha vivido al interior de la comunidad anfitriona en cuanto a establecer nuevos focos de prioridad docente desvinculados de la noción de aprendizaje como adquisición de conocimiento conceptual. Esto es muy relevante y amerita un trabajo de explicitación y desarrollo sostenido en la medida en que es un núcleo de trabajo de amplias posibilidades para el mejoramiento docente en otros ámbitos y niveles.

La JUTP pasante tenía una mirada muy similar a lo que debiera ser la evaluación de las guías, sin embargo, al interior de su institución no pudo promover esta concepción pues el consenso conceptual que primaba era distinto. Parte señalando que:

“yo nunca estuve muy de acuerdo con la evaluación que se hacia del proceso de las guías (...) este sistema que tienen ellos de las guías es muy bueno en el sentido que los niños están leyendo guías cortitas entretenidas y luego de eso van desarrollando

van contestando preguntas y de paso también van enfocados a otros aspectos del lenguaje tanto ortografía, como vocabulario, como al manejo de la lengua, etc.(...)

Luego agrega que el enfoque adoptado no se relaciona con un desconocimiento técnico de cómo abordar una evaluación de modo global y no analíticamente:

No, además ellos saben como evaluar la lectura comprensiva yo les he entregado pautas SI-NO con escala de apreciación, que es muy fácil tu tomas y le pones un tic solamente y no teni' y tu ahí ves el rendimiento de cada niño y al fina ves el rendimiento de cada curso o sea en términos generales y no desglosado por niños ni en porcentajes entonces eso implico que le estuvieran tomando así como una fobia a las guías ya?

Por esta razón ella se siente respaldada cuando uno de los anfitriones expone argumentos que eran concordantes con los suyos en esta materia:

Bueno ayer quedo claro por la acotación que hizo... don Daniel que se habían llevado las guías a la casa que habían visto como las evaluaban y el dio su punto de vista lo que para mi como jefe técnico fue buenísimo porque yo ahora ya tengo no cierto un antecedente para decir NO, no es esto lo que se persigue, se persigue esto otro, esto es el objetivo

Queda aún por ver si ese puntal de respaldo será suficiente para converger en la escuela pasante en torno a un modo diferente de abordar la evaluación. Queda aun por verse, y esto puede quedar sin concretarse aún cuando la posibilidad anterior ocurra, si desde ese consenso logran producir, aún a nivel implícito como en la escuela anfitriona, una convergencia en cuanto a las concepciones de aprendizaje sobre las cuales están trabajando como comunidad profesional.

III.3.5 EES Formación Profesional Dual, Dupla San Fernando-Quellón.

III.3.5.1 Sistema social – contexto cultural: demandas sociales

En el discurso de los protagonistas de la pasantía no se percibe claridad respecto de las demandas sociales, la institución se vuelca sobre sí misma por lo que existe una desconexión entre la EES y el contexto social en que se inserta

“ Eh... claro nosotros, el año pasado como colegio cuando nos llegaron las posibilidades de esta pasantía de ir a conocer una experiencia dual a Quellón teníamos la intención de que una de nuestras especialidades fuese dual que era mecánica automotriz entonces postulamos al proyecto, la idea era ir a conocer, interiorizarse no cierto, en que consistía” (Director pasante)

La cita revela una contradicción al interior de la opinión del Director pasante pues atribuye la intención de adoptar la modalidad de formación dual para una especialidad determinada un momento anterior a la postulación a pasantías, pero luego se sostiene que la finalidad de la pasantía era conocer de qué se trataba la formación dual, en qué “consistía”, lo cual debilita ciertamente la intención primaria que, según se declara, era una idea compartida a nivel institucional, lo que en buenas cuentas da cuenta, o bien de que se produjo ese consenso institucional sobre la base de una ignorancia común, o bien que tal consenso y propósito nunca existieron y se trata solamente de una justificación *ex post*.

Ahora bien, cuando se explicitan ciertas demandas a las cuales se responde como institución, éstas resultan ser específicas y de carecer utilitario. El Director se que al momento de postular a las pasantías estaban:

“pensando cuando esto tiene que ver con la especialidad, estamos pensando en lo que nos pide el Chile Califica. Cuando tenemos que acreditar especialidades. Entonces ahí hay unos petitorios específicos ¿verdad? del Chile Califica y en ese sentido nosotros vemos si nos va a servir o no... Y también para la formación de nuestros jóvenes ¿ya?.

La realidad contextual se asume como output del proceso, es decir, se busca que la pasantía entregue las condiciones de logros que serán exigidos por Chile Califica como resultados finales, pero no como se considera como condición para la generación y condicionamiento del proyecto, no hay una demanda que satisfacer. No se pretende servir a la comunidad y su contexto cuanto servirse de ella. Cabe notar también la distinción entre el logro de la certificación buscada y la formación de los estudiantes en cuanto jóvenes, como si fueran compartimentos estancos y de diversa valía.

III.3.5.2 2. Proyecto Educativo como mediador entre el nivel contextual y el institucional:

Hay una desconexión entre PEI y programa de pasantías, manifestada a nivel de la cita en la falta de vinculación de uno en otro debido la adscripción de ambos a esferas de significación diferentes (largo plazo v/s corto plazo):

“A ver es que estos programas son como programas emergentes, en cambio el PI es de una mirada de largo plazo del sistema, porque son programas que de repente aparecen, uno tiene la opción de postular o no pero de todas maneras en el PI está planteado de que si hay proyectos que nos van a servir, bueno nuestra obligación digamos es postular a cada uno de ellos y de hecho ya estamos postulando a dos o tres proyectos de mejora de algunas de las dependencias del colegio y de especialidades entonces como eso no está establecido en el tiempo uno se encuentra como en una situación de emergencia uno postula o nos postula pero como institución tenemos la intención de postular cierto, a todos aquellos proyectos que nos van a servir, al colegio, a los alumnos y a los...” Director Liceo Ins. Sn. Fdo.pasante Formación profesional dual.

La única relación establecida es muy oblicua y superficial, limitada a que el PEI consigna la necesidad de aprovechar las instancias concursables que se presenten, sin que medie ninguna orientación de su parte en la búsqueda y selección de determinadas instancias con una finalidad específica establecida en alguna de sus partes. No se explicita una relación clara con los

objetivos del PEI a cuyo logro puede aportar la postulación a un determinado concurso y menos aún a esta pasantía.

El problema se despeja cuando logramos entender que el PEI ocupa una posición secundaria dentro de la gestión del colegio, pues como señala el Director:

“ Bueno el PEI de nosotros (no se le entienden diez segundos) solamente el año pasado, habían tareas más urgentes que resolver (no se le entienden quince segundos) ahora le estamos hincando el diente ¿no cierto?, al asunto curricular y en eso en el proyecto esta actualizar el PI eso ya lo hemos conversado en consejo de profesores y ellos saben que así es, en eso estamos y yo creo que este año vamos a refundar nuestros PEI, a mejorarlo”.

Parte del problema percibido en esta pasantía, entonces, es la carencia de un PEI que actúe como elemento de convergencia a nivel de los saberes pedagógicos que orientan la labor institucional. Junto a esto, es clara una comprensión restrictiva del PEI pues se lo subordina al “asunto curricular” y “en eso” está la idea abordar el PEI.

III.3.5.3 Discurso sobre el cambio

a) discurso de los pasantes

En el origen de la pasantía no se declara la existencia de una reflexión institucional en torno a algún problema o demanda social como necesidad a abordar mediante la postulación a la pasantía. Menos aún alguna suerte de iniciativa en cualquier grado de desarrollo que tuviese relación con la temática de la EES a la que se postula. Lo que hay es concretamente una pura intencionalidad, como vimos en la opinión del Director pasante, pero cargada de desconocimiento:

“Desconocíamos en que consistía el sistema dual, pensábamos que solamente era enviar a los jóvenes a los distintos talleres, pero es un asunto mucho más profundo”.
(Director Liceo San Fernando, pasantes Formación profesional dual)

La reflexión a la que arriban al conocer la experiencia de Quellón es la inaplicabilidad de la EES en su contexto:

“ Nos dimos cuenta que la gente que está a cargo de la gran mayoría de los talleres de San Fernando, no está capacitada para recibir jóvenes o un dual, no tienen la formación académica como la tienen en el sur, la gente que trabaja en agricultura [acuicultura] que es la especialidad de ellos, entonces nos encontramos con ese fenómeno y como no tienen un nivel académico, entonces nosotros evaluamos la situación y decidimos no implementarlo, y además que el otro colegio tiene más tecnología, Esos fueron los fenómenos que influyeron para tomar la decisión de no implementar el sistema dual”. (Director Liceo San Fernando, pasantes Formación profesional dual)

Los argumentos esgrimidos para avalar dicha radical conclusión son dos: falta de preparación académica de parte de los especialistas en los talleres, y falta de infraestructura tecnológica.

Como dijimos en un comienzo, el contexto pasante esbozado en estos dos factores está siendo visto como aportes posibles, descartados finamente por la brecha que muestran con los niveles en el contexto anfitrión. No hay una mirada de futuro al contexto de implementación, no se percibe una intención de intervención que convierta la debilidad en oportunidad.

En cuanto al argumento académico, siendo un problema referido a recursos humano pudo haber sido resuelto estableciendo puentes, vinculaciones, oportunidades de mejoramiento, alianzas de mutuo beneficio con diversos agentes del contexto pasante. En cuanto al problema tecnológico hay un problema con el razonamiento expuesto pues se comparan realidades diferentes, especialidades diferentes (acuicultura e industria automotriz) pero no se contempla que frente a cada una de esas realidades cada cuerpo estudiantil que egresa se halla en idénticas posibilidades, es decir, es para ese sector y esas posibilidades que debe ser formado y su desempeño y posibilidades laborales se condicionan dentro de los marcos existentes en cada uno de esos campos.

“la diferencia que tienen ellos con lo que tenemos acá nosotros, los empresarios de esa zona, están mucho mejor preparados técnicamente que nuestros propios empresarios y además no quisimos implementar nuestra especialidad porque en esta especialidad tiene mejor tecnología que en 80% de los talleres en nuestro alrededor creo que son una de las razones de porque no implementamos el sistema acá”.
(Director Liceo Ins. Sn. Fdo. pasante Formación profesional dual .

Lo que faltó a los pasantes en estas conclusiones fue una mirada crítica sobre el proceso de implementación, la generación de condiciones posibles y el grado de intervención dentro de ellas que podía tener una gestión desde los pasantes, pese a que declaran haber realizado un proceso de discusión interna sobre la replicabilidad:

“a ver primero lo conversamos aquí internamente nosotros con el jefe de especialidad y el equipo de gestión después de que volvieron de Quellón, después nosotros seguimos investigando más de este sistema y después desistimos que esto no iba entonces el jefe de especialidad tuvo una reunión en Rancagua con la encargada del CPIP, de este cuento y ahí nuestro jefe le plantea de que nosotros no íbamos a implementar este sistema”.

La decisión, según lo cuentan, fue tomada en el mes de marzo 2007. Varios meses transcurrieron entonces desde la experiencia en Quellón y esta decisión, dentro de los cuales se produjo esta suerte de discusión e investigación interna.

El Director pasante destaca como elemento fundamental para la replicación, sin embargo, la buena disposición:

“A ver em... yo creo que tiene que haber una buena disposición de donde se va a replicar esto, yo creo que aquí existió esa buena disposición, buena disposición de los docentes directivos, buena disposición de los profesores, de los talleres por que ellos visitaron las cinco especialidades, conversaron con los alumnos que ayer estaban trabajando y con cada profesor que estaba trabajando en cada especialidad, entonces yo creo que lo más importante es la buena disposición que tenemos con los pasantes y también las condiciones necesarias a atenderlos y tener algo que

mostrar, eso es fundamental porque sino el aprendizaje seria prácticamente nulo de los anfitriones”.

Salta inmediatamente a la vista una confusión con la denominación de los anfitriones. En la primera parte se les llama pasantes y al final se les llama anfitriones. Este intercambio de denominaciones no parece casual si pensamos en el status que permite la condición de anfitriones en otros equipos de pasantías. Es posible pensar que una de las causas de que esta pasantía continuara fuera el tema del status del rol de anfitriones, rol del cual se apoderan los pasantes al menos en el discurso del Director. Si vemos la lógica de la planificación de la visita que hacen los anfitriones a San Fernando, se estructura desde la actitud de anfitriones, lo cual nuevamente repercute en el lenguaje empleado cuando refiere las actividades que calendarizaron para la visita de lo que debió ser una supervisión:

“Eh... nuestros pasantes hicimos un acto (no se le entienden seis segundos) directiva en general em...presidente de sindicato, jefe de especialidad y los presidentes de cada curso, se hizo un acto y se nombró el objetivo de esta visita de los pasantes acá, (...) los pasantes igual visitaron las empresas donde nuestros alumnos hacen prácticas em... y la primera pregunta respecto al tiempo, yo creo que una semana es bueno em... se conocen suficiente la experiencia de uno y de otro lado”.

Lo central aquí es que “conocer la experiencia de uno y otro lado” no significa conocer la EES y luego su replicación, por cuanto la experiencia del “otro lado” no es sino dar a conocer en el contexto pasante un conjunto de elementos que sin ser una EES permitan a los anfitriones un aprendizaje (“tener algo que mostrar, eso es fundamental porque sino el aprendizaje seria prácticamente nulo de los anfitriones”) como el que tuvieron los pasantes en Quellón:

“El día lunes en la tarde teníamos planificado, yo exponerle a los pasantes la historia del colegio, esto era en media hora y datos estadísticos y después las competencias de los alumnos cuando egresan de acá, de cada una de las especialidades eso era no más de media hora, comenzamos aproximadamente como a las tres de la tarde ellos llegaron a las dos y media acá, prácticamente a las tres comenzamos la actividad, pero... pasó lo siguiente hubo tanta interacción y conversación y diálogo con los pasantes donde está también el administrador, el jefe de UTP, el inspector y además el jefe de especialidad nuestro y los tres pasantes se produjo tal diálogo de que terminamos un cuarto para las seis, entonces con eso yo creo que le respondo en parte la pregunta hay un enriquecimiento verdad y el cuento de la experiencia de un lado a otro que al final de alguna u otra forma nos sirve y encontramos tremendamente interesante”.(Director Liceo de San Fernando, pasantes Formación Profesional Dual).

Pero a este nivel de intercambio ya no importa si lo que se da a conocer es una EES en el sentido de constituir un cuerpo orgánico de saber pedagógico elaborado de modo situado, probado y transferible. La visión del Director de San Fernando termina valorando como posible la pasantía en cuanto que cualquier experiencia por ser distinta es replicable:

“Hacer un intercambio de experiencia yo creo que eso hay que seguir haciéndolo no solamente en esta área sino que nosotros también lo hacemos en matemáticas,

castellano, porque la experiencia de aquí de un colegio es diferente a la de otro colegio y todas las experiencias son buenas, entonces de alguna forma esas experiencias hay que replicarlas, tomarlas internalizarlas y ver si nos sirven para aplicarla”

b) Discurso de los anfitriones

Dentro de las pasantías analizadas la EES de Quellón es la iniciativa original de mayor antigüedad respecto de su conversión en EES propiamente tal pues se ha estado implementado hace 14 años, según lo informado en entrevista.

La visión de los verdaderos anfitriones no puede sino ser crítica respecto de su visita a San Fernando, partiendo por confirmar nuestras sospechas en torno al único consenso establecido: el de la ignorancia sobre la formación dual:

“El colegio que hizo su postulación no lo hizo sabiendo bien a que iba, que es lo que era el dual, lo tenían dos o tres personas, pero el establecimiento en sí, no tenía claro lo que querían hacer, yo creo que partió ahí mal el tema” (Docente Quellón, anfitrión Formación profesional dual)

Pero es más impactante la visión moral que se hacen de la institución pasante a este respecto:

“ y no hubo una sinceridad del establecimiento pasante de que ellos iban a tomar esto, entonces ahí nosotros lo vemos negativo, por el mismo proceso de este programa, por que los profesores no tenían idea ni siquiera de lo que estábamos haciendo entonces eso yo lo encuentro peligroso y grave” (Docente Quellón, anfitrión Formación profesional dual)

En cuanto al cambio de roles y de la lógica que articulaba la visita a San Fernando, a los docentes de Quellón no les pareció tan pertinente como al Director pasante:

“El objetivo de la pasantía no era eso y yo se los dije a los profesores en el consejo, nosotros venimos a evaluar, monitorear lo que ustedes fueron a aprender no a ver como funcionan los talleres, que de eso yo puedo mejorar allá... no entonces un fracaso realmente, y nosotros nos sentimos mal como profesores por que entregamos todo allá y cuando vemos acá no hay nada ni siquiera una mínima cosa del dual que se pueda implementar po' o que por ultimo durante el año ellos hubieran dicho, oye mira a nosotros no nos dio resultado acá y entonces eso significa que no pasa la segunda etapa entonces ahí nosotros quedamos tranquilos y felices pero no venir acá a la nada misma. (profesor anfitrión, Quellón, Formación Profesional Dual)

Mientras el Director pasante postula la visita desde la lógica de “mostrar algo” para que los anfitriones/pasantes “aprendan”, este docente anfitrión es tajante en su desacuerdo al declarar que vinieron “a la nada misma”. Otro docente, empero, rescata en algún sentido la visita, sin por ello dejar de ser tajante en lo que a la EES se refiere:

“Rescatamos este tiempo porque no lo tiramos a la borda porque hubiera sido muy contraproducente con el Ministerio de Educación, que, oye, no nos vamos el día lunes por que aquí vimos la cuestión en el suelo, entonces retomamos y empezamos a buscar las cosas positivas que tiene el establecimiento, y que son varias y que a nosotros nos interesaba para ver que cosa podemos mejorar allá, pero [en relación] a nuestra pasantía no, no se cumplió el objetivo. (Docente Quellón, anfitrión Formación profesional dual)

Todo esto muestra un alto nivel de frustración por parte de los docentes de Quellón, cuyas raíces son: el sentimiento de engaño respecto de la replicación de su EES, la ausencia de fiscalización del nivel ministerial, unido a una alta valoración de su propia EES y su potencialidad.

Esa frustración en definitiva es la de no ver fructificar el conocimiento específico que levantaron y transmitieron en Quellón para los pasantes:

“nosotros en buenas cuentas, queríamos ver que nuestra experiencia mala o buena algo, haya significado algo acá, y encontramos que ellos la desecharon, según ellos por que tienen menos tecnología de lo que tienen los talleres, pero eso se ve antes, no es una situación de un momento, es un proceso y ese proceso no se realizó, yo creo que de ahí estuvo mal la segunda etapa”. (Docente Quellón, anfitrión Formación profesional dual.

En última instancia se responsabiliza a las instancias de gestión central por el fracaso de la pasantía:

“Entonces ahí partió mal el sistema, y ahí el ministerio y lo que le corresponde a la provincia, no hizo la fiscalización adecuada, porque nosotros en una reunión nos informaron si hubiera una experiencia que no este dando resultados, ustedes deben de avisar inmediatamente a la provincial, la provincial da el corte y que la segunda etapa no va, y así se resuelven las cosas, y no con engaños entre comillas, de que lo vamos hacer para esto otro”.

Esta responsabilidad se hace extensiva al éxito no sólo del programa de pasantías nacionales sino también internacionales. En este punto el discurso abandona los referentes de la conversación:

“y así fue la realidad de las pasantías internacionales por que se terminaron las pasantías internacional por lo mismo y entonces pasa es por que no se hizo seguimiento de la evaluación, de las cosas que realmente tienen que aplicar, entonces ante esa cuestión estamos haciendo lo mismo con los programas nacionales son muy exitosos por que hay experiencia de establecimientos educacionales que a nivel local y a nivel provincial uno mismo se puede hacer los intercambios pero aquí estamos eh... matando la gallina de los huevos de oro con este tema y eso no es por que no hay un real control, por ultimo en el ministerio tiene gente, pa' que estamos con cosas en la provincial hay un montón de supervisores que no hacen el trabajo”.

Lo cierto es que la magnitud del fracaso los insta a volverse precavidos y desconfiados:

“Mira si se presenta otro proyecto, lo vamos a estudiar si no es cambia la cuestión po' yo mañana postulo a Iquique me voy a pegar un tour a Iquique y después vengo acá y le digo oye colega no, pa' que vamos a estar replicando si ya nos pegamos el viaje po' (ríen) pero si es la verdad si así fueron, si estamos hablando entre profesionales”(profesor anfitrión)

III.4 Relación Marcos Contextuales y Duplas Estudiadas

Para llevar a cabo esta relación entre las Pasantías Nacionales 2007 y los marcos de referencia, se ha realizado una revisión de lo planificado en las fichas de las EES y lo realizado en cada pasantía.

Las EES observadas son las que se indican en el cuadro 1, donde se clasifican según nivel, área, subsector y objetivo transversal.

Notas metodológicas:

La relación entre algunas pasantías y los marcos de referencia, se vio dificultado porque algunos objetivos y materias planificadas para el intercambio fueron definidas en relación a los alumnos del sistema escolar no obstante los marcos de referencia aluden a lo que el docente debe saber y saber hacer.

La relación entre los distintos marcos y las pasantías se realizó en base a los objetivos descritos por los docentes en la ficha de cada experiencia. En algunas ocasiones, cuando corresponde, se consideran los resultados e incluso las estrategias expuestas en las mismas fichas. La razón para considerar otros aspectos de la descripción es que eventualmente, el planteamiento de los objetivos no proporciona suficientes elementos para establecer una relación entre los marcos de referencias y las experiencias. En otras palabras, las pasantías son analizadas en base a lo que los mismos docentes han comprometido y que se expresa como objetivos y otros elementos (resultados e impactos) señalados en las fichas de cada pasantía.

Cada experiencia de pasantía es "evaluada" en relación a sí misma, a lo que cada grupo de docentes que participan del programa asumió como planificación y compromiso. Los posibles ordenamientos o "ranking" que se realizan de las experiencias, deben considerar esta anotación. Esto es importante en tanto no se consideran en los análisis elementos externos a las pasantías y se usa como referencia los marcos que por todos los docentes deberían ser conocidos.

Tabla 2.1: Cuadro resumen de EES de acuerdo al nivel y área de la pasantía.

Nombre Establecimiento Anfitrión	Nombre establecimiento Pasante	Título de la experiencia	Nivel Educativo	Área	Subsector de aprendizaje
Colegio "Lambert"	Instituto San Vicente TT	Transferencia de innovaciones pedagógicas obtenidas en pasantías en el extranjero: red líderes pedagógicos	Básica	Área gestión	Sin subsector específico
Escuela Hogar "María Luisa Bouchon"	Escuela Básica Municipal N 69 "Tegualda"	Articulación efectiva y afectiva entre pre- básica y básica	Pre-básica y Básica	Área gestión	Sin subsector específico
Colegio "Santiago Oñederra"	Escuela Campo Lindo	Mejorando el rendimiento escolar a través de la lectura dirigida	Básica	Área pedagógica	Lenguaje y Comunicación
Escuela Canta Rana G-308	Escuela Santa Sara, ex F-372	Mejorando los aprendizajes	Básica	Área pedagógica	Sin subsector específico
Liceo Rayen Mapu	Liceo Industrial de San Fernando	Formación profesional dual	Educación Media y Técnico Profesional	Área gestión	Acuicultura y Servicios de turismo

III.4.1 Pasantía La Serena - San Vicente de Tagua Tagua

Establecimiento Anfitrión: Colegio Lambert, La Serena, IV Región

Establecimiento Pasante: Instituto San Vicente de Tagua Tagua, VI Región

Ficha de la experiencia.

<p>Título de la experiencia: Transferencia de innovaciones pedagógicas obtenidas en pasantías en el extranjero: Red Líderes Pedagógicos.</p> <p>Área: Gestión.</p> <p>Niveles y/o grados implicados: Educación Básica</p> <p>Nombre del establecimiento: Colegio "Lambert"</p> <p>Región: 4 Depto Provincial: Elqui Comuna: La Serena Localidad: Lambert</p> <p>Dependencia: Corporación municipal</p>	
<p>Problema que aborda: Nos propusimos facilitar instancias de desarrollo y de perfeccionamiento docente de manera de fortalecer las prácticas pedagógicas a través de innovaciones extraídas de la propuesta "Líderes pedagógicos", con el fin de valorar la formación continua entre pares, centrada en la actualización didáctica y de contenidos; esta experiencia contribuye a dar respuesta a la necesidad de llevar al aula estrategias más innovadoras y motivadoras que permitan incentivar en los alumnos y alumnas un mayor interés por los aprendizajes.</p>	
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar los aprendizajes de los educandos, fortaleciendo las prácticas docentes a través del perfeccionamiento y la reflexión pedagógica, para optimizar la calidad, las metodologías y las estrategias. - Gestionar la participación de la mayor parte de los docentes en los talleres de perfeccionamiento para favorecer el intercambio de experiencias. - Incorporar nuevos conocimientos para fortalecer las prácticas pedagógicas y adecuarlas a la realidad y los intereses de los educandos. 	<p>Estrategias (pedagógicas y de gestión)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selección de los objetivos, actividades y tiempo que se destinará para cada taller. - Elaboración de materiales didácticos innovadores. - Aplicación al aula de nuevas metodologías, en los respectivos subsectores de aprendizaje a los que pertenecen los docentes. - Ampliación de la red invitando a docentes de otras escuelas.
<p>Resultados e impactos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alto grado de compromiso de los docentes. - Incorporación al aula de metodologías innovadoras y más pertinentes a la realidad de alumnos y alumnas. - Facilita la transferencia al aula, con las debidas adecuaciones. - Articula los procesos de enseñanza-aprendizaje en los distintos subsectores. - Mejoramiento de los resultados SIMCE. - Creciente número de docentes participantes en los talleres. - Incorporación de esta experiencia en el Padem. - Diversificación de algunas acciones para también mejorar la atención de alumnos con NEE. 	<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El conjunto de las acciones y procesos que se llevan a cabo para el fortalecimiento de la profesión docente permite otorgar sustentabilidad a esta experiencia educativa significativa. - Las acciones son evaluadas permanentemente, de manera tal que se puedan realizar las adecuaciones remediales para asegurar el éxito del proyecto y fortalecerlo a través del tiempo. - El resultado de las evaluaciones son comunicadas a toda la comunidad educativa en la cuenta pública que se realiza finalizar cada año escolar.

III.4.1.1 Relaciones posibles entre la EES y los marcos de referencia

III.4.1.1.1 En relación con el Marco para la Buena Enseñanza

Lo planificado

De acuerdo a los objetivos planteados en esta EES, se pueden relacionar con los siguientes dominios del MBE.

- A. Preparación para la enseñanza
 - o A3. Domina la didáctica de la disciplina que enseña.
- D. Responsabilidades Profesionales.
 - o D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
 - o D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

En lo referido al dominio A, el criterio atingente es el A3, que alude a dominar la didáctica de las disciplinas que el docente enseña. Esto se relaciona evidentemente con el tercer objetivo señalado por los docentes: incorporar nuevos conocimientos para fortalecer las prácticas pedagógicas y adecuarlas a la realidad y los intereses de los educandos.

En cuanto al dominio de las responsabilidades profesionales, dominio D, el segundo objetivo de la EES: Gestionar la participación de la mayor parte de los docentes en los talleres de perfeccionamiento para favorecer el intercambio de experiencias, implica una relación con el criterio D2, referido a la construcción de relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

Por último, se puede establecer una relación entre el tercer objetivo: Incorporar nuevos conocimientos para fortalecer las prácticas pedagógicas y adecuarlas a la realidad y los intereses de los educandos, y el criterio D1; El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica. Si bien la relación no es tan explícita como en el caso de los objetivos anteriores, supone una vinculación que se hace más clara en la fundamentación del criterio citado: “que el profesor está comprometido con su desarrollo profesional permanente, por lo cual identifica y busca satisfacer sus necesidades de aprendizaje y formación permanente, a través de su participación regular en oportunidades de perfeccionamiento pertinentes” (MBE; pág 19).

Lo realizado.

En primer lugar es necesario aclarar que esta pasantía es analizada desde lo informado por los anfitriones, en tanto la evidencia existente corresponde a la experiencia de intercambio entre los líderes pedagógicos, que asistieron a pasantías en el extranjero y los demás docentes del mismo establecimiento.

En cuanto al dominio A, de preparación para la enseñanza, en el tercer criterio se evidencia que la EES permitió a los docentes anfitriones dominar nuevas didácticas que fueron implementadas de acuerdo a la realidad de la escuela.

“Entonces ahí pasa a ser un valor significativo y al ser significativo el alumno retiene, entonces ya no necesita tanto del cuaderno o del tener apuntes porque a través de la imágenes ellos aprenden a través de, visuales, auditivos, kinestésicos, entonces si la mayoría de los niños son visuales vamos con lo visual, vamos sacando jugo de lo que

están viendo ahí, con una o tres diapositivas en power point se hace una clase completa, entonces antes de la página se pone en la hoja lo que sé, lo que quiero saber y al final lo que aprendí”. (Profesora anfitriona)

De acuerdo a lo observado, la EES cumplió con lo planificado, según los anfitriones, en cuanto al dominio (D) de responsabilidades profesionales. La EES implicó que los profesores pasantes reflexionaran sobre sus prácticas docentes y además, la naturaleza de la EES, implica que los profesores promuevan relaciones de equipo con sus colegas y establezcan una red de apoyo y colaboración entre anfitriones y pasantes.

“La red de líderes pedagógicos que es una red multidisciplinaria captó todos los profesores que participaron de una pasantía que quisieran trabajar con nosotros en el ofrecimiento de un taller de una práctica pedagógica para favorecer los aprendizajes con ideas innovadoras”.

“Y de San Felipe a pesar de que ya terminó esa pasantía y que nosotros no tendríamos nada que hacer sigue el contacto se le está preguntando como va, que están haciendo, a la gente de San Felipe”... cómo lo están haciendo cómo los podemos ayudar, mándenos calendarios del trabajo de ella semana para ver en que instancia nosotros los podemos ayudar, que es lo que tenemos que tener”.(Directora anfitriones)

“O sea nosotras nunca hemos dejado de ser como mamás, mamá y papá siempre estamos preocupados”.(Profesora anfitriones)

III.4.1.1.2 En relación con el Marco para la Buena Dirección

Lo planificado

En la revisión de lo presentado en el catastro, la experiencia ofrecida por los docentes del establecimiento Colegio Lambert, se pueden relacionar con el siguiente criterio del Marco para la Buena Dirección:

- B. Gestión Curricular.
 - o B3. El director y el equipo directivo establecen mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.

Específicamente, este criterio se relaciona con lo planteado en el catastro como objetivo de la experiencia: “Facilitar los aprendizajes de los educandos, fortaleciendo las prácticas docentes a través del perfeccionamiento y la reflexión pedagógica, para optimizar la calidad, las metodologías y las estrategias”. Si bien no aparece explícita la mención de los directivos, la naturaleza de la pasantía y su estructura de participación (equipos conformados por docentes de aula y directivos), permite establecer la relación que se indica.

Sin embargo, existen otros criterios que, si bien no tienen una relación directa con los objetivos planteados, si tienen vinculación con la actitud y conducta de los docentes involucrados en la experiencia, esos criterios son los siguientes:

- A. Liderazgo.
 - o A1. El director y el equipo directivo ejercen liderazgo y administran el cambio al interior de la escuela.

- D. Gestión del Clima Organizacional y Convivencia.
 - o D2. El director y equipo directivo promueven un clima de colaboración entre el establecimiento educacional, los estudiantes y los padres y apoderados.
 - o D4. El director y el equipo directivo se relacionan con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes.

Lo realizado

De acuerdo a lo presentado en la planificación, esta pasantía se puede dividir, a su vez, dentro de lo realizado, en dos secciones: la primera relacionada a lo explicitado en el catastro y una segunda sección donde se describen los aspectos del marco que fueron abordados positivamente pero que no fueron planificados.

Así, en lo que respecta al dominio B. Gestión curricular, y el objetivo al que se vincula, los anfitriones dan importancia al papel de los directivos en el compromiso demostrado durante la experiencia, pero no se explicita que éstos deban asegurar mecanismos de calidad en las estrategias didácticas al interior del aula.

“Yo pienso que es primordial el compromiso de los directivos, por que ellos son los que dan autorizaciones, los que consiguen cosas los que dan espacio entonces parte por ahí, si el directivo se compromete va a resultar de todas maneras porque los profesores estamos llanos a participar siempre que nos den los espacios y aquí se necesita un espacio físico un espacio de tiempo” (Profesora anfitrión).

Sin embargo, la pasantía da cuenta, en su realización, de otros dominios del Marco para la Buena Dirección y que, como se ha señalado, no estaban enunciados.

Por un lado, se pueden observar evidencias del dominio A, Liderazgo, en su criterio A1. Es decir, el director y su equipo directivo ejercen liderazgo y administran el cambio al interior del establecimiento, y se manifiesta que sin ese liderazgo la EES no habría tenido el impacto en el cambio de visión de las prácticas pedagógicas.

“Sí, esto ha provocado en el colegio un cambio, de una visión diferente, de una visión diferente y los colegas lo han tomado bien esta nueva forma de ayudar porque no van a ser todas tus clases así, van tomando lo que necesiten entonces esto ha provocado un impacto en los colegas y están contentos con esto que viene de la dirección de la escuela porque aquí está el motor para proponer nuevas cosas, (nos) vamos súper ricos de aquí en experiencias”. (Directora anfitriones)

Por otro lado, se encuentran evidencias del criterio D2, del dominio “Gestión de clima organizacional y convivencia”, y que se refiere a que el director y su equipo promueven un clima de colaboración entre el establecimiento, los estudiantes y los padres y apoderados. Esto se cristaliza en que la comunidad educativa, desde los alumnos, profesores, autoridades comunales, padres y apoderados estuvieron comprometidos con la EES.

También hay evidencia del criterio D4, ya que el director y su equipo directivo tanto en anfitriones como en pasantes se relacionan con instituciones de la comunidad para potenciar el

proyecto educativo institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes.

“Claro, el PEI se supone que esta ya bajo los cinco en... áreas de aprendizaje entonces una de la áreas que es este texto curricular que ellos tomaron por este proyecto obviamente tienen que estar incorporada ya ahí y en el intercambio desde esa unidad educativa, entonces estaría el liderazgo..” (Profesora anfitriona)

“Si el centro de padres comprometido con todo, porque ahora es así; el consejo escolar tiene que saber lo que se está haciendo en la escuela, entonces todo tiene que estar comunicado, los centros de padres han estado en las reuniones entonces están enterados”. (Directora anfitriones)

“...desde la cabeza hasta el ultimo funcionario están interiorizados”. (Docente anfitrión).

III.4.1.1.3 En relación con el Marco Curricular

Lo planificado.

Dentro de lo planificado, si bien no como objetivo, sino dentro de los impactos de la EES se menciona el mejoramiento de los resultados en el SIMCE. Sin embargo, no hay alusión del subsector y, por tanto, materia curricular de que se trata.

Lo realizado.

No hay evidencias que muestren que los pasantes trataron el tema de las metodologías o estrategias enfocadas a levantar los resultados en el SIMCE.

III.4.1.2 Descripción general de la planificación y realización de la EES.

Considerando que el análisis se realiza con las acciones que el establecimiento anfitrión estructuró con la experiencia de pasantes internacionales en tanto lo importante de esta pasantía es la transferencia de conocimientos y prácticas de docentes que han participado en esas experiencias, se encuentra evidencia para relacionar los objetivos y planificación de la pasantía con dos de los tres marcos; MBE y MBD. Respecto del Marco curricular, si bien se interpreta que existe vinculación, no se cuenta con los datos necesarios para analizarla y estimar su presencia o ausencia en lo realizado.

Por otra parte, lo importante de la experiencia para los pasantes se refleja en la intención de implementar una red de líderes que se puedan articular con la realidad educativa de su establecimiento. Tal intención estaba en pleno despliegue al momento de realizarse la segunda etapa de la Pasantía, habiendo constituido una red de líderes pedagógicos de diversos sectores de aprendizaje compuesta por docentes participantes en pasantías en el exterior y docentes de excelencia pedagógica de la comuna y comunas cercanas.

En general la experiencia de la pasantía logra dar cuenta de la mayor parte de los criterios de los marcos con los que se la relaciona, más aún cuando se evidencia la presencia del liderazgo y vinculación con la comunidad por parte del establecimiento anfitrión y que permiten agregar otros criterios no declarados en la planificación inicial.

III.4.1.3 Descripción sintética de la relación entre lo planificado y lo realizado.

5,5 criterios, de un total de 7, tienen presencia en la pasantía.

III.4.2 Pasantía San Fernando- Talagante.

Establecimiento Anfitrión: Escuela Hogar María Luisa Bouchon, Comuna de San Fernando, VI Región.

Establecimiento Pasantes: Escuela Básica Municipal N° 69 Tegualda, Comuna de Talagante, RM.

Ficha de la experiencia.

<p>Título de la Experiencia: Articulación efectiva y afectiva entre pre básica y básica</p> <p>Área: Gestión</p> <p>Niveles y/o grados implicados: Educación Parvularia y Educación Básica. Prebásica y NB1</p> <p>Nombre del establecimiento: Escuela Hogar María Luisa Bouchón</p> <p>Región: 6</p> <p>Depto.Provincial: Colchagua</p> <p>Comuna: San Fernando</p> <p>Localidad: San Fernando</p> <p>Dependencia: Municipal</p>	
<p>Problema que aborda: Falta de articulación e integración entre los niveles de prebásica y básica, lo que hacía que los niños y niñas perdieran vínculos socio-afectivo con los docentes anteriores y sus nuevos compañeros.</p> <p>Cada docente realizaba un trabajo orientado a su propio nivel.</p> <p>Disminución de la participación de la familia a medida que avanzan los niños y niñas en los procesos educativos en los niveles.</p>	
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la integración de metodologías innovadoras involucrando a docentes, alumnos, alumnas y familia de los niveles de educación parvularia y NB1 para mejorar lazos afectivos y avances en los aprendizajes. - Lograr un acercamiento afectivo entre cada uno y todos los agentes educativos que participan de la propuesta. 	<p>Estrategias (Pedagógicas y de gestión)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar al equipo de trabajo sobre la necesidad e articulación educativa. - Conformar equipos de trabajo entre niveles con apoyo de UTP. - Establecer horario de trabajo y responsabilidades personales otorgando roles de desempeño. - Elaboración de proyecto. - Difusión de la propuesta. - Desarrollo y ejecución de las actividades. - Evaluación y retroalimentación de la propuesta.
<p>Resultados e impactos</p> <ul style="list-style-type: none"> - En relación a los niños y niñas, hubo una integración afectiva con ejercicios de experimentación valórica y de autonomía y motricidad. - Integración de la estrategia LEM mejorando 	<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reuniones de evaluación mensual. - Aplicación del test de desarrollo psicomotor. - Uso de evidencias (filmaciones y fotografías).

<p>resultados en todos los ámbitos del desarrollo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En relación a la familia, se logró mayor compromiso y colaboración con las actividades de la escuela, evidenciada en una mayor asistencia a reuniones y eventos planteados por la institución. - En relación al equipo docente, se produjo un acercamiento positivo a través del trabajo colaborativo y comprometido, facilitando el logro de los objetivos planteados, además de ampliar el aprendizaje de las prácticas pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo y escala de apreciación. - Análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados obtenidos. - Coevaluación y autoevaluación de todos los actores involucrados (directivos, docentes, alumnos y apoderados).
--	---

III.4.2.1 Relaciones posibles entre la EES y los marcos de referencia

III.4.2.1.1 En relación al Marco para la Buena Enseñanza

Lo planificado.

De acuerdo a los objetivos planteados en esta EES, se pueden relacionar con los siguientes dominios del MBE.

- A. Preparación para la enseñanza
 - o A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.
 - o A3 Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.
- B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.
 - o B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
- D. Responsabilidades profesionales.
 - o D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
 - o D4. Establece relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

En cuanto al dominio A, el primer objetivo de la ficha de la EES se puede relacionar con el criterio A3 en tanto la pasantía busca integrar innovaciones en estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.

Además, este primer objetivo de la EES se relaciona con el dominio D, de las responsabilidades profesionales ya que incluye la búsqueda de innovaciones en estrategias de enseñanza en un proceso que hace participe no sólo a los estudiantes sino, además a sus familias. (Criterio D4) también se puede establecer una relación entre el resultado señalado en la ficha: en relación al equipo docente, se produjo un acercamiento positivo a través del trabajo colaborativo y comprometido; con el criterio D2: construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

El dominio B, de la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, se relaciona con el segundo objetivo de la EES, específicamente con el criterio B1. Este objetivo explicita el logro de un acercamiento afectivo, para lo que será necesario entonces un clima de relaciones como

el descrito en el criterio B1.

En los resultados e impactos de la ficha de la EES, se hace mención a la incorporación de la estrategia LEM. Sin ser un objetivo de la experiencia esto se puede relacionar con el criterio A1, del MBE e implica por parte del docente un dominio de los contenidos de lenguaje y matemática y también un dominio del marco curricular nacional.

Lo realizado.

En relación al criterio B1, los pasantes encontraron que la EES pudo ser replicada y se obtuvieron resultados en esta área, en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, particularmente en lo que se refiere a un clima de relaciones afectivas positivas.

“Veo en que me ha aportado a mí y a mi escuela este asunto: asistencia, motivación; lazos afectivos entre la profesora, el alumno, no romper lazos afectivos entre la educadora de párvulo que era su tía querida y ahora esta tía que es nueva, y los niños están conociendo a las que van a ser sus futuras tías, es decir, se produce un lazo como familiar. Los Kinder ya no están tan alejados allá a lo lejos, ya no tienen solo su patio y nadie los conoce, todos tenemos la oportunidad de conocerlos y ellos también tienen la oportunidad de conocer al resto de su escuela, los niños de primero básico están más entusiasmados, están más contentos por lo tanto los aprendizajes de ellos han sido más fácil instalarlos, si tú me preguntas...”(Jefa UTP y líder pasante)

Lo anterior constata además que en esta pasantía se realizó una incorporación transversal de la EES a otros subsectores.

Durante la pasantía se propició una integración afectiva entre los actores educativos a través de ejercicios de experimentación valórica, de autonomía y motricidad.

“...llegamos allá y nos encontramos con una realidad completamente diferente, donde la articulación para ellos estaba tomado de un lado afectivo, y que el medio para alcanzarlo había sido la psicomotricidad, el juego, las danzas, donde los niños se conocían articulaban entre ellos, y donde la educadora de párvulo y la profesora básica, tenían la oportunidad de trabajar juntas y de potenciar todas sus habilidades y destrezas juntas y eso permitía que los lazos afectivos entre ella fueran muy potentes” (Jefa UTP y líder pasante)

Respecto al dominio D (Responsabilidades profesionales) en su criterio D4, vinculado con establecer relaciones de colaboración y respeto con padres y apoderados, no existe evidencia de que esto se haya realizado. Sin embargo hay constancia de que sí se construyeron relaciones profesionales y de equipo entre los docentes de pre-básica y básica, punto central de la EES.

“...la educadora de párvulo y la profesora básica, tenían la oportunidad de trabajar juntas y de potenciar todas sus habilidades y destrezas juntas y eso permitía que los lazos afectivos entre ella fueran muy potentes, porque lo que nosotros observamos, es que ellas se llevaban muy bien y trabajaban juntas para planificar la actividad, ejecutar la actividad, repartiendo los roles y las responsabilidades dentro de ellas mismas, y no tenían ningún tipo de discusión, tipo -yo sé más, tú sabes menos-, nada, y los niños igual. (Jefa UTP y líder pasante)

Es decir, se llevó a cabo lo relacionado con el criterio D2; se logró construir relaciones profesionales y de equipo entre los docentes para llevar a cabo la pasantía de manera positiva.

En el mismo sentido se evidencia que los docentes “participaron activamente en la comunidad de profesores del establecimiento –pasante- colaborando con los proyectos de sus pares y con el proyecto educativo del establecimiento”(MBE, pág.20)

“Se ha replanteado nuestro proyecto educativo para la articulación o sea no tanto asignar horas específicas sino que dentro de la clase de lenguaje, se articula con los chicos, se articula en la hora de educación musical, de música, de educación física los profesores han ido integrando esta articulación en cualquier subsector, cuando los niños están muy inquietos, salen, por ejemplo, a jugar, están articulando, aparte de la articulación que ellos ya tienen por calendario horario”. (Directora escuela pasante)

Además, hay evidencia que se realizó un aspecto que no estaba planificado y que podemos relacionar con:

- Responsabilidades profesionales
 - o D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica

Esto se evidencia en que los docentes establecieron procesos de autoreflexión sobre sus prácticas. Tanto anfitriones como pasantes valoraron dicha reflexión, ya que sostuvieron que los resultados de la pasantía implicaron una apertura de la mirada y reflexión pedagógica, que los docentes refieren así:

“Reflexionamos mucho sobre esta pasantía, nos dio mucho para reflexionar sobre la escuela, estábamos muy ordenados en la parte estructura, pero la parte humana la habíamos dejado afuera, nos estábamos convirtiendo como en máquinas, tú me entregas este producto hasta acá y tú hasta acá, y nuestros alumnos son nuestros clientes y les vamos a dar lo mejor que tienen los clientes, pero los clientes tienen necesidades y más que nada muchas necesidades en este ambiente así que nos hizo mirarnos internamente”. (Jefa UTP, anfitriones)

En este mismo sentido, los docentes del establecimiento pasante fueron capaces de mirar la EES pero a la vez mirarse a sí mismos en sus prácticas:

“Nosotros habíamos reflexionado sobre el tema, pero nunca lo habíamos mirado tan a fondo, mucho colegas decían – oye estamos súper fomes, los chiquillos se nos están aburriendo-, lo habíamos conversado, pero no habíamos visto este camino que podía estar dentro de nuestra malla curricular perfectamente, no se nos había ocurrido no más”. (Jefa UTP y líder pasante)

Por último, la integración de la estrategia LEM relacionada con el Dominio A: Preparación de la enseñanza: implementación del currículum para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad (Específicamente en referencia al criterio A1, que alude al dominio de los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional), no se evidenció dentro de la pasantía.

III.4.2.1.2 En relación al Marco para la Buena Dirección

Lo planificado.

De acuerdo a lo planificado en la EES se pueden establecer relaciones en torno a:

- D. Gestión del clima organizacional y convivencia
 - D1. El director y equipo directivo promueven los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento para el logro de sus metas, y
 - D2. El director y equipo directivo promueven un clima de colaboración entre el establecimiento educacional, los estudiantes y los padres y apoderados.

El primer objetivo de la ficha de la EES, a saber, favorecer la integración de metodologías innovadoras involucrando a docentes, alumnos y familia, para mejorar lazos afectivos y avances en los aprendizajes, puede relacionarse con el criterio D1, en tanto se hace énfasis en la promoción de un clima de confianza y colaboración. Esto se vincula a la articulación afectiva planificada por los anfitriones.

El criterio D2, se puede relacionar implícitamente al primer objetivo mencionado en la ficha de la pasantía, para lograr un acercamiento afectivo entre cada uno y todos los agentes educativos que participan de la propuesta. Además, dentro de los resultados referidos en la EES, se encuentra la integración y trabajo cooperativo de padres y apoderados.

Lo realizado.

De acuerdo a lo vivido en la pasantía hay evidencias que el equipo directivo de los pasantes promovió los valores institucionales y un especial clima de confianza y colaboración en el establecimiento. (Criterio D1). De acuerdo a la EES era fundamental la integración de los niños de prebásica a NB1. Al respecto, la jefa UTP pasante señala:

“Veo en que me ha aportado a mí y a mi escuela este asunto: asistencia, motivación; lazos afectivos entre la profesora, el alumno, no romper lazos afectivos entre la educadora de párvulo que era su tía querida y ahora esta tía que es nueva, y los niños están conociendo a las que van a ser sus futuras tías, es decir, se produce un lazo como familiar. Los Kinder ya no están tan alejados allá a lo lejos, ya no tienen solo su patio y nadie los conoce, todos tenemos la oportunidad de conocerlos y ellos también tienen la oportunidad de conocer al resto de su escuela, los niños de primero básico están más entusiasmados, están más contentos por lo tanto los aprendizajes de ellos han sido más fácil instalarlos si tú me preguntas...”(Jefa UTP y líder pasante)

En cuanto al criterio D2 planificado por la EES, no hay evidencias concretas que se haya llevado a cabo desde el equipo directivo de los pasantes, particularmente en lo referido a que dentro del clima de colaboración participaran los padres y apoderados.

En cambio hay evidencia que lo realizado se articula con dos criterios del dominio D, de la gestión de clima organizacional y de convivencia, distintos a los planificados dentro del mismo, a saber:

- D3: El director y equipo directivo garantizan la articulación de la definición del PEI con las características del entorno.
- D4: El director y equipo directivo se relacionan con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes.

En relación al criterio D3, se observa que la directora y el equipo directivo del establecimiento pasante han debido modificar el PEI de acuerdo a las necesidades de la propia escuela, pero no necesariamente en relación al entorno. Al respecto, la docente refiere que:

“Se ha replanteado nuestro proyecto educativo para la articulación, o sea no tanto asignar horas específicas sino que dentro de la clase de lenguaje, se articula con los chicos, se articula en la hora de educación musical, de música, de educación física los profesores han ido integrando esta articulación en cualquier subsector, cuando los niños están muy inquietos, salen, por ejemplo, a jugar, están articulando, aparte de la articulación que ellos ya tienen por calendario horario”. (Directora escuela pasante).

En referencia al criterio D4, éste se llevó a la práctica, sin ser un objetivo planificado. Los buenos resultados que tuvo el establecimiento pasante con la replicación de la EES, ha instado al equipo directivo a transmitir la experiencia a otros establecimientos de la comuna. Al respecto se refiere que:

“Tuve la posibilidad de participar en la confección del PADEM, y con la experiencia que yo he vivido en este colegio, yo considero que las pasantías son productivas, para mí es fundamental el trabajo colaborativo y el trabajo entre pares y lo conversamos mucho con don Carlos (de la Corporación Municipal de Educación) y lo agregamos ahí al PADEM, invitando a otras escuelas de la corporación a entregar experiencias significativas de la escuela, y relatarla, y que con el tiempo pudiéramos hacer pasantías internas, porque hay colegios que tienen muy buenos resultados, y otros no tanto, entonces sería interesante transmitir estas experiencias exitosas” (Jefa UTP y líder pasante).

III.4.2.1.3 En relación al Marco Curricular

Lo planificado.

Dentro de los resultados e impactos propuestos en la ficha de la EES se propone la integración de la estrategia LEM para mejorar los resultados para el establecimiento. Ello se enmarca en el Marco Curricular en tanto se propone mejorar los aprendizajes en los subsectores de lenguaje y matemática.

Lo realizado

No existen evidencias que demuestren que los pasantes implementaron las adecuaciones curriculares contenidas en la estrategia LEM. Más bien lo que ocurrió fue que el establecimiento pasante fue incorporando la EES como un complemento transversal a todas las actividades y en distintos subsectores. Además, la EES se consideró como una estrategia ampliable a otros

niveles, ya que los docentes fueron testigos de los buenos resultados de la reaplicación de la experiencia.

III.4.2.2 Descripción general de la planificación y realización de la EES.

En general la experiencia de la pasantía muestra evidencias respecto de la mitad de los criterios de los marcos con que se relaciona y emergen otros elementos que no estaban considerados inicialmente en lo planificado.

III.4.2.3 Descripción sintética de la relación entre lo planificado y lo realizado.

6,5 criterios, de un total de 11, tienen presencia en la pasantía.

III.4.3 Pasantía Constitución - Requínoa

Establecimiento anfitrión: Santiago Oñederra, Constitución, VII Región.

Establecimiento pasante: Escuela Campo Lindo, Requínoa, VI Región.

Ficha de la Experiencia.

<p>Título de la experiencia: Mejorando el rendimiento escolar a través de la lectura dirigida.</p> <p>Área: Pedagógica</p> <p>Niveles y/o grados implicados: Educación Básica, 2° a 8° Básico</p> <p>Nombre del establecimiento: Colegio Santiago Oñederra</p> <p>Región 7 Depto Provincial: Talca Comuna: Constitución Localidad: Constitución Dependencia: Particular Subvencionado.</p>	
<p>Problema que aborda: La baja comprensión lectora reflejada en los resultados SIMCE y en el bajo rendimiento escolar son los indicadores que nos llevaron a evaluar los proyectos existentes en nuestra unidad, relacionados con la lectura, entendiéndose que ésta es una herramienta extraordinaria del trabajo intelectual. El análisis del proyecto de Lectura Silenciosa Sostenida nos arrojó una falencia en la comprensión lectora, lo que nos llevó a crear la estrategia "Aprendiendo y mejorando nuestro rendimiento escolar, a través de la lectura dirigida", que apunta a los cuatro ejes del subsector lenguaje y comunicación.</p>	
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar el rendimiento escolar a través de la lectura dirigida. - Desarrollar el hábito lector de los niños/as. - Despertar el interés por la lectura de los niños/as. - Leer en forma sistemática y dirigida una lectura diaria durante 20 minutos. - Desarrollar la comprensión lectora en nuestro niños/as. - Desarrollar actividades dirigidas sobre la lectura leída. - Trabajar cada semana los cuatro ejes del subsector lenguaje y comunicación. 	<p>Estrategias (Pedagógicas y de Gestión)</p> <p>Nuestro hilo conductor es una guía que se aplica desde el año 2003, que tiene procedimientos, textos (los que varían semanalmente) y actividades a realizar. Su aplicación es diaria, siendo trabajada desde 2° a 8° Básico, durante los primeros 20 minutos de cada jornada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lunes: desarrollo de la expresión oral. - Martes: desarrollo de la expresión escrita. - Miércoles: desarrollo de la comprensión lectora. - Jueves: manejo y conocimiento de la lengua materna. - Viernes: evaluación de lo trabajado en la semana.

<p>Resultados e impactos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El 100% de la unidad educativa participa en el proyecto. - El 100% de los profesores está comprometido con el proyecto. - Mejoramiento del rendimiento escolar por subsector, promedio cinco décimas. - Se disminuyó la repitencia escolar en un 1,5% en el año 2005. - Aumentos significativos en las evaluaciones externas: SIMCE 2004 8° básico y SIMCE 2005 4° básico. 	<p>Evaluación:</p> <p>Los niños han mejorado su comprensión lectora, lo que ha incidido en el mejoramiento del rendimiento escolar en los diferentes subsectores, así como también en la evaluación externa SIMCE.</p>
--	--

III.4.3.1 Relaciones posibles entre la EES y los marcos de referencia

III.4.3.1.1 En relación al Marco para la Buena Enseñanza.

Lo planificado.

Si bien los objetivos de la EES están dirigidos a estudiantes de 2do a 8vo básico, estos se pueden traducir, en relación al MBE y desde la perspectiva del intercambio docente, de acuerdo a los siguientes criterios:

- A. Preparación para la enseñanza: implementación del currículo para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad.
 - o A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes, y
 - o A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.

Respecto al criterio A2, en lo planificado por la EES se toman como objetivos aspectos que dicen relación con las características propias de los alumnos a los cuales va dirigida la experiencia. En concordancia con ello, los objetivos destinados a desarrollar la comprensión lectora, el hábito lector y el interés por la lectura van en la línea de conocer las características, conocimientos y experiencias de los estudiantes (criterio A2)

En referencia al criterio A4, los objetivos de la EES que se relacionan a éste son:

- Leer en forma sistemática y dirigida una lectura diaria durante 20 minutos.
- Desarrollar actividades dirigidas sobre la lectura leída.
- Mejorar el rendimiento escolar a través de la lectura dirigida
- Trabajar cada semana los cuatros ejes del subsector lenguaje y comunicación.

Es decir, de acuerdo a los conocimientos e intereses de los estudiantes, es que se organizarían objetivos y contenidos de manera coherente, tanto con el marco curricular como con las particularidades de los alumnos (Criterios A2 y A4).

Lo realizado.

Lo realizado en esta pasantía está marcado por el total cumplimiento de lo planificado en la EES. Es decir, los pasantes, concientes de las características, los conocimientos y las necesidades del alumnado, organizaron la EES coherentemente con el marco curricular. (Criterio A4)

Un ejemplo de ello es la evaluación que hacen los pasantes de la experiencia, que logró motivar y desarrollar la lectura y su comprensión, y como consecuencia asociada, un mejor rendimiento escolar.

“Por lo menos están todos preocupados del día de la guía, antes pedías un diccionario nivel de básica, nadie tenía un diccionario, ahora todos trajeron los que pidieron y se manejan bien en lo que es usar un diccionario, ya hablan un poco con otros términos, trabajan en forma más ordenada y por lo que comentan también los otros profesores ha tenido un impacto, también de comprender otras materias”. (Educadora de Párvulos, pasante)

III.4.3.1.2 En relación al Marco para la Buena Dirección.

No hay referencias dentro de lo planificado por la EES en relación al MBD. Sin embargo, hay evidencias que el director y el equipo directivo de los pasantes pudieron desarrollar y aplicar varios dominios relacionados con este marco, a saber:

El director y el equipo directivo del establecimiento pasante tuvieron que gestionar recursos (Dominio C) para implementar la EES y fueron capaces de desarrollar iniciativas para obtenerlos de su entorno directo (criterio C2). Esto se evidencia en:

“Y bueno algunos que son más solidarios que otros, por ejemplo: Alfredo dice que ya ha pasado ocho resmas, porque yo paso las resmas y me sacan gratis las copias, pero por ejemplo, yo financio mi curso con muchas fotocopias para lo que es el trabajo en sí de kinder, y les damos las hojas también y pagamos las hojas solamente a diez pesos, así que yo, mensualmente, les pido solamente quinientos pesos a las mamás. (Educadora de Párvulos, pasantes)

Si bien la EES fue en el área pedagógica, los pasantes pudieron desplegar desde el equipo directivo, las condiciones para establecer relaciones con instituciones de su comunidad, con el fin de expandir los aprendizajes proporcionados a partir de la EES. Es decir, en la gestión del clima organizacional (Dominio D) de la escuela pasante, el director y equipo directivo crearon nexos con otras instituciones para potenciar, en este caso, la EES (y no directamente el (PEI) y potenciar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, creando redes pertinentes para los efectos deseados.(Criterio D4)

“Claro nosotros hemos tratado de ir... mejorar esto y hacerlo aplicable a todo los niveles y ella, la tía de párvulo, ha concebido mediante imágenes, dibujos y metiéndolos en la comprensión lectora y entusiasmo por leer y esto nos ha sido replicado también a nivel de comuna en otros... porque ellas se reúnen, las parvularias, mensualmente, y les ha gustado

bastante, de hecho las otras colegas de las otras escuelas ya lo han replicado teniendo buenos resultados.” (Director escuela pasantes).

III.4.3.1.3 En relación al Marco Curricular

Lo planificado.

La planificación hecha a partir de la ficha de la EES, se relaciona con los contenidos mínimos obligatorios y los objetivos fundamentales del Marco Curricular, en este caso de 2° a 8° básicos. Estos objetivos desarrollan 5 contenidos mínimos del marco curricular, a saber: desarrollos en expresión oral, expresión escrita y comprensión lectora, como también el manejo y conocimiento de la lengua materna.

Además, dentro de los resultados considerados en la ficha de la EES está referido un aumento significativo en los puntajes del SIMCE.

Lo realizado

Debido al éxito de la replicación de la pasantía por parte de los pasantes, los resultados obtenidos en cuanto al MC son favorables; ellos llevaron a cabo las actividades propuestas en la EES y que se relacionan con los objetivos y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza básica en el área de lenguaje y comunicación.

Las actividades tuvieron como objetivo desarrollar contenidos en expresión oral, escrita, comprensión lectora y el manejo y conocimiento de la lengua materna. Estos contenidos corresponden a los objetivos fundamentales del MC.

Además, los docentes fueron capaces de implementar las actividades propias de la EES y, adicionalmente, de ampliar la experiencia a prebásica:

“De partida, cuando el director me dio la posibilidad de participar en la pasantía, ahí ya vi que la experiencia era de segundo básico a octavo, y yo dije ¿por qué no hacerla desde kinder con lectura de imágenes? Claro, ya po', y yo llegué acá con esa inquietud incluso se la manifesté al jefe UTP anfitrión en su colegio, y me dijo: - que rico, si te resulta la copiamos. Con más ganas tenía de llegar a hacer algo y se lo planteé a mi director y nosotros estamos dispuestos a todo y él también participó allá con nosotros, y bueno lo planteé y lo empecé a hacer junto a mis compañeras y una tía asistente” (Educatora de párvulos pasantes).

Además de ampliar a prebásica, la EES implicó crear un instrumento nuevo al que incorporaron elementos del contexto rural en que están insertos los educandos.

En cuanto al aumento en los puntajes SIMCE, no hay evidencias de que ello se haya producido en el caso del establecimiento pasante.

III.4.3.2 Descripción general de la planificación y realización de la EES.

En la pasantía aparecen criterios emergentes (no planificados) desde el MBD. Este hecho se comprenden en tanto la planificación de la pasantía responde específicamente a intereses pedagógicos; cada vez que una pasantía tenga como eje articulador un área determinada, lo

esperable será que emerjan relaciones con el marco de referencia que no tiene una vinculación directa con la materia de la pasantía.

En general la experiencia de la pasantía muestra evidencias respecto de todos los criterios de los marcos con que se relaciona y emergen otros elementos que no estaban considerados inicialmente en lo planificado. La evaluación general que se puede hacer de esta experiencia es positiva por cuanto todo lo que se propusieron pudo ser logrado.

III.4.3.3 Descripción sintética de la relación entre lo planificado y lo realizado.

5 criterios, de un total de 5, tienen presencia en la pasantía.

III.4.4 Pasantía Bulnes – Lampa

Establecimiento Anfitrión: Escuela Canta Rana, Bulnes, VII Región.

Establecimiento Pasante: Escuela Santa Sara, Lampa, RM.

Ficha de la experiencia.

<p>Título de la experiencia: Mejorando los aprendizajes</p> <p>Área: Pedagógica</p> <p>Nivel y/o grados implicados: Educación Básica</p> <p>Nombre del establecimiento: Escuela Canta Rana G-308</p> <p>Región: 8 Depto. Provincial: Ñuble Comuna: Bulnes Localidad: Canta Rana</p> <p>Dependencia: Municipal</p>	
<p>Problema que aborda:</p> <p>Los resultados en el SIMCE de 4º Básico 2002 mostraron un bajo rendimiento en relación al mismo grupo socioeconómico y al promedio comunal, por lo que nos propusimos mejorar en forma paulatina los resultados de aprendizaje de nuestros alumnos.</p> <p>Los resultados obtenidos por el 8º Básico en el año 2004 tienen una variación positiva en relación al año anterior.</p> <p>Nuestros alumnos pertenecen a la misma comunidad rural en la que se ubica la escuela.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas.</p> <p>Elevar los resultados de aprendizaje de todos los alumnos en forma gradual y sostenida.</p> <p>Evaluar y analizar los resultados obtenidos por los alumnos en todos los niveles, en los diferentes subsectores en forma semestral y anual.</p> <p>Comprometer a la familia en el proceso educativo de sus hijos.</p>	<p>Estrategias (pedagógicas y de gestión)</p> <p>Se diseña un plan remedial el que contempla: dominio de contenido de parte de los docentes; aplicación de los programas de estudio a cabalidad; motivación constante para elevar la autoestima de alumnos y apoderados; compromiso de la familia en el reforzamiento de hábitos de tareas en el hogar; reforzamiento voluntario para los alumnos en el lenguaje y matemática después de la jornada escolar; optimización de los tiempos asignados a los aprendizajes.</p> <p>Se monitorean permanentemente las actividades curriculares.</p>
<p>Resultados e impactos:</p> <p>Durante los años que se está aplicando esta experiencia se ha observado un avance significativo en la calidad de los aprendizajes de los alumnos. En los</p>	<p>Evaluación:</p> <p>Aplicación y análisis de diferentes instrumentos para evaluar los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>Aplicación de pruebas de ensayo a nivel comunal y</p>

<p>resultados SIMCE de 4° año básico 2004 los puntajes indican una variación significativa en relación a sí mismos como a nivel comunal (lenguaje más 34, matemática más 42; comprensión del medio más 28 puntos).</p> <p>Docentes comprometidos y en constante perfeccionamiento.</p> <p>Apoderados están participando comprometidamente en el proceso educativo de sus hijos.</p>	<p>provincial.</p> <p>Registro y análisis del cuadro de repitencia.</p> <p>Cada año se evalúan las acciones realizadas y se rediseña el plan de acción del año respectivo.</p>
---	--

III.4.4.1 Relaciones posibles entre la EES y los marcos de referencia

III.4.4.1.1 En relación al Marco para la Buena Enseñanza

Lo planificado.

En relación al MBE, lo planificado en la EES va en la línea de:

- A. Preparación para la enseñanza: implementación del currículo para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad.
 - o A4 Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.
- C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
 - o C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.
- D. Responsabilidades profesionales.
 - o D4. Establece relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

En cuanto al dominio A. Preparación para la enseñanza, la relación que se puede establecer es a partir de lo planificado en los objetivos 1 y 3, en el sentido de mejorar la calidad de los aprendizajes, particularmente, que la mejora en los aprendizajes sea sostenida. Es decir, dichos objetivos planificados en la ficha del catastro aluden a, por un lado, mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos; y, por otro, elevar los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes en forma gradual y sostenida.

Referido al criterio de la enseñanza para el aprendizaje, dominio C, la EES dentro de sus objetivos y en particular el tercero de éstos, evaluar y analizar los resultados obtenidos por los alumnos en todos los niveles, en los diferentes subsectores en forma semestral y anual, se puede relacionar al criterio C6, que alude a la evaluación y monitoreo del proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Por último, la relación posible entre el dominio D. Responsabilidades profesionales y la ficha de la EES está dado por el último objetivo planificado: Comprometer a la familia en el proceso educativo de sus hijos. Es decir, ello se relaciona con lo propuesto en el MBE, específicamente en su criterio D4 que señala que dentro de las responsabilidades del docente está el establecer relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

Lo realizado.

Si bien hay evidencias que los anfitriones sostienen que los pasantes se preocuparon sólo de temas “accesorios” a la EES, como la planificación y del cumplimiento de los temas administrativos y de gestión en general, los resultados obtenidos en el SIMCE por el establecimiento pasante mostraron una variación positiva que hace menos plausible los argumentos de los anfitriones, quienes en cambio, disminuyeron sus puntajes.

Al replicar la experiencia, los pasantes organizaron objetivos de aprendizaje y las actividades de enseñanza fueron coherentes con el contenido y adecuadas al tiempo disponible (criterios A4 y B4, este último criterio es emergente ya que no estaba dentro de la planificación de la pasantía). Sin embargo, lo planificado en este sentido se realizó parcialmente. Ello se evidencia en:

“Un tema recurrente que hemos hablado en esta entrevista que son las prácticas, el manejo de los tiempos en aula, quizás la gente de Canta Rana, probablemente en algún docente [nuestro] han notado alguna debilidad probablemente de tratamiento del manejo del tiempo en aula que es una cosa no menor, por que dentro de un espacio de... de dos espacios de cuarenta y cinco minutos, que hacen un periodo de noventa minutos, no es solamente que el docente entre a la clase y haga un desarrollo, un inicio, un desarrollo y un feedback de la clase, sino que están elementos como el pasar asistencia, como el revisar justificativos, como ver quien faltó quien no faltó, como tratar materias emergentes si hay un problema disciplinario, el profesor debe detener la clase y preocuparse de ese tema emergente no puede pasar de largo un tema que es inherente a su profesión, después, no cierto, a lo mejor hacer una evaluación o auto evaluación, hacer una retroalimentación completar el libro de clases y anotar los contenidos que desarrolló en ese periodo de clases etc., entonces yo creo que probablemente ahí alguno docentes faltan, a ver... faltan dos cosas que entiendan que ese espacio tiene que ser dosificado y ocuparlo bien”. (Director escuela Santa Sara, pasante)

Por su parte, los anfitriones se dedicaron a entregar recomendaciones a los pasantes, que concernían a estilos organizacionales y que no necesariamente están relacionados con la mejora de los puntajes SIMCE:

“Yo le dije a los niños, allá, a la profesora le dicen profesora señorita, los más grandes le dicen a la directora, directora y los más chicos le dicen señorita Cecilia, porque así es el trato allá, a la profesora se le dice señorita y al profesor por su nombre, profesor Raúl o profesor Tito. Entonces yo creo que eso hay que cambiar aquí, porque hay que cambiarlo, al profesor que está trabajando allá en sala que le digan tío no corresponde, no corresponde, es como que yo al doctor le diga enfermero po', no corresponde...”. (Profesora líder anfitriones)

No hay evidencias que los docentes hayan establecido relaciones de colaboración (criterio D4), ni de involucramiento de los padres y apoderados en el proceso educativo de sus hijos.

Tampoco se encontró evidencia del criterio C6 acerca de la evaluación y apropiación de los contenidos curriculares por parte de los estudiantes.

III.4.4.1.2 b. En relación al Marco para la Buena Dirección

Lo planificado.

En la ficha de la EES no hay planificación que tenga relación con el MBD.

Lo realizado.

Si bien no hay aspectos planificados previamente en relación al MBD, en la realización de la EES los pasantes tuvieron que desarrollar aspectos del siguiente dominio:

- C. Gestión de recursos.
 - o El director y equipo directivo desarrollan iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, orientados a la consecución de los resultados educativos institucionales.

Para ello los pasantes recurrieron a la Corporación Municipal de Educación. Lo anterior queda evidenciado de la siguiente manera por parte de los docentes pasantes:

“Sí, bueno, evidentemente recibir gente tiene costos... y bueno, como te comentaba anteriormente, el aporte fiscal, llámese MINEDUC, es muy bajo, sesenta mil pesos y luego tienes que gestionar otros aportes a nivel de corporación o amigos de la escuela. [Para eso] llamamos a algunas instituciones que siempre nos colaboran...Tuvimos apoyo del municipio a través de la corporación y básicamente secretaría general, quienes más se involucraron quien más se involucró fue el director de educación”. (Director escuela pasante).

III.4.4.1.3 En relación al Marco Curricular

Lo planificado.

Dentro de lo planificado en la ficha de la EES, está como resultado un aumento en los puntajes en el SIMCE, en los subsectores de lenguaje, matemática y comprensión del medio.

Lo realizado

La baja en el puntaje SIMCE en el subsector de lenguaje por parte de los anfitriones fue argumentado desde éstos como una consecuencia de la intervención del Programa LEM.

Por el contrario, la estrategia de los pasantes para subir sus puntajes SIMCE, tuvo como eje el aumento de las horas de lenguaje y matemáticas, en detrimento de otros subsectores.

Si bien, los directivos del establecimiento pasante refieren no encontrar una relación clara y explícita entre esas prácticas pedagógicas implementadas y la mejora en los puntajes del SIMCE, los resultados fueron evidentemente favorables para ellos. Al respecto se señala que:

“A ver, básicamente, las profesoras rescataron algunos elementos, o podría decir que algunos elementos de práctica pedagógica que hacía a lo mejor un trabajo más ameno, más entretenido, para algunos resultados con los alumnos de acá, pero a ver, hay que separar el tema, también era que esas prácticas permitieran elevar un SIMCE, mi duda es si esas prácticas realmente ayudan a elevar los puntajes de un SIMCE porque las fórmulas mágicas yo no creo que existan en cuanto a educación, pueden existir buenos caminos (...) Las profesoras que fueron a Canta Rana, evidentemente rescataron algunos elementos que introdujeron en sus practicas pedagógicas, para que su trabajo en aula sea más efectivo y eso, a lo mejor, efectivamente al ser más efectivo el trabajo pedagógico en aula debe resultar en algo bueno, debe dar un efecto positivo, sacándolo por defecto. (Director escuela pasante).

III.4.4.2 Descripción general de la planificación y realización de la EES.

En el caso de esta pasantía, las externalidades del programa cobran relevancia, ya que lo más rescatable para ambas partes, es el intercambio de experiencias en las “conversaciones de pasillo”, informales, y el efecto de contraste entre las propias prácticas y las ajenas. Otro aspecto muy valorado, es la experiencia de viajar y conocer otra realidad.

En general la experiencia de la pasantía muestra evidencias respecto de un poco mas de la mitad de los criterios de los marcos con que se relaciona. Sólo emerge un elemento que no estaba considerado en lo planificado. La evaluación general que se puede hacer de esta experiencia es favorable ya que gran parte de lo que se propusieron pudo ser logrado.

III.4.4.3 Descripción sintética de la relación entre lo planificado y lo realizado.

3,5 criterios, de un total de 7, tienen presencia en la pasantía.

III.4.5 Pasantía Quellón - San Fernando.

Establecimiento Anfitrión: Liceo Rayen Mapu, Quellón, X Región

Establecimiento Pasante: Liceo Industrial de San Fernando, San Fernando, VI Región

Ficha de la experiencia.

<p>Título de la experiencia: Formación profesional dual.</p> <p>Área: Gestión</p> <p>Niveles y/o grados implicados: Educación Media Técnico-profesional</p> <p>Nombre establecimiento: Liceo Rayen Mapu</p> <p>Región: 10 Depto. Provincial: Chiloé Comuna: Quellón Localidad: Quellón</p> <p>Dependencia: Corporación Municipal</p>
<p>Problema que aborda:</p> <p>A través de esta experiencia hemos procurado resolver la carencia de reales oportunidades de desempeño laboral para nuestras alumnas y alumnos. Necesitábamos lograr buenos espacios de aprendizaje, infraestructura y tecnología de vanguardia para desarrollar y complementar las actividades pedagógicas de las especialidades de Acuicultura y Servicios de Turismo que se imparten en nuestro establecimiento. En relación a Acuicultura, hemos querido resolver situaciones carenciales diversas, respecto de, entre otras, piscicultura, centro de agua de mar y plantas de procesamiento. De igual modo, necesitábamos hacer las gestiones correspondientes para focalizar</p>

servicios turísticos para la realización de la práctica dual, procurando elevar la calidad de los aprendizajes en forma integral.	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar e incrementar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas. - Formar alumnas y alumnos mejor preparados, integralmente, para enfrentar el mundo laboral. - Elevar la calidad de los aprendizajes a través de actividades pedagógicas innovadoras. - Formar e insertar mano de obra calificada para las distintas empresas de la comuna. 	Estrategias (pedagógicas y de gestión) <ul style="list-style-type: none"> - Integración de los contenidos teóricos con los prácticos, en función de la dimensión pedagógica de las especialidades. - Incorporación del mundo empresarial de la educación. - Alumnos y alumnas desarrollan práctica dual en forma alternada empresa-liceo, abarcando tres períodos de aproximadamente un mes cada uno. - Reuniones informativas y participativas con los padres y apoderados. - Supervisión de prácticas duales y cumplimiento de labores por parte de los maestros guías y profesores/as tutores/as.
Resultados e impactos <ul style="list-style-type: none"> - Se ha logrado un trabajo en equipo multidisciplinario. - Nuestras alumnas y alumnos reciben una formación integral, adquieren conocimientos nuevos y refuerzan contenidos teóricos. - Acercamiento temprano al mundo laboral. - Incorporación positiva (salarios, cargos, etc.) de alumnos y alumnas egresados del liceo. - Oportunidad educacional y laboral para alumnos y alumnas de escasos recursos. - Crecimiento significativo en el SIMCE. 	Evaluación <ul style="list-style-type: none"> - Alto porcentaje de alumnos y alumnas titulados e insertados laboralmente. - Desarrollo de reuniones evaluativas sistemáticas a cargo de una comisión dual. - Evaluación realizada por los maestros tutores/as. - Cuadernos de informe dual. - Aplicación de pauta de evaluación profesional de los alumnos y alumnas. - Aplicación de pauta de evaluación de desarrollo persona de los alumnos y alumnas.

III.4.5.1 Relaciones posibles entre la EES y los marcos de referencia

III.4.5.1.1 En relación al Marco para la Buena Enseñanza

Lo planificado

En esta pasantía, y de acuerdo a lo señalado en la ficha del catastro de EES, se pueden encontrar las siguientes relaciones con el MBE:

- A. Preparación de la enseñanza; implementación del currículo para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad.
 - o A3. Domina la didáctica de la disciplina que enseña.
- B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.
 - o B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.
- C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

- C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

El primer objetivo planificado, mejorar e incrementar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, tiene una relación indirecta con el criterio C6, que señala la importancia en las actividades de evaluación de los procesos de comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes, en tanto la evaluación y el monitoreo son actividades inherentes al aprendizaje.

El segundo objetivo se relaciona tangencialmente con el criterio B2; la EES planifica la formación integral de los alumnos para enfrentar el mundo laboral, teniendo expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos y que involucra la autonomía y la inserción laboral.

El tercer objetivo planificado se relaciona con el criterio A3, dominio A, del MBE. El objetivo planteado implica un dominio pero también una innovación en las didácticas de las disciplinas a enseñar.

Lo realizado

El establecimiento pasante no replicó la EES por lo que no se logró evidenciar ningún desarrollo en términos de la EES planificada. Los pasantes fundamentaron esta decisión en dos motivos, con los que los docentes del establecimiento anfitrión estuvieron de acuerdo: por un lado, una elección equivocada de la EES y por otro, una vez ya hecha la elección, una imposibilidad o incapacidad para implementarla por dificultades técnicas.

“... la idea era ir a conocer, interiorizarse no cierto, y... la verdad, no cierto, que como ya lo hemos comentado eh... la diferencia que tienen ellos con lo que tenemos acá nosotros, los empresarios de esa zona, están mucho mejor preparados técnicamente que nuestros propios empresarios y además no quisimos implementar nuestra especialidad porque en esta especialidad tiene mejor tecnología que en 80% de los talleres en nuestro alrededor, creo que son una de las razones de porqué no implementamos el sistema acá”.(Director establecimiento pasante)

A pesar de ello, el director del establecimiento pasante indica que la pasantía fue beneficiosa en el sentido que se señala a continuación:

“... el intercambio de experiencia en lo administrativo y en lo curricular, yo creo que por ahí se enmarca este asunto, en lo administrativo porque son un colegio (los anfitriones) administrado por (una) municipalidad, ellos argumentaban que para cambiar un vidrio tienen que dejar una resma de papel ¿ya?, en cambio nosotros para cambiar un vidrio en cinco minutos lo hacemos... Esa es la diferencia, entonces eso les llamó mucho la atención a ellos” (Director pasante).

Sin embargo, hay evidencias reiteradas que el establecimiento pasante no logra dar cuenta de ningún aspecto positivo en particular, y sólo se queda en cuestiones vagas y generales. Así lo demuestra al señalar que:

“Yo creo que es buenísimo ¿cierto? Hacer un intercambio de experiencia, yo creo que eso hay que seguir haciéndolo no solamente en esta área sino que nosotros también lo

hacemos en matemáticas, castellano, porque la experiencia de aquí de un colegio es diferente a la de otro colegio y todas las experiencias son buenas, entonces, de alguna forma, esas experiencias hay que replicarlas, tomarlas internalizarlas y ver si nos sirven para aplicarla". (Director pasante)

III.4.5.1.2 En relación al Marco para la Buena Dirección

Lo planificado

De acuerdo a lo planificado en la EES se pueden establecer relaciones en torno a:

- D. Gestión de clima organizacional y convivencia
 - o D4. El director y equipo directivo se relacionan con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo institucional y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes.

El último objetivo planificado por la EES va en la dirección de formar e insertar mano de obra en empresas de la comuna. Ello se relaciona parcialmente con el criterio D4 del MBD, ya que en lo planificado por este objetivo no hay referencia al PEI, pero si hay implicación con instituciones del entorno cercano, en este caso con el fin de promover la inserción laboral.

Lo realizado

Debido al fracaso de la pasantía, no hay evidencias de que se haya realizado ningún aspecto planificado en relación al MBD.

III.4.5.1.3 En relación al Marco Curricular

Lo planificado.

Dentro de los resultados consignados en la EES está el aumento de los puntajes en el SIMCE, sin explicitar el subsector.

Lo realizado.

No hay evidencias en relación a este aspecto.

III.4.5.2 Descripción general de la planificación y realización de la EES.

En general la experiencia de la pasantía no muestra evidencias respecto de los objetivos y los marcos con que se relaciona. La evaluación general que se puede hacer de esta experiencia es negativa ya que nada de lo que se propuso pudo ser logrado.

III.4.5.3 Descripción sintética de la relación entre lo planificado y lo realizado.

0 (cero) criterios, de un total de 5, tienen presencia en la pasantía.

III.4.6 Resumen sintético de relaciones entre las pasantías analizadas y los marcos de referencia.

Nombre Pasantía	Marco	Lo planificado	Lo emergente	Lo realizado	Relación	% logro
1.- La Serena - San Vicente de Tagua Tagua	MBE	A3 D1 D2		✓ ✗ ✓	5,5/7	78,5%
	MBD	B3	A1 D2 D4	± ✓ ✓ ✓		
	MC	S/E	S/E			
2.- San Fernando- Talagante	MBE	A1 A3 B1 D2 D4	D1	✗ ± ✓ ✓ ✗ ✓	6,5/11	59%
	MBD	D1 D2	D3 D4	✓ ✗ ✓ ✓		
	MC	S/E	S/E			
3.- Constitución - Requínoa	MBE	A4 A2		✓ ✓	5/5	100%
	MBD		C2 D4	✓ ✓		
	MC	Len. Mat. (SIMCE)		✓		
4.- Bulnes – Lampa	MBE	A4 C6 D4	B4	± ✗ ✗ ±	3,5/7	50%
	MBD		C2	✓		
	MC	Len. Mat. (SIMCE)		✓ ±		
5.- Quellón - San Fernando	MBE	A3 B2 C6		✗ ✗ ✗	0/5	0%
	MBD	D4		✗		
	MC	SIMCE		✗		

S/E: Sin evidencia.

III.5 Estudio de las comunidades escolares

El estudio de las comunidades escolares fue abordado desde diversas ópticas y en distintos momentos del Estudio. Así, la visión de las comunidades escolares de los establecimientos anfitriones fue capturada casi un año después de haberse producido la primera etapa de la pasantía a través de una encuesta de seguimiento enviada a los establecimientos anfitriones de las cinco duplas que se investigaron hasta el final del Estudio.

Un instrumento muy similar se aplicó a actores de las comunidades escolares de los cinco establecimientos pasantes que formaron parte de duplas en Estudio. En el caso de los pasantes, se integró también la medición del índice de empoderamiento de las comunidades en Estudio.

Por último, se incorporó también entrevistas grupales a los actores de las comunidades escolares de las cinco duplas. En el caso de los docentes, el análisis de discurso fue integrado en la sección III.3 enfocada en la construcción del saber pedagógico en el contexto de las EES. Por otra parte, la extrema pobreza del discurso de alumnos y padres y apoderados respecto de las EES no permite estructurar un reporte que alumbre sobre aspectos relevantes, quedando su visión asociada a un conocimiento externo de la EES y normalmente referido a una adscripción incondicional al discurso de la dirección del establecimiento.

Lo anterior es plenamente consistente con los resultados que se exponen a continuación referidos a la aplicación de los instrumentos cuantitativos antes referidos.

III.5.1 La comunidad escolar y las Experiencias Educativas Significativas

III.5.1.1 Comunidades escolares de establecimientos anfitriones

La medición realizada a las comunidades escolares de los anfitriones respecto de su visión sobre las EES apuntó a identificar niveles de información, participación, adhesión y confianza en el aporte que genera la EES, tanto a la propia comunidad como a la comunidad del establecimiento pasante.

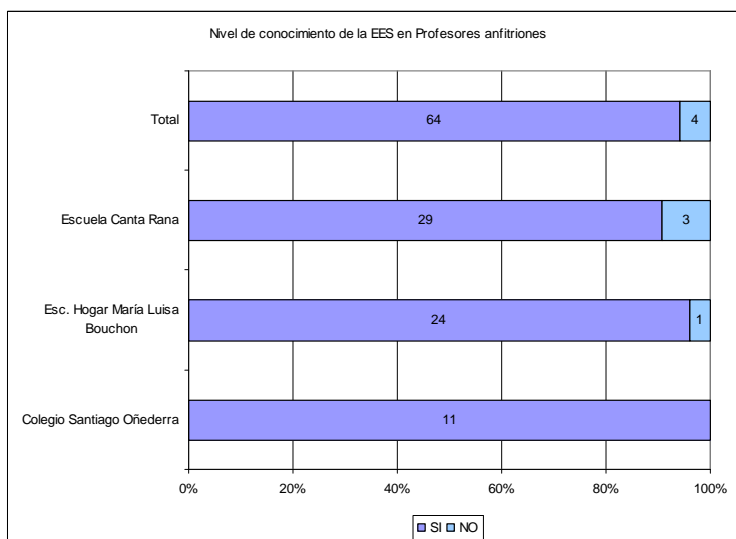
Es importante resaltar que la medición se realizó a más de un año de distancia de momento en se produjo la visita del equipo pasante, por lo tanto, los niveles de recordación son muy altos, tomando en cuenta a los tres actores encuestados.

Los establecimientos que contestaron la encuesta fueron tres de los cinco a los cuales se les envió el cuestionario. Los dos que faltan, a pesar de que informaron que estaban aplicando el instrumento, no se logró que enviaran exitosamente los formularios respondidos, así que no se tiene evidencia de que hayan respondido las preguntas.

Profesores

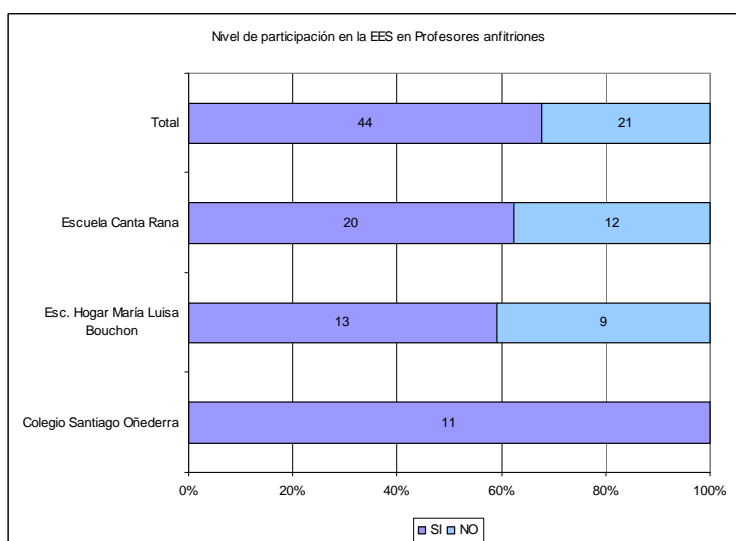
Los docentes de los establecimientos anfitriones casi en su totalidad conocen la EES desarrollada por su establecimiento y puesta como contenido de la Pasantía Nacional en la cual participaron como anfitriones.

Figura 2.1



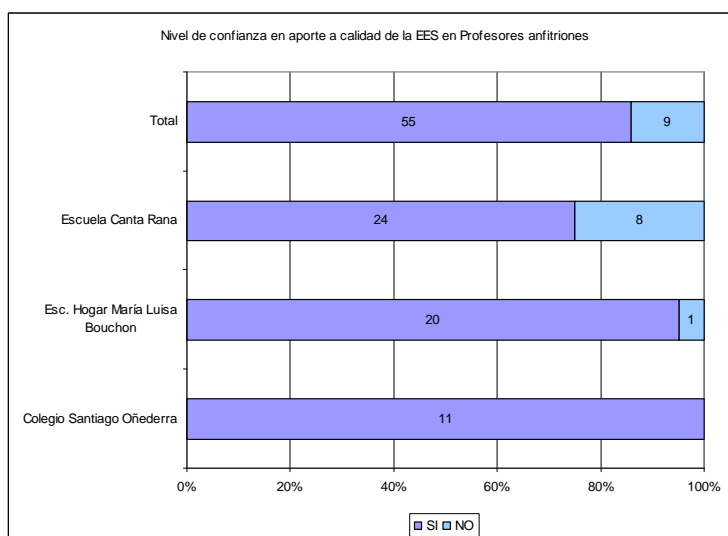
El nivel de participación en la EES que los profesores declaran es bastante mayoritario, moviéndose entre el 60% en la escuela Hogar María Luisa Bouchon y el 100% del Colegio Santiago de Oñederra.

Figura 2.2



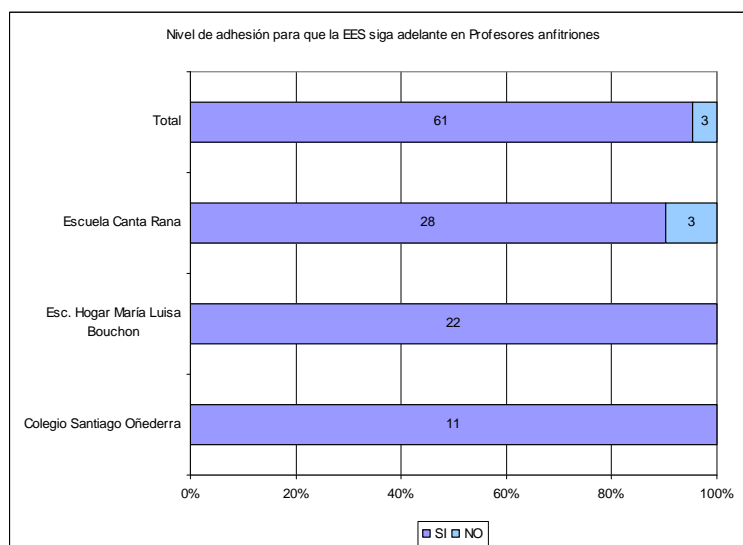
Respecto del nivel de confianza que los docentes declaran en torno al aporte efectivo que las EES están llamadas a producir en la calidad de la enseñanza, existe un amplio nivel de expectativas. Mientras en el Colegio Santiago de Oñederra demuestra un 100% de confianza, la Escuela Canta Rana está por sobre el 70%.

Figura 2.3



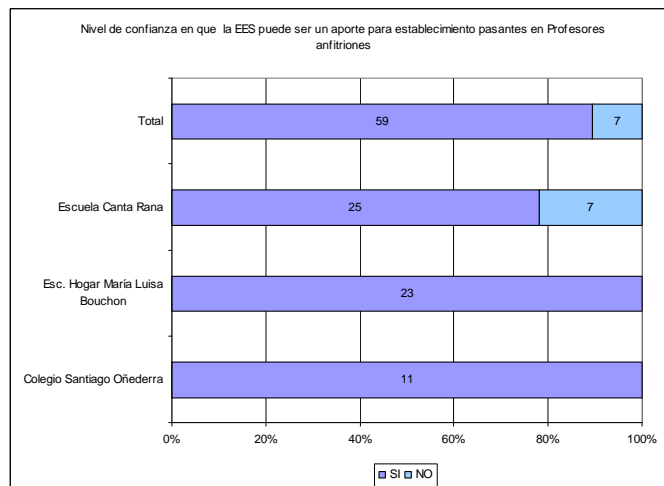
Sólo en la Escuela Canta Rana hay un pequeño grupo de profesores, menos del 10%, que no desean que la EES siga implementándose en la Escuela. Todos los demás docentes están por que la EES siga adelante en sus respectivos establecimientos.

Figura 2.4:



Por otra parte, los docentes de las escuelas anfitrionas tienen la convicción de que la EES desarrollada en sus establecimientos está en condiciones de ser un aporte a la calidad de la enseñanza en los establecimientos que participaron como pasantes. Sólo en la escuela Canta Rana hay un grupo que representa en torno al 20% que piensa lo contrario.

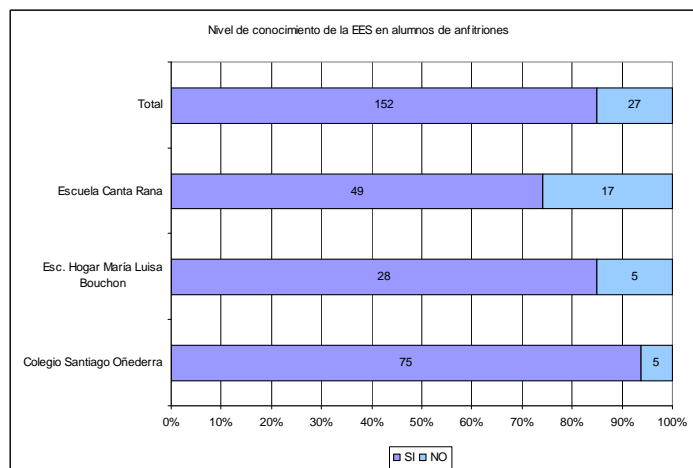
Figura 2.5:



Alumnos

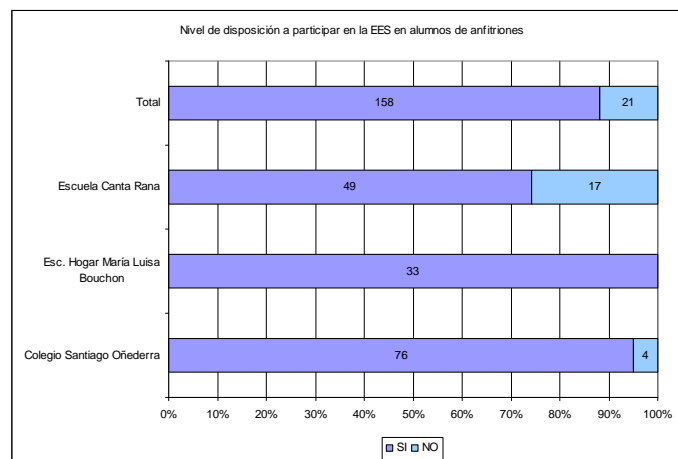
Los alumnos consultados demuestran también un amplio nivel de conocimiento respecto a la EES implementada en su establecimiento. Cerca del 85 % afirmó conocerla.

Figura 2.6:



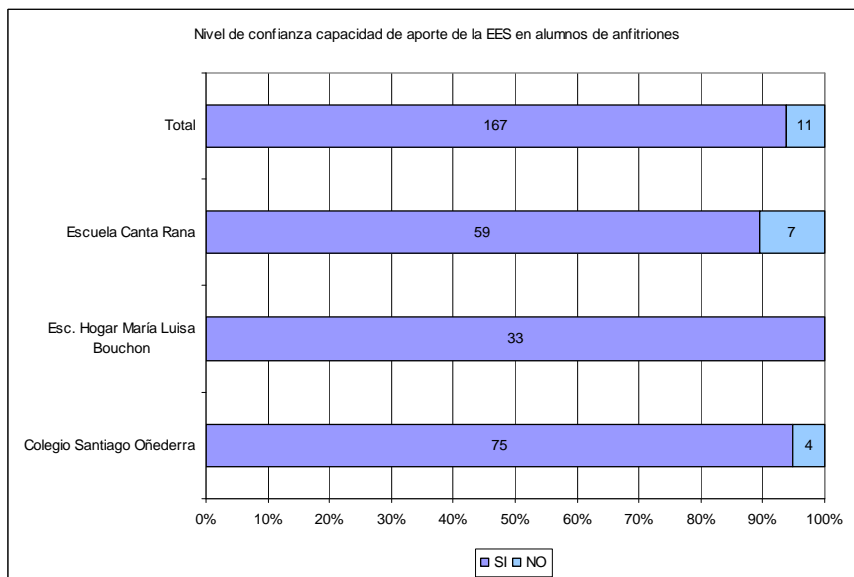
Un porcentaje similar afirma una buena disposición a participar en la EES

Figura 2.7:



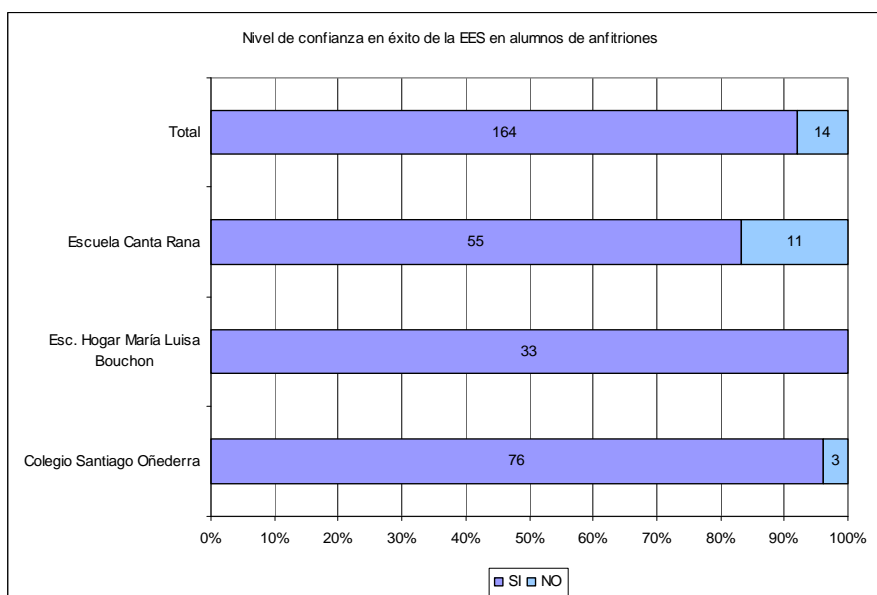
Los alumnos también expresan altos niveles de confianza en que la EES constituye un aporte en la calidad de la enseñanza de sus respectivas escuelas.

Figura 2.8:



Por último, los alumnos consultados, en su gran mayoría, piensan que la EES es o seguirá siendo exitosa.

Figura 2.9:

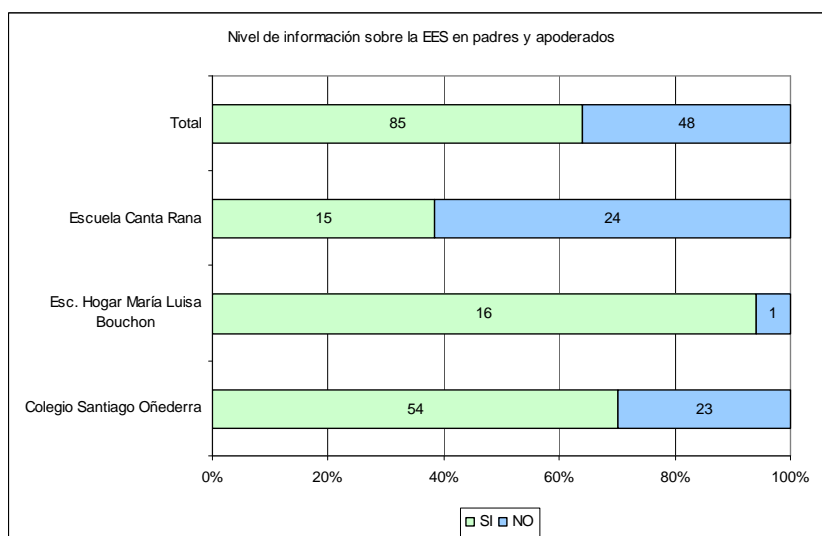


Padres y apoderados

En el terreno de los padres y apoderados surgen mayores distinciones entre las escuelas encuestadas y algunas inconsistencias potenciales al interior de las escuelas.

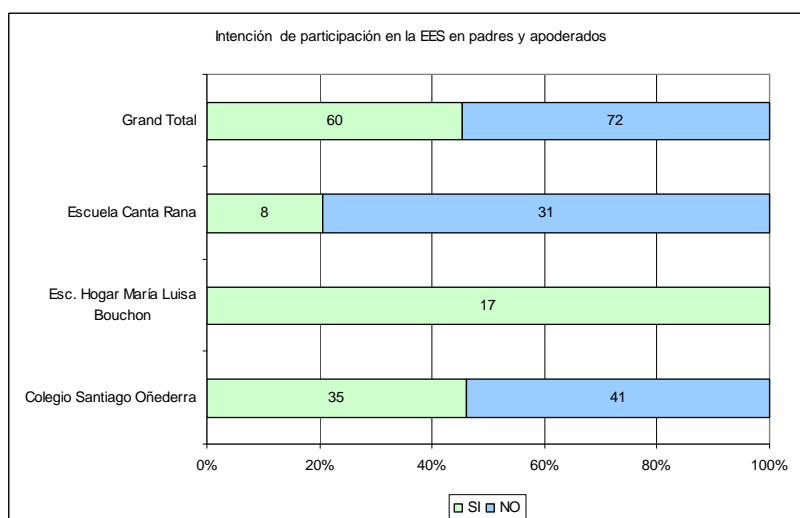
El nivel de conocimiento de la EES es muy dispar entre los padres de las tres escuelas consultadas. Mientras en la escuela Canta Rana menos del 40% conoce la EES, en la Escuela Hogar María Luisa Bouchon este nivel alcanza a más del 90%.

Figura 2.10:



La disposición a participar en la EES de los padres presenta situaciones más extremas aún. Mientras los padres de Canta Rana alcanzan sólo al 20%, los de María Luisa Bouchon llegan al 100% y los del Santiago Oñederra se ubican en la medianía cerca del 50%.

Figura 2.11:

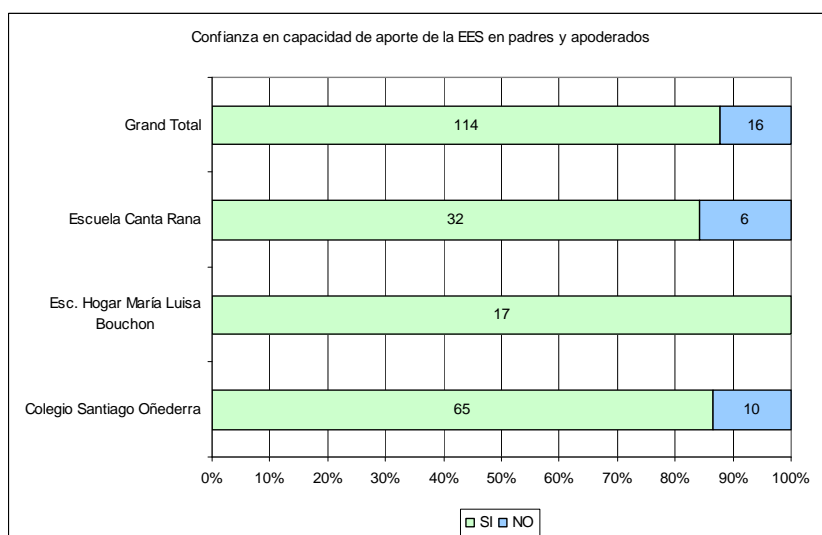


Respecto al nivel de confianza en la capacidad de que la EES constituya un aporte para la calidad de enseñanza, llama la atención el alto grado de confianza declarado por los padres de la Escuela Canta Rana dado el bajo nivel de conocimiento declarado. Lo anterior podría deberse

a algún sesgo o error sistemático producto de la auto aplicación de la encuesta, no obstante, esto no ocurre en los otros dos establecimientos.

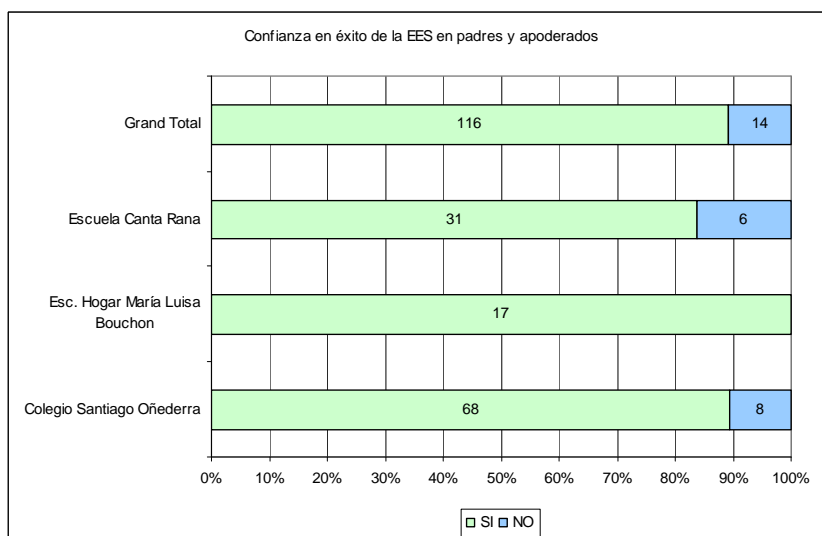
Otra interpretación podría ser el nivel de adhesión irreflexivo que las comunidades escolares demuestran respecto a las direcciones de los establecimientos. Esto ya se ha planteado respecto de la aplicación de las entrevistas a actores de la comunidad en donde el nivel de conocimiento es alto pero pobre en contenidos, identificándose un alto nivel de adhesión a las EES que refleja, más bien, un alto nivel de adhesión a la dirección del establecimiento.

Figura 2.12.



La misma reflexión puede aplicarse en relación a la confianza en el éxito de la EES, los padres de Canta Rana, un a vez más, reflejan altos niveles de confianza contrastando con su nivel de conocimiento.

Figura 2.13:



III.5.1.2 Comunidades escolares de establecimientos pasantes

La medición realizada a las comunidades escolares de los pasantes respecto de su visión sobre las EES apuntó a identificar niveles de información, participación, adhesión y confianza en el aporte que genera la EES.

En el caso de los establecimientos pasantes, la medición fue realizada a pocos meses de distancia desde el momento en se produjo la visita del equipo anfitrión para terminar el proceso de la pasantías comenzado el año anterior. Por lo tanto, los niveles de recordación tienden a ser de mayor facilidad que en el caso de los miembros de la comunidad de los anfitriones.

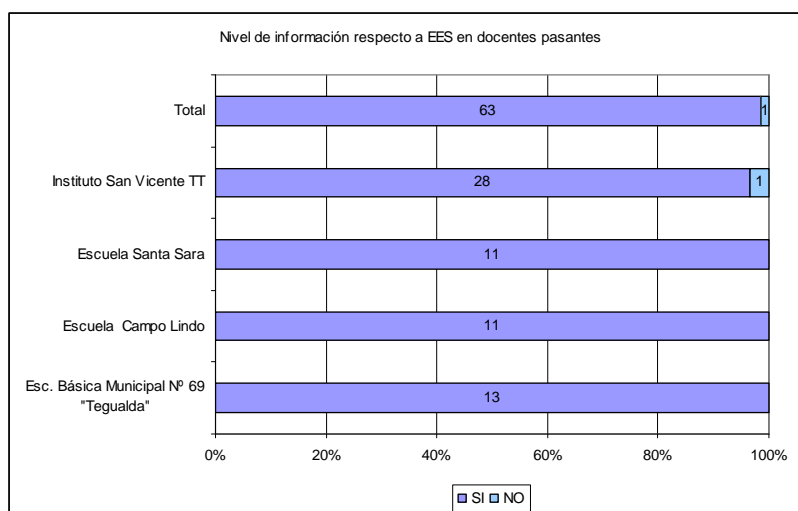
Los establecimientos que contestaron la encuesta fueron cuatro de los cinco a los cuales se les envió el cuestionario. El Liceo Industrial de San Fernando prefirió no participar en la encuesta arguyendo el no haber realizado la recreación de la EES, informando por escrito dicha decisión.

Además, se debe constatar que no se aplicó la encuesta a los alumnos de la Escuela Básica Tegualda puesto que los alumnos asociados a la EES eran niños de pre básica y básica sin capacidad de lecto escritura.

Profesores

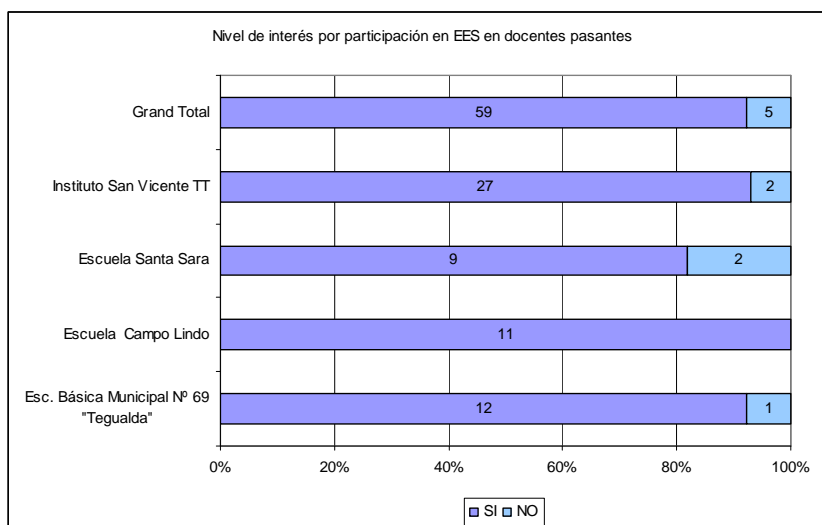
Prácticamente todos los docentes de los establecimientos pasantes están en conocimiento de la EES conocida y recreada por el equipo pasante.

Figura 2.14:



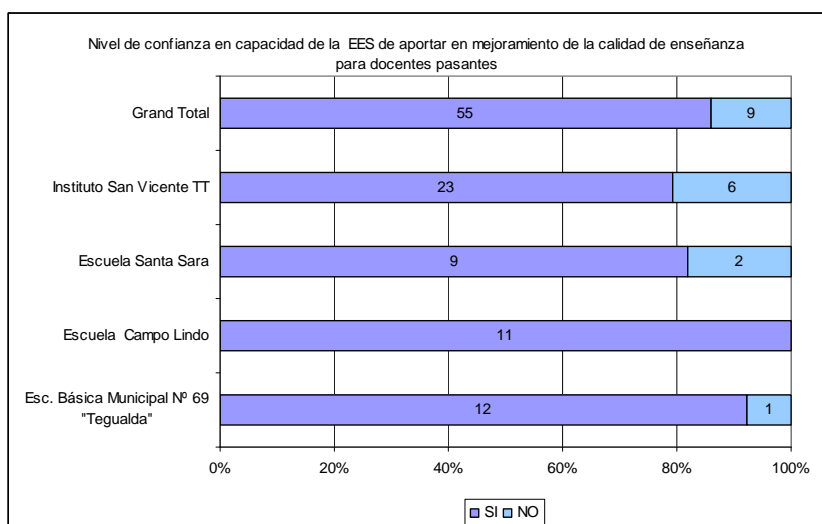
El nivel de interés por participar de la EES es muy alto, moviéndose entre niveles superiores al 80 % y el 100%.

Figura 2.15:



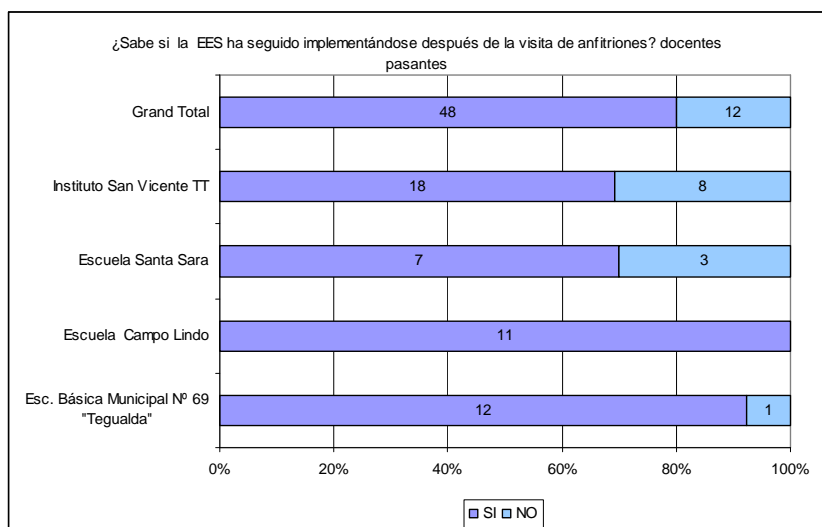
La misma situación se aprecia respecto de los niveles de confianza en que la EES constituya un aporte a la calidad de la enseñanza en el establecimiento.

Figura 2.16:



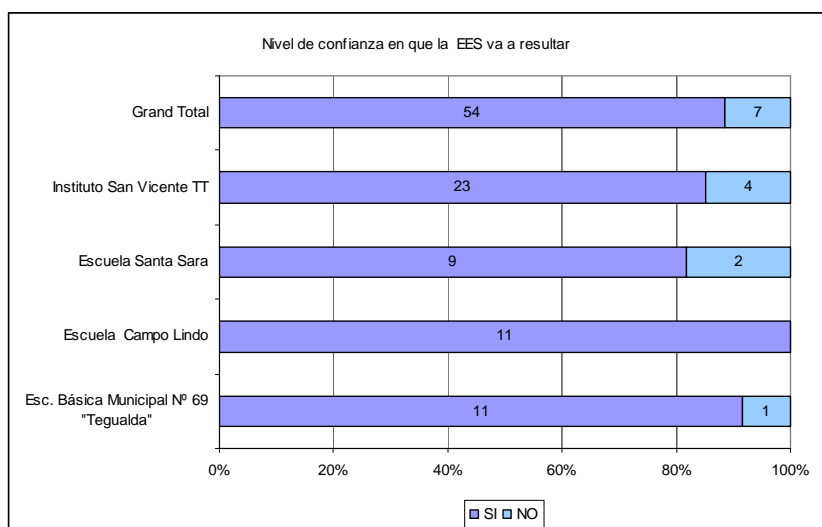
Respecto a si la EES ha seguido implementándose después de la visita del equipo anfitrión, los docentes encuestados en general tienen la percepción de que esto ha ocurrido. Mientras en las escuelas Campo Lindo y Tegualda esta percepción es casi consensual, en el Instituto San Vicente y la Escuela Santa Sara esta percepción alcanza cerca del 70 % de las menciones.

Figura 2.17:



Más homogeneidad se visualiza respecto al nivel de confianza en que la EES recreada tendrá éxito en el proceso de implementación que se inició a partir de la participación en la pasantía nacional

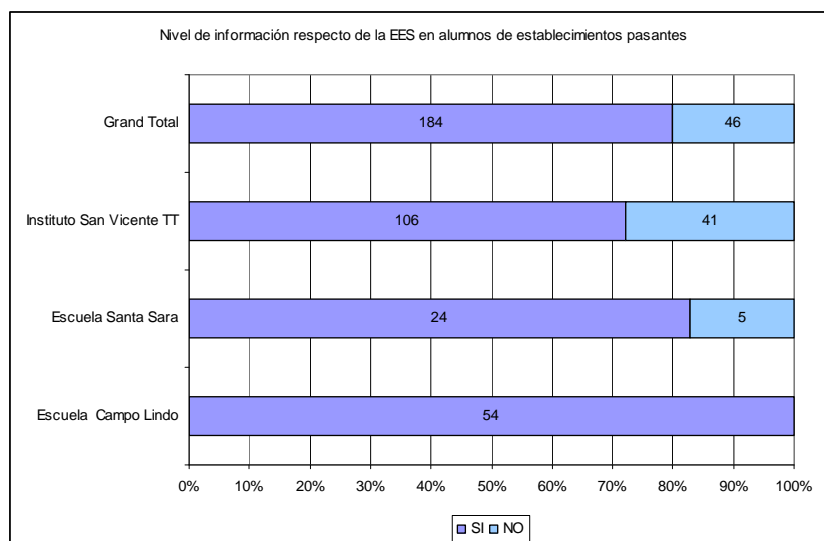
Figura 2.18:



Alumnos

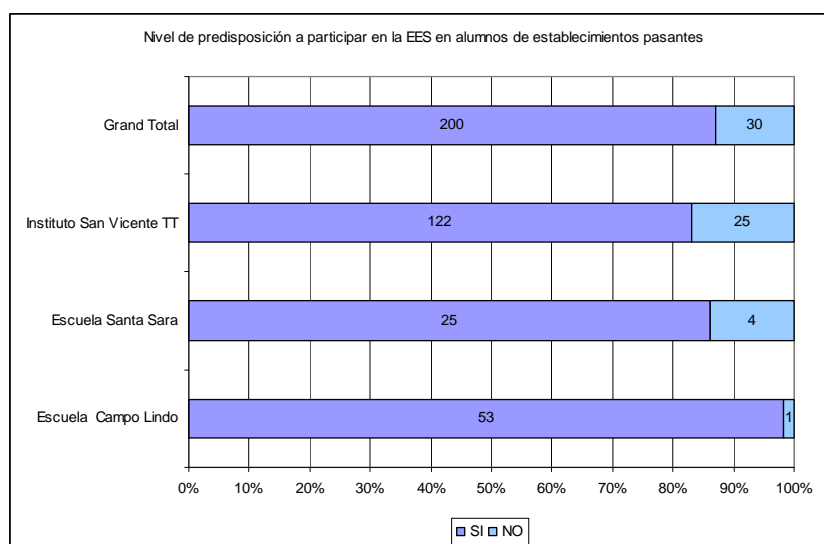
Los alumnos consultados tienen también un alto nivel de conocimiento de la EES recreada en el su establecimiento a partir de la participación en el Programa de Pasantías Nacionales. Mientras en el Instituto San Vicente más del 70% declara conocer la EES, en la Escuela Campo Lindo todos los alumnos consultado declaran estar informados de ésta.

Figura 2.19:



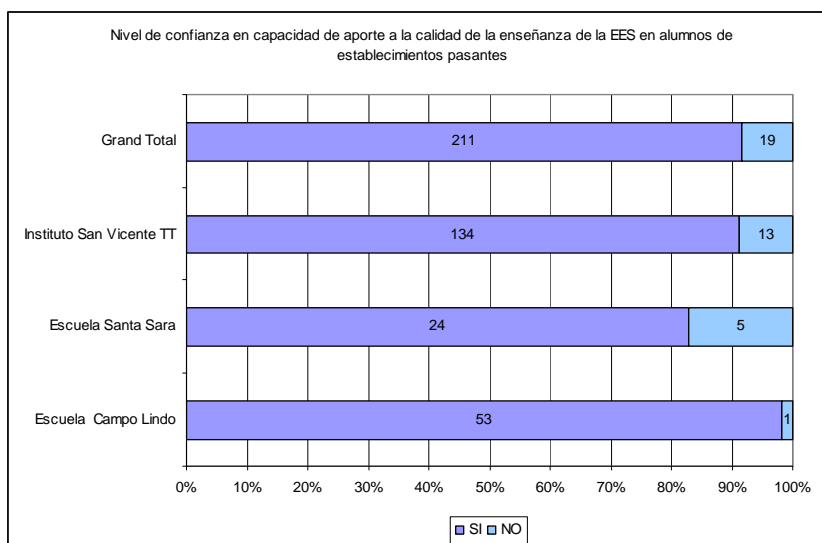
También es ampliamente mayoritaria la disposición a participar en la EES por parte de los alumnos. Lo anterior, más allá de representar un voluntad de participación específica en tal o cual actividad relacionada con la EES misma, se refiere a la participación en una cierta dimensión ritual o ceremonial que supone la visita del equipo anfitrión en la segunda etapa de la pasantía. Este tipo de acercamiento es identificado en las entrevistas cualitativas que se aplicaron a alumnos en el contexto de la semana de trabajo del equipo anfitrión en el establecimiento pasante, ocasión que es vivida en muchos sentidos como una festividad.

Figura 2.20:



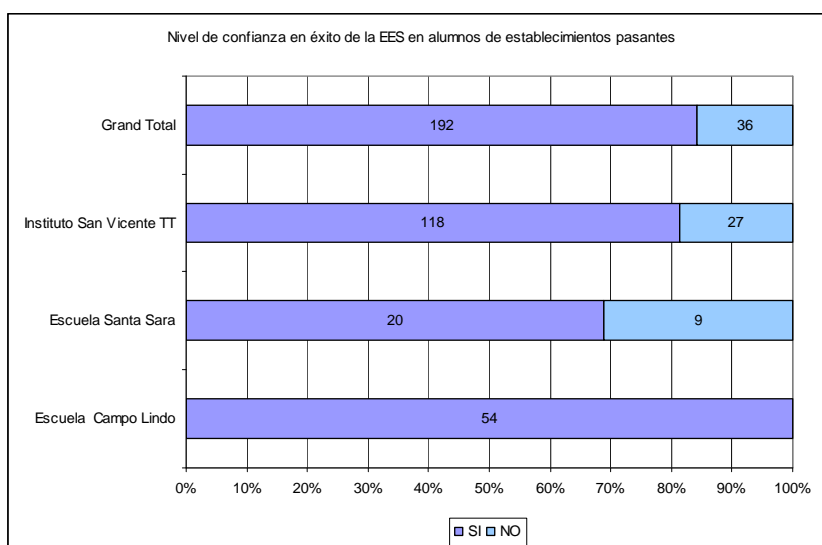
Como ya se ha expresado, los alumnos manifiestan un alto de nivel de confianza en los aspectos referidos a las EES antes que por un conocimiento específico de ésta, por una confianza depositada en al dirección del Establecimiento.

Figura 2.21:



Esta misma confianza se transfiere al nivel de las expectativas que se tienen acerca del éxito en los resultados que tendrá la EES recreada por el equipo participante en la pasantía.

Figura 2.21:

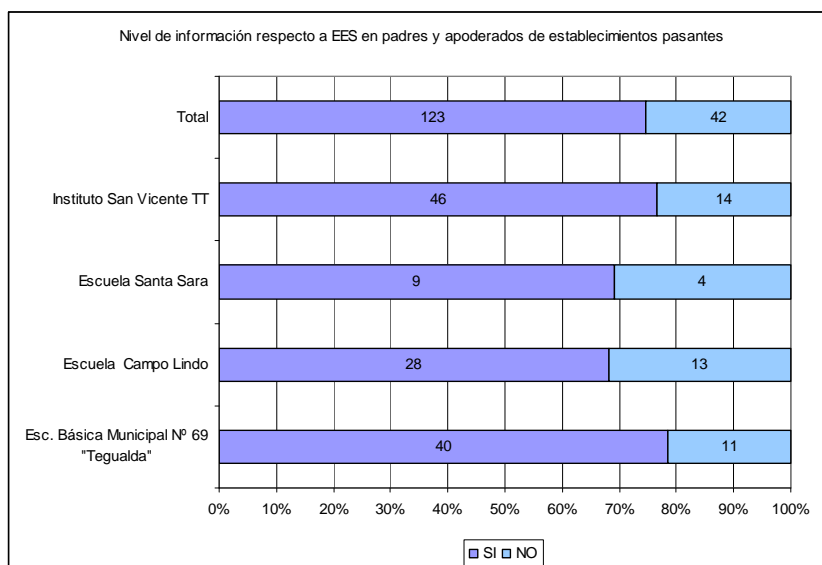


Padres y apoderados

El nivel de conocimiento por parte de padres y apoderados es mayoritario, no obstante varios puntos más abajo que el de docentes y alumnos, moviéndose entre un 70% y un 80%.

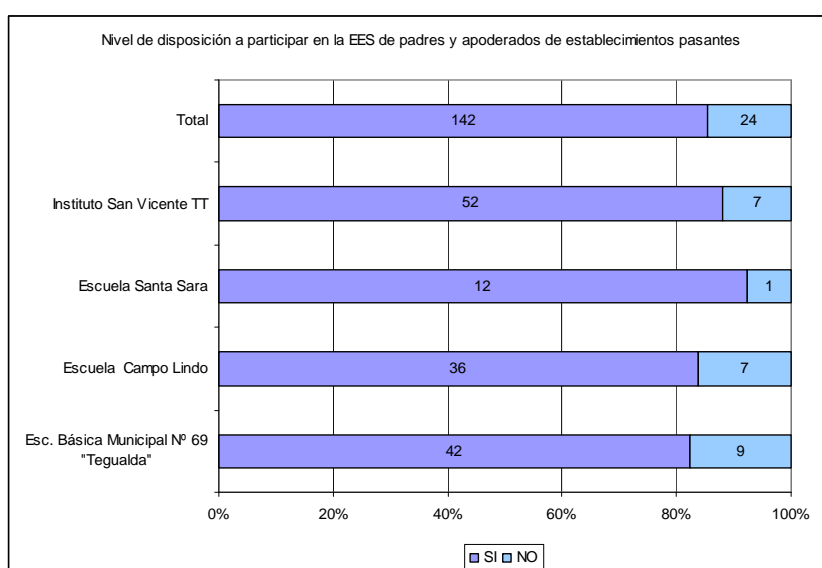
Esta relativa lejanía es consistente con la ubicación objetiva de este actor en la comunidad escolar. De los tres actores estudiados, los padres y apoderados son los únicos que están fuera del establecimiento en la cotidianidad.

Figura 2.22:



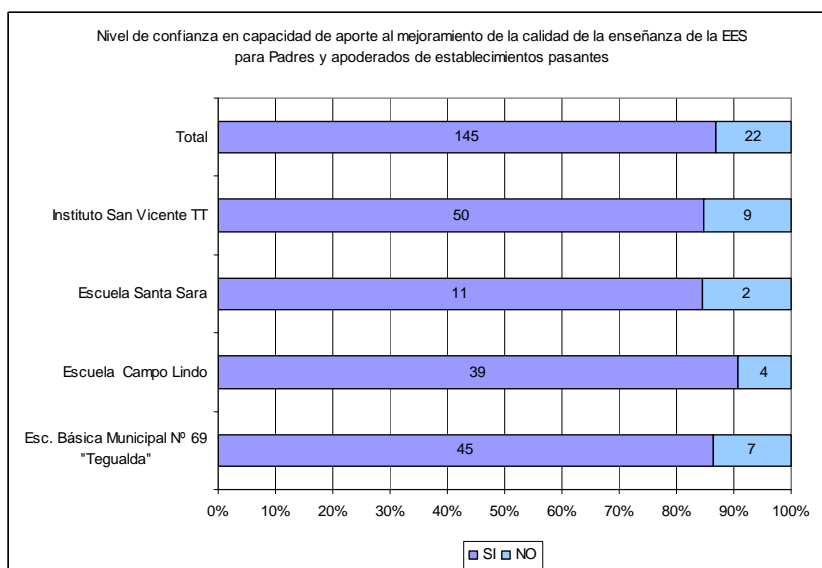
No obstante tal lejanía cotidiana, los padres y apoderados encuestados demuestran una amplia voluntad para participar en la EES. Al igual que en el caso de los alumnos, los padres y apoderados entienden la participación en la EES muchos más en el sentido ritual antes aludido que en las actividades propias de la EES, tal cual se reporta en las entrevistas realizadas.

Figura 2.23:



Los niveles de confianza respecto del aporte a la calidad de la enseñanza de la EES es ampliamente favorable.

Figura 2.24:

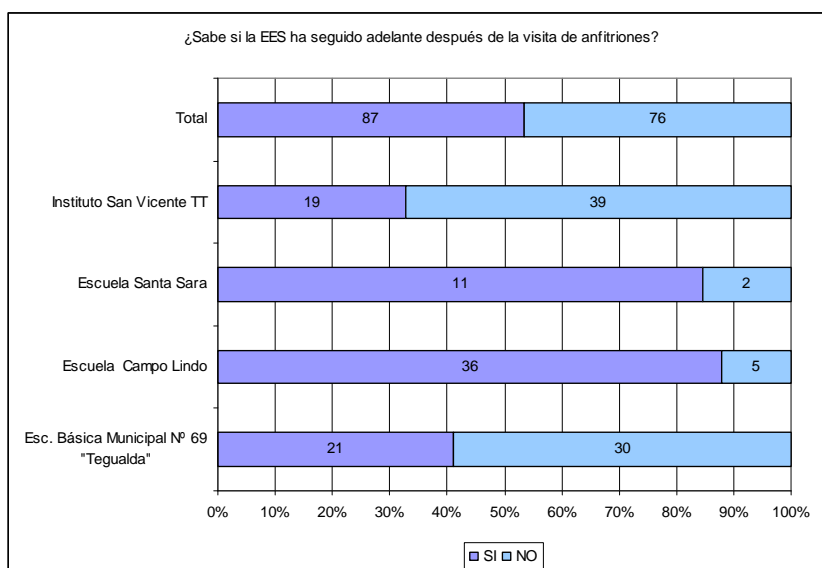


No obstante, la homogeneidad de las respuestas anteriores se rompe al consultar sobre la continuidad de la EES luego de la visita de los anfitriones en la segunda etapa de la pasantía.

Menos del 40% de los padres y apoderados del Instituto San Vicente y menos del 50% de los de la Escuela Tegualda no saben si la EES ha seguido implementándose.

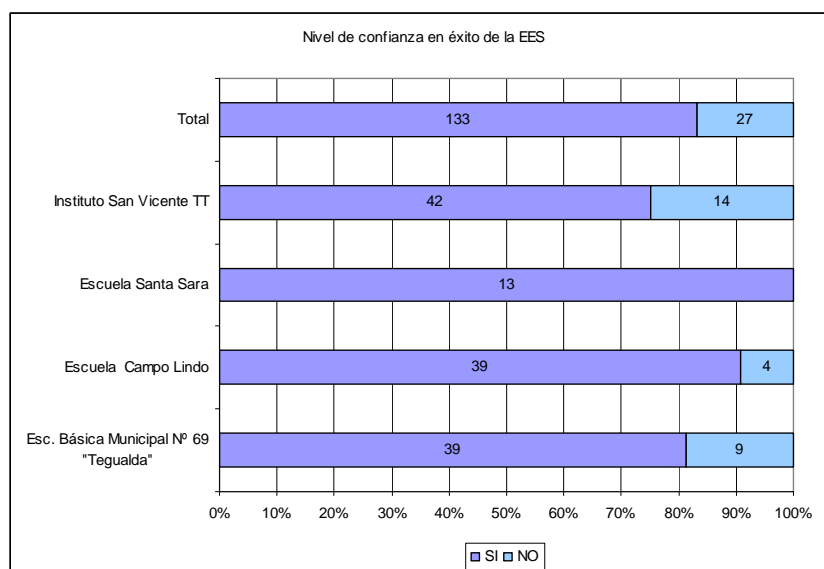
En las escuelas Santa Sara y Campo Lindo en cambio, sobre el 80% saben que la EES ha seguido implementándose.

Figura 2.25::



Acerca del nivel de confianza en el éxito de la EES, los niveles vuelven a acentuarse hacia lo positivo. Sólo el Instituto San Vicente baja del 80%.

Figura 2.26:



III.5.2 Índice de Empoderamiento de las comunidades escolares de establecimientos pasantes

Este índice fue concebido, en el marco de esta consultoría, como la prueba de un instrumento que pudiere constituirse en un indicador de éxito del Programa de Pasantías, el cual sirva para seguimientos longitudinales y evaluaciones futuras.

Para este estudio, en particular, no es posible utilizarlo pues, como lo manifestáramos en la propuesta, se requeriría aplicarlo al conjunto de establecimientos pasantes y cotejarlo con sus procesos de recreación y resultados definitivos.

Sin embargo, sí fue posible aplicarlo a tres de los cinco establecimientos pasantes de la muestra. En realidad se aplicó a cuatro de ellos, pero en la Escuela Básica Municipal Nº 69 "Tegualda" respondieron sólo los padres y los profesores dado que los alumnos asociados a la EES eran alumnos pre escolares y del primer año de enseñanza básica, es decir niños sin capacidad de lecto escritura. En el caso del Liceo Industrial de San Fernando, se trató de una experiencia fallida; se intentó, por la misma razón, de incorporarlos en la aplicación de la encuesta, no obstante ellos se negaron a hacerlo argumentando precisamente el fracaso de su experiencia.

La arquitectura del índice de empoderamiento, conforme a su expresión en la propuesta, es la siguiente:

$$E = \langle AS_a, C \rangle$$

A: matriz de atributos

C: matriz de capitales intangibles

S_a: matriz de empoderamiento del estamento 'a'

< >: producto interno matricial

AS_a es el producto externo de ambas matrices.

si $AS_a = B_a$:

$$E_a = \langle AS_a, C \rangle = \langle B_a, C \rangle$$

$$E_a = \text{tr } C^t B_a = B_{ij} C_{ij}$$

tr = traza

C^t = traspuesta de C

$$B_{ij} C_{ij} = \sum B_{ij} C_{ij}$$

Por su parte, la matriz de empoderamiento se compone de las dimensiones de los capitales intangibles. A su vez, éstos son el capital simbólico, capital psicosocial y capital político, los cuales se estructuran a través de las siguientes dimensiones (cuyos conceptos tributan a la institución escolar):

1. Capital simbólico
 - a. Identidad: mide la fortaleza identitaria de cada sujeto
 - b. Imagen: mide la percepción de su proyección identitaria
 - c. Poder discursivo: mide la asertividad
 - d. Imaginario: mide la presencia institucional en el imaginario
2. Capital psicosocial
 - a. Fe en el futuro: mide la confianza y el optimismo en los resultados
 - b. Motivación: mide el grado de estimulación y de participación del sujeto en el acontecer de su establecimiento
3. Capital político
 - a. Proyecto institucional: mide la configuración del proyecto institucional, su viabilidad y gestión estratégicas
 - b. Liderazgo: mide los grados de liderazgo y participación de los diversos actores

De esta forma, se obtuvo índices de empoderamiento por cada estamento en los tres establecimientos, cuya imbricación generó los tres índices respectivos. El método de cálculo escogido fue el siguiente:

- ✓ Se calculó las dimensiones de cada capital asociadas a un estamento
- ✓ Se calculó, enseguida, los capitales correspondientes a los estamentos
- ✓ Se desagregaron por establecimiento
- ✓ Se calculó el índice de empoderamiento a cada establecimiento
- ✓ Se calculó el grado de intensidad de cada índice

Los ponderadores escogidos fueron los siguientes:

1. Capital simbólico: 45%
 - a. Identidad: 40%
 - b. Imagen: 30%
 - c. Poder discursivo: 20%

- d. Imaginario: 10%
- 2. Capital psicosocial: 20%
 - a. Fe en el futuro: 60%
 - b. Motivación: 40%
- 3. Capital político: 35%
 - a. Proyecto institucional: 65%
 - b. Liderazgo: 35%

Así, las matrices de peso son:

$$\begin{array}{c}
 \mathbf{A} \\
 \left[\begin{array}{cccc}
 0,4 & 0,3 & 0,2 & 0,1 \\
 0,75 & 0,25 & & \\
 0,65 & 0,35 & &
 \end{array} \right]
 \end{array}$$

$$\begin{array}{c}
 \mathbf{C} \\
 \left[\begin{array}{ccc}
 0,45 & & \\
 & 0,20 & \\
 & & 0,35
 \end{array} \right]
 \end{array}$$

Los ponderadores por estamento son:

- ✓ Profesores: 45%
- ✓ Alumnos: 35%
- ✓ Padres y apoderados: 20%

La escala final de las dimensiones es del 1 al 10 y el índice se calculó como una cifra absoluta y, también, en términos relativos (grado de intensidad), midiendo la distancia con relación a un umbral neutro, el que lo situamos en un puntaje de 5,5.

Por su parte, las matrices de empoderamiento de los estamentos, según cada establecimiento, son:

1. Instituto San Vicente de Tagua Tagua

S_a: matriz de empoderamiento de los alumnos:

$$\begin{bmatrix} 5,92 & 6,00 & 4,53 \\ 5,79 & 4,91 & 5,71 \\ 5,71 \\ 5,59 \end{bmatrix}$$

El índice de empoderamiento de los alumnos es:

$$**E_a = 5,46**$$

S_{pr}: matriz de empoderamiento de los profesores:

$$\begin{bmatrix} 5,15 & 6,61 & 6,67 \\ 5,78 & 7,08 & 5,91 \\ 6,78 \\ 7,17 \end{bmatrix}$$

El índice de empoderamiento de los profesores es:

$$**E_{pr} = 6,24**$$

S_p: matriz de empoderamiento de los padres y apoderados:

$$\begin{bmatrix} 5,42 & 6,09 & 4,86 \\ 5,71 & 5,78 & 5,58 \\ 5,85 \\ 7,44 \end{bmatrix}$$

El índice de empoderamiento de los padres y apoderados es:

$$**E_p = 5,59**$$

Finalmente, el índice de empoderamiento del Instituto San Vicente de Tagua Tagua es:

$$E_{sv} = 5,84$$

Y el grado de intensidad del índice es:

$$E_{r_{sv}} = + 7,48 \%$$

2. Escuela Santa Sara

S_a: matriz de empoderamiento de los alumnos:

$$\begin{bmatrix} 6,19 & 6,09 & 5,67 \\ 6,22 & 6,45 & 7,05 \\ 6,01 \\ 7,31 \end{bmatrix}$$

El índice de empoderamiento de los alumnos es:

$$E_a = 6,22$$

S_{pr}: matriz de empoderamiento de los profesores:

$$\begin{bmatrix} 5,23 & 6,48 & 7,4 \\ 5,79 & 7,52 & 6,25 \\ 7,15 \\ 6,91 \end{bmatrix}$$

El índice de empoderamiento de los profesores es:

$$E_{pr} = 6,51$$

S_p: matriz de empoderamiento de los padres y apoderados:

$$\begin{bmatrix} 5,75 & 5,54 & 5,85 \\ 6,52 & 5,87 & 5,32 \\ 4,97 \\ 6,15 \end{bmatrix}$$

El índice de empoderamiento de los padres y apoderados es:

$$E_p = 5,76$$

Finalmente, el índice de empoderamiento de la Escuela Santa Sara es:

$$E_{ss} = 6,26$$

Y el grado de intensidad del índice es:

$$E'_{ss} = + 16,79 \%$$

3. Escuela Campo Lindo

S_a: matriz de empoderamiento de los alumnos:

$$\begin{bmatrix} 6,57 & 6,45 & 5,74 \\ 6,43 & 6,41 & 5,77 \\ 6,19 \\ 6,46 \end{bmatrix}$$

El índice de empoderamiento de los alumnos es:

$$E_a = 6,20$$

S_{pr}: matriz de empoderamiento de los profesores:

$$\begin{bmatrix} 5,32 & 6,73 & 7,56 \end{bmatrix}$$

$$\begin{bmatrix} 5,58 & 7,88 & 6,02 \\ 7,76 \\ 7,27 \end{bmatrix}$$

El índice de empoderamiento de los profesores es:

$$E_{pr} = 6,63$$

S_p: matriz de empoderamiento de los padres y apoderados:

$$\begin{bmatrix} 5,87 & 6,40 & 5,35 \\ 6,37 & 5,44 & 5,85 \\ 5,70 \\ 7,02 \end{bmatrix}$$

El índice de empoderamiento de los padres y apoderados es:

$$E_p = 5,88$$

Finalmente, el índice de empoderamiento de la Escuela Campo Lindo es:

$$E_{cl} = 6,33$$

Y el grado de intensidad del índice es:

$$E_{r_{cl}} = + 18,45 \%$$

4. Escuela Básica Municipal N° 69 "Tegualda"

S_{pr}: matriz de empoderamiento de los profesores:

$$\begin{bmatrix} 5,46 & 6,31 & 7,42 \\ 6,03 & 7,44 & 7,02 \end{bmatrix}$$

$$\begin{bmatrix} 7,62 \\ 7,77 \end{bmatrix}$$

El índice de empoderamiento de los profesores es:

$$E_{pr} = 6,73$$

S_p : matriz de empoderamiento de los padres y apoderados:

$$\begin{bmatrix} 5,47 & 5,58 & 5,19 \\ 6,03 & 6,50 & 6,59 \\ 6,12 & & \\ 7,22 & & \end{bmatrix}$$

El índice de empoderamiento de los padres y apoderados es:

$$E_p = 5,85$$

El índice de empoderamiento del establecimiento no es posible obtenerlo porque los alumnos no respondieron a la encuesta, sin embargo resulta importante consignar los resultados correspondientes a los profesores y a los apoderados, pues mantienen la tendencia –que se comentará más adelante- de empoderamientos menores por parte de los padres y apoderados en relación con los profesores y los alumnos (en este caso podemos suponerlo, a la luz de los resultados anteriores).

Distribuciones

Cabe hacer notar la normalidad de los resultados arrojados, cuestión que siendo siempre relevante, lo es más en este caso, en atención a que se está probando un instrumento y a que la encuesta fue autoaplicada.

En primer término, se advierte fácilmente que las tendencias centrales en cuyas vecindades se sitúan los distintos estamentos, constituyen puntos ‘razonables’ dentro de la escala de 1 a 10 utilizada. Ellos son 5,7 para los padres, 6,2 para los alumnos y 6,6 para los profesores.

Es decir, no hay resultados disparados ni tampoco sesgos observables en las respuestas. Al mismo tiempo, al aplicar test de normalidad a las distribuciones de cada indicador, todos los resultados son positivos, parejos y consistentes. Esto último es tremendamente relevante, pues

el hecho de que las distribuciones sean normales da cuenta que se está reflejando las conductas reales de la población estudiada.

Ilustramos lo aseverado con algunos ejemplos. Los gráficos hay que observarlos con cautela, pues como las variables son continuas, los histogramas son construidos artificialmente a intervalos definidos, de manera que distorsionan las curvas de las distribuciones, haciéndolas ver menos gaussianas de lo que son.

Profesores de la Escuela de Campo Lindo (Kolmogorov-Smirnov Test)

		Punt Eval Id	Punt Eval Im Tot	Punt Eval Discurso	Punt Eval Imaginario	Punt Simbólico	Punt Eval Futuro	Punt Eval Motivación	Punt Psicosocial	Punt Eval Proyecto	Punt Eval Liderazgo	Punt Político
N		11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
Normal Parameters(a,b)	Mean	5,32	5,58	7,76	7,27	6,08	6,73	7,88	7,19	7,564	6,018	7,0227
	Std. Deviation	1,0889	2,18	1,454	1,348	,77	2,07	1,54	1,46	1,3677	1,1540	1,17148
Most Extreme Differences	Absolute	,177	,251	,196	,432	,266	,241	,252	,219	,249	,148	,216
	Positive	,126	,149	,196	,295	,134	,241	,173	,219	,147	,120	,205
	Negative	-,177	-,251	-,189	-,432	-,266	-,160	-,252	-,144	-,249	-,148	-,216
Kolmogorov-Smirnov Z		,586	,833	,651	1,434	,884	,800	,836	,725	,827	,492	,717
Asymp. Sig. (2-tailed)		,883	,491	,790	,033	,416	,544	,486	,670	,502	,969	,683

a Test distribution is Normal; b Calculated from data

Alumnos Escuela Santa Sara (Kolmogorov-Smirnov Test)

		Punt Eval Id	Punt Eval Im	Punt Eval Discurso	Punt Eval Imaginario	Punt Simbólico	Punt Eval Futuro	Punt Eval Motivación	Punt Psicosocial	Punt Eval Proyecto	Punt Eval Liderazgo	Punt Político
N		29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
Normal Parameters(a,b)	Mean	6,19	6,22	6,01	7,31	6,27	6,086	6,45	6,231	5,67	7,05	6,15
	Std. Deviation	1,669	1,20	1,59	3,296	1,05	1,8520	2,286	1,61	2,63	2,440	2,26
Most Extreme Differences	Absolute	,201	,213	,151	,282	,147	,243	,077	,103	,118	,168	,16
	Positive	,177	,145	,151	,207	,059	,243	,069	,103	,118	,113	,16
	Negative	-,201	-,213	-,144	-,282	-,147	-,141	-,077	-,082	-,099	-,168	-,11
Kolmogorov-Smirnov Z		1,085	1,144	,812	1,519	,793	1,307	,417	,555	,636	,90	,84
Asymp. Sig. (2-tailed)		,190	,146	,525	,020	,556	,066	,995	,918	,814	,39	,48

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

Figura 2.27: Alumnos Escuela Santa Sara

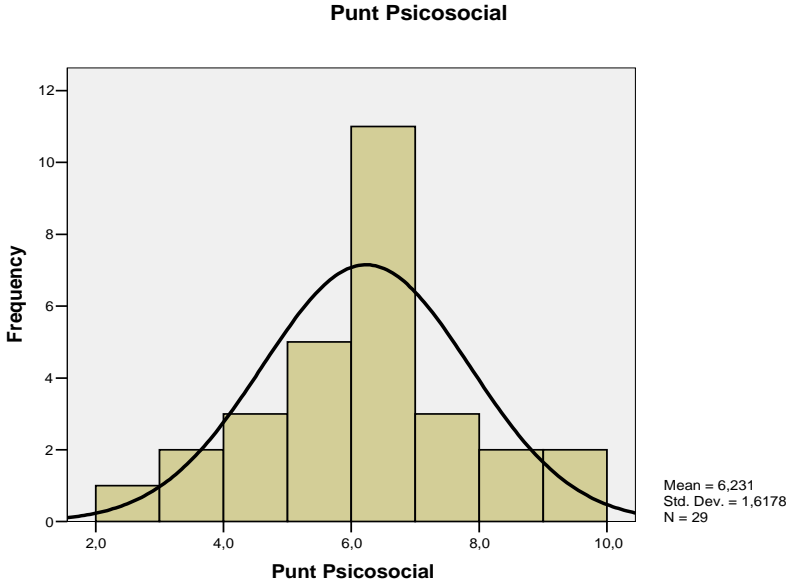
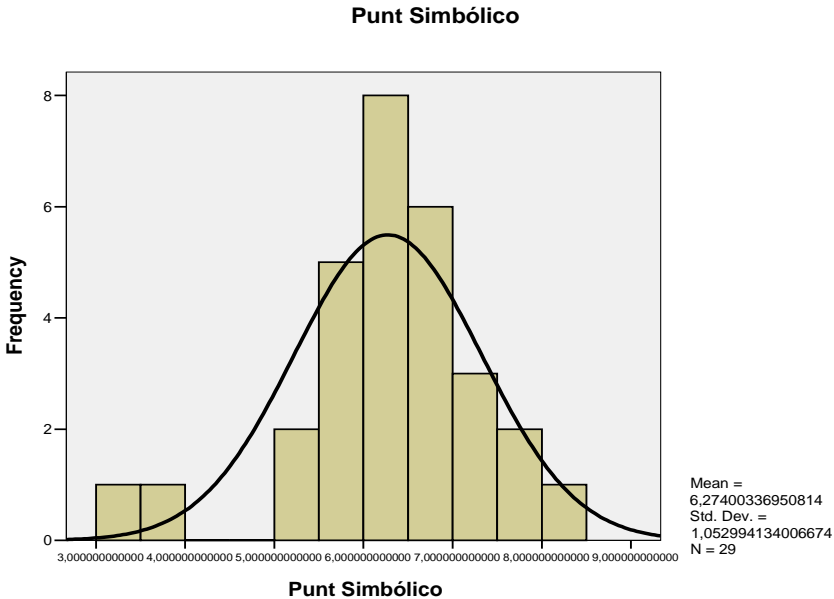


Figura 2.28:



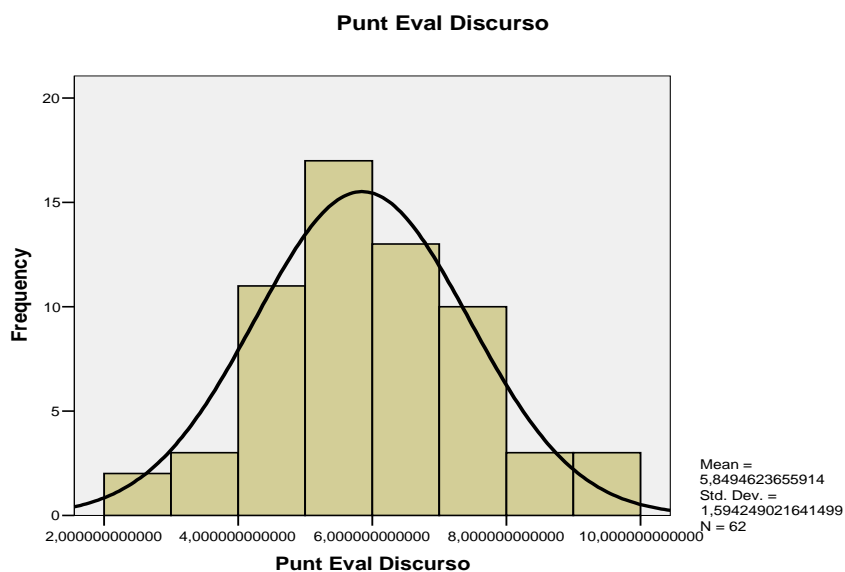
Padres Escuela Campo Lindo (Kolmogorov-Smirnov Test)

	Punt Eval Id	Punt Eval Im Tot	Punt Eval Discurso	Punt Eval Imaginario	Punt Simbólico	Punt Eval Futuro	Punt Eval Motivación	Punt Psicosocial	Punt Eval Proyecto	Punt Eval Liderazgo	Punt Político	
N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
Normal Parameters(a,b)	Mean	5,87	6,37	5,7	7,02	6,1	6,40	5,44	6,02	5,35	5,847	5,52
	Std. Deviation	1,47	1,31	1,23	2,325	,8	1,43	1,639	1,12	2,40	1,7429	1,9
Most Extreme Differences	Absolute	,118	,194	,134	,217	,161	,146	,115	,200	,086	,084	,102
	Positive	,097	,085	,105	,105	,071	,146	,078	,200	,081	,083	,075
	Negative	-,118	-,194	-,134	-,217	-,161	-,088	-,115	-,122	-,086	-,084	-,102
Kolmogorov-Smirnov Z	,773	1,275	,881	1,423	1,06	,958	,752	1,310	,563	,548	,671	
Asymp. Sig. (2-tailed)	,588	,078	,420	,035	,22	,317	,624	,065	,909	,925	,759	

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

Figura 2.28: Padres San Vicente



Alumnos Escuela Campo Lindo (Kolmogorov-Smirnov Test)

		Punt Eval Id	Punt Eval Im	Punt Eval Discurso	Punt Eval Imaginario	Punt Simbólico	Punt Eval Futuro	Punt Eval Motivación	Punt Psicosocial	Punt Eval Proyecto	Punt Eval Liderazgo	Punt Político
N		54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Normal Parameters(a,b)	Mean	6,57021996615906	6,42544416243655	6,19	6,46	6,44090642037978	6,454	6,41	6,435	5,7423	5,770	5,752114
	Std. Deviation	1,056162197391078	,763719601828314	1,211	1,969	,564068516114243	1,2895	1,598	1,0578	1,97828	1,6347	1,6660025
Most Extreme Differences	Absolute	,098	,160	,156	,134	,115	,085	,089	,113	,067	,094	,060
	Positive	,097	,095	,156	,088	,101	,085	,089	,113	,062	,059	,058
	Negative	-,098	-,160	-,079	-,134	-,115	-,071	-,071	-,072	-,067	-,094	-,060
Kolmogorov-Smirnov Z		,718	1,176	1,149	,987	,844	,625	,651	,828	,494	,694	,438
Asymp. Sig. (2-tailed)		,682	,126	,143	,284	,474	,830	,790	,499	,968	,722	,991

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

Figura 2.29:

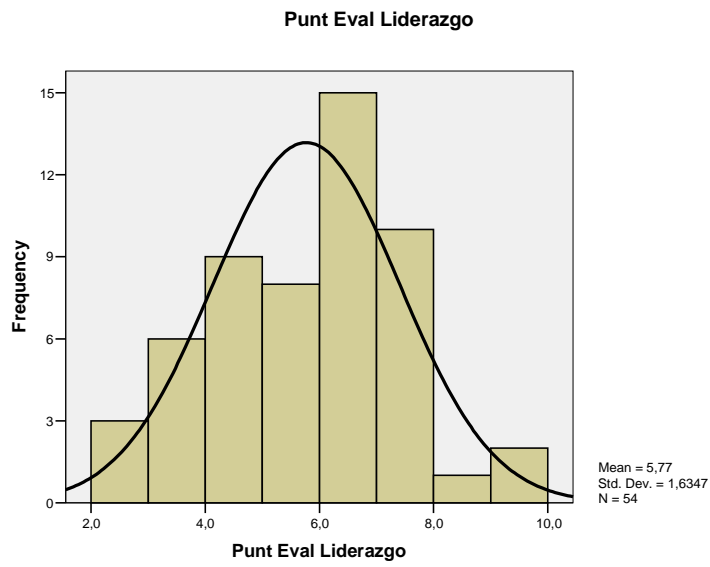
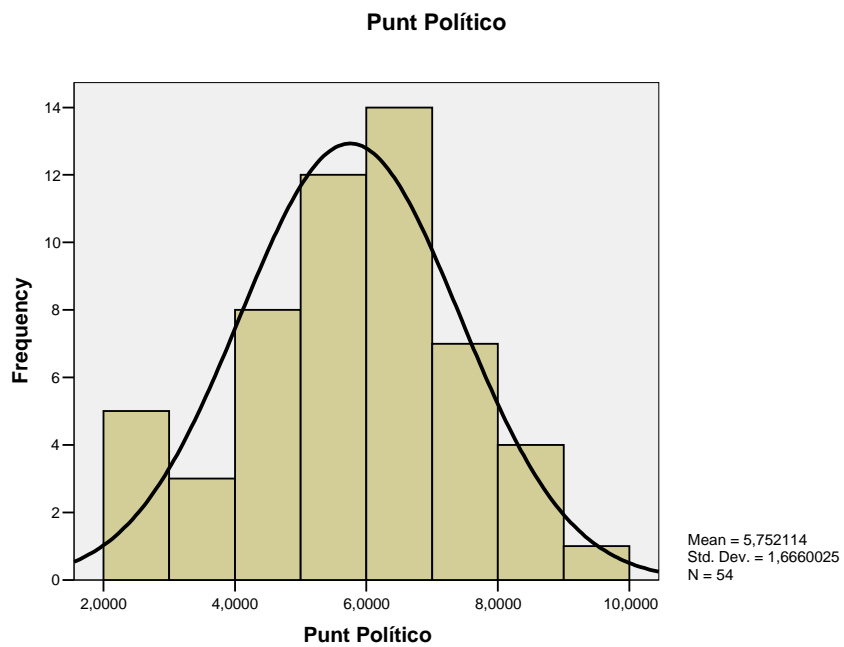


Figura 2.30:



IV Conclusiones generales y en relación con cada uno de los objetivos específicos del estudio, derivadas del análisis y respuestas a las preguntas del estudio

IV.1 Conclusiones respecto de la operación del programa Pasantías Nacionales, fortalezas y nudos críticos de la gestión: Evaluación de los procesos en la aplicación 2006-2007 del Programa

La siguiente sección tiene como objetivo hacer un resumen de los aspectos que involucran la gestión de las distintas etapas del programa de Pasantías Nacionales, los tiempos y nudos críticos que van desmenuándose de una u otra forma a lo largo del programa, pero que sin embargo, de no ser corregidos, pueden llegar en algunos casos a cristalizarse como verdaderas trabas en pos de lograr la exitosa recreación de las EES en los establecimientos pasantes.

En esta perspectiva, analizaremos:

- Primera etapa, visita de pasantes a anfitriones
- Proceso de acompañamiento de anfitriones a pasantes
- Recreación de la EES
- Segunda etapa de la pasantía: visita de anfitriones a pasantes

IV.1.1 Primera etapa de la pasantía: transferencia de la EES a pasantes.

La primera semana de trabajo en terreno, en donde los docentes del establecimiento pasante van a conocer y comprenderse de la EES que replicarán en su localidad, en términos de los tiempos de trabajo, es comentada como corta en relación a todo el trabajo y transferencia de contenidos que se tiene por objetivo realizar. Sin embargo, se asume por parte de los docentes, que es imposible disponer de más tiempo, principalmente por el calendario institucional. Se estima, bajo estos límites, que una semana de trabajo es suficiente para la transferencia de la EES y la percepción de la fecundidad del trabajo de la semana de la primera etapa de la pasantía, varía una vez que los docentes evalúan el compromiso de acompañamiento de anfitriones a pasantes, sobre todo, en aquellos casos en el que el contacto es difuso y distante. En estos casos, los pasantes quedan con una sensación de desamparo en la medida que no cuentan con asesoría técnica en los aspectos en los cuales quedaron con vacíos luego de la jornada de transferencia de la EES.

Las dificultades más recurrentes que perciben los distintos establecimientos en los informes evaluativos de la 1º etapa de la pasantía, como revisaremos, son de muy diversa naturaleza, y por lo general, se encuentran incrustadas en la naturaleza de la EES que se recrea.

IV.1.1.1 Dificultades en la elección de la pasantía:

Una de las primeras problemáticas que surgen durante la primera etapa de la pasantía, consiste en que los docentes anfitriones consideran que existe una brecha entre su EES y la búsqueda del equipo pasante, los cuales en algunos casos, en consideración del equipo anfitrión, ni siquiera cuenta con la experticia necesaria para replicar la EES.

IV.1.1.2 Dificultades con el calendario (aplacadas por la disposición docente)

Otro de los aspectos signados como problemáticos, y quizás, el más recurrente respecto del cual los docentes plantean inquietudes, tiene que ver con la programación de los tiempos de las distintas etapas de la pasantía. Los plazos de ejecución, en muchos casos se yuxtaponen y traslapan con la planificación anual de cada uno de los establecimientos, a lo que se suman otras planificaciones como la del PADEM, o también la participación de los mismos docentes en otros proyectos como los PME. Todas corresponden a actividades que por lo general demandan horas extras de trabajo por parte de los docentes.

También se asigna como un problema lo relativo con los tiempos de trabajo que implica el proceso de acompañamiento de anfitriones a pasantes. Ello debido a que en el nuevo calendario del programa este proceso se realiza en la etapa final del año académico, período que resulta ser el más saturado de actividades en los establecimientos educacionales.

Pero los docentes que participan del programa, suplen todas las carencias con actitud y disposición al trabajo. La siguiente visión, sintetiza la generalidad de los informes evaluativos de la primera etapa elaborados por los equipos anfitriones.

La disposición y valoración del programa resulta muy positiva y estimulante para los docentes que se involucran de manera integral, tanto desde los establecimientos anfitriones como de los pasantes, que por lo general sacan adelante las actividades para realizar con éxito las EES, muchas veces, disponiendo de su tiempo extra laboral para estos fines. Este componente tiene que ver con el positivo impacto de las EES en la autoestima y autoimagen laboral y profesional de los docentes. Los anfitriones, rescatan el hecho de que se les reconozca su actividad y su innovación pedagógica, tanto institucionalmente (CPEIP, Departamento Provincial de Educación), como también por los colegas interesados en importar su experiencia en otro contexto.

Automáticamente cuando un establecimiento es catalogado dentro de la categoría de anfitrión, lo que implica, entre otras cosas, ver su EES publicada en el catastro, genera una nueva mirada acerca de los alcances y valoración de su trabajo.

Por su parte, los pasantes se encuentran en una búsqueda pedagógica que apunta a mejorar su práctica profesional, tanto en el ámbito de la gestión, como en el ámbito netamente pedagógico. Más adelante se revisará los esfuerzos que ellos/as realizan para replicar la EES, en condiciones, que no siempre resultan las óptimas o adecuadas para desarrollar un buen trabajo pedagógico.

IV.1.1.3 Dificultades en la coordinación logística de la pasantía:

Uno de los temas recurrentes en las evaluaciones de los establecimientos anfitriones, fue una insuficiente coordinación entre el Departamento Provincial de Educación y los establecimientos anfitriones, lo que produjo en algunos casos situaciones complejas las cuales, incluso, atrasaron el inicio de la primera etapa de la pasantía en una semana.

IV.1.1.4 Dificultades de transporte

Existieron en algunos casos, costes no considerados de transporte en zonas aisladas. Lugares de difícil acceso, sobre todo en la zona austral del país, que implica muchas veces el cruce de fiordos o trechos marítimos importantes. Los costos de estos viajes, que muchas veces son significativos, no siempre fueron calculados dentro del ítem transporte, y dificultaron la llegada de los equipos pasantes, lo que también atrasó la programación de la primera etapa de la pasantía.

Este tipo de problemas, deja entrever la falta de comunicación previa entre establecimientos pasantes y anfitriones, por lo que sería recomendable, sobre todo en los casos en que se realiza un viaje a una zona aislada, generar una instancia de coordinación previa, para evitar este tipo de situaciones, que atrasan el inicio del trabajo, y crean dificultades adicionales a los docentes que están siendo reemplazados en sus respectivos establecimientos para participar en el programa, además de tener que incurrir en gastos no programados que no siempre están en condiciones de solventar.

IV.1.1.5 Problemas con los reemplazos y apoyo de los sostenedores

El compromiso de los sostenedores y de la dirección de cada establecimiento, por lo general, es bien evaluado. A pesar de esta buena respuesta genérica, algunos docentes se han encontrado con trabas burocráticas y administrativas para asistir a las distintas etapas de las pasantías. En algunos de los casos, se considera que los sostenedores “no le toman el peso”, o consideran “una pérdida de tiempo” la transferencia de conocimientos entre pares, lo que en opinión de los docentes, se podría subsanar con una mejor coordinación del encargado provincial del programa, los que en ocasiones, no están ni siquiera enterados de la visita de docentes provenientes de otra región.

El reclamo de los docentes, alude a la poca valoración que los sostenedores asignan a su participación en el Programa. En estos casos, las actividades asociadas al Programa son vistas como una traba en el cumplimiento riguroso de la planificación y calendario, más que como una instancia que apunta a mejorar la calidad de la educación que se imparte en los establecimientos. En palabras de un docente, los sostenedores no ven la relación directa entre la participación de un establecimiento en el programa y el aumento de los puntajes del SIMCE, por lo tanto, para los sostenedores no cobra un gran interés que participen de las pasantías.

IV.1.2 Proceso de acompañamiento.

El compromiso de acompañamiento de anfitriones a pasantes, que tienen como objetivo, suplir todos aquellos vacíos que pudieran haber quedado luego de la transferencia de la EES durante la primera etapa de la pasantía, posee dos tipos de opiniones acerca de la relevancia de este proceso:

1. Los docentes que consideran indispensable el apoyo de anfitriones.
 2. Los equipos que consideran que con la primera etapa de transferencia, es suficiente para la replicación.
- Prácticamente el total de las quince duplas en estudio mantuvieron contacto, por lo menos mensual, a pesar de las dificultades técnicas, sobre todo en los establecimientos que se encontraban en lugares aislados y que poseen altos costos para comunicarse. Una porción de los establecimientos no cuenta con Internet e incluso tienen sus teléfonos cortados por no pago, o sin salida para llamar a otras regiones. No obstante, los docentes se comunicaron por sus propios medios (celulares, Internet doméstico) para fortalecer el vínculo y asesorar si corresponde o es necesario, en la replicación de la EES a los establecimientos bajo su tutelaje. Varios de los establecimientos pasantes comentaron que se sintieron desamparados durante el período de recreación y que no contaron con los medios necesarios para comunicarse con los establecimientos

anfitriones, y que esto resultó muchas veces una traba para la recreación de la EES, que los obligó a improvisar soluciones, las que tuvieron dispares resultados.

- Existió una porción de duplas que se comunicó de manera informal, siendo el contenido de la comunicación de orden personal. Al ser consultados pasantes y anfitriones si requerían asesoría técnica, las respuestas tendieron a afirmar que ya se había “vaciado” toda la EES desde los anfitriones a los pasantes, por lo que dicha asesoría resultaba totalmente prescindible y redundante.
- En el aspecto en que si existió total consenso, fue en que el proceso de acompañamiento debería transformarse en una instancia de mayor formalización institucional, con instrumentos y evaluaciones, de hecho, los docentes más que acompañamiento, hablan de “seguimiento”, en su acepción más técnica de un proceso sistemático e institucional. Argumentan, en primer lugar, que este es un factor crítico para el éxito de la recreación de la EES, y en segundo lugar, debido a que la cultura organizacional y programática de los establecimientos educacionales, en palabras de los propios docentes, tiende a dejar de lado o “para el final” todos aquellos aspectos que no están formalizados.

IV.1.3 Recreación de la EES en los establecimientos pasantes.

El proceso de recreación de la EES en los establecimientos pasantes es evaluado generalmente de manera muy positiva, tanto por pasantes como también por los equipos anfitriones. Sin embargo, este proceso también cuenta con algunas dificultades que es importante revisar.

En primer lugar, el proceso de acompañamiento de anfitriones a pasantes, como ya revisamos, resulta muchas veces de poca aportación, y según la naturaleza de la EES, muchas veces se entiende como indispensable. Esta brecha genera problemas en la replicación dentro de los establecimientos pasantes, ya que no tienen a quién recurrir para realizar consultas técnico-pedagógicas o de gestión, según sea el caso.

Aparte de esta traba, las dos principales dificultades que presenta la replicación de la EES en los establecimientos pasantes, pasa estructuralmente por la falta de tiempo y de recursos económicos.

En el primer caso, el problema radica en que la planificación de las actividades propias a la recreación de la EES entra en conflicto con la calendarización del año escolar en el establecimiento. Así, se puede observar que las iniciativas que pueden integrarse sin modificar el calendario general de los establecimientos, o que pueden incluirse dentro de las mallas curriculares sin alterarlas mayormente, son aquellas que resultan implementadas con mayor éxito.

El tema de los costos que implica replicar una EES, a veces se transforma en una importante traba para su ejecución en el establecimiento pasante. Esta dificultad es suplida provisoriamente y precariamente con recursos de otros proyectos, o también, la motivación y compromiso de los docentes quienes, en ocasiones, suplen esta carencia por medio de colectas entre apoderados para conseguir los recursos necesarios para llevar adelante la iniciativa.

Otro de los temas reiterativos señalados como un problema, fue el reemplazo de los docentes de los equipos que tenían que viajar. Esto, a pesar de ser un compromiso de los sostenedores, no siempre fue cumplido provocando que los docentes terminaran trabajando horas extras en aspectos administrativos o de planificación que no fueron retribuidos.

IV.1.4 Segunda etapa de la pasantía. Visita de anfitriones a pasantes

La semana de trabajo, en casi todos los establecimientos visitados, fue sumamente productiva, y también lograron realizarse todas las actividades programadas, las que en muchas ocasiones, incluían por lo menos dos días de visitas culturales y recreativas. Las actividades programadas, cubrieron observaciones en aula y reuniones entre equipos pasantes y anfitriones, resultando una de las instancias más valoradas por los docentes, en cuanto espacio para la reflexión e intercambio pedagógico. Este es quizás el aspecto que más rescatan los docentes de los distintos establecimientos: el poder generar una reflexión pedagógica con docentes que se desempeñan en otras realidades, y tener la posibilidad de generar modelos pedagógicos a partir de sus realidades locales, y no a partir de modelos pedagógicos externos o impuestos institucionalmente.

El proceso de la segunda etapa de la pasantía arrojó un resultado sumamente positivo que surgió de las jornadas de reflexión entre docentes. Al revisar la recreación de la EES en los establecimientos pasantes, tanto anfitriones como pasantes, pudieron sistematizar el progreso de la experiencia pedagógica, analizando como se llega de una situación inicial, a un fin pedagógico específico. También se logró iluminar el tramo en el que se encuentran el desarrollo y compenetración de la EES tanto en anfitriones como pasantes. En este sentido, las reuniones de reflexión docente resultaron sumamente valoradas, ya que los docentes se sentían generando modelos pedagógicos con arreglos a los contextos socioculturales locales, y también, desarrollaron una perspectiva de análisis, una cartografía de progreso de su EES, permitiendo vislumbrar tanto las fortalezas, debilidades y carencias, que permiten apuntar a un diseño estratégico que efectivamente articule la EES con el marco curricular, e incluso con el proyecto educativo institucional, incluyendo, en todos los casos, la especificidad de su contexto local.

IV.1.5 Desde la descripción objetiva de logros y evidencias, al feedback y reflexión de segundo orden.

En terreno, los establecimientos pasantes cobran una doble actitud; por un lado, muestran la EES recreada en su establecimiento a los anfitriones, para que estos opinen y evalúen su trabajo, y por otro, ofician de “anfitriones-pasantes”, mostrando las innovaciones que agregaron a la EES que recrearon, y también, aprovechan de mostrar otras experiencias pedagógicas o de gestión exitosas que han implementado.

El primer sentido, de mostrar la recreación de la EES por parte de los pasantes, se encuentra en el centro de la dinámica a la que se orienta el programa, en la cual, mediante al recreación de la EES en otro contexto, se somete a prueba la propuesta pedagógica o de gestión creada desde la experiencia de los docentes, y desde lo local. Se muestran resultados, la experiencia en su contexto, el impacto de esta en la dinámica escolar, los avances en la incorporación de la EES en el marco curricular, los recursos económicos que han destinado para la recreación, la forma en que han conseguido esos recursos, etc., es decir, se describen todos aquellos aspectos susceptibles de ser objetivados.

IV.1.5.1 Evaluación anfitriones de la recreación y feedback

La evaluación de los docentes anfitriones incorpora la reflexión que ellos ya han realizado sobre su propia EES, y se contrapone y retroalimenta con la descripción, y reflexión de los pasantes. En este punto de la pasantía emerge un feedback que se manifiesta mediante la creatividad y disposición de los pasantes, quienes incorporaron nuevos elementos que robustecen la EES recreada. El mejor indicador para ilustrar este punto consiste, en variados casos, en que los

anfitriones han incorporado elementos a su EES que han brotado desde los establecimientos recreadores.

La discusión de la replicación o recreación de la EES en los establecimientos pasantes, y su observación y evaluación por parte de los anfitriones, es ejecutada y precisada dentro del cronograma de actividades elaborado por el establecimiento “pasante-anfitrión”, buscando maximizar el tiempo del que se dispone dentro de la semana; visitas al aula, reuniones, jornadas extensivas con profesores, funcionarios de la provincial de educación o profesionales del CPEIP, entre otras, sin embargo, y quizás uno de los elementos que más valoran los profesores del programa, es el intercambio en las reuniones entre docentes, en donde se asciende a otro nivel de la discusión generándose una reflexión de segundo orden.

IV.1.5.2 Hacia una reflexión de segundo orden de las prácticas pedagógicas y el saber docente local

La recreación de la EES en un nuevo contexto, en sí misma, genera una discusión en torno a la práctica pedagógica cotidiana, y por ser tan preciso el momento en que es replicada la EES (pos primera etapa de la pasantía), se genera una sistematización y reflexión en torno al proceso de replicación, en el que es dimensionada y diseccionada cada una de las etapas y componentes de la EES. Así, los docentes en conjunto van elaborando en conversaciones, tanto en espacios formales como informales, una verdadera cartografía de la recreación de la EES, la que signan, describen e interpretan, pero como sujetos activos en la transformación de esa realidad, construyendo una reflexividad y construcción de sentido de su propia práctica pedagógica.

Los docentes valoran mucho este espacio de flexibilidad pedagógica, que se genera a partir de la camaradería propia de dos grupos de colegas que han compartido dos semanas en sus propios espacios. La sensación de discutir los temas pedagógicos, más allá de las grandes teorías disciplinarias, es percibida como una instancia de construcción colectiva de metodologías y prácticas pedagógicas, arraigadas en la experiencia de cada docente, y anclada en un saber local. Todo esto redundando en una valoración del trabajo y la trayectoria de cada uno de los docentes que participa del programa.

IV.2 Conclusiones en el ámbito pedagógico

Del análisis de cada una de las EES contenidas en el informe podemos extraer algunos puntos en común que nos proporcionarán un panorama global de la experiencia de pasantías nacionales desde una mirada pedagógica.

IV.2.1 Baja vinculación EES-PEI

En primer término es notoria la generalizada desconexión que se aprecia entre la implementación de la EES y su relación con el PEI, tanto entre los pasantes como entre los anfitriones, lo que daría cuenta de una falta de conceptualización en los docentes de la significación de la EES en el contexto de la institución.

Los diversos actores muestran conceptualizaciones del PEI que no articulan la dimensión pedagógica de aula con claridad. Esto puede interpretarse no tanto a una falla en la interpretación del PEI sino más bien en la noción del trabajo pedagógico de aula que se está manejando implícitamente.

En la dupla Canta Rana-Santa Sara, por ejemplo, el Director pasante diferenciaba dos momentos en esta relación, la cual, no siendo retroactiva, implicaba que la EES no podía tener relación con algo que se elaboró antes que ella. A esto se agrega que su visión acerca del rol de la escuela es de corte universal, en tanto la escuela debe promover aprendizajes, sin entrar en otras consideraciones contextuales acerca de esa labor que serían importantes para empezar a pensar la necesidad de un proyecto local determinado. Sus anfitriones mostraban una relación algo mayor entre ambos, pero con notoria instrumentalidad en tanto la EES les servía para cumplir el objetivo estratégico de subir el SIMCE. Ello en sí no es negativo pues demuestra la existencia de una relación, pero afecta negativamente la dimensión que se le otorga a la EES como mera herramienta.

En el caso de la EES Red de Líderes, los anfitriones pensaban el PEI como algo que venía de cierto modo impuesto por la obligación de todo colegio municipal de tener uno, pero más allá de esa condición legalista, el PEI no mostraba un mayor grado de significación en lo local.

En la Dupla Talca Requínoa asimismo se diferencia entre ambos a partir de la oposición entre un nivel de lo macro y otro de lo micro; mientras en el caso los pasantes de la EES Formación Dual mostraban una total desconexión entre ambas esferas, más aún, una dificultad en el planteamiento de las relaciones entre rol de la escuela y satisfacción de demandas del medio externo que, tratándose de una formación profesionalizante, debiera formar parte de modo habitual de su proyecto de desarrollo institucional.

Tal vez el mayor grado de vinculación, pero que se halla implícito en el discurso de los pasantes, es el de la concepción del PEI como praxis curricular, lo cual le otorga un grado de inscripción mayor que el declarado en las otras experiencias analizadas.

A través de estas diferenciaciones que justifican la separación de PEI y EES lo que se puede rastrear es una particular conceptualización de la práctica de aula como espacio puramente pedagógico, sin una significación muy clara en lo que a sus repercusiones sociales, culturales y políticas pueda caberles; lo cual implica necesariamente operar con una conceptualización de base de corte restrictivo que sesga la visión de los actores en cuanto a los dividendos que pudieran llegar a sacar de su proceso de elaboración de saber pedagógico específico, pues su alcance se limita estrictamente a los elementos cognitivos de la relación pedagógica. Nótese a este respecto que en la EES que mejor se muestra el cambio de rol docente hacia una concepción holística socioafectiva, los frutos de esto y su impacto se perciben más a nivel de los docentes que de su relación con los alumnos.

IV.2.2 Cuestionamiento de la profesionalidad racionalista técnica e instalación de una profesionalidad colegiada

Se percibe en el discurso de los actores una tendencia transversal hacia la valoración de una profesionalidad colegiada, reflexiva. Esto abarca diversos grados de consenso al interior de los equipos docentes, desde aquellos en que los discursos desde el “nosotros” se contrastan con los discursos desde el “yo”.

Quizás con la única excepción del Director de Santa Sara que la defiende, hay una crítica casi unánime a la profesionalidad tecnicista, centrada en el modelo liberal de profesionalidad docente (individualista, basada en un saber experto universal, científico-técnico). Esta crítica junto con la pervivencia de un discurso egocéntrico y racionalista técnico desde la JUTP en el caso de los pasantes de la dupla Talca –Requínoa expresa más bien una instalación parcial del discurso de la nueva profesionalidad colegiada y reflexiva.

En las otras experiencias, sobre todo en los discursos de los anfitriones, se percibe un mayor grado de consenso en torno al sentido colectivista y democrático de la nueva profesionalidad. Esto en Lambert, por ejemplo, se aprecia desde la valoración de la práctica de aula que se puede notar incluso en el hecho de que la Directora se preocupe por realizar innovación de aula. En los anfitriones de Talca asimismo se encuentra un alto grado de homogeneidad discursiva que da cuenta de una buena generación de consensos en la institución. En los pasantes de la EES Articulación Afectiva y Efectiva el paso de una a otra se vive desde el quiebre de las expectativas de tipo racionalista-técnico y el acceso a un trabajo pedagógico socioafectivo que las lleva a rearticular su profesionalidad, sobre todo, como apuntamos más arriba, en la relación profesional entre pares.

IV.2.3 Reconstrucción social de la profesionalidad: status obtenido por el rol de anfitrión

Se puede percibir un impacto de la pasantía en el rol de los anfitriones a nivel de la reconstrucción de su status profesional. Esto puede ser tan fuerte como para trastocar la relación anfitrión-pasante en la dupla Quellón-San Fernando en la cual, pese a la ausencia de replicación, o precisamente gracias a ella, la segunda etapa de la pasantía se estructura como la primera invirtiendo los roles anfitrión-pasante a tal punto que en el discurso del Director pasante ambos términos se entremezclan continuamente para referirse a los docentes de Quellón.

IV.2.4 Capitalización Institucional de la EES

Entendíamos por capitalización institucional de la EES su nivel de institucionalización a nivel de las estructuras, los procesos o las personas, es decir, el grado en que las comunidades escolares se apropiaban de sus elementos, de sus prácticas y participaban globalmente en su desarrollo o sus derivaciones.

Los niveles más bajos los muestran, primero, los pasantes de la fallida EES de Formación Dual, pues representan la negación de la EES o el grado cero de la institucionalización de esta. Luego, en el discurso de los pasantes de la escuela Santa Sara se aprecia otro tanto en la medida en que hay un alto nivel de informalidad sobre todo en el rol de supervisión de parte de la Dirección.

El mayor grado de institucionalización se visualiza en los pasantes de la EES Articulación Afectiva y Efectiva, quizás por la misma naturaleza vinculante de la experiencia y que promovió mejores relaciones profesionales en la institución, a la vez que fue incorporada en el PEI no sólo en los alcances que proponían los anfitriones sino de modo ampliado a niveles que no estaban contemplado en el origen de la EES. Otro tanto, menos a nivel de las estructuras, se refleja en el caso de los anfitriones de la red de líderes, quienes sobre todo apuntan a la participación de la comunidad escolar en el desarrollo no sólo de la EES sino de las iniciativas en general del establecimiento. En los anfitriones la dupla Talca-Requínoa se nota fuertemente a nivel de las personas, destacando en su discurso el funcionamiento no obstructivo de una “estructura liviana” que permite a la comunidad funcionar dentro de un esquema de liderazgos diversos, reflexiva y propositivamente; asimismo se aprecia una identificación colectiva de los docentes que enuncian sus discursos desde un nosotros que es paralelo de un “agente” colectivo de sus proposiciones: la escuela, que se erige como protagonista de los logros obtenidos más allá de las individualidades.

En general los mayores aportes se perciben principalmente a nivel de las personas y sus interacciones, menos se notan a nivel de las estructuras y los procesos propios de las instituciones, los cuales, siendo elementos estructurales y de gestión, requieren la presencia de liderazgos fuertes para ser modificados. El riesgo de que esto no ocurra es que se conviertan en

obstaculizadores de los procesos iniciados a nivel de las personas y esto contribuya a la prevalencia de inercias.

IV.2.5 Contrato didáctico

Pese a que sólo dos de las EES analizadas se definían como experiencias pedagógicas, el discurso de los actores permite ver en tres de ellas de qué modo se ha visto afectado o no el contrato didáctico que los docentes establecen con los alumnos en la relación pedagógica.

Destaca en primer término la transformación de la dinámica pedagógica mediante el juego en la EES Articulación Afectiva y Efectiva pues la dinámica del juego compromete globalmente a sus participantes y mediatiza sus interacciones mediante la adopción de roles y reglas acotados y específicos según la naturaleza del propio juego. Ampliamente ha sido estudiado el juego en términos de su aporte a la socialización y aprendizaje de los niños en un nivel cognitivo. Sin embargo, interesa mayormente destacar en este aspecto lo relativo a la reconfiguración de los roles en la relación pedagógica por la superposición a éstos de roles propios de las dinámicas de juego, lo que si bien puede ser usual en prebásica no lo es de ninguna forma en los ciclos posteriores. En el juego lo que se pone en escena es la configuración de esquemas sociales y de interacción alternativos a la realidad cotidiana de la dinámica de aula, trátase o no de juegos específicamente sociales, lo cual cataliza globalmente el aprendizaje convirtiéndolo en una situación de vivencia más que de mera cognición intelectual.

En el caso de la experiencia de Lectura Dirigida de la dupla Talca-Requinoa vimos que la crítica hecha por los docentes anfitriones a la adopción rígida y artificial de la contractualidad grupal en aula con grupos que no compartían el pacto implícito para funcionar en ella, con esquematizaciones de participación y una suerte de puesta en escena del trabajo grupal, suponía la idea del cumplimiento por parte del enunciante de la crítica de dicho modelo por oposición.

Quizás debido a la concepción individualista de lectura que se manejaba, tanto en anfitriones como pasantes, ligada a la idea de lectura silenciosa, y sobre todo con los antecedentes del proceso de evaluación que conocemos, uno puede deducir la pervivencia en el contrato didáctico establecido de las reglas que rigen la conducta de los alumnos en tanto individuos mas no en tanto miembros de un colectivo grupal. Esto quiere decir que en el enfoque de la lectura, y esto era notorio en el exceso evaluativo de los pasantes, primaba un intento de producir logros individuales de comprensión. Esto, que en la idea de los anfitriones pasa evaluativamente por el seguimiento de la relación entre aprendizaje y desarrollo de habilidades se convertía en el discurso de los pasantes en un prurito calificativo extenuante que fue blanco de las críticas de los anfitriones. Abandonar un esquema individualista de la lectura no significa traicionar su naturaleza como proceso cognitivo, máxime si notamos que en su origen la lectura es un fenómeno social de expansión del texto escrito a oyentes iletrados. Sería importante sobre este cuestionamiento avanzar en una dinámica de aula que parta de la asunción de la lectura como hecho social, de diálogos de horizontes de expectativas tanto entre lector y texto como entre diversos lectores del mismo texto.

Lo anterior nos permite suponer que aún resta por avanzar en la concepción del aprendizaje y desarrollo como fenómenos tanto individuales como sociales, lo cual permitiría el paso a una modalidad de evaluación centrada menos en la calificación y más en el juicio y la retroalimentación formativa.

IV.2.6 Discurso del compromiso

Destaca asimismo como eje transversal el discurso del compromiso de los actores en relación con la dinámica del cambio emprendido. Ese compromiso se significa como una concreción de un acto afectivo más que como una manifestación de responsabilidad profesional, con lo cual se releva la dimensión humana e interaccional del compromiso más que la relativa al objeto comprometido. Esto que es muy visible en los anfitriones de Canta Rana, es más explícito aún para los anfitriones de Lambert, quienes declaran con un dejo de orgullo continuar el seguimiento más allá de los límites puestos a su responsabilidad por el término oficial de la pasantía.

IV.2.7 El discurso sobre el cambio:

Uno de los elementos de mayor transversalidad en el discurso de los actores participantes es el de la importancia y valor que tiene la vinculación de la EES con experiencias anteriores de innovación en la institución tanto pasante como anfitriona. Es posible deducir de esta valoración una lectura que entiende el compromiso y el éxito de la EES como ligado a la pertinencia entre ella y lo que un informante llamaba el “proceso histórico” del problema abordado, levantando así la idea de que el arraigo en experiencias previas da mayor autenticidad al cambio y compromiso a los actores involucrados en él.

Es lo que permite ver la experiencia de la EES de Articulación Afectiva y Efectiva, cuyo problema detonante era compartido por ambas instituciones, mas enfrentado desde perspectivas distintas.

Los anfitriones de la escuela Canta Rana evidencian en su discurso esta misma ligazón, al igual que los anfitriones de Requínoa y los de la EES Articulación Afectiva. Ahora bien, puede ser natural e incluso parte del proceso de anfitrionazgo que esto ocurra así y que la oportunidad ofrecida por el Programa de Pasantías haya contribuido en la mayor parte de los casos a formalizar acciones de cambio que se venían dando de antemano y sin el propósito expreso de convertirse en modelos transferibles de saber pedagógico. El ejemplo casi perfecto de esto vendría a estar representado por la experiencia de formación dual de Quellón, que a la fecha tenía 14 años de implementación.

Lo relevante es entonces que este vínculo exista en los colegios pasantes, revelando de este modo un interés y compromiso auténtico con la EES en la medida en que ella se inserta en un proceso anterior de reflexión, de búsqueda o simplemente de sensibilización institucional en torno al problema planteado, sea que haya sido el mismo declarado en el catastro por los anfitriones, sea que se trate de un problema análogo pero con otras manifestaciones como en el caso de la EES de articulación. El interés nacido de esta raigambre histórica del problema en la vida de la institución parece ser determinante en el éxito de la EES, incluso a riesgo de que éste se constituya en un verdadero peligro a la replicación, como en el caso de los pasantes de la dupla Talca-Requínoa que en un primer momento extremaron su voluntad de apropiación al punto de bordear la reinención de la EES, hecho que fue evitado y con buen término como lo demuestra la visión muy positiva que los anfitriones tienen de los logros de sus pasantes. Es interesante para el caso de los pasantes de la EES Articulación Afectiva haber llegado a ampliar el sentido de “transferencia” como una acción emprendida globalmente en el establecimiento. Su correlato, en clave pedagógica, es la conceptualización que otorgan a la acción de “articular”.

Desde posiciones diferentes, la escuela Santa Sara y los pasantes de San Fernando coinciden en la carencia de este vínculo. El Director de Santa Sara muestra un marcado escepticismo frente a la posibilidad de cambio pedagógico, basado en una visión esencialista de los procesos y la escuela, por lo cual no queda lugar en su reflexión a una historización de las iniciativas de cambio. En cuanto a los pasantes de Formación Dual, no había otra aproximación al tema de la

pasantía más allá que el de una “intención” desinformada acerca de la formación dual y su implementación. Ambas experiencias se llevan una imagen muy negativa de la transferencia para sus anfitriones, quienes no ven en ellas el fruto esperado.

Sería conveniente que en futuras implementaciones del Programa se pidiera a los interesados en convertirse en pasantes alguna argumentación respecto de la vinculación entre la EES y las iniciativas de cambio, reflexión y consensos pedagógicos generados en su institución, a fin de cautelar, teniendo a la vista un Catastro con mayores posibilidades de información para hacer opciones informadas, el mejor grado posible de pertinencia pero también de significatividad en la adjudicación de las EES.

IV.3 Alineación de las EES respecto de los marcos contextuales

Como quedó definido en el enfoque y la metodología del Estudio, un interés especial de la investigación fue explorar el vínculo entre las EES y los marcos contextuales en que se mueve el Programa de Pasantías Nacionales. Ello bajo la convicción de que un Programa que se desarrolla como parte de una política de desarrollo profesional continuo debe procurar alinearse con los instrumentos que articulan la política educacional en sus diversos ámbitos.

Tal alineación está a la base de poder proyectar al Programa de Pasantías Nacionales como una estrategia viable en el contexto de las estrategias permanentes de desarrollo profesional docente. Estrategias que también deben hacer sinergia con las estrategias que apuntan a desarrollar y mejorar de manera continua el marco curricular y una gestión escolar de calidad.

Si bien no fue posible aplicar de manera homogénea los tres marcos a las cinco duplas en estudio, si fue posible hacer un análisis una a una de las duplas pudiendo identificar distinciones relevantes respecto a cómo se presentan y como se trabajan los tres marcos vistos desde la EES a los marcos y no desde los marcos a la EES.

Ciertamente que la relación entre las EES y los marcos no es directa y muchas veces tampoco evidente. No obstante, no fue difícil identificar sus signos y señales tanto en las definiciones de la EES como en el desarrollo de las diversas etapas del desarrollo de las pasantías. Lo anterior pareciera indicar que la lógica de los marcos de actuación va ganando terreno y los actores del sistema comienzan a pensar y actuar de acuerdo a criterios comunes que apuntan, desde ámbitos complementarios, a la búsqueda de la calidad de los procesos y a la profesionalización de los actores del proceso educativo. Esta hipótesis podrá ser corroborada en estudios posteriores, lo que importa destacar aquí es que la aplicación de los marcos contextuales ha demostrado viabilidad a la hora de mirar las EES.

Ello es de la mayor relevancia dado que es perfectamente posible, a partir de la metodología diseñada y aplicada en el Estudio, integrar el análisis de marcos tanto al diseño, como a la selección de EES, como también a la evaluación del Programa, a nivel de EES como del Programa en general. Incorporar esta mirada permitiría mejorar la oferta de EES en el sistema, no sólo a nivel del catastro anual que se oferta directamente a potenciales pasantes, sino también a nivel del producto que es dable ofertar a otras áreas de intervención tanto a nivel nacional, provincial o comunal.

En definitiva, el Programa de Pasantías Nacionales debe apuntar a demostrar que la realización de Pasantías Nacionales tiene una incidencia positiva, demostrable y ojala mensurable en:

- la gestión curricular, contribuyendo a una mejor contextualización y pertinencia de lo que se enseña

- en la apropiación del Marco para la Buena Enseñanza, mejorando el desempeño de los docentes en el aula
- o en la gestión escolar del establecimiento, mejorando los procesos institucionales y el liderazgo educativo

Lo anterior está a la base de proyectar al Programa como un aporte en el contexto de las políticas de calidad escolar que se están fraguando en la actual discusión que el país lleva a cabo.

IV.4 Conclusiones respecto de las Comunidades escolares

IV.4.1 Las comunidades escolares y las EES

En términos generales, las comunidades escolares de los establecimientos que participan en las Pasantías Nacionales visualizan las EES como una instancia que permite un intercambio pedagógico entre dos establecimientos y más específicamente entre dos equipos de docentes encabezados por su director.

En cuanto actividad que compromete a la institución, las cinco duplas estudiadas demuestran un nivel importante de información, compromiso, adhesión y expectativas. No obstante, en cuanto a la dimensión de intercambio estrictamente profesional, es decir entre dos equipos de docentes que trabajan en torno a una EES, el conocimiento es prácticamente nulo.

Para la comunidad escolar la Pasantía es entendida como un espacio más bien ritual. Mientras las comunidades de los anfitriones ven en la pasantía un reconocimiento al esfuerzo y trabajo que lleva adelante la escuela o liceo, las comunidades de los pasantes reconocen y apoyan la actitud de búsqueda de alternativas de mejoramiento que significa estar participando en el Programa.

Si bien la transferencia está estructurada en torno a una EES (la cual ha sido diseñada, implementada y evaluada exitosamente en el establecimiento anfitrión) que será aprehendida por el equipo pasante, es muy común que esta asimetría fundacional de la relación anfitrión- pasante tienda a relativizarse de la ejecución de la pasantía.

El intercambio, a nivel de habla, de los roles de anfitrión y pasante entre las primera etapa y la segunda etapa habla de esta dualidad. Así, las calidades de anfitrión y pasante, para la comunidad escolar, se refieren básicamente a la dimensión del intercambio y de quien recibe a quien y por lo tanto de las condiciones de acogida, comodidad y afectividad en que se desarrolla la actividad.

Así, en la primera etapa el anfitrión es el anfitrión y el pasante el pasante. En la segunda etapa el anfitrión (quien visita al pasante) se transforma en el pasante y el pasante oficia de anfitrión. Todo esto es posible porque la comunidad vive todo esto como un evento, un ritual de intercambio en donde lo central no es la EES sino la ritualización de un espacio catártico en que ambos establecimientos se entrelazan a partir del principio de la reciprocidad.

En este ambiente de paridad, y en alguna medida de festividad, se produce la transferencia de carácter técnico que supone el trabajo de los equipos que componen las duplas. La tensión que se produce entre ambos niveles es evidente y se expresa en una suerte de negociación en el programa de trabajo de la semana en que se desarrolla el encuentro, debatiéndose entre actividades de trabajo y otras de tipo formal, ceremonial o de esparcimiento y socialización.

No se trata de desechar esta dimensión ritual de la pasantía como fenómeno social y cultural. Con seguridad esta dimensión constituye un buen piso desde donde construir un diálogo fecundo del punto de vista técnico. No obstante, lo óptimo sería poder desarrollar estrategias que

permitieran enmarcar y guiar este espacio de manera de alinearlos con los objetivos de la pasantía, evitando tensiones innecesarias y potenciando la productividad del trabajo, especialmente en la segunda etapa de la pasantía.

Del punto de vista de sus actores, la comunidad escolar se constituye en círculos concéntricos, estando en el centro los docentes que integran el equipo a cargo de impartir la enseñanza bajo la conducción del equipo directivo. Luego están los alumnos quienes están a cargo de los docentes que trabajan con ellos. Finalmente, se ubican los padres y apoderados que se relacionan con la institución desde afuera y básicamente a través de sus hijos.

IV.4.2 Índice de Empoderamiento

IV.4.2.1 Generales

A modo de conclusión en este ámbito del estudio, se puede decir que los índices obtenidos resultan positivos –dentro de órdenes normales y con distribuciones normales- y ello se condice con lo que debiera esperarse de establecimientos exitosos en la recreación de la experiencia significativa.

Como no conocemos el comportamiento del índice aplicado a instituciones no exitosas, no se puede confirmar la veracidad del indicador, no obstante se observa ciertas particularidades que aportan en la línea de que, al menos, éste sí estaría midiendo el empoderamiento de un establecimiento escolar, lo que era el objetivo.

IV.4.2.2 Estamentos

Los niveles de empoderamiento asociados a los profesores superan con largueza los grados de empoderamiento de los otros dos estamentos en todos los establecimientos. A saber:

Los índices de empoderamiento de los profesores son:

Instituto San Vicente de Tagua Tagua:	$E_{prsv} = 6,24$
El grado de intensidad sería:	$E^r_{prsv} = + 16,49 \%$
Escuela Campo Lindo:	$E_{prcl} = 6,63$
El grado de intensidad sería:	$E^r_{prcl} = + 25,18 \%$
Escuela Santa Sara:	$E_{prss} = 6,51$
El grado de intensidad sería:	$E^r_{prss} = + 22,44 \%$
Escuela Tegualda:	$E_{prt} = 6,73$
El grado de intensidad sería:	$E^r_{prt} = + 27,34 \%$

Los alumnos:

Instituto San Vicente de Tagua Tagua:	$E_{asv} = 5,46$
El grado de intensidad sería:	$E^r_{asv} = - 0,98 \%$
Escuela Campo Lindo:	$E_{acl} = 6,2$
El grado de intensidad sería:	$E^r_{acl} = + 15,53 \%$
Escuela Santa Sara:	$E_{ass} = 6,22$

El grado de intensidad sería: $E_{r_{ass}} = + 16,08 \%$

Los padres y apoderados:

Instituto San Vicente de Tagua Tagua: $E_{psv} = 5,59$

El grado de intensidad sería: $E_{r_{psv}} = + 2,02 \%$

Escuela Campo Lindo: $E_{pcl} = 5,88$

El grado de intensidad sería: $E_{r_{pcl}} = + 8,44 \%$

Escuela Santa Sara: $E_{pss} = 5,74$

El grado de intensidad sería: $E_{r_{pss}} = + 5,31 \%$

Escuela Tegualda: $E_{pt} = 5,85$

El grado de intensidad sería: $E_{r_{pt}} = + 7,79 \%$

Si bien los alumnos del Instituto San Vicente de Tagua Tagua registran índices negativos en este establecimiento, estos resultados requerirían de aplicaciones masivas que permitan observar el comportamiento real de la varianza. En principio, a la luz de los resultados que obtienen los otros dos índices que ostenta este estamento en los otros dos establecimientos y de la mantención de la tendencia de los otros dos estamentos, este indicador negativo se asoma como una singularidad.

Si se asumieran estos resultados como una tendencia, es de toda lógica que sean los profesores quienes ostenten los mayores índices de empoderamiento dentro de las comunidades escolares, puesto que son ellos quienes operan y lideran los proyectos institucionales, son ellos quienes sellan, finalmente, las identidades de cada establecimiento escolar y son ellos quienes sostienen las dinámicas de trabajo, los perfiles institucionales, implementan las políticas y le dan ritmo y forma a todo el devenir institucional.

Por otra parte, también es de toda lógica que sean los padres y apoderados quienes aparezcan con menos dosis de empoderamiento, en virtud de su lejanía y condición exógena relativas, en comparación con los otros dos estamentos de la comunidad escolar.

A su turno, también es coherente –con la excepción anotada– que los alumnos se sitúen en el segundo lugar del ranking y mucho más cerca de los profesores que de los padres y apoderados; ello da cuenta de las lógicas internas de la configuración, roles y condiciones de pertenencia al interior de todo establecimiento escolar.

En suma, en un primer acercamiento a estos resultados primarios, se podría colegir que el índice de empoderamiento está, verdaderamente, midiendo lo que pretende. Si es así, este índice debiera constituir un indicador de éxito del programa, puesto que el empoderamiento necesariamente está asociado –tal como se puede apreciar en la construcción interna del índice– con la motivación, participación, identificación, liderazgo y gestión estratégica de cada institución.

IV.4.2.3 Establecimientos

Ahora bien, los índices asociados a cada establecimiento y sus respectivos grados de intensidad estarían reportando grados de empoderamiento que, en general, significaría que un establecimiento con un índice mayor que otro estaría dotado de un potencial de idoneidad

superior, en la misma proporción de la razón de sus grados de intensidad que el otro, para el logro de una empresa o iniciativa determinada, en este caso de la recepción de la experiencia significativa.

Es decir, si cotejamos los índices de los tres establecimientos, tenemos:

$$E_{sv} = 5,84 \quad \text{y} \quad E_{r_{sv}} = + 7,48 \%$$

$$E_{ss} = 6,26 \quad \text{y} \quad E_{r_{ss}} = + 16,79 \%$$

$$E_{cl} = 6,33 \quad \text{y} \quad E_{r_{cl}} = + 18,45 \%$$

De esta forma, tenemos que la Escuela Campo Lindo tiene un empoderamiento 2,5 veces mayor que el Instituto San Vicente de Tagua Tagua y 1,1 veces más que la Escuela Santa Sara, mientras que esta última es 2,2 veces superior al Instituto San Vicente.

De aquí se podría inferir que, por ejemplo se podría esperar de la Escuela Campo Lindo un rendimiento 2,6 veces mayor en la realización de una iniciativa frente al Instituto San Vicente o, dicho de otro modo, las expectativas en torno a los resultados de ambos en la recreación de la experiencia significativa –para ser más concretos- difieren en dicha proporción, ya sea en el éxito, viabilización o realización de parcialidades.

IV.4.2.4 Capitales intangibles

En particular, los niveles mayores de empoderamiento están dando cuenta de dosis de capitales intangibles superiores, los cuales aluden a capacidades específicas.

		Capitales		
		Simbólico	Psicosocial	Político
	Alumnos	5,81	5,57	4,94
San Vicente	Profesores	5,87	6,8	6,4
	Padres	5,8	5,97	5,11
	Alumnos	6,27	6,23	6,15
Santa Sara	Profesores	5,95	6,9	7
	Padres	5,87	5,67	5,66
	Alumnos	6,44	6,44	5,75

Campo Lindo	Profesores	6,08	7,19	7,02
	Padres	6,1	6,02	5,52

Del cuadro se desprende, en primer lugar, que los alumnos del Instituto San Vicente poseen un muy bajo capital político, es decir, sus niveles de conocimiento, identificación, participación y liderazgo en relación con el proyecto institucional están muy disminuidos frente al resto de los capitales los cuales, aún cuando se acercan, son inferiores a los de los alumnos de los otros dos establecimientos.

Haciendo abstracción de esto, se ve con claridad cómo los profesores ostentan dosis mayores, principalmente en los capitales político y psicosocial; es decir, sus grados de motivación y confianza y, de identificación, valoración y liderazgo del proyecto y el devenir institucionales, son superiores a sus propios rasgos internos, relacionados con sus fortalezas identitarias, de imagen y poder discursivo.

Y no es casual que, en el caso de los padres, esta relación posea una simetría inversa, aunque en rangos inferiores al interior de la escala utilizada (ceranos al umbral cero o neutro). Este estamento está más alejado del proyecto y del acontecer institucionales, aún cuando es sintomático que su motivación, fe y fortalezas identitarias y de imagen, en relación con el establecimiento donde estudian sus hijos, sean superiores: se podría afirmar que su alejamiento es de un orden más racional, de comprensión de las misiones y sentidos estratégicos internos del establecimiento, exhibiendo compromisos de orden sentimental y emocional mayores.

Los alumnos, por su lado, estando situados en un tramo ostensiblemente más alto que los padres y más cercano a los profesores, mantienen capitales parejos, no se advierten discriminaciones evidentes entre ellos. Se podría afirmar que su empoderamiento se asienta en tres pilares que revisten homogeneidad; esto tampoco debiera ser sorpresa, por el contrario, sigue la lógica de las particularidades de este estamento, el cual no necesariamente puede efectuar las distinciones institucionales que hacen sus profesores, en virtud de su dotación de conocimientos, dominios especializados y madurez ciertamente inferiores. Es así como su interpenetración con el devenir institucional es semejante a sus grados de identidad, imagen, poder discursivo, fe y motivación; más que discriminaciones internas, lo que podría envolver conceptualmente el significado de estas cifras, es un grado de entusiasmo alto y generalizado.

De este examen más pormenorizado de la composición del empoderamiento surge con más fuerza la conclusión que este índice efectivamente mide el empoderamiento de la comunidad escolar en relación con su establecimiento. Las cifras son elocuentes desde este punto de vista y, cada una de ellas, ya sean los grados de empoderamiento más generales o las dosis de capitales intangibles asociadas a cada estamento, refleja las características y peculiaridades propias de ellos y, son lógicas y esperables en su interrelación.

IV.5 Conclusiones Respecto de Objetivos Específicos

1. Determinar el efecto de las pasantías en lo referido a la Experiencia Educativa Significativa en las áreas pedagógica y de gestión escolar, en los establecimientos anfitriones y, especialmente, en los establecimientos pasantes.

Dos principales efectos en lo pedagógico se observan en este punto.

- a) Cuestionamiento de la profesionalidad racionalista técnica e instalación de una profesionalidad colegiada

Se percibe en el discurso de los actores una tendencia transversal hacia la valoración de una profesionalidad colegiada, reflexiva. Esto abarca diversos grados de consenso al interior de los equipos docentes, desde aquellos en que los discursos desde el “nosotros” se contrastan con los discursos desde el “yo”.

- b) Recomposición social de la profesionalidad: status obtenido por el rol de anfitrión

Se puede percibir un impacto de la pasantía en el rol de los anfitriones a nivel de la reconstrucción de su status profesional. Esto puede ser tan fuerte como para trastocar la relación anfitrión-pasante en la dupla Quellón-San Fernando en la cual, pese a la ausencia de replicación, o precisamente gracias a ella, la segunda etapa de la pasantía se estructura como la primera invirtiendo los roles anfitrión-pasante a tal punto que en el discurso del Director pasante ambos términos se entremezclan continuamente para referirse a los docentes de Quellón.

2. Determinar el efecto de las pasantías en los establecimientos pasantes y anfitriones, identificando posibles cambios en otros actores indirectamente involucrados (centro de padres, apoderados, centro de alumnos, junta de vecinos, personal administrativo, etc.).

A nivel de los actores no directamente involucrados en el desarrollo de la pasantía no se aprecian efectos relevantes. Como se ha expresado antes, la comunidad conoce y reconoce, tanto en anfitriones como pasantes, la realización de la EES. Además maneja nociones generales respecto del beneficio educacional y oportunidad de producir mejoras en la calidad de la enseñanza que genera o podría generar la implementación de la EES. No obstante, al buscar un segundo nivel de elaboración de estas ideas fuerza, el discurso no fluye, ni siquiera logra estructurarse en cuanto tal.

En resumen, si hay un efecto observable entre los actores de la comunidad escolar, éste es sólo tributario a la legitimidad de la dirección frente a una comunidad que, a partir de la EES instalada en el proceso de la Pasantía Nacional, reconoce en la dirección del establecimiento un liderazgo que promueve el mejoramiento educativo de su unidad escolar. Este liderazgo es “premiado” con una confianza en la calidad de los esfuerzos realizados y con las mejores expectativas de logro de la EES.

Con distinciones obvias, este reconocimiento de la comunidad es aplicable tanto a comunidades de establecimientos anfitriones como pasantes. En resumen, la comunidad

agradece el esfuerzo y proactividad en la búsqueda del mejoramiento de las condiciones de enseñanza y, a la vez, hace fe ciega en estos esfuerzos liderados por la Dirección.

En términos institucionales se produce transversalmente un bajo grado de capitalización de las EES. Entendíamos por capitalización institucional de la EES su nivel de institucionalización a nivel de las estructuras, los procesos o las personas, es decir, el grado en que las comunidades escolares se apropiaban de sus elementos, de sus prácticas y participaban globalmente en su desarrollo o sus derivaciones.

Los niveles más bajos los muestran, primero, los pasantes de la fallida EES de Formación Dual, pues representan la negación de la EES o el grado cero de la institucionalización de esta. Luego, en el discurso de los pasantes de la escuela Santa Sara se aprecia otro tanto en la medida en que hay un alto nivel de informalidad sobre todo en el rol de supervisión de parte de la Dirección.

El mayor grado de institucionalización se visualiza en los pasantes de la EES Articulación Afectiva y Efectiva, quizás por la misma naturaleza vinculante de la experiencia y que promovió mejores relaciones profesionales en la institución, a la vez que fue incorporada en el PEI no sólo en los alcances que proponían los anfitriones sino de modo ampliado a niveles que no estaban contemplado en el origen de la EES. Otro tanto, menos a nivel de las estructuras, se refleja en el caso de los anfitriones de la red de líderes, quienes sobre todo apuntan a la participación de la comunidad escolar en el desarrollo no sólo de la EES sino de las iniciativas en general del establecimiento. En los anfitriones la dupla Talca-Requínoa se nota fuertemente a nivel de las personas, destacando en su discurso el funcionamiento no obstructivo de una “estructura liviana” que permite a la comunidad funcionar dentro de un esquema de liderazgos diversos, reflexiva y propositivamente; asimismo se aprecia una identificación colectiva de los docentes que enuncian sus discursos desde un nosotros que es paralelo de un “agente” colectivo de sus proposiciones: la escuela, que se erige como protagonista de los logros obtenidos más allá de las individualidades.

En general los mayores aportes se perciben principalmente a nivel de las personas y sus interacciones, menos se notan a nivel de las estructuras y los procesos propios de las instituciones, los cuales, siendo elementos estructurales y de gestión, requieren la presencia de liderazgos fuertes para ser modificados. El riesgo de que esto no ocurra es que se conviertan en obstaculizadores de los procesos iniciados a nivel de las personas y esto contribuya a la prevalencia de reacciones inérgicas.

Es notoria la generalizada desconexión que se aprecia entre la implementación de la EES y su relación con el PEI, tanto entre los pasantes como entre los anfitriones, lo que daría cuenta de una falta de conceptualización en los docentes de la significación de la EES en el contexto de la institución.

Los diversos actores muestran conceptualizaciones del PEI que no articulan la dimensión pedagógica de aula con claridad. Esto puede interpretarse no tanto a una falla en la interpretación del PEI sino más bien en la noción del trabajo pedagógico de aula que se está manejando implícitamente.

En la dupla Canta Rana-Santa Sara, por ejemplo, el Director pasante diferenciaba dos momentos en esta relación, la cual, no siendo retroactiva, implicaba que la EES no podía tener relación con algo que se elaboró antes que ella. A esto se agrega que su visión acerca del rol de la escuela es de corte universal, en tanto la escuela debe promover aprendizajes, sin entrar en otras consideraciones contextuales acerca de esa labor que sería importante para empezar a pensar la necesidad de un proyecto local determinado. Sus anfitriones mostraban una relación algo mayor entre ambos, pero con notoria instrumentalización en tanto

la EES les servía para cumplir el objetivo estratégico de subir el SIMCE. Ello en sí no es negativo pues demuestra la existencia de una relación, pero afecta negativamente la dimensión que se le otorga a la EES como mera herramienta.

En el caso de la EES Red de Líderes, los anfitriones pensaban el PEI como algo que venía de cierto modo impuesto por la obligación de todo colegio municipal de tener uno, pero más allá de esa condición legalista, el PEI no mostraba un mayor grado de significación en lo local.

En la Dupla Talca Requínoa asimismo se diferencia entre ambos a partir de la oposición entre un nivel de lo macro y otro de lo micro; mientras en el caso los pasantes de la EES Formación Dual mostraban una total desconexión entre ambas esferas, más aún, una dificultad en el planteamiento de las relaciones entre rol de la escuela y satisfacción de demandas del medio externo que, tratándose de una formación profesionalizante, debiera formar parte de modo habitual de su proyecto de desarrollo institucional.

Tal vez el mayor grado de vinculación, pero que se halla implícito en el discurso de los pasantes, es el de la concepción del PEI como praxis curricular, lo cual le otorga un grado de inscripción mayor que el declarado en las otras experiencias analizadas.

A través de estas diferenciaciones que justifican la separación de PEI y EES lo que se puede rastrear es una particular conceptualización de la práctica de aula como espacio puramente pedagógico, sin una significación muy clara en lo que a sus repercusiones sociales, culturales y políticas pueda caberles; lo cual implica necesariamente operar con una conceptualización de base de corte restrictivo que sesga la visión de los actores en cuanto a los dividendos que pudieran llegar a sacar de su proceso de elaboración de saber pedagógico específico, pues su alcance se limita estrictamente a los elementos cognitivos de la relación pedagógica. Nótese a este respecto que, en la EES que mejor se muestra el cambio de rol docente hacia una concepción holística socioafectiva, los frutos de esto y su impacto se perciben más a nivel de los docentes que de su relación con los alumnos.

3. Establecer los aprendizajes que la experiencia ha tenido para los pasantes y sus posibles vinculaciones con la estructuración posterior de una experiencia educativa propia y significativa.

Para los pasantes el trabajo de conocimiento y apropiación de una EES y luego el esfuerzo de re-creación de ésta aplicada a su propio contexto constituye un aprendizaje en sí mismo.

No obstante, la posibilidad de tener éxito en estructurar una experiencia educativa propia y significativa se asocia mucho más a las condiciones de entrada al Programa que a los procesos internos que se verifican durante la ejecución del Programa.

En efecto, los establecimientos que afrontaron el proceso de búsqueda de la EES a partir de orientaciones claras y objetivos tributarios a procesos de autoevaluación sistemáticos²³ en general demuestran un aprendizaje mucho más intenso dado que sus expectativas fueron más precisas y realistas, abordando aspectos limitados pero tratados con mayor profundidad. En rigor, estos pasantes no buscaban soluciones generales a problemas generales, sino, a partir de problemas acotados, soluciones específicas y circunscritas a ámbitos específicos del accionar pedagógico o de gestión escolar.

En el otro extremo, se ubican los pasantes que al buscar una EES están dando sus primeros pasos en la búsqueda de soluciones para mejorar sus condiciones de enseñanza. En este

²³ Por ejemplo en el contexto de la aplicación del SACGE o de PME de gestión

sentido, la búsqueda de una EES aparece orientada por un afán más genérico, menos específico y en este contexto, los aprendizajes se ven seriamente comprometidos, llevando a los pasantes a generar sobre expectativas que corren el riesgo de terminar en frustración. El caso del Liceo Industrial de San Fernando es emblemático en este sentido dado que el objetivo de transformarse en un liceo de formación dual nunca estuvo al alcance a partir de aplicar la re-creación de la EES desarrollada en Quellón.

4. Identificar, desde la dimensión profesional, los factores o condiciones que provocan cambios al interior del establecimiento educacional por la experiencia de la pasantía.

- La percepción y generación de consensos en torno a quiebres institucionales: las EES que evidencian mejores resultados manifiestan transversalmente la existencia de visiones compartidas en torno a la existencia, sentido y urgencia de situaciones problemáticas compartidas por la comunidad escolar a nivel institucional. Desde este nivel ya es posible contar con bases de acuerdo y compromiso para abordar iniciativas de cambio conjunto que requieren, para desarrollar cambios efectivos en la profesionalidad y la vida escolar, de la participación de todos los actores, en particular de los miembros del cuerpo docente.

- La condición probatoria del conocimiento o saber práctico elaborado en la EES y reelaborado por los pasantes: un factor relevante es la disposición de los pasantes a asumir los saberes prácticos recibidos en la EES como construcciones hipotéticas que deben ser puestas a prueba y confirmadas en el propio contexto, y no como enunciaciones axiomáticas directamente transferibles con el peligro de que diferencias no sustanciales entre los contextos malogren el proceso de transferir los núcleos conceptuales que articulan las EES.

- La disposición honesta del establecimiento pasante a aprender de la experiencia de otros: el sentimiento de competencia entre instituciones, radicado sobre todo a nivel de los directivos en algunas de las EES analizadas, obstaculiza la relación de aprendizaje entre las instituciones y puede llevar a desfigurar la atribución de los roles anfitrión y pasante en el proceso de trabajo conjunto.

IV.6 Respecto de Preguntas de la investigación:

A continuación se presentan las conclusiones referidas a las preguntas de investigación formuladas al inicio del Estudio. En los casos en que la investigación no arrojó resultados de alguna relevancia, se optó por eliminar de esta sección las preguntas, de esta manera la numeración está desajustada con la original detallada en la propuesta técnica del Estudio.

A. ¿Qué pasa con los establecimientos luego de las pasantías?

Si bien se observaron ajustes en las condiciones que sirven de base a la ejecución de los proyectos, horarios, cargas, responsabilidades, así como las señales hacia una incorporación en algunas escuelas de las EES en el PEI, los establecimientos luego de las pasantías no demuestran grandes cambios. La EES re-creada e implementada constituye un elemento que se suma a la narración institucional, no obstante, sus efectos son débilmente institucionalizados en instrumentos como los planes y programas de estudio o el Proyecto Educativo Institucional.

Si es posible afirmar que el estamento docente reconoce el proceso de la pasantía como un activo que apunta a fortalecer la dimensión profesional del equipo de profesores del

establecimiento. Todo ello en el contexto de ir asumiendo el paradigma de la profesionalidad que se ha ido perfilando en diversos pasajes de este informe.

B. ¿Qué pasa con los actores que no están directamente involucrados en la Experiencia Educativa Significativa (centros de padres, apoderados, etc.)?

A nivel de los actores no directamente involucrados en el desarrollo de la pasantía no se aprecian efectos relevantes. Como se ha expresado antes, la comunidad conoce y reconoce, tanto en anfitriones como pasantes, la realización de la EES. Además maneja nociones generales respecto del beneficio educacional y oportunidad de producir mejoras en la calidad de la enseñanza que genera o podría generar la implementación de la EES. No obstante, al buscar un segundo nivel de elaboración de estas ideas fuerza, el discurso no fluye, ni siquiera logra estructurarse en cuanto tal.

En resumen, si hay un efecto observable entre los actores de la comunidad escolar, éste es sólo tributario a la legitimidad de la dirección frente a una comunidad que, a partir de la EES instalada en el proceso de la Pasantía Nacional, reconoce en la dirección del establecimiento un liderazgo que promueve el mejoramiento educativo de su unidad escolar. Este liderazgo es “premiado” con una confianza en la calidad de los esfuerzos realizados y con las mejores expectativas de logro de la EES.

Con distinciones obvias, este reconocimiento de la comunidad es aplicable tanto a comunidades de establecimientos anfitriones como pasantes. En resumen, la comunidad agradece el esfuerzo y proactividad en la búsqueda del mejoramiento de las condiciones de enseñanza y, a la vez, hace fe ciega en estos esfuerzos liderados por la Dirección.

C. ¿Qué sucede con los anfitriones?, ¿Cuáles son sus aprendizajes de la experiencia?

El acceso a la condición de anfitriones tiene repercusiones en la percepción que los informantes describen tanto acerca de sí mismos como del modo en que son vistos por otros. La condición de anfitrión, en este sentido, conlleva la satisfacción por el reconocimiento público a la labor realizada, una labor que se describe en el discurso de los actores como un esfuerzo constante y considerable: “sacarse la mugre”.

D. ¿Sirve la experiencia conocida por los pasantes para estructurar una Experiencia Educativa Significativa propia?

Ante todo, una EES es una solución colegiada frente a una situación problemática cuyo diagnóstico es un consenso de sentido elaborado institucionalmente. La medida en que las instituciones pasantes pueden estructurar apropiadamente su EES desde la experiencia de la pasantía se vincula, como escenario de origen, con el punto referido a la visión común en torno al problema emergente. Luego vuelve a aparecer la relación entre disposición al aprendizaje y las condiciones de borde que modulan la transferencia y apropiación de la EES.

E. ¿Qué tipo de efectos se producen en los establecimientos que participan en la pasantía?

Condición profesional e identidad docente: se perciben cambios importantes en la concepción del rol docente y sus supuestos de base, rol del alumno, concepción del aprendizaje, etc. Hay una línea clara de adopción de una profesionalidad colegiada, reflexiva y dialogante que concuerda con el paradigma de la colegialidad que empieza a instalarse

hoy. Esto lleva aparejada una crítica de la profesionalidad técnica cimentada en el paradigma de la racionalidad instrumental.

Autovaloración de los sujetos involucrados en la experiencia: cambia la autopercepción de los docentes que se sienten más valorados y ven reconocido su esfuerzo y su trabajo, sobre todo en la visión de los anfitriones se hacen de éste.

Modificaciones estructurales en los colegios: se observaron ajustes en las condiciones que sirven de base a la ejecución de los proyectos, horarios, cargas, responsabilidades, así como las señales hacia una incorporación en algunas escuelas de las EES en el PEI.

Integración de los equipos de trabajo: se establecen nuevas relaciones de trabajo produciéndose cruces de interacción entre segmentos que habitualmente no se vinculan.

Reconceptualización de la labor educativa del centro: se replantean las relaciones intraescuela y su misión formativa.

Tendencia al establecimiento de contratos didácticos constructivos y dialogantes, centrados en el protagonismo del estudiante. Esto, siendo una tendencia, no se ve reflejado en todas las EES.

F. ¿Cuál es el nivel de empoderamiento que exhiben las comunidades educacionales?

Las comunidades escolares medidas demuestran índices de empoderamiento muy positivos los cuales pueden asociarse, de manera hipotética, a los resultados del Programa. No obstante, el no haber contado con la aplicación de la encuesta en el único establecimiento pasante que no logró re-crear la EES deja esta afirmación en compás de espera de poder agregar información que tienda a apoyar esta hipótesis en al menos un caso real.

Como se ha insistido, la aplicación de este instrumento de medición se entendió siempre como un ejercicio exploratorio en vistas a entregar al Programa un instrumento y una metodología de medición para ser aplicada a muestras representativas. Si bien, dados los test normalidad presentados, el instrumento demuestra viabilidad, será necesario complementar su aplicación en el futuro a establecimientos pasantes que no hayan logrado tener éxito en el desarrollo de su pasantía.

G. ¿Cómo se construyen los espacios de decisión que se reconocen para cada uno de los actores de la comunidad educativa?

La comunidad en su conjunto aparece representada por su Director, los espacios de decisión se encuentran fuertemente alojados en el equipo directivo, no evidenciándose roles relevantes de los actores de la comunidad. Los docentes ciertamente están más cercanos a las decisiones que alumnos y padres y apoderados, no obstante su relación con las decisiones está mediada por el o la responsable técnico pedagógico.

Esta relación se puede cotejar en la medición de los capitales intangibles. Claramente quienes demuestran mayor capital político son profesores, quedando claramente atrás en este ítem los padres y apoderados y los alumnos.

H. ¿Cómo surge y se canaliza el desarrollo de los proyectos de cada uno de los actores de la comunidad educacional: docentes, directivos, los alumnos y padres y apoderados?

Uno de los elementos de mayor transversalidad en el discurso de los actores participantes es el de la importancia y valor que tiene la vinculación de la EES con experiencias anteriores de innovación en la institución tanto pasante como anfitriona. Es posible deducir de esta valoración una lectura que entiende el compromiso y el éxito de la EES como ligado a la pertinencia entre ella y lo que un informante llamaba el “proceso histórico” del problema abordado, levantando así la idea de que el arraigo en experiencias previas da mayor autenticidad al cambio y compromiso a los actores involucrados en él.

Es lo que permite ver la experiencia de la EES de Articulación Afectiva y Efectiva, cuyo problema detonante era compartido por ambas instituciones, mas enfrentado desde perspectivas distintas.

Los anfitriones de la escuela Canta Rana evidencian en su discurso esta misma ligazón, al igual que los anfitriones de Requínoa y los de la EES Articulación Afectiva. Ahora bien, puede ser natural e incluso parte del proceso de anfitrionazgo que esto ocurra así y que la oportunidad ofrecida por el programa de pasantías haya contribuido en la mayor parte de los casos a formalizar acciones de cambio que se venían dando de antemano y sin el propósito expreso de convertirse en modelos transferibles de saber pedagógico. El ejemplo casi perfecto de esto vendría a estar representado por la experiencia de formación dual de Quellón, que a la fecha tenía 14 años de implementación.

Lo relevante es entonces que este vínculo exista en los colegios pasantes, revelando de este modo un interés y compromiso auténtico con la EES en la medida en que ella se inserta en un proceso anterior de reflexión, de búsqueda o simplemente de sensibilización institucional en torno al problema planteado, sea que haya sido el mismo declarado en el catastro por los anfitriones, sea que se trate de un problema análogo pero con otras manifestaciones como en el caso de la EES de articulación. El interés nacido de esta raigambre histórica del problema en la vida de la institución parece ser determinante en el éxito de la EES, incluso a riesgo de que éste se constituya en un verdadero peligro a la replicación, como en el caso de los pasantes de la dupla Talca-Requínoa que en un primer momento extremaron su voluntad de apropiación al punto de bordear la reinención de la EES, hecho que fue evitado y con buen término como lo demuestra la visión muy positiva que los anfitriones tienen de los logros de sus pasantes. Es interesante para el caso de los pasantes de la EES Articulación Afectiva haber llegado a ampliar el sentido de “transferencia” como una acción emprendida globalmente en el establecimiento. Su correlato, en clave pedagógica, es la conceptualización que otorgan a la acción de “articular”.

Desde posiciones diferentes, la escuela Santa Sara y los pasantes de San Fernando coinciden en la carencia de este vínculo. El Director de Santa Sara muestra un marcado escepticismo frente a la posibilidad de cambio pedagógico, basado en una visión esencialista de los procesos y la escuela, por lo cual no queda lugar en su reflexión a una historización de las iniciativas de cambio. En cuanto a los pasantes de Formación Dual, no había otra aproximación al tema de la pasantía más allá que el de una “intención” desinformada acerca de la formación dual y su implementación. Ambas experiencias se llevan una imagen muy negativa de la transferencia para sus anfitriones, quienes no ven en ellas el fruto esperado.

No sería inconveniente que en futuras implementaciones del programa se pidiera a los interesados en convertirse en pasantes alguna argumentación respecto de la vinculación entre la EES y las iniciativas de cambio, reflexión y consensos pedagógicos generados en su institución, a fin de cautelar, teniendo a la vista un Catastro con mayores posibilidades de información para hacer opciones informadas, el mejor grado posible de pertinencia pero también de significatividad en la adjudicación de las EES.

- I. ¿Cuál es el grado de confianza de los actores de la comunidad educativa respecto de su capacidad de logro al interior del proceso educativo?

El nivel de confianza expresado por las comunidades escolares medidas es amplio. Su confianza, como se ha expresado en irrestricto apoyo a la EES de las cuales no se sabe mucho pero se entiende que son reflejo de un liderazgo pedagógico positivo que está en busca de alternativas de mejoramiento de las condiciones de enseñanza de la unidad educativa.

V Sugerencias, recomendaciones, y proyecciones que aportan al mejoramiento del Programa y al Área de Formación Continua del CPEIP

V.1 En torno los procesos involucrados en la ejecución del Programa de Pasantías Nacionales

El Programa de Pasantías Nacionales está en su séptimo año de ejecución y ese fondo de gestión es evidente al mirar el nivel de afiatamiento que ha logrado en su ejecución.

La labor de orientación técnica que realiza su equipo central es cercana dada su fuerte orientación a llevar el pulso del Programa en el terreno mismo.

La tendencia en estos siete años de Programa ha sido a bajar la cantidad de EES que se ponen a disposición de los establecimientos que demandan las pasantías nacionales. A esta tendencia, se agregó desde el año 2006 la ejecución bianual, es decir, la pasantía nacional se ejecuta durante dos años, el primero en donde se produce la visita del equipo pasante al establecimiento anfitrión, y el segundo cuando se produce la visita del equipo anfitrión al establecimiento pasante.

Dada esta situación de pleno despliegue de la implementación del Programa, y más allá de los detalles casuísticos de problemas de administrativos y de gestión que producen en cualquier programa que extiende su cobertura a nivel nacional, en el contexto del Estudio se ha podido identificar algunas áreas de procesos que es necesario tener a la vista tanto del punto de vista del diagnóstico como de la soluciones posibles a trabajar en el futuro.

V.1.1 Proceso inicial

Uno de los temas a fortalecer es la elaboración del Catastro de EES. Se trata de mejorar la información que sobre las EES hoy se presenta en una ficha de carácter muy general. La idea es generar información agregada que permita dimensionar y entender de mejor manera los elementos intrínsecos de la EES y también los que le dan contexto. Dar cuenta de la historia del problema o necesidad que dio origen a la EES; conocer cómo y con qué recursos se inició y dio continuidad a la EES.

Si bien se entiende que el formato impreso del catastro limita las posibilidades de agregar información de detalle, se podría diseñar una versión digital en línea en donde estos problemas de límites editoriales fueran irrelevantes. Además, un catastro en línea podría agregar el valor de poder poner en contacto a anfitriones con potenciales pasantes en la perspectiva de poder afinar la sintonía fina en la selección del EES.

Sobre este tema volveremos en este mismo capítulo para hacer un conjunto de recomendaciones para mejorar el catastro.

En esta misma línea debiese buscarse mecanismos par el fortalecimiento del proceso de selección de EES por parte de los pasantes. No se trata sólo de mejorar la información disponible para que el pasante tome decisiones más informado, se trata también de que el pasante pueda demostrar ante el Programa que su decisión está no sólo bien informada sino también bien enfocada,

En este sentido, la propuesta de que los pasantes tengan que justificar su selección a través de un texto explicativo parece una medida tendiente a cerrar una de las brechas identificadas relativas a las expectativas insatisfechas de algunos pasantes. Además de asegurar que el pasante sustente su elección en una reflexión significativa que apunte a la búsqueda de aportes

específicos a sus problemas o proyectos de mejora y no a panaceas que puedan conducirlos a fracasos anunciados.

V.1.2 Proceso de ejecución

Más allá de los ajustes posibles de producir durante todas las etapas de la ejecución de las pasantías, existe un ámbito que requiere de un rediseño de carácter general. Se trata llevar al actual proceso de acompañamiento y apoyo a transformarse en un proceso de seguimiento y monitoreo propiamente tal.

La capacidad de poder ampliar a más de una semana el tiempo de transferencia del anfitrión al pasante se asume en la actualidad con el proceso de acompañamiento y apoyo que se realiza entre las visitas de unos a otros miembros de las duplas. Como ha quedado claro tal proceso es débil del punto de vista de su homogeneidad, asumiendo diversas formas e intensidades.

Los equipos que componen las duplas reconocen los potenciales aportes de este proceso, no obstante lo que más demandan al Programa es orientación técnica y formalización del proceso. Ello pasa por avanzar en construir una metodología del seguimiento y tipo de asesoría debiese realizar el anfitrión al pasante en la etapa en que éste está dedicado a la re-creación de la EES.

Para estos efectos, se debe tener en cuenta los límites de tiempo y espacio que estarían limitando tal función.

En términos de tiempo se debe definir acciones de feedback del anfitrión al pasante que no impliquen la elaboración de informes sino de información relevante y específica en formatos de minutas o fichas de retroalimentación que puedan ser trabajadas de manera rápida y precisa.

En términos de espacio, se debe tender a trabajar en ambientes virtuales. Estos espacios deben ser de carácter colaborativo accesibles en ambiente WEB. Para hacer viable este soporte, el Programa debiese contar con una plataforma de servicios colaborativos en WEB y considerar orientaciones y capacitaciones a los miembros de las duplas para que puedan aprovechar de manera relevante estos espacios.

V.1.3 Proceso de evaluación

El proceso de evaluación que el Programa realiza al desarrollo de las pasantías que se ejecutan año a año constituye uno de los desafíos relevantes identificados en el contexto de este Estudio. De esta manera, se ha dedicado un apartado especial dentro del capítulo de recomendaciones para tratar esta dimensión.

V.2 *Articulación institucional del Programa*

Como se ha planteado, el Programa de Pasantías Nacionales demuestra internamente una madurez de gestión que le permite sostener ejecuciones sucesivas e ir ajustando de manera progresiva sus propias debilidades. No obstante, si se lleva esa mirada hacia el entorno del Programa se podrá apreciar un ámbito de mayores debilidades que es preciso abordar.

En este sentido, el Programa se ve relacionado sólo con su entorno inmediato en el Área de Formación Docente Continua del CPEIP.

Una primera recomendación es que el Programa debe avanzar en alinearse con las políticas e instrumentos que surgen de los marcos contextuales.

Así, en el ámbito del marco curricular se requiere desarrollar una sintonía fina con las prioridades curriculares promovidas en el contexto de las estrategias de mejoramiento de la calidad. Además, el Programa debiese demostrar vínculos más evidentes con la dimensión de resultados de aprendizaje, generando una mirada explícita respecto de los resultados SIMCE que demuestran los establecimientos que participan en el Programa y de cómo el desarrollo de las EES se relacionan con las expectativas de rendimiento de establecimientos pasantes.

Tampoco el Programa evidencia un alineamiento con las políticas de evaluación del desempeño docente. Esto es relevante dado que los docentes que participan en el Programa paralelamente están pasando por su evaluación de desempeño. Es relevante también porque para directores y sostenedores es prioritario generar condiciones que garanticen mejores resultados de sus profesores en este sistema.

Por otra parte, las estrategias asociadas al aseguramiento de la calidad de la gestión escolar han ido tomando protagonismo en la política educacional del país. No es posible pensar estrategias particulares que no se relacionen con los sistemas de calidad que se están promoviendo y masificando a lo largo del país. Así, el Programa de Pasantías Nacionales debiese definir una estrategia de acercamiento y complementariedad hacia dichos sistemas.

En términos de gestión, el alineamiento significa en primer lugar generar las conversaciones pertinentes con los actores institucionales que lideran las estrategias e instrumentos ligados a tales marcos contextuales. Dichas conversaciones deben estructurarse en torno a cómo el Programa de Pasantías Nacionales constituye un aporte relevante al fortalecimiento de cada una de esas estrategias e instrumentos.

Así, desde las prestaciones específicas que genera la oferta de EES poder demostrar cómo es posible aportar a los resultados de aprendizaje de los alumnos, al mejoramiento del desempeño docente y a la gestión escolar de calidad del establecimiento que participan en la pasantía.

Lo anterior pasa por ajustar los procesos de selección de EES, de adjudicación de EES a los establecimientos que demandan pasantías y de evaluación del desarrollo de las pasantías, además de evaluaciones expost que den evidencia de los resultados del Programa más allá del proceso mismo de la pasantía.

Sobre esta base de complementariedad, el Programa podría avanzar en estructurar de pisos de gestión para darle más potencia y vigencia a su aporte.

En la actualidad, el Programa funciona como una plataforma de gestión de dos pisos. El primer piso es donde están los establecimientos anfitriones que ofrecen EES y los pasantes que buscan EES. El Programa junta esta oferta y demanda constituyendo un segundo piso en donde se encuentran estos establecimientos para constituir duplas de trabajo.

La necesidad de constituir un tercer piso se refiere a dar forma concreta a los acuerdos que se generen de las conversaciones con los actores institucionales antes mencionadas. Por esta vía es posible, al alinear esfuerzos, sumar capacidad de gestión y recursos al desarrollo de las pasantías nacionales.

Por ejemplo, una EES podría ser el eje de un Proyecto de Mejoramiento Educativo de gestión, ganado en el contexto de la implementación del SACGE. Por esta vía, los recursos asociados a la pasantía nacional serían los que aporta el Programa más los que aporta el PME, generando condiciones de sustentabilidad que hoy son señaladas como amenazas por los pasantes que están haciendo el esfuerzo por sacar adelante la EES re-creada en el contexto de la ejecución del Programa.

Otro ejemplo de articulación de tercer piso sería que una EES fuera parte del plan para mejorar los rendimientos de docentes calificados como insatisfactorios o básicos en el sistema de

evaluación docente. En este caso, junto a los recursos que aporta el Programa, se sumarían los recursos que el sostenedor municipal tiene para la capacitación de sus docentes mal evaluados.

Un último ejemplo sería integrar la capacidad instalada de maestros de maestros para el desarrollo de EES. Esto podría aplicar a anfitriones que requieran sistematizar EES ya implementadas y ganar en mejores capacidades de transferencia, contando con un recurso humano calificado y financiado en sus horas de trabajo. Pero también se puede aplicar a pasantes que requieran potenciar su capacidad de re-creación e implementación de la EES visitada a través de contar con un recurso humano calificado y financiado en sus horas de trabajo.

Una articulación de tercer piso aportaría al Programa vigencia y viabilidad futura, además de recursos de suyo escasos en el Programa. Para lograr esto, junto con establecer las conversiones pertinentes, el Programa debe ajustar su oferta de manera de ser un producto de interés no sólo para los establecimientos que buscan las EES sino también para los actores institucionales que administran los sistemas e instrumentos estratégicos de la política educacional actual.

V.3 Lineamientos para una propuesta evaluativa del Programa de Pasantías Nacionales

Basándonos en las observaciones planteadas en el segundo informe a los instrumentos de evaluación del programa, proponemos la construcción de un Modelo Evaluativo que pueda dar cuenta de mejor modo y durante el proceso de las pasantías nacionales de los dos objetivos que se detectaban coexistiendo al interior de los instrumentos analizados, los cuales son a continuación desplegados y extendidos en una serie de oportunidades de evaluación.

El propósito de esta proposición es sugerir un conjunto de posibilidades modularmente concebidas para ser desarrolladas en conjunto o de manera aislada guardando la complementariedad con los otros componentes y contando con límites precisos de la información a recabar que evite la sobresaturación de los instrumentos debida a una alta heterogeneidad e inorganicidad de los objetos pesquisados.

V.3.1 Evaluar la experiencia de desarrollo de la profesionalidad en la Pasantía:

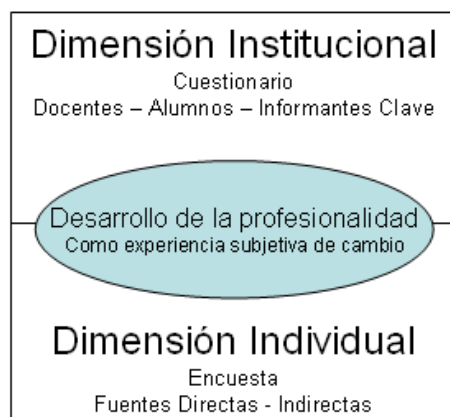
Esta intención está referida a la exploración evaluativa de la experiencia subjetiva de los participantes en la pasantía en cuanto proceso de desarrollo de su profesionalidad docente.

“El desarrollo profesional está definido como el proceso (o procesos) mediante el cual el profesorado mínimamente competente alcanza niveles más altos de competencia profesional y amplía su comprensión de sí mismo, de los papeles, de los contextos y de la carrera profesional. Esta definición establece una clara distinción entre alcanzar un grado de idoneidad profesional y la búsqueda de la excelencia profesional” (Duke-Stiggins, 1997:166). En lo que esta definición puede tocar la experiencia de los participantes del programa de pasantías debiera traducirse, a lo menos, en el escrutinio de:

- Los aspectos críticos de la experiencia del cambio profesional y su sentido

- La relación docente-contexto de implementación, sus conflictos y el aprendizaje consecuente
- La identidad del docente en relación con su rol asumido, el Proyecto Educativo de la institución y su comunidad educativa
- La relación didáctica entre el docente y la EES, tanto desde el punto de vista de la reconceptualización que vive el anfitrión en su traspaso, como de la recontextualización que vive el pasante.

Estos elementos pueden dividirse en dos dimensiones a evaluar:



V.3.2 Dimensión Individual:

Es la apreciación de la experiencia de aprendizaje pedagógico de cada participante desde la propia apreciación de los actores del proceso, docentes, alumnos y actores relevantes.

V.3.2.1 Instrumento a emplear:

Por la naturaleza de la información que se espera recabar, se sugieren instrumentos de pregunta abierta que permitan a los actores expresar sus propias consideraciones. El instrumento no debiera constar de más de 3 o 4 preguntas de desarrollo.

Finalidad de la información: recabar elementos de juicio para el mejoramiento sustantivo de la pasantía en sus variables metodológicas y procedimentales. Esto puede permitir a la dirección del Programa intencionar cambios específicos en los formatos de las EES, su instrumentación, complejización, etc.

V.3.2.2 Fuentes de información:

Docentes del equipo pasante: para el docente se debe trazar una grilla de indicadores que abarque integralmente el objeto evaluado, es decir, la experiencia subjetiva de cambio profesional.

Alumnos: Los alumnos asisten solo a una parte del desarrollo docente, siendo testigos de sus manifestaciones a nivel de la práctica. Es central no reducir el desarrollo docente a la visibilidad

que éste tenga en la mirada de los estudiantes. Antes, se debe operar una cuidadosa selección de los elementos que pueden ser claramente percibidos por los estudiantes, particularmente los relativos a la puesta en aula de los cambios intencionados cuando se trata de EES pedagógicas. Es posible que tengan una visión muy menor de los aspectos vinculados a la implementación de cambios en la gestión.

Informantes clave: Según el recorte que se haga de los aspectos a abarcar en la construcción del objeto evaluativo “experiencia subjetiva del cambio” es relevante seleccionar actores que por su relación con el proceso puedan dar una visión tan rica y profunda sobre uno o más aspectos de los abordados como los que desarrollan sus protagonistas. Esto debe operar con criterio cualitativo, es decir, no se requiere de representatividad estadística para definir la suficiencia y validez metodológica de los informantes clave, sino su representatividad estructural.

V.3.2.3 Oportunidad de Evaluación:

De acuerdo a la finalidad expresada pueden ser evaluaciones de producto situadas hacia el final de cada período y al final de la experiencia completa.

V.3.2.4 Procesamiento:

Los propios equipos pueden realizar un informe evaluativo de los cuestionarios desplegados, levantar categorías de acuerdo a la información recibida que agrupen las respuestas y pronunciar un juicio sobre la marcha general de esta dimensión.

V.3.3 Dimensión Institucional

Está referida a la toma de conciencia corporativa de la experiencia de cambio. Como tal, es una oportunidad de pensar colectivamente las interacciones entre los miembros, los liderazgos, las tensiones irresueltas y los estados del proceso.

V.3.3.1 Instrumento a emplear:

Por su naturaleza masiva, se sugiere la realización de una encuesta cerrada con algunos ítems de desarrollo.

V.3.3.2 Fuentes de Información:

Fuentes directas: todos aquellos actores vinculados de modo explícito al proceso de cambio como protagonistas, promotores, beneficiados directos (alumnos de los cursos en pilotaje, docentes participantes, apoderados de los cursos pilotados, autoridades del colegio, etc.). Se sugiere muestreo censal, en la medida de lo posible.

Fuentes indirectas: todos aquellos miembros de la comunidad escolar que no se ven afectados por el proceso de cambio pero que vivencian sus efectos y su proceso desde una óptica externa. Se sugiere muestreo estadístico en lo posible.

V.3.3.3 Oportunidad de evaluación:

Una evaluación de medio término y una evaluación al final del proceso.

V.3.3.4 Procesamiento:

Éste puede realizarse por las propias instituciones si se les provee de una programación computacional, en Excel o en otro software, que les permita obtener resultados requiriendo de ellos solamente la tabulación de los datos.

Esto necesariamente implica que las encuestas no pueden ser extensas.

V.3.3.5 Evaluar el Programa de Pasantías en tanto agente de intervención pedagógica:

Entenderemos por calidad de la intervención pedagógica agenciada por el Programa a la recurrencia de opiniones favorables a la pertinencia y relevancia de los diversos componentes de la intervención puestos en acción durante el proceso total, en una percepción de proceso y en una percepción de producto.



Algunos de los elementos posibles de incluir son:

V.3.4 En la evaluación por producto:

- El cumplimiento de los propósitos que dan origen al programa.
- La idoneidad del soporte prestado a la implementación de la experiencia: logística, estructural, tecnológica, etc.
- La idoneidad de la intervención y el acompañamiento a la implementación de las experiencias de transferencia: a través de los materiales y documentos desplegados, la acción de supervisores en terreno, las vinculaciones propiciadas a nivel de sistema, etc.
- Los factores estructurales comprometidos en dicho éxito

V.3.4.1 Finalidad de la información:

Recabar la percepción de los participantes de las pasantías a nivel nacional respecto de los impactos derivados de la puesta en práctica de EES a fin de tener una percepción general de los resultados del Programa. Los destinatarios de esta información son, por ende, los gestores del programa de pasantías.

V.3.4.2 Instrumento:

Encuesta

V.3.4.3 Oportunidad de evaluación:

Evaluación de medio término y evaluación final.

V.3.4.4 Informantes:

Se debería encuestar con criterio estadístico a toda la comunidad escolar de los establecimientos pasantes, teniendo en cuenta que la población de referencia es el conjunto comprendido por todos los colegios del programa. Esto hace innecesario actuar con criterio censal en cada colegio.

V.3.4.5 En la evaluación de proceso:

Entenderemos por impacto el sentido del cambio para sus protagonistas, sea estos cambios percibidos hayan sido intencionados explícitamente por el programa o los equipos participantes o que se trate de efectos colaterales del proceso.

- El impacto cultural y simbólico del cambio introducido.

Impactos en las relaciones humanas al interior de la comunidad escolar pasante.

- docente-alumnos
- alumno-alumno
- escuela-comunidad
- profesores-apoderados
- profesores-gestores

Institucionalización del cambio:

- impactos en las estructuras (Reglamentos, PEI, normativas, políticas, infraestructura, etc.)
 - creación de estructuras
 - adaptación de estructuras
 - modificación de estructuras

- impactos en las prácticas de la comunidad escolar
 - o pedagógicas
 - o administrativas

Instrumento: grupos de discusión regionales

- a) grupos de discusión pasantes
- b) grupos de discusión anfitriones

Oportunidad de evaluación: de medio término y al final del proceso.

Fuentes de información:

Miembros de las comunidades escolares de cada institución seleccionados cualitativamente con criterio de representatividad estructural. A lo menos debieran encontrarse representados:

- Estudiantes directamente beneficiados
- Docentes participantes
- Gestores
- Centros de Padres y apoderados
- Centros de Alumnos

Sería deseable además contar, en el mismo grupo o en otro *ad hoc*, con

- Docentes no participantes
- Representantes de instituciones comunales beneficiadas directa o indirectamente por el cambio
- Instancias gestoras del proceso

V.4 Análisis y Sugerencias al Catastro de Establecimientos Educativos con Experiencias Significativas Proceso 2006

Un catastro es una recopilación ordenada, exhaustiva y rigurosa de información sobre la existencia de una determinada realidad, preferentemente material pero también simbólica. En tanto recopilación un catastro es exhaustivo en la medida que pretende abarcar todas las ocurrencias posibles de dicha realidad, sobre la base de criterios de selección que determinen la pertenencia e inclusión de un fenómeno particular en su interior. En cuanto al ordenamiento, éste

obedece a la finalidad que el catastro, en tanto documento informativo, pretende cumplir, y supone una diversidad de disposiciones según el destinatario al cual se dirige y al servicio que le presta a éste. En el caso del Catastro de EES, su labor función es servir “para que nuevos profesores y profesoras se sumen a la experiencia, que ya ha tenido más de 4000 docentes, de vivir el valioso intercambio que se genera en el Programa Pasantías Nacionales”.

En desde esta presuposición que planteamos los puntos que a continuación se presentan, con la finalidad de potenciar la comunicabilidad del catastro y facilitar el logro de su objetivo. Dos criterios hemos empleado para realizar estas sugerencias:

- que ellas apunten a potenciar la percepción de los lectores en torno a la Relevancia de las EES ofertadas: este criterio esta referido a establecer lineamientos que permitan a los posibles pasantes a determinar si existe una relación estrecha entre los problemas que dan origen a la EES y aquellos que ellos viven en su realidad particular y desde la percepción de los cuales enfrentan la lectura del Catastro. La Relevancia, por ende, está referido a la naturaleza de los problemas.
- que ellas apunten a clarificar a los lectores del Catastro la posible Pertinencia de las EES ofertadas: apunta a establecer lineamientos que permitan a los lectores determinar si la naturaleza de las soluciones constitutivas de la EES tienen la suficiente viabilidad (técnica, política y económica) en su propio contexto.

Sugerencias para mejorar la Relevancia:

En Cuanto a la Relevancia, se proponen las siguientes sugerencias sobre la base de la explicitación de las relaciones posibles entre el diagnóstico de problemas que da origen a la EES y aquellos que podrían determinar su elección por parte de posibles pasantes:

a) Especificar criterios de descripción para el ítem “Problema que aborda”. Hay casos en que esto no se describe y se habla, como en la página 70, de la importancia de la experiencia pero no sobre el problema mismo.

b) Especificar condiciones mínimas que caracterizan el contexto de desarrollo de la EES y que permitan contextualizar de cierta forma las estrategias, el problema y el impacto de ésta en el marco de tales condiciones.

c) Indicar nivel de alcance de la EES: si se trata de una experiencia intraula, entre subsectores, entre niveles, o institucional. Experiencias como la de la pagina 37 y 42, 50 representan más bien una experiencia institucional de planeación estratégica del currículo más que una experiencia en sí, es un conjunto de de ellas.

d) Especificar lo referente a la evaluación de la implementación:

Suele suceder que no hay claridad respecto de la demanda de trabajo o el interés que podrían despertar en los posibles pasantes el acceso a nuevas estrategias evaluativos o a una aplicación sistemática de aseguramiento de la calidad en cuanto a instrumentos específicos cuyo conocimiento les puede o no ser familiar.

En algunas EES el ítem Evaluación se entiende como un comentario síntesis sobre la EES y no la referencia a los dispositivos evaluativos que aseguran la calidad de la EES como en la pag 44 y 45, 46, 47 reiterándose lo que debería limitarse a resultados e impactos. Un ejemplo correcto de su uso estaría en la pagina 76.

Sugerencias para mejorar la Pertinencia

En cuanto a la pertinencia, las EES son conjuntos organizados de saber pedagógico que operan como soluciones significativas, es decir, que han sido construidas y apropiadas desde la inteligencia organizacional de instituciones educativas particulares, por lo cual llevan en sí mismas las marcas de esa inscripción.

a) Homogeneizar la construcción de títulos de las EES:

Un título es una clave de lectura para el lector que apunta al eje principal de sentido que el autor pretende dar al texto de modo orgánico. Algunas condiciones de un buen título son:

- Establecer claramente el sentido global de aquello que denomina. En una EES como la Articulación Efectiva y Afectiva pudieron haberse empleado otros conceptos dando un sentido diferente a la EES
- Establecer el alcance de sentido que se le quiere dar a aquello que se denomina: si el título omite precisiones contextuales es porque busca explícitamente un alto nivel de abstracción y omnicontextualidad (un título como “El Amor” por ejemplo); si el título establece precisiones ayuda a delimitar el área de sentido del texto (“EL amor en la edad media” o bien “El aprendizaje de operadores matemáticos básicos en primer nivel de Enseñanza Básica Municipal en la comuna de Quillota”).
- Ser sugestivo e incitar a la lectura

De estas condiciones, en particular la segunda es fundamental pues no solo basta con precisar el tema de la EES sino las condiciones fundamentales que la determinan y le dan sentido. Títulos como Hagamos Ciencia pueden precisarse mejor si se les adjetiva según sus contextos, sus niveles de aplicación, su intencionalidad, sus modos de ejecución (“con deshechos” o “entretenida”), su finalidad (“sobre el medioambiente”).

Debieran promoverse títulos que a la vez de ser motivadores, cuenten con precisiones sobre el rango de responsabilidad temática que toca a sus creadores.

b) Incluir una dimensión económica en la descripción de las EES. Indicar recursos mínimos requeridos para la implementación exitosa de la EES. Es el caso por ejemplo de la pagina 39 en que podrían precisarse las condiciones mínimas que permiten la realización de la experiencia de la radio, sobre todo si uno de sus objetivos es “brindar un canal de comunicación a la comunidad”, sin que se precise demasiado si se trata de la comunidad escolar o la comunidad contextual de la institución, lo cual, en este último caso, puede llegar a ser técnicamente factible.

c) Incluir una composición de los equipos de trabajo y la inversión semanal en horas de trabajo.

d) Incluir una descripción de los actores involucrados en la EES.

Las EES de cierta complejidad quedan poco explicadas en lo relativo a su desarrollo, se necesita por eso una instancia descriptiva de lo que se realizó en la EES y que de cuenta narrativamente de su peculiaridad y actores movilizados.

e) Indicar los factores institucionales facilitadores e inhibidores para el éxito de la EES, esto permitiría evitar la comprensión exitista de la EES y lecturas simples de transferibilidad de las experiencias. Esto puede ser muy importante en casos como la fallida transferencia de San Fernando.

f) Itinerario global del proceso de la EES: puede ser necesario indicar la periodización de la EES en términos de sus fases o, por ejemplo, la secuencia y duración de los componentes que abordan aspectos del currículo durante la EES.

g) Incluir un Listado de conceptos clave de la EES que permita búsquedas heurísticas, con un índice de estos términos.

h) Indicar las competencias pedagógicas desarrolladas por los docentes en un sentido de profesionalización. Esto puede ser relevante para estimular un desarrollo docente tendiente no solo a la excelencia de las competencias históricas de la profesionalidad pedagógica, sino también a la extensión de las competencias en áreas nuevas de profesionalidad.

ANEXOS

VI Informe de Registro de Jornadas Regionales de Seguimiento con Pasantes

VI.1.1 Presentación

El informe basa su desarrollo en la observación y participación de los investigadores en las jornadas de trabajo que realizó el CPEIP en las regiones IV – La Serena-, VI – Rancagua- y VIII – Chillán-.

Las jornadas de trabajo que desarrolla la institución contratante durante esta primera etapa del programa de Pasantías Nacionales, con los establecimientos pasantes y algunos otros anfitriones invitados en las regiones, se han transformado en un material interesante de ser relevado por este estudio, en razón de:

- i. que forma parte de las presentaciones y retroalimentaciones que se establecen entre los establecimientos pasantes con respecto a las experiencias ya vividas en los establecimientos anfitriones
- ii. la importancia que tiene la articulación entre actores locales vinculados con la educación: establecimientos, municipios y ministerio
- iii. la preparación y definición de responsabilidades para el proceso de transferencia a ser desarrollado en la segunda etapa del Programa, esta vez en el establecimiento que realizó el rol de pasante

En este informe se encontrará la sistematización y descripción de las principales observaciones desarrolladas en las jornadas de trabajo en regiones, así como algunos registros que se pueden realizar de estas experiencias pensando en la implementación del Programa y en los posibles aprendizajes que allí se están produciendo. Estas observaciones se complementarán en los análisis, con las presentaciones que se realizaron en cada jornada y los documentos de trabajo que allí se desarrollaron.

VI.1.2 Introducción

Desde el punto de vista metodológico, el informe se construye a partir de la presencia que tuvieron los investigadores en las jornadas con los establecimientos pasantes y, como en el caso de la cuarta región, algunos anfitriones invitados. Como una técnica de observación pasiva, la observación participante se transformó en la técnica que permitió levantar un conjunto de información significativa.

Esta información surgiría fundamentalmente de las conversaciones, debates y preguntas que constituirían el trabajo de las jornadas con los docentes, además de las observaciones directas sobre las presentaciones que cada establecimiento realizó de manera específica.

Algunas de las preguntas que orientaron esta labor fueron: ¿cómo se desarrollan las jornadas en sus aspectos organizativos, metodológicos y operacionales? ¿qué se produce ahí, que no se produciría de no asistir los establecimientos pasantes? ¿cuál es el sentido de esta acción de traspaso de información entre los establecimientos pasantes? ¿qué se intenta transmitir en estas jornadas?, entre otras.

Desde el punto de vista de la exposición, este informe se realiza de manera transversal para las tres experiencias regionales observadas -IV (La Serena), VI (Rancagua) y VIII (Chillán)-, desarrollando aquellos ámbitos consensuales de la experiencia y también aquellos elementos particulares observados en cada una de las regiones. Este último registro se realizará en los respectivos títulos del informe, cuando se estime necesario.

Cabe mencionar, por último que, en términos de la participación, el número de docentes en cada una de las experiencias regionales fue entre veinticinco y treinta personas para las regiones cuarta y sexta y veintiuno para el caso de la octava región. Esta región, sin embargo, tuvo dos jornadas regionales diferentes. Se debe señalar que también asisten a cada uno de los encuentros funcionarias del programa, coordinadores provinciales y/o comunales del programa, así como funcionarios ministeriales de otros niveles:

IV Región:

Se observa la presencia de funcionarios municipales (coordinadores de pasantías nacionales de los D.E.M., coordinadores de programas de educación de los D.E.M. (3)), así como una coordinadora provincial de educación.

VI Región:

Se observa la presencia de un coordinador regional de educación y dos coordinadoras provinciales del programa.

VIII Región:

Asiste un coordinador del departamento provincial de educación y otro funcionario, entendemos del mismo departamento, que se retira a poco andar del desarrollo de la jornada de la mañana.

A estas personas se debe sumar el relevante rol de las funcionarias del Cpeip; sras. Silvia Zepeda (IV Región), Edna Ramírez (VI Región) e Isaura López (VIII Región)

1.- La Centralidad del CPEIP en la realización y coordinación del encuentro

Lo primero que se observa, de manera directa, es el rol relevante que cumple el CPEIP en estos encuentros: la encargada del programa de pasantías en la región informa sobre el programa y su proceso, invita a la participación activa de los representantes que están en el salón, coordina las presentaciones que cada establecimiento realizará durante un tiempo acordado previamente – quince minutos de exposición y diez minutos aproximadamente de retroalimentación- para que cada uno pueda contar la experiencia vivida durante la pasantía en la región y establecimiento respectivo.

Se aclaran las dudas que se presentan entre los asistentes. Se introduce la presentación del estudio que está realizando la U. de Chile en la región; en el caso de la cuarta región se da la palabra a uno de los investigadores presentes, el señor Hernán Aburto y en el caso de las otras dos regiones se señala la presencia del investigador señor Rodrigo González en la jornada y su rol, enmarcando su presencia en una función lo menos protagónica posible.

Una vez finalizadas las presentaciones -existe un acuerdo previo en que las exposiciones se realizarían bajo la modalidad del programa Power Point-, cuya diversidad en términos de vivencia y experiencia es evidente, las coordinadoras – Sras. Silvia Zepeda (IV región), Edna Ramírez (VI región) e Isaura López (VIII región), refuerzan cada una de las presentaciones con la importancia de los contenidos y experiencias vividas, sostienen acuerdos con la concurrencia respecto de la estructura de preguntas, respuestas y reflexiones sobre las experiencias: en el caso de la cuarta región se acuerda anotarlas y, una vez concluidas las presentaciones, realizarlas a los/as expositores/as, para el caso de las regiones sexta y octava, las preguntas, comentarios y reflexiones se desarrollan inmediatamente los/as expositores/as terminan cada una de las presentaciones.

El debate generado en cada una de las regiones es diferente: se aprecia en la cuarta región un nivel motivacional un tanto mayor que en la experiencia de la sexta región y bastante mayor que la octava región –huelga decir, sin embargo, que esta región presenta en su concurrencia un elevado número de profesores de zonas rurales-.

En el caso de la cuarta región, por ejemplo, en un momento se producen reflexiones básicas respecto de lo que vendrá en sus respectivos establecimientos, elaborándose preguntas y dudas que tienen directa relación con las posibilidades de cambios al interior de los establecimientos. Dudas que asoman entre la responsabilidad que significa estar ahí y ser portadores de nuevos enfoques, métodos y experiencias a ser transferidas.

La coordinadora del encuentro, que muestra un muy buen manejo en el trabajo grupal, transforma las preocupaciones en posibilidades y, desde la motivación a los participantes, los insta a entender que el concepto de la resistencia al cambio es una parte integrante del proceso que ha de vivirse una vez se enfrenten a la posibilidad de introducir cambios en sus propios establecimientos. La resistencia, señala, “es una parte constitutiva del proceso” y transmite que lo importante es que se tenga conciencia de aquello y no se vea como una amenaza infranqueable al trabajo que queda por delante.

Recomienda algunos hechos concretos y que han dado resultados en la experiencia del CPEIP anteriormente: trabajar desde el inicio con quienes crean en que los cambios pueden ayudar a resolver los temas por los cuales ellos están desarrollando la pasantía y con resultados concretos y observables ir sumando a los más indecisos o críticos al proceso.

Para el caso de las otras dos regiones, también este aspecto del debate se introduce de alguna manera, siendo más fuerte en la octava región, donde se produce un hecho relevante que será descrito más adelante y que tiene directa relación con el hallazgo de una experiencia ya fracasada y otra que se detiene en su continuidad por no presentar garantías concretas al proceso.

Con respecto a la relación con los participantes, el elemento motivacional se transforma en un factor relevante de estas jornadas. Este aspecto motivacional se advierte en algunos hechos que complementan la importante labor que la coordinadora del encuentro desarrolla con los participantes: dar confianza a todos los participantes respecto del proceso y la importancia que ellos/as tienen en esto (todas las regiones) y - en el caso de la IV región-, proveerlos de articulaciones institucionales que les puedan ayudar en momentos determinados. En el encuentro están presentes un conjunto de funcionarios públicos: Jefes de las Direcciones de Educación Municipal, Coordinadores Comunales y Provinciales de Pasantías Nacionales, además de la presencia del CPEIP. Si bien en el caso de la sexta región esta presencia también se advierte no es concreta la orientación hacia el apoyo y la articulación institucional que el programa puede proveer para cooperar con los docentes pasantes, tampoco se observa este hecho en la octava región.

2.- El Espacio y los Tiempos de Trabajo

El Espacio

En relación con este factor –importante por las posibilidades que puede o no brindar al trabajo desplegado-, debemos señalar que, de manera transversal, se ofrece por parte del CPEIP, espacios con características propias para el desarrollo de una jornada que tiene un objetivo de trabajo.

La ubicación del lugar, así como la arquitectura del mismo es relevante a la hora de observar el desarrollo de las distintas jornadas, podemos decir de esta forma que para el caso de la cuarta región el lugar –Centro de Eventos “Los Papayos”- ofrece todas las comodidades para el desarrollo de la jornada de trabajo.

El aislamiento con respecto al centro de la ciudad es un primer factor a favor de la necesidad de realizar un corte respecto del desempeño diario de los docentes en sus respectivos establecimientos.

El lugar cuenta con salas de trabajo, un espacio comedor y un entorno natural que permite un trabajo con factores importantes de concentración y también de tranquilidad, que puede tener incidencia en la posibilidad de generar una labor motivadora y productiva.

La sexta región proporciona un –Centro Antú- que es muy característico de la zona (arquitectura colonial con un amplio patio), relativamente retirado del centro de Rancagua.

Brinda los espacios necesarios para el trabajo al cual se convoca, posee salones pequeños de trabajo y un salón grande que se utiliza para el desarrollo de las presentaciones del programa y posee un recinto pequeño para la alimentación.

Para el caso de la octava región, se introduce un elemento institucional de mayor formalidad y peso desde el punto de vista simbólico: La Universidad del Bío-Bío a través de su Centro de Extensión.

Este lugar cuenta con un salón grande donde se desarrollan las exposiciones de los pasantes, que sirve también como espacio de trabajo para las planificaciones de la jornada de la tarde – planificaciones de las visitas de los establecimientos anfitriones que se realizan en todas las regiones-.

Para el descanso de la hora de almuerzo se ha reservado un conocido restaurante, relativamente cercano al centro de extensión.

Los tiempos

Los participantes son invitados a una jornada de trabajo que, además, posee una estructura de tiempos, ordenada en un programa de actividades del día. Divididos en dos bloques, los docentes –solamente en la experiencia de la cuarta región se invitan a tres establecimientos que han sido anfitriones en esta primera etapa- viven la experiencia de presentar sus experiencias y construir reflexiones conjuntas sobre las mismas (mañana) y la elaboración de un plan de acción–programación de la invitación y trabajo con los anfitriones en una segunda etapa de trabajo, luego de haber realizado las pasantías-.

La Mañana

El trabajo de la mañana se desarrolla sin sobresaltos en las tres regiones, en todas ellas observamos que la instrucción sobre la presentación ha sido previamente acordada, salvo en la octava región donde algunos docentes señalan que la invitación decía: treinta minutos de presentación y la coordinadora del evento aclara que de esos treinta minutos, quince son de exposición y diez o quince son para la retroalimentación de la presentación.

Lo que se observa, transversalmente, es que no ha habido una instrucción más precisa respecto de rescatar lo esencial de la experiencia, a pesar que así se señala, para poder reflejarla en esos quince minutos, quedando lo “esencial” como un concepto no explicitado, metodológicamente abierto.

En el caso de La Serena las presentaciones toman un poco más de tiempo, en la sexta región se circunscriben a estos quince minutos, salvo algunos que se exceden levemente y, en el caso de la octava región, se cumple bastante bien.

En general, se puede observar que las presentaciones intentan mostrar la experiencia, rescatando el lugar donde estuvieron, comparando el tipo de establecimientos con los propios, reflejando las similitudes y diferencias en términos generales (tamaño, número de alumnos, subsectores de aprendizaje, cantidad de profesionales y técnicos).

En términos de contenido y expectativas, se resalta de manera específica y transversal la satisfacción con la experiencia, la posibilidad de conocer una realidad diferente y comparar posibilidades, así como los estilos, enfoques, métodos y habilidades que se logran aprehender para poder ser implementadas en sus respectivos colegios y liceos.

Con respecto al trabajo en los respectivos establecimientos anfitriones, se refleja consensualmente, que la programación de actividades se desenvuelve en un marco de respeto, generosidad y calidez por parte de los equipos anfitriones y que el tiempo utilizado para desarrollar todo el trabajo es ajustado en algunos casos y suficiente en otros, entendiéndose que durante los cinco días se realizan: reuniones de equipos pasantes-anfitriones, observaciones, prácticas en aula, reflexiones del equipo pasante, visitas a lugares importantes y espacios informales de descanso y esparcimiento.

En las tres regiones, se puede observar cómo se genera, entre ellos, en sus conversaciones informales (pasillos, almuerzo, pausas de café) un espacio para compartir las experiencias de una manera más distendida y, también, de reflexión sobre la futura implementación en términos de una transferencia similar, una implementación adaptada o una readecuación de la implementación, según sean las distintas realidades educativas de los establecimientos pasantes.

La tarde

La invitación de la tarde es, en todas las regiones, a un trabajo de planificación general de la jornada de visitas que tendrán los establecimientos que fueron pasantes en esta primera etapa, esta vez como anfitriones de la implementación de la transferencia en una segunda etapa -mes de abril-.

Es una invitación general, en tanto no se trata de una planificación exhaustiva, sino de un ejercicio de proyección acerca de cómo será ese espacio de trabajo.

En algunas regiones se intenta dejar el ejercicio terminado, aunque sin la obligatoriedad de hacerlo (VI y VIII) y en la cuarta se invita a que la planificación sea terminada por los docentes en sus respectivos establecimientos.

Queda claro, en las instrucciones que da el CPEIP y por la experiencia anterior vivida por los pasantes, que la visita, esta vez de los anfitriones, debe desarrollarse de una manera rigurosa, procurando que cada día tenga previamente definidas las observaciones, actividades y reflexiones que se harán en conjunto. Son cinco días y se les invita a estructurar ese trabajo, teniendo claro que existe una estructura de tiempo desde la mañana a la tarde que debe ser muy bien aprovechada.

Este trabajo, que se desarrolla sobre un instrumento de planificación simple, es el objetivo de la jornada de la tarde. En términos metodológicos, se observa que en la cuarta región se hace mucho hincapié –lo realiza la coordinadora de la jornada, funcionaria del CPEIP- en que la programación y el plan de acción son un medio instrumental y no un fin en sí mismos, hecho que no se advierte en las otras dos regiones.

3.- La diversidad temática y la retroalimentación de experiencias

“No siempre la primera llave es la que encaja en la cerradura. Eso no significa que debas desistir de abrir la puerta. Sólo prueba con una llave distinta”. (VI Región)

Las presentaciones desarrolladas por los diversos establecimientos, permiten apreciar la diversidad temática que los llevó a postular a este proceso. Se observa que las necesidades que se reiteran son:

- nuevos enfoques de trabajo con los niños
- el desarrollo personal como complemento de la educación regular
- la gestión escolar como fundamento de posibles cambios en la organización del establecimiento

- nuevas formas de disciplina o superación de los conflictos (agresividad y violencia) al interior de los colegios y liceos
- métodos de trabajo con alumnos que presentan (NEE) –necesidades educativas especiales-.

Se refleja, por otra parte, que las postulaciones y experiencias vividas involucran un conjunto de expectativas. Estas expectativas, en la mayor parte de los casos, son satisfechas por la vivencia, sin embargo, se introduce la duda respecto de las propias posibilidades en aquellos procesos donde la realidad del establecimiento anfitrión es muy distinta: infraestructura, capacidad material y tecnológica, económica, número de alumnos y/o cultura diferente. Estos factores aparecen como variables intervinientes que pueden incidir particularmente en la puesta en práctica de la experiencia y como posibles dificultades a enfrentar o límites a reconocer.

Las presentaciones muestran, de otra parte, las necesidades de orientaciones que se buscan con las postulaciones y la finalidad de dar solución o enfrentar los diagnósticos iniciales desarrollados por los establecimientos pasantes con respecto a su problema, necesidad o dificultad de base.

Se observa que la experiencia se transmite muy bien en términos de contenidos y, también, del proceso como los establecimientos anfitriones enfrentan problemas o dificultades similares o muchas veces se transforman, por su propia práctica educativa, en alternativas posibles de solución a las necesidades de los pasantes.

En relación con la significación de la experiencia, ésta se reproduce desde diversas entradas: la experiencia personal del docente, la vivencia profesional desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje en términos de la organización de trabajo en los respectivos establecimientos anfitriones, las posibilidades y caminos abiertos que sugiere el establecimiento anfitrión, entre otras significaciones explicitadas.

La diversidad temática, observada en las presentaciones, será simultáneamente (regiones VI y VIII) motivo de retroalimentación una vez concluida la presentación y será compartida y reflexionada (IV Región) hacia el final de la mañana. Esta retroalimentación se desarrollará en el marco de preguntas, comentarios, reflexiones y propuestas que emanan de las distintas experiencias presentadas, con la estructura subjetiva que, ciertamente, este ejercicio permite.

Algunas preguntas son de tipo operacionales: ¿cómo lograron implementar esa práctica educativa? ¿Qué facilitadores institucionales existieron para esa operatividad? ¿Cuántas personas y profesionales están trabajando en los establecimientos orientados en una misma finalidad?

Las respuestas giran en torno a los encargados de implementar los cambios en los establecimientos, las responsabilidades que estos actores de la comunidad educativa asumen una vez mandatados por las direcciones respectivas –lo que supone el compromiso e involucramiento de estas direcciones en el proceso de implementación- y, los diagnósticos y problemas generales desarrollados antes por los establecimientos y las vías de posibles soluciones que habían identificado: problemas de conducta y disciplina en la sala de clases, problemas de rendimiento de los alumnos, problemas de mejora en la calidad de lo que se transmite, orientaciones pedagógicas innovadoras -desarrollo personal en complemento con la instrucción cotidiana-, refuerzo de aspectos de gestión y organización escolar, entre otros.

Otras preguntas son explicitadas sobre la base de los enfoques con los cuáles los establecimientos anfitriones enfrentaron la tarea que se habían propuesto: ¿Por qué hicieron esa opción? ¿Cómo la llevaron a cabo?

Las respuestas de quienes presentan las experiencias se desarrollan en la dirección de que son precisamente esas formas de enfocar los problemas las que posibilitan tener un mayor grado de éxito en sus propósitos.

Algunos ejemplos destacados de esto son:

- el establecimiento que ha generado un diseño de gobierno escolar en la cuarta región como una forma de encontrar respuestas a cuestiones de disciplina, participación y motivación en los alumnos
- la utilización del ajedrez en las regiones VI y VIII, como una forma de enfrentar la pérdida de capacidades y habilidades lógico-reflexivas en los alumnos, implementable desde los cursos más pequeños
- el uso de prácticas corporales y musicales (folclóricas u otras) para el trabajo sensorial de alumnos con NEE
- la experiencia de un tipo de gestión educativa distinta con metodologías de enseñanza-aprendizaje innovadoras, desarrollada en la cuarta región, donde la directora es el actor principal del cambio y un referente de trabajo para los docentes que trabajan con ella, entre tantas otras

Preguntas y comentarios consensualmente relevantes que se producen en el contexto técnico de la aplicación pedagógica:

- ❖ ¿La incorporación de los otros subsectores se dará sólo a través de guías-pasantía para el mejoramiento de la lecto-escritura en los diversos subsectores para alumnos de los primeros cursos-
Respuesta: Sí, cada profesor inventa un relato propio de su especialidad y lo lleva a una guía para el ejercicio de la lecto-escritura.
- ❖ ¿Qué notan uds. en el Colegio donde esto se está implementando?
Respuesta: Respeto, silencio, aprendizaje. (VIII región)
- ❖ En el tema de la integración (establecimientos con NEE y estrategias de integración con alumnos sin NEE) estamos todavía en pañales, hay que integrar multidéficit y para eso se necesitan profesionales y eso no es fácil
La creación de software es complicada, crear nuevos... quizá sería mejor potenciar los que ya existen.
Respuesta: Nosotros en la experiencia fuimos capaces de crear elementos para un software... el uso de software comerciales en educación no necesariamente genera aprendizaje, por eso crear con los alumnos/as software genera aprendizaje. (VIII región)
- ❖ Hay cosas tan elementales, concisas y precisas muy simples, sólo requieren el entusiasmo de los profesores... hay que retomar la esencia de las cosas
- ❖ Pregunta: ¿Nos aceptan en su establecimiento como una futura red de apoyo?
Respuesta: Encantados. Porque se ha corrido la voz en campo lindo y hay que hacer una red y no ser egoístas. (VI región)

❖ ¿Qué es Claroline?

Respuesta: Un software que se baja sin costo de internet, adaptable a lo que tú necesitas

❖ ¿En función de la pasantía se creó el laboratorio de computación?

Respuesta: Sí, eso ocurrió como un elemento de presión

❖ ¿Existen problemas administrativos para este uso del laboratorio: Responsable, Supervisión, etc.?

Respuesta: No, es responsable el profesor jefe y el estudiante no tiene acceso a toda la información, sólo notas y puntajes de pruebas con alternativas. (VI región)

❖ ¿Cómo abordar los cambios en la alfabetización digital (en los colegios)?

Respuesta: Hay cursos en internet de cómo manejar el cambio en una organización, son cursos gratuitos. (IV región)

❖ ¿Cómo realizan todos estos logros?

Respuesta: Recibimos apoyo del DAEM, Agrosuper, Colegios Privados.

❖ Comentario: Para postular a los proyectos de laboratorio de informática, los DAEM tenían que poner el 20% de un coordinador profesional y “no conozco ninguna municipalidad que haya cumplido estos compromisos”

3.1.- El Cierre de la Jornada de la Mañana por parte del CPEIP

Mención especial tiene en este informe de registro de la experiencia, la metodología con la cual las funcionarias del CPEIP realizan el cierre de la jornada de la mañana e invitan a lo que será la jornada de la tarde.

Más allá de las legítimas diferencias en el manejo metodológico de cada una de ellas, en esta parte se intenta reproducir la forma y sentido de este cierre.

La narración que realizan las funcionarias para las tres regiones, similares en la forma y con matices en la exposición, se puede dividir en dos elementos centrales:

1. Una mirada global a las distintas experiencias presentadas por los docentes, rescatando los aportes transversales realizados por ellos y relevando también las experiencias particulares de una forma integrada en que ellas ya no aparecen de forma aislada temática y metodológicamente, sino que, y aquí creemos que se produce su mayor aporte, se las concatena en una suerte de integración experiencial, relevante para dar una forma de cuerpo (equipo) a todos los establecimientos pasantes con los que se realiza un ejercicio de espejo donde se reflejan individual y grupalmente.
2. Un marco de información institucional sobre los avances del programa hasta ahora y los desafíos que quedan hacia adelante, una vez terminada esta primera etapa de trabajo donde los establecimientos anfitriones pasan a ser apoyos de los pasantes y son ahora estos quienes tienen o pueden generar los apoyos y esfuerzos necesarios para que el

objetivo de la segunda etapa se pueda cumplir: realizar la adaptación de la experiencia vivida en los respectivos establecimientos: factor de responsabilidad y motivación.

Más allá de las diferencias que se manifiestan en la dimensión propiamente motivacional entre los distintos equipos, importa relevar el marco programático que este cierre tiene (b), complementando la mirada global y la constitución de equipo que el programa intenta transmitir (a).

4.- La camaradería, la retroalimentación de información, los logros y algunos fracasos

Queremos partir bajo este título reproduciendo una frase (slogan), que aparece en la octava región y que reproduce el logro de las pasantías. Se resume como sigue:

“Abrir un mundo de posibilidades por la observación de otras realidades y el desafío de implementar los aprendizajes en beneficio de nuestros alumnos” (VIII Región)

El evento se desarrolla en un contexto de completa camaradería e informalidad, siendo las experiencias personales, vivencias, posibles cambios y enfoques las que están en juego continuamente en las conversaciones.

Además, ciertamente, del mutuo reconocimiento que significa la presencia de representantes de establecimientos que, dada la geografía regional, están muy distantes uno de los otros. Hablamos de tres regiones que efectivamente poseen una extensión territorial bastante amplia.

Se observa cómo los espacios de conversación más informales son los que generan un tipo de diálogo que no es parte de lo público (presentaciones), a pesar de que muchas veces reproducen y profundizan lo que se ha señalado en el transcurso de la jornada formal.

Es el momento de descanso que se efectúa en todas las regiones a media mañana (coffee break), el almuerzo –donde el tiempo de conversación es aún mayor- y la despedida, donde además de las últimas conversaciones se produce un hecho que son las pequeñas articulaciones entre experiencias educativas significativas para los participantes, quienes intercambian algunos teléfonos, mails y hasta páginas web en algunos casos.

Mención especial, sin embargo, requieren dos experiencias de fracaso analizadas en la jornada de Chillán y que dan cuenta de algunos factores relevantes de ser considerados a la hora de mirar las reales posibilidades de éxito del Programa.

1. En el primer caso, el establecimiento intenta mejorar un trabajo de integración educativa, y realiza la pasantía con un colegio que le brinda esas posibilidades. Sin embargo se presenta una dificultad de tipo administrativa en el establecimiento de origen, que tiene directa consecuencia en una alta rotación de profesores y, por ende, una discontinuidad también respecto de la pasantía, dado que algunas de las profesoras que no siguieron trabajando en el colegio son precisamente aquellas que estaban ejecutando la pasantía.

A pesar de que el establecimiento coloca una docente a trabajar con los niños y ella personalmente se da cuenta que la pasantía ya ha desarrollado algunos cambios en las conductas de éstos, se toma la decisión en la misma jornada de no dar continuidad a la

experiencia en una segunda etapa, en el entendido que faltan garantías para que el proceso continúe de buena forma y porque el tiempo (diciembre-marzo) es muy escaso para poder revertir positivamente los hechos. Esto, además, sostenido sobre la base de la incerteza laboral que existe en el establecimiento.

2. En el segundo caso, el fracaso de la experiencia tiene dos componentes centrales: la dirección y la participación.

El establecimiento, en el proceso de la pasantía, tuvo serias dificultades en la dirección y desde ahí hacia abajo se generó un clima laboral muy negativo –de hecho, el funcionario del departamento provincial, nos comenta que se espera el reemplazo de la directora, pero que el alcalde aún no ha querido relevarla de sus funciones-.

A esto se debe agregar que no existió ninguna comunicación y participación de los estamentos docentes en la elección del proyecto a ser postulado. Como señala la funcionaria del CPEIP “La postulación no se hizo como proceso en la unidad educativa, partió con una desventaja – molestia de los docentes-.

Si no existe proceso, evaluación y selección de la pasantía, ésta parte mal y puede tener negativas consecuencias. Es una situación que hay que evaluar, porque entre diciembre y abril, no creo que pueda revertirse y los anfitriones van a llegar a un clima que no es el adecuado”.

5.- El Focus Group, las conversaciones con funcionarias del Programa y del Ministerio y la despedida

Es importante señalar desde el principio que la invitación a la realización del focus group, fue a compartir miradas y/o reflexionar sobre el programa de pasantías, más allá de la experiencia particular que ellos habían vivido y que representaba sólo una parte del programa en su desarrollo hasta ese momento.

Dado que muchos de los docentes asistentes venían de lugares distantes (sobre todo en la IV y VIII), se decidió en la primera experiencia -La Serena- y se siguió implementando después, que algunos de los profesores participaran en el focus group, paralelamente con el transcurso de la jornada de la tarde. Esto, teniendo en consideración que había establecimientos lo suficientemente representados –dos a tres personas- y que uno de ellos podría formar parte de esta entrevista grupal. De esta manera, la realización del focus group coincidió con el término de la jornada de trabajo, las que en promedio finalizaron alrededor de las 16:30.

La realización de la entrevista, según comentarios recibidos, fue positiva para sus participantes, toda vez que les permitió conversar de aquellos elementos y factores del desarrollo del Programa, de los cuales no habían dado cuenta públicamente, esto es, de aquellos episodios, reflexiones, observaciones que tenían relación, ya no sólo con la experiencia, sino con el programa en su línea de diseño, implementación y evaluación -de proceso, ciertamente-.

Cabe mencionar que la realización de este trabajo metodológico con los docentes, ha sido un aporte importante al estudio, toda vez que el nivel de reflexión, los aportes individuales y grupales y la diversidad de opiniones, están dando cuenta de un programa que presenta áreas fuertes y otras que podrían ser fortalecidas. Se observa, sin embargo, un alto nivel de satisfacción en los docentes con el programa, lo que se refleja, por ejemplo, en la distancia con la cual pueden mirar su propia experiencia pedagógica y organizacional en sus respectivos

establecimientos y la apertura de enfoques, métodos y prácticas que se les produce con la vivencia en un establecimiento distinto del colegio o liceo de origen.

Queremos relevar el hecho que existe entre las mismas funcionarias y algunos funcionarios provinciales, miradas de tipo constructivo para el mejoramiento del programa, esto nos pareció un ejercicio interesante de reflexión y proactividad.

Por último, la despedida se produce una vez que las funcionarias del CPEIP realizan el último cierre al trabajo de la tarde -la planificación de las visitas de los establecimientos anfitriones-; cierre éste, que tiene un menor desarrollo e intencionalidad que el de la mañana y que los invita más bien a seguir trabajando con miras a la próxima transferencia a ser desarrollada en sus propios establecimientos.

VI.1.3 Comentario de los instrumentos de trabajo post 1ª y 2ª etapas.

En lo que sigue, se realizará el comentario de los documentos “Diseño de recreación de la experiencia educativa significativa (EES) post 1ª etapa” para los Pasantes y “Sistematización de la experiencia post 2da etapa” para ambos participantes (en adelante Herramienta 1 y Herramienta 2).

En primer término, pareciera que el planteamiento de las herramientas mencionadas se sitúa en un área conflictiva que es preciso tener en cuenta. Esta se refiere a la tensión entre tres elementos:

- a) La identidad docente de los participantes en el Programa
- b) La concepción de profesionalidad docente que suponen estos instrumentos
- c) La lógica proyectual como parte de la profesionalidad en general

Santos Guerra identifica dos posibles identidades docentes en el proceso de cambio pedagógico, en particular en el área de la evaluación, pero que pueden servirnos de orientación en general. Sitúa la concepción del profesor propia del modelo de Racionalidad Técnica frente a la del modelo de Racionalidad Práctica, bajo una línea divisoria implícita que los propone como ser y deber ser pedagógicos.

En cuanto al primero, sostiene que es “un modo de concebir al profesional de la enseñanza como un técnico que ejecuta las prescripciones, que lleva a la práctica las teorías o que aplica las instrucciones que imponen los teóricos y los políticos” (Santos Guerra; 1998:4), el cual tiene como supuesto básico la existencia de una clara división de funciones entre los aspectos generativos y operativos del trabajo docente. De un lado, se situarían “los que investigan, los que piensan, los que deciden” frente a los que “ponen en funcionamiento” o “ejecutan”.

Pareciendo una caracterización correcta, no es totalmente suficiente, pues supone una tensión entre dos identidades puras, lo cual puede distar bastante de las dinámicas de producción identitaria a nivel de los centros docentes, uno de cuyos principales elementos resulta obviado en esta oposición que realiza Santos Guerra: el racionalismo académico.

Con todo, lo que sí resulta relevante son las consecuencias de hacerse cargo políticamente y emprender el perfeccionamiento de la labor docente bajo esta lógica: la desprofesionalización. Ello en cuanto, a juicio de Santos Guerra, se opera bajo tres supuestos específicos:

- Es preciso decirles a los docentes lo que deben cambiar, pues los profesores (que tienen escasa preparación y están muy absorbidos por la inmediatez de la práctica) no son capaces de descubrir cuáles son los problemas a enfrentar.
- Hay que obligarles a hacerlo, pues los docentes no tienen la voluntad de aplicar los resultados derivados de la investigación.
- Hay que homogeneizar y generalizar las disposiciones para que todos los docentes lo hagan de la misma manera, pues ellos no van a tomar decisiones de manera compartida.

Por el contrario, el modelo de racionalidad práctica “concibe al profesional como una persona capaz de diagnosticar la realidad, de comprender lo que sucede y de tomar las decisiones de cambio, eficaces y acordes con el conocimiento extraído del análisis” (ídem: 47).

Como en el caso anterior, bajo este modelo, opera también un supuesto implícito que resulta ser la concepción investigativa de la labor pedagógica: “el profesional es un investigador capaz de comprender cuál es la naturaleza de la práctica, qué problemas la afectan y cuáles son los modos de superarlos”. Contrariamente por lo tanto al modelo racionalista técnico, la labor docente es comprendida de modo integrado, totalizante.

Sobra decir que el modelo presentado como ideal es el segundo, en tanto “profesionaliza al docente, ya que pone en sus manos la confianza y la capacidad de transformar la práctica” en la medida en que, siguiendo los planteamientos fundamentales de Donald Schön, la práctica se transforma a partir de “la incertidumbre de los profesionales que ponen en tela de juicio sus prácticas, rompiendo sus rutinas, el dogmatismo y el individualismo tradicional” (Santos Guerra, 1998:48).

La concepción de profesionalidad docente sostenida por el Marco de la Buena Enseñanza es coincidente con este segundo modelo, pues parte del convencimiento del hecho de “que los docentes sean considerados y se perciban como profesionales. Ello implica una valoración, tanto de su formación inicial y continua, como de su acervo de saberes y de su experiencia”; pero reconoce también que ello constituye más bien un proyecto por abordar: “significa también que la autonomía profesional es a la vez una condición, un principio y una demanda que hacen los docentes para poner en juego sus capacidades. Representa, por último, un requerimiento de responsabilidad sobre sus prácticas profesionales ante la sociedad”.

Lo que dificulta la tarea consiguiente al asumir este segundo modelo es el modo ciertamente incómodo en que la labor docente se ajusta dentro de la concepción de profesionalidad predominante. Esta concepción, llamada por Pablo Imen como “concepción liberal”²⁴, supone:

- “Autonomía profesional; trabajo libre de supervisión.
- Motivación basada en un ideal de servicio público más que en el interés propio.
- Acervo de saber experto basado en el conocimiento teórico especializado o científico.

²⁴ Pablo Imen, “En torno a la “profesionalización docente” y las instituciones educativas: apuntes para el debate” en <http://guiagenero.mzc.org>

- Control de la formación o certificaciones y de los nuevos profesionales.
- Autogobierno; autoridad propia en la política de su campo, especialmente de la ética profesional.”

La profesionalidad docente se inscribe dificultosamente en estos rasgos, no sólo por las condiciones propias del trabajo docente en contextos históricamente marcados por la falta de autonomía, sino también por la condición epistemológica de la pedagogía como una disciplina cuyo lenguaje y agenda son construidos desde otras disciplinas, lo que ciertamente dificulta la identificación de un saber experto diferencial para la comunidad de prácticos que se desempeñan en la docencia. La pregunta que cabe ahora es desde dónde trabajar en pro de la profesionalidad docente.

Los instrumentos que son objeto de esta sección hacen una opción concreta: abandonan el terreno de los lenguajes propios de la plataforma racionalista técnica y se adentran en el terreno de lo conversacional: “se espera que esta sección -se dice en la instrucciones de la herramienta 1- sea analizada, en primera instancia, por el equipo pasante. Sobre la base del diálogo y de la reflexión grupal, el aporte de cada integrante les permitirá obtener una mayor apropiación de la EES conocida”.

Esto es importante en la medida en que supone un piso de trabajo diferente: la cotidianeidad de la labor en el seno de las interacciones de los miembros de la comunidad educativa. Esto es más patente aún en la Herramienta 2, la cual recoge la dinámica del Relato para la construcción de los informes de la segunda etapa de la pasantía: “Relato significativo de nuestra Pasantía. Este relato tiene en cuenta aquellas situaciones relevantes de la experiencia vivida, durante el desarrollo de las dos etapas de la pasantía”. En lo consecuente, es preciso asumir el alto grado de heterogeneidad que pueden adquirir las respuestas de los participantes en función del modo en que cada equipo asuma la construcción de dicho relato.

Es interesante que el mayor grado de especificación de ella se encuentre en los siete reactivos planteados a los docentes como gatilladores de reflexión. Estos reactivos se presentan con una suerte de secuencialidad:

1. Análisis de la EES conocida

- Elementos relevantes de la EES que conocimos.
- Elementos relevantes del contexto de la EES en el establecimiento anfitrión.

2. Planteamiento de propósitos

- Objetivos específicos que queremos alcanzar con la recreación de la EES.
- ¿Cuál es el sentido pedagógico o educativo de lo que queremos recrear en nuestro establecimiento?

3. Preparación de la Transferencia

- ¿Cuáles son nuestras mayores fortalezas que facilitarían el desarrollo de esta recreación?
- ¿Cómo se abordarían las amenazas existentes que podrían limitar el proceso de recreación de la EES?

- ¿Cómo deberíamos iniciar la implementación?

Las preguntas suponen el diálogo colegiado, pues se centran en la consideración de “pareceres” de carácter valorativo: “elementos relevantes”, “sentido pedagógico”, etc. Conceptos todos que aluden más a las subjetividades que a categorías técnicas. Esta lógica la rompe la tercera pregunta sobre los objetivos, introduciendo un término más que familiar al discurso docente. Choca, además con la pregunta por el sentido pedagógico, la cual, siendo una pregunta bastante ambigua, se muestra de mayor generalidad que su predecesora y, hay que decirlo, mucho más sugestiva que ella.

Esto es necesario considerarlo. Por mucho tiempo el trabajo sobre la base del modelo de objetivos ha venido trayendo problemas en el trabajo docente. “Las metas que se propone la educación presentan dos características bien definidas: 1) son enunciados muy amplios y muy generales, y 2) se pueden interpretar de muy diversas maneras” señalaba Robert Armstrong a principios de los 70 (Armstrong, 1973: 16). Es así como, desde el espíritu objetivista de esos años, para Popham y Baker “el acto de enseñar puede ser definido conceptualmente de muchas maneras, dos de las cuales representan las posiciones extremas con respecto al perfeccionamiento sistemático de la enseñanza. La primera concibe al maestro como un artista, en tanto la segunda ve en él a un técnico. Según la concepción del maestro artista, la enseñanza es, en primer lugar, una creación, y casi podría decirse que el maestro ejecuta para su clase como un eximio intérprete. Las decisiones que afectan su actuación y la de sus alumnos se fundamentan, en la mayoría de los casos, en cómo comprende el maestro las exigencias de una situación determinada” y continúan su diatriba señalando que “los actos de carácter artístico no son susceptibles de una evaluación objetiva precisa: es, por lo tanto, muy difícil medir los esfuerzos del maestro artista. Y, sin evaluación, es imposible mejorar sistemáticamente la calidad de enseñanza alguna” (Popham,– Baker, 1972)..

Fuera de las conocidas críticas de Gimeno Sacristán (Gimeno Sacristán, 1982) al modelo de objetivos en pedagogía, lo que importa apuntar es la necesaria cautela que debe tenerse entre la dinámica de trabajo técnico que promovieron los objetivos desde el interior modelo de racionalidad técnica y la actitud exploratoria que privilegia la racionalidad práctica y la profesionalidad reflexiva.

Es preciso preguntarse, por ejemplo:

¿Es conveniente introducir este concepto en la etapa de proposición del trabajo a desarrollar?

¿Cómo se garantiza que la lógica proyectual sobre la base de objetivos de logro funciona en armonía con la actitud indagatoria?

¿Cómo se garantiza que en el desarrollo de la EES los objetivos declarados no constituyan compromisos representativos del éxito de la transferencia, en desmedro de la actitud exploratoria y la apertura a efectos imprevistos, diversos y/o colaterales de la acción desarrollada?

Estas preguntas no dejan de ser relevantes en el contexto de la cuarta pregunta sugerida para el trabajo: “¿Cuál es el sentido pedagógico o educativo de lo que queremos recrear en nuestro establecimiento?”. Esta es la pregunta más abierta de las siete, no sólo porque demanda situar un futuro posible al cual se quiere acceder, sino porque exige ponerse de acuerdo en dos conceptos ambiguos: “sentido pedagógico o educativo” y “lo que queremos recrear”.

Este segundo concepto se refiere claramente a la EES pero no muy claramente alude o puede aludir a: a) la EES conocida en su totalidad, b) la readecuación de la EES, en cuyo caso hace falta al menos una pregunta anterior relativa qué es lo que se recreará.

En cuanto al primer concepto, es de la mayor importancia que se explicita aún más. Parece curioso que, siendo central, no se defina, versus el concepto de “gestión de recursos” para el cual existe una explicación provista por el documento: “Gestión de recursos (modos en que se obtendrán los recursos que se necesiten)”. De no ocurrir esto, sería interesante pesquisar las significaciones que alcanza esta pregunta en el trabajo concreto de los pasantes, habida cuenta de que según el Diccionario on-line de la RAE la palabra “sentido” puede significar, a lo menos, “razón”, “finalidad”, “significación cabal de una proposición”, “orientación espacial”²⁵. Un factor anexo de ambigüedad es la aparición, en el formulario, del concepto de “Objetivo General” y no de “sentido pedagógico”.

Frente a la apertura y riqueza implícitas en esta pregunta, la determinación de objetivos específicos puede resultar, máxime cuando se sitúa en una posición previa, un límite más que un estímulo de la actitud indagatoria y la nueva profesionalidad.

Es recomendable evitar la idea de que esos objetivos podrían llegar a constituir el referente de éxito o fracaso de la experiencia de transferencia, más que el desarrollo de la actividad indagatoria. Esto es importante para que exista total coherencia con la Herramienta 2, cuyas secciones siguen en su planteamiento la misma lógica del “Relato”:

- Explícitamente en la primera sección (*Relato significativo de nuestra Pasantía*)
- Implícitamente en la segunda sección (Proyección profesional docente e institucional de ambos equipos) a partir de la lógica narrativa (“antes”-“después”) cuyo centro es la pasantía.
- Implícitamente en la tercera sección (Nuestra mirada a través de una evaluación global de la Pasantía) a partir de la metáfora “nuestra mirada” que invita al despliegue de las subjetividades.

VI.1.4 Recomendaciones

1. Sería recomendable revisar estos aspectos de coherencia interna de los instrumentos, así como de cohesión en sus lenguajes. La opción conceptual realizada en pro de la promoción de una nueva profesionalidad docente desde la objetividad operada en el relato es un elemento flexible y potenciador del trabajo pedagógico.
2. Así también sería recomendable fortalecer, a nivel del lenguaje conceptual, la vinculación con el Marco para la Buena Enseñanza.
3. Por el carácter provocador y estimulador de la primera herramienta, sería preciso disponer de herramientas más específicas que guíen el trabajo de diseño de la EES o que acojan las herramientas usuales de trabajo de los docentes (desarrolladas muy posiblemente bajo la lógica racionalista técnica) y les den sentido al interior del nuevo paradigma que se promueve.

²⁵ www.rae.es

Bibliografía

Armstrong, Robert et Al. 1973 Desarrollo y Evaluación de Objetivos de Conducta. México: Editorial Guadalupe

Gimeno Sacristán, J. 1982 La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia, Editorial Morata, España.

Imen, Pablo “Een torno a la profesionalización docente y las instituciones edcativas: apuntes para el debate” en http://guiagenero.mzc.org.es/GuiaGeneroCache/Pagina_La_Ni%C3%B1a_000148.html

Santos Guerra,Miguel Angel. 1998 Evaluar es comprender. . Buenos Aires: Editorial Magisterio del Rio de la Plata;.

Schon, Donald. 1992. La formación de profesionales reflexivos. Ed. Paidos, Barcelona

Popham, W. James – Baker, L. Eva 1972. Los objetivos de la enseñanza. Buenos Aires: Paidós

VII MIRADA SOBRE LOS INSTRUMENTOS EVALUATIVOS EMPLEADOS EN AÑOS ANTERIORES

Como hemos visto, la encuesta que responden anfitriones y pasantes ha tenido algunos cambios desde la versión 2003 al 2006. Nos referiremos a cada una en lo que sigue:

VII.1.1 Encuesta 2003

Estaba compuesta de 36 reactivos en total, ordenados en 4 secciones: preguntas de respuesta cerrada y multiopción, reactivos por grado de importancia de la afirmación, reactivos por grado de acuerdo con la afirmación, y una sección de reactivos abiertos por completación.

En primer término cabe notar que estas secciones no eran excluyentes entre sí. La sección 1 incorpora algunos reactivos propios de la sección 3 que no se justifican en ella, abultando por su formato esta primera parte. Luego, es significativo el alto número de reactivos, la mayor parte de ellos de carácter cerrado, con lo cual se restringe la posibilidad de captar información de parte de los protagonistas de la experiencia más allá de la que pueden prefigurar los diseñadores de la evaluación.

A esto se suma el hecho de que las preguntas que recogen juicios valorativos (excelente - deficiente; pertinente - no pertinente; muy de acuerdo - muy en desacuerdo) tienen escalas impares que de suyo tienden a favorecer aquello que se evalúa en la medida en que permiten a los evaluadores no pronunciarse claramente y optar por la alternativa central sin manifestar un claro compromiso.

Junto con ello, es notorio en la construcción de la escala "Excelente - Muy buena - Buena - Regular - Deficiente" un desbalance a favor de los términos positivos, pues el centro de la escala está en "bueno", quedando sólo un término propiamente negativo, con lo cual aumenta la probabilidad de obtener una buena calificación de la información solicitada. Esto mismo ocurre en las escalas "Muy de acuerdo - de acuerdo - en desacuerdo" y "muy pertinente - pertinente - no pertinente".

Es lamentable que la sección 4 de completación haya sido eliminada de las encuestas de los años siguientes. Por ser reactivos de respuesta abierta entregan la posibilidad de capturar información relevante de parte de los protagonistas de la experiencia.

VII.1.2 Encuesta 2004 y 2005

Por tratarse prácticamente del mismo instrumento los trataremos conjuntamente. Esta encuesta es significativamente más breve que la anterior, pues se redujo en 10 reactivos, entre los cuales

está la sección de completación presente en la versión del año anterior. Otros reactivos fueron adecuadamente eliminados, como es el caso de:

1. Pregunta 1 “En la Jornada de Capacitación, el tema que más le sirvió para el desarrollo de la Pasantía fue” fue recogida en la sección b de la pregunta 11 de la versión 2004 “¿Utilizó el material incluido en la carpeta Orientaciones para el Desarrollo de las Pasantías”.
2. Pregunta 5 “Determine el nivel de apoyo que obtuvo de los diferentes actores, durante el desarrollo de la Pasantía en su establecimiento”, la cual ya estaba de algún modo implicada en la pregunta 6, sobre el nivel de participación. Además, extrañamente, las opciones de respuesta no incorporaban a los estudiantes, como si el apoyo que ellos pudieran prestar a la iniciativa o no fuera relevante o estuviera considerado por descontado, opción esta última poco conveniente de tomar.
3. Pregunta 14 “Luego de la participación en la Pasantía, ¿se han realizado jornadas de reflexión sobre sus propias prácticas docentes?”, que ya estaba contenida en la opción “Reuniones técnicas de profesores” de la pregunta 10 de la misma versión 2003 y que en la 2004 corresponde a la pregunta 6.

No parece tan clara la conveniencia de eliminar la pregunta 2 de la versión 2003 “Antes de postular al Programa de Pasantías, ¿a través de qué medio se informó de la existencia del Programa?”

Si se pretende gestionar la difusión del Programa en alguna dirección particular, esto parece ser muy necesario; además si vemos las sugerencias que el año 2004 realizan los participantes, entre las cuales se encuentra precisamente la de hacer una mayor difusión, tanto para fines de promover la participación como también para promover un mayor compromiso de todos los integrantes de los establecimientos participantes.

Sí parece adecuado haber suprimido el uso de la escala de importancia, al menos frente a la redacción de las afirmaciones que debía calificar, pues en relación con algunas su significado era poco claro, como en el caso de la aseveración “Valorar en el período de interfase la experiencia conocida en la primera etapa”.

La decisión de darles una nueva redacción según la escala de acuerdo facilita la comprensión de parte de quienes responden, como en el caso del enunciado “El periodo de interfase para socializar la experiencia vivida en la primera etapa de la Pasantía” al de “El periodo de interfase fue importante para socializar la experiencia vivida en la primera etapa de la Pasantía”.

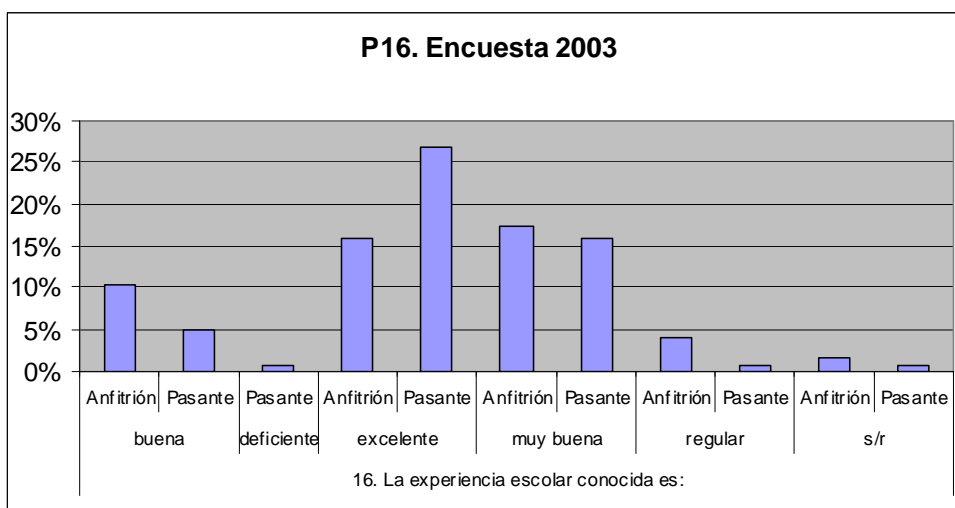
Asimismo, se simplificó la forma de responder en varias preguntas que en la versión 2003 requerían jerarquizar las opciones.

Fuera de estos cambios, se precisaron algunos elementos en varias preguntas:

1. Pregunta 16 (2003): se formaliza el término de “experiencia escolar” en el concepto de EES en la pregunta 8 (2004). Lo mismo en la pregunta 26 (2003) con la idea de “visita” por la de pasantía (pgta. 20, 2004). También en la pregunta 27 (2003) con “Programa” que pasa a ser “Pasantía” (pgta.22, 2004), acercando de paso la pregunta a la experiencia subjetiva del participante (al igual que con la 29 (2003) en la 24 de la versión 2004).
2. Más que una precisión, la pregunta 17 (2003): “luego de la Pasantía, el equipo ha sentido la necesidad de vincularse institucionalmente con otros organismos o agentes externos al establecimiento”, en la versión 2004 ve restringidas sus opciones (pregunta 9), perdiendo dos importantes: “empresas” y “organismos de la comunidad”.
3. La pregunta 16 (2003): “La experiencia escolar conocida es”, que estaba abierta a ambos tipos de participantes, se restringe sólo a los pasantes en la versión 2004. No obstante su redacción mejora (“¿cómo calificaría la Experiencia Educativa Significativa conocida?”), resultaba interesante conocer la valoración de los propios anfitriones respecto de su EES.

Esto podemos verlo el año 2003, si graficamos las respuestas a la pregunta 16, para observar que los anfitriones tienen una mirada más crítica que los pasantes en relación con la EES a la hora de calificarla como “excelente”, y sólo es ligeramente superior en la opción “muy buena”. El caso se invierte en las opciones “buena” y “regular”, doblando el porcentaje de los pasantes casi en ambas.

Más allá de estos acuerdos y la modestia intelectual que pueda estar influyendo en los anfitriones, detrás de estas apreciaciones hay un particular juicio pedagógico fundado en un razonamiento que resultaría interesante rescatar y profundizar desde la óptica de ambos actores.



Por último, se agregaron algunas preguntas específicas. Una, dividida en dos (18 y 19, 2004), relativa a la utilidad del documento “Orientaciones para el Desarrollo de las Pasantías” tanto en la primera como en la segunda etapa de la pasantía. En la versión 2005 el primero de ellos es eliminado, quedando solo la información relativa a la utilidad en la segunda etapa.

Sin embargo, estas preguntas repiten de algún modo la información que recogen en la pregunta 11 (2004) “¿Utilizó el material incluido en la carpeta “Orientaciones para el Desarrollo de las Pasantías” con la pregunta anexa “¿En qué momentos? ¿qué sección específica? ¿qué le aportó? Comentarios”. Este reactivo, junto con el 26 “Señale sugerencias, inquietudes, aportes, etc. que podrían, a su parecer, mejorar el desarrollo de las pasantías”, son interesantes por recoger información más cualitativa de los participantes.

VII.1.3 Mirada General

Carecemos de un marco técnico que enmarque los instrumentos evaluativos en cuanto a su objeto evaluativo y sus propósitos. Podemos deducirlos a partir de su constitución, sin que ello obste a que persista la necesidad de solventarlos en una fundamentación más acabada. Es preciso preguntarse acerca de la finalidad del instrumento.

2. Evaluar la experiencia de desarrollo de la profesionalidad en la Pasantía: Si se pretende evaluar la opinión final de los participantes acerca de su experiencia en la pasantía, ambas versiones ahondan demasiado en aspectos estructurales, con opción cerrada, y abriendo poco espacio a la expresión de la subjetividad de éstos en relación con los aspectos de interés. La evaluación debería retroalimentar a los docentes respecto del desarrollo de su profesionalidad, abarcando al menos:
 - Los aspectos críticos de la experiencia del cambio profesional y su sentido
 - La relación docente-contexto de implementación, sus conflictos y el aprendizaje consecuente
 - La identidad del docente en relación con su rol asumido, el Proyecto Educativo de la institución y su comunidad educativa
 - La relación didáctica entre el docente y la EES, tanto desde el punto de vista de la reconceptualización que vive el anfitrión en su traspaso, como de la recontextualización que vive el pasante.

“El desarrollo profesional está definido como el proceso (o procesos) mediante el cual el profesorado mínimamente competente alcanza niveles más altos de competencia profesional y amplía su comprensión de sí mismo, de los papeles, de los contextos y de la carrera profesional. Esta definición establece una clara distinción entre alcanzar un

grado de idoneidad profesional y la búsqueda de la excelencia profesional” (Duke-Stiggins, 1997:166).

Teniendo esa progresión a la vista, es de considerar además que ella no se sustenta por sí misma, sino al interior de una concepción particular de profesionalidad docente, sea ésta la vocacional, propia del Racionalismo Académico; bien la de corte racionalista técnico (Santos Guerra, 1998:44; Schon,1992:43), o de práctica reflexiva . Pero esa profesionalidad debe considerar el modo en que se inserta en el Proyecto Educativo de la institución y la cultura docente instalada, aspectos éstos centrales para la implementación del cambio y que el instrumento no se encuentra abordando.

La formulación del Marco para la Buena Enseñanza se circunscribe mejor en esta última posibilidad, centrada en el valor de la reflexión docente como productora de conocimiento profesional. Como lo señala en su introducción, “este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, se busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un itinerario capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional” (MBE, p.2).

Si las preguntas básicas sobre las que se asienta el Marco para la Buena Enseñanza, es decir, ¿qué es necesario saber?, ¿qué es necesario saber hacer? y ¿cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?, ellas se corresponden en la experiencia de transferencia con otras posibles de levantar y que dan cuenta de la construcción de saber pedagógico por parte de la comunidad docente: ¿cómo se construyó ese saber sobre lo necesario?, ¿ cómo se construyó ese saber hacer lo que se hizo? y ¿qué tan bien es posible reconstruirlo y rearticularlo en un nuevo escenario y bajo qué condiciones?. La EES es así una experiencia de aprendizaje y transferencia de saberes pedagógicos, y el Marco para la Buena Enseñanza su enmarcamiento institucional.

En esta vía evaluativa, la no consideración de las dimensiones del Marco representa una desinstitucionalización del esfuerzo evaluativo de la pasantía, en circunstancias que la desintegración del conjunto de los esfuerzos que constituyen la renovación pedagógica de la educación chilena reproduce los códigos habituales de atomización de la práctica profesional docente.

3. Evaluar el éxito del Programa de Pasantías: Si se pretende evaluar la pasantía como Programa, faltan algunos aspectos importantes de considerar, como aquellos ligados a la facilitación de recursos, tanto materiales como económicos, y a la utilidad o significación de la intervención realizada desde el Programa (como acompañamiento) durante el proceso, en el entendido que al Programa le interesa mejorar su gestión en el proceso de la experiencia de cada participante. A este respecto, cabría considerar:

- El cumplimiento de los propósitos que dan origen al programa.
- La idoneidad del soporte prestado a la implementación de la experiencia: logística, estructural, tecnológica, etc.
- La idoneidad de la intervención y el acompañamiento a la implementación de las experiencias de transferencia: a través de los materiales y documentos desplegados, la acción de supervisores en terreno, las vinculaciones propiciadas a nivel de sistema, etc.
- La tasa de éxito
- Los factores estructurales comprometidos en dicho éxito
- El impacto cultural y simbólico

En este sentido, la evaluación debiera delinear la información que recoge, en función del área de competencia en que puede controlar los procesos de la experiencia, a fin de poder intervenirlos desde la información que proporciona.

Preguntas del tipo “¿Cómo calificaría el nivel de participación de los diferentes actores, durante el desarrollo de la pasantía en su establecimiento?” o “¿cómo calificaría la Experiencia Educativa Significativa conocida?” se vuelven menos pertinentes si no se enmarcan dentro de esa área de intervención en que el Programa debe ejercer su acción.

Esto es importante en la medida en que esta encuesta tiene un doble carácter: por un lado es una evaluación interna del propio Programa de Pasantías; por otro es una evaluación externa a quienes experimentan y participan en dicho Programa. Esto hace necesario deslindar su finalidad: o bien sus resultados se emplean en el mejoramiento del Programa en conjunto o alimentan el desarrollo de la profesionalidad docente.

Asimismo, es preciso preguntarse por la mirada que quiere privilegiarse:

- Si se quiere evaluar desde una lógica de productos, las preguntas parecen bien planteadas (fue útil, qué nivel de excelencia se logró, qué productos como motivación, acciones como reuniones o jornadas, vinculaciones, etc. se obtuvieron)
- Si se quiere evaluar el proceso de la pasantía, hace falta detenerse más en los puntos críticos que aporten información para el mejoramiento y en el significado que éstos tienen para los participantes.

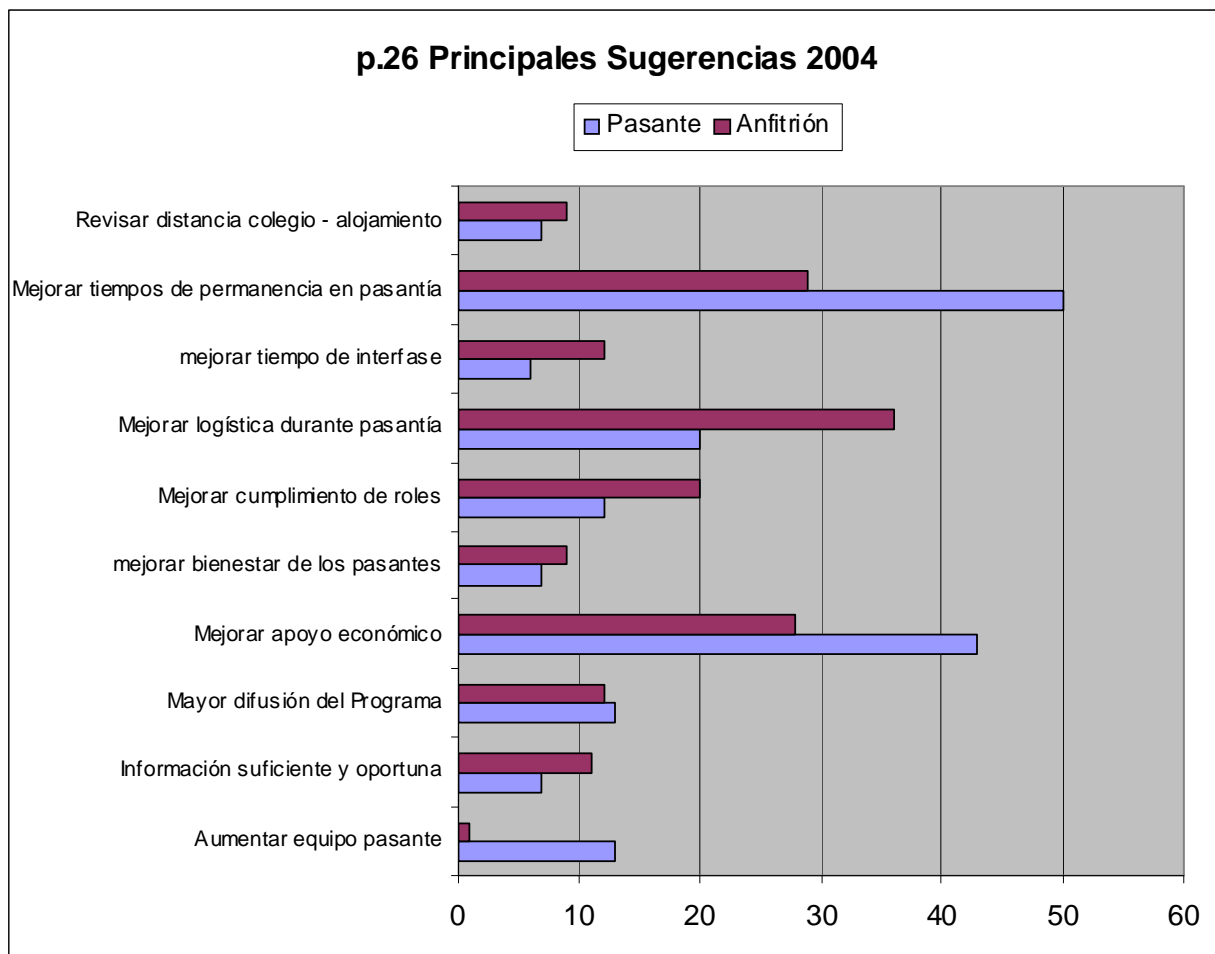
Fuera de las preguntas en este cuarto apartado, que deducimos de las preguntas explícitamente orientadas al nivel del Programa, cabe preguntarse por la usabilidad de los resultados de la evaluación en el caso de que sean negativos para los tres primeros.

La relación entre la calidad de las iniciativas del Programa y el éxito en cada uno puede llegar a ser bastante indirecto. Malos resultados en ellos no proporcionan información, desde la recogida en las encuestas, que permita el diagnóstico en cada uno y la toma de acciones pertinentes por parte del Programa, sobre todo porque el área de competencia del Programa en relación con factores de éxito asociados a cada uno de los tres primeros apartados puede ser reducida y de influencia indirecta.

Tal como se plantea la encuesta, permite ver cuando algo no se está logrando (un nivel de excelencia, una acción, un nivel de pertinencia) pero poco deja entrever el por qué de ello. No hay forma de vislumbrar la relación entre ambas miradas en la información que entregan: la mirada sobre la implementación en el mundo escolar y la mirada sobre las acciones centralizadas que constituyen el Programa de Pasantías y que soportan esa experiencia particular.

4. Algunos elementos de pesquisa: sugerencias de los participantes

La pregunta 26, inexistente en el cuestionario 2003, resultó muy interesante. Categorizamos sus más de quinientas respuestas para llegar a vislumbrar alrededor de 60 categorías de comentarios, en un primer nivel de acercamiento a los datos. De ellas, presentamos en el siguiente gráfico las categorías más densas y, por ende, las más significativas desde un punto de vista cuantitativo:



Revisar distancia colegio – alojamiento

Puede parecer un detalle pedestre, sin embargo, parece ser un detalle descuidado la planificación de los lugares en que alojarán los visitantes. “Que el alojamiento sea siempre lo más cerca posible del establecimiento a visitar, de lo contrario se pierde tiempo y es muy agotador” dice un docente de aula anfitrión. En otro caso, la distancia no solo implica pérdida de tiempo sino también aislamiento: un pasante señalaba “que el lugar donde lleguen los pasantes (hotel hospedaje) no sea un lugar aislado donde no se pueda ni siquiera cambiar de ambiente, que no sea un lugar de retiro”.

Mejorar tiempos de permanencia en la pasantía

Pese a que las respuestas a la pregunta 17 (2004) fueron positivas respecto de la suficiencia del número de días destinados a la pasantía, hay un importante número de comentarios respecto de la necesidad de ajustar este punto. Esto ocurre principalmente por la demanda de actividades que viven los participantes.

Es recurrente la idea de que los tiempos debieran ser fijados de acuerdo a las necesidades de cada experiencia en particular. “Aumentar el número días por que no se alcanza a vivenciar en plenitud la replica ya que el tiempo es poco, sobre todo en los colegios grandes que tiene mucho docentes los cuales todos quieren aportar sus experiencias” señala un anfitrión. Otro anfitrión asimismo señala un factor importante relativo a que “Quizás, el tiempo, no es el suficiente ya que a veces no permite estar en contacto con los principales actores, los niños, ya que en nuestro caso, tenemos que salir a sensibilizar a otros colegios en el tema (integración), visitar al DAEM de la comuna”.

Por una parte, entonces, tenemos la demanda subjetiva: la calidad de la interacción social necesaria se ve empobrecida por la premura y la urgencia de una estadía breve. Por otro lado, también se manifiesta el factor ligado a las acciones concretas que se emprenden: “Los días son muy pocos y no se puede terminar con lo que uno se propone”. Este mismo factor lo destaca un pasante en relación con la visita a los anfitriones: “Con respecto al número de días destinados a las pasantías creo que son muy pocos en relación con conocer la mayor cantidad de elementos y factores que contribuyen a mejorar los aprendizajes” o bien “Fue una semana muy intenso, agotadora y no alcanzó el tiempo para todos lo programado por la escuela anfitriona”.

El eje subjetivo también se presenta entre los pasantes: “Que durarán más de una semana ya que se encontró muy corto y con ganas de poder entregar y recibir más conocimientos y vivencias”. Si pensamos que tanto en 2003 como en 2004 el área en que se percibe más cambio a propósito de la Pasantía es el área del trabajo con pares, es decir, en lo relativo al tipo y calidad de las interacciones profesionales y vinculamos esto con la idea colectivista de profesionalidad docente impulsada por el Marco para la Buena Enseñanza, no es descartable la posibilidad de atender a estas observaciones.

Mejorar tiempo de Interfase

“Considero que el período de interfase es muy reducido, además creo que los colegas pasantes debieran visitar los colegios anfitriones en el primer semestre para darles un tiempo en que éstos se puedan apropiar e implementar la EES” dice un anfitrión. En esta categoría de sugerencias el problema fundamental radica en la insuficiencia del espacio de interfase concedido a los pasantes para articular la EES en su establecimiento y poder mostrar a los anfitriones su implementación en propiedad. En esta categoría son los propios anfitriones los más interesados en conseguir una interfase prolongada, llegando a sugerir lapsos de 1 semestre a 1 año. Un docente anfitrión llega a manifestar, preocupado más por los resultados que por el proceso, “yo creo que estas pasantías tendrían mayores logros si al pasar un tiempo se evaluaran a través de un encuentro donde los pasantes mostraran los resultados obtenidos después de 1 año o 2 a los anfitriones”. En cambio, en los pasantes la preocupación se inclina más bien por la calidad de la réplica: “El periodo de interfase sea más prolongado para una mejor transferencia”, o bien “El periodo de interfase no es suficiente para alcanzar a realizar la réplica como quisiéramos”.

Mejorar logística durante la pasantía

Esta categoría agrupó a todas aquellas demandas vinculadas con la gestión y la toma de decisiones en el proceso completo de la transferencia. Algunos problemas detectados son:

1. Recursos económicos a destiempo.
2. La planificación de actividades y su relación con las condiciones del lugar, en particular los desplazamientos.
3. Deslindar los aspectos pedagógicos de las tareas administrativas. Un docente señala que “Podría mejorarse la parte de organización de la pasantía, explicando más claramente los procedimientos a seguir para comprar los insumos necesarios y o pasajes. Los profesores generalmente no manejamos tramites administrativos como ordenes de pago, etc.”
4. Problemas con Chilecompra: lejanía de servicios contratables por este medio en relación con los lugares de trabajo o bien arbitrariedad en su contratación aún cuando en el lugar de trabajo hay servicios contratables cercanos.

Mejorar cumplimiento de roles

Esta, siendo una categoría que no se ubica dentro de las más densas, es de singular importancia por su contenido. Por una parte, hay demandas específicas en relación con el rol que deben jugar, como coordinadores y facilitadores de la experiencia, las diversas entidades involucradas en el sistema educativo: Departamentos Provinciales, DAEM, supervisores, etc.: “Se necesita una mejor coordinación entre Provincial y los Daem de las regiones”, “Mejor coordinación de encargado de pasantías a nivel Provincial en la 2ª etapa (cuando el colegio anfitrión debe viajar a otra localidad)”.

En otro sentido, se pone en cuestión el cumplimiento de los roles básicos del Programa: anfitrión y pasante, lo cual resulta en extremo delicado. “En la 3ª Región que nos tocó visitar como anfitriones; existía un total desconocimiento del rol de anfitrión y nos realizaron actividades como pasantes. Se plantea la inquietud, pero no es entendida” señala un docente anfitrión, evidentemente decepcionado del trabajo visto. Esto mismo es expresado por otro docente: “La escuela que nos correspondió como pasante, la tercera etapa pareciera que no la tenía muy clara ya que según lo entendido nuestro rol no fue apoyarlos en la aplicación de nuestra experiencia y ellos trataron de mostrarnos lo que hacían”. En la sexta región, otro docente expresa que “En la 3ª Región que nos tocó visitar como anfitriones; existía un total desconocimiento del rol de anfitrión y nos realizaron actividades como pasantes. Se plantea la inquietud, pero no es entendida”. Todo esto refleja confusión respecto del rol de pasante y el sentido de las acciones que se desarrollan en la pasantía, en un nivel básico.

Los pasantes parecen estar más preocupados del cumplimiento de roles por parte del conjunto de entidades de apoyo al Programa, mientras los anfitriones, teniendo también dicha preocupación, ponen su mirada más en el rol de los pasantes con lo que al parecer es una presuposición de derecho a exigir ciertos niveles o lineamientos de acción, lo cual podría ser rastreable, como algo que deberemos explorar, porque es su propia criatura intelectual la que se

somete a réplica: “que el establecimiento pasante realmente aplique en su establecimiento las experiencias pedagógicas significativas, aunque, su colegio no tenga los medios materiales de infraestructura ni audiovisual, siempre hay otros medios”.

Mejorar bienestar de los pasantes

Esta categoría agrupa las demandas por mejores niveles de atención de los visitantes en cuanto a alojamiento. “Poner más atención a los lugares elegidos para hospedaje de los profesores, no siempre es el más adecuado. Se debe tener consideración que se trata de profesionales” señala un docente, lo cual no es desatendible si el discurso de la profesionalidad docente es el que da cuerpo a estas iniciativas, concepto que puede tener una lectura menos técnica y más social desde los propios docentes. Pero también la preocupación se orienta a la salud: “Preocuparse del pasante una vez que ha llegado al lugar, por cualquier circunstancia (enfermedad y desorientación como ocurrió con nosotros”, como también en la opinión de que “se debería considerar algún Seguro de Salud”.

Mejorar apoyo económico

La gran demanda en esta categoría es por la cantidad de recursos asignados, pero también existen otros elementos interesantes más allá de la precariedad de los montos asignados, como en la demanda por canales de rendición de cuentas más expeditos: “Que exista un criterio único a nivel de Departamentos Provinciales en la importancia de las Pasantías Nacionales en relación a las rendiciones de cuentas y rol de los supervisores”. Otro tema es la necesidad de que el flujo de recursos hacia los usuarios sea más expedito y acorde con los tiempos y actividades desarrolladas: “Agilizar la entrega de los dineros de acuerdo al calendario, cuando se actúa como escuela anfitriona, cheque que debió ser entregado en la cuarta semana de Agosto, se recibió la segunda semana de Noviembre”.

Un tema recurrente es el de la elegibilidad de los gastos financiados: “En nuestro proyecto debió invertirse en materiales y elementos de folclor que debió proveer el colegio - Para poder equipar a los pasantes y que con esos lleguen a su escuela a motivar el trabajo”, comentario éste que revela un problema realmente importante en la formulación de la pasantía en tanto proyecto de un establecimiento. En este mismo punto se haya lo relativo a los gastos involucrados en la postración al pasante del entorno local: “La experiencia sobrepasó nuestras expectativas, sin embargo, la escuela se vio en la necesidad de cubrir gastos que deberían ser considerados por el Mineduc, los gastos se realizan en la necesidad de mostrar en forma cultural nuestra comuna”.

En esta misma área se encuentra la elegibilidad de los colegios particulares que acceden a la experiencia en el financiamiento de sus gastos: “Desconozco si hay diferentes consideraciones para los colegios particulares pero el apoyo para nuestro establecimiento, cuando los anfitriones vinieron fue poco, no se cumplió con algunos ofrecimientos y la preocupación fue muy diferente a la que nosotros” o bien “Apoyar más a los establecimientos particulares cuando nos visitaron los anfitriones”.

Acceso a Información

Tanto la categoría de Mayor difusión como la de Información Suficiente y Oportuna se vinculan con la necesidad de tener más información disponible. La primera categoría hace alusión a la disponibilidad de información en el contexto externo a la experiencia de transferencia, sea dentro del propio establecimiento (contexto institucional) como en otros establecimientos (contexto profesional). La segunda agrupa las demandas de información relativas al mejor desarrollo de la pasantía misma.

Esta segunda categoría es especialmente importante porque muestra las carencias de información al interior del desarrollo del Programa. Es el caso de un aspecto muy simple pero crucial: “Que la descripción de la EES fuesen más amplias para poder tener una visión más clara de lo que vamos a entregar u observar”. En esto insiste otra opinión: “descripción clara de los colegios que participan en las pasantías para tener claro los objetivos a cuales acceder”, habiendo también un caso paradigmático como el presentado en la siguiente opinión: “Qué en el catastro se especifique, ¿A que área o asignatura corresponde?, ya que postulamos a una pasantía de Historia y somos profesores de Educ. Física”.

Este mismo punto lo repite otra opinión: “Conocer a cabalidad (por un equipo de la SECREDOC) la naturaleza de la experiencia educativa que se pone en las paginas como pasante; para luego y en dicho respaldo se autoricen”. Pese a que la pertinencia de las EES muestra una evaluación muy positiva en los datos del cuestionario, estos casos muestran experiencias que, aunque no mayores en su número, sí significan un quiebre importante en las expectativas de los pasantes y en la imagen que el Programa puede llegar a proyectar a propósito de la socialización que ellos hagan de su fracaso.

Así también se pide información acerca de los lugares a visitar y sus condiciones: “Informar a los pasantes, en forma clara y profunda respecto del lugar a visitar (muy difícil acceso para nosotros)”.

Es interesante la sugerencia de contar con una página web del Programa: “Diseñar una página web para promover las pasantías nacionales, que reciba el aporte de cada colegio y docentes, incluir cada una de las EES y mantener el contacto con los establecimientos que participan como duplas”.

Aumentar equipo pasante

Una interesante iniciativa demandada en esta categoría es la de incluir en el equipo de transferencia a alumnos y apoderados, e incluso personal del DAEM, para que se involucren activamente en la iniciativa: “Creemos que sería importante incluir alumnos y alumnas para que así ellos pudieran apreciar y convivir con niños y niñas otras realidades que enriquecerían sus aprendizajes y autoestima”; “Sería importante incorporar a las pasantías nacionales, a los otros actores del proceso como ser: alumnos, apoderados y DEM”.

Sugerencias

1. Definir objeto evaluativo y solventar evaluación con un marco

Es preciso superar la hibridación del instrumento actual, abordando la definición del objeto al cual se pretende observar, para delimitar sus dimensiones y los criterios de evaluación. Esto ayudará en la gestión de la información de los resultados evaluativos proporcionando una mirada integral y sistémica. Es, además, aconsejable que, según la complejidad de la definición que se produzca, el cuestionario de evaluación deje de ser una instancia aislada y forme parte de un conjunto de oportunidades de evaluación.

Es útil en este sentido el consejo de Santos Guerra en el sentido de que “hay que utilizar métodos sensibles para captar la complejidad, diversos para garantizar el rigor y adaptados para que puedan aplicarse con éxito a un contexto escolar concreto” (Santos Guerra; 2998: 120). Esto puede traducirse en varias opciones: especializar las áreas de información abarcadas por el cuestionario actual en dos distintos; segmentar la información actual según los informantes especializando los cuestionarios para cada uno (pasante y anfitrión; o bien docente y directivo).

En todas estas posibilidades, si bien los informantes son los participantes, la evaluación continúa siendo externa, pues el sentido de ella, su lógica y los medios para concretarla operan desde la exterioridad del contexto de implementación.

2. Recuperar sección 4 (2003):

“Las escalas de estimación, los cuestionarios, las pautas de evaluación que exigen valoración numérica, no dejan paso a la explicación causal de la realidad” (Santos Guerra; 1995:114), arrojan síntomas recurrentes, pero oscurecen el sentido que ellos tienen para los participantes. Algo de aquello puede rescatarse en esta sección de completación, sobre todo porque se orienta en función de la construcción de conocimiento profesional y lo vincula con la identidad profesional del docente (“He descubierto”, “he comprobado”, “he aprendido”).

3. Avanzar en complementariedad de evaluación externa e interna

“Las prácticas docentes, generadas históricamente y compartidas en los contextos organizativos de los centros, forman una cultura ocupacional con unas interacciones, una manera de percibir y de actuar específicas. Los procesos de socialización y el ejercicio de la profesión en cada comunidad laboral generan formas de percibir y de actuar que acostumbra a configurar una determinada cultura profesional” (Armengol; 2001: 115); lo cual determina que los procesos de cambio no puedan dejarse solo a la iniciativa de agentes externos, y eso incluye la evaluación, cuanto más que por su relevancia “la evaluación es una concreción de la profesionalidad” en opinión de Santos Guerra (Santos Guerra; 1998:104).

Resulta aconsejable, si se trata de apoyar procesos de cambio educativo desde la profesionalidad docente, avanzar en instancias de evaluación interna de los procesos de transferencia, tanto de la experiencia del anfitrión que enfrenta su producto intelectual a una otra realidad del establecimiento pasante, como de éste en su incorporación de nuevo saber pedagógico. Ambas instancias suponen diferenciales de conocimiento y apreciación que pueden sistematizarse y gestionarse desde un soporte autoevaluativo de la iniciativa.

4. Solventar la propuesta evaluativo en el Marco para la Buena enseñanza.

Si bien algunos de los elementos que sustentan el marco se insinúan en las preguntas que hemos caracterizado, sería preciso avanzar en la explicitación de sus lineamientos y tal vez en la articulación de la (s) encuesta (s) en sus dimensiones y reactivos a partir de éstos, con lo cual se

gana sinergia de los esfuerzos de mejoramiento a nivel nacional. “La evaluación educativa ha de facilitar la mejora en **le** proceso mismo. Ha de ser ella misma educativa” advierte Santos Guerra (Santos Guerra, 1998:85).

De acuerdo al Marco, 4 serían las grandes áreas de preguntas respecto de la construcción y reconstrucción de saber específicamente docente:

- Preparación de la Enseñanza: centrada en lo disciplinario y en el diseño pedagógico del saber enseñado, involucra todo el proceso de conceptualización y reconceptualización de la EES en su contexto de origen y de transferencia. Señala el punto de partida, los diagnósticos de uno y otro caso y las decisiones curriculares que conforman el diseño final.
- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: definido como el ambiente y clima que genera el docente, esta dimensión responsabiliza al docente como un agente de intervención pedagógica, centrado en la gestión de interacciones complejas en el aula (cognitivas, afectivas, valóricas, etc.). Es una dimensión crucial de la construcción de conocimiento profesional en la medida en que alberga la tensión entre teoría y práctica, entre premisa y dato, tensión que la intervención didáctica del docente debe resolver con pertinencia y relevancia.
- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes: toda transferencia de EES presupone naturalmente que: es posible atender sobre la base de un saber pedagógico reflexivo, realidades educativas diversas; no es posible realizar este proceso de ajuste al otro más que en virtud de una apropiación y reconceptualización del saber pedagógico. Es la dimensión más dialógica de todas pues demanda la apertura a la subjetividad de los estudiantes y sus particularidades socio-históricas. ¿Cómo se resuelve esto en cada transferencia? ¿Con qué datos, problemas, decisiones y creencias deben lidiar los docentes?
- Responsabilidades profesionales: es principalmente una dimensión de metacognición profesional. Solventa ella los futuros procesos reflexivos por vía de hacer explícitos los actuales, objetivar sus productos y volverse sobre sí misma autocráticamente.

Esta dimensión acompaña el proceso de reconstrucción de la identidad docente, desde la atomización de la enseñanza tradicional a una que “se consolida, se enriquece subjetivamente y se gana el respeto público cuando construye sus criterios y códigos y conversa sobre su quehacer constitutivo e identificadorio. Una profesión moderna y de servicio social, como la docencia, crece y madura como tal por la vía de ejercitarse colectivamente” (MBE, p.4).

5. Avanzar en la recuperación de información cualitativa

En diversos momentos de la información obtenida surgen preguntas acerca del sentido y las causas subjetivas que producen ciertos rasgos de la información. Es el caso que hemos visto con el diferencial de optimismo o la supuesta modestia de los anfitriones en la valoración de las EES. Sería dable pensar en algunos dispositivos que permitan a los docentes manifestar y objetivar sus procesos de atribución de sentidos respecto de determinados fenómenos, como

éste que apuntamos, sea que se intencione en puntos particulares del interés de los gestores del Programa, sea que se deje en libertad al docente para explayarse bajo algún formato y algunas ciertas indicaciones respecto de los puntos en que él estime necesario hacerlo.

6. Incorporar en la información de las bases de datos un identificador del establecimiento.

Es perceptible en las encuestas que docentes de un mismo establecimiento se ponen de acuerdo para contestar juntos el instrumento evaluativo, pero a la hora de tabular las respuestas se pierde la relación que debe haber entre docente y establecimiento, a fin de discriminar mejor la densidad de demandas y fenómenos particulares que evidencian los datos y que se ven interferidos por este punto.

VIII Metodología de estudio

VIII.1 Enfoque epistemológico

El enfoque de la investigación realizada fue eminentemente cualitativo, aún cuando en determinados apartados de ella se apeló a algunas técnicas estadísticas destinadas a la medición de indicadores muy específicos con el objeto de detectar relaciones significativas entre variables que se consideraron relevantes para el reforzamiento del propósito central de este estudio.

Previo a la descripción de la metodología, resulta pertinente realizar una breve disquisición en torno al enfoque cualitativo.

Toda investigación cualitativa se aboca a detectar las distinciones que se manifiestan en términos de impresiones, percepciones y expresiones de sentido por parte de los sujetos que interactúan al interior del ambiente objeto de estudio.

Con esta perspectiva, se parte de la base que coexisten distintas miradas y apreciaciones en función de los roles y lugares que cada uno de estos actores ocupa dentro del proceso. En la producción social los diferentes actores que concurren a su formación necesariamente configuran su visión particular de los hechos producidos; esta visión constituye realidades y aproximaciones a las mismas, las cuales siempre son distintas.

Operamos entonces con muchas "realidades" y no con una sola verdad. En consecuencia, extraer cada una de ellas desde los actores relevantes y participantes resulta imperativo tanto para los efectos de construcciones diagnósticas como de soluciones de implementación y de actuaciones de proceso.

Teniendo la realidad social un carácter incierto en términos de futuro, nada asegura que determinadas visiones y soluciones postuladas por un actor serán compartidas de la misma manera por el resto, ni menos aún que tengan garantizada su viabilidad. Cada actor se conduce de acuerdo a su verdad.

Es así como se articulan los denominados dominios de significación, los cuales no son otra cosa que el establecimiento de distintos universos semánticos y de sentido que dan cuenta de los consensos sociales indispensables para que se verifique la comunicación entre los individuos que participan ciegamente en su interior.

En consecuencia, las distintas versiones alrededor del mismo fenómeno tributan esencialmente a las posiciones y microuniversos simbólicos consustanciales a cada actor. El concepto de actor que interesa epistemológicamente para nuestro estudio, define a un grupo de personas que participan de un mismo dominio de significación, el cual determina versiones propias acerca de los hechos en los cuales participa. En otros términos, hablamos de un grupo de gente que se identifica como parte de lo mismo cultural e institucionalmente.

Para estos efectos, se tomaron prestados algunos elementos y técnicas de la llamada investigación social de segundo orden o, el constructivismo, que plantea la investigación como observación de observadores.

“Entendida de ese modo, la epistemología constructivista puede ser descrita como un procesador cognoscitivo integrado al sistema social de la ciencia, a las operaciones del conocer y a los conocimientos que desde estas se generan y afirman. Su tesis

fundamental dice que todo el conocimiento de la realidad es una construcción de sus observadores.”²⁶

Puesto que no es posible acceder al objeto sin la intermediación estructurante del lenguaje y, más aún, es imposible desprenderse del significante como no sea apelando a otro significante, la investigación no puede situarse ni más allá ni más acá del continuo y permanente fluir de los dichos de individuos instalados al interior de comunidades que expresan dominios de significación propios.

La verdad entonces proviene de las versiones público-parciales o de parcela. Las distintas cadenas de pensamiento se entrecruzan y articulan, construyendo consensos y generando verdades aceptadas. La concepción es, por tanto, sujeto-sujeto y no sujeto-objeto; es social, dialógica, conversacional. Son los discursos sociales los portadores de verdad en tanto sí mismos.

De allí que las observaciones sean de segundo orden, es decir, observaciones hacia conversaciones y distinciones que despliegan los observados, procurando captar sus dispositivos internos y esquemas diferenciadores y descriptores inconscientes de los mismos observados.

VIII.2 Tipo de diseño utilizado

El estudio abordó dos ámbitos evaluativos: la evaluación de procesos y la evaluación a nivel de resultados intermedios²⁷ en relación con el Programa.

El Programa integra establecimientos escolares que fueron entendidos como comunidades escolares. En el centro de esas comunidades, sean esas anfitrionas-guías o pasantes, se ubicó a los equipos que participan directamente en la pasantía. La comunidad escolar en donde se produce la EES o su re-creación en el establecimiento pasante está compuesta por:

- Equipo Directivo, el cual es responsable por los procesos de gestión escolar y es liderado por el Director, principal líder de la comunidad en su conjunto.
- Equipo Docente, el cual es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. De manera frecuente, los equipos docentes están liderados por un Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.
- Los alumnos, quienes son el objetivo del proceso de enseñanza y sus responsabilidades se refieren básicamente a su desarrollo y formación, tanto en el logro de aprendizajes disciplinarios como conductuales y valóricos. Los alumnos pueden estar representados por centros de alumnos u otras organizaciones de diverso tipo.
- Las familias, las cuales, siendo el principal cliente del establecimiento, tienen roles de apoyo parental al proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyan proyectos y actividades de la escuela o liceo. A partir de las nuevas estrategias de fortalecimiento de la calidad de la educación, las familias están siendo convocadas a asumir un rol más activo y determinante en el control social sobre las promesas de resultados de los establecimientos escolares. Normalmente las familias están representadas en la comunidad escolar a través de los Centros de Padres y Apoderados.

²⁶ Marcelo Arnold, “*Fundamentos del Constructivismo Sociopoiético*”. Cinta de Moebio No. 18. Diciembre 2003. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile

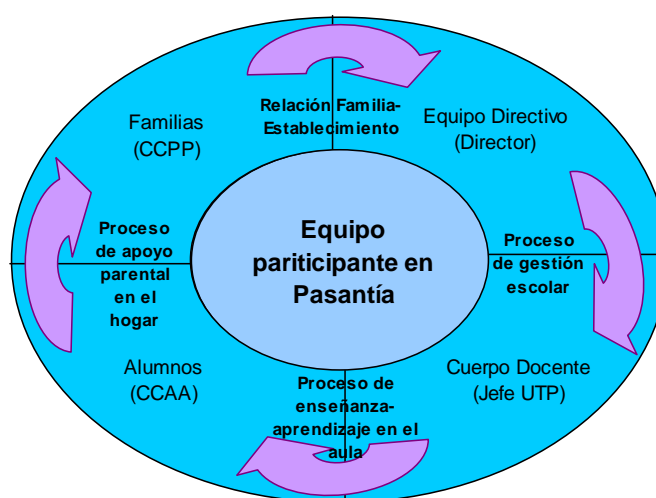
²⁷ De acuerdo a la conceptualización hecha por la Diprés en su documento *Metodología de Evaluación de Impacto*, diciembre, 2005

Así, la pasantía fue estudiada a partir de la experiencia directa de los equipos docentes que componen las duplas de la pasantía. Luego, se indagó acerca de los efectos que la pasantía produce en las comunidades escolares de las cuales forman parte los equipos docentes participantes.

Para efectos del estudio con técnicas cualitativas, los actores de la comunidad que se entrevistaron u observaron fueron esencialmente las personas con roles de representación. El director, el jefe de UTP, la directiva del Centro de Padres, la directiva del Centro de Alumnos.

Para efectos del estudio con técnicas cuantitativas, se midieron atributos de todos los actores de la comunidad, aplicando un instrumento de levantamiento de información de carácter censal, construyendo muestras auto-representativas de cada uno de los actores de la comunidad.

Diagrama de la Comunidad escolar de los equipos participantes en Pasantía



La evaluación de procesos se orientó al estudio de:

- ✓ La dimensión propiamente experiencial
- ✓ La pertinencia del calendario de actividades que estipula el programa
- ✓ La eficiencia en la continuidad y seguimiento de los compromisos por parte de las duplas
- ✓ Los factores asociados a la tasa de éxito del programa y las causas que la explican
- ✓ El grado de involucramiento de las comunidades escolares
- ✓ La pertinencia local de la experiencia

La evaluación a nivel de resultados intermedios se centró en:

- ✓ Los efectos de las pasantías referidos a lo pedagógico, a la calidad de la gestión escolar y a la pertinencia curricular, en cada establecimiento
- ✓ La eficacia de la experiencia
- ✓ El empoderamiento alcanzado por la comunidad escolar de cada establecimiento

La mirada transversal en referencia a cada marco, de acuerdo a lo consignado, fue:

Marco Curricular:

- Existe una especificación y alineación de sus contenidos curriculares con los CMO y OF
- Si existe una definición acerca de cómo integrar los contenidos curriculares de la EES en el contexto de la gestión curricular del establecimiento, tanto anfitrión como pasante

Marco para la Buena Enseñanza:

- En primer lugar, chequear si las EES consideran especificaciones y objetivos explícita o implícitamente asociadas al Marco
- En segundo término, se aplicó la dimensión evaluativa del Marco al diseño de la EES en el establecimiento anfitrión, así como en la propuesta de re-creación de la EES en el establecimiento pasante.

Marco para la buena Dirección:

- En primer lugar, se chequeó si las EES consideran especificaciones y objetivos explícita o implícitamente asociadas al Marco
- En segundo término, se aplicó la dimensión evaluativa del Marco al diseño de la EES en el establecimiento anfitrión, así como en la propuesta de re-creación de la EES en el establecimiento pasante. La idea fue aplicar el marco al producto generado por los equipos, es decir la EES y su re-creación para mirar qué procesos institucionales están siendo afectados a partir de la experiencia de pasantía.

VIII.3 Enfoque metodológico

En el contexto de un marco conceptual constructivista, se optó por un enfoque cuali-cuantitativo, colocando un especial énfasis en la dimensión cualitativa.

El concepto que está detrás es el de la complementación con herramientas cuantitativas a la investigación cualitativa.

En lo particular, la investigación cualitativa –a la luz de lo ya señalado con respecto a qué es lo que se evaluará y al prisma que se utilizará en tal dirección- extrajo las impresiones, percepciones y, esencialmente, las distinciones que efectúan los actores directos e indirectos en relación con:

- ✓ la experiencia significativa
- ✓ los aspectos de gestión
- ✓ los cambios producidos, en los niveles individuales, colectivos e institucionales
- ✓ los resultados del programa

Al mismo tiempo, contempló otras áreas complementarias, pero de gran interés para el futuro del programa:

- ✓ la autorreflexión de los actores directamente vinculados al quehacer del programa en torno a la experiencia de participar en un programa como éste
- ✓ la autoevaluación del proceso y su eficacia
- ✓ las perspectivas y proyecciones que se le asignan a la experiencia

- ✓ la importancia del programa en sí

La investigación cuantitativa apuntó, por otra parte, a la generación de gráficas y modelos de distribuciones y cruce de variables relevantes, a través de la estadística descriptiva y, a la generación de índices que miden el empoderamiento de la comunidad escolar.

El índice de empoderamiento se estructuró con base en los conceptos destacados por Juan Carlos Tedesco referidos a los casos de experiencias exitosas en el ámbito de la educación:

“Dicho en otros términos, estaríamos ante la posibilidad de avanzar en el diseño de *políticas de subjetividad*, tema muy complejo pero que es preciso comenzar a desarrollar²⁸. Siguiendo esta línea de análisis, lo que sigue es un intento de identificar aquellos aspectos que aparecen en el trayecto de las personas o de los grupos que logran superar los determinismos sociales y culturales y que tienen vinculación directa con el trabajo pedagógico. Una política educativa que pretendiera asumir el reto de la subjetividad para garantizar igualdad de oportunidades debería –si este análisis fuera válido – hacerse cargo de estas dimensiones.

Sin pretender ser exhaustivos, parece plausible destacar al menos tres aspectos que pueden ser objeto de una política educativa y que han demostrado tener significativa importancia en los casos de experiencias exitosas: (i) la capacidad para formular un **proyecto**, (ii) la capacidad para elaborar una **narrativa** acerca de la situación, y (iii) la **confianza** por parte de adultos significativos en la capacidad del sujeto para superar la situación adversa. La fertilidad y la pertinencia de estos tres factores se deriva, en gran parte, del hecho que ya han sido señaladas desde la propia práctica pedagógica como muy importantes para el trabajo educativo.”²⁹

La conceptualización de Tedesco fue unida con la concepción de capital sinérgico desarrollada por Sergio Boisier³⁰ orientada a la comprensión y producción del desarrollo de localidades territoriales. En este caso se realizó una construcción operativa más modesta, que rescata algunos de los capitales que Boisier introduce en la conformación del capital sinérgico y que se relacionan con la propuesta de Tedesco, trayéndolos desde el ambiente de agregados sociales mayores hacia una dimensión institucional, es decir a nivel del establecimiento que participa en el Programa.

Básicamente, este índice se asoció a cada comunidad escolar, indicando su potencial para enfrentar con éxito nuevos desafíos.

En concreto, se operó con dos capitales de Boisier –capital simbólico y capital psicosocial- a los cuales se agregará la construcción de un tercer capital el cual se denominó arbitrariamente capital político. La articulación de estos tres capitales intangibles conformó el índice de empoderamiento.

El capital simbólico se compuso de las siguientes dimensiones:

1. Identidad
2. Imagen
3. Poder discursivo

²⁸ La subjetividad no se reduce –desde esta perspectiva, a la intimidad de una persona: Según la feliz expresión de Alain Ehrenberg, “la subjetividad se ha transformado en una cuestión colectiva”. Sobre este tema, ver el interesante capítulo que se dedica a la subjetividad en Danilo Martuccelli, **Grammaire de l’individu**. París, Gallimard, 2002.

²⁹ Juan Carlos Tedesco, “Las TICs y la desigualdad educativa en América Latina”,

³⁰ Sergio Boisier, “El desarrollo territorial a partir de la construcción de capital sinérgico”. Informe a la cumbre de mercociudades, 1998

4. Imaginario

El capital psicosocial contempló las siguientes dimensiones:

1. Confianza
2. Fé en el futuro

El capital político se conformó con las siguientes dimensiones:

1. Proyecto institucional
2. Estrategia
3. Viabilidad social
4. Gestión institucional
5. Cohesión y participación de los actores de la comunidad escolar
6. El índice de empoderamiento se tradujo en un índice relativo al contrastarse comunidades escolares distintas.

VIII.4 Población y muestra

VIII.4.1 Muestra estructural³¹

Las unidades de análisis de la muestra a considerar son las duplas que integran los equipos docentes de anfitriones-guías y de pasantes. Los procesos y resultados en los establecimientos educacionales involucrados deberán constituirse en los focos de interés durante el intercambio.

El estudio consideró a los profesores que iniciaron su participación en el segundo semestre de 2006 y que terminaron la experiencia en el primer semestre de 2007. La propuesta consideró la observación de duplas de equipos pasantes-anfitriones durante la experiencia. En el primer momento de intercambio (cuando el equipo de pasantes concurre a la escuela anfitriona) sólo fue posible hacer una observación indirecta basada en fuentes secundarias y en levantamiento de información *ex post* a dicho momento dado que al inicio del estudio este primer intercambio ya se había producido. El segundo momento de intercambio (cuando el equipo que cumplió el rol de anfitrión concurrió al establecimiento educacional desde donde proviene el equipo de pasantes) se pudo observar directamente.

La construcción de la muestra de duplas a estudiar tuvo las siguientes etapas en su elaboración:

En una primera etapa, la selección de la muestra comprendió a 15 duplas de establecimientos educacionales involucrados en el programa, de acuerdo a los siguientes criterios:

- Representación de las áreas consideradas en las EES.
- Representación regional de pares (duplas) de equipos docentes.
- Representación de pares (duplas) de equipos docentes por zonas geográficas rurales y urbanas.

³¹ La estructura de la muestra de duplas ha sido modificada una vez que se ha tenido a la vista las bases de datos del Programa, de esta manera se ha logrado una representación proporcional real y no estimada como en la propuesta técnica. Esto está reflejado en el capítulo II Resumen Ejecutivo y es producto de los ajustes conversados con la contraparte técnica.

- Dependencia administrativa del establecimiento pasante

Duplas Anfitriones y Pasantes 2006-2007 seleccionadas para el Estudio								
Región Anfitrión	Comuna Anfitrión	Nombre establecimiento Anfitrión	Código EES	Región Pasante	Comuna Pasante	Área EES	Área Geo EES	Dependencia pasante
I	Arica	Escuela D-10 "José Miguel Carrera"	01 B - P 3	V	Villa Alemana	P	U	M
II	Antofagasta	Escuela Especial Raíces	02 EE - G 1	VI	Rengo	G	U	M
IV	La Serena	Colegio "Lambert"	04 B - G 4	VI	San Vicente TT	G	R	M
IV	Illapel	Escuela San Rafael de Rozas	04 B - G 3	X	Frutillar	P	U	M
V	Valparaíso	Centro de Capacitación Laboral F-335	05 EE - P 2	IX	Victoria	P	U	M
VI	Peumo	Colegio "Rosario"	06 B - P 18	VIII	Chillán	P	R	PS
VI	San Fernando	Escuela Hogar María Luisa Bouchon	06 B - G 10	RM	Talagante	G	U	M
VII	Constitución	Colegio Santiago Oñederra	07 B - P 24	VI	Requinoa	P	U	M
VIII	Bulnes	Escuela Canta Rana G-308	08 B - P 30	RM	Lampa	P	R	M
IX	Curarrehue	Escuela Ruka Manke F-794	09 B - P 37	VI	Santa Cruz	P	R	M
X	Ancud	Escuela Diferencial San Carlos	10 EE - G 2	V	Quilpué	G	U	PS
X	Quellón	Liceo Rayen Mapu	10 MTP - G 6	VI	San Fernando	G	U	PS
XI	Cochrane	Escuela "Teniente Hernán Merino Correa"	11 B - P 43	X	Purranque	P	U	M
XII	Puerto Natales	Escuela "Libertador Bernardo O'Higgins Riquelme"	12 B - P 45	RM	Lampa	P	U	M
RM	Santiago	Escuela N° 1139 "Dr. Jorge Otte Gabler"	13 EE - P 10	VI	Rancagua	P	U	PS

En la segunda etapa, la selección de la muestra comprendió 5 duplas y quedó, finalmente, establecida considerando los siguientes criterios:

- Pares (duplas) de equipos docentes, cuyos pasantes habían presentado en el mes de octubre de 2006 propuestas para re-crear la EES
- Intencionalidad de la representación comunal de pares (duplas) de equipos docentes, según aquellas que concordó el equipo del Programa de Pasantías Nacionales con el equipo de investigación

Las duplas seleccionadas fueron las siguientes:

Región Anfitrión	Comuna Anfitrión	Nombre establecimiento Anfitrión	Nombre establecimiento Pasante	Región Pasante	Comuna Pasante	Área EES	Área Geo EES	Dependencia pasante
VIII	Bulnes	Escuela Canta Rana G-308	Escuela Santa Sara, ex F-372	RM	Lampa	P	R	M
IV	La Serena	Colegio "Lambert"	Instituto San Vicente TT.	VI	San Vicente TT	G	R	M
VI	San Fernando	Escuela Hogar María Luisa Bouchon	Escuela Básica Municipal N° 69 "Tegualda"	RM	Talagante	G	U	M
VII	Constitución	Colegio Santiago Oñederra	Escuela Campo Lindo	VI	Requínoa	P	U	M
X	Quellón	Liceo Rayen Mapu	Liceo Industrial de San Fernando	VI	San Fernando	G	U	PS

La selección de las duplas respetó los criterios de máxima representatividad, integrando criterios geográficos, de área de la EES y de dependencia de los establecimientos pasantes.

Regiones pasantes	EES			
	Área pedagógica		Área Gestión Escolar	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana
13	1			
6			1	
RM				1
6		1		
6				1
TOTAL	1	1	1	2

VIII.4.2 Muestra estadística

Para el estudio cuantitativo de las comunidades escolares, se aplicó un criterio censal, encuestando a todos los actores de la comunidad a través de un cuestionario autoaplicado, distribuido por la dirección de los establecimientos partícipes del Estudio.

El sentido censal de la aplicación procuró lograr auto-representatividad por cada estamento de la comunidad escolar. Esta auto-representatividad es importante si se considera que la estratificación introduciría distorsiones producto del gran desequilibrio existente entre el número de alumnos y las plantas docentes y directivas.

Si, además, interesa que los índices de empoderamiento y de capitales intangibles reflejen la realidad de cada estamento al interior de los establecimientos, este método es el que resulta más aconsejable.

Al aplicar un criterio censal, las pérdidas de información que se produzcan no pondrán en riesgo la auto-representatividad y, es desde lo que ocurra en la práctica, de donde se sabrá con qué grados de confianza y error se está trabajando caso a caso.

De todos modos, el tamaño de cada muestra auto-representativa tuvo un piso basado en los siguientes criterios:

- 95% de confiabilidad ($z = 1.96$)

- Un error máximo permitido de un 5%
- Máxima varianza ($p = q = 0.5$)

VIII.5 Métodos, técnicas e instrumentos

Durante el desarrollo del Estudio cualitativo, se aplicó las siguientes técnicas de investigación:

1. Entrevistas en profundidad a los actores directamente involucrados en la experiencia en el comienzo del estudio y al final de la experiencia.
2. Focus groups con docentes de los equipos pasantes que se reunieron en el contexto de las Jornadas Regionales de Seguimiento al proceso de recreación de la EES.
3. Acompañamiento y observación del proceso de acompañamiento y apoyo que los anfitriones-guías desarrollan en la etapa de re-creación de la EES para el establecimiento pasante.
4. Entrevistas grupales dirigidas a las comunidades escolares con criterios de segmentación asociados a los actores que la animan: directivos, docentes, alumnos, apoderados. Estas entrevistas se desarrollaron con la finalidad de observar aspectos del desarrollo del proyecto. Algunas de sus dimensiones fueron, identidad, pertenencia, horizonte de sentido, cambios actitudinales y conductuales, percepción de la intervención, satisfacción y sugerencias entre otras.
5. Observación participante en tres establecimientos pasantes durante la realización de la segunda etapa de la pasantía.
6. Para el estudio cuantitativo, se aplicó una encuesta a toda la comunidad escolar de cada establecimiento de la muestra de la segunda etapa y apuntó a aspectos de percepción de la EES por parte de la comunidad escolar, así como a la medición de las dimensiones para el cálculo de los capitales intangibles y del índice de empoderamiento.

VIII.6 Plan de análisis de datos

El estudio se estructuró en los siguientes momentos, no necesariamente secuenciales en el tiempo:

- **Levantamiento de información secundaria.** Consulta en fuentes secundarias para afianzar y precisión del marco de análisis de la información para la definición de muestras cuantitativas y segmentaciones cualitativas.
- **Trabajo de campo.** Investigación en terreno, aplicación de encuestas, realización de la investigación cualitativa.
- **Sistematización y procesamiento de la información levantada.** Ordenamiento y jerarquización de variables y áreas temáticas relevantes. Primera instancia de análisis de resultados, especialmente reflejados en informes descriptivos.
- **Análisis.** Reunión de toda la información sistematizada a nivel descriptivo y análisis en profundidad de la información levantada en fuentes secundarias y la recabada en el trabajo de campo.
- **Análisis y cálculo de índices.** Se trabajó en dos ejes:

- **Análisis de la información.** Esta fase se descompuso en dos ámbitos: cualitativo y cuantitativo.

El primero de ellos se hizo cargo de la sistematización, análisis y descripciones de toda la información recogida en la investigación en sus órdenes primario y secundario:

A partir de la información de campo obtenida se efectuó un análisis de discurso que puso el énfasis en los sentidos que hace cada actor y los vectores que trasuntan sus dichos, al mismo tiempo que en la detección de los espacios y la métrica que subyace a estos discursos.

Al mismo tiempo, se efectuó el análisis de los insumos sistematizados y procesados provenientes de la investigación cuantitativa y que atañen exclusivamente a los aspectos evaluativos que complementan el trabajo cualitativo.

- **Cálculo de índices.** Esta fase se abocó, primero, al tratamiento matemático de rigor, de toda la información recogida mediante escalas confeccionadas *ad hoc* para la medición de cada una de las dimensiones que componen cada capital intangible.

A partir de la construcción de cada dimensión se pasó a calcular uno por uno los capitales, para arribar, finalmente, al cálculo de los índices de empoderamiento por establecimiento.

- **Evaluación.** Una vez concluida la fase de análisis y cálculo de índices, se procedió a articular la evaluación en sus dos componentes: de proceso y de resultados intermedios.

- **Proceso:** Se sistematizó y sintetizó toda la información elaborada proveniente del seguimiento y monitoreo, además de la información levantada a través de los instrumentos cualitativos y cuantitativos referidos a aspectos de proceso.
- **Resultados intermedios:** Se procedió a estructurar, dentro de un marco único y coherente, los análisis y resultados por área significativa, por componente del programa y por dimensión relevante seleccionada de cada uno de los marcos contextuales.

Paralelamente, se colocó en valor, dentro del contexto evaluativo global, los resultados de la medición de cada índice de empoderamiento y sus relaciones entre establecimientos, conjuntamente con los capitales intangibles asociados y desagregados por establecimiento.

Se hizo, además, un análisis comparativo, reflejado en modelos y gráficas de los distintos *stocks* de capitales intangibles, en general y por criterio de segmentación.

- **Discusión y análisis de resultados.** Esta fase comprendió la discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones de las cuales se da cuenta en este informe final.

VIII.7 Descripción del trabajo de terreno

En esta sección se da cuenta del trabajo de campo realizado por el equipo de investigadores del INAP de la Universidad de Chile que considera la etapa de re-creación de la EES por parte del equipo pasante, la cual integra el apoyo y acompañamiento de anfitriones a pasantes, así como

de la segunda etapa del programa, consistente en la visita de anfitriones a pasantes, con el fin de terminar el proceso de transferencia de la Experiencia Educativa Significativa (EES).

En general, el trabajo de campo se pudo realizar sin dificultades, en un clima de colaboración y fluidez que fue característico a lo largo de todo el Estudio y en todos los niveles de relación que el equipo investigador estableció con el Programa de Pasantías Nacionales.

Ello se verificó tanto en la coordinación de las tareas con el equipo gestor del Programa a nivel nacional, como también con las direcciones de los establecimientos que constituyen las quince duplas que participaron en el Estudio en su primera fase y de las cinco duplas que participaron en su fase final.

En todos ellos, la disposición a participar en el Estudio así como su aporte efectivo en éste fue llana y relevante.

VIII.7.1 Recolección de información secundaria y bases de datos

La labor de recolección de información secundaria se enfocó en acopiar material de trabajo del Programa de Pasantías Nacionales y en analizar diversas bases de datos institucionales del MINEDUC.

Producto de esta actividad se contó con el siguiente set de materiales:

- Base de datos de duplas 2006-2007
- Base de datos de Pasantes 2001-2006
- Base de datos de Anfitriones 2001-2006
- Base de datos de establecimientos participantes en el Programa 2001-2006
- Base de datos de profesores participantes en pasantías 2006, con información del Sistema de Idoneidad Docente que permitió trabajar el perfil de los docentes participantes en el Programa
- Directorio Establecimientos escolares 2006
- Base de resultados por establecimiento últimos SIMCE 4°, 8° y 2° Medio
- Base de datos índice vulnerabilidad escolar 2004 para Básica y Media
- Set de documentación relevante del Programa de Pasantías Nacionales en que está plasmada la estrategia de intervención del Programa y sus principales instrumentos de registro y monitoreo
- Informes de ejecución de la Primera etapa de la pasantía elaborados por los equipos anfitriones

VIII.7.2 Primera etapa de la Pasantía

VIII.7.2.1 Realización de focus groups con equipos pasantes

En el contexto de la realización de las Jornadas Regionales de Avance que se realizaron el mes de noviembre de 2006, el equipo de investigación asistió como observador a tres de estas reuniones y realizó un focus group por cada Región.

Cada focus convocó a 12 profesores participantes de los equipos pasantes que asistieron a la reunión.

Los focus fueron realizados en las regiones Cuarta, Sexta y Octava.

VIII.7.2.2 Observación de Jornadas Regionales de seguimiento con pasantes

Como parte de las actividades de terreno se realizó una observación y registro de las Jornadas de seguimiento con pasantes de las regiones Cuarta, Sexta y Octava.

Dicho registro se analizó y entregó valiosa información para el Estudio, especialmente en lo referido a los procesos del Programa. Por ser un producto adicional a los comprometidos se integra en este Informe como un anexo, pero muchos de sus pasajes han servido para la e

VIII.7.3 Actividades Segunda etapa de terreno

Las actividades consideradas en esta etapa del Estudio fueron las siguientes:

- 1.- Acompañamiento a proceso de acompañamiento y apoyo de los equipos anfitriones a la reelaboración de las EES por parte de los equipos pasantes. Lo cual se realizó a través de:
 - Entrevistas telefónicas a los directores de establecimientos o miembros de los equipos anfitriones y pasantes, respecto del proceso de asesoría y apoyo verificado entre la visita del equipo pasante al establecimiento anfitrión y la visita de anfitriones a pasantes
- 2.- Observación participante de la segunda etapa de la Pasantía, la cual se realizó a través de:
 - Registro de campo de actividades de la pasantía
- 3.- Entrevistas en Profundidad a equipos que constituyen las duplas:
 - Entrevistas en profundidad con líder equipo anfitrión
 - Entrevistas en profundidad con líder equipo pasante
- 4.- Realización de entrevistas grupales con actores de la comunidad:
 - Entrevista con equipo directivo de establecimiento anfitrión
 - Entrevista con Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento
 - Entrevista con directiva del CCPP
 - Entrevista con directiva del CCAA
- 5.- Ejecución de encuesta autoaplicada a todos los actores de la comunidad escolar sobre desarrollo de la Pasantía y empoderamiento de comunidades escolares. Encuesta autoaplicada realizada con el apoyo de la dirección de cada uno de los establecimientos que conforman las duplas.

El resumen de las actividades realizadas está contenido en los cuadros siguientes.

En el cuadro N° 1 se presenta un resumen del día, lugar, y fecha de la realización de las entrevistas y observaciones en terreno realizadas por el equipo.

El cuadro N° 2 muestra con detalle a los actores entrevistados, tanto de los equipos pasantes como anfitriones.

En el cuadro N° 3 se presenta el número de encuestas y los niveles a los que se envió el formulario para ser encuestados en cada establecimiento de las 5 duplas seleccionadas para la muestra. Estas encuestas autoaplicadas, permitieron tener información cuantitativa acerca del índice de empoderamiento que demuestran los pasantes en relación a la EES recreada, así

como información de la experiencia de los establecimientos anfitriones, en relación a la experiencia pedagógica por ellos implementada.

Por último, el cuadro N° 4 muestra el nivel de respuesta que tuvo la encuesta. De un total de 1.847 enviadas, 850 volvieron correctamente llenadas, esto es el 46,02 % del total.

Cuadro N° 1: Observación y realización de entrevistas con duplas seleccionadas

Observación y realización entrevistas duplas seleccionadas									
Cuadro N° 1	Nombre establecimientos	Comuna en que se desarrolló la jornada	Semanas de trabajo 2007	Días registro					
				Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	otro
Dupla 1	Liceo Rayen Mapu	San Fernando	Semana del 28 de Mayo al 1 de Junio						
	Liceo Industrial de San Fernando								x
Dupla 2	Colegio "Lambert"	San Vicente de Tagua-Tagua	Semana del 28 de Mayo al 1 de Junio						
	Instituto San Vicente TT								x
Dupla 3	Colegio "Santiago Oñederra"	Requínoa	Semana del 28 de Mayo al 1 de Junio						
	Escuela Campo Lindo				x		x		
Dupla 4	Escuela Canta Rana G-308	Lampa	Semana del 14 al 19 de Mayo						
	Escuela Santa Sara, ex F-372				x		x		x
Dupla 5	Escuela Hogar "María Luisa Bouchon"	Talagante	Semana del 4 al 9 de Junio						
	Escuela Básica Municipal N 69 "Tegualda"				x		x		x

Cuadro N° 2: Actores entrevistados

Cuadro N° 2	Datos Establecimiento		Entrevistados					Anfitriones
	Nombre	Ciudad	Pasantes	Jefe UTP	Docentes	Centro de alumnos	Centro de apoderados	
Dupla 1	Liceo Rayen Mapu	Quellón						x
	Liceo Industrial de San Fernando	San Fernando	x	x				
Dupla 2	Colegio "Lambert"	La Serena	x	x	x			
	Instituto San Vicente TT	San Vicente TT	x	x	x	x	x	x
Dupla 3	Colegio "Santiago Oñederra"	Constitución						x
	Escuela Campo Lindo	Requínoa	x	x	x	x	x	
Dupla 4	Escuela Canta Rana G-308	Bulnes.						x
	Escuela Santa Sara, ex F-372	Lampa	x	x	x	x	x	
Dupla 5	Escuela Hogar "María Luisa Bouchon"	San Fernando						x
	Escuela Básica Municipal N 69 "Tegualda"	Talagante	x	x	x	x	x	

Cuadro N° 3: Distribución de encuestas en establecimientos de las duplas

Cuadro N°3	Datos Establecimiento			Niveles encuestados por establecimiento										Total
	Nombre	Ciudad	Nombre Director	Párvulos	Educación Básica			Educación Media				Apoderados	Profesores	
				Kinder	1°	7°	8°	1°	2°	3°	4°			
Dupla 1	Liceo Rayen Mapu	Quellón	Ricardo Aedo Vívar					45	31	28	26	130	35	295
	Licen Industrial de San Fernando	San Fernando	José Daniel Nuñez					45	45	45	45	180	52	412
Dupla 2	Colegio "Lambert"	La Serena	Ma. Teresa Morales			21	13					34	15	83
	Instituto San Vicente TT	San Vicente TT	Jorge Correa Pérez			75	83					158	45	361
Dupla 3	Colegio "Santiago Oñederra"	Constitución	Flor López Santana			45	39					84	13	181
	Escuela Campo Lindo	Requínoa	Francisco del Pino Soto			35	30					65	12	142
Dupla 4	Escuela Canta Rana G-308	Bulnes.	Cecilia Villalobos Yañez			21	14					35	10	80
	Escuela Santa Sara, ex F-372	Lampa	Jaime Gutiérrez Suazo			19	15					34	12	80
Dupla 5	Escuela Hogar "María Luisa Bouchon"	San Fernando	Luis Reyes Gonzáles	*									32	32
	Escuela Básica Municipal N 69 "Tegualda"	Talagante	Lucía Gómez Cáceres	*								150	31	181
	Total Encuestas													1.847

* Los alumnos de asociados a la EES de esta dupla corresponden a niños de Kinder y Primero Básico, razón por la cual no se les envió encuesta

Cuadro N° 4: Encuestas contestadas por los tres actores de la comunidad escolar

Actores	Pasantes	Anfitriones	Total
Profesores	64	70	134
Padres y apoderados	172	133	305
Alumnos	232	179	411
Total	468	382	850