

NADIE DIJO QUE ERA FÁCIL
*Escuelas efectivas en sectores de pobreza,
diez años después*



ciae

Centro de Investigación
Avanzada en Educación
Universidad de Chile

LOM
PALABRA DE LA LENGUA
YÁMANA QUE SIGNIFICA
Sol

Bellei Carvacho, Cristian

Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después [texto impreso] / Cristian Bellei Carvacho; Xavier Vanni Cucurella; Liliana Morawietz Yañez; Juan Pablo Valenzuela Barros .-
1ª ed. - Santiago: LOM ediciones; 2015.

424 p.: 25,5x18,5 cm.

ISBN: 978-956-00-0632-5

1. Calidad de la educación - Chile

2. Rendimiento en la educación - Chile I. Título. II. Serie

Dewey: 370.110983.- cdd 21

Cutter: B439n

Fuente: Agencia Catalográfica Chilena

NADIE DIJO QUE ERA FÁCIL
Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después

Registro de Propiedad Intelectual: 259.162

1ª edición octubre 2015

1ª reimpresión diciembre 2015

ISBN: 978-956-00-0632-5

Impreso en 2.000 ejemplares

© 2015, LOM ediciones.

Concha y Toro 23, Santiago

www.lom.cl

© 2015, Universidad de Chile. CIAE.

Diagonal Paraguay 265, Santiago

www.uchile.cl

Mil ejemplares de esta edición han sido financiados con recursos del Proyecto Anillo de Ciencias Sociales SOC 1104, «Mejoramiento de la Efectividad Escolar en Chile», Programa de Investigación Asociativa - CONICYT.

Impreso en los talleres de LOM

Miguel de Atero 2888, Quinta Normal

Impreso en Santiago de Chile

NADIE DIJO QUE ERA FÁCIL
*Escuelas efectivas en sectores de pobreza,
diez años después*

COORDINADORES

CRISTIÁN BELLEI
LILIANA MORAWIETZ
JUAN PABLO VALENZUELA
XAVIER VANNI

CONTENIDO

Agradecimientos	7
Prólogo: buena educación para todos, ¿quién dijo que no se puede?	9

PRIMERA PARTE

APRENDIENDO SOBRE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR EN EL TIEMPO

Introducción: el desafío de sostener en el tiempo un alto desempeño educacional CRISTIÁN BELLEI, LILIANA MORAWIETZ, JUAN PABLO VALENZUELA Y XAVIER VANNI..	15
La sostenibilidad del mejoramiento y la efectividad en educación TAMARA ROZAS Y FERNANDA DEL POZO	31
Método: revisitando escuelas efectivas LILIANA MORAWIETZ, CRISTIÁN BELLEI, XAVIER VANNI Y JUAN PABLO VALENZUELA..	49
Caracterización de las escuelas del estudio JUAN PABLO VALENZUELA, CLAUDIO ALLENDE, CRISTIÁN BELLEI, XAVIER VANNI Y LILIANA MORAWIETZ.	59
Factores y procesos que explican la sostenibilidad de la efectividad educativa CRISTIÁN BELLEI, LILIANA MORAWIETZ, JUAN PABLO VALENZUELA Y XAVIER VANNI..	75

SEGUNDA PARTE

DIEZ AÑOS EDUCANDO EN CATORCE ESCUELAS

<i>Escuela Lucila Godoy Alcayaga: la fragilidad de la efectividad escolar</i> FERNANDA DEL POZO Y XAVIER VANNI.....	103
<i>Cuncumén: cambios económico-demográficos y su impacto en la escuela</i> VERÓNICA LÓPEZ	125
<i>Saber hacer. La escuela Francisco Ramírez</i> LILIANA MORAWIETZ	149

<i>Colegio Técnico Profesional Aprender, un mejoramiento sobre bases institucionalizadas</i> DANIEL CONTRERAS Y CAROLINA TRIVELLI.....	173
<i>Escuela República de Grecia, Las Cabras. Reconstruyendo una comunidad educativa</i> DAGMAR RACZYNSKI	195
<i>Melecia Tocornal. La escuela como espacio de inclusión: todos pueden aprender</i> PAMELA UGALDE	217
<i>Los desafíos de la renovación. Escuela Amelia Vial de Concha</i> CRISTIÁN BELLEI Y FERNANDA DEL POZO	237
<i>Escuela república de Grecia de Chiguayante: luces y sombras del liderazgo directivo</i> MIRENTXU ANAYA.....	259
<i>Unidos por la misma meta: el logro de aprendizajes como motor del éxito escolar en la Escuela Abel Inostroza</i> ANDREA FLANAGAN	281
<i>Escuela Aguada de Cuel: navegando entre vientos de cambio</i> KARIN ERMTER	303
<i>Arturo Prat de Cañete: la trayectoria de una escuela resiliente</i> JUAN PABLO VALENZUELA Y CAROLINA TRIVELLI	327
<i>Escuela Emilia Romagna, la importancia del contexto en el quehacer escolar</i> ANA LUISA MUÑOZ.....	351
<i>Escuela de Cultura y Difusión Artística. El desafío de preservar la identidad</i> GONZALO MUÑOZ Y JAVIERA HERRERA	371
<i>La Escuela Diego Portales: desarrollo integral y eficacia sostenida en el sector rural</i> ERNESTO TREVIÑO	393
SOBRE LOS AUTORES	417

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación de tres años no hubiese sido posible sin la enorme generosidad de los equipos directivos y profesores de los catorce establecimientos que después de diez años volvieron a abrir sus puertas para compartir con el resto del país su historia reciente y sus esfuerzos cotidianos por entregar una buena educación a todos los niños y niñas que forman. No solo agradecemos su confianza, sino el darnos su tiempo, permitirnos conversar con los equipos de profesores que trabajan cotidianamente, entrar a las clases, y escuchar a los niños y niñas que recorren hoy sus salas y patios, así como también la enorme honestidad con que han compartido sus experiencias, dificultades y reflexiones acerca de lo que ha sido la escuela en estos diez años. Aunque en muchos casos ha habido una gran renovación de directivos y docentes, estas comunidades se sienten responsables de la historia de su escuela y, más aún, de los enormes sueños y desafíos que tienen para el presente y futuro de los niños que educan. Para todos ellos, incluidos los apoderados, alumnos y sostenedores de cada establecimiento, nuestra enorme gratitud y reconocimiento.

Nuestros agradecimientos se extienden igualmente a los trece investigadores que se sumaron a nosotros en esta iniciativa. Su dedicación profesional, pero también su compromiso personal con un desafío poco común (volver a estudiar las mismas escuelas diez años después), permitieron que este estudio pudiera realizarse no solo con rigor, sino también con sentimiento. Además, agradecemos el dedicado trabajo profesional de Javiera Herrera, quien colaboró con la edición de los catorce estudios de caso que presentan las historias de cada escuela.

También agradecemos a LOM ediciones por continuar con nosotros como editores de esta nueva iniciativa para difundir el conocimiento acerca del mejoramiento escolar en nuestro país.

Finalmente, agradecemos la confianza de nuestras instituciones patrocinadoras, que apoyaron financieramente esta investigación, en particular del proyecto Anillo de Investigación en Ciencias Sociales SOC 1104, Mejoramiento de la Efectividad Escolar en Chile, y del Fondo Basal FB0003, ambos del Programa de Investigación Asociativa (PIA) de Conicyt, Ministerio de Educación de Chile.

PRÓLOGO: BUENA EDUCACIÓN PARA TODOS, ¿QUIÉN DIJO QUE NO SE PUEDE?

Hace ya trece años, junto a un grupo de jóvenes investigadores y como parte del trabajo de Unicef en Chile, realizamos un estudio sobre un conjunto de escuelas que, educando a estudiantes de familias de bajo nivel socioeconómico, obtenían comparativamente altos resultados de aprendizaje. Los hallazgos fueron publicados en un libro que titulamos *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Nunca ha dejado de sorprendernos (y alegrarnos, por cierto) la enorme difusión y buena acogida que el libro ha tenido desde entonces. Ha sido usado en programas de formación y capacitación de docentes y directivos, frecuentemente citado en publicaciones y seminarios académicos, y –lo más importante para nosotros– leído y discutido en muchas comunidades escolares por equipos de profesores y líderes escolares. Y ahora, desde la Universidad de Chile, se ha hecho una especie de «actualización», cuyos resultados se publican en este libro. ¿Por qué habrá sido tan bien recibido ese trabajo?

Quizás el contexto y la motivación que estuvieron en su génesis ayuden a entenderlo. Cuando se acabó la dictadura, los gobiernos democráticos emprendieron una serie de cambios en educación, mejorando los salarios docentes, equipando las escuelas, renovando el currículum, aumentando la jornada escolar e implementando diversos programas de innovación pedagógica. Todo iba bien hasta que, a comienzos de los dos mil, las pruebas nacionales e internacionales dijeron otra cosa: los alumnos aprendían poco y no había signos de mejoramiento. Y pasamos de la euforia a la depresión. Ahora todo estaba mal y los principales responsables eran (adivine usted) las propias escuelas y –fundamentalmente– sus profesores. Sobre todo los que enseñan a los más pobres, que son los que menos aprenden. Suena lógico, ¿verdad? Nuestra primera intención al hacer *¿Quién dijo que no se puede?* fue reivindicar el trabajo de docentes chilenos –directivos y de aula– que, en una de las sociedades más desiguales del mundo y en uno de los sistemas educacionales socialmente más segregados, día a día ponen el hombro y el corazón para enseñar a los más pobres.

También creemos que algunas de las ideas del libro hicieron sentido a muchos educadores: valorar la práctica concreta de los colegas docentes (no los grandes discursos y complejas conceptualizaciones tan abundantes en el campo educacional) como fuente válida de conocimiento, experiencias sobre las que vale la pena reflexionar, e ideas posibles de adoptar y adaptar. La gestión educacional y la práctica pedagógica están llenas de desafíos cotidianos que hay que saber enfrentar, y conocer el modo en que los pares lo han hecho –con aparente éxito– es una fuente de riqueza para una profesión que tradicionalmente se ejercía más bien en la soledad del aula. En educación, pequeños pero bien fundados cambios pueden hacer una gran diferencia, y eso directivos y profesores lo saben.

Pero el libro no es una colección de buenas recetas. Otra de sus ideas fundamentales fue la valoración de los aspectos culturales de la escuela, la dimensión moral y ética del trabajo docente, la importancia del compromiso y la motivación sostenidos. Las escuelas tienen un espíritu que hay que alimentar continuamente y que a su vez alimenta las subjetividades de alumnos, docentes y familias. La enseñanza sin pasión por el aprendizaje es una mímica; el trabajo con los más pobres sin pasión por la justicia es una condena.

Aunque seleccionamos a las escuelas considerando los logros de aprendizaje de sus alumnos en Lenguaje y Matemática, un hallazgo importante fue observar la preocupación de directivos y el cuerpo docente por proporcionar a sus estudiantes una experiencia formativa integral, incluso más allá de las otras asignaturas. La buena convivencia, la preocupación por la autoestima, la disciplina y la motivación, entre otras muchas dimensiones, ocupaban un lugar central en el trabajo de estos educadores.

Las escuelas también nos enseñaron que las políticas educacionales tienen que ser asumidas por las comunidades educativas para tener un efecto sustantivo y duradero en las dinámicas escolares y en el aprendizaje de los estudiantes. Si no crean capacidades en las escuelas, si no son apropiadas por los actores, si no logran motivar y hacer sentido a estudiantes, familias y docentes, las reformas pasan y en la escuela poco y nada queda.

Por último, los docentes de las escuelas que estudiamos no se podían dormir en los laureles, porque en la educación no hay inercia a la cual aferrarse. El esfuerzo que desplegaban era cotidiano, la energía que pusieron ayer no alcanzaba para motivar hoy a sus estudiantes. Esta vitalidad que refleja el trabajo educativo es un rasgo inequívoco de las escuelas que viven en la urgencia por el aprendizaje, conscientes con Gabriela, la maestra, de que «el futuro de los niños es siempre hoy».

¿Quién dijo que no se puede? fue una invitación concreta, no retórica, a aprender de las comunidades educativas que lo estaban logrando. Pero nadie se llame a engaño: jamás pretendimos que este foco en las escuelas y las prácticas docentes fuese suficiente para lograr un sistema educacional más justo y de mejor calidad. Nuestra primera conclusión fue constatar –con pesar– la intolerable inequidad educativa existente en Chile, que hacía tan escasa la existencia de escuelas efectivas en sectores de pobreza. La pregunta que la sociedad chilena debe responderse (especialmente los diseñadores de políticas

educacionales en estos tiempos de tanta preocupación y compromiso con la educación) es qué recursos y apoyos necesitan los docentes y alumnos para enseñar y aprender mejor, qué cambios institucionales se deben hacer para mejorar las condiciones en que trabajan las escuelas, qué reformas se deben aplicar para aminorar la segregación, la discriminación y la exclusión, que dañan las oportunidades de los más desaventajados. Si las escuelas que estudiamos hace más de una década nos demostraron que –a pesar de todo– dar una buena educación a quienes no son privilegiados era posible, nuestra responsabilidad como país es hacer lo necesario para que esto sea cada vez más probable.

CRISTIÁN BELLEI
GONZALO MUÑOZ
LUZ MARÍA PÉREZ
DAGMAR RACZYNSKI

Septiembre de 2015

PRIMERA PARTE
APRENDIENDO SOBRE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR
EN EL TIEMPO

INTRODUCCIÓN: EL DESAFÍO DE SOSTENER EN EL TIEMPO UN ALTO DESEMPEÑO EDUCACIONAL

CRISTIÁN BELLEI, LILIANA MORAWIETZ, JUAN PABLO VALENZUELA Y XAVIER VANNI

REFORMA ESTRUCTURAL Y MEJORAMIENTO DE LOS PROCESOS ESCOLARES

Desde el regreso a la democracia en 1990, Chile ha declarado sistemáticamente el objetivo de alcanzar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes. Para ello se han sucedido importantes reformas y políticas educacionales durante todo el período, incluyendo –entre otras– una profunda reforma curricular y la implementación de la jornada escolar completa; la regulación de las condiciones laborales de los docentes que se desempeñan en el sector público, junto al diseño de incentivos individuales y colectivos al desempeño docente y de los establecimientos; la ampliación de la alimentación escolar y otros programas de apoyo social; una política de integración de niños con necesidades educativas especiales (PIE); el aumento de los recursos financieros entregados por el Estado a las escuelas donde asisten los alumnos de mayor vulnerabilidad; la obligatoriedad de la educación media y del kínder, y el financiamiento regular de prekínder; así como la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad del conjunto del sistema escolar. Chile ha sido comparativamente muy activo en implementar un variado catálogo de reformas educacionales.

Estas políticas «macro» han sido complementadas desde el primer día por programas de apoyo a los establecimientos educacionales (principalmente de enseñanza básica). En forma más centralizada, algunos programas compensatorios han apoyado la gestión institucional y sobre todo pedagógico-curricular (con un énfasis en las disciplinas de Lenguaje y Matemática) a nivel de las escuelas y liceos, destacando en el nivel básico el Programa P-900, el MECE-Básica y los Microcentros Rurales, en los noventa, el

Programa LEM y los programas de asistencia técnica educativa (Escuelas Críticas y Escuelas Prioritarias) en los dos mil; y el Programa de Apoyo Compartido (PAC) desde 2010; en el nivel de enseñanza media, el programas MECE–Media en los noventa y de Liceos Bicentenario a partir del 2011, han sido también relevantes. Otras iniciativas han sido más descentralizadas y han puesto énfasis en que los propios establecimientos diseñen e implementen sus proyectos de mejoramiento (como los PME y los liceos Montegrande en los noventa), siendo la Subvención Escolar Preferencial (SEP, iniciada en 2008) el caso más significativo, con importantes recursos destinados a las escuelas y liceos que educan a los estudiantes más vulnerables, que son utilizados en forma autónoma por los sostenedores y sus comunidades escolares; la SEP también ha promovido un creciente mercado de asistencia técnica educativa externa al Ministerio de Educación. Es decir, la idea de que las reformas debían llegar a la vida cotidiana de las escuelas ha estado presente en las políticas chilenas desde 1990.

No obstante, aunque el sistema educativo ha conseguido avances en cobertura y logros de aprendizaje durante este periodo, la evidencia nacional e internacional, y más aún, el malestar de la sociedad, reflejan una realidad insatisfactoria: la enorme desigualdad de nuestro sistema escolar, donde el origen y la condición de la familia de cada niño siguen teniendo un enorme peso en la distribución de las oportunidades futuras de desarrollo educacional, económico y social. Esta inequidad se expresa desde los primeros años de educación, y acompaña a estudiantes y establecimientos a lo largo del ciclo escolar. Por cierto, la calidad general del sistema educacional chileno tampoco es satisfactoria cuando se la compara con los países más avanzados.

En este contexto, es esperable que el debate nacional en torno a la educación haya vuelto a situarse en los cambios estructurales. En efecto, el actual gobierno ha iniciado la más importante reforma institucional de la educación desde 1980. Los cambios estructurales en curso en el sistema escolar se orientan a que Chile alcance condiciones y características que son comunes para la gran mayoría de los sistemas escolares de mejor desempeño y mayor equidad. Se trata de que las escuelas y liceos que reciben financiamiento del Estado sean gratuitos, mayoritariamente no selectivos, y donde el lucro entre los proveedores de educación esté prohibido; que existan regulaciones más exigentes para formar a los nuevos profesores y que éstos cuenten con una carrera profesional que atraiga el interés por estudiar pedagogía de los egresados de educación secundaria de buen desempeño, y por ejercer como profesor y desarrollar su carrera profesional en el sistema escolar; y finalmente, que la educación pública se transforme en el eje de una educación de altos estándares para todos los niños, niñas y jóvenes. De ser exitosa, esta reforma generará mejores condiciones para la calidad y la equidad de la educación chilena.

Sin embargo, cambiar las condiciones no modifica automáticamente los procesos educativos. Es indispensable que este rediseño estructural del sistema educacional sea

acompañado con estrategias de apoyo y colaboración al trabajo concreto que se realiza en cada establecimiento. La efectividad de las reformas se juega en último término en las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a cada estudiante en su experiencia cotidiana en el jardín infantil, la escuela y el liceo. Por eso es tan importante aprender sobre los procesos de mejoramiento escolar, identificar buenas prácticas, y conocer las dificultades y tropiezos que los establecimientos enfrentan en el camino. En el Centro de Investigación Avanzada en Educación, de la Universidad de Chile, hemos organizado desde hace ya varios años un grupo de estudio cuya tarea es responder este tipo de preguntas. La investigación cuyos resultados aquí se reportan forma parte de este esfuerzo.

En un estudio anterior, realizado junto a Unicef y publicado en 2014 en el libro *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*, investigamos las trayectorias de escuelas básicas que aumentaron su efectividad educativa en forma sostenida a través del tiempo y constatamos que lograrlo era difícil, puesto que solo una de cada diez escuelas en Chile lo había hecho durante la década pasada. Asimismo, nuestros resultados ratificaron que las comunidades escolares sí hacen una diferencia, pues escuelas en contextos similares presentaban resultados y trayectorias altamente diferenciadas; sin embargo, también concluimos que el contexto y las reformas estructurales eran indispensables para cerrar las brechas entre establecimientos de diferentes grupos socioeconómicos. Así, aunque encontrar trayectorias de mejoramiento sostenido era más frecuente entre las escuelas con alumnos de bajo nivel socioeconómico, el desempeño que alcanzaban las escuelas estaba fuertemente condicionado por el nivel socioeconómico de sus alumnos: el promedio de efectividad escolar de las escuelas de alto logro que educan a estudiantes vulnerables podía ser considerado sólo regular al compararlo con la distribución del desempeño de las escuelas que educan a la población de mayor capital socioeconómico y cultural. Mejorar es posible, pero es evidente que la inequidad hace que para algunos sea mucho más difícil.

En definitiva, reforma estructural y mejoramiento de los procesos escolares no se contraponen, se complementan. Estamos seguros de que generar evidencia a nivel de las escuelas permitirá diseñar mejores estrategias para que las profundas reformas que se están discutiendo e implementando en el sistema educacional chileno permitan que muchos más establecimientos inicien, desarrollen y sostengan trayectorias de mejoramiento de su efectividad educativa, haciendo accesible a todos los niños y jóvenes una educación de mejor calidad.

LAS COMPLEJIDADES DEL MEJORAMIENTO ESCOLAR

Nuestra noción del mejoramiento educacional y sus desafíos tiene en el centro la constitución de un liderazgo escolar competente, un cuerpo profesional docente sólido y unas comunidades escolares colaborativas. Desarrollar estas dimensiones es recorrer el camino de un genuino mejoramiento, que no es otra cosa que aumentar la capacidad

de las escuelas de organizar continuamente oportunidades de aprendizaje relevantes para sus alumnos. Y estamos además convencidos de que el conocimiento profundo del trabajo que se realiza en las escuelas en diferentes contextos puede contribuir a que otros docentes, gestores, formadores de docentes y diseñadores de políticas mejoren a su vez su trabajo. Es a estos procesos de mejoramiento en todo el campo de la educación que nuestro estudio busca aportar.

Esta investigación se enmarca en un esfuerzo mayor por comprender cómo, en el mediano y largo plazo, las escuelas chilenas enfrentan las dificultades y aprovechan las oportunidades que se les presentan en su empeño continuo por proveer una buena educación a sus alumnos. En *Lo aprendí en la escuela* también investigamos en profundidad un conjunto de escuelas que, partiendo de diferentes niveles de desempeño educativo a inicios de los dos mil, había logrado mejorar su desempeño de manera sostenida en un periodo de una década. En ese estudio aprendimos que una característica (no siempre fácil de aceptar) es que el mejoramiento escolar, cuando es sustantivo, toma tiempo. Por supuesto, si un profesor introduce una nueva técnica de enseñanza en sus clases puede mejorar el aprendizaje de sus alumnos en cuestión de semanas. Pero ¿qué hay de los otros objetivos del currículum?, ¿y del próximo año?, ¿y de esos alumnos que tampoco así aprendieron?, ¿y del resto de sus colegas?, ¿y qué ocurre si las condiciones de trabajo y convivencia en la escuela cambian?, ¿y si cambian los alumnos? Aprender a resolver continuamente este conjunto de desafíos requiere algo más de tiempo. Bastante más, en verdad.

El mejoramiento escolar requiere tiempo, porque se trata, en último término, de un proceso de aprendizaje institucional. Para mejorar, las escuelas resuelven primero aspectos organizacionales básicos de funcionamiento, lo cual a veces incluye aplicar medidas drásticas de reestructuración. Pero eso es solo el inicio del camino; para educar mejor a sus alumnos, luego ensayan, innovan, evalúan, ajustan, persisten, y también cambian de rumbo. Además, involucran al conjunto de la organización y adoptan las buenas prácticas como forma regular de trabajo, lo que implica institucionalizarlas. Y todo esto lo hacen produciendo una cultura que les otorga sentido de comunidad y conecta sus motivaciones personales con la misión de la escuela. Ahora bien, esta trayectoria está lejos de ser lineal y mecánicamente acumulativa. Luego de algunos avances, hay estancamiento e incluso retrocesos; el mejoramiento en un ámbito no siempre es acompañado por mejoramientos en otros, y no es raro que se produzcan incoherencias y conflictos. El mejoramiento escolar es una historia sin fin, incluso para las escuelas que han alcanzado altos niveles de desempeño, porque sostenerlos en el tiempo requiere esfuerzo y vigilia constantes.

Por último, *Lo aprendí en la escuela* nos permitió constatar lo difícil que es para los establecimientos educacionales lograr niveles elevados de desempeño educativo, es decir, llegar a ser altamente efectivos. No es que no hubiera mejoramiento o que alguna vez no se alcanzaran logros elevados, pero hacerlo sostenida y consistentemente en el tiempo resultaba muy difícil y, por tanto, muy excepcional en el sistema escolar chileno.

Alcanzar una condición de alta efectividad era todavía más excepcional entre las escuelas que educan en contextos socialmente desaventajados. Nos interesó entonces saber cuán sustentable podía ser esta condición y cuáles eran los factores que facilitaban o entorpecían el que una escuela efectiva pudiera seguir siéndolo en el tiempo. De particular interés era comprender el rol que pueden jugar en la sustentabilidad de la efectividad escolar la gestión del establecimiento y su trabajo pedagógico-curricular, en interacción con las condiciones institucionales, las políticas públicas y el contexto. Fue esta preocupación por la sostenibilidad de un buen desempeño educacional, prácticamente ignorada en la investigación nacional, lo que nos llevó a realizar la investigación que acá presentamos.

¿QUIÉN DIJO QUE NO SE PUEDE? LA OPORTUNIDAD DE ESTUDIAR LA SOSTENIBILIDAD DEL BUEN DESEMPEÑO EDUCACIONAL

En la literatura académica, se denomina como «escuela efectiva» a aquella que consigue que sus alumnos alcancen logros educacionales claramente superiores a los de la mayoría de las escuelas que trabajan con estudiantes y en condiciones más o menos equivalentes. Estudiar «escuelas efectivas» ha sido una fuente importante de aprendizajes a nivel internacional para identificar factores y procesos conducentes a mayores niveles de logro educativo, que permitan orientar los procesos de mejoramiento escolar. En Chile, hace poco más de diez años, Unicef realizó un estudio de este tipo, cuyos resultados fueron publicados en 2004 en el libro *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Aprovechando la existencia de esta investigación inicial, nuestro estudio buscó conocer y comprender la evolución durante un decenio del conjunto de escuelas previamente identificadas como «especialmente efectivas».

En concreto, el estudio original de Unicef identificó catorce escuelas que i) educaban preferentemente a estudiantes de familias de nivel socioeconómico bajo o medio-bajo y que en general se ubicaban en sectores de mucha pobreza, y ii) habían obtenido resultados de aprendizaje significativamente superiores a escuelas que trabajaban en contextos similares. Estas escuelas fueron estudiadas en profundidad en sus prácticas de gestión institucional y pedagógico-curricular, sus prácticas de enseñanza, sus modos de convivencia, su cultura escolar y su relación con la comunidad. El libro *¿Quién dijo que no se puede?* incluyó una síntesis de los informes de cada una de las escuelas y una serie de análisis transversales basados en la evidencia recolectada en el conjunto de escuelas. La publicación ha sido ampliamente difundida y reconocida nacional e internacionalmente como un referente en las investigaciones sobre escuelas efectivas a nivel latinoamericano. Esta vez, nuestra idea fue hacer un estudio de seguimiento de estas catorce escuelas para conocer su trayectoria y situación actual. Esto nos permitiría conocer qué tan sostenible había resultado su efectividad escolar en el tiempo, y los factores y condiciones facilitadores u obstaculizadores de dicha sostenibilidad.

Un asunto crítico en los estudios sobre escuelas efectivas es determinar qué establecimientos obtienen «logros educacionales» «significativamente superiores» a otros «equivalentes». Cada uno de estos tres aspectos resulta enormemente complejo de identificar en la práctica y merece una breve reflexión metodológica.

En el estudio de Unicef se consideró que las escuelas eran «equivalentes» entre sí, dado que trabajaban con una población escolar clasificada por el Mineduc como de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo, lo cual grosso modo representaba el 40% del país; también se procuró que no aplicaran mecanismos de selección de sus estudiantes, por lo que se eligió fundamentalmente (hubo algunas excepciones) escuelas gratuitas y no selectivas en sus procesos de admisión, según informantes externos. Los autores luego mostraron que, como grupo, las escuelas estudiadas no tenían características estructurales (por ejemplo, recursos) muy diferentes o más favorables que el conjunto de escuelas en situaciones similares. Estos criterios produjeron en general una muestra adecuada de casos que estudiar. Sin embargo, debido a que en la actualidad se cuenta con más información disponible (por ejemplo, mejor información sobre resultados académicos, incluso a nivel individual, y datos sobre las prácticas selectivas de las escuelas) y aplicando técnicas de análisis estadístico más sofisticadas, es posible determinar con mayor precisión la «equivalencia» entre escuelas para evitar que condiciones externas a su trabajo educacional contaminen la comparación. Algo de eso hacemos en el capítulo metodológico de este libro para el período que hemos estudiado.

Determinar la equivalencia entre las condiciones de las escuelas es esencial para estimar luego si efectivamente una escuela obtiene resultados «significativamente superiores» a sus pares, porque esto define quiénes son los «pares» con los que se las debe comparar. En este sentido, el estudio de Unicef procedió de un modo alternativo, que le permitió seleccionar un grupo apropiado de escuelas para ser estudiadas de una manera más simple. Los autores –así lo explican– no estaban interesados en estudiar «la excelencia», no buscaban necesariamente escuelas de altísimo logro, sino resultados claramente superiores a los que pudieran aspirar el conjunto de escuelas del país. Por ello, se concentraron en escuelas cuyos alumnos obtuviesen logros de aprendizaje promedio que las situaran en el cuarto superior de resultados a nivel nacional. Esto, considerando a todas las escuelas del país, incluyendo aquellas que educan a alumnos de clase alta y cobran altísimos aranceles. Dada la enorme desigualdad socioeducativa existente en Chile, la muestra así producida fue muy pequeña, y se la amplió levemente reduciendo la exigencia de logro académico, pero manteniéndola siempre por sobre el promedio nacional. Los resultados académicos promedio de los alumnos de menor nivel socioeconómico eran tan bajos respecto de la media nacional que aun así las escuelas estudiadas superaban significativamente a sus pares (media desviación estándar en promedio en el peor de los casos), lo cual es considerado una diferencia muy relevante en la literatura académica.

Finalmente, el asunto de qué se considera «logros educacionales» fue crítico. Esto es, después de todo, el criterio rector de la pregunta por la eficacia de las escuelas: cuánto de lo que el país ha definido que sus docentes deben enseñarles consiguen las escuelas que aprendan sus estudiantes. El estudio de Unicef tomó una decisión que a todas luces resultaba bastante confiable: utilizó los resultados de aprendizaje proporcionados por el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación, Simce. Esto permitía una comparación válida a nivel nacional de un enorme número de escuelas, basada en los aprendizajes académicos básicos del currículum oficial. Además, el Simce había sido recientemente modificado para mejorar la calidad de las comparaciones en el tiempo y alineado con la reciente reforma curricular. Conscientes de que para determinar la efectividad de una escuela se necesitaba más de una medición, los autores utilizaron todas las mediciones comparables disponibles al año 2002 (cuarto básico 1996 y 1999, y octavo básico 1997 y 2000), que incluían las dos asignaturas fundamentales del currículum de enseñanza básica: Lenguaje y Matemática. En definitiva, se usaron ocho evaluaciones distribuidas en media década que midieron cohortes completas de alumnos a mediados y finales del ciclo básico de enseñanza; mucha más información de lo que la mayoría de los estudios sobre escuelas efectivas en el mundo ha utilizado.

Sin embargo, el uso del Simce como indicador de logro educacional no está exento de limitaciones. La mayor parte del currículum queda fuera de estas evaluaciones, y aunque existe bastante evidencia de que los aprendizajes fundamentales de Lectura y Matemática son buenos predictores del aprendizaje en otras áreas del currículum de la enseñanza básica, esta relación está lejos de ser perfecta. Los autores del estudio de Unicef estaban conscientes de esta limitación, por lo que en los estudios de terreno se enfatizó la observación de la capacidad de las escuelas de proveer una experiencia integral de aprendizaje a los alumnos, considerando esas otras dimensiones no sólo como «medios para» aprender Lectura/Matemática, sino como fines educacionales valiosos en sí mismos. La misma visión se ha aplicado en este estudio. Pero con el tiempo se han ido mostrando otras limitaciones del Simce más difíciles de resolver. Por ejemplo, ya no está claro qué tan comparables son sus puntajes en el largo plazo. También, sabemos que los puntajes son muy volátiles e inestables cuando las escuelas evaluadas son muy pequeñas, situación que seguramente afectaba a algunos de los casos estudiados.

Por último, como todas las pruebas estandarizadas, el Simce es susceptible de entrenamiento para aumentar los puntajes, lo cual reduce su validez como indicador del aprendizaje global de los estudiantes. Este riesgo de que se enseñe «para la prueba» crece cuando la evaluación en cuestión tiene consecuencias importantes para las escuelas y los docentes (por ejemplo, si se publican rankings, se dan incentivos monetarios o se aplican sanciones dependiendo de los resultados), como ha sido crecientemente el caso del Simce. Todo ello tiene efectos potencialmente severos en un sistema educacional orientado por lógicas de mercado como el chileno, donde las familias eligen las escuelas

y éstas deben competir por alumnos para financiarse. Desafortunadamente, no existen en Chile estudios que permitan estimar la masividad y severidad de las prácticas de «enseñanza para la prueba», aunque el propio estudio de Unicef identificó su presencia en algunos casos. Por cierto, en nuestras investigaciones más recientes hemos documentado una presencia de este tipo de prácticas amplia e intensa.

Nuestro estudio de seguimiento tras un decenio de la investigación original enfrentó dificultades adicionales. La primera fue que todas las escuelas aceptasen participar¹, cosa que efectivamente ocurrió. Creemos que para las escuelas haber sido parte del estudio original de Unicef implicó un reconocimiento público importante, que seguramente facilitó su disposición a participar nuevamente. El segundo desafío fue intentar recuperar el espíritu del estudio original, de forma de conectar este seguimiento con el esfuerzo de investigación inicial. Para lograrlo, además de contar con los reportes completos elaborados en 2003, invitamos a participar en esta investigación a quienes habían sido parte del trabajo de Unicef. Así, en este estudio de seguimiento han colaborado tres de los cuatro coordinadores y siete de los nueve investigadores de terreno del estudio original. Finalmente, en lo que resultó ser el desafío más difícil, los investigadores debieron extremar sus herramientas de indagación para obtener de las escuelas no sólo una imagen actual, sino una «reconstrucción» del proceso vivido durante el decenio. Como se explica con detalle más adelante en el capítulo sobre la metodología, creemos que en general este objetivo se logró satisfactoriamente, pero se trata sin duda de un desafío sobre el que se debe seguir trabajando, por lo pronto, haciendo un seguimiento de las escuelas menos distante en el tiempo.

NADIE DIJO QUE ERA FÁCIL: PRINCIPALES HALLAZGOS

Este libro contiene el producto de nuestro estudio sobre escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después. Luego de esta introducción, se presenta una revisión de literatura académica que sintetiza los hallazgos y discusiones en torno a la noción de sustentabilidad de la eficacia y el mejoramiento escolar, que como vimos constituye nuestra preocupación última. Posteriormente, explicamos la metodología que utilizamos para realizar los catorce estudios de caso de las escuelas seleccionadas, así como el análisis posterior. Enseguida, realizamos un análisis estadístico de información disponible sobre algunas características y el desempeño de las escuelas durante el decenio comprendido entre 2002 y 2012. Para la estimación y seguimiento del desempeño de las escuelas hemos utilizado no el promedio del Simce, sino un conjunto mayor de indicadores así como un índice más complejo que permite estimar de mejor manera el desempeño de

1 Que todas las catorce escuelas continuaran existiendo no es trivial, en un período en que una cantidad significativa de escuelas públicas y privadas se ha cerrado.

las escuelas (siguiendo una metodología creada para el estudio de 2014 *Lo aprendí en la escuela*). A continuación, presentamos las conclusiones del análisis colectivo realizado sobre la base de todos los estudios de caso. Tanto del seguimiento del desempeño como de los estudios de caso de las catorce escuelas, queda claro que durante este decenio han experimentado trayectorias diversas, e incluso cambiantes en el tiempo; dicho en términos generales, mientras algunas han logrado sostener procesos y resultados que aún permiten caracterizarlas como escuelas «especialmente efectivas», otras no lo han hecho. A la vez, las trayectorias de las escuelas en el período no son lineales. Nuestro análisis intenta identificar los procesos, factores y condiciones que permiten explicar precisamente esta diversidad de situaciones respecto de la sostenibilidad de la eficacia escolar. Por último, la parte principal de este libro contiene los estudios de caso de las catorce escuelas investigadas, organizadas geográficamente de norte a sur del país.

Aunque no es nuestro propósito resumir aquí los hallazgos de los catorce estudios de caso ni del análisis transversal realizado, quisiéramos enfatizar algunas de nuestras principales conclusiones que apuntan a comprender los factores explicativos de los diferentes grados de sostenibilidad de la efectividad escolar que observamos.

Las trayectorias del desempeño de los establecimientos efectivos son dinámicas en el tiempo: cambios de dirección, de contexto, de políticas educativas, incluso tensiones puntuales al interior de un colegio, les afectan. Las escuelas son organizaciones sociales activas y sensibles. Por ello, resulta crítico seleccionar y apoyar adecuadamente a quienes las dirigen y gestionar los cambios en el entorno, de tal forma de atenuar sus efectos cuando los cambios son nocivos y potenciarlos cuando son oportunidades.

En efecto, estudiar períodos largos de tiempo permite apreciar que el contexto en que trabajan las escuelas es altamente dinámico; cambios demográficos, económicos y de competencia entre proveedores (dado el sistema chileno de elección de escuelas y subvención por estudiante) imponen enormes desafíos a las escuelas para mantener los logros alcanzados. En efecto, el prestigio es uno de los principales activos de las escuelas efectivas, especialmente en entornos urbanos cuando el contexto se vuelve más competitivo y la matrícula total por la que compiten los colegios tiende a reducirse, ello opera fuertemente respecto de las preferencias de las familias para escoger la escuela en donde educan a sus hijos. Así, perder prestigio tiene un impacto negativo directo en términos financieros y efectos más graduales en términos de efectividad. Por su lado, las escuelas rurales enfrentan también situaciones particulares que hacen más desafiante la sustentabilidad de su desempeño: procesos migratorios y baja matrícula, lo que unido a un financiamiento por estudiante acentúa los problemas; las zonas rurales poseen además menor capacidad para atraer y retener docentes y directivos.

Las políticas públicas crean oportunidades y producen efectos compensatorios para enfrentar los desafíos cambiantes en el contexto que experimentan las escuelas. En el decenio investigado sobresalen la jornada escolar completa, la SEP y el PIE. Sin embargo, las políticas públicas son experimentadas en forma diferente por las escuelas. Escuelas

mejor organizadas, con capacidades autónomas y orientadas al logro, las reconocen como una oportunidad, las adaptan a su contexto y gestionan sus efectos no deseados; en cambio, las que tienen un equipo directivo más débil, una comunidad de profesores poco asentada y sin una visión compartida, no logran obtener valor de las políticas, e incluso éstas pueden resultar perjudiciales para la gestión educativa. Otra política relevante ha sido el Simce, convertido en un eje articulador del trabajo de estas escuelas, más aún cuando se transforma en un indicador de logro, pero también del prestigio por el cual, en parte, las escuelas son reconocidas y las familias las eligen. El Simce también ha exacerbado el sello académico en muchos de los colegios, no sin provocar tensiones por el excesivo foco en su preparación que algunos actores perciben.

Los propietarios y administradores superiores de las escuelas, es decir, los «sostenedores», son críticos para la sustentabilidad escolar. Debido a que en el sector privado ellos no cambian, las escuelas que ya alcanzaron un alto nivel de efectividad tienden a ser más estables en esta condición a través del tiempo. En el sector público esto es diferente, teniendo un enorme impacto en las trayectorias de mejoramiento y la sustentabilidad de lo alcanzado sus decisiones sobre los equipos directivos y las condiciones de trabajo de los profesores, siendo negativo en algunos de los casos estudiados.

La sostenibilidad del mejoramiento depende fundamentalmente de la existencia de líderes escolares efectivos y procesos planificados de sucesión del liderazgo, que institucionalizan las prácticas y modos de trabajo y desarrollan el capital social y profesional de las escuelas. Contrariamente, la improvisación o las malas decisiones en la sucesión de los directivos escolares y en la renovación del cuerpo docente parece ser uno de los factores principales en el deterioro de la efectividad de las escuelas. En estos aspectos el sostenedor juega un rol crítico tanto en la selección de directivos y profesores como en su acompañamiento, de manera de garantizar un alto grado de estabilidad y coherencia en la orientación del trabajo del equipo directivo y docente, como en la continuidad en la misión e identidad de las escuelas, cuidándola y cultivándola en una perspectiva de largo plazo.

El trabajo de los equipos directivos resulta entonces clave: cuando estos se debilitan, se genera un proceso gradual de pérdida de las capacidades institucionales acumuladas y una modificación en los aspectos culturales del establecimiento, lo que pone en riesgo la mantención de docentes y familias interesadas por el establecimiento y el compromiso colectivo por alcanzar altos estándares. Se diría que el activo crítico para la sustentabilidad de la efectividad es la institucionalización de los procesos educativos y la cultura interna del colegio; aunque su deterioro sucede en forma paulatina, la calidad de los procesos y resultados se ve resentida en directa proporción.

Las decisiones institucionales también afectan al cuerpo docente, el cual es esencial para comprender la efectividad escolar y el modo en que ésta evoluciona en el tiempo, dado que es el responsable directo del trabajo de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Los casos estudiados que lograron en mayor medida sostener su efectividad sortearon de mejor

forma el (inevitable) recambio de docentes, acumulando y desarrollando capacidades profesionales curricular-pedagógicas, tanto a nivel individual como colectivo. Esto se vio facilitado cuando existían procedimientos regulares sobre gestión pedagógica y curricular, y los procesos críticos del trabajo escolar se encontraban más institucionalizados, lo cual da más estabilidad al trabajo docente; pero también cuando las escuelas contaban con procesos (más o menos estructurados) de inducción de nuevos docentes, lo cual fortalece la preservación del aprendizaje profesional y el ethos del trabajo en la escuela.

La preservación y desarrollo del capital profesional docente de la escuela supuso esfuerzos adicionales en al menos tres dimensiones adicionales: cuidar las condiciones laborales y contractuales de los docentes, mantener un clima de confianza y sentido profesional de colegialidad al interior del cuerpo docente, y generar espacios de crecimiento y aprendizaje profesional para los docentes, especializándose e intensificando el trabajo colectivo entre pares. Estas son escuelas formadoras de sus profesores, en que el saber-hacer profesional se considera un bien común. Se podría decir que la existencia de un elevado capital social en estas escuelas ha facilitado la acumulación y preservación de su capital profesional docente.

La gestión pedagógico-curricular, es decir, la forma en que la escuela organiza, coordina, implementa y monitorea el núcleo técnico del trabajo de enseñanza, ha sido identificada sistemáticamente como uno de los factores decisivos en el desempeño de las escuelas efectivas. Consecuentemente, en los casos estudiados, la sostenibilidad de la efectividad escolar estuvo directamente asociada a la capacidad de la escuela de mantener un alto nivel de efectividad en este núcleo del trabajo educativo, funcionando de manera estable y resolviendo los nuevos desafíos que se presentaron, que provinieron especialmente de los cambios curriculares, la ampliación de la jornada escolar, las evaluaciones externas y –en algunos casos– de cambios en la composición de los alumnos. Como se dijo, esto se abordó mejor cuando dichas prácticas estaban más institucionalizadas.

Las escuelas que lograron en mayor medida sostener su efectividad no han permanecido estáticas en el trabajo pedagógico-curricular, sino que desplegaron un conjunto de iniciativas y cambios, siempre manteniendo (y en algunos casos, acrecentando) su reconocido foco en los procesos pedagógicos y en el logro de aprendizajes de los estudiantes. Así, por ejemplo, se ha instalado un intenso trabajo de planificación de clases y seguimiento de los procesos de aula, los profesores se han tendido a especializar, el trabajo colectivo (incluyendo tiempos más allá de los formales) se concentra en desafíos concretos de la enseñanza y en compartir materiales y técnicas de trabajo entre docentes; también se ha intensificado el uso de las evaluaciones estandarizadas como dispositivos de mejoramiento (para identificar alumnos o materias a reforzar, fijarse metas y evaluar avances), y ha aumentado (generalizadamente) el trabajo focalizado con estudiantes «rezagados». Por cierto, varias de estas tendencias se observan también en las escuelas

que no sostuvieron un alto nivel de efectividad, pero de forma menos integrada, menos sistemática, y no como parte de un esfuerzo colectivo y propio de innovación.

Por último, mantener un clima escolar conducente al aprendizaje de los estudiantes ha sido un desafío crítico para las escuelas lograr sostener su efectividad. Un indicador inequívoco de que la dimensión curricular-pedagógica ha dejado de resolverse satisfactoriamente en la escuela es que la conducta de los estudiantes se vuelve problemática: se la comienza a ver como una falencia de los niños y no como un objetivo a lograr como parte de la labor de enseñanza de los docentes. Esto remite a un asunto más global: las escuelas que han ido perdiendo efectividad educativa muestran un deterioro de los elementos simbólicos que alguna vez las caracterizaron.

En contraste, resulta muy claro que las escuelas que presentaron una mayor sostenibilidad de su desempeño educativo han logrado conformar comunidades escolares que mantienen lo que en el estudio original se identificó como la «cultura de las escuelas efectivas»: un fuerte sentido de identidad colectiva, basado en principios de autoeficacia, orientación al logro y la disciplina, articulados en torno a símbolos de pertenencia comunitaria capaces de motivar a alumnos y docentes a realizar un trabajo intenso de enseñanza-aprendizaje. Todo esto se expresa en un «modo de hacer las cosas» que incorpora elementos propios de la gestión escolar, pedagógico-curricular y de convivencia. Preservar y renovar estos componentes supuso una gran diversidad de pequeñas-grandes acciones, una enorme persistencia y un involucramiento del conjunto de la comunidad, pero todo esto resultó favorecido cuando la escuela pudo preservar su prestigio y valoración por la comunidad, renovar sus miembros manteniendo una adecuada socialización de los nuevos integrantes, y sostener la calidad de su trabajo de enseñanza, todo lo cual enfatiza el carácter sistémico del mejoramiento escolar y la sostenibilidad de la eficacia alcanzada.

CÓMO SEGUIR: ALGUNAS IMPLICANCIAS DE POLÍTICA EDUCACIONAL

Esperamos que nuestra investigación sea una fuente de ideas que enriquezcan el trabajo de docentes, directivos y administradores educacionales. Pero igualmente creemos que es posible extraer de ella algunas implicancias para la política educativa, algunas de las cuales resumimos a continuación.

Escuelas efectivas: un bien público que cuidar

El principal desafío para entregar una educación de calidad e inclusiva para todos, es que todas las escuelas y liceos del sistema escolar lleguen a ser efectivas o se encuentren en trayectorias de mejoramiento sostenido. Sin embargo, este estudio nos enseña que, además de la dificultad de encontrar escuelas efectivas en contextos de pobreza, la efectividad no está asegurada cuando se alcanza; esto refuerza nuestro hallazgo previo de

que los procesos de mejoramiento escolar sostenidos en el tiempo son poco frecuentes. Por tanto, en el Chile actual, la mantención de la alta efectividad alcanzada por algunas escuelas no puede depender solo de sus comunidades escolares. Acompañarlas en la sustentación de sus logros debe ser una política pública, tanto como relevar el valioso recurso de aprendizaje que representan para todo el sistema escolar, incluyendo administradores educacionales, facultades de educación, funcionarios del Ministerio de Educación y, por cierto, otras comunidades escolares. Reconocer el buen desempeño y aprender de él es un principio básico de una concepción colectiva de mejoramiento continuo.

Equipos directivos: claves de la sustentabilidad

No hay sustentabilidad de la efectividad escolar sin equipos directivos sólidos y estables en las escuelas. Es indispensable que exista una política sobre liderazgo educativo más sustantiva y articulada que lo realizado hasta el momento. Esta podría considerar, entre otros elementos, la identificación y el desarrollo de potenciales líderes educativos, la promoción de los liderazgos internos en las escuelas y la acreditación de sus competencias. En segundo lugar, es necesario mejorar los procesos de selección de los directores (actualmente bajo el sistema de Alta Dirección Pública en el sector municipal) y considerar también a los responsables de la Unidad Técnico-Pedagógica. En tercer lugar, se debiera avanzar en el desarrollo de estrategias para la sucesión planificada y exitosa de los directivos, y de una carrera directiva que permita seguir aprovechando las capacidades de los líderes escolares sobresalientes.

El nivel intermedio: crítico para el mejoramiento de la educación pública

La administración educativa municipal presenta en el estudio una importante diversidad. En unos pocos casos son verdaderos socios de las escuelas y en otros facilitan la gestión de los equipos directivos, pero en muchos casos sus decisiones inciden negativamente en la sostenibilidad de la efectividad escolar. A partir del estudio, identificamos tres funciones fundamentales de los niveles intermedios de la educación pública para la efectividad y el mejoramiento escolar.

La primera es que éstos pueden y deben conformar equipos directivos de excelencia. Son los directivos de cada establecimiento quienes pueden instalar, desarrollar y sostener procesos de efectividad escolar; sin ellos, se hace difícil desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje y los esfuerzos del trabajo en aula terminan como historias individuales y heroicas de algunos profesores. Asimismo, los equipos de los niveles intermedios deben acompañar y apoyar la formación continua de estos equipos, puesto que la dirección de cada escuela es una tarea difícil que conlleva múltiples y permanentes desafíos y demandas, sobre todo en contextos de pobreza.

Un segundo desafío es desarrollar una estrategia colaborativa en el territorio. Compartir sistemáticamente entre las escuelas los aprendizajes, las mejores experiencias, las innovaciones exitosas, los errores cometidos. El nivel intermedio es el único capaz de desarrollar un trabajo en red, acelerar la transferencia de innovaciones y generar un sistema de colaboración y no de competencia o indiferencia en el sistema local de educación, superando las historias de logro y fracaso de escuelas individuales.

Finalmente, el nivel intermedio puede priorizar la delegación de mayores atribuciones a sus equipos directivos y docentes, incluyendo algunos aspectos de la gestión de recursos humanos, lo cual facilita que la toma de decisiones sea lo más cercana posible al lugar donde estas afectarán a los actores de la comunidad escolar. Por cierto, esto debe hacerse reconociendo las capacidades diferenciadas de las escuelas y, por ende, apoyando el desarrollo de una gestión eficaz de estas funciones. Igualmente, el nivel intermedio debe asegurar las mejores condiciones laborales y contractuales posibles para todos sus docentes.

La educación rural requiere una atención particular

Las escuelas rurales se ven expuestas a factores de riesgo diferentes a las urbanas: la falta de docentes, la migración de las familias o el deterioro económico de las localidades. El estudio da cuenta de que muchas escuelas rurales son altamente efectivas, lo cual señala que ni el tamaño ni el grado de aislamiento ni la mayor vulnerabilidad de estos territorios determina –aunque sí condiciona– el desempeño de las escuelas. En este sentido, se requiere políticas diferenciadas para apoyar a las escuelas aisladas a seguir trayectorias de efectividad educativa, como también sostenerlas en el tiempo. En este ámbito, la promoción entre los docentes de las capacidades especializadas requeridas resulta clave, pero también el trabajo en redes y la modificación de los actuales mecanismos de financiamiento y gestión que no les facilitan su tarea.

Fortalecer el aprendizaje profesional a través del trabajo colaborativo

Como muestra el estudio, la existencia de comunidades escolares con sentido de pertenencia y arraigo, orientadas a desarrollar procesos de aprendizaje en todos los estudiantes, que cuentan con una fuerte ética de trabajo, permite a las escuelas sostener sus logros y procesos de mejoramiento. Cuando estas características se alcanzan, los cambios contextuales y en la demografía de estudiantes y docentes resultan abordables y dejan de representar amenazas permanentes. Un factor central del trabajo pedagógico de las escuelas con estas características es la existencia de espacios de trabajo profesional colaborativo, en que se constituyen comunidades de aprendizaje que permiten evolucionar a la organización. Promover la existencia de espacios de intercambio y colaboración

profesional al interior de las escuelas es un requerimiento del mejoramiento y efectividad, y una pieza fundamental de la profesionalización docente.

Aprender a enseñar en ambientes diversos

Es también relevante abordar la paradoja de la integración. Este estudio documenta numerosas experiencias de mejoramiento y sostenibilidad propiciadas mediante el trabajo focalizado en estudiantes con rezago o dificultades de aprendizaje, vehiculizadas tanto a través de políticas públicas (SEP y PIE) como mediante mecanismos internos de las escuelas. Sin embargo, se documenta también numerosas prácticas de trabajo segregado con estos estudiantes, tanto dentro como fuera del aula. Propiciar la existencia de espacios de trabajo efectivamente integrados entre estudiantes «focalizados» y no, y entre los profesionales abocados a trabajar con ellos y los docentes «regulares» es una condición fundamental para el aprendizaje institucional y la profesionalización de los docentes en torno al abordaje de la diversidad. La próxima implementación de la ley de fin al lucro, la selección y el copago ofrecerá a los estudiantes chilenos la oportunidad de asistir a escuelas más diversas, e impondrá a todas las escuelas y docentes el desafío de trabajar y desarrollar aprendizajes con todos ellos, resultando así fundamental avanzar hacia una integración sustantiva como modo regular de trabajo.

No perder el valor de la educación integral

Las escuelas estudiadas fueron reconocidas como «efectivas» por su sobresaliente desempeño académico y sus historias nos muestran lo difícil que es sostener ese importante logro. El conocimiento de sus procesos internos también muestra lo complejo que les ha resultado sostener una visión comprehensiva del aprendizaje y la experiencia formativa de sus alumnos. Las políticas educacionales que promueven la competencia entre las escuelas y su sobrecargada evaluación estandarizada no facilitan ni la cooperación ni el aprendizaje integral. No se trata de subvalorar la obvia relevancia de que todos los niños adquieran los conocimientos y habilidades básicas de Lectura y Matemática, sino de evitar los efectos no deseados de la estandarización, como reducir el currículum a lo evaluado en el Simce y cambiar la pedagogía por el ensayo de los tests. La educación que todo niño merece y necesita es mucho más rica y compleja.

Nuestra esperanza al publicar este libro es que las conclusiones generales del estudio y los aprendizajes particulares que se derivan del conocimiento profundo de cada escuela investigada sean insumos relevantes para todos quienes trabajan en el campo educacional, ya sea diseñando políticas, formando docentes, gestionando escuelas o enseñando a los estudiantes. Queremos aportar con nuestra investigación no sólo a quienes demandan una mejor educación y presionan a los educadores para lograrlo, sino a la comunidad nacional que entiende lo complejo de la tarea, que se preocupa por proporcionar a los docentes y alumnos los recursos y condiciones para facilitarla, y que encuentra valor

en el aprendizaje colectivo que surge de la cooperación y el sentimiento compartido de responsabilidad por el éxito de todos sus miembros. Estamos convencidos de que es posible proporcionar a todos los niños en sus escuelas un espacio formativo que les ofrezca oportunidades de aprendizaje integral para desarrollar sus múltiples capacidades, pero tenemos igual conciencia de que nuestro país tiene aún mucho que aprender y trabajar para lograrlo. Después de todo, ¿quién dijo que era fácil?

LA SOSTENIBILIDAD DEL MEJORAMIENTO Y LA EFECTIVIDAD EN EDUCACIÓN

TAMARA ROZAS Y FERNANDA DEL POZO

INTRODUCCIÓN: EL ESTUDIO DE LA SOSTENIBILIDAD EN EDUCACIÓN

En educación, el uso que se ha dado al concepto de sostenibilidad ha ido en dos sentidos. El primero se asocia a la dimensión temporal del desafío de la eficacia, la mejora y el cambio educativo, es decir, cómo sostener procesos de mejoramiento y de cambio en el tiempo en una comunidad escolar. El segundo ha planteado la sostenibilidad como un principio que guíe la mejora y el cambio educativo considerando el sistema educativo en su conjunto, enfatizando que los cambios sean socialmente justos y que promuevan condiciones internas de democracia, participación y atención a la diversidad en una relación armónica con el entorno. Este capítulo se centra en el primer sentido, que es el más consolidado en la investigación. Además, esta preocupación por el mejoramiento de los logros educativos se ha vuelto más relevante, toda vez que las evaluaciones internacionales –como la prueba PISA– han mostrado lo difícil que resulta para los sistemas educativos, incluyendo Chile, elevar el nivel de desempeño de sus estudiantes de manera sostenida en el tiempo (OECD, 2013).

La pregunta por la sostenibilidad de los cambios y logros educativos surge ante la progresiva evidencia sobre la complejidad del mejoramiento escolar. Desde los años setenta, –como respuesta a los estudios que concluían que la escuela tenía escasa incidencia en los logros de los estudiantes dado que lo más determinante eran sus características socioeconómicas y culturales (Coleman, 1966; Bourdieu y Passeron, 1977; Bernstein, 1988)– la investigación sobre efectividad escolar ha estudiado la capacidad de las escuelas para romper este determinismo en contextos de vulnerabilidad social, cuáles serían las

características de estas escuelas «efectivas» y la magnitud del efecto de la escuela en los logros académicos de sus estudiantes (Reynolds, Sammons, De Fraine, Townsend y Van Damme, 2011). Paralelamente, la investigación sobre mejoramiento escolar pone su foco en los procesos y etapas del cambio de las escuelas que conducen a resultados exitosos (Stoll, 1996). Desde fines de los años noventa los estudios sobre «mejora de la eficacia escolar» han intentado vincular ambas corrientes bajo un marco compartido más comprensivo (Murillo, 2004).

Una limitación importante que han tenido estas líneas de investigación es la escasez de estudios que permitan entender la efectividad y la mejora escolar en el tiempo (Reynolds et al., 2011; Murillo, 2008; Cornejo y Redondo, 2007). Esto es relevante porque la evidencia sugiere que el mejoramiento escolar es complejo y discontinuo. En efecto, varios autores plantean que el mejoramiento no es un proceso fijo ni lineal (Elmore y City, 2007; Hopkins, Reynolds y Gray, 1999; Stoll, 1999; Bellei et al., 2014), sino cíclico, en el que las unidades educativas tienen momentos de mejoramiento, estancamiento y/o retroceso (Elmore y City, 2007; Fullan, 2005) y, frecuentemente, volátil (Anderson, 2007). A su vez, Bellei et al. (2014) estiman que sólo uno de cada diez colegios en Chile presentaron una trayectoria de mejoramiento sostenido en Lectura y Matemática en la última década.

Dado que la idea de «sostenibilidad de la mejora» o «mejoramiento continuo» es empírica y conceptualmente imprecisa (Anderson y Kumari, 2009), es importante aclarar qué se entiende por sostenibilidad del mejoramiento escolar, de la efectividad escolar o del cambio educativo. La distinción principal es si se observa el mejoramiento de resultados en un momento determinado del tiempo; por ejemplo, Creemers y Kyriakides (2010) se refieren a los cambios en el «estatus de efectividad»; o si se observa el mejoramiento sostenido en el tiempo, por ejemplo, Anderson (2007) distingue entre el «aumento de escala» y el «mejoramiento continuo», y Bellei et al. (2014) consideran como escuelas con un mejoramiento sostenido aquellas que presentan trayectorias de mejora durante un periodo determinado, independientemente de su punto de partida en términos de resultados educativos. A su vez, los estudios cercanos a la teoría del cambio educativo observan la continuidad en la apropiación de los cambios en el tiempo, los que se ven reflejados en la cultura organizacional (Anderson, 2007; Levin, 2007; Century y Levy, 2002; Fiabane, Campos, y Yáñez, 2008). Lo común a las distintas aproximaciones conceptuales sobre sostenibilidad es la temporalidad: de los resultados, la mejora, o los cambios e innovaciones.

Un desafío adicional es cómo se mide u observa la sostenibilidad del mejoramiento, efectividad o cambio educativo. La mayoría de los estudios utiliza como indicador principal la mantención de la mejora de resultados de aprendizajes de los estudiantes medidos en pruebas estandarizadas, especialmente en Lenguaje y Matemática. Los estudios sobre la estabilidad de la eficacia escolar incorporan modelos multinivel que se aplican a una misma cohorte de estudiantes en el tiempo (Doolaaerd, 2002; Creemers y Kyriakides,

2010). Algunos estudios complementan con otros indicadores, referidos al desempeño de los estudiantes (como la equidad de resultados o la aprobación anual) o al logro y características generales de la escuela (como la tasa de retención, matrícula o cambios en la composición socioeconómica y/o étnica de los alumnos) (Maden, 2003; Bellei et al., 2014). Por otro lado, las investigaciones sobre cambio escolar se basan principalmente en la experiencia y percepciones de los actores educativos. Por último, los investigadores han usado diferentes rangos para definir el tiempo necesario para determinar que existe una mejora sostenida a nivel de escuela, pero en general se considera entre 2 y 4 años como un período básico, y períodos mayores a 5 años como una tendencia más consolidada de mejoramiento (Bellei et al., 2014; Carrasco et al., 2014).

De esta manera, los estudios sobre sostenibilidad se han diversificado bastante en educación. Un primer grupo estudia la continuidad de la efectividad escolar, ya sea en base a sofisticados modelos estadísticos que intentan medir la efectividad en el tiempo (Creemers y Kyriakides, 2010; Doolaaerd, 2002; Gray, Jesson, Goldstein, Hedger y Rasbash, 1995), o a análisis cualitativos que observan los procesos en las escuelas (Maden, 2003). Un segundo grupo (donde se concentra la mayoría de los estudios sobre sostenibilidad), investiga los factores y procesos que caracterizan a los establecimientos con mejoramiento sostenido (Duke, 2006; Protheroe, 2011; Jerald, 2005; Anderson, 2007; Anderson y Kumari, 2009; Jacobson, Johnson y Ylimaki, 2011; Hopkins, Reynolds y Gray, 1999; Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014; Carrasco et al., 2014); incluyendo el análisis de aspectos específicos tales como los liderazgos que propician una mejora sustentable en las escuelas (Hargreaves y Fink, 2004; Day, 2005; Day, 2006; Jacobson, Johnson y Ylimaki, 2011; Leithwood, Harris y Strauss 2010; Lambert, 2007; Day, 2005), o las capacidades internas y organizacionales del establecimiento (Stoll, Bolam, McMahon y Thomas, 2006; Stoll, 1999; Stringer, 2009; Dinham y Crowter, 2011). Un tercer grupo analiza las experiencias de cambio en el tiempo, en término de los procesos, percepciones y vivencias de los actores, identificando lo que facilita o dificulta la innovación en las escuelas (Tam Wai-ming, 2009; Giles y Hargreaves, 2006; Hargreaves y Goodson 2006; López y Sánchez, 2013; Giles, 2006). Un caso particular de los estudios sobre experiencias de cambio se desarrollan como evaluaciones de programas o políticas, indagando sobre la mantención de los resultados educativos y prácticas docentes y directivas una vez finalizadas las intervenciones (Levin, 2007; Levin y Fullan, 2008; Datnow, 2005; Lai, McNaughton, Timperley, Hsiao, 2010), un campo que ha recibido bastante atención en Chile (Bellei y González, 2010; Rojas, 2010; Bellei y González, 2013; Bellei, 2013; Fiabane, Yáñez y Campos, 2008; Espinoza, 2014).

La siguiente sección sintetiza buena parte de los resultados de estas diferentes líneas de investigación, especialmente los hallazgos sobre los factores asociados a la sostenibilidad del mejoramiento y la efectividad educativos.

FACTORES ASOCIADOS A LA SOSTENIBILIDAD

La importancia del contexto para la sostenibilidad de los cambios

Al incorporar la dimensión temporal a la eficacia, la mejora y el cambio educativo, para varios autores el *contexto* aparece como un factor determinante para la sostenibilidad en la medida en que las escuelas se ven afectadas por un amplio conjunto de factores externos que inciden en los progresos alcanzados y en las decisiones en torno al mejoramiento que se toman en su interior (Hopkins, Reynolds y Gray, 1999; Stoll, 1999; Datnow, 2005; Gil y Hargreaves, 2006; Hargreaves y Goodson, 2006; Harris, Chapman, Mujis, Russ y Stoll, 2006; Leithwood, Harris y Strauss, 2010; Maden, 2003; Thrupp, Lupton y Brown, 2007). Esto ha llevado a algunos a proponer la necesidad de una «agenda por la contextualización» en la investigación educativa, considerando las particularidades de los estudiantes (como su clase social o etnia) y las características contextuales de las escuelas (como si es urbana o rural y su posición dentro del mercado local) (Thrupp, Lupton y Brown, 2007).

Enfatizando la dimensión temporal del cambio educativo, Hargreaves y Goodson (2006) plantean la necesidad de considerar los aspectos políticos e históricos, dado que dicho proceso de cambio es influido por la convergencia de cambios económicos y demográficos. Los autores identifican cinco «fuerzas de cambio» que afectan directamente la sostenibilidad del cambio educativo: las «olas de reforma», que pueden producir aceptación o resistencia en las escuelas; cambios demográficos en la población en edad escolar, que pueden modificar el perfil de los estudiantes y con esto los desafíos a los que los profesores deben enfrentarse; cambios generacionales en los profesores, lo que se relaciona tanto con su edad como con su identidad profesional; cambios en las relaciones entre las escuelas en el contexto de un mercado educativo; y cambios de directores de establecimientos. Para Hargreaves y Goodson, estas fuerzas de cambio pueden modificar la estructura, la cultura y la identidad de las escuelas.

En particular, hay evidencia respecto a cómo la política educativa puede impulsar el mejoramiento cuando los establecimientos escolares logran aprovechar las nuevas oportunidades o puede obstaculizar la sostenibilidad del cambio educativo y la mejora. Así, la contingencia de las políticas es considerada como amenaza, ya que cambios en los gobiernos pueden implicar cambiar las prioridades de los distritos o el Estado, definiéndose nuevas políticas incluso contradictorias con las anteriores (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001; Datnow, 2005). Hargreaves et al. (2001) profundizan en este aspecto señalando que la presión y las exigencias cambiantes de las políticas bajan las expectativas iniciales de las comunidades educativas, a la vez que debilitan las iniciativas locales. Los autores señalan que es fundamental mantener la consistencia al menos de un marco de políticas para que los cambios educativos sean sostenibles, dando a las escuelas un margen de maniobra para establecer su propia coherencia con la política. Adicionalmente, se han identificado efectos negativos de las políticas de estandarización

en cuanto delinear el contenido y los procesos de aprendizaje a tal nivel que dejan poco espacio para que profesores y comunidades educativas aprendan y puedan innovar y moldear sus propias estrategias de mejoramiento (Giles y Hargreaves, 2006).

En el contexto chileno, algunos autores han enfatizado el potencial de las políticas educativas para estimular procesos de mejoramiento y cambio, proveyendo recursos que las escuelas pueden usar para sus propios procesos; potencial que estaría asociado a la capacidad de las escuelas de apropiarse y adaptar estas políticas a sus propias necesidades (Bellei et al., 2014; Carrasco et al., 2014); a lo que Espinoza (2014) agrega la relevancia de que las escuelas tengan autonomía para enfrentar influencias internas y externas que amenacen el mejoramiento y el cambio educativo.

Finalmente, la investigación sobre eficacia y mejoramiento escolar ha reconocido la complejidad de gatillar y sostener procesos de mejoramiento en contextos vulnerables (Gray, 2000; Harris et al., 2006; Nicolaidou y Ainscow, 2005; Harris y Chapman, 2004). Las escuelas localizadas en contextos socioeconómicamente vulnerables se enfrentan a problemáticas sociales como altos niveles de desempleo, migración de la población más educada y bajos niveles educativos (Harris y Chapman, 2004), a lo que se suman alumnos que son expulsados de otros colegios, consumo de drogas, violencia y delitos, todo lo cual hace de la enseñanza-aprendizaje en estas escuelas (especialmente en situación de alta segregación) un proceso más desafiante (Leithwood et al., 2010). A lo anterior se agregan situaciones que afectan directamente el funcionamiento de las escuelas: problemas de infraestructura, aislamiento geográfico, escaso apoyo de las autoridades locales, dificultades para retener profesores y mayor movilidad de los estudiantes (Harris et al., 2006; Mujis, 2007). Por último, en los sistemas que enfatizan la competencia y la elección de escuelas (como Chile), la mayor disputa por los recursos hace que las escuelas de contextos vulnerables se encuentren menos equipadas para mejorar (Leithwood, Harris y Strauss, 2010).

Por todo lo anterior, Maden (2003) concluye que el contexto es uno de los elementos más relevantes asociados a la sostenibilidad en el tiempo de la mejora y efectividad en escuelas de alta vulnerabilidad social. Estas escuelas se enfrentan una doble dificultad: iniciar procesos de mejoramiento, lo que Gray (2003) denomina la «puerta de entrada al mejoramiento» o lo que Raczynski y Muñoz (2006) definen como proceso de «normalización», que produzca las condiciones básicas de funcionamiento para que la escuela pueda abocarse a la enseñanza; y sostener este mejoramiento producto de la inestabilidad de dichas condiciones en el tiempo.

Características organizacionales para la sostenibilidad: escuelas como comunidades de aprendizaje y organizaciones resilientes

La dialéctica entre la escuela y su entorno aparece entonces como un elemento fundamental para la sostenibilidad del mejoramiento. En la medida en que las escuelas sean capaces de evaluar sus objetivos y estrategias en un contexto más amplio,

identificando su posición y el rol que como establecimiento juegan en este escenario, y además puedan responder con flexibilidad a los desafíos externos las probabilidades de ser sustentables en el tiempo aumentan (Datnow, 2005; Fullan, 2005; Giles, 2006; Maden, 2003).

Así, la capacidad de adaptarse en un escenario externo que cambia constantemente, ajustando los recursos internos para cumplir con las exigencias y metas internas y externas, aparece como una característica relevante de las escuelas que mejoran y sostienen este mejoramiento en el tiempo (Hopkins, Reynolds y Gray, 1999; Fullan, 2004). Por el contrario, la incapacidad de adaptarse a los cambios, tiende a deteriorar las escuelas, revirtiéndose el mejoramiento logrado (Raczynski y Muñoz, 2006). Esta capacidad de «adaptación» de las escuelas refiere a una característica organizacional que ha sido abordada desde diversos enfoques.

Fullan (1999) recurre a la teoría de la complejidad de las organizaciones que plantea que las organizaciones tienen la capacidad de aprender constantemente e ir modificando su comportamiento en base a los mecanismos de retroalimentación que se generan al interior del propio sistema, enfatizando la importancia del equilibrio entre *estabilidad* e *inestabilidad*. Scheerens y Demeuse (2005) proponen un vínculo entre las teorías cibernéticas que abordan las propiedades de *autorregulación* y *autoorganización* de las organizaciones, y el modelo de mejora de la eficacia escolar, rescatando la idea de «procesos cíclicos de mejoramiento»: evaluación de la situación organizacional, interpretación y finalmente retroalimentación a las unidades capaces de corregir acciones en base a la información generada.

Algunos autores señalan la relevancia de la *resiliencia* como característica de la organización de la escuela (Espinoza, 2014; Fullan, 2005; Giles, 2006; Giles y Hargreaves, 2006), entendiéndola como su capacidad de enfrentar los cambios que pueden poner en riesgo la institución, especialmente aquellos provenientes del entorno. En relación a esto, se ha enfatizado la importancia de mantener la identidad de la escuela, resistiendo la presión externa, pero demostrando una habilidad estructural para adaptarse y responder flexiblemente a los desafíos y amenazas con una actitud proactiva (Giles, 2006; Giles y Hargreaves, 2006), combinando perseverancia y flexibilidad (Fullan, 2005).

La capacidad de las escuelas de generar respuestas efectivas a los cambios externos e internos ha sido asociada a su constitución como una «organización de aprendizaje» o «comunidad profesional de aprendizaje» (Crowther, 2011; Giles y Hargreaves, 2006; Sackney, Walker y Mitchell, 2005; Stoll, 2006): para desenvolverse en la complejidad, las escuelas deben tener estructuras y procesos que les permitan desarrollar capacidades profesionales para aprender y responder con rapidez y flexibilidad.

Buscando caracterizar las escuelas como comunidades de aprendizaje, se señala como primer aspecto un cambio de visión sobre la institución y cómo se enfrenta el mejoramiento, pasando desde una mirada estratégica a una mirada sistémica que siente las bases para construir expectativas compartidas y experiencias comunes para la comunidad educativa en su conjunto (profesionales de la enseñanza, estudiantes y

apoderados), lo que implica el desarrollo de capacidades a nivel personal, relacional y organizacional (Sackney, Walker and Mitchell, 2005). Así, Leithwood, Harris y Strauss (2010) identifican una serie de lecciones respecto a las condiciones para la sostenibilidad de los logros escolares, entre las que se encuentran el que las escuelas hagan esfuerzos continuos por regenerarse y reinventarse asumiendo la innovación como parte de su trabajo diario. También mencionan la necesidad de realizar cambios coherentes con una visión de corto y largo plazo; y la relevancia de poner atención a los detalles mediante mecanismos de retroalimentación y *accountability* internos, lo que permite identificar el impacto de las innovaciones y abandonar las estrategias cuando no sirven. Estas actitudes hacia el cambio estarían enraizadas en normas y estructuras culturales de la organización (Leithwood et al., 2010). Las escuelas que se constituyen como comunidades profesionales de aprendizaje promueven la autoevaluación y la utilización de datos para evaluar los procesos de la escuela, permitiendo la reflexión y la introducción de cambios, y a la vez generan oportunidades de aprendizaje y desarrollo para los maestros (Stoll, 2006).

Otros aspectos de la cultura escolar relevantes para las escuelas que se constituyen como comunidades de aprendizaje son la existencia de visiones compartidas sobre la enseñanza, responsabilidades compartidas sobre el aprendizaje de los estudiantes, prácticas reflexivas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y trabajo colaborativo, y oportunidades de aprendizaje para toda la comunidad educativa (Sackney, Walker y Mitchell, 2005; Stoll, 2006). A estas se agregan un liderazgo distribuido que permita a todos los actores empoderarse (Crowther, 2011; Sackney et al., 2005); la disposición de recursos organizacionales en términos de tecnología, recursos curriculares y biblioteca, además de oportunidades de desarrollo profesional para el personal; el desarrollo de una enseñanza interactiva y en constante actualización, y un alto compromiso con el aprendizaje (Sackney et al., 2005). Finalmente, también se ha señalado el establecer alianzas con socios estratégicos, como educadores que tengan una visión similar; y desarrollar una memoria organizacional que permita transferir los conocimientos a una próxima generación de profesores (Giles, 2006). Esto último es crítico para que el capital profesional de la organización se mantenga frente a cambios de personal, para lo cual se enfatiza la importancia del desarrollo de mecanismos de aprendizaje profesional, estrategias de inducción para los nuevos docentes y distribución de funciones y roles de liderazgo (Dinham y Crowter, 2011; Jerald, 2005).

Sostenibilidad asociada al desarrollo de capacidades en la escuela

Otra dimensión relevante para la sostenibilidad de los cambios y la mejora es que las prácticas y las estructuras involucradas impliquen un cambio profundo en la organización de la escuela, a la vez que se instalen capacidades de reflexión y generación de nuevas estrategias de cambio.

Sobre el primer aspecto, Duke (2006) señala que, para que el cambio sea sostenible, este tiene que ser integral, es decir, abarcar múltiples dimensiones de la escuela, y que además debe ser pertinente a su realidad y necesidades. Bellei y González (2013), investigando escuelas que habían recibido asesoría externa, encuentran que en las escuelas

con mejoramiento sostenido los cambios habían sido «multidimensionales», afectando diversas áreas del trabajo escolar y de la docencia en particular, y habían sido impulsados por un trabajo colectivo entre profesores y directivos de las escuelas, transformando profundamente los modos de hacer y pensar profesionalmente de los actores.

Para desarrollar capacidades, las escuelas instalan distintos mecanismos y estrategias: generación de diagnósticos compartidos, producción y utilización de conocimiento para la toma de decisiones, instalación de una cultura de trabajo colaborativo, y distribución del liderazgo y algunas funciones (Dinham y Crowter, 2011; Fiabane, Campos y Yáñez, 2008; Hopkins, Reynolds y Gray, 1999; Gray, 2001; Harris, James, Gunraj, Clarke y Harris, 2006; Jerald, 2005; López y Sánchez, 2013; Stoll, 1999; Stringer, 2009). En este sentido, el desarrollo de capacidades se asociaría a la comprensión colectiva de las causas del cambio positivo, así como de sus resistencias. En una escuela con estas características, los actores son capaces de comprometerse en un proceso de cambio profundo, que incluya la revisión de las prácticas y tenga como objetivo producir aprendizaje institucional. Esto es lo que Hopkins, Reynolds y Gray (1999) identifican como la «ruta de desarrollo de capacidades», siendo la que presenta más posibilidades de generar cambios sustentables. Todo esto como contraposición a aproximaciones meramente tácticas o estratégicas del mejoramiento en que se realizan acciones más o menos aisladas buscando resultados a corto plazo (Hopkins, Reynolds y Gray, 1999; Gray, 2001; Sackney, Walker y Mitchell, 2005; Stringer, 2009; Bellei et al., 2014). Más aun, las escuelas que siguen una ruta de desarrollo de capacidades están dispuestas a reestructurarse cuando sea necesario (Hopkins et al., 1999).

Por otro lado, Harris et al. (2006) definen las escuelas «de alta capacidad» como aquellas que combinan una cultura de colaboración (y no individualista) con un desarrollado sentido de *accountability* interno (no basado sólo en la presión externa), lo que les permite moverse adecuadamente en contextos complejos, gestionando iniciativas de desarrollo internas y externas simultáneamente, sin que se obstaculicen.

Finalmente, como se señaló, Mitchell y Sackney (2001) desarrollan un modelo recursivo de desarrollo de capacidades, basado en tres esferas de capacidades que se influyen recíprocamente: personal, interpersonal y organizacional. La capacidad personal tiene que ver con la construcción activa y reflexiva de conocimiento, de manera de establecer las conexiones e incoherencias entre sus valores, creencias, conocimientos y prácticas pedagógicas. La capacidad interpersonal está asociada al desarrollo de relaciones colaborativas y prácticas colectivas al interior de los establecimientos, para lo cual se requiere altos niveles de confianza entre los miembros de la comunidad, lo que Hargreaves y Fullan (2012) llaman capital social. Por último, la capacidad organizacional está basada en el desarrollo de un liderazgo compartido y estructuras y procesos que puedan promover y sostener el aprendizaje profesional colectivo y la construcción de relaciones interpersonales. El mejoramiento ocurre cuando se incrementan las capacidades personal, interpersonal y organizacional; y se deteriora a medida que disminuyen.

Rol del liderazgo en la sostenibilidad de los cambios y la mejora educativa

Aunque desde distintas perspectivas, varios autores destacan la importancia de una cuarta dimensión para la sostenibilidad de los cambios educativos: el liderazgo.

Por un lado, Datnow (2005) y Maden (2003) señalan que la relevancia del liderazgo para la sostenibilidad de los procesos de mejora escolar radica en mediar entre la escuela y su entorno. Parte importante de la función de los directores de escuela sería administrar y filtrar la información y las iniciativas que vienen desde afuera, equilibrando las demandas externas con las propias de la escuela. A ello se sumaría, en contextos vulnerables, manejar las tensiones y dilemas asociados a la gestión de los cambios (Day, 2005). Más en general, para soportar los continuos cambios, las escuelas requerirían una estructura organizacional y un liderazgo comprometido, pero que confía en las capacidades de los demás miembros de la escuela, produciéndose una diferenciación y distribución de este rol (Anderson, 2007). Por el contrario, liderazgos débiles serían la principal causa del deterioro de las escuelas (Leithwood, Harris y Strauss, 2010).

Otros autores le asignan un papel más estructural al liderazgo, considerándolo uno de los factores principales para generar las condiciones necesarias para la sostenibilidad de los cambios (Fullan, 2004; Lambert, 2007; Sackney, Walker y Mitchell, 2005; Espinoza, 2014; Lambert, 2007; Hargreaves, Fink, Brayman, White, 2003; Bellei et al., 2014). Así, el liderazgo es analizado como una propiedad de la organización, no desde las características personales del director u otro líder escolar. Las escuelas con mejora sostenible serían aquellas con «alta capacidad de liderazgo» (Lambert, 2007), entendido como un proceso de aprendizaje colectivo en que los miembros de la comunidad educativa construyen un significado compartido de educar: todos tienen el potencial y el derecho de asumir roles de liderazgo, siendo así un elemento democratizador en las escuelas.

Bajo esta perspectiva, un aspecto central para el cambio sostenido sería el «liderazgo distributivo» (Hargreaves, Earl, Moore, Manning, 2001), el cual implicaría redistribuir el poder y la autoridad, y compartir el aprendizaje, las acciones y la responsabilidad (Lambert, 2007). Más que centrarse en el rol de ciertos líderes, esta noción entiende el liderazgo como una práctica institucional que define cierto tipo de interacción entre los líderes y sus seguidores (Spillane, 2005), una forma de liderazgo colectivo en que los docentes desarrollan conocimientos trabajando juntos (Harris, 2004).

En este mismo sentido, que el liderazgo trascienda a las personas, produciéndose una sucesión del liderazgo en el tiempo, se vuelve una condición para la sustentabilidad. Hargreaves, Earl, Moore, Manning (2001) plantean la importancia de que las escuelas generen una capacidad extensa de liderazgo, en vez de confiar la mantención del cambio a un pequeño número de líderes excepcionales. Para Fullan (2004) es de suma relevancia que los actuales líderes ayuden a preparar futuros líderes en base a su experiencia, siendo un indicador de éxito de la gestión de un director cuántos buenos líderes deja que puedan continuar avanzando. El «legado» del director a sus sucesores se vuelve central, siendo

riesgosos los «líderes carismáticos» o las «historias de líderes heroicos», que no transfieren su experiencia y conocimientos, puesto que el carisma o las acciones realizadas por una sola persona no se traspasan automáticamente a quienes le suceden (Hargreaves, Fink, Brayman y White, 2003; Spillane, 2005). Por último, es vital que exista una planificación para la sucesión del liderazgo. Así, se propone la identificación temprana de potenciales líderes en la escuela y mentorías que apoyen a quienes acaban de asumir; también se sugiere que no exista una frecuencia predeterminada de recambio, sino que se evalúe según las necesidades de la escuela, para evitar que el cambio de un líder clave en una escuela que está en pleno proceso de mejoramiento produzca un retroceso en los procesos avanzados (Lee, 2015; Hargreaves, Fink, Brayman y White, 2003).

DISCUSIÓN: EL APORTE DE LOS ESTUDIOS SOBRE SOSTENIBILIDAD A LA INVESTIGACIÓN SOBRE MEJORAMIENTO Y EFICACIA EN EDUCACIÓN

Como se observa, los estudios sobre sostenibilidad han hecho importantes contribuciones a nuestra comprensión del fenómeno de la eficacia y la mejora escolar. Quisiéramos destacar especialmente tres. Primero, esta investigación tiene un desarrollo importante en el estudio del liderazgo, considerándolo en su dimensión organizacional, estudiando así no sólo la figura del director, sino la distribución del liderazgo dentro de las escuelas, y otros aspectos como los procesos de sucesión de los directivos. Menos atención ha recibido el liderazgo a nivel de los territorios locales (ej. cooperación y relación entre escuelas) y a nivel del sistema en su conjunto (ej. compromiso con todos los alumnos), ámbitos considerados relevantes para la sostenibilidad sistémica (Hopkins, Harris, Stoll y Mackay, 2011). Un segundo aspecto es el estudio de las capacidades a nivel institucional (Hopkins et al., 2011). En efecto, una parte importante de la investigación sobre sostenibilidad destaca la relevancia de la dimensión organizacional, la generación de capacidades internas y de una comunidad de aprendizaje. Un tercer aspecto es la introducción de la dimensión temporal en el estudio de la eficacia y la mejora escolar, incorporándola como un elemento relevante del análisis, así como la realización de algunos estudios longitudinales (Reynolds, Sammons, De Fraine, Townsend y Van Damme, 2011).

Ciertamente, el campo de investigación sobre mejoramiento y eficacia al que pertenecen estos estudios ha sido objeto de críticas que también son importantes de considerar. Para dar cuenta de las proyecciones y desafíos de los estudios sobre sostenibilidad, concluiremos analizando en qué medida esta investigación avanza en responder algunas de estas observaciones.

Una primera crítica refiere a la ausencia de un posicionamiento sobre la finalidad de la educación, el mejoramiento educativo y los logros que se consideran al evaluar el mejoramiento escolar: ¿mejorar para alcanzar qué?, ¿qué logros son valiosos para el mejoramiento escolar? Esto supone preguntarse sobre el propósito del aprendizaje

(Stoll, 1999), lo cual implica un juicio moral sobre las cualidades que se busca formar en una persona, lo que en general no es discutido por los estudios de mejora y eficacia escolar (Bogotch, Miron y Biesta, 2007). Esto se vincula con la necesidad de que los estudios de mejora y eficacia escolar consideren dimensiones educativas más allá del logro académico medidos en pruebas estandarizadas de Lenguaje y Matemática (Stoll, 1999; Hargreaves, 2001; Gray, 2006; Bogotch, Miron y Biesta, 2007; Hopkins, Harris, Stoll, Mackay, 2011; Murillo, 2008; Cornejo y Redondo, 2007; Martinic y Pardo 2003; Bustos, 2014), como por ejemplo la satisfacción y compromiso con la escuela, la convivencia escolar, aspectos no cognitivos vinculados a la vida social y emocional, e incluso el desarrollo de competencias para la ciudadanía global o la sustentabilidad ambiental (Reynolds y Clarke, 2014). Esto es además importante por cuanto existe evidencia de que las dimensiones cognitivas y no cognitivas del aprendizaje no siempre coinciden; por ejemplo, Gray (2006) afirma que no parece existir una relación entre la participación estudiantil o la satisfacción de los estudiantes con la escuela, con los resultados académicos. De acuerdo a nuestra revisión, los estudios sobre sostenibilidad del mejoramiento y la eficacia escolar no parecen haber avanzado demasiado en esta dimensión y más bien tienden a compartir las limitaciones apuntadas.

Un segundo desafío de los estudios de mejora y eficacia escolar es prestar mayor atención al contexto, considerando aspectos sociales, políticos y culturales (Wrigley, 2004; Thrupps, Lupton y Brown, 2007; Reynolds y Clarke, 2014), cuestión que parece particularmente relevante en América Latina, donde se suman la diversidad étnica y lingüística y la enorme inequidad social (Martinic y Pardo, 2003). La introducción de estas dimensiones permite también una mayor precisión en la estimación del efecto de diferentes factores en el logro escolar (Reynolds y Clarke, 2014). Los estudios sobre sostenibilidad han hecho algunos avances en este aspecto, especialmente al identificar factores contextuales que facilitan/obstaculizan la sostenibilidad de la mejora escolar, particularmente aquellos referidos a los contextos socioeconómicamente vulnerables (Maden, 2003; Gray, 2003) y las políticas públicas (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001; Datnow, 2005; Giles y Hargreaves, 2006; Bellei et al., 2014; Carrasco et al., 2014; Espinoza, 2014). Con todo, es necesario profundizar en el estudio de aspectos tales como las características socioculturales de los alumnos y sus entornos (incluyendo poblaciones inmigrantes y diversidad étnica), las condiciones laborales de los profesores, la posición que ocupa la escuela en el medio local (competencia con otras escuelas, relaciones de poder/privilegio con los administradores locales), y los factores que determinan el trabajo pedagógico en el aula (como las necesidades educativas especiales de los alumnos, el ausentismo y la rotación estudiantil).

Por último, un tercer desafío es la importancia de abordar articuladamente distintos niveles de la experiencia escolar (Reynolds, Sammons, De Fraine, Townsend, Van Damme, 2011). Así, por ejemplo, estudiar y relacionar lo que sucede a nivel institucional (escuela) y lo que ocurre a nivel del aula, considerando no tan sólo el resultado final,

sino los procesos que movilizan las escuelas para llegar a estos resultados, tales como el desarrollo de una cultura escolar, la comunidad de aprendizajes y la cooperación entre profesores. Si bien los estudios sobre sostenibilidad revisados han avanzado en investigar procesos a nivel de la escuela y el aula, y en observar aquellos procesos que van más allá de los resultados de aprendizaje (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014; Carrasco, Carrasco, Horn, Mendoza, Marfán, Álvarez y Uribe, 2014; Anderson y Kumari, 2009; Hopkins, Reynolds y Gray, 1999), aún es débil la comprensión integrada de los procesos de la escuela con el aula.

REFERENCIAS

- Anderson, S. y Kumari, R. (2009). Continuous improvement in schools: Understanding the practice. *International Journal of Educational Development*, 29, 281-292.
- Anderson, S. (2007). Understanding and Practicing continuous improvement in education quality. Enhancing Quality of School Education, Conferencia internacional realizada en New Delhi, India.
- Bellei, C. y González, C. (2010). La asistencia técnica educativa en Chile y sus factores de calidad. Una revisión de la literatura. En C. Bellei, A. Osses y J. P. Valenzuela (Eds.). *Asistencia técnica educativa: De la intuición a la evidencia* (pp. 45-80). Santiago, Chile: Ocho libros.
- Bellei, C. y González, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. *Perspectiva Educacional*, 52(1), 31-67.
- Bellei, C. (2013). Supporting Instructional Improvement in Low-Performing Schools to Increase Students' Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 106(3), 235-248.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo Aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM ediciones.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bogotch, I.; Miron, L. y Biesta, G. (2007). Effective for What; Effective for Whom? Two Questions SESI Should Not Ignore. En Townsend, T. (Ed.) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 111-125). Holanda: Springer, 99-110.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Bustos, N. (2014). *Concepto de calidad utilizado por la investigación cualitativa sobre Eficacia y Mejora Escolar de la última década en Iberoamérica*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Santiago, Chile.

- Carrasco, R., Carrasco, A., Mendoza, M., Horn, A., Marfán, J., Álvarez, N. y Uribe, M. (2014). Desafíos de los procesos de mejoramiento en escuelas desaventajadas chilenas. Documento de trabajo. Tercer Congreso Interdisciplinario de investigación en Educación (CIIE), realizado en Santiago, Chile.
- Century, J. y Levy, A. (2002). Sustaining Your Reform: Five Lessons From Research. Benchmarks. *The Quarterly Newsletter of the National Clearinghouse for Comprehensive School Reform*, 3(3), 1-7.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C., EE.UU.: National Center for Educational Statistics.
- Cornejo, R. y Redondo J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.
- Creemers, B. y Kyriakides, K. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21(4), 409-427.
- Crowther, F. (2011). *From school improvement to sustained capacity*. Londres; Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Datnow, A. (2005). The Sustainability of Comprehensive School Reform Models in Changing District and State Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 2005, 41-121.
- Day, C. (2005). Sustaining success in challenging contexts: leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 573-583.
- Day, C. (2006). Principals who sustain success: Making a difference in schools in challenging circumstances. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 8(4), 273-290.
- Dinham, S. y Crowther, F. (2011). Sustainable school capacity. One step back, two steps forward? *Journal of Educational Administration*, 49(6), 616-623.
- Doolaaerd, S., (2002) Stability and change in results of schooling. *British Educational Research Journal*, 28 (6).
- Duke, D. (2006). *Keys to sustaining successful school turnaround*. Manuscrito no publicado. Charlottesville, VA: Darden/Curry Partnership for Leaders in Education.
- Elmore, R. y City, E. (2007). The Road to School Improvement. It's hard, it's bumpy. And it takes as long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23(3).
- Espinoza, K. (2014). *The sustainability of school improvement in challenging contexts. Case study of public schools in Antofagasta, Chile*. Tesis de magister. University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finlandia.

- Fiabane, F., Campos, J. y Yáñez, N. (2009). *El mejoramiento continuo en las escuelas, articulación entre los establecimientos educacionales y asistencia técnica externa: un estudio de casos exitosos*. Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE).
- Fullan, M. (1999). *Las fuerzas del cambio (la continuación)*. Madrid: Akal educaciones.
- Fullan, M. (2004). *Leadership and Sustainability*. Documento preparado para Hot Seat, Urban Leadership Community, England. Ontario, Institute for Studies in Education. University of Toronto.
- Fullan, M. (2005). Resiliency and Sustainability. *School Administrator*, 62, 16-18.
- Giles, C. y Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124-156.
- Giles, C. (2006). Sustaining secondary school vision over time: resistance, resilience and educational reform. *Journal of Educational Change*, 7, 179-208.
- Gray, J. (2000). *Causing Concern but Improving: A Review of Schools' Experiences*, Department for Education and Employment, UK. Research Report RR188.
- Gray, J. (2003). Introduction: Building for Improvement and Sustaining Change in Schools Serving Disadvantaged Communities. En M. Maden (Ed.). *Success Against the Odds: Five Years On*. (pp. 1-39). Londres y Nueva York; Taylor y Francis e-Library.
- Gray, J. (2006). La eficacia escolar y otros resultados de la educación secundaria: Tres décadas de investigación británica. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), pp. 16-28, 2006.
- Gray, J., Jesson, D., Goldstein, H., Hedger, K. and Rasbash, J. (1995) A Multi-Level Analysis of School Improvement: Changes in Schools' Performance over Time. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(2), 97-114.
- Hargreaves, D. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British educational research Journal*, 27 (4), pp. 487-503.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., y Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco, CA: Jossey-Bass; Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2004). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A. y Fink, D (2006) Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación* (2006) 339, Madrid.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (2006). Educational change over time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.

- Hargreaves, A.; Fink, D.; Brayman, C. y White, R.; (2003). *Succeeding Leaders? A study of principal succession and sustainability*. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Nueva York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading? *Educational Management Administration y Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. y Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.
- Harris, A.; Chapman, C.; Muijs, D.; Russ, J. and Stoll, L. (2006) Improving Schools in Challenging Contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 409-424.
- Hopkins, D., Reynolds D. y Gray J. (1999). Moving on and Moving up. *Educational Research and Evaluation*, 5(1), 22-40.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L. y Mackay, T. (2011). School and System Improvement: State of the Art Review. Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol, Cyprus, 6th January 2011.
- Jacobson, S.; Johnson, L. y Ylimaki, R. (2011). Sustaining School Success: A Case for Governance Change. En L. Moos, O. Johansson y C. Ray C.(Eds). *How School Principals Sustain Success over Time* (pp. 109–125). Studies in Educational Leadership (14). Series Editor: K. Leithwood. Dordrecht, Heidelberg, Nueva York, Londres: Springer.
- Jerald, C. (2005). *More than maintenance: Sustaining improvement efforts over the long run*. Policy brief. The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. Washington DC.
- Lai, M. K., McNaughton, S., Timperley, H. y Hsiao, H. (2010). Sustainability of effective teaching and school practices developing a model for sustaining and extending literacy achievement. *Teaching Learning Research Initiative*. Wellington, Nueva Zelanda.
- Lambert, G. (2007). Lasting leadership: Toward sustainable school improvement. *Journal of Educational Change*, 8(4), 311-322.
- Lee, L. (2015). School performance trajectories and the challenges for principal succession. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 262-286.
- Leithwood, K., Harris, A. y Strauss, T. (2010). *Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools*. San Francisco, EEUU: Jossey-Bass.
- Levin, B. y Fullan, M. (2008). Learning about System Renewal. *Educational Management Administration y Leadership*, 36 (2), 289-303.

- Levin, B. (2007). *How to Change 5000 Schools*. Chapter prepared for International Handbook on Educational Change. University of Toronto. September, 2007.
- López-Yáñez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2013). Levers for sustainable improvement of Spanish schools in challenging contexts. *Journal of Educational Change*, Vol. 14, Issue 2, pp. 203-232.
- Maden, M. (2003). *Success Against the Odds Five Years On: Revisiting effective schools in disadvantaged areas*. Londres y Nueva York; Taylor y Francis e-Library.
- Martinic, S. y Pardo, M. (2003). Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la Eficacia Escolar. En J. Murillo (Ed). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica* (pp. 93-123). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Mitchell, C. y Sackney, L. (2001). Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19 (2001).
- Muijs, D. (Enero de 2007) Improving failing schools: towards a research based model. Stating the problem-what are failing schools? En L. Moos (Presidente), 20th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Portorož, Eslovenia.
- Murillo, F. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En R. Blanco, I. Aguerro, G. Calvo, G. Cares, L. Cariola, R. Cervini, N. Dari, E. Fabara, L. Miranda, F. Murillo, R. Rivero, M. Román y M. Zorrilla. *Eficacia Escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago: Orealc/Unesco, Llece.
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-360.
- Nicolaidou, M. y Ainscow, M. (2005). Understanding Failing Schools: Perspectives from the inside. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research. Policy and Practice*, 16(3), 229-248.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do-Student Performance in Mathematics, Reading and Science* (Volume I). PISA, OECD Publishing.
- Protheroe, N. (2011). Implementing and sustaining school improvement. *Principal's Research Review*, 6(2), 1-7.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de las escuelas en sectores de pobreza. En S. Cueto (Ed.), *Educación y brechas de equidad en América Latina* (pp. 275-352). Santiago, Chile: PREAL.
- Reynolds, D. y Clarke, P. (2014). Educational Effectiveness Research-What If...?. Documento preparado para el International Educational Effectiveness and Improvement Research (ICSEI), 2014.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T., Van Damme., J. (2011). Educational Effectiveness Research: A State of the Art Review. Trabajo presentado en el International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.

- Rojas, A. (2010). *¿Logran las escuelas vulnerables instalar procesos de mejoramiento al implementar asistencia técnica educativa? Evaluación de impacto*. Tesis de magíster, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Sackney, L., Walker, K. y Mitchell, C. (2005). Building capacity for learning communities. REICE – *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1).
- Scheerens, J. y Demeuse, D. (2005). The Theoretical Basis of the Effective School Improvement Model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 373-385.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 143-150.
- Stoll, L. (1996) Linking School Effectiveness and School Improvement: Issues and Possibilities. En Gray, J., Reynolds, D., Fitz–Gibbon, C. and Jesson, D. (Ed). *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*. Nueva York: Cassell.
- Stoll, L. (1999). Realising Our Potential: Understanding and Developing Capacity for Lasting Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503-532.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of literature. *Journal of Educational Change*. 7(4), 222-258.
- Stringer, P. (2009) Capacity building for school improvement: a case study of a New Zealand primary school. *Educational Research*, 8, 153-179.
- Tam Wai-ming, F. (2009). Sufficient conditions for sustainable instructional changes in the classroom: The case of Hong Kong. *Journal of Educational Change*, 10(4), 315-336.
- Thrupp, M., Lupton, R. y Brown, C. (2007). Pursuing the contextualisation agenda: recent progress and future prospects. En Townsend, T. (Ed.) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 111-125). Holanda: Springer.
- Wrigley, T. (2004). School Effectiveness: The Problem of Reductionism. *British Educational Research Journal*, 30 (2), 227-244.

MÉTODO: REVISITANDO ESCUELAS EFECTIVAS

LILIANA MORAWIETZ, CRISTIÁN BELLEI, XAVIER VANNI Y JUAN PABLO VALENZUELA

Esta investigación aborda el modo en que un conjunto de escuelas trabajando en contextos de pobreza ha evolucionado respecto de su efectividad a lo largo de la última década. Se trata de un estudio de continuidad que se levanta a partir de uno anterior, desarrollado entre 2002 y 2003, acerca de las características de catorce escuelas identificadas como especialmente «efectivas». En el año 2013 esas escuelas fueron reestudiadas con el objeto de comprender de qué manera se iba modulando su quehacer en el tiempo e identificar los factores más relevantes que impactaban en la sustentabilidad de su trabajo. En esta sección describimos la lógica, herramientas, desafíos y aprendizajes implicados en la consecución de este objetivo de investigación. También sintetizamos el modo en que se desarrolló la investigación inicial.

NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio que acá presentamos abordó un desafío de doble naturaleza. Por una parte, se buscó saber si las escuelas identificadas como efectivas once años atrás, continuaron siéndolo en el tiempo, es decir, qué tan «sostenible» resultó su condición de efectividad. En este sentido, se trata de un estudio de seguimiento o de continuidad, donde se construye conocimiento a partir de un trabajo previo. Este trabajo previo estaba dado tanto por los estudios de caso de cada una de las escuelas como por los hallazgos del análisis colectivo contenidos en el libro *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza* (Bellei, Pérez, Raczynski y Muñoz, 2004).

Por otra parte, se buscó reconstruir la trayectoria de las escuelas a lo largo de los once años transcurridos entre que se realizara el trabajo de campo inicial (2002) y el de seguimiento (2013). Este segundo aspecto es especialmente relevante: no se trata

de una investigación que solo compara dos momentos para responder «sí» o «no» a la pregunta por la efectividad escolar. Su propósito final es comprender cómo y por qué se va transformando dicha efectividad en el tiempo, es decir, su trayectoria. Las conclusiones acerca de la sostenibilidad de la efectividad escolar se levantan a partir de ambos ejes de análisis.

Tanto en el estudio *¿Quién dijo que no se puede?* como en el que acá presentamos, se ha entendido a la efectividad escolar como una función de las instituciones escolares y no del trabajo de aula como una actividad aislada. Esta definición se basa en la concepción de que la escuela ofrece oportunidades e impone restricciones que condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje, y de que «buena parte de la efectividad de las prácticas de gestión y de enseñanza está dada por su relación de adecuación con el entorno en que operan y no por un valor intrínseco que pudieran contener» (Bellei et al., 2004). Esta comprensión se expresó en la decisión –en ambas investigaciones– de realizar un «estudio de casos múltiples», que permitiera observar cada escuela en su totalidad; asimismo, esto modeló el foco, las preguntas, el modo en que se seleccionó a las escuelas y la batería de instrumentos utilizados en la investigación.

¿QUIÉN DIJO QUE NO SE PUEDE?

CATORCE ESCUELAS EFECTIVAS EN SECTORES DE POBREZA

El objetivo del estudio realizado en 2002/3 fue identificar las características que explicaban la mayor efectividad relativa del reducido número de escuelas que, trabajando en contextos de pobreza, obtenían destacados logros académicos. Por «efectividad» se entendió los mayores logros alcanzados por los alumnos de estas escuelas en las pruebas nacionales Simce de Lenguaje y Matemática. Así, con el foco puesto en la escuela, el estudio original buscó responder preguntas relativas a las dimensiones del quehacer educativo que resultaban determinantes en la eficacia de estas escuelas; a los factores que explicaban sus mejores resultados académicos trabajando en circunstancias que, para la gran mayoría de sus pares, resultaban severamente limitantes; y al modo en que dichas escuelas compensaban los efectos negativos y las restricciones que dicho contexto les presentaba.

Para responder esas preguntas, se identificó un conjunto de catorce escuelas que conseguía un binomio escaso: resultados comparativamente altos trabajando con estudiantes en contextos de pobreza. El universo potencial de escuelas fue aquellas clasificadas por el Ministerio de Educación (Simce 2000) dentro de los dos grupos de mayor vulnerabilidad social (de cinco definidos), es decir que atendían preferentemente alumnos de nivel socioeconómico bajo y medio bajo, las cuales correspondían al 53% del total de escuelas en Chile y educaban al 39% de los alumnos a nivel nacional. Respecto de los resultados de aprendizaje, se identificó aquellas escuelas que hubiesen obtenido un promedio dentro del 25% superior del país, tanto en el Simce de Lenguaje como

de Matemática de 4° básico en 1999 y 8° básico en 2000, y que hubiesen mantenido o mejorado sus puntajes con respecto a las mediciones anteriores (4° básico 1996 y 8° básico 1997, en Lenguaje y Matemática)¹. Se buscaba así identificar escuelas que tuvieran buenos resultados en las dos áreas y niveles evaluados, y cuya efectividad fuera relativamente sostenida en el tiempo. Sólo 8 de las 2.700 escuelas atendiendo estudiantes de nivel socioeconómico bajo y medio bajo del país cumplían estas condiciones.

Para dar más diversidad al estudio, se amplió un poco la muestra inicial incorporando tres escuelas que hubiesen bajado sus puntajes en sólo una de las mediciones anteriores; y –dado que la muestra inicial contenía pocas escuelas urbanas y de tamaño mayor– se incorporó otras tres que tuvieran más de 700 estudiantes y se ubicaran en comunas con alta proporción de población indigente y pobre (cumpliendo siempre con un puntaje de corte superior al promedio nacional en 4° básico 1999)². Así se conformó el grupo de catorce escuelas finalmente incluidas en el estudio. Ubicadas en ocho regiones del país, entre ellas había 10 públicas y 4 particular-subvencionadas, 8 urbanas y 6 rurales, y su matrícula fluctuaba en 2002 entre 60 y 1231 estudiantes. Una descripción más detallada de sus características iniciales y su evolución durante la década se provee en el capítulo siguiente.

Una vez conformada la muestra, cada una de estas escuelas fue estudiada por una dupla de investigadores provenientes de distintas disciplinas, quienes desarrollaron un estudio de caso observando cinco dimensiones del quehacer escolar: la gestión institucional y pedagógica; las prácticas pedagógicas en el aula; la relación de la escuela con los padres y apoderados, y sus vínculos con el entorno local; los recursos disponibles; y la historia e hitos clave en el desarrollo del establecimiento. El trabajo de terreno en cada escuela se prolongó por tres días, durante los cuales se entrevistó a directivos, docentes, estudiantes, asistentes de la educación, padres y apoderados. Se enfatizó también la indagación sobre el rol de la comunidad con informantes clave externos a las escuelas. El levantamiento de información consideró asimismo observaciones del trabajo de aula en al menos dos niveles de enseñanza (incluyendo posteriores entrevistas a los alumnos y profesores observados), la observación y registro de las características físicas y del equipamiento de las escuelas, y la recopilación de documentos relevantes del establecimiento.

Cada pareja de autores analizó el material recopilado y elaboró un informe que fue revisado por el equipo coordinador y un grupo asesor externo, con cuyos comentarios los autores produjeron la versión final. Dado que la investigación quiso poner énfasis en la diversidad de situaciones entre las escuelas, el libro publicado incluyó una versión editada de cada uno de los catorce casos estudiados. Por último, el estudio también consideró un análisis colectivo de los casos en que se buscó ciertos patrones o tendencias,

1 Al momento en que se realizó la investigación inicial, sólo se contaba con estas evaluaciones Simce comparables.

2 Aun con estas flexibilizaciones del criterio inicial, las escuelas estudiadas pertenecen a un grupo de 28, que representaba solo al 1% de las escuelas educando a niños y niñas de los niveles socioeconómicos bajo y medio bajo del país.

destacándose aspectos como la cultura escolar positiva, la buena convivencia interna y clima de aula, la organizada gestión institucional y pedagógica, el liderazgo interno, el trabajo pedagógico intensivo y bien estructurado, la atención a la diversidad y el uso de variados recursos pedagógicos, y una relación proactiva con las políticas educacionales, entre otros.

OBSERVAR Y COMPRENDER LA SOSTENIBILIDAD DE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR

Los hallazgos del estudio original constituyeron el punto de partida de la actual investigación. En este caso, se trató de observar qué tan sostenible en el tiempo había resultado la efectividad de las catorce escuelas estudiadas inicialmente, identificando los factores y procesos que hubiesen influido en sus respectivas trayectorias. En efecto, los antecedentes preliminares sobre la evolución de los logros educativos de las catorce escuelas en la última década mostraban un panorama diverso respecto a la «sostenibilidad» de su efectividad estimada en 2002. Pero ¿qué habría ocurrido con las prácticas y demás características observadas una década antes?

En concreto, el objetivo general de la investigación «Escuelas efectivas, diez años después» fue describir y comprender la evolución de largo plazo de escuelas ubicadas en sectores de pobreza y previamente identificadas como especialmente efectivas, relacionando condiciones y procesos internos y externos que han tenido un impacto significativo en la escuela, con su situación actual en términos del desempeño académico de sus alumnos. Con este propósito, se revisitó cada escuela para elaborar un nuevo estudio de caso, que apuntaba a conocer y comprender la especificidad del recorrido hecho por cada una.

Así, las preguntas de investigación que guiaron el trabajo fueron:

- ¿Cómo ha evolucionado la efectividad de estas escuelas entre 2002 y 2013?
- ¿Qué eventos externos importantes y cambios en el contexto ayudan a explicar la trayectoria seguida por estas escuelas en la última década?
- ¿Qué dificultades y desafíos relevantes han enfrentado en este período?
- ¿Qué características internas previamente identificadas como explicativas de su alta efectividad permanecen y cuáles se han transformado de manera significativa o han desaparecido?
- ¿Cuáles son las condiciones, factores y procesos que explican su evolución y situación actual?

Como se ve, nuestra indagación combinó preguntas sobre la situación actual y la evolución de la escuela. Por cierto, dado que contábamos con una primera imagen elaborada por el estudio original, nuestro estudio de seguimiento necesitaba al menos construir una buena imagen actual para permitirnos un contraste. Sin embargo, nuestras preguntas también nos dirigían a reconstruir el proceso que unía ambas imágenes.

TRABAJO DE CAMPO

Los directores y sostenedores de las catorce escuelas aceptaron participar nuevamente en la investigación. Así, cada escuela fue visitada por un investigador o una dupla de investigadores, quienes son los autores de los estudios de caso publicados en este libro. En varios de los casos, los investigadores fueron los mismos que realizaron el estudio en 2002.

El trabajo de campo se desarrolló típicamente durante una semana en cada escuela, y tuvo lugar el segundo semestre escolar de 2013. Durante la visita se realizaron entrevistas semiestructuradas a integrantes de la comunidad escolar en las que se abordaron distintos aspectos de la realidad educativa y de la historia del establecimiento. También se realizó observación directa del funcionamiento de la escuela y del trabajo en aula, se desarrollaron conversaciones informales y se recolectaron documentos institucionales. Los investigadores ajustaron las pautas de entrevista y observación a las particularidades de cada escuela, incluyendo los aspectos que se destacaban en el respectivo estudio de caso de 2002.

En gran parte de los estudios de caso los investigadores complementaron el trabajo básico con entrevistas adicionales a algún ex directivo o docente, ex estudiantes, ex supervisor o asesor de la escuela, con el fin de profundizar en temas específicos o reconstruir la historia de la escuela durante la última década. También hubo casos en que, posterior al trabajo de campo, se contactó nuevamente a directivos de la escuela para complementar o precisar información.

FOCOS DE INDAGACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASO

Con el objeto de definir qué aspectos de las escuelas se estudiarían con especial atención y para garantizar cierta comparabilidad entre los casos, se elaboró una matriz básica de análisis. Esta se basó en una revisión de la literatura nacional e internacional sobre sostenibilidad de la efectividad y el mejoramiento escolar (ver capítulo anterior en este libro), en el marco analítico de la investigación original y en la experiencia del equipo coordinador basada en un estudio similar reciente (Bellei et al., 2014).

Esta matriz alimentó el desarrollo de los instrumentos de recolección de información, y su codificación y análisis. Ella especifica un conjunto de dimensiones y aspectos que, a diferentes niveles, permitieron describir y comprender el funcionamiento de las escuelas en el presente y su evolución durante la última década. En concreto, para reducir la complejidad del carácter multidimensional de la efectividad y su sostenibilidad, especifica dimensiones relevantes a tres niveles: el contexto, la escuela y el aula, así como dimensiones referidas a los docentes, los estudiantes y sus familias. Cada uno de ellos fue abordado no sólo en su situación actual, sino respecto de sus cambios entre el estudio inicial y el de continuación.

Sintéticamente, a nivel del contexto se incluyeron aspectos institucionales, como las políticas, proyectos y programas relevantes, así como la relación con el sostenedor y otras agencias del campo; y aspectos del entorno de la escuela, como la existencia de competencia entre escuelas, la segregación escolar, cambios demográficos, sociales y económicos relevantes, y el capital social de la comunidad en relación a la escuela.

A nivel de la escuela, se estudió la gestión institucional (especialmente la gestión de recursos humanos y materiales, las prácticas de liderazgo, las capacidades internas, la relación con las familias y el apoyo a los estudiantes), la gestión pedagógica y del currículum (incluyendo aspectos como la planificación, énfasis, monitoreo y autonomía docente, así como de organización de la enseñanza y trabajo colectivo docente), la gestión de la convivencia y clima escolar, y la cultura de la escuela (incluyendo su ethos, la ética de trabajo, la confianza y la colaboración, así como la visión y orientación general de la comunidad escolar). Especial énfasis se puso en indagar sobre la capacidad de la escuela de adaptarse adecuadamente a cambios internos y del entorno.

A nivel del aula se incluyeron las prácticas pedagógicas y el clima del aula, considerando aspectos como la implementación del currículum, el tipo y diversidad de actividades que se realizan, el ambiente educativo, las formas de evaluación de alumnos y la gestión del tiempo escolar.

Por último, también se consideraron especialmente las características de los profesores (como su motivación, compromiso, ética de trabajo, la visión sobre sus alumnos, y el trabajo colectivo profesional); y a los alumnos y familias de la escuela (el perfil de los estudiantes y sus familias, su involucramiento y satisfacción con el proceso educativo, y sus expectativas educacionales).

FUENTES E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para facilitar la recolección de información durante el trabajo de campo y el análisis comparativo posterior se elaboraron pautas de entrevistas y de observación comunes al conjunto de los casos, que los investigadores adaptaron de acuerdo a las particularidades de cada escuela; también se elaboró un listado de documentos a recopilar durante el trabajo de terreno.

La siguiente tabla resume los instrumentos aplicados y la información común recolectada en cada estudio de caso. Se trata de un mínimo que luego cada investigador complementó.

Entrevistas semiestructuradas (diez como mínimo, combinando individuales y grupales)	Individuales: Director (dos: una de caracterización del trabajo actual, otra sobre la trayectoria de la última década), Jefe de UTP, Sostenedor, y al menos un informante externo, como el Supervisor Mineduc, ex directivo o docente de la escuela, o asesor externo. Grupales: Docentes (dos: un taller sobre la historia de la escuela y una entrevista sobre su gestión pedagógica). Alumnos (dos: una sobre la identidad y convivencia en la escuela; y otra sobre el clima y trabajo de aula); Padres y apoderados.
Observaciones	Escuela: infraestructura, equipamiento y funcionamiento cotidiano de la escuela. Clases (1 o 2): observación general de las dinámicas de aula.
Ficha de registro	Programas, recursos e información básica de la escuela.
Documentos institucionales (actuales y de algún punto intermedio del período como el año 2007)	Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Escolar, Reglamentos internos de convivencia y evaluación, evaluaciones de la escuela y sus proyectos, otros proyectos del período, como el de la Jornada Escolar Completa u otros de mejoramiento escolar

Además, al inicio del estudio se entregó a los investigadores un conjunto de información general relativa al establecimiento a estudiar. En primer lugar, el informe in extenso del estudio de caso realizado en la escuela en 2002. En segundo término, series de datos oficiales que permiten caracterizar la escuela y su desempeño durante el período estudiado, incluyendo cuando estaba disponible la comparación con escuelas de nivel socioeconómico similar y con el país: matrícula, promedio de asistencia, tasa de repitencia, tasa de retiro, resultados Simce (promedios y niveles de logro), jornada laboral de profesores, índice de rotación docente, índices de selectividad de la escuela en sus procesos de admisión, índice de «mejoramiento del desempeño escolar» global de la escuela, veces que ha obtenido el incentivo SNED por su alto desempeño. Finalmente, también se entregó a los investigadores resultados de encuestas aplicadas por el Mineduc (Simce) durante la década anterior a docentes, sobre temas relativos a cobertura curricular, expectativas sobre sus alumnos y su preparación; y encuestas aplicadas a apoderados sobre las razones para elegir la escuela, pagos, expectativas de educación para sus hijos, satisfacción con la escuela y sanciones en el establecimiento.

La diversidad de fuentes, instrumentos y tipos de datos (incluyendo primarios y secundarios) buscaba que los casos se basaran en la triangulación de evidencia de diferente tipo.

El mayor desafío que enfrentaron los investigadores en este estudio fue intentar «reconstruir» en una medida importante la evolución de la escuela durante la década anterior. Para ello, se desplegaron distintas estrategias. Primero, entrevistar a personas que conociesen dicha historia: una de las entrevistas con el director (o un directivo con experiencia en la escuela) estaba focalizada en la materia, así como un taller colectivo de análisis con el grupo de docentes con más experiencia. También se sugirió considerar como informante clave a una persona externa que conociera la trayectoria de la escuela. En segundo lugar, recopilar documentos relevantes de la escuela que hubiesen sido elaborados durante la década, a fin de obtener materiales de trabajo genuinos del período estudiado. Tercero, observar series históricas de estadísticas de desempeño y características de la escuela. Por último, analizar encuestas de opinión y percepciones a actores relevantes de la escuela (docentes y familias) aplicadas en diferentes años de la década pasada. Por cierto, aunque cada una de estas fuentes tiene sus limitaciones para observar la evolución durante el pasado reciente de la escuela, tomadas como conjunto permitieron a los investigadores abordar razonablemente al desafío de relacionar las imágenes inicial y actual de la escuela.

Quienes participaron en la realización de los estudios de caso coinciden en señalar que en términos de las instituciones escolares, el lapso de una década es un período extenso, que resulta difícil reconstruir en detalle. La rotación de docentes y directivos, las características del contexto, y los énfasis de las políticas públicas y programas educativos son todos elementos dinámicos, que imponen una intensa agenda de cambios a las escuelas, y cuyo ritmo resulta escasamente registrado en la documentación oficial. En este sentido, la realización de entrevistas a actores que sin estar hoy en las escuelas han sido testigos de su evolución (ex directivos, ex docentes, supervisores, etc.) resultó clave. Dado lo relevante que es comprender la sostenibilidad de los procesos escolares en el tiempo, el diseño de nuevas investigaciones que considere la realización de seguimiento periódico a las escuelas (cada tres años, por ejemplo) aparece como un elemento a incorporar en la investigación escolar³.

ANÁLISIS Y ELABORACIÓN DE LOS INFORMES DE ESTUDIOS DE CASO

Luego del trabajo de terreno, cada investigador analizó el conjunto de la información recopilada y elaboró un reporte descriptivo y analítico que constituye el «estudio de caso» de la escuela investigada. Este aborda su evolución y situación actual para desde allí comprender los factores, hitos y procesos que explican la trayectoria de efectividad de la escuela durante la última década.

Se dejó en libertad a los autores para organizar sus reportes con la estructura narrativa que les pareció más efectiva para comunicar sus hallazgos, por lo que éstos no siguen una estructura única. Sin embargo, cada informe debió considerar aspectos

3 Agradecemos especialmente a Dagmar Raczynski y Andrea Flanagan por estas reflexiones.

descriptivos de la situación de la escuela al año 2002, de su evolución en el tiempo y de su funcionamiento actual, y de su contexto y los cambios que han acontecido; componentes analíticos, respecto de los factores y condiciones que explican la trayectoria de la escuela; y elementos interpretativos, que expresaran la hipótesis de los investigadores acerca de la «sustentabilidad» o «no sustentabilidad» de la efectividad del caso estudiado. Según este diseño, la comprensión global de la situación y evolución de cada caso se logra mediante esta combinación de descripción, análisis e interpretación.

Cada estudio de caso fue comentado por los coordinadores de la investigación, quienes hicieron críticas y sugerencias a las que los autores respondieron. Estas versiones ajustadas fueron luego enviadas a los directores y directoras de cada escuela, quienes las revisaron con el propósito de corregir errores u omisiones, completar información y comentar las interpretaciones de los autores. En algunos casos, durante este proceso de intercambio con la escuela, se recogió información adicional, ya fuera de documentos, entrevistas e incluso visitas a terreno complementarias. Con estos insumos adicionales, los autores redactaron la versión final de su «estudio de caso», cuyas versiones editadas se publican en este libro. El análisis transversal de los casos (contenido en el capítulo subsiguiente de este libro) corresponde a un trabajo colectivo posterior, realizado por el equipo coordinador.

Es importante precisar que los estudios de caso elaborados en esta investigación no constituyen evaluaciones de las escuelas, que los autores no necesariamente están de acuerdo con las prácticas documentadas, y que no se pretende que estas escuelas se transformen en modelos de otras. Los autores plantean hipótesis explicativas para comprender la sostenibilidad o no de la efectividad de las escuelas analizadas, pero estas interpretaciones pueden o no coincidir con las de los propios actores. Por cierto, en muchos casos los autores también elaboran preguntas, identifican tensiones y proponen desafíos para las escuelas, pero son ellos los únicos responsables de dichas elaboraciones; y en ningún caso los actores escolares que generosamente colaboraron con el estudio.

REFERENCIA

- Bellei, C., L.M. Pérez, D. Raczynski y G. Muñoz (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Chile, Santiago: Unicef, 305 pp.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo Aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM ediciones.

CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS DEL ESTUDIO

JUAN PABLO VALENZUELA, CLAUDIO ALLENDE, CRISTIÁN BELLEI,
XAVIER VANNI Y LILIANA MORAWIETZ.

CARACTERÍSTICAS GENERALES Y DE GESTIÓN

En esta sección se describen las principales características de las catorce escuelas del estudio, tanto al momento de realizarse la investigación «Escuelas efectivas en sectores de pobreza» (Unicef) a comienzos de la década pasada, como en su evolución hasta el año 2013. Es importante notar que, para la selección de la muestra, el estudio original utilizó los datos disponibles a 2002, que eran básicamente de entre 1996 y 2000; por tanto, la caracterización del «estado inicial», que acá se hace a partir del 2002, puede ya reflejar algunos cambios experimentados por las escuelas entre 2000 y 2002.

Como se aprecia en la Tabla 1, diez de las catorce escuelas del estudio son municipales y cuatro particulares subvencionadas. Se distribuyen en ocho regiones del país –entre Coquimbo y Magallanes, incluyendo dos escuelas en la Región Metropolitana– y catorce comunas tan diferentes como Salamanca, en la región de Coquimbo; Hualañé, en la región del Maule; Laguna Blanca, en Magallanes, o San Ramón, en la Región Metropolitana. La mayor parte de las escuelas son urbanas, aunque cinco están localizadas en zonas rurales; de ellas solo una es particular-subvencionada.

Al momento del estudio original, la composición socioeconómica de las escuelas era diversa, aunque once de ellas pertenecían a los dos grupos socioeconómicos de mayor vulnerabilidad: GSE Bajo y Medio Bajo (A y B) del índice definido por el Ministerio de Educación, que se basa en el promedio de escolaridad de los padres y en el ingreso del hogar. De las restantes escuelas, dos pertenecían al GSE Medio (C), las escuelas Arturo Prat Chacón, de Cañete, y Diego Portales, de Laguna Blanca, y una al GSE

Medio-Alto: la Escuela de Cultura y Difusión Artística, de La Unión. Sin embargo, estos tres últimos establecimientos, con una composición social comparativamente menos vulnerable, se localizaban en comunas muy aisladas o de alta vulnerabilidad social, lo cual implica un enorme desafío para lograr un alto desempeño educativo. Al analizar la evolución de estas escuelas durante la última década se observa que en nueve la composición social cambió: cinco pasan a la categoría de GSE inmediatamente superior (tres municipales y dos particular-subvencionadas), mientras otras cuatro (todas municipales) descienden en una categoría de GSE. Es así como al año 2013, nueve escuelas fueron clasificadas en los grupos socioeconómico Bajo y Medio Bajo (A y B) y las restantes cinco en el grupo socioeconómico Medio (C). Por cierto, este cambio no es indiferente para los establecimientos escolares, puesto que dada la estrecha relación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y el desempeño escolar, el «esfuerzo relativo» que las escuelas deben hacer para mantener o mejorar su efectividad aumenta o disminuye según los cambios en la composición social de su alumnado.

Dado que en Chile las escuelas se financian según su número de estudiantes, el tamaño de la matrícula es muy relevante para el desarrollo de las oportunidades educativas, pues determina la cantidad de recursos con que cuenta la escuela para desarrollar su proyecto educativo. A ello se suman desafíos particulares para la gestión escolar en las zonas rurales, de menor población. Al momento del estudio original, cuatro de las escuelas estudiadas, todas ellas rurales, eran muy pequeñas: atendían menos de 200 alumnos; cuatro eran pequeñas (atendían entre 200 y 400 alumnos); otras cuatro eran de tamaño intermedio (entre 400 a 800 alumnos); y dos eran grandes, con 1000 o más alumnos. Al analizar su dinámica durante la década, se aprecia bastante heterogeneidad contra un fondo común: ninguna de las catorce escuelas aumentó de manera relevante su matrícula en el período. Además, todas las escuelas de zonas rurales perdieron algo de matrícula durante la década, lo que en parte importante puede explicarse por los procesos migratorios desde el campo a la ciudad. Más aun, en cinco escuelas hubo una disminución significativa del número de estudiantes de más del 20% respecto de la matrícula de 2002: cuatro de ellas son municipales (Cuncumén, de Salamanca; República de Grecia, de Las Cabras; Emilia Romagna, de Traiguén; y República de Grecia, de Chiguayante) y una particular-subvencionada (Melecia Tocornal, de Chimbarongo). En definitiva, la menor parte de las escuelas estudiadas logró mantener su nivel de matrícula durante la década.

Por otra parte, las políticas públicas emblemáticas implementadas durante esta década, como la Jornada Escolar Completa (JEC) –que desde 1997 ha permitido que gradualmente las escuelas trabajen en jornada extendida con los estudiantes–, y la Subvención Escolar Preferencial (SEP) –que desde 2008 entrega hasta 70% más de recursos financieros mensuales a las escuelas que atienden a los estudiantes del 40% de mayor vulnerabilidad social– han sido parte de la historia de prácticamente todas estas escuelas. Respecto a la JEC, nueve escuelas ya contaban en el año 2002 con jornada extendida, y otras cuatro se incorporaron durante los años siguientes. A su vez, trece

escuelas se integraron a la SEP desde el primer año de implementación (2008). La única excepción en ambos casos es la Escuela Francisco Ramírez, de San Ramón, que no participa en ninguna de estas políticas de mejoramiento educacional durante el periodo analizado.

Respecto de la percepción de las familias sobre la calidad educativa de estas escuelas (obtenida a partir de las encuestas aplicadas por el Simce), la Tabla 2 indica que en 2005 la satisfacción de los padres era bastante generalizada, pero que hacia 2010 en varias de ellas había disminuido de manera importante¹. Así, mientras que en 2005 sólo en una escuela la proporción de padres y apoderados satisfechos o muy satisfechos con la calidad general de la escuela de sus hijos era bastante menor al 90%, en 2010 esta situación se daba en siete escuelas. Por otra parte, solo en seis de las escuelas la satisfacción de las familias se mantuvo muy alta durante todo el periodo analizado (2005-2010): Amelia Vial de Concha (Hualañé), Abel Inostroza (Cabrero), Arturo Prat Chacón (Cañete), Emilia Romagna (Traiguén), Francisco Ramírez (San Ramón) y el Colegio Aprender, de La Pintana.

La permanencia de los estudiantes en un mismo establecimiento es un indicador de las preferencias de las familias por los colegios, pero también de la preocupación de las escuelas por retener y trabajar con todos los niños, independiente de sus mayores o menores dificultades de aprendizaje y/o conducta. Por cierto, ésta también puede ser afectada por factores completamente ajenos, como el cambio de domicilio de las familias. La Tabla 2 también muestra la probabilidad de que los estudiantes de 1º básico estuvieran aún matriculados en la misma escuela tres años después. Los resultados dan cuenta de una situación heterogénea para el conjunto de escuelas: mientras que en el año 2003 dicha tasa era bastante baja en las escuelas Amelia Vial de Concha (Hualañé) y Francisco Ramírez (San Ramón) –donde menos del 70% de los niños que cursaron 1º básico en 2003 aún estaban matriculados en 2006–, en otras tres escuelas, todas rurales (Cuncumén, Salamanca; Melecia Tocornal, Chimbarongo; y Aguada de Cuel, Los Ángeles), este porcentaje superaba el 90%. Así, durante el periodo 2003-2010 seis escuelas redujeron la tasa de retención de sus estudiantes, cinco la mantuvieron –dos de ellas con tasas elevadas al comienzo del periodo–, y tres la incrementaron, incluyendo aquellas que al comienzo tenían porcentajes más bajos. El hecho de que este indicador no muestre una relación clara con características estructurales de las escuelas sugiere que –dentro de los múltiples factores mencionados– las políticas de los propios establecimientos destinadas a retener o promover el cambio de colegio de sus estudiantes pueden hacer una diferencia en la retención de los estudiantes.

1 Lamentablemente, sólo entre 2005 y 2010 este indicador es comparable en base a las preguntas realizadas a los apoderados de 4º básico en la encuesta complementaria a padres del Simce. Es relevante considerar que el tamaño pequeño de varias escuelas implica que las estimaciones de algunos indicadores son bastante inestables, pues el número de observaciones sobre las cuales se estiman los resultados es reducido.

Tabla 1: Características Generales de los Establecimientos del Estudio

Nombre del Colegio	Región	Comuna	Dependencia	Ubicación	GSE			Matrícula Ed. Básica			Año ingreso	
					2002	2006	2013	2002	2006	2013	SEP	JEC
Escuela Lucila Godoy Alcayaga	Coquimbo	Coquimbo	M	Urbano	B	C	C	223	258	234	2008	2000
Escuela Básica Cuncumén	Coquimbo	Salamanca	M	Rural	A	B	B	148	134	112	2008	1999
Escuela República de Grecia (Las Cabras)	Lib. B. O'Higgins	Las Cabras	M	Urbano	B	B	B	224	202	179	2008	2004
Escuela Particular Melecia Tocornal	Lib. B. O'Higgins	Chimbarongo	PS	Rural	B	B	B	331	305	220	2008	2002
Escuela Amelia Vial de Concha	Maule	Hualañé	M	Rural	B	B	C	186	181	164	2008	2005
Escuela Básica Aguada de Cuel	Biobío	Los Ángeles	M	Rural	A	A	A	94	84	84	2008	1998
Colegio Abel Inostroza Gutiérrez	Biobío	Cabrero	PS	Urbano	B	C	C	251	246	249	2008	2001
República de Grecia (Chiguayante)	Biobío	Chiguayante	M	Urbano	B	B	A	957	926	533	2008	2005
Escuela Arturo Prat Chacón	Biobío	Cañete	M	Urbano	C	B	B	796	724	682	2008	2007
Escuela Básica Emilia Romagna	La Araucanía	Traiguén	M	Urbano	A	A	A	620	612	483	2008	2002
Colegio de Cultura y Difusión Artística	De los Lagos	La Unión	M	Urbano	D	D	C	507	538	432	2008	1997
Escuela Diego Portales	Magallanes	Laguna Blanca	M	Rural	C	C	B	54	48	40	2008	1997
Escuela Básica Francisco Ramírez	Metropolitana	San Ramón	PS	Urbano	B	B	C	1246	1214	1167	No	No
Colegio Polivalente de La Pintana	Metropolitana	La Pintana	PS	Urbano	B	B	B	573	689	584	2008	1998

M: MUNICIPAL; PS: PARTICULAR SUBVENCIÓNADO; GSE: GRUPO SOCIOECONÓMICO PROMEDIO DEL ESTABLECIMIENTO; A: GSE BAJO; B: MEDIO BAJO; C: MEDIO; D: MEDIO-ALTO Y E: ALTO. SEP: SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL; JEC: JORNADA ESCOLAR COMPLETA.

Tabla 2: Características Generales de los Establecimientos del Estudio

Nombre de la Escuela	Dependencia	GSE 2013	% Padres satisfechos con la calidad de la escuela			Retención Escolar (% estudiantes que se mantienen en la escuela tres años después)			Rotación de Profesores (% que se retira de la escuela)		
			2005	2006	2010	2003	2006	2010	2005	2010	2012
Escuela Lucila Godoy Alcayaga	M	C	96,0%	76,2%	69,0%	79,3%	62,5%	36,4%	25,0%	84,6%	35,7%
Escuela Básica Cuncumén	M	B	88,2%	88,9%	72,7%	95,2%	100,0%	89,5%	0,0%	37,5%	11,1%
Escuela República de Grecia (Las Cabras)	M	B	80,8%	87,5%	52,9%	83,3%	81,1%	75,0%	9,1%	25,0%	11,1%
Escuela Particular Melecia Tocornal	PS	B	97,6%	93,8%	73,2%	90,0%	87,8%	78,3%	6,7%	0,0%	23,1%
Escuela Amelia Vial de Concha	M	C	100,0%	100,0%	95,8%	68,4%	75,0%	87,5%	0,0%	10,0%	12,5%
Escuela Básica Aguada de Cuel	M	A	100,0%	71,4%	100,0%	100,0%	83,3%	100,0%	28,6%	14,3%	50,0%
Colegio Abel Inostroza Gutiérrez	PS	C	100,0%	100,0%	97,1%	77,1%	89,7%	75,8%	16,7%	15,4%	42,9%
República de Grecia (Chiguayante)	M	A	89,8%	87,5%	75,4%	78,4%	68,3%	70,1%	25,6%	16,0%	27,5%
Escuela Arturo Prat Chacón	M	B	95,3%	91,9%	90,5%	77,6%	94,3%	87,6%	3,7%	3,7%	14,8%
Escuela Básica Emilia Romagna	M	A	100,0%	97,0%	93,7%	80,6%	82,2%	80,7%	0,0%	0,0%	29,4%
Colegio de Cultura y Difusión Artística	M	C	89,1%	72,3%	74,4%	74,6%	72,7%	68,4%	10,0%	5,3%	13,3%
Escuela Diego Portales	M	B	100,0%	66,7%	87,5%	S/I	85,7%	50,0%	16,7%	0,0%	16,7%
Escuela Básica Francisco Ramírez	PS	C	99,3%	97,1%	96,7%	63,9%	70,6%	73,3%	6,3%	15,6%	16,7%
Colegio Polivalente de La Pintana	PS	B	100,0%	92,9%	92,5%	76,7%	70,8%	67,9%	20,8%	14,3%	21,7%
Promedio Nacional Escuelas Vulnerables y Grupo Medio (GSE A, B y C)			87,7%	85,2%	79,0%	S/D	S/D	S/D	19,0%	21,2%	23,3%

Finalmente, la tasa anual de retención de profesores puede considerarse un indicador de la capacidad de los establecimientos de conformar una comunidad de aprendizaje que desarrolle capacidades pedagógicas individuales y colectivas, así como de si la escuela es un lugar atractivo para el desarrollo profesional. A nivel nacional, cada año alrededor de uno de cada cinco profesores que enseñan en educación básica se retira del colegio donde trabaja, lo que genera un alto costo a las escuelas en procesos de selección, inducción y capacitación de nuevos docentes. Según la Tabla 2, en el año 2005 diez de los catorce establecimientos del estudio mostraban una tasa de rotación docente menor al promedio nacional, y en tres lo sobrepasaba. Para el año 2012, ocho escuelas tuvieron una tasa inferior al promedio nacional y cinco una tasa que lo sobrepasaba. La mayoría de los establecimientos del estudio incrementaron la tasa de retiro de docentes en el periodo analizado (2005-2012). Sin embargo, este resultado debe ser analizado cuidadosamente, pues durante el periodo se implementó un programa de incentivo a la jubilación de profesores en el sector municipal que podría explicar parte del aumento observado en el último año.

Un punto a destacar en este indicador es que en algunos establecimientos se observa en algún año en particular una tasa de abandono de profesores extremadamente alta —que en tres establecimientos es de 40% o más—, lo cual da cuenta de que durante el ciclo de vida de los establecimientos no solo existen cambios paulatinos, sino que también periodos acotados de tiempo donde se producen cambios estructurales en el cuerpo docente, lo cual impone un enorme desafío a los equipos directivos para desarrollar o sostener procesos de mejoramiento.

TRAYECTORIAS EN EL DESEMPEÑO EDUCATIVO

Para observar la evolución en el desempeño educativo de las escuelas estudiadas consideraremos su trayectoria en el Índice de Desempeño Educativo, IDE (Valenzuela y Allende, 2014), durante el periodo 2002-2013². El IDE es una medida que integra variables de efectividad relativa, eficacia absoluta, eficiencia interna y equidad de los establecimientos de educación básica del país. Tiene valor promedio nacional 0 para el año base (2002/2005) y se expresa en unidades de desviación estándar. Una ventaja del IDE es que permite la comparabilidad intertemporal del desempeño de una escuela respecto de sí misma y con otros establecimientos escolares.

Desafortunadamente, dado que la mayor parte de la información para la comparación longitudinal de las escuelas proviene de los resultados Simce de 4º básico y de las encuestas complementarias contestadas por las familias de los estudiantes evaluados por esta prueba, los colegios de menor tamaño no cuentan con suficiente información

2 Siguiendo las recomendaciones de Kaine, Staiger y Geppert (2002), con el fin de reducir la dispersión en la evolución del IDE a través del tiempo, debido a cambios aleatorios no sistemáticos en los resultados escolares, se utilizan en su estimación promedios móviles de dos años.

para estimar válidamente la trayectoria de su desempeño. Por este motivo, no es posible calcular la serie completa del IDE para las escuelas de Cuncumén, Aguada de Cuel ni Diego Portales. Otra limitación del IDE es que no existe información comparable previamente al año 2002 que permita realizar un empalme adecuado con los antecedentes del estudio de Unicef (2004), el cual se basaba en datos 1996/2000.

De acuerdo a nuestras estimaciones contenidas en la Tabla 3, en el momento inmediatamente posterior a la realización del estudio inicial (promedio móvil 2002/2005) sólo una de las once escuelas para las que existe información para todo el periodo alcanzaba un desempeño significativamente inferior al promedio nacional (República de Grecia de Las Cabras). También se aprecia una alta heterogeneidad al interior de la muestra, con las escuelas Lucila Godoy Alcayaga, Amelia Vial de Concha, Emilia Romagna y Francisco Ramírez –las tres primeras municipales–, logrando resultados excepcionalmente altos no solo respecto de su grupo socioeconómico sino del conjunto del sistema, situándose en el 5% de los colegios de mejor desempeño a nivel nacional.

Al observar la trayectoria de estas once escuelas durante la década siguiente se hace evidente que sus historias son muy diversas. Hacia el fin del período (promedio móvil 2012/2013) ocho habían mantenido o mejorado su desempeño respecto al inicio; de ellas, cinco lo aumentaron. Todas las escuelas particular-subvencionadas del estudio se contaban entre esas cinco que aumentaron su IDE (Melecia Tocornal, Abel Inostroza, Francisco Ramírez y Colegio Aprender), y a ellas se agregaba República de Grecia de Las Cabras. Aunque sólo dos escuelas mantuvieron su desempeño (Arturo Prat Chacón y Colegio de Cultura y Difusión Artística), a este grupo se debe agregar la Escuela Amelia Vial de Concha, que a pesar de haber reducido su IDE durante la década, mantuvo un desempeño sobresaliente, ubicándose en el 2% superior de establecimientos del país. Por otra parte, tres establecimientos del estudio disminuyeron considerablemente su desempeño promedio durante el periodo: Lucila Godoy Alcayaga, República de Grecia de Chiguayante y Emilia Romagna (aunque ésta aún mantenía un desempeño superior a su GSE y al promedio nacional). Estas tres escuelas son municipales, y dos estaban entre las de mejor desempeño al inicio de la década.

Tabla 3: Índice de Desempeño Escolar (IDE)

RBD	Nombre del Colegio	GSE 2013	Dependencia	2002-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
637	Escuela Lucila Godoy Alcaayaga	C-	M	1,58	1,20	1,20	1,15	0,98	0,66	0,56	-0,12	-0,84
1020	Escuela Básica Cuncumén	B	M	-0,19	0,06	0,49	0,86	0,22				
2428	Escuela República de Grecia (Las Cabras)	B+	M	-1,02	-0,79	-0,10	0,48	0,07	-0,94	-0,36	0,34	0,83
2517	Escuela Particular Melecia Iocornal	B+	PS	0,24	-0,24	0,33	0,78	0,75	0,73	0,97	0,77	0,51
2894	Escuela Amelia Vial de Concha	C-	M	2,42	2,40	2,15	2,22		1,85	1,94	2,15	1,71
4199	Escuela Básica Aguada de Cuel	A	M									
4308	Colegio Abel Inostroza Gutiérrez	C+	PS	0,89	1,22	1,49	1,71	1,75	1,75	1,73	1,53	1,25
4591	República de Grecia (Chiguayante)	A-	M	0,00	-0,33	-0,30	0,04	-0,04	-0,04	-0,11	-0,41	-1,09
5128	Escuela Arturo Prat Chacón	B	M	0,66	0,61	0,60	0,58	1,16	1,53	1,31	1,12	0,70
5442	Escuela Básica Emilia Romagna	A-	M	2,22	1,18	0,56	0,63	0,44	0,69	0,94	0,49	0,42
7128	Colegio de Cultura y Difusión Artística	C	M	0,54	0,79	0,69	0,21	-0,05	0,22	0,73	0,61	0,65
8468	Escuela Diego Portales	B	M									
9654	Escuela Básica Francisco Ramírez	C+	PS	3,37	2,98	2,79	2,92	3,18	3,67	4,35	4,58	4,20
25082	Colegio Polivalente de La Pintana	B+	PS	0,12	-0,10	0,32	1,34	1,18	1,24	1,70	1,11	0,53
	Promedio Nacional			0,00	-0,02	-0,06	-0,01	0,10	0,22	0,31	0,34	0,29
	Promedio Escuelas GSE A, B y C			-0,29	-0,29	-0,33	-0,28	-0,17	-0,03	0,08	0,12	0,07

NOTA: EL IDE ESTÁ BASADO EN UNA DISTRIBUCIÓN NORMAL CON MEDIA 0 Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR 1 PARA EL PROMEDIO MÓVIL DEL PERÍODO 2002/2005, POR LO CUAL SU EVOLUCIÓN ESTÁ EN DESVIACIONES ESTÁNDARES RESPECTO AL PERÍODO DE BASE (2002/2005). VALORES NEGATIVOS INDICAN QUE EL DESEMPEÑO DEL ESTABLECIMIENTO ESTÁ POR DEBAJO DEL PROMEDIO NACIONAL RESPECTO DEL AÑO BASE, Y LOS POSITIVOS, QUE ESTÁ POR SOBRE EL PROMEDIO.

Los gráficos 1 y 2 permiten observar las trayectorias de desempeño seguidas por los establecimientos de GSE bajo y medio-bajo, y del GSE medio, respectivamente. Como se ve en el gráfico 1, las escuelas que atienden mayor proporción de alumnos de bajo nivel socioeconómico presentan trayectorias muy heterogéneas. Tres de ellas (Melecia Tocornal, Arturo Prat Chacón y Colegio Polivalente) experimentaron entre 2002-2010 procesos de mejoramiento que se revirtieron en buena parte entre 2010-2013, lo que las llevó a niveles relativamente similares a los que presentaban a comienzos del periodo. Por su parte, la escuela República de Grecia de Las Cabras experimentó una trayectoria altamente oscilante: un rápido mejoramiento inicial seguido de un abrupto descenso, retomando a partir de 2010 una senda de mejoramiento que le permitió alcanzar en 2012/13 su mejor desempeño de la década. Finalmente, dos escuelas presentaron un importante deterioro en el periodo, pero con trayectorias muy diferentes: mientras República de Grecia de Chiguayante mantiene su desempeño estable hasta el año 2010, para experimentar un marcado deterioro en los últimos tres años (acompañado además por una sistemática pérdida de matrícula), alcanzando el desempeño más bajo de las incluidas en el estudio; en el caso del Emilia Romagna el deterioro, también muy acelerado, se concentra entre 2002 y 2006, estabilizándose desde entonces en un menor nivel de desempeño, que no obstante es similar al del resto de los establecimientos de este nivel socioeconómico estudiados.

Al analizar la evolución de las escuelas del GSE Medio también se aprecia diversidad. Tres establecimientos tendieron a mantener su nivel de desempeño entre el periodo inicial y final, aunque con trayectorias diferentes: Amelia Vial de Concha presenta un leve pero sistemático retroceso; Abel Inostroza desarrolla un proceso de mejoramiento que luego desaparece; y, por último, el Colegio de Cultura y Difusión Artística experimenta un deterioro del cual gradualmente se recupera. Por el contrario, las otras dos escuelas presentan trayectorias muy dispares. La escuela Lucila Godoy Alcayaga presenta una sistemática disminución de su desempeño a lo largo de todo el periodo (acompañada de una alta rotación de alumnos y docentes), lo cual implica que en el lapso de una década pasa de un nivel alto de desempeño a uno precario. Por su parte, la escuela Francisco Ramírez, que ya a inicios del período lograba un extraordinario desempeño, mejoró sostenidamente durante la segunda mitad de la década, convirtiéndose en la escuela con mejor desempeño a nivel nacional, de acuerdo al IDE.

Trayectorias de Mejoramiento Escolar entre 2002-2013 según Grupo Socioeconómico (2013)

Gráfico 1. Escuelas GSE Bajo (A) y Medio-Bajo (B)

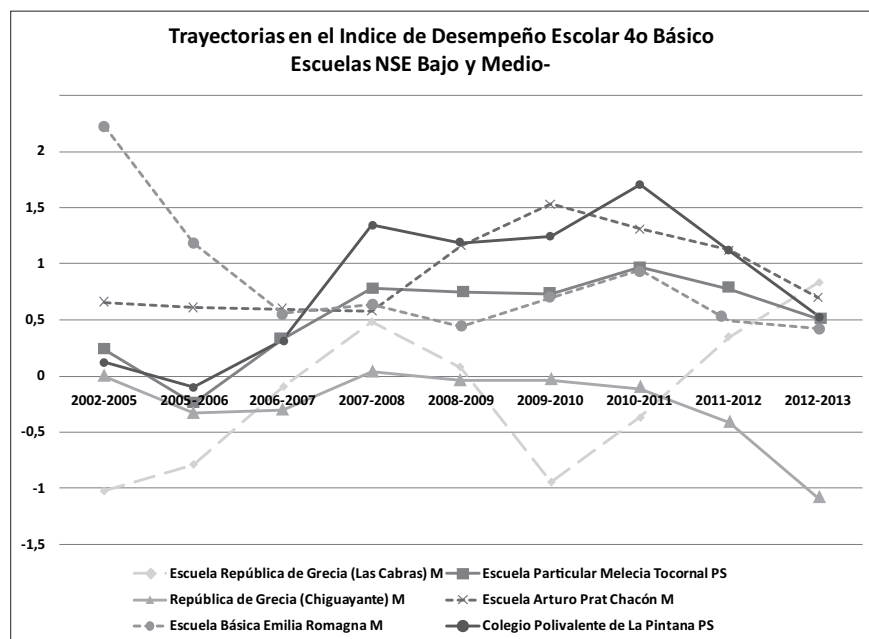
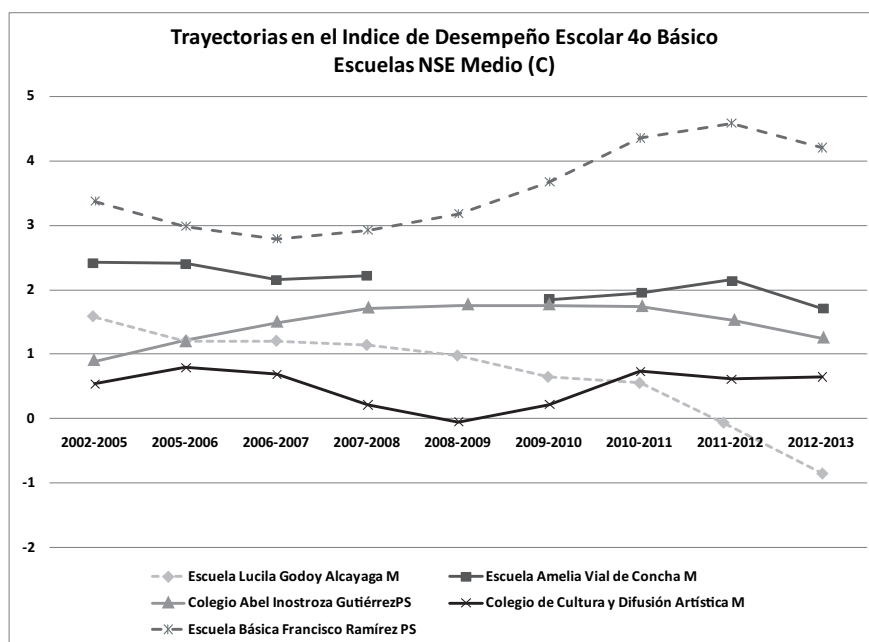


Gráfico 2. Escuelas GSE Medio (C)



EVOLUCIÓN DE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR

En esta sección se analiza un conjunto de indicadores elaborados en torno a los resultados de las pruebas Simce de Lectura y Matemática, que permiten profundizar en la evolución de la efectividad de las escuelas respecto de los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

Inmediatamente después del estudio inicial, los resultados de este grupo de escuelas eran bastante heterogéneos. Ello se refleja con claridad en los resultados en la prueba Simce de 4° básico para 2002/2005: aunque casi todas presentaban puntajes por sobre el promedio de las escuelas vulnerables y de grupos medios del país, su rango de puntajes era muy amplio, yendo desde los 322 puntos en Lectura y 325 puntos en Matemática de la escuela Francisco Ramírez, hasta los 226 y 213 puntos, respectivamente, de la República de Grecia de Las Cabras. Esta heterogeneidad se replica en las trayectorias de los puntajes observados en el Simce de 4° básico: mientras algunas escuelas (como la República de Grecia de Las Cabras) incrementaron en promedio cerca de 50 puntos en ambas pruebas, otras (como Emilia Romagna y Lucila Godoy) disminuyeron en promedio entre 40 y 60 puntos. Ni al inicio ni en sus trayectorias estas escuelas han seguido un patrón único. Más aún, si bien el promedio de mejoramiento en este indicador del grupo de catorce escuelas estudiadas fue menor durante la década (3 puntos) al del conjunto de escuelas de los grupos socioeconómicos bajo, medio-bajo y medio (12 puntos), hubo cinco escuelas que lograron un aumento superior al promedio de las escuelas de comparación (Cuncumén, República de Grecia de Las Cabras, Abel Inostroza, Diego Portales y Francisco Ramírez).

Como se sabe, la evolución de los resultados Simce no es un indicador adecuado de la efectividad relativa de cada establecimiento, puesto que parte importante del resultado observado en estas pruebas se asocia al capital socioeconómico y cultural de las familias, por lo que la trayectoria de este indicador podría ser reflejo de los cambios en la composición social del alumnado de cada escuela. Así, el «efecto escuela» permite apreciar de mejor forma la efectividad escolar, pues se estima ajustando estadísticamente las características de una escuela a las del promedio nacional³. Esto es lo que se presenta en el Cuadro 1. Como se observa, una vez tomadas en cuenta las características de las escuelas para el periodo inmediatamente siguiente al estudio inicial de 2002, diez de las doce escuelas con información para este indicador tenían un desempeño por sobre el esperado en Lectura y Matemática, y algunas de ellas, como Amelia Vial de Concha, Emilia Romagna y Francisco Ramírez, lograban hasta 40 o 70 puntos de ventaja.

3 Esta estimación se realiza en un modelo jerárquico en dos niveles, donde las variables de control correspondientes al primer nivel (estudiantes) fueron: la educación de la madre y del padre; el ingreso de los hogares; el capital cultural medido a través del número de libros en el hogar; y el sexo de los alumnos. El segundo nivel de esta estimación (escuela) consideró el promedio por escuela de la educación de las madres y padres; el promedio del ingreso de los hogares (ajustado a pesos del 2013); la dependencia institucional de la escuela; un índice de selectividad de la escuela (construido a través de análisis factorial utilizando las respuestas a la pregunta ¿Qué requisitos o antecedentes fueron solicitados para que el alumno pudiera ingresar a este establecimiento?, realizada en el cuestionario de padres y apoderados del Simce); y un set de variables dicotómicas indicando las regiones donde se ubicaron las escuelas.

Nuevamente, al analizar la trayectoria de este indicador de efectividad, se aprecia una alta heterogeneidad entre las once escuelas con información longitudinal para todo el periodo⁴. Sólo tres establecimientos presentan un incremento significativo del «efecto escuela» en los puntajes Simce. Las dos escuelas municipales, que al inicio del período se encontraban por debajo de su puntaje esperado, República de Grecia de Las Cabras y el Colegio de Cultura y Difusión Artística, lograron revertir esta situación y alcanzar logros levemente por encima de los esperados para colegios con similares atributos. La tercera escuela que mejoró su efectividad fue Francisco Ramírez, particular-subvencionada, lo cual es notable debido a que ya era aquella que –de entre las estudiadas– presentaba la mayor efectividad estimada por este indicador al inicio del periodo. Por otra parte, cuatro establecimientos –todos municipales– presentaron una disminución significativa de su efectividad estimada durante el periodo en ambas pruebas. Las escuelas Lucila Godoy Alcayaga y República de Grecia –Chiguayante– redujeron drásticamente su efectividad relativa, pues desde una posición positiva respecto de sus pares, concluyeron el periodo con un resultado negativo; a su vez, si bien las escuelas Amelia Vial de Concha y Emilia Romagna bajaron su efectividad estimada durante la década evaluada, aún mantenían una ventaja relativa respecto a sus pares debido a su alto desempeño inicial.

Finalmente, en el Cuadro 2 se presenta el porcentaje de alumnos de 4º básico de un establecimiento que alcanzan ciertos estándares mínimos de desempeño respecto a Lectura y Matemática, lo cual puede considerarse un indicador de «equidad absoluta». Los resultados indican que al inicio del periodo analizado seis escuelas del estudio presentaban altos porcentajes de estudiantes con un nivel insuficiente en los estándares de desempeño para 4º básico en Lectura y/o Matemática –con 40% o más de sus estudiantes en esta condición; a pesar de lo alto, este porcentaje era inferior a lo observado para el conjunto de establecimientos de los GSE bajo, medio-bajo y medio.

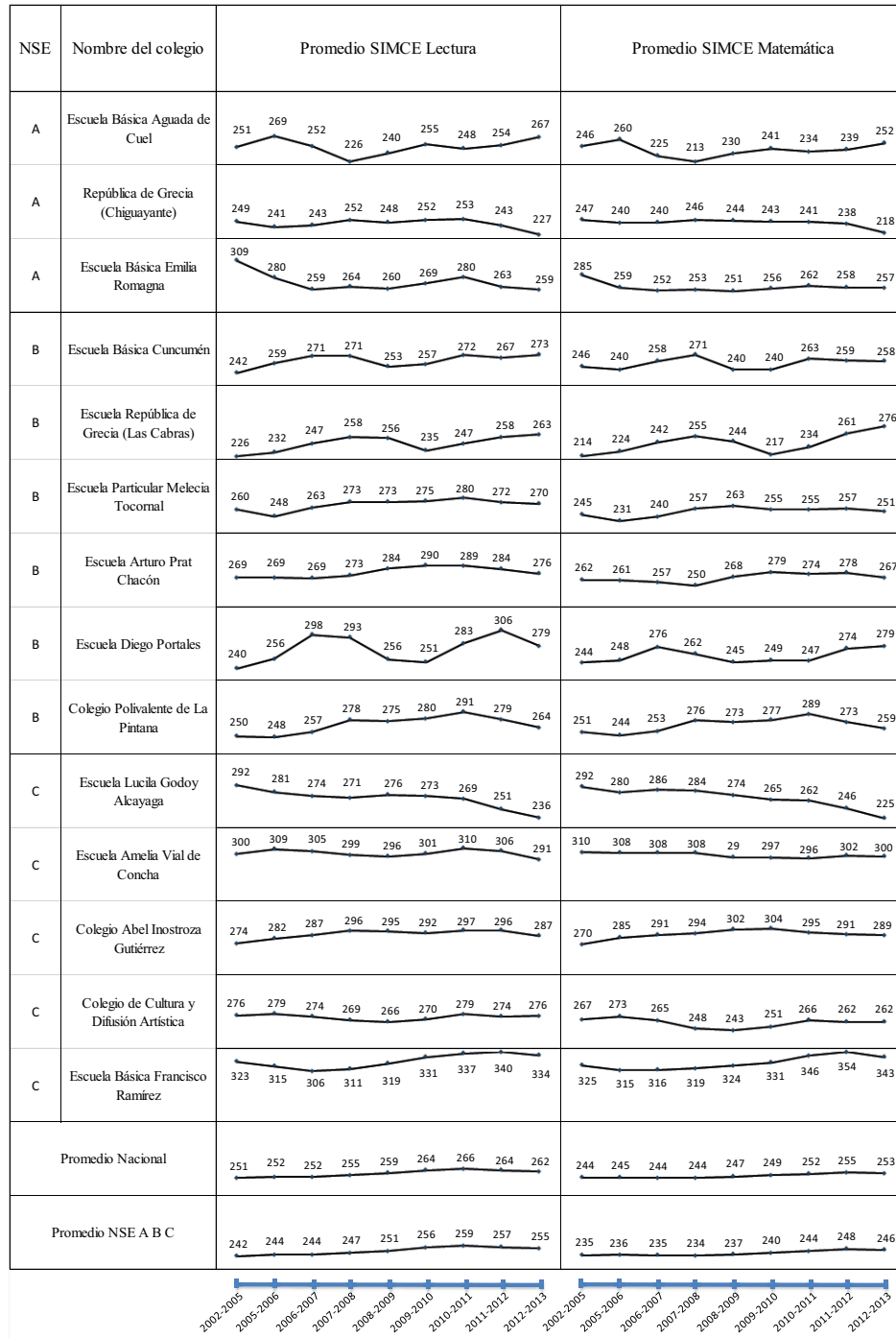
Al analizar la evolución de estos indicadores, se aprecia nuevamente una importante heterogeneidad entre los establecimientos del estudio. Cuatro escuelas –todas municipales– tendieron a incrementar sus porcentajes de estudiantes en niveles de desempeño insuficientes; dos de ellas tenían buenos indicadores en este ámbito al inicio del periodo. Otros cuatro establecimientos tendieron a reducir la proporción de estudiantes en esta situación; todos estaban entre aquellos con mayores niveles de bajo desempeño al inicio del periodo analizado. Además, se observa que las dos escuelas con menores porcentajes de estudiantes en niveles bajos de desempeño y con los mayores porcentajes de estudiantes en niveles adecuados mantuvieron esos resultados durante la década. Por último, también se aprecia que varios establecimientos muestran una trayectoria inestable en el periodo.

El conjunto de resultados analizados refleja la gran diversidad en las trayectorias de desempeño educativo de los establecimientos escolares cuando se analizan periodos de tiempo relativamente extensos, sugiriendo que la sostenibilidad en las trayectorias de mejoramiento educativo y la efectividad escolar ha sido un enorme desafío para las escuelas, especialmente para las públicas y las de mayor vulnerabilidad.

4 No fue posible realizar esta estimación para la Escuela Cuncumén en los últimos años del estudio.

CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS DEL ESTUDIO

Cuadro 1: Evolución de los Indicadores de Simce y Efecto Escuela, 4° básico, por Establecimiento 2002/05 a 2012/13.

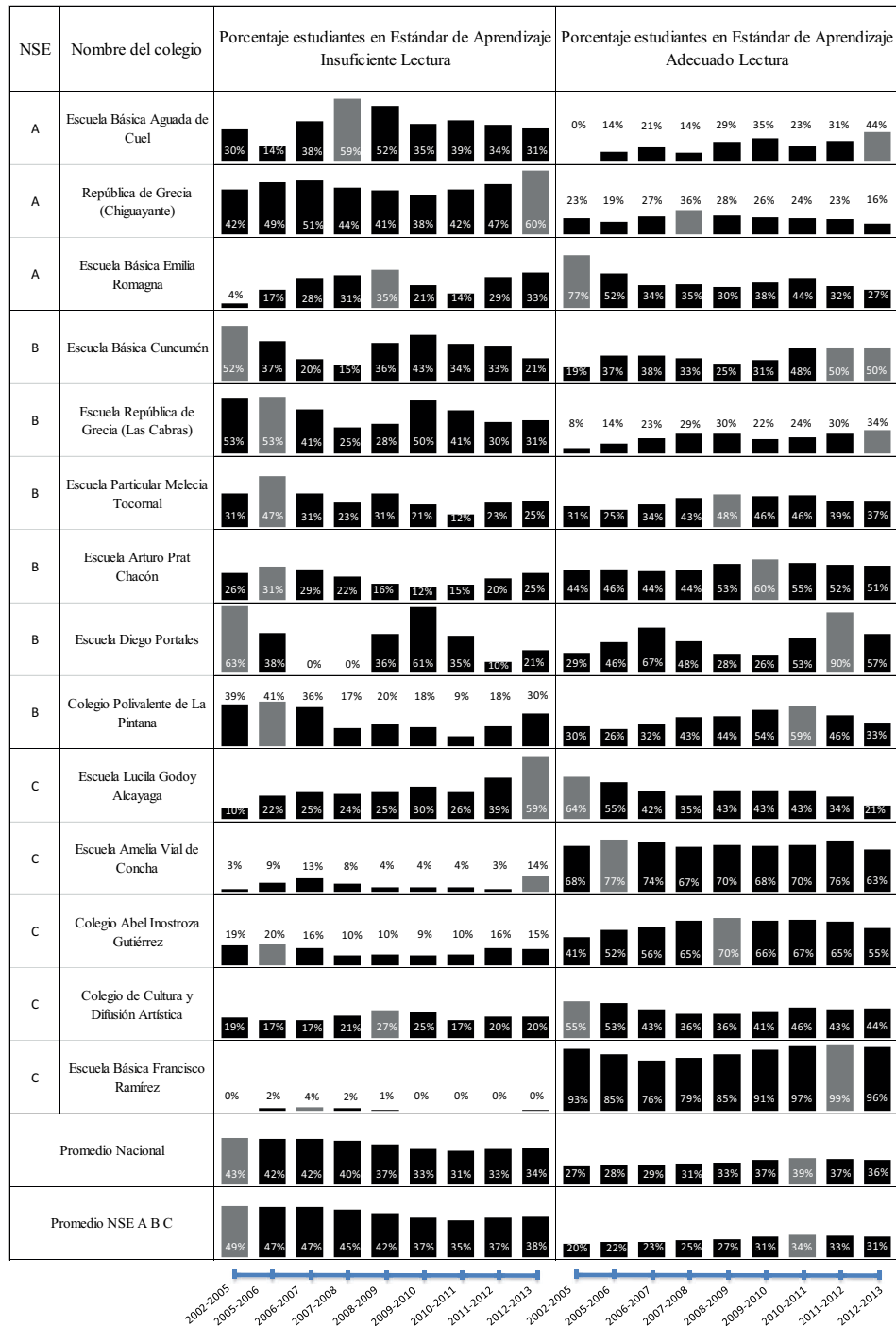


(continuación) Cuadro 1: Evolución de los Indicadores de Simce y Efecto Escuela, 4° Básico, por Establecimiento, 2002/05 a 2012/13

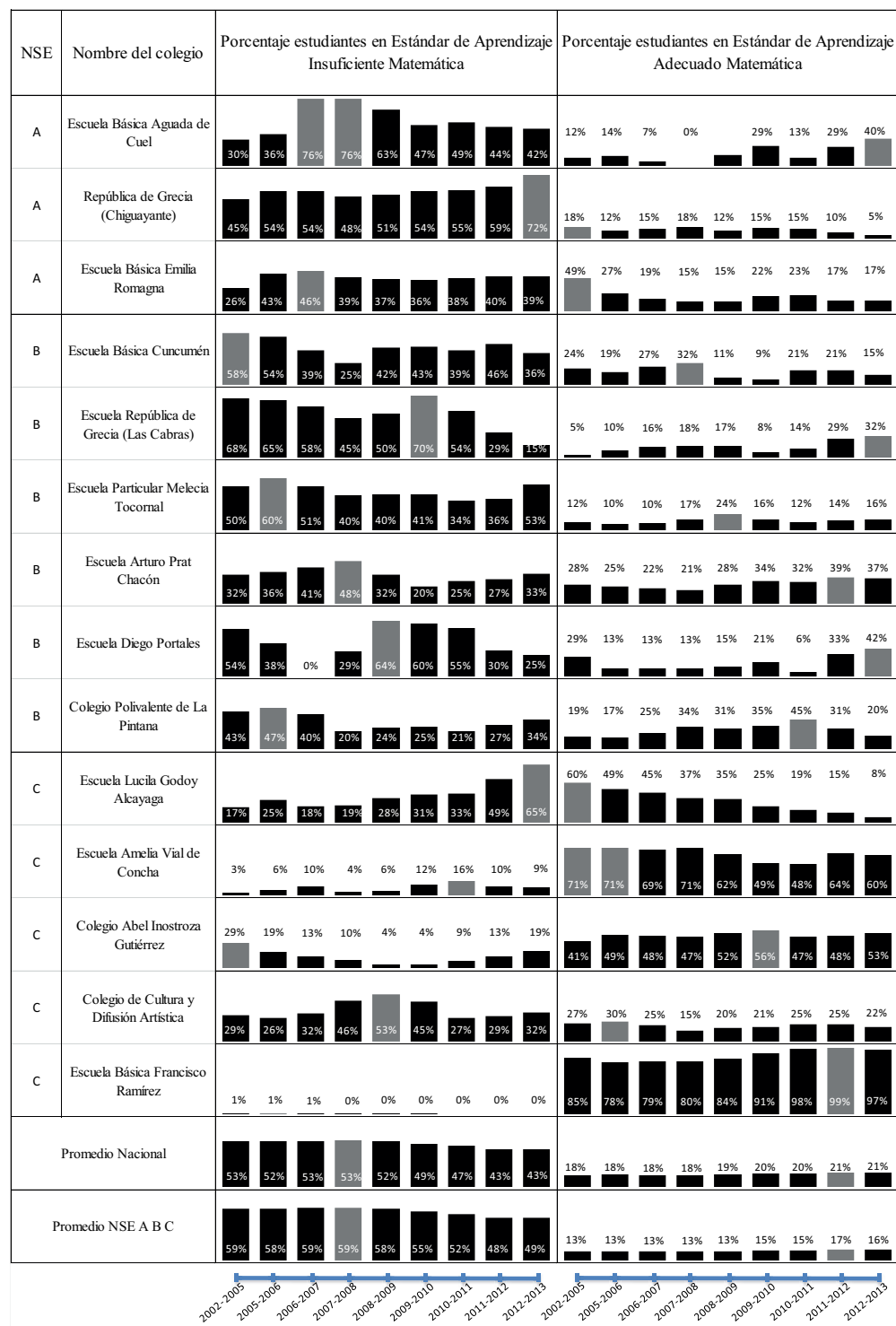
NSE	Nombre del colegio	Efecto Escuela Lectura									Efecto Escuela Matemática									
A	Escuela Básica Aguada de Cuel	0,1	0,1								-11,5	-11,5								
A	República de Grecia (Chiguayante)	6,4	-3,3	0,1	7,5	2,2	2,8	-0,2	-8,8	-19,6	8,6	2,9	6,3	15,7	12,7	8,6	1,7	-8,2	-24,1	
A	Escuela Básica Emilia Romagna	67,9	46,2	28,7	23,5	16,1	18,8	19,7	7,2	8,6	57,0	42,2	37,8	33,2	25,6	26,2	19,8	10,7	15,5	
B	Escuela Básica Cuncumén	5,2	14,0	22,9	11,5	11,5					15,6	10,0	4,4	12,7	12,7					
B	Escuela República de Grecia (Las Cabras)	-8,0	-7,0	4,3	9,2	0,8	-14,0	-4,0	3,3	7,6	-10,5	-7,8	8,7	18,2	3,0	-16,1	-2,8	10,0	23,1	
B	Escuela Particular Melecia Tocornal	10,8	9,2	17,6	21,5	23,1	21,7	19,7	15,1	13,1	8,6	4,7	11,8	22,5	28,4	22,4	17,9	13,2	7,0	
B	Escuela Arturo Prat Chacón	15,6	14,9	17,6	17,9	23,7	24,8	20,0	15,0	10,1	19,0	21,7	22,5	16,8	29,8	37,6	27,6	22,3	13,9	
B	Escuela Diego Portales																			
B	Colegio Polivalente de La Pintana	10,5	3,8	12,4	27,1	24,3	22,5	31,2	22,0	9,3	14,9	6,7	17,3	37,8	33,4	37,7	46,9	26,7	12,4	
C	Escuela Lucila Godoy Alcayaga	16,6	22,8	19,3	13,7	12,6	6,0	6,4	-0,9	-	20,5	28,9	36,4	37,5	24,6	11,0	10,0	-0,2	-19,3	
C	Escuela Amelia Vial de Concha	33,5	34,4	34,3	33,2		27,9	26,0	24,4	14,7	45,5	43,6	48,8	56,0		41,9	30,3	31,2	29,4	
C	Colegio Abel Inostroza Gutiérrez	12,2	16,0	19,2	19,2	12,7	7,6	12,6	14,0	6,6	15,4	25,1	28,6	28,2	29,1	28,6	24,3	18,7	14,4	
C	Colegio de Cultura y Difusión Artística	-5,6	-1,7	2,1	-2,7	-7,8	-6,0	-0,3	1,8	4,9	-7,3	0,2	2,8	-7,9	-16,4	-9,9	2,0	-0,9	1,2	
C	Escuela Básica Francisco Ramírez	65,6	57,8	48,1	48,2	57,2	63,7	67,7	72,5	72,8	74,9	64,8	65,3	69,5	74,9	80,1	92,1	96,9	93,8	
	Promedio Nacional	0,04	-0,06	-0,06	-0,07	-0,11	-0,17	-0,11	-0,19	-0,18	-0,04	-0,13	-0,18	-	-0,18	-0,24	-0,23	-0,38	-0,37	
	Promedio NSE A B C	-	-0,24	-0,24	-0,23	-0,23	-0,24	-0,17	-0,24	-0,19	-0,14	-	-0,37	-0,39	-0,33	-0,30	-0,28	-0,43	-0,37	

CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS DEL ESTUDIO

Cuadro 2: Evolución de los Indicadores de Equidad Absoluta, 4° básico, por Establecimiento 2002/05 a 2012/13



(continuación) Cuadro 2: Evolución de los Indicadores de Equidad Absoluta, 4° básico, por Establecimiento 2002/05 a 2012/13



FACTORES Y PROCESOS QUE EXPLICAN LA SOSTENIBILIDAD DE LA EFECTIVIDAD EDUCATIVA

CRISTIÁN BELLEI, LILIANA MORAWIETZ, JUAN PABLO VALENZUELA Y XAVIER VANNI

En este capítulo presentamos los hallazgos del análisis integrado que realizamos de los catorce estudios de caso, intentando identificar las dimensiones o componentes clave que permiten comprender el diferente grado de sostenibilidad de los procesos y resultados educacionales observado entre las escuelas investigadas. Aunque la evolución de los indicadores de desempeño académico de las escuelas durante la década pasada fue heterogénea entre ellas e inestable en algunos casos (como se vio en el capítulo anterior), es claro que un subconjunto de las escuelas logró en mayor medida que el resto sostener sus niveles de efectividad. Asimismo, si bien los estudios de caso (contenidos en la segunda parte de este libro) muestran realidades complejas, con avances y dificultades en todas las escuelas, es posible distinguir establecimientos con procesos que resultaron más sustentables, conducentes a proveer a sus estudiantes de oportunidades de aprendizaje relevantes a nivel del aula, las actividades formativas complementarias y la convivencia cotidiana. En términos generales, de las catorce escuelas estudiadas, consideramos que alrededor de la mitad ha logrado mantener o mejorar su desempeño y procesos internos, mientras en la otra mitad se observa algún deterioro importante de sus procesos y resultados. Es sobre la base de estas apreciaciones, las que hacemos explícitas a lo largo del texto, que hemos desarrollado el análisis colectivo.

Hemos organizado los hallazgos en tres grandes dimensiones, al interior de las cuales identificamos los factores clave de la sustentabilidad. En primer lugar, el contexto en que han funcionado las escuelas ha sido muy relevante; en particular, su ubicación territorial, la comunidad local en que se insertan y las características del «mercado escolar» que les afectan; en el contexto también han tenido un rol importante las políticas educacionales implementadas durante el período. En segundo lugar, hemos identificado

una dimensión institucional que afecta la sostenibilidad de la efectividad educativa, en donde distinguimos, por un lado, el papel jugado por la administración municipal en el caso de las escuelas públicas y los propietarios en el caso de las escuelas privadas; y por el otro, el liderazgo escolar de los directivos internos de la escuela. Finalmente, si el contexto crea el entorno en que la escuela funciona y los responsables institucionales gestionan las condiciones en que docentes y estudiantes interactúan, el núcleo interno de la efectividad educativa (nuestra tercera dimensión) está compuesto –para nosotros– por el profesionalismo y las capacidades de los docentes, la gestión curricular y pedagógica de la escuela, y la cultura y convivencia escolar.

Cada uno de estos conceptos remite a dimensiones complejas del proceso educacional, las que acá son analizadas en cuanto interactúan posibilitando u obstaculizando la sostenibilidad de los diferentes aspectos del trabajo escolar. A lo largo del capítulo, explicamos estos factores de manera desagregada, aunque hacemos frecuentes referencias a la forma en que se interrelacionan. Como se verá, nuestra imagen de la sostenibilidad de los procesos y logros escolares es la de una intrincada trama de elementos cuya dinámica se produce en cualquiera de los diferentes aspectos internos y externos a la escuela, pero que gradualmente comienza a involucrar a los demás. Es lo que intentamos mostrar a manera de síntesis en la figura 1.

EL CONTEXTO EN QUE HAN FUNCIONADO LAS ESCUELAS EFECTIVAS

Contexto territorial, mercado educacional y comunidades locales

La comunidad local y la relación de la escuela con ella (influenciada por su prestigio y por políticas más o menos abiertas de admisión al inicio de la vida escolar) ejercen una influencia decisiva en la conformación del estudiantado en términos socioeconómicos, culturales y educativos. Sin embargo, su análisis ha sido un aspecto descuidado en los estudios sobre escuelas especialmente efectivas. Esto, a pesar de que en muchos casos (incluyendo las escuelas del estudio original de 2002) se ha encontrado que las escuelas situadas en contextos de pobreza tienden a «cerrarse» como estrategia de protección del trabajo escolar, y que, por el contrario, el compromiso y la colaboración activa de las familias pueden ser uno de los principales atributos que explicaban la efectividad de algunas escuelas (como mostró la misma investigación).

Según nuestro análisis, varias de las escuelas que han podido sostener en mayor medida sus procesos y logros durante el decenio pasado se han visto beneficiadas por un enorme prestigio acumulado y una alta valoración en sus comunidades locales, lo cual les permite mantener su demanda no sólo en términos cuantitativos, sino cualitativos. Así, logran conformar comunidades escolares dispuestas a desarrollar la propuesta pedagógica de la escuela. Las experiencias de las escuelas Amelia Vial de Concha y Francisco Ramírez son emblemáticas en este sentido, pues el prestigio que han acumulado ha llevado a que –a pesar de estar localizadas en comunas muy vulnerables– se haya producido en ellas una recomposición social ascendente, es decir, que un creciente porcentaje de las familias

que escogen la escuela para educar a sus hijos tienen mejores niveles de escolaridad e ingresos que hace diez años, produciéndose así una mayor diversidad social del alumnado. Por cierto, a la «autoselección» de las familias, se suman en algunas escuelas prácticas de selección, como exigir un copago (tres de las cuatro escuelas particulares subvencionadas del estudio aplican esta política), cierto desempeño previo, o mantener un nivel de desempeño durante los estudios, todo lo cual continúa facilitando su labor de enseñanza.

A pesar de que dos de las cuatro escuelas privadas se encuentran en comunas de mayor tamaño y alta complejidad social (el Colegio Aprender –en La Pintana– y la Escuela Francisco Ramírez –en San Ramón–), ha sido más fácil para este grupo de escuelas sostener un «círculo virtuoso» de elevado prestigio y demanda. Esto se produce tanto por la mayor estabilidad en las políticas de sus sostenedores y, en algunos casos, de sus equipos directivos, como por la implementación de mecanismos de selección de sus alumnos al inicio del ciclo escolar –aplicados en dos de los cuatro establecimientos particular-subvencionados del estudio– o del mencionado copago de las familias, inexistentes entre los colegios públicos de la muestra.

Aunque aparentemente a las escuelas ubicadas en localidades pequeñas y rurales también les podría haber sido más fácil sostener un alto desempeño educativo, debido a que están menos sometidas a la presión de la competencia de otros establecimientos, ello no ha sido siempre así. Todas ellas se encuentran en contextos en que debido a la sostenida migración de la población rural a ciudades, la matrícula en edad escolar se ha reducido de manera importante. Esta situación ha implicado que en las cinco escuelas rurales del estudio la matrícula haya descendido entre 10% y 35% en la última década, generando una fuerte tensión financiera en la sostenibilidad de su operación y arriesgando su efectividad.

La evolución demográfica también ha afectado a las zonas urbanas. Cinco de los nueve establecimientos de este tipo vieron cómo sus localidades (incluyendo las comunas de Chiguayante, Traiguén, La Unión, La Pintana y San Ramón) experimentaron durante el decenio una importante reducción en el número de niños en edad de asistir a la educación básica, generando una mayor competencia por la matrícula escolar entre los establecimientos existentes.

Estos cambios demográficos negativos son acentuados por la competencia entre los diferentes establecimientos de educación básica en torno a la matrícula existente. Esta se canaliza principalmente por las preferencias de las familias, que responden más bien al posible deterioro en el desempeño de los establecimientos que a la sostenida aparición de nuevos colegios de educación básica en las zonas urbanas¹. En este contexto, de intensa

1 En efecto, sólo en las comunas de Coquimbo y La Pintana se observa en el periodo un incremento importante en el número de colegios que atiende a este nivel escolar, de cerca de un 20% respecto de los existentes en 2002; mientras que en las restantes comunas urbanas esta dinámica fue mucho más acotada. Casi la totalidad de los nuevos colegios son particular-subvencionados.

competencia local por un alumnado de alto desempeño educativo, cualquier señal de deterioro o conflicto que afecte negativamente la percepción de las familias sobre la escuela puede amenazar seriamente la estabilidad de su matrícula.

Adicionalmente al mercado educativo, en algunos casos la sustentabilidad del desempeño de los establecimientos urbanos se vio afectada por una mayor complejidad en el desarrollo socioeconómico de las comunidades en que se emplazaba la escuela. Este estudio documenta casos de mayor deterioro, como la comuna de La Unión, o de recomposición social por el auge de actividades forestales, como en la comuna de Cañete, donde los docentes percibían que los nuevos apoderados tenían un menor compromiso con el proyecto educativo del establecimiento.

Es así como, en una u otra medida, todas las escuelas han estado tensionadas por cambios en el contexto local que ponen en riesgo la sostenibilidad de sus procesos. Las presiones de la competencia, pero también cambios negativos en el nivel de desarrollo de sus entornos, procesos migratorios y otros cambios demográficos, modifican el perfil de los estudiantes de las escuelas, y determinan las propias estrategias de sobrevivencia financiera. Las escuelas que han logrado sostener sus procesos y logros educacionales en mayor medida han podido adaptarse a estos cambios del contexto, fundamentalmente por dos vías.

En primer lugar, a través de políticas educacionales como la JEC, SEP y el PIE, que han tenido una función compensatoria, dado que implican más recursos por estudiante, vinculados a una gestión cuidadosa de los recursos financieros y de los requerimientos de recursos humanos. Esto ha permitido a las escuelas ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos, especialmente a los que necesitaban mayor apoyo. Por ejemplo, la Escuela Melecia Tocornal describe cómo la SEP y un intensivo programa PIE les ha permitido mantener un alto estándar de desempeño a pesar de la reducción de su matrícula en un tercio durante el periodo. En segundo término, estas escuelas han implementado un gran número de cambios en el trabajo técnico-pedagógico y de gestión; es decir, han innovado ante la adversidad y han impulsado un trabajo que los docentes perciben como más intensivo. Así ha sucedido en el Colegio Técnico-Profesional Aprender, donde sus profesores señalan el mejoramiento en diversos ámbitos de la gestión educativa en los últimos años, junto a un cambio en la composición de los estudiantes y un trabajo regular de alta intensidad.

Es importante notar que en algunos establecimientos no se observan mayores cambios en el desempeño bruto, pero sí en la evolución del «efecto escuela». Esto ocurre cuando la disminución del nivel socioeconómico del alumnado obliga a la escuela a ser más efectiva para sostener sus resultados. Se genera entonces un efecto «igual, con menos», en que hay cierta invisibilidad del mejoramiento para los actores, puesto que mantenerse ha implicado mejorar. Esto ocurre en los casos de la Escuela Diego Portales

y el Colegio de Cultura y Difusión Artística, que mantienen sus resultados educativos a pesar de contar con estudiantes con un menor promedio de capital social y cultural que hace un decenio.

En algunos de los casos estudiados, la sostenibilidad de los procesos y resultados se hizo mucho más difícil, y éstos eventualmente se deterioraron cuando elementos del contexto local se modificaron sin que la escuela lograra resolver los nuevos desafíos que esto implicaba.

En casi todas las escuelas en esta situación se observaron cambios en la oferta educativa local. Esto estuvo asociado al aumento de la competencia, generado por la aparición de nuevas escuelas privadas subvencionadas o incluso de otros establecimientos municipales (como la transformación de un colegio público en Liceo Bicentenario o la fusión de dos escuelas públicas cercanas, potenciando la capacidad de gestión del «nuevo» establecimiento), lo que resultó en efectos negativos, como baja en la matrícula, necesidad de dedicar mayores esfuerzos y ampliación del territorio para la atracción de estudiantes –situación que incluso se presentó en zonas rurales, como los casos de las escuelas Aguada de Cuel (Los Ángeles) y Diego Portales (Laguna Blanca)–. También se explica por un cambio en el perfil socioeconómico de los estudiantes que llegaban a la escuela, lo que se ha acentuado con la SEP. Por cierto, en la mayoría de los casos de las escuelas localizadas en zonas urbanas, las bajas en la matrícula no aparecen como una consecuencia mecánica de la instalación de nuevas escuelas, sino como efecto secundario de una situación previa de disminución de su efectividad o deterioro de sus procesos. En algunos casos, este deterioro se asocia a la emergencia de conflictos internos puntuales, divisiones en el seno de la comunidad escolar, o la percepción negativa entre los apoderados de aspectos específicos de la escuela, como la seguridad o la calidad del trabajo de algún docente.

En varios de los establecimientos los equipos directivos y docentes perciben un cambio en la composición de los estudiantes. Esto no refiere solo a una baja relativa en el nivel socioeconómico de las familias (lo cual sucede de manera significativa solo en cuatro escuelas), sino –y quizás esto es lo más decisivo para la mayoría de estas escuelas– a que los alumnos son percibidos por los docentes como «más difíciles» de enseñar, con mayores dificultades cognitivas y disciplinarias, y (cuando se trata de cursos superiores) con déficits importantes de conocimientos previos y más bajo desempeño.

Así, las escuelas que disminuyeron su efectividad en el período comenzaron a tener (o percibir que tenían) una tarea pedagógica más difícil y compleja para la cual no estaban preparadas, y a la que no se han logrado adaptar. Por cierto, a la baja de desempeño le sigue un socavamiento del prestigio, lo que afecta su demanda (en cantidad y composición), aumentando la complejidad de la tarea. Ello horada la «cultura escolar

de alto logro» y genera presiones hacia bajas adicionales de desempeño que amenazan con hacer entrar a la escuela en una espiral negativa. Cuando se inicia este proceso en las zonas urbanas se agudiza más rápidamente, pues la existencia de diferentes oferentes interesados en captar estudiantes percibidos como de mejor desempeño incrementa la probabilidad de migración de sus familias a otros establecimientos. Ello incorpora un elemento adicional al proceso de deterioro de la efectividad escolar e impone mayores dificultades a su reversión. Es lo que parece haber ocurrido en la Escuela Grecia, de Las Cabras, que experimenta una sostenida pérdida de matrícula a partir del deterioro de sus procesos internos, vinculado a un cambio de director, lo que coincide con la instalación de una escuela particular subvencionada en la misma localidad.

En la relación de la escuela con la comunidad, las bajas en el desempeño se expresan en forma diferenciada dependiendo de las condiciones geográficas en que se inserta el establecimiento. Como vimos, las situaciones de deterioro más complejo son más frecuentes en las zonas urbanas, mientras que en las localidades pequeñas y rurales, a pesar de los cambios en las trayectorias académicas, el vínculo se mantiene y se observan actividades que involucran a la comunidad en las prácticas de organización y trabajo colaborativo. Así sucede en la Escuela Cuncumén de Salamanca, donde más allá del cambio económico de la localidad y de la reducción en el número de habitantes, continúa existiendo una estrecha relación entre docentes y familias, y estas últimas participan activamente en las actividades de la escuela. En concordancia, varias de estas escuelas son valoradas por la comunidad y los apoderados se sienten respetados. Sin embargo, esta relación positiva con la comunidad no parece ser igualmente procesada en términos pedagógico-curriculares, de manera que fortalezca los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Visto en términos más generales, entre las escuelas cuya efectividad decae existe la sensación de que el entorno social se ha vuelto más amenazante; los niños, «más difíciles de enseñar», y los apoderados, si bien tienen más expectativas sobre el futuro de sus hijos, aparecen menos colaborativos y más problemáticos. Esto se origina en la dinámica del mercado escolar local, en procesos migratorios entre las escuelas en zonas rurales, y en la importante reducción en el número de niños en edad de asistir a la educación básica en algunas comunas urbanas, o en cambios en el desarrollo socioeconómico de algunas zonas donde se emplaza la escuela. Esta realidad es transversal a las escuelas públicas y particular-subvencionadas. Para los actores escolares, estos cambios hacen más difícil sostener la cultura escolar, todo lo cual se expresaría inicial y principalmente en un aumento de los problemas disciplinarios y de convivencia en la escuela, dimensión que comienza progresivamente a constituirse en «el» problema a resolver y a ser vista como algo externo a la labor pedagógica, un asunto de control conductual desconectado del resto de la experiencia formativa de los alumnos (en marcado contraste con lo encontrado en el estudio inicial de 2002). Más adelante se profundiza en este aspecto.

Políticas educacionales

Las políticas públicas y regulaciones en que operan las escuelas no sólo definen el ambiente institucional propiciando ciertos objetivos, procesos y énfasis que moldean el trabajo escolar, también proveen recursos que crean oportunidades para escuelas, docentes y alumnos. En el caso chileno, dos aspectos relevantes de las políticas han sido las reformas y ajustes al currículum, y el fuerte y creciente énfasis en las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje como mecanismo de rendición de cuentas en las escuelas (*accountability*). En cuanto a la provisión de recursos, las iniciativas más importantes del decenio son la jornada escolar completa (JEC), a la que entre 1997 y 2007 se incorporaron todos los establecimientos, salvo la Escuela Francisco Ramírez; la subvención escolar preferencial (SEP), que entrega hasta 70% más de recursos para el 40% más vulnerable de estudiantes del país, donde nuevamente todos los colegios se incorporaron desde el primer año de su funcionamiento (2008), salvo la escuela Francisco Ramírez; y el Programa de Integración Escolar (PIE), que permite financiar e implementar un programa plurianual para estudiantes con necesidades educativas especiales, al que varios colegios se han ido incorporando paulatinamente. Estas reformas han marcado la trayectoria de casi todas las escuelas del estudio.

En general, entre las escuelas que en mayor medida lograron sostener sus procesos y resultados durante el decenio, las políticas públicas han sido un recurso valioso (especialmente el aumento de tiempo –JEC–, de personal especializado y, en algunos casos, de horas contrato –PIE–, así como de usos múltiples para el mejoramiento escolar –SEP). En ellas aparece un reconocimiento positivo a la JEC y la SEP, que han permitido mejorar las condiciones laborales de los docentes, especialmente ampliando las jornadas de trabajo y apoyando su trabajo pedagógico. Así, estas escuelas han aprovechado el aumento de recursos –especialmente de profesionales docentes y apoyo psicosocial– de manera intensiva, fortaleciendo prácticas anteriores (instruccionales, académicas y de reforzamiento), consolidando innovaciones previas, mejorando las condiciones de trabajo, y pasando desde ensayos e iniciativas piloto hacia procesos regulares que se institucionalizan. Así se observa en la institucionalización de múltiples mejoramientos de gestión en la Escuela Amelia Vial, el Colegio Aprender o la Escuela Arturo Prat, y en la incorporación de nuevos integrantes y roles al equipo directivo a cargo para enfrentar el contexto más desafiante en el Colegio Abel Inostroza.

Además, como se analizó previamente, este aumento de recursos proveniente desde las políticas ha servido como mecanismo compensatorio para algunas escuelas ante la pérdida de alumnos o el cambio en la composición social y/o académica de sus estudiantes. Es así como la Escuela Melecia Tocornal describe cómo el PIE ha sido una herramienta crítica para mejorar las estrategias de enseñanza en un alumnado no solo menor en número –dada la localización rural del establecimiento– sino con mayores dificultades en sus procesos de aprendizaje, dado que una alta proporción tiene necesidades educativas especiales.

Por último, dos aspectos enfatizados por las políticas –el Simce y el apoyo especializado a alumnos rezagados– empalman fuertemente con orientaciones previas de estas escuelas, identificadas ya en el estudio inicial de 2002, reforzando así su patrón de trabajo en la dimensión curricular-pedagógica, como se verá más adelante.

En cambio, entre las escuelas cuya efectividad ha resultado más difícil de sostener durante el decenio, tiende a observarse un bajo aprovechamiento de las políticas educacionales: se percibe que no tuvieron mayores efectos (SEP), se transformaron más bien en un problema (JEC) durante el periodo de construcción de la nueva infraestructura, o implicaron dificultades en la gestión y planificación pedagógica del establecimiento. Así ha ocurrido cuando se percibe que las tareas de gestión escolar se vieron incrementadas con la llegada de un número significativo de nuevos docentes y profesionales que sobrecargaron el trabajo docente, lo que, aún en la actualidad, se visualiza como un desafío para la coordinación del equipo directivo.

Por ejemplo, en la Escuela República de Grecia, de Chiguayante, la llegada de la SEP permitió la contratación de un importante número de nuevos docentes, sin que existieran las capacidades de gestionar adecuadamente este fortalecimiento en sus recursos humanos. Una experiencia similar vivió el Colegio de Cultura y Difusión Artística, puesto que a partir del año 2007 –cuando se le otorga el reconocimiento como colegio artístico– se inició la contratación de profesores especialistas en actividades artísticas, los cuales reemplazaron en los talleres a los profesores regulares, provocando una tensión entre ambos grupos de profesionales. En estos casos, la sobrecarga se resuelve a veces sólo formal y ritualmente, por ejemplo, contratando una ATE para que «haga las planificaciones diarias», el diagnóstico o el PME, los que son asumidos sólo como requisitos de la nueva burocracia y no se transforman en instrumentos de gestión.

Finalmente, una tendencia importante que se aprecia en muchos de los casos respecto de lo observado en 2002, es la creciente importancia asignada a las evaluaciones de la prueba Simce. Todos los establecimientos, incluyendo las escuelas ubicadas en zonas rurales, han enfatizado los resultados en las pruebas estandarizadas, señalando su importancia no solo como indicador de desempeño en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino como señal a las familias, que estarían más preocupadas de elegir un colegio con «buenos resultados educativos» que hace diez años. Este proceso ha implicado que en algunos establecimientos (incluyendo escuelas que han sostenido un alto desempeño, como Amelia Vial, y otras con una trayectoria más inestable, como la Escuela Aguada de Cuel) la evaluación del equipo directivo esté excesivamente vinculada con la evolución de este indicador y que en algunos establecimientos los docentes den cuenta de una tensión interna por el excesivo foco en la preparación de los alumnos para rendir el Simce.

En síntesis, los nuevos recursos provenientes de las principales políticas educacionales de la década son una oportunidad que puede transformarse en un apoyo para el sostenimiento de los procesos de mejoramiento cuando existen en los establecimientos las

capacidades necesarias entre directivos y docentes. Son ellos quienes convierten los recursos adicionales en mejores estrategias pedagógicas y de gestión educativa, consolidando las acciones desarrolladas con anterioridad o instalando capacidades complementarias que paulatinamente se van institucionalizando al interior de la organización.

LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL EN LA SOSTENIBILIDAD DE LA EFECTIVIDAD EDUCATIVA

Gestión del sostenedor

El «sostenedor», es decir, la autoridad municipal en el caso de una escuela pública o el propietario de una escuela privada, es la autoridad responsable del funcionamiento último de las escuelas y tiene en su poder decisiones estratégicas de enorme impacto para la sostenibilidad de sus procesos, logros y mejoramiento, tales como la designación del director, la contratación del equipo directivo y docente y la definición de sus condiciones laborales, la gestión y administración de recursos financieros y materiales, las políticas de cobro a las familias y de admisión de estudiantes. También puede apoyar la definición o preservación de una identidad o misión institucional de la escuela que congregue y cohesione a la comunidad.

Lo que observamos en estos casos es que las decisiones de los sostenedores son críticas para la sostenibilidad de la efectividad escolar, entre otras razones, porque ante el deterioro en el clima escolar o en los procesos del establecimiento, las familias son altamente sensibles a evaluar la mantención de sus hijos en la escuela. Esto aparece especialmente en las zonas urbanas, debido a la intensa competencia entre establecimientos por la matrícula, lo cual se refleja por ejemplo en la experiencia de la Escuela Arturo Prat, donde sus mejores estudiantes son sistemáticamente invitadas por un colegio particular subvencionado de alto desempeño en la comuna.

En las escuelas estudiadas, ha resultado clave para la sostenibilidad de la efectividad escolar garantizar un alto grado de estabilidad en la orientación del trabajo del equipo directivo, cuestión en que la gestión del propietario o administrador superior es clave. Esta puede generarse mediante la continuidad de los directores por largos periodos, como en el caso de las escuelas Amelia Vial, Abel Inostroza, Diego Portales y Arturo Prat, o del equipo directivo completo, como en la escuela Francisco Ramírez, donde éste lleva casi dos décadas trabajando.

En otros casos, la sostenibilidad ha sido fruto de una cuidada renovación de los liderazgos, donde los nuevos directores son promovidos internamente o se busca alguien con conocimiento de la escuela y del contexto, procurando tener un diagnóstico claro del perfil adecuado para la cultura y etapa de desarrollo de la escuela. Esto se observa, inicialmente, en la Escuela Amelia Vial, donde es elegido director un profesor de la escuela que había sido el colaborador más directo de la directora saliente, o en el Colegio Aprender, donde la nueva directora había sido jefa de UTP del colegio durante cuatro años.

Igualmente crítico ha sido afrontar el proceso de renovación del cuerpo docente, garantizar buenas condiciones laborales para los profesores y mejores condiciones para la enseñanza. En general, una mayor sostenibilidad se asocia con mayor estabilidad de los docentes, una renovación cuidadosa con procesos de selección atentos a las necesidades de la escuela y en que los directores tienen importantes grados de participación e incluso autonomía en las decisiones de contratación (esto incluye mecanismos de identificación temprana y eventualmente despido de los profesores que no logran adaptarse al modo de trabajo de la escuela), y contratos extendidos que facilitan la concentración de los docentes en la escuela y su permanencia en ella, condiciones necesarias para conformar una comunidad de aprendizaje con altas expectativas y un fuerte compromiso profesional y ético con sus estudiantes. Así ocurre, por ejemplo, en la Escuela Arturo Prat, donde el sostenedor acoge las sugerencias de los directivos respecto de qué contratos no renovar en los casos de docentes que no se han integrado al cabo de un año de trabajo o de reemplazos que han sido rechazados por los directivos por no cumplir con el perfil requerido. Asimismo, en el caso de Amelia Vial, la municipalidad hace participar a la escuela en el proceso de contratación de docentes y otros recursos profesionales, por ejemplo definiendo los perfiles que necesitan, y luego la mayoría de los profesores son contratados por jornadas completas, algo que el ingreso a la JEC a mediados de la década pasada permitió ampliar. La autonomía con que cuenta esta escuela incluye además las decisiones sobre el uso de los recursos de la SEP.

Todo esto supone una gestión financiera que no precarice, sino más bien se responsabilice por garantizar condiciones adecuadas para el trabajo y la enseñanza-aprendizaje en la escuela. Ello es especialmente sensible, puesto que aquellos sostenedores que han descuidado estos aspectos han deteriorado la sustentabilidad del desempeño de sus escuelas, algo que no es fácil de revertir, dado que conlleva la migración de parte de su equipo docente a otros establecimientos y dificulta atraer a nuevos profesores con experiencia. Este desafío es especialmente complejo en Chile, puesto que los recursos financieros de los establecimientos provienen fundamentalmente de la subvención escolar por alumno, y durante la última década muchas de las escuelas estudiadas han experimentado cierta merma en su matrícula.

Es decir, la administración superior o propietario del establecimiento cumple el rol de dar continuidad a la misión e identidad de la escuela, cuidándola y cultivándola en una perspectiva de largo plazo. En esta dimensión se aprecia cierta diferencia según el tipo de dependencia de las escuelas estudiadas: las cuatro escuelas privadas se han beneficiado de haber mantenido al mismo sostenedor durante todo el periodo, lo cual, en el caso de escuelas efectivas, implica un conocimiento de los factores que logran estos buenos resultados; adicionalmente, éstos han mantenido el rumbo, apoyado y profesionalizado la gestión, han ejercido mejor control sobre la renovación de docentes y producido menos cambios erráticos con la renovación de directivos escolares, ya sea porque se trata de un proyecto familiar, como en el caso de la Escuela Abel Inostroza,

o porque entregan altos grados de autonomía a los directivos escolares, como en los establecimientos Francisco Ramírez, Melecia Tocornal y Aprender.

Aunque con excepciones, para las escuelas públicas esto ha sido mucho más difícil. Son escuelas un poco más «solas» en lo relevante, sin mayores apoyos y acompañamiento técnico de sus administradores superiores, pero más afectadas por sus decisiones sobre la gestión del personal docente. En efecto, la intervención de la administración municipal en procesos críticos de la gestión estratégica, como la gestión y desarrollo de los recursos humanos, ha dificultado severamente la sostenibilidad de los procesos de mejoramiento de la mayoría de estas escuelas, especialmente cuando se la contrasta con la débil, y a veces inexistente, relación con ellas, especialmente en cuanto a su capacidad de apoyarlas.

En varias escuelas públicas cuyos procesos no han logrado ser sostenidos en el tiempo, las autoridades del municipio han tomado decisiones desafortunadas y sin mayor diálogo con las escuelas, afectando profundamente su gestión y clima interno. Algunos ejemplos de estas prácticas son realizar cambios en la composición de la planta docente, deteriorar las condiciones contractuales de los profesores, reducir los recursos y contratar servicios ATE sin mayor consulta a los directivos escolares. Ha sido el caso de la Escuela Lucila Godoy Alcayaga, donde la disminución drástica de las horas de contratos docentes afectó profundamente a la comunidad educativa, los profesores sintieron que no había reconocimiento al trabajo que los había posicionado como una escuela especialmente efectiva, la mejor de la comuna, y se generó un quiebre en las confianzas internas. También se observó que por cuestiones administrativas existen directivos que asumen sus funciones en calidad de subrogantes por plazos extendidos, lo que afecta su legitimidad interna y se traduce por ejemplo en que su capacidad para evaluar a los docentes sea cuestionada, lo mismo su influencia para retener a buenas profesoras, como en el caso de la Escuela Aguada de Cuel, donde la directora permaneció dos años ejerciendo su cargo sin ser ratificada.

Por otra parte, la mediación municipal aparece siempre negativa cuando la selección de directivos y docentes se realiza prácticamente sin incidencia de los directores escolares, pues frecuentemente resulta en la contratación de profesores sin el perfil adecuado para las necesidades del contexto escolar y no necesariamente comprometidos con el proyecto educativo particular de la escuela. En la Escuela Emilia Romagna, por ejemplo, han llegado muchos docentes sin experiencia de trabajo pertinente para el contexto de la escuela. En otros casos, directivos y docentes son reemplazados por razones de micropolítica local (conflictos de poder), como parece ser el caso de la Escuela de Cultura y Difusión Artística, donde la directora que había fundado y dirigido con éxito el establecimiento durante más de veinte años fue sustituida por situaciones ajenas a su gestión en la escuela.

Visto en perspectiva, aunque los responsables de la administración superior de las escuelas tienen un efecto obviamente indirecto en la efectividad educativa, la capacidad de las escuelas para sostener sus procesos y logros resulta sensiblemente afectada por su

labor al observarlas en el tiempo. Las dimensiones clave identificadas al respecto fueron la criteriosa selección de los directivos y docentes, la cuidadosa renovación de los equipos profesionales, las buenas condiciones contractuales y laborales, la provisión oportuna y adecuada de los recursos que la escuela necesita, y la preservación del sentido de misión e identidad de la institución.

Liderazgo escolar

Los directivos escolares, especialmente el director y el jefe de UTP, pueden afectar decisivamente la marcha de la escuela en la medida en que organizan, apoyan y supervisan el trabajo docente, tanto individual como colectivo, coordinan la implementación de los procesos de gestión curricular y pedagógica, monitorean la implementación curricular y los logros de aprendizaje de los estudiantes, supervisan y regulan la convivencia entre los actores escolares, y mantienen la relación institucional de la escuela con el medio externo, especialmente con las familias y las políticas educacionales, ejerciendo un rol de filtro de las intervenciones externas. En efecto, en casi todos los establecimientos del estudio, buena parte de la explicación de la sostenibilidad o deterioro en la efectividad escolar está asociada a las características, prácticas y trayectorias de los liderazgos en las escuelas.

Una de las claves para la sostenibilidad de los procesos en las escuelas estudiadas ha sido garantizar la existencia de líderes escolares cuya conducción sea clara y posean habilidades para gestionar la organización respecto de las dimensiones recién mencionadas. Como señalamos anteriormente, en varios casos esto se ha facilitado por la permanencia de una misma persona en la dirección de la escuela durante toda o la mayor parte del período estudiado.

No obstante, cuando ha existido cambio de director, los procesos de transición han resultado positivos en la medida en que el sostenedor y el nuevo director se orientaron a resguardar los logros del establecimiento, sin embarcarse en un proceso confrontacional. Esta disposición ha hecho que los nuevos equipos directivos reconozcan y mantengan los componentes clave del trabajo técnico curricular-pedagógico de la escuela, y valoren y cuiden la cultura escolar existente. Así, los nuevos directivos no intentan cambiar radicalmente la orientación y las formas de trabajo de la escuela, sino que se apoyan en las fortalezas institucionales e introducen ajustes en áreas acotadas, cuidándose de construir sobre los logros de sus antecesores. Por cierto, cuando esto sucede, los nuevos directivos aportan frescura e innovación a la organización, generando un adecuado equilibrio entre continuidad y cambio. Ha sido el caso en la Escuela Arturo Prat, donde el nuevo director (quien era externo a la escuela) se instaló lenta y cuidadosamente, intentando respetar las formas de trabajo y funciones existentes, sin llegar imponiendo cambios; más bien, elaborando un diagnóstico claro, invirtiendo tiempo en construir confianza y legitimidad interna, y planteando ideas y propuestas acotadas y que exigen

legitimidad ante la comunidad de profesores, como una reorganización interna de los cursos, hasta ese momento agrupados según el desempeño de las alumnas.

En algunas escuelas públicas la sostenibilidad de los procesos educacionales fue puesta en riesgo, o se activó un proceso de gradual deterioro cuando el cambio de director y el proceso de sucesión no fueron percibidos como estratégicos y cuidadosamente implementados. Esto tuvo efectos negativos en ámbitos tan diversos como el clima interno, el compromiso docente, la cultura institucional y la gestión curricular-pedagógica. En general, en estos casos, la sucesión del liderazgo no fue planificada ni se implementó considerando la importancia de dar continuidad a los procesos clave y la cultura de las escuelas, o tomando en cuenta sus necesidades y etapa de desarrollo, lo que en varios casos implicó una falta de legitimidad de los nuevos directores que les permitiera sostener los procesos en marcha, o un cambio drástico de los procesos y estilos directivos. En algunos casos, especialmente cuando el nuevo director provenía de fuera de la escuela, se observó en los nuevos directores un estilo de liderazgo más jerárquico, lejano y menos participativo, lo que tuvo un impacto negativo en el compromiso y la confianza de los docentes. Como describen los actores escolares de una de estas escuelas, la presencia, cercanía, proactividad y capacidad motivadora del director anterior fueron sustituidas por una directora caracterizada como ausente, lejana y centrada en el trabajo administrativo. En otros casos, los nuevos directores llegaron con una mirada crítica sobre la orientación de la escuela o algún aspecto de ella, y se propusieron desde el primer momento cambiar radicalmente la orientación del trabajo sin generar antes comprensión y respaldo en el equipo docente.

Como hemos visto, que el sostenedor desarrolle un cuidadoso proceso de identificación, selección y acompañamiento a los nuevos directivos escolares es estratégico, pues en gran parte ello condiciona la posibilidad de mantener o mejorar los procesos asociados a la efectividad escolar. En efecto, así como describimos el caso de diversas escuelas donde un cambio de director o la falta de empoderamiento de éste inició un proceso gradual de deterioro en la calidad del establecimiento, en algunas situaciones este proceso también ha comenzado a ser revertido al seleccionar un nuevo director con buenas capacidades de liderazgo, que ha priorizado el trabajo pedagógico y colaborativo, como es el caso de la Escuela Grecia de Las Cabras.

Si bien el liderazgo del director es crucial, una tendencia que se observa en varias de las escuelas que han logrado sostener su efectividad en el tiempo es la formación o consolidación de equipos directivos que trabajan articulada y coherentemente, logrando un liderazgo más extendido en la escuela, menos dependiente de una sola persona, lo que permite un mayor grado de institucionalización de las prácticas y procesos de las escuelas. Así, por ejemplo, la Escuela Francisco Ramírez cuenta con un equipo directivo en que la directora, la inspectora y la jefa de UTP desempeñan roles bien definidos y complementarios. En las escuelas pequeñas, dado su reducido cuerpo docente, esto es más difícil pero igualmente posible, como da cuenta el caso de la Escuela Diego Portales, cuyo

director es un líder muy apreciado por la comunidad, y a la vez los docentes reconocen que todos pueden tomar posiciones de liderazgo frente a un problema o una situación que abordar, práctica que es muy relevante para la sustentabilidad del alto desempeño de este establecimiento, donde el reconocido director estaba pronto a jubilar. En contraste, en aquellas escuelas donde el liderazgo estaba muy concentrado o era dependiente de una persona, o donde los directivos no lograban constituir un equipo de trabajo que funcionara articuladamente, es decir donde el grado de institucionalización de la gestión y del mejoramiento escolar era menor, los procesos de transición del liderazgo se hicieron más difíciles, lo que a su vez dificultó sostener la efectividad de la escuela.

Por último, los directivos –en especial de aquellas escuelas con procesos más sostenidos– hacen importantes esfuerzos por promover la existencia de buenas relaciones con y entre los docentes, tienen una alta valoración de ellos, reconocen sus esfuerzos y son empáticos frente a las dificultades y necesidades personales de los docentes. Asimismo, realizan esfuerzos significativos por apoyar el desarrollo profesional de sus docentes y de esa manera mejorar sus capacidades, todo lo cual da cuenta de la importancia de las habilidades sociales de los líderes escolares para el trabajo con personas y el abordaje de las dimensiones subjetivas de la efectividad y el mejoramiento escolar.

En síntesis, sostener la efectividad escolar se hace muy difícil si no hay estabilidad en el liderazgo escolar o procesos exitosos de sucesión. Y contrariamente, la improvisación o las malas decisiones en el recambio del director de la escuela y en la gestión de los recursos humanos parece ser uno de los principales factores de deterioro de su efectividad. A su vez, la selección de un nuevo director en una escuela especialmente efectiva no solo requiere identificar una persona que cuente con los conocimientos y habilidades técnicas requeridas, sino también con experiencia en este tipo de contextos, que sea sensible a la cultura y a la etapa de desarrollo de la escuela. Finalmente, los directivos necesitan poseer también importantes habilidades interpersonales para mantener y acrecentar el capital social y profesional de las escuelas, promoviendo relaciones de confianza que permitan desarrollar el aprendizaje entre pares y mantener un sentido de responsabilidad colectiva con la marcha del establecimiento, especialmente con el progreso de los estudiantes.

EL MOTOR INTERNO DE LA EFECTIVIDAD EDUCACIONAL

Profesionalismo y capacidades docentes

El equipo docente, en la medida en que es el responsable directo del trabajo de enseñanza-aprendizaje en la escuela, es obviamente esencial para comprender su efectividad y el modo en que ésta evoluciona en el tiempo. Al respecto, tres dimensiones críticas son la acumulación y desarrollo de capacidades profesionales curricular-pedagógicas, tanto a nivel individual como colectivo; la existencia de confianza y un sentido profesional de colegialidad entre docentes, y la mantención de un clima escolar conducente al aprendizaje de los estudiantes.

En los casos estudiados, la sostenibilidad de los procesos y resultados educativos se mostró dependiente de la capacidad de los directivos escolares de preservar y desarrollar continuamente el capital profesional de las escuelas, superando los desafíos impuestos por el aumento en la complejidad de la labor de enseñanza y la partida de docentes experimentados. Para lograrlo, las escuelas echaron mano al capital social existente al interior de la organización, mantenido a través del trabajo colectivo docente y un sentimiento de confianza y un espíritu de colegialidad entre colegas y con la dirección. Asimismo, en varias de las escuelas estudiadas, la presencia y preservación de un equipo de profesores «con la camiseta puesta» (muchos de los cuales realizan una labor académica que va más allá de lo estipulado en sus contratos, e incluso comprometiéndose con las situaciones individuales de sus alumnos, como en las escuelas Diego Portales y Aprender), con sentido de comunidad y corresponsabilidad por su trabajo de enseñanza, e identificados con el proyecto educativo, resultaron ser elementos claves para la mantención de los procesos y logros educacionales. Todo ello supuso cuidar las condiciones laborales, el clima de relaciones y las dinámicas instaladas de trabajo técnico-pedagógico, especialmente a nivel colectivo.

Como antes se señaló, una tensión que han experimentado muchas escuelas ha sido el recambio de los profesores. En general, este estuvo determinado por procesos de jubilación de la planta docente, que fueron generalizados en algunos casos, como en las escuelas Aguada de Cuel y Arturo Prat. El desafío de sumar a los nuevos integrantes a los equipos y modalidades de trabajo ha sido sorteado positivamente cuando existía un conjunto de procedimientos regulares sobre gestión pedagógica y curricular, y los procesos críticos del trabajo escolar se encontraban más institucionalizados. Así, la existencia de capacidades colectivas hizo de estas escuelas agentes «formadores de los nuevos profesores» no sólo en los aspectos técnicos del trabajo, sino también socializándolos en la cultura de la escuela.

Si bien en varias ocasiones se reporta que los profesores nuevos que llegan directamente de la universidad vienen con una formación más débil que los de generaciones anteriores, aun así varias de las escuelas que sostienen su efectividad (como el Colegio Aprender o la Escuela Francisco Ramírez) prefieren contratar docentes jóvenes, con poca experiencia, a quienes apuestan por terminar de formar mediante su trabajo en la escuela. Además, en las escuelas que han sostenido su efectividad en mayor medida se valora la disposición y energías de quienes se integran a los equipos, y se reconoce la necesidad de los nuevos docentes de contar con períodos de adaptación. En efecto, varias de las escuelas cuya efectividad se sostiene cuentan con mecanismos institucionalizados de inducción de los nuevos docentes, que en general son conducidos por la jefatura técnico-pedagógica y contemplan comunicación de las formalidades y rutinas locales, y acompañamientos en el aula. Estos pueden ser más prescriptivos, como en la Escuela Francisco Ramírez, donde en un principio se modela el trabajo de aula; intermedios, como la Escuela Arturo Prat, donde este es monitoreado luego de una inducción al estilo pedagógico; o más livianos como, en la Escuela Diego Portales, donde esta se orienta más bien a acoger al nuevo

integrante de la comunidad. Los períodos de inducción observados también varían en su extensión, desde aproximadamente un par de semanas hasta un semestre completo.

Complementario a estos procesos, los equipos docentes juegan un rol muy relevante en imbuir a los nuevos profesores en la cultura de la escuela y en el modo en que se organiza en ella el trabajo pedagógico-curricular. Por cierto, las escuelas que han generado más espacios institucionalizados de trabajo colectivo cuentan por ello con un mayor número de espacios de socialización de los nuevos integrantes del equipo, lo que además permite asignarles tareas de manera progresiva.

Contrariamente, en buena parte de las escuelas cuya efectividad ha disminuido, los recambios en el equipo docente ocurridos durante el decenio implicaron una desespecialización respecto del modo en que se trabajaba antes, probablemente producto de una baja capacidad para «formar» a los nuevos docentes e introducirlos en las dinámicas de trabajo existentes. En la mayoría de estos casos también se observó que la capacidad de los docentes recién egresados o que inician su trayectoria laboral era seriamente cuestionada, porque se percibía que su formación había sido deficitaria, e incluso se les atribuía falta de compromiso. Así, particularmente en escuelas dependientes de las municipalidades, existen críticas al modo en que se conducen los procesos de selección de docentes, cuestionándose la capacidad de los nuevos profesores para trabajar en los contextos específicos en que se desenvuelven estas escuelas o para adaptarse a la identidad escolar y el exigente ritmo de trabajo que las caracteriza.

Apoyar, inducir y socializar a los nuevos docentes demanda tiempo de los más experimentados. En algunas escuelas que tuvieron problemas para mantener sus procesos y logros educativos, se percibe que no hay tiempo para apoyar más a los nuevos docentes, especialmente cuando no existe una persona destinada a UTP, o cuando estas horas son muy escasas. Lo que estos casos dejan en evidencia es que la mayoría de estas escuelas no cuentan con mecanismos de inducción y de prácticas profesionales instaladas que permitan hacer a los nuevos docentes partícipes de las dinámicas de trabajo y la cultura escolar. En este sentido, las escuelas que trabajan con cursos multigrado son especialmente sensibles a los cambios en el equipo de docentes, porque esta labor requiere una expertiz para la que no existe formación inicial docente especializada y porque son escuelas con equipos pequeños, que suelen no contar con jefatura técnico-pedagógica. El caso de la escuela multigrado Aguada de Cuel, muestra las dificultades que se deben sortear en este aspecto debido a la falta de recursos para insertar a los recién llegados, carencia que es suplida por la acogida del equipo directivo y la inmersión en una cultura escolar de trabajo intensivo.

Más en general, producto de la rotación docente, pero también de divisiones producidas por toma de posición ante conflictos o de fusiones de equipos («los de la mañana versus los de la tarde» tras la implementación de la jornada escolar completa, los antiguos versus los nuevos profesionales recién contratados a través de la SEP o de los programas de integración, o los más cercanos al ex versus al actual director), en

varias escuelas se han producido fracturas al interior del equipo docente. Indicios de este tipo de situaciones se identificaron en las escuelas de Cultura y Difusión Artística, Lucila Godoy y Grecia de Chiguayante, por ejemplo. En este escenario, se observó que los profesionales nuevos y quienes se integran a la escuela vía proyecto de integración o SEP trabajaban «aparte», impidiendo la consolidación de un equipo que desarrollara sus tareas de manera sinérgica. Todo esto ha producido mayores niveles de conflicto entre los profesores y con la dirección, dañándose el sentido colectivo de corresponsabilidad entre los docentes. Cuando esto ocurre, se observa una ausencia de trabajo colaborativo e integrado, creándose incluso «camarillas» que horadan el clima de colegialidad. Los docentes parecen volcados sobre sí mismos o replegados en tareas individuales, como se reporta en Cuncumén o Lucila Godoy. Seguir haciendo lo que se sabe hacer ha sido una estrategia cuando la dirección aparece fallando o se van debilitando los espacios de trabajo colaborativo formales e informales. Por cierto, estos procesos negativos pueden ser revertidos con el liderazgo de los equipos directivos, como parece indicar la experiencia reciente de la Escuela Grecia de Las Cabras.

Aunque los estudios de caso no permiten profundizar en este aspecto (permaneciendo como una interrogante relevante para otras investigaciones), es importante señalar que –en el conjunto de escuelas estudiadas– no resulta claro que a lo largo del decenio haya existido un mejoramiento en el nivel de competencias profesionales y de autonomía docente. Aunque se reportan más recursos, materiales y apoyos profesionales, no se observó con igual nitidez que se hayan implementado programas o políticas que hubiesen contribuido a mejorar la capacidad de los docentes para realizar mejor su labor de enseñanza (aunque, por cierto, hay excepciones, como la Escuela Melecia Tocornal, donde a través de capacitaciones los profesores se reconocen hoy más preparados para apoyar los distintos estilos de aprendizaje de sus estudiantes).

Gestión curricular-pedagógica

La forma en que la escuela organiza, coordina, implementa y monitorea el núcleo técnico del trabajo de enseñanza es uno de los factores decisivos para el alto desempeño de las escuelas efectivas, y lo ha sido también para sostenerlo.

Es importante indicar, en primer lugar, aunque podría parecer evidente, que las escuelas cuya alta efectividad se ha mantenido en el tiempo se caracterizan precisamente por un fuerte foco en los procesos pedagógicos y en el logro de aprendizajes. En algunos de los casos estudiados, este énfasis en lo académico incluso se intensificó durante el decenio, como en el Colegio Aprender, donde, producto de un proceso participativo de redefinición de la identidad de la escuela, se decidió enfatizar lo académico por sobre otras labores que consideraron más «asistencialistas». En otros casos este foco es más matizado, como en la Escuela Diego Portales, donde se apunta al desarrollo integral de los niños y niñas, especialmente en su sociabilidad y expresión artística. El énfasis en la enseñanza se materializa en un intenso trabajo de planificación de clases y de

seguimiento de los procesos de aula, realizado con mucha eficiencia, basado en fuertes grados de coordinación y trabajo colectivo docente, lo que se combina en algunos casos con alta especialización de los profesores.

Más en general, en los casos estudiados, la sostenibilidad de la efectividad escolar estuvo directamente asociada a la capacidad de la escuela de mantener un alto nivel de efectividad en el núcleo del trabajo educativo, funcionando de manera estable y resolviendo los nuevos desafíos que se presentaron, provenientes especialmente de los cambios curriculares, la jornada escolar, las evaluaciones externas y –en algunos casos– de cambios en la composición de los alumnos. Esto supuso preservar y desarrollar el capital profesional docente y contar con un liderazgo técnico-pedagógico al interior de la escuela capaz de promover y al mismo tiempo controlar esta dimensión del trabajo docente. Eso sí, el logro sostenido de aprendizajes aparece mucho más probable cuando las escuelas han logrado institucionalizar los componentes clave de la gestión curricular-pedagógica, es decir, incorporarlos en las prácticas regulares de trabajo del conjunto de los docentes y, en muchos casos, de los equipos directivos. Por cierto, esto no quiere decir que en las escuelas que mayormente sostuvieron su desempeño no haya habido cambios en el período; los hubo y muchos, pero estos se expresaron fundamentalmente como ensayos de innovaciones parciales, ajustes permanentes de las tácticas y estrategias de trabajo docente individual y grupal, que rápidamente se incorporan al acervo colectivo cuando resultaron exitosas.

De esta manera, el núcleo de la labor pedagógico-curricular está constituido por mecanismos de trabajo conocidos y compartidos. Las escuelas que sostienen su efectividad tienen un modo de organizar y evaluar las tareas de enseñanza con roles identificables, y ello se ha intensificado en el período. La Escuela Francisco Ramírez es un ejemplo de trabajo técnico-pedagógico muy estructurado, donde el trabajo docente no radica en la profesora jefe, sino en el equipo de docentes que enseña un mismo nivel, quienes constituyen una unidad que planifica, desarrolla materiales, avanza con los contenidos y evalúa en conjunto, distribuyendo las tareas en función de la capacidad de cada docente. Los casos estudiados proporcionan muchos ejemplos adicionales de trabajo técnico-pedagógico colectivo, incluyendo la organización por sectores de aprendizaje en las escuelas más grandes.

Ahora bien, en varias escuelas el trabajo colectivo se combina con altos grados de especialización de los docentes: profesores que se hacen cargo año tras año del mismo grado. La Escuela Diego Portales, multigrado, proporciona un ejemplo algo flexible al respecto: en su pequeño equipo de profesores cada uno se ha especializado en la enseñanza de un nivel, pero coordinan su labor mediante permanentes reuniones y se intercambian cursos cuando perciben que uno de ellos está mejor preparado para enseñar un contenido específico. En los casos observados, esta especialización ofrece espacios de profesionalización y autonomía a los profesores; pero también puede resultar en una pérdida de relevancia de los espacios de trabajo colectivo (como se observa en las escuelas

de Cuncumén y Amelia Vial), que son las instancias que permiten institucionalizar los procesos, haciendo las individualidades menos irremplazables.

Otro rasgo relevante de las escuelas que han logrado mejor sostener su efectividad es que cuentan con referentes, ya sea los directores, jefes de UTP, coordinadores de área o ciclo, o docentes con más experiencia, que alimentan la labor de aula de los docentes y a quienes éstos reconocen como un aporte profesional. En estas escuelas existe conciencia de las habilidades particulares de directivos y docentes, de su capital profesional, las que suelen ser aprovechadas como un recurso colectivo, como cuando una docente especializada en evaluación propone a sus colegas nuevos formatos de prueba. De manera análoga, en estas escuelas los profesores tienen injerencia en las decisiones pedagógico-curriculares: seleccionan materiales a adquirir, generan proyectos, aportan conocimientos a sus colegas. Mediante estas prácticas se van constituyendo en comunidades de aprendizaje.

En contraste, en las escuelas que han tenido dificultades para sostener sus niveles de desempeño se observó un deterioro progresivo cuando no la ausencia de trabajo pedagógico-curricular colaborativo entre docentes, como su rasgo más sobresaliente en esta dimensión. Aunque en algunos casos estos espacios existen formalmente, se desarrollan de un modo más bien burocrático y ritual. En lo sustantivo, se aprecia una tendencia a que los profesores trabajen de manera aislada, planificando y enseñando por su propia cuenta, y sin que existan modos de hacer compartidos y validados de manera colectiva. Las prácticas de monitoreo y retroalimentación del trabajo docente son también débiles o inexistentes en estas escuelas. Se observan directores cuya legitimidad, liderazgo educacional o competencias directivas están en entredicho y por lo tanto no están en condiciones de apoyar, orientar ni evaluar el trabajo de sus docentes.

Las escuelas que han disminuido su nivel de desempeño en el período estudiado se han vuelto reactivas a las demandas del Ministerio de Educación o del municipio, incorporando sólo ritual o formalmente procedimientos de planificación, asesorías externas y otros instrumentos de gestión. Un ejemplo recurrente es cuando intervenciones de empresas de consultoría (ATEs) cuyo foco ha sido definido por los sostenedores, no les parecen pertinentes a los equipos docentes o directivos. Así, estas escuelas han ido destinando tiempos de trabajo colectivo a gestionar requerimientos externos cuyo aporte al trabajo pedagógico no resulta claro ni queda instalado como práctica institucional.

Por último, un indicador fuerte de que la dimensión curricular-pedagógica ha dejado de resolverse satisfactoriamente en la escuela y se ha vuelto problemática, es que la conducta de los estudiantes se convierte en un tema de difícil manejo, y se comienza a hablar de ella como un problema de los niños, no como un objetivo a lograr como parte de la labor de enseñanza de los docentes. Ciertamente, en estas escuelas los docentes y directivos tienden a interpretar esta relación en el sentido inverso, considerando que es debido a una mayor indisciplina de los alumnos que los procesos de enseñanza-aprendizaje se han resentido.

Existen otros aspectos de la gestión curricular-pedagógica en que las escuelas que han sostenido su efectividad y las que no aparecen menos opuestas, aunque con algunas diferencias. Varios de ellos relacionados con políticas educacionales.

Así, por ejemplo, a lo largo del decenio, la planificación de clases ha ganado relevancia y detalle. Actualmente, gran parte de las escuelas implementan una planificación diaria, que es reportada por los docentes y evaluada por los equipos directivos de manera semestral. Sin embargo, muchos docentes consideran de poca utilidad planificar con este nivel de detalle y además resienten la cantidad de trabajo que implica. El aporte de estas planificaciones resulta aún menos claro cuando son elaboradas por consultores externos. Por eso es interesante constatar que en el Colegio Aprender, tras un período de planificaciones diarias y dirigidas por una entidad externa, hayan optado por realizar planificaciones semestrales y quincenales.

Otros dos aspectos que han «moldeado» el tipo de gestión curricular-pedagógica en las escuelas han sido la intensificación del uso de evaluaciones estandarizadas como dispositivos de mejoramiento, y el uso de tiempos y apoyos pedagógicos complementarios para reforzar a los alumnos que se van quedando atrás en el desempeño educativo o que presentan mayores dificultades para el aprendizaje. Ambos ajustes se ligan a énfasis y recursos provenientes de las políticas públicas, y refuerzan aspectos del trabajo escolar que estas escuelas ya desarrollaban con cierta intensidad a comienzos de la década pasada.

Los tests han ido ganando espacio como instrumentos para identificar falencias y orientar las prioridades pedagógicas, pero al ser impulsados por la creciente relevancia del Simce en la política educacional, también afectan el prestigio de las escuelas. En varios casos se han implementado evaluaciones estandarizadas internas orientadas a supervisar la cobertura curricular. La Escuela Francisco Ramírez, por ejemplo, cuenta con dos sistemas de evaluaciones propios: una evaluación semanal de los aprendizajes de Lenguaje (que elabora y aplica el equipo directivo) y otra evaluación semestral de los contenidos curriculares (desarrollada por un equipo externo a la escuela). En general, especialmente en las escuelas que mayormente han sostenido su efectividad, los resultados de estas evaluaciones se usan para evaluar el trabajo docente y resultan en acciones que van desde la retroalimentación de su quehacer a bonos. Con todo, muchos docentes no tienen claro el valor de estas prácticas de monitoreo de su trabajo, y las asumen más como una exigencia de los directivos y empleadores que como un aporte sustantivo a su labor.

Además, las escuelas estudiadas efectúan ensayos del Simce en los niveles que corresponde rendirlo, en algunos casos con bastante intensidad. Estos ensayos, se señala, familiarizan a los estudiantes con la técnica de la prueba. Otras estrategias para mejorar el desempeño en el Simce incluyen la realización de las pruebas regulares utilizando el formato del Simce, el destino de horas de la JEC y de asignaturas no evaluadas por la prueba a sesiones de repaso grupal, y el trabajo focalizado con estudiantes de desempeño rezagado.

El trabajo focalizado con estudiantes identificados como «rezagados» es quizás la estrategia que más se ha extendido durante el decenio en todas las escuelas estudiadas. Ciertamente, propiciada por políticas como el PIE y la SEP, esta forma de trabajo no se

refiere solo a preparar el Simce, sino a los contenidos y jornadas regulares. Varias escuelas ya hacían horas de reforzamiento o tutorías cuando se realizó el estudio inicial en 2002, pero de la mano de los recursos adicionales, esta práctica se ha complejizado y extendido a las demás escuelas. Es común observar que se han incorporado equipos especializados (sicopedagogos y educadores diferenciales) que trabajan tanto en el aula como en espacios separados, de manera individual y grupal. Los docentes en general valoran el aporte de estos profesionales². Así, se observa una creciente especialización: los profesores trabajando con los niños «promedio» y los niños más atrasados trabajando aparte (aun cuando permanezcan físicamente en el aula), con los asistentes de la educación o a cargo de los equipos de integración. Esta separación contradice la intención de integrar a estudiantes diversos y deja abierta la pregunta por el modo en que las escuelas están abordando la diversidad de intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos «promedio».

Quizás el elemento que más contrasta en cuanto al modo en que se gestiona la integración en las escuelas que sostienen su efectividad respecto de las otras es que se propicia que haya un trabajo conjunto (que los equipos de integración no trabajen de manera aislada), si bien no necesariamente en el aula, sí como coordinación entre los equipos directivos, docentes y de integración, que vaya más allá de detectar a los estudiantes que requieren apoyos, como ocurre en la Escuela Amelia Vial, donde se destinan horas no lectivas a la planificación compartida. Esto muestra cómo la institucionalización de las innovaciones permite a las escuelas reforzar su núcleo de trabajo curricular-pedagógico.

Por último, es importante señalar que las escuelas cuentan hoy con muchos más recursos que antes. La masiva incorporación de asistentes de la educación, educadoras diferenciales y equipos de integración escolar al interior del aula ha aumentado los recursos humanos de la mayoría de las escuelas de manera significativa. A la vez, las aulas están hoy mejor equipadas que hace diez años; los computadores, proyectores y otros medios se han hecho más frecuentes, lo mismo que los materiales, libros y otros recursos para el trabajo pedagógico, generalmente puestos a disposición en los Centros de Recursos de Aprendizaje, CRA. Con todo, en algunos casos esta mejora en la implementación no ha implicado una disponibilidad directa de estos recursos para los estudiantes, disminuyendo el potencial aporte a sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cultura y convivencia escolar

La cultura escolar ha sido reconocida como el medio en que se produce la efectividad educativa. En las «escuelas efectivas» del estudio inicial se expresaba en un fuerte sentido de identidad colectiva, basado en principios de autoeficacia, orientación al logro y la disciplina, articulados en torno a símbolos de pertenencia comunitaria capaces de motivar a alumnos y docentes a realizar un trabajo intenso de enseñanza-aprendizaje. Esta forma

2 Sin embargo, la evolución del porcentaje de alumnos con bajo desempeño académico en el Simce de 4º básico sugiere que los resultados de estas iniciativas han sido heterogéneos: mientras en la mitad de las escuelas este grupo se ha mantenido reducido o ha disminuido, en las otras ha sido fluctuante e incluso creciente.

cultural era alimentada por diversas fuentes según la misión e identidad de la escuela, pero en todos los casos se fusionaba con un «modo de hacer las cosas» que incorporaba elementos propios de la gestión escolar, pedagógico-curricular y disciplinaria. Diez años atrás se identificaron además dos ejes que caracterizaban la cultura escolar de estas catorce escuelas: la existencia de un fuerte capital simbólico, consistente en un sentido y motivación común que orientaba el accionar de las personas que trabajaban en ellas, y de un modo de abordar el trabajo determinado por un fuerte sentido de la responsabilidad y de la excelencia docente, es decir, la existencia de una fuerte ética del trabajo.

Del análisis de los casos, resulta muy claro que las escuelas que en la década pasada presentaron una mayor sostenibilidad de su desempeño educativo lograron mantener y renovar comunidades escolares que compartían las mencionadas características de las escuelas efectivas, y preservar así aquellos rasgos identificados como definitorios en 2002. Directivos y docentes trabajan activamente en cultivar esta identidad, pues se trata de un producto colectivo que los incluye también a ellos.

Además, ocurre que las escuelas que sostienen su efectividad son reconocidas por su éxito académico y han ido por tanto acumulando certeza respecto de su capacidad de obtener altos logros, compartiendo un elevado sentido de autoeficacia. De este modo su cultura escolar es alimentada por el capital simbólico que acumulan. Ejemplos claros en que la excelencia académica resulta en capital simbólico los encontramos en las escuelas Amelia Vial y Francisco Ramírez, pero ciertamente este capital no proviene únicamente de logros académicos: en la Escuela Diego Portales se alimenta también de la participación en certámenes regionales o nacionales de literatura o folklore. Incluso, en varias de las escuelas estudiadas se señaló que haber sido parte del estudio sobre «escuelas efectivas» en 2002 implicó un importante reconocimiento y visibilidad que, a su vez, retroalimentó dicho capital simbólico. Pero el capital simbólico es una consecuencia: es la existencia de una sólida ética de trabajo y fuerte sentido de responsabilidad compartida, lo que permite que las escuelas estudiadas obtengan y sostengan altos niveles de efectividad, posibilitando que acumulen dicho capital.

Con independencia de su origen, lo importante es que el capital simbólico tiene a su vez efectos institucionales. Por una parte, los logros pavimentan el camino a nuevos desafíos y cimentan nuevos proyectos, como mejorar la equidad en la distribución de los puntajes en el Simce, como en el Colegio Aprender, o conseguir nuevos recursos para mejorar la implementación y facilitar la innovación, como en la Escuela Amelia Vial. Alcanzar logros alimenta la certeza de que es posible plantearse nuevas metas. Quizás por esto estas escuelas son menos resistentes a cambios e innovaciones, los que abordan, eso sí, críticamente y suelen ser evaluados a poco andar. La Escuela Arturo Prat, por ejemplo, abandonó en este período la segmentación de los cursos según el rendimiento de sus estudiantes. Por otra parte, la existencia de este capital simbólico es una fuente importante de identificación y motivación para sus estudiantes, cuestión que se aprecia

nítidamente en los casos de Amelia Vial, Francisco Ramírez, Arturo Prat, Abel Inostroza o Diego Portales.

Otro rasgo de la cultura de trabajo de estas escuelas es que esta puede ser comunicada por los miembros de la comunidad educativa. Existe un modo de hacer las cosas que se conoce y comparte, y que es tanto o más relevante a la identidad que la existencia de símbolos como pueden ser el uniforme o la celebración de algún hito en particular. La Escuela Francisco Ramírez es quizás aquella en que este conjunto de saberes aparece más sistematizado, pero en los demás casos, como en Amelia Vial, los actores son igualmente explícitos y convergentes en explicar y argumentar sobre los elementos que consideran medulares de su cultura institucional.

Ciertamente, la preservación de una cultura escolar con altos estándares de trabajo se ve facilitada por la continuidad en la orientación del equipo docente y directivo antes analizada. Subsecuentemente, su existencia es capaz de procesar la integración de nuevos docentes e integrantes a la comunidad de manera eficiente. A la vez, dada la preocupación por mantener la dimensión curricular-pedagógica bajo control y funcionando eficientemente, la «cultura de logro» se ve reforzada entre los estudiantes y profesores. En último término, la preservación de esta cultura escolar «vuelve» sobre los componentes técnico-pedagógicos del trabajo docente, facilitándolos y permitiendo un trabajo de alta exigencia. Esto se manifiesta en múltiples dimensiones, algunas de las cuales señalamos a continuación.

En las escuelas que sostuvieron en mayor medida sus resultados académicos, directivos y docentes comparten la idea de que todos los niños pueden aprender y alcanzar altos logros educacionales. Ahora bien, la visibilidad que el buen desempeño da a estas escuelas tiene efectos que, ulteriormente, facilitan la consecución de dicho objetivo. Por una parte, con independencia del grado de selectividad en sus procesos de admisión (variable en los casos estudiados), estas escuelas producen una suerte de autoselección entre las familias que optan por ellas (Amelia Vial, Francisco Ramírez y Abel Inostroza son buenos ejemplos), haciendo que, en general, trabajen con familias comprometidas con su proyecto, que concurren conscientes de su mayor nivel de exigencia, principalmente para sus hijos, pero también hacia ellas mismas. Por otra, estas escuelas tienden a cerrarse al ingreso de estudiantes a medida que avanza el ciclo escolar, procurando una baja rotación estudiantil. Es decir, si bien «todos los niños pueden aprender», consideran que para lograrlo se debe trabajar de manera sistemática e idealmente desde el comienzo. Así, como remedial, en estas escuelas se suele asignar a los alumnos nuevos a trabajo de reforzamiento. Esta «clausura» puede estar menos o más institucionalizada, como en el caso de la Escuela Francisco Ramírez, donde prácticamente no ingresan nuevos alumnos en tercero y cuarto básico. Una consecuencia negativa de esta aproximación es que, cuando se recibe nuevos alumnos, pueden producirse fracturas en la comunidad y observarse un discurso crítico hacia estos estudiantes. Por ejemplo, en el Colegio

Aprender, los alumnos antiguos resienten el ingreso de nuevos compañeros y se percibe que es más difícil trabajar con ellos.

También ocurre en estas escuelas que existe un sistema de normas claras y compartidas que realmente informa el quehacer cotidiano. Así, ninguna de las escuelas en que los procesos de alta efectividad parecieron sostenidos permitió el deterioro en la disciplina de los estudiantes: los profesores tienen clara conciencia de que formar a los alumnos en la autodisciplina es condición *sine qua non* para desarrollar el resto del trabajo pedagógico. Por cierto, también en esta dimensión se benefician del prestigio que han acumulado en sus comunidades locales por ser instituciones exigentes académica y conductualmente, lo cual produce lo que hemos denominado «autoselección» de familias y alumnos. En estos establecimientos, los docentes no están lidiando con un mal clima de aula. Lo que destaca en todos los casos es que estos procesos se fundan en la exigencia del ritmo de trabajo más que en el silencio y la inmovilidad de los alumnos como fin en sí mismo. Para ello, los docentes de estas escuelas suelen ensayar cambios de ritmos y actividades en el trabajo de aula. Así, el uso intensivo del tiempo sigue siendo una de las características distintivas de estas escuelas, donde en general las clases empiezan de manera puntual y se extienden hasta el final de la hora.

La presencia de normas claras abarca asimismo a directivos y docentes: las responsabilidades y tareas de unos y otros están bien definidas, lo mismo los mecanismos de apoyo y los canales de comunicación. Son escuelas en que los equipos docentes trabajan igualmente de manera disciplinada, como muestran los casos de Aguada de Cuel, Melecia Tocornal, Francisco Ramírez o Arturo Prat. Esto no obsta que en varias escuelas los profesores sumen a los espacios formales de trabajo colectivo instancias informales de coordinación de manera permanente e intensiva, como dejan claro las experiencias de Amelia Vial y el colegio Aprender.

Como correlato de la existencia de normas claras, en estas escuelas se observa una convivencia respetuosa que involucra a todos los miembros de la comunidad escolar: docentes, asistentes de la educación, directivos, estudiantes y apoderados valoran su rol en la escuela y el modo en que se incorporan a ella. Largamente documentadas en los casos de Melecia Tocornal y Diego Portales aparecen las múltiples actitudes positivas que este clima de respeto produce en las comunidades escolares.

En cambio, en marcado contraste, las escuelas que han ido perdiendo efectividad educacional durante la década muestran un deterioro en los elementos simbólicos antes analizados y que alguna vez las caracterizaron. Pareciera como si éstos se hubiesen perdido, ya sea por la salida de algunos directivos o docentes, por el paulatino abandono de ciertas rutinas y prácticas institucionales, o por el deterioro del clima de relaciones entre docentes. Así, se observa la existencia de menos espacios de trabajo colectivo, como en Cuncumén; un menor énfasis en el desarrollo artístico, como en la Escuela de

Cultura y Difusión; o dejar de realizar ciertas celebraciones, como en las escuelas Grecia de Chiguayante y Las Cabras. Llama la atención que muchas veces la pérdida de la antigua identidad sea argumentada por los actores escolares en términos de celebraciones o ritos que dejaron de realizarse, más que en rutinas de trabajo y métodos de enseñanza que han dejado de ponerse en práctica. Estas escuelas comienzan a observar su pasado con nostalgia y con un sentimiento de pérdida, incapaces de reconocerse en la imagen (quizás idealizada) que conservan de sí mismas, o de construir una visión compartida sobre lo que quieren ser a futuro. El círculo comienza a cerrarse cuando la indisciplina de los alumnos, sus problemas de aprendizaje y la falta de compromiso de las familias se les aparecen como explicaciones plausibles del deterioro institucional que perciben en los procesos y resultados de la escuela, exacerbando el sentimiento de pérdida de control sobre su devenir.

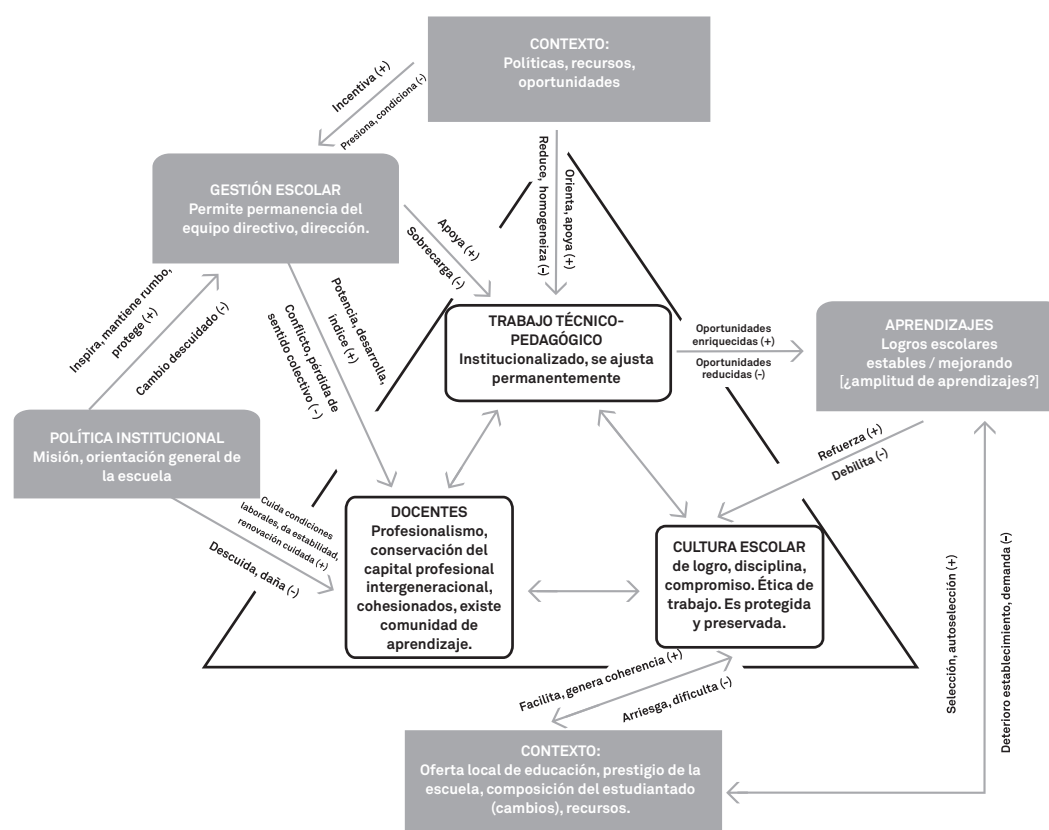
Ciertamente, también en esta dimensión cultural y de convivencia identificamos tendencias comunes al conjunto de escuelas estudiadas. Por ejemplo, en gran parte de las escuelas se señala que hoy la relación con los apoderados es más tensa que diez años atrás. Se percibe que su vínculo con la comunidad se ha debilitado, que les son más hostiles, y que es más difícil involucrarlas en los desafíos escolares, disminuyendo su participación tanto en actividades pedagógicas como no lectivas. Asimismo, encontramos ejemplos de escuelas que mantienen este vínculo tanto entre aquellas cuya efectividad se sostiene como en aquellas en las que decae, como ocurre en las escuelas Amelia Vial y Cuncumén, respectivamente.

En este mismo sentido, en la mayoría de las escuelas han tendido a normar la relación con los apoderados: existen protocolos de atención y horarios definidos, y en varias de ellas se les pide a los apoderados firmar compromisos. También, en algunas, se ha restringido las temáticas a abordar en las reuniones de apoderados. Resulta notorio que en las escuelas que mayormente sostienen su efectividad, estas modificaciones se valoran de manera positiva, porque los profesores sienten que cuentan con respaldo institucional para gestionar las relaciones con los apoderados, y que estas se abordan como parte del trabajo colectivo, con colaboración de los directivos. En cambio, en aquellas cuya sostenibilidad ha decaído, prima entre los docentes la sensación de que los apoderados, o el cambio en las familias que asisten a la escuela, son en gran medida responsables de las dificultades de enseñanza que enfrentan.

Por último, es importante notar (también como un elemento relativamente generalizado entre las escuelas estudiadas) que la relación con los estudiantes no parece haberse debilitado en términos de cercanía y confianza durante el período. En la mayoría de los casos (independiente de la evolución de su efectividad), los docentes siguen siendo referentes para los estudiantes, quienes valoran las oportunidades de acompañamiento que sus profesores les proveen.

En resumen, como hemos visto a lo largo del análisis, la sostenibilidad de la efectividad educativa y de los procesos escolares clave involucrados es un fenómeno dinámico, complejo y sumamente frágil, que no termina de instalarse y no deja de ser un desafío constante para las escuelas. El siguiente esquema da cuenta de nuestra comprensión del modo en que los distintos factores que posibilitan u obstaculizan la sostenibilidad de la efectividad escolar interactúan entre sí, determinando las posibilidades de cada escuela de lograrla.

Figura 1. Factores y procesos que explican la sostenibilidad de la efectividad educativa.



ELABORACIÓN PROPIA. SIGNO (+) INDICA QUE FAVORECE LA SOSTENIBILIDAD; SIGNO (-) INDICA QUE DIFICULTA LA SOSTENIBILIDAD. VER TEXTO PARA DETALLES.

SEGUNDA PARTE
DIEZ AÑOS EDUCANDO EN CATORCE ESCUELAS

ESCUELA LUCILA GODOY ALCAYAGA: LA FRAGILIDAD DE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR

FERNANDA DEL POZO Y XAVIER VANNI

LA ESCUELA DIEZ AÑOS ATRÁS (2002-2003)

La escuela básica G-100 Lucila Godoy Alcayaga fue fundada en 1889, en el sector de La Cantera Baja, comuna de Coquimbo. El establecimiento debe su nombre a la poeta Gabriela Mistral, que ejerció la docencia en sus aulas a principios del siglo pasado. La Cantera nació como una zona agrícola, de fundos y potreros, y hoy está catalogado como un sector de pobreza. Inicialmente rural, la escuela pasó a ser considerada urbana en la segunda mitad del siglo XX, cuando se instalaron fábricas industriales y se construyó una carretera en sus alrededores.

Desde fines de la década del noventa, la población de La Cantera comenzó a experimentar un aumento y una transición socioeconómica debido a la llegada de familias de clase media y a la construcción de nuevas villas, que coexistían con las históricas poblaciones del lugar. Sin embargo, hasta 2002, la Lucila Godoy Alcayaga seguía siendo la única escuela del sector. Entonces, atendía a 280 estudiantes que cursaban entre prekínder y octavo básico, los cuales se distribuían en un solo curso por nivel.

El estudio de caso patrocinado por Unicef diez años atrás describía la forma en que, en menos de un decenio, la escuela había pasado de obtener bajos resultados a convertirse en el establecimiento municipal de Coquimbo con mejor rendimiento en las pruebas nacionales (Simce). Gracias al liderazgo que ejercieron dos equipos directivos, la cultura institucional y las prácticas pedagógicas de la escuela experimentaron un cambio y comenzaron a poner el foco en los aprendizajes y la disciplina, algo que le valió el reconocimiento de una comunidad que antes no la valoraba demasiado.

El año 2002, el equipo directivo, compuesto por una directora y una jefa de UTP que llevaban muchos años trabajado en el establecimiento, ejercía un fuerte liderazgo y gozaba de gran legitimidad entre sus colegas. En particular, la directora se había ganado el respeto de los docentes gracias a su carácter, su compromiso e identificación con la escuela, y un estilo de gestión que privilegiaba la eficiencia y la supervisión constante del trabajo técnico-pedagógico.

Una de las características fundamentales de las prácticas de gestión que se desarrollaban entonces era que estaba enfocada en los aprendizajes, especialmente en lenguaje y matemática, así como en la convicción de que todos los alumnos podían aprender y alcanzar altos logros, misión que estaba institucionalizada en la comunidad escolar y con la cual todos los docentes se sentían comprometidos.

La gestión pedagógica se centraba principalmente en la supervisión y el apoyo al trabajo docente, además de la constante evaluación de los estudiantes para asegurar que alcanzaran los aprendizajes esperados y se estuviera cumpliendo la cobertura curricular. Esto se materializaba, entre otras cosas, en las observaciones de aula que se realizaban sin previo aviso; las revisiones del libro de clases, los cuadernos de los alumnos y las pruebas, y la posibilidad que tenían los profesores de utilizar evaluaciones tipo. Por otro lado, existían varias instancias sistemáticas de trabajo colectivo, en las que todos los docentes rendían cuenta del estado de avance de su curso o subsector y reflexionaban respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, y a la vez generándose una presión de los pares que empuja hacia el mejoramiento del desempeño docente.

Otro aspecto que destacaba el informe de 2004 era el énfasis que ponía la escuela en la disciplina, al punto de que había llegado a ser una de las características clave de su identidad. El lema «Disciplina para el aprendizaje» daba cuenta de una noción compartida por toda la comunidad educativa: «Sin disciplina, los alumnos no aprenden», es decir, para los miembros de la escuela, la regulación de la conducta no solo facilitaba el aprendizaje, sino que, en realidad, lo hacía posible.

Asimismo, los actores consideraban que el pequeño tamaño del establecimiento había facilitado el desarrollo de buenas relaciones interpersonales y protegido la formación personal y social de los estudiantes. Por este motivo, a pesar del aumento de la demanda, la escuela intentaba mantener una matrícula relativamente reducida.

En cuanto a la implementación de las políticas educacionales, según el estudio de 2002, la escuela hacía un buen aprovechamiento de las oportunidades a las que podía acceder gracias a la reforma escolar (por ejemplo, el programa P 900). Asimismo, los miembros de la comunidad educativa habían logrado forjar buenas relaciones con el sostenedor municipal, el cual apoyaba su labor a través de distintas estrategias, como la mantención de una planta docente estable y con jornadas completas o casi completas, y el otorgamiento de cierta autonomía para contratar y despedir a los profesores.

Ciertamente, el papel de la directora había sido clave en el proceso de mejoramiento de la escuela, aunque el hecho de que su situación no se hubiese formalizado desde 1998 (año en que asumió como reemplazante) era una fuente de preocupación para sus miembros. Otro aspecto que generaba inquietud era el relativo aislamiento en que se encontraba la escuela, debido a que no había formado redes de apoyo con los demás establecimientos de la comuna, pues consideraba que estos «envidiaban» su buen rendimiento y la relación que mantenía con el jefe del DAEM, quien había sido su director y uno de los impulsores de su despegue. Asimismo, según los entrevistados, la intensidad del trabajo y la falta de apoyo institucional amenazaban con desgastar la fuerza y motivación de los profesores, quienes, además, tenían que hacer frente a un nuevo desafío: competir por primera vez con un colegio particular subvencionado.

La situación de la escuela se mantuvo sin grandes cambios hasta fines del año 2003, es decir, alrededor de un año después de que se realiza el estudio en el establecimiento. En 2003, se llamó por primera vez a concurso público para ocupar el cargo de director. Quien lideraba entonces la escuela decidió no postular, ya que, a pesar de su experiencia, legitimidad y liderazgo, no había realizado postítulos o posgrados, lo que constituía una enorme desventaja. Como relata un miembro de la escuela: «No se presentó porque era una excelente directora, pero no tenía el perfeccionamiento como para postular. Ella tenía su liderazgo, y todo, pero era innato, ella era así, le salía por los poros ser una muy buena directora, una muy buena líder».

Finalmente, un profesional externo ganó el concurso, con lo que la escuela pasó a ser conducida por primera vez desde que diera el «salto» por alguien que no formaba parte de su comunidad educativa.

CAMBIOS EN EL ESTILO DE LIDERAZGO DIRECTIVO Y CONTINUIDAD DE LA GESTIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA (2003-2009)

La llegada del nuevo director

El nuevo director llegó a la escuela en noviembre de 2003, luego de liderar otro establecimiento municipal de la comuna. Para él, asumir el cargo significaba un desafío y, al mismo tiempo, una gran motivación, ya que, a raíz de sus buenos resultados educativos, el establecimiento gozaba de un enorme prestigio en la zona.

Excelencia académica, un colegio que era reconocido por sus resultados regionales y nacionales, un colegio que para mí significaba un desafío extraordinariamente grande por el prestigio. Entonces a mí ¿qué me quedaba? Proseguir con el prestigio, proseguir con las estrategias que tenían señaladas ahí en el colegio según los paradigmas, según sus proyectos (exdirector).

En este sentido, uno de sus aciertos fue reconocer la calidad del trabajo que se venía desarrollando en la escuela y darle continuidad tanto a procesos que estaban instalados como a los proyectos que se encontraban en marcha.

Sin embargo, a pesar de esta disposición, los entrevistados coinciden en que su llegada no fue un proceso fácil. En primer lugar, jugaba en su contra no haber trabajado antes en la escuela y tener que competir con el enorme reconocimiento del que gozaba su antecesora. A esto se sumó el hecho de que ella continuó como subdirectora, lo que produjo algunos conflictos de liderazgo, que perjudicaron la convivencia y la hicieron dejar el establecimiento antes de que terminara el año escolar 2004.

Entre las áreas a las que el nuevo director buscó dar continuidad está el trabajo técnico-pedagógico, que siguió estando a cargo de la misma jefa de UTP. En ella delegó buena parte del liderazgo pedagógico, mientras que él centró sus funciones en la gestión y planificación institucional, con el objeto de fortalecer las condiciones necesarias para mantener la cultura y la gestión pedagógica de la escuela.

La jefa técnica era una eminencia [...], una persona colaboradora con los profesores, amiga de los profesores, asesora, en todo momento estaba preocupada con esos temas. Pero en ningún momento fue una situación de ruptura lo que pudiéramos tener entre lo pedagógico y la parte de gestión escuela, no, no. Ellos me entendieron a mí y yo los entendí mucho a ellos. Yo les colaboré en clases, en aulas, bajaba a las clases, profesor que faltaba yo iba y hacía la clase del profesor, se seguía la misma instancia que se había seguido antes (exdirector).

De esta manera, la gestión pedagógica no se vio alterada por el cambio de dirección, y la labor de los profesores siguió siendo apoyada y supervisada sistemáticamente. Los docentes trabajaban sobre la base de las planificaciones que revisaba previamente la UTP y participaban en talleres de reflexión en los que se intercambiaban experiencias pedagógicas mediante modelamientos de clases u otras estrategias, además de analizar los avances de la cobertura curricular. Junto con la jefa de UTP, se mantuvo el encargo de evaluación, un profesor de Matemática que combinaba las clases con la confección y revisión de los instrumentos que ocupaban los docentes para evaluar a sus estudiantes.

Asimismo, la organización de la enseñanza lograba combinar armónicamente autonomía y rendición de cuentas, pues si bien los profesores tenían cierta libertad para estructurar el programa escolar según las necesidades de sus estudiantes y su juicio profesional, también tenían que alcanzar metas específicas por grado, cuya definición y cumplimiento era evaluado por la UTP.

Finalmente, con el objetivo de asegurar la cobertura curricular, y a la vez lograr que todos los estudiantes alcanzaran los aprendizajes esperados en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, se mantuvieron las horas de reforzamiento en las tardes, como parte de los talleres de la Jornada Escolar Completa (JEC).

Es así como en este periodo la escuela logra mantener la estructura y las estrategias del trabajo técnico-pedagógico que la habían llevado a mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje y a obtener resultados sobresalientes en las pruebas estandarizadas del Simce. No obstante, pronto comenzaron a aparecer elementos que tensionarían a la comunidad educativa e incidirían en la forma de organización y desempeño del cuerpo docente.

Cambios en la gestión institucional: apertura de la escuela

Un aspecto en que el cambio de liderazgo sí tuvo un impacto significativo fue la relación de la escuela con su entorno. El nuevo director consideraba que el establecimiento estaba muy encerrado y que era necesario «abrirlo» y mostrarles a otras escuelas lo que se hacía en su interior. A su juicio, la comunidad debía saber qué era lo que había llevado a sus estudiantes a lograr tan buenos resultados, algo que además podría permitirle generar alianzas y obtener el apoyo de otras entidades.

Tuve una política de puertas abiertas, que me costó un poquitito porque la escuela como que se cerró mucho, se encapsuló dentro de los procesos, dados los desafíos que tenía y los compromisos que tenían los profesores. Entonces, me costó un poquitito agregar ese tema más, que es cómo abrimos la escuela, como abrimos las puertas para que la escuela sea buena, reciba alumnos, sin tampoco discriminar quiénes [...], sin tampoco meterme demasiado en situaciones que no eran propias del colegio. O sea, solamente lo que tenía que ver con la gestión del director de escuela. O sea, relaciones con los padres y apoderados, con la comunidad, relaciones con las empresas, relaciones con los proyectos que se hacían en la escuela (exdirector).

Esta cita ilustra un elemento importante que además coincide con la visión del resto de los actores. El trabajo técnico-pedagógico que había llevado a la escuela a lograr un alto desempeño había requerido un esfuerzo y compromiso muy grandes de toda la comunidad educativa, que trabajaba con un único objetivo: mejorar los procesos de enseñanza y los aprendizajes que lograban los estudiantes.

Este esfuerzo incluía acciones de trabajo colaborativo, como los talleres de reflexión pedagógica, y de responsabilidad profesional, como la entrega de instrumentos de planificación y evaluación a tiempo, lograr la cobertura del currículo, y maximizar los tiempos de enseñanza; acciones que eran monitoreadas por la UTP. Así, el trabajo estaba íntegramente abocado hacia el interior de la escuela y sus miembros no contaban con espacios ni tiempo para intercambiar experiencias con profesionales de otros establecimientos o instituciones. Por el contrario, la dirección procuraba que los estímulos exteriores interfirieran lo menos posible en las dinámicas internas, para lo cual tomaba algunas medidas, como, por ejemplo, regular estrictamente la entrada de los apoderados.

Quienes conocieron a la directora que estuvo a cargo del establecimiento entre 1998 y 2003 señalan que ella era muy buena profesora, «tenía ese estilo de profe» y, por lo mismo, se preocupaba especialmente de lo que ocurría en la sala de clases, desde donde observaba y organizaba los procesos técnico-pedagógicos de la escuela en general. Su

sucesor, en cambio, habría tenido «una mirada un poquito más de arriba, más global», por lo que su preocupación traspasaba lo que sucedía al interior del establecimiento y se enfocaba más en la generación de alianzas que pudieran significar un aporte tanto de recursos como de oportunidades. En este sentido, a juicio de los entrevistados, él quiso «aprovechar» la trayectoria de buenos resultados y el prestigio de la escuela para mostrarla, posicionarla y potenciar su mejoramiento.

En palabras del exdirector, esta apertura «costó», especialmente debido a la resistencia inicial de los demás miembros, que estaban acostumbrados a otro tipo de gestión. Sin embargo, los reparos fueron superados rápidamente, ya que la nueva política no tuvo una incidencia directa en la gestión técnico-pedagógica, sino que, por el contrario, significó un apoyo para el trabajo que venía haciendo la UTP. Además, los entrevistados reconocen que la apertura de la escuela tuvo efectos positivos, como, por ejemplo, una mayor oferta de capacitaciones y pasantías para los profesores, el reconocimiento de la comunidad y un aumento en la demanda de matrícula.

Sin embargo, en la medida en que se fueron agregando actividades extracurriculares, algunos miembros de la escuela comenzaron a considerar que estaban perdiendo horas de clases, con lo que se retrasaba la planificación curricular:

A él le gustaba mostrar lo que se hacía en la escuela, ya que nosotros no mostrábamos realmente mucho. Él inventó que nos fuéramos a desfilas a La Cantera Alta el día del 18 de Septiembre, lo que nunca hacíamos antes [...]. Pero mostrar significa también otro tiempo de trabajo, pero ese tiempo de trabajo también era dentro del horario de clases, entonces, el niño, si tenía en la semana seis horas, ya había una que se trabajó en preparar esa actividad, es una hora menos que no estamos con el alumno. Y lógicamente, que también eso influye al término del semestre, porque es menos tiempo para el niño (exdirectivo).

De esta manera, al intenso trabajo que ya se desarrollaba en el establecimiento, se sumaba ahora la necesidad de cumplir con actividades dirigidas hacia el exterior, para lo cual se fueron flexibilizando algunas exigencias y haciendo «trueques» con los profesores, que participaban en estas instancias a cambio de liberarse de algunas de sus responsabilidades. Por ejemplo, antes la dirección solía ser muy exigente respecto a la asistencia a los talleres de reflexión pedagógica, para los cuales había un calendario que tenía que cumplirse y todos los profesores debían participar de esta actividad sin excusas. Pero, con el cambio de orientación, algunos docentes empezaron a ausentarse para poder tomar parte en los nuevos compromisos que la escuela iba adquiriendo con su entorno.

Así, de a poco, se fueron «flexibilizando los permisos y las llegadas más tarde», algo que no sucedía con la antigua directora, quien, según recuerdan los entrevistados, se paraba en la entrada de la escuela para recibir a los estudiantes y aprovechaba de llamarles la atención a los profesores que llegaban atrasados. Y si bien los profesores no se relajaron ni descuidaron su labor, sí percibieron un cambio en la cultura profesional, que hasta entonces había estado muy marcada por la exigencia y el rigor.

Se observa entonces que el cambio directivo tuvo un fuerte componente de continuidad, asociado al trabajo técnico-pedagógico que se venía desarrollando en la

escuela, manteniéndose el liderazgo de la jefa de UTP en este ámbito; pero que también se iniciaron algunos cambios institucionales a raíz de la apertura de la escuela que el director llevó adelante, y su estilo de liderazgo más «hacia fuera», lo que sacó a la escuela de la atención exclusiva en lo pedagógico y de cierta clausura que había caracterizado el periodo anterior de la escuela.

Mejoramiento de la infraestructura y más participación de las familias

El periodo 2003-2008 también estuvo marcado por algunos mejoramientos de la infraestructura del establecimiento, pues se construyó un pabellón nuevo con oficinas, una sala de profesores y cuatro salas, además de que se reacondicionaron los baños. Asimismo, en 2006, se creó el Proyecto de Integración Escolar (PIE), aunque la escuela ya contaba con un Programa de Educación Diferencial para atender a los estudiantes con problemas de aprendizaje leves y un convenio con una escuela especial de Coquimbo para acoger a los que tenían necesidades educativas especiales permanentes.

Finalmente, los entrevistados coinciden en que la relación con las familias es uno de los aspectos más destacables del periodo, lo que atribuyen, en gran medida a que el director estaba presente en todas las actividades y se preocupaba constantemente por fortalecer el vínculo con los apoderados. Según estos últimos, siempre estaba pendiente del funcionamiento de la escuela y la situación de los estudiantes.

A1: Sí, él se encargaba, él andaba detrás de todo, de todo, de todo, iba a las reuniones, se paraba en la puerta, un día antes: «Mañana no se olviden reunión en el Centro General, la asistencia es obligación».

A2: Él se veía en el patio, pasaba sala por sala, a ver los niños cómo estaban portándose.

A1: Él igual supervisaba los recreos, que no sucedieran desórdenes, que no fuera a pasar nada que no correspondiera, tenía mucho interés y se preocupaba bastante de todo.

Cambios sociodemográficos y del mercado educativo

El sector de La Cantera ha experimentado un crecimiento demográfico importante en los últimos diez años, pasando de ser un sector más bien semirural a uno completamente urbano. Esto supuso la llegada de nuevos establecimientos escolares. Hasta 2003, la Escuela Lucila Godoy Alcayaga era la única que impartía enseñanza básica en el sector, pero ese año se instala el primer colegio particular–subvencionado, al que seguirían otros cuatro entre 2006 y 2009.

En un comienzo, el impacto de la nueva oferta educativa no pareció muy significativo. Las familias «más antiguas» se mantuvieron en la escuela, algo que sus miembros atribuyen al compromiso que tenían con su proyecto y a que el establecimiento supo anticiparse a la competencia, reforzando la alianza con los apoderados. Pero a partir de 2008, la matrícula, especialmente la de prebásica, comenzó a disminuir.

Una de las razones que esgrimen los entrevistados para explicar esta situación es que la subvención por alumno prioritario de la ley SEP, que impide el cobro de copago, eliminó la barrera que significaba el financiamiento, con lo que los colegios particular-subvencionados dejaron de estar fuera del alcance de las familias más vulnerables, y estas, al poder elegir, optaron por ellos.

Cabe señalar que de los cinco establecimientos que se instalaron cerca de la escuela, tres cobran entre \$ 10 001 y \$ 25 000 de mensualidad, son de nivel socioeconómico medio (C, según la clasificación del Simce) y solo uno ofrece becas de estudio. De los restantes, uno es gratuito y atiende alumnos de nivel socioeconómico medio-bajo (B), y el otro cuesta entre \$ 25 001 y \$ 50 000 al mes. Este último no otorga becas, está clasificado en el nivel socioeconómico medio-alto (D) y, a diferencia de todos los demás, no está suscrito a la ley SEP.

A esta situación «externa» se sumó un problema «interno» que la escuela solo pudo resolver recientemente. Una educadora de párvulos fue sumariada dos veces por maltrato, lo que provocó que muchos apoderados retiraran a sus hijos de kínder y prekínder. Además, algunos entrevistados señalan que «se corrió la voz» sobre esta situación y cada vez menos familias estuvieron dispuestas a inscribir a sus hijos en esos cursos. Esto hizo que la escuela tuviera que realizar grandes esfuerzos para atraer a estudiantes de primero básico.

Por otra parte, si bien el establecimiento no seleccionaba a los estudiantes que ingresaban a prebásica, el procedimiento era distinto cuando se liberaba un cupo en los cursos superiores. Algunos apoderados cuentan que no pudieron matricular a todos sus hijos en la escuela porque «no quedaron», y que para postularlos les pedían las notas y las hojas de vida. Asimismo, los profesores y estudiantes más antiguos cuentan que los alumnos que querían ocupar una vacante tenían que rendir una prueba, pero que en pre-kínder y kínder se recibía a todos los estudiantes que postulaban, que era generalmente los habitantes del mismo sector.

Aunque dicen que nosotros éramos una escuela selectiva, no éramos una escuela selectiva. ¿En qué sentido no éramos selectivos? En que nosotros teníamos la población de acá y ellos eran nuestros alumnos que venían de prekínder y kínder, y esos pasaban a primero, segundo, y eran nuestros, eran nuestra preparación hasta que salían de octavo. ¿Cuándo había selección? Cuando había una vacante, y llegaban un montón de niños, entonces, de ese montón nosotros nos dábamos el lujo de elegir (directivo).

Políticas del sostenedor y primeras fracturas internas

Un último elemento que los entrevistados destacan del periodo es la decisión que tomó el sostenedor de reducir las horas de contrato de todos los profesores de la comuna. Esta medida respondió al déficit financiero que afectaba al Municipio, y se aplicó de manera uniforme a la totalidad de los establecimientos municipales. Así, en 2008, las

escuelas se enteraron de que debían ajustar los horarios de sus docentes para que ninguno sobrepasara las treinta y ocho horas semanales.

Como ya señalamos, gran parte de los profesores del establecimiento contaban con jornadas completas o casi completas, lo que les permitía desarrollar actividades extracurriculares y de reforzamiento, muchas de las cuales tuvieron que ser suspendidas. Así, los docentes que tenían contratos de cuarenta y cuatro horas vieron sus horarios reducidos a treinta y ocho, y los que contaban con treinta y ocho, pasaron a tener treinta.

Esta política tuvo una serie de consecuencias para el funcionamiento y el clima interno de la escuela. Por una parte, hizo que fuera necesario reorganizar el trabajo pedagógico: ya no se harían talleres ni reforzamientos fuera del horario de clases, lo que por otra parte, y lo que es más importante, afectó profundamente a la comunidad educativa, ya que los docentes sintieron que no se estaba reconociendo el trabajo que los había posicionado como los mejores de la comuna, algo que afectó fuertemente su motivación y compromiso. Además, dadas las nuevas condiciones laborales, muchos tuvieron que buscar trabajos complementarios o incluso trasladarse a colegios particular-subvencionados que les ofrecieran mejores oportunidades.

Hicieron una restricción de horas a nivel comunal, y el proyecto educativo que nosotros teníamos se fue a las pailas [...]. Los profesores mandamos cartas, pataleamos, mandamos ahí en esas cartas que nosotros estábamos en el libro este, donde estábamos reconocidos como una de las escuelas eficientes en sectores de vulnerabilidad, todos nuestros índices, que era la única escuela que por quince-dieciséis años se había mantenido en un nivel de resultados del Simce [...]. No les interesó. Entonces [...], uno como profe decía: «Para qué nosotros nos preocupamos tanto si a nadie le importa», es como si, en un momento, uno dijo: «Para qué nosotros poníamos nuestro tiempo, toda nuestra disposición y cuando llega el momento que supone que las comunas están luchando, porque una de las formas de lograr la equidad con los niños es la educación, no les importa, porque le importaba la parte económica, ellos tenían un déficit, y lo que hicieron fue...» (docente).

Además, algunos de los involucrados señalan que la restricción generó un quiebre en las confianzas que existían al interior de la escuela, ya que hubo profesores que no entendieron que respondía a una política comunal. A esto se sumó que la manera de implementar la reducción de los contratos fue poco clara, al punto de ser calificada de maltrato laboral por algunos docentes. De hecho, un grupo de docentes presentó denuncias en el DAEM, situación que solo contribuyó a deteriorar la convivencia.

Una última consecuencia que trajo la nueva política fue que se deterioraron las relaciones con el DAEM, que hasta entonces se habían caracterizado por su fluidez y eficiencia. A raíz de la reducción de las jornadas y otras situaciones administrativas, el director de entonces tuvo que enfrentarse en reiteradas ocasiones con el sostenedor, lo que derivó en un quiebre que hizo más difícil el funcionamiento de la escuela.

Un año más tarde, con la implementación de la ley SEP, la escuela pudo contar con recursos que le permitieron volver a financiar algunas actividades extracurriculares y

ampliar las horas de contrato de sus docentes, pero la percepción que prevalece entre los actores es que esto no logró recomponer las relaciones de confianza, ya que, como diría uno de los entrevistados: «[Estas] se habían quebrado ya».

Los nuevos talleres pusieron el énfasis en los cursos que rendían el Simce. En este sentido, la ley SEP sirvió más para retomar las estrategias que ya se venían implementando en la escuela que para desarrollar otras distintas.

Aprovechamos de volver a hacer reforzamiento. Y ahí les dimos horas a los colegas, aprovechamos de recuperar y darles horas, por ejemplo, a los profesores que el próximo año van a rendir el Simce, ya apoyemos ese tercero y cuarto, para que los alumnos mejoren donde están débiles y después tengamos mejores resultados» [...]. Contratábamos a los mismos profesores, entonces, fuera de su horario, trabajaban con sus alumnos. A las tres y media, a las cuatro quizás, generalmente se trabajaba hasta las cinco en reforzamiento, Matemática y Lenguaje especialmente (ex directivo).

Finalmente, en 2009, el director cumplió su periodo de cinco años y la Municipalidad abrió un concurso para reasignar el cargo.

Logros y balance del periodo

Entre 2003 y 2008, el establecimiento no solo mantuvo los resultados que lo habían llevado a ser reconocido como escuela efectiva, sino que también consiguió mejorar algunos aspectos. Uno de los más importantes fue el aumento de la matrícula, lo que llevó a los directivos a tomar la decisión de abrir por primera vez otro primero básico. Los indicadores de eficiencia también repuntaron, ya que, a pesar de algunas fluctuaciones, la tasa de repitencia global se mantuvo alrededor del 2 %, y la de retiro, entre el 0,4 y el 1 %.

Los resultados en las pruebas Simce de 4° y 8° básico tampoco experimentaron grandes cambios. En el caso de cuarto básico, la escuela había alcanzado su mejor desempeño en 2002, año en que obtuvo más de 300 puntos promedio, tanto en Lectura como en Matemática. Durante los años siguientes, si bien dejaron de ser tan sobresalientes, en ambos subsectores, los promedios se mantuvieron entre los 270 y los 280 puntos.

Ciertamente, estos resultados son muy superiores a los que obtenían los establecimientos del mismo grupo socioeconómico, a los que la escuela superaba por un rango de 40 a 25 puntos. No obstante, hacia fines de la década pasada, se observa un estancamiento en los resultados del Simce tanto de Lectura como de Matemática, lo que contrasta con el mejoramiento promedio que experimentan las escuelas del país durante esos años. Por otro lado, probablemente debido al bajo número de estudiantes, los niveles de desempeño presentan algunas fluctuaciones, y los alumnos que obtienen resultados insuficientes varían entre el 20 y el 25 %. En el caso de octavo, el puntaje en Lectura muestra una fluctuación mayor, aunque se mantiene alrededor de los 280 puntos promedio. Los resultados de Matemática del mismo nivel, en cambio, experimentan un

mejoramiento significativo, pasando de 273 a 287 puntos entre 2004 y 2007, pero mostrando una disminución importante a partir de 2009.

Esta trayectoria académica hizo que el establecimiento fuera reconocido por el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) ininterrumpidamente durante más de un decenio, además de ser clasificado como escuela autónoma en el marco de la Subvención Escolar Preferencial.

A partir de estos datos, es posible concluir que, si bien la escuela experimentó un cambio en el estilo de liderazgo y el tipo de gestión, durante la mayor parte de este periodo su cultura se mantuvo viva. El énfasis en los procesos internos, y la exigencia y control con que había sido conducida dieron paso a un ambiente laboral menos exigente y un énfasis en la relación con el entorno y los agentes externos. Sin embargo, la motivación y el compromiso continuaron definiendo el quehacer de la comunidad educativa, lo que sumado a la baja rotación de docentes y directivos permitieron mantener los buenos resultados académicos hasta el final del periodo, cuando el clima del establecimiento comienza a deteriorarse.

GIRO EN EL PROYECTO EDUCATIVO: DIFICULTADES DE ADAPTACIÓN

Mayor heterogeneidad y complejidad de los estudiantes

En noviembre de 2009, una nueva directora asumió la conducción de la escuela. Los entrevistados recuerdan el periodo que se inició con su llegada como una época compleja, marcada por el desafío de mantener la calidad del trabajo técnico. De manera similar al anterior director, la nueva dirección delegó buena parte del trabajo técnico-pedagógico en la histórica jefe de UTP de la escuela, quien continuó su liderazgo en este ámbito. Sin embargo, la nueva directora, que había estado a cargo de una escuela especial de la comuna, llegó con la intención de transformar el proyecto educativo de la escuela, ya que su convicción era que la Escuela Lucila Godoy era un establecimiento selectivo, y su proyecto era transformarlo en una escuela inclusiva. Esto sumado a que, como hemos comentado, la escuela se encontraba en una cierta crisis de matrícula en los cursos de prebásica y el primer ciclo, por lo que un objetivo urgente era aumentar la matrícula.

Esta era una escuela totalmente selectiva, costaba mucho entrar a esta escuela porque quien venía tenía que hacer una prueba [...], y eso determinaba si se matriculaba al niño o no. Entonces, yo la transformé en una escuela no selectiva, donde nosotros recibimos a todo aquel que venga a estudiar, porque yo les decía a los profesores: «El mérito es tener buenos resultados con los niños que llegan, no con los niños sobre 6, porque con los niños sobre 6 uno va a tener seguro buenos resultados» [...]. Eso de hacer una escuela abierta, no selectiva, me generó una baja de resultados en el Simce, porque los profesores siempre decían: «No son niños nuestros». Eso creó una problemática entre los profesores conmigo cuando yo

llegué, porque ellos estaban acostumbrados a seleccionar, y yo les recibí a todos los niños que llegaban, y ellos decían: «Ah, la directora recibe a todos los niños; como ella no está en la sala». Se creó toda esa problemática. Bueno, después los profesores se fueron acostumbrando, porque yo les dije que estamos rodeados por seis colegios y si no recibimos esos alumnos, no vamos a tener matrícula y se van a tener que ir muchos profesores» (directora).

Esta política sumada a las transformaciones demográficas hicieron que el alumnado se diversificara y, según los profesores más antiguos, cambiara el perfil de los estudiantes y sus familias.

Quizás también los niños cambiaron. Yo creo que eso influyó mucho. Porque nosotros trabajábamos con niños de un sector X que eran niños de La Cantera Alta, casi todos, cuando llegué, eran niños de La Cantera Alta. Con el transcurso de los años esto se llenó de poblaciones nuevas, de niños nuevos, con otras ideas, con otras mentalidades, con otros apoderados, que puede que tenga alguna influencia en los cambios que estamos teniendo (docente).

Para abordar el déficit de matrícula que acarrea la escuela, además de terminar con la selección, la nueva directora comenzó a aceptar las solicitudes para todos los niveles, e incluso a realizar «puerta a puerta» en los sectores aledaños para atraer nuevos estudiantes.

En este contexto, para muchos actores de la comunidad escolar, el hecho de que se integraran alumnos en todos los cursos y en cualquier época del año significó un problema: muchos de ellos ya habían pasado por varios establecimientos, donde obtenían bajos resultados académicos y presentaban problemas disciplinarios, algo que complicó tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el manejo del clima en el aula.

Sí, hay hartos niños que llegan en mayo, en junio, niños que no han ido a clase de marzo a abril, yo los recibí. Niños sin escuela, nada, entonces no están en las mismas condiciones que otros niños. Niños que han sido expulsados de otros colegios y los estamos recibiendo. La escuela la tenemos de puertas abiertas (docente).

Por otra parte, los alumnos en el proyecto de integración escolar (PIE) aumentaron, llegando a representar alrededor de un 20 % del total de los estudiantes. Asimismo, se contrataron nuevos profesionales para formar parte de los equipos de integración y psicosocial, así como otros para apoyar la gestión. Sin embargo, en un comienzo, los miembros de la escuela no apreciaban una mejora en este ámbito o como un apoyo para abordar adecuadamente el desafío de este alumnado mucho más heterogéneo y complejo. Aun así, con el tiempo su percepción ha ido cambiando, y en la actualidad consideran que estos profesionales son un aporte relevante, en particular para el primer ciclo, lo que puede deberse a que los docentes comenzaron a trabajar en conjunto y los coordinadores de equipo fueron reemplazados.

Con todo, la mayoría de los actores considera que la escuela aún no ha logrado encontrar la forma de abordar la diversidad que hoy caracteriza a sus estudiantes,

en especial en términos académicos. Según los entrevistados, el establecimiento no ha conseguido adaptarse a su nueva composición, y esto representa un desafío fundamental que debe enfrentar lo antes posible.

Cultura escolar: una difícil transición

En un ambiente en que las relaciones y el clima ya se habían tensionado producto de los ajustes horarios y la salida de algunos docentes, los cambios no fueron bien recibidos. Los profesores consideraban que no había existido un diálogo ni con ellos ni con la comunidad educativa respecto al giro que estaba tomando la escuela, además de no contar con el apoyo suficiente para enfrentar las dificultades que suponía el trabajo en el aula y lo que significaba integrar a los nuevos estudiantes. Al mismo tiempo, los apoderados resentían el hecho de que la escuela estuviera cambiando y no sentirse escuchados ni integrados en este proceso.

De esta manera, el clima escolar se vio fuertemente afectado por la pérdida de confianza en las relaciones profesionales y el descontento de las familias con lo que la identificación de la comunidad escolar con el proyecto educativo de la Lucila Godoy se fue perdiendo.

Además, varios de los profesores antiguos se retiraron de la escuela, lo que desestabilizó al equipo de trabajo y produjo una alta rotación, que redundó en que los docentes que se incorporaban no contaran con un proceso de inducción adecuado: «No hubo un traspaso de la mística de la escuela» (docente). Así, la comunidad de aprendizaje que se había construido en la escuela se vio fuertemente afectada: ya no se trabajaba con el mismo compromiso y motivación, y el sentido de equipo comenzaba a perderse.

Una frase que los entrevistados repiten y que puede resumir lo anterior es: «Ha cambiado el foco pedagógico de la escuela». Según los profesores, los esfuerzos ya no están dirigidos a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y estos han dejado de ser una responsabilidad compartida. Hoy recuerdan con nostalgia que antes los inspectores ingresaban a las salas para ayudar a los alumnos, lo que les permitía «sentirse parte» del proceso educativo. Además, había un diálogo constante entre los docentes, y entre estos y el equipo de gestión, lo que reforzaba la idea de que el aprendizaje era una tarea común.

Sin duda, los cambios requieren un periodo para ser asumidos, y las instituciones, de tiempo para adaptarse. En la escuela, luego de una época en que las relaciones entre los miembros de la comunidad se volvieron complejas y dificultaron tanto el trabajo técnico-pedagógico como la gestión institucional, la situación comenzó a normalizarse y los conflictos, a decantar. Un factor relevante ha sido el recambio de profesores y la buena disposición que tiene el nuevo equipo profesional para ejercer su labor de acuerdo con la organización y el proyecto actual de la escuela. Además, se han generado más espacios de trabajo colaborativo, que potencian la cooperación y el diálogo profesional, entre los cuales destacan las reuniones semanales con el equipo del PIE.

Asimismo, los miembros de la comunidad escolar han buscado imprimirle un nuevo sello al establecimiento, por medio de algunas iniciativas, como la certificación de «escuela ecológica», la adquisición de instrumentos para conformar una banda y la realización de actividades que buscan acercarlo a la comunidad. Entre estas, destacan un concurso epistolar sobre Gabriela Mistral y una muestra de interculturalidad. Como señala un miembro del actual equipo directivo, se han realizado acciones orientadas a «llevar la escuela hacia afuera», con el objetivo de reencantar a la comunidad y lograr un mayor compromiso de los estudiantes y los apoderados. Así, el ámbito técnico-pedagógico, que hacía de la Lucila Godoy una escuela de «excelencia académica», ha quedado en un segundo plano, y se ha priorizado el fortalecimiento de las relaciones «humanas», que es el ámbito que la nueva dirección consideró más urgente abordar.

Aumento de la complejidad en el manejo de la disciplina

Los miembros de la escuela coinciden en que la disciplina ha empeorado en los últimos años, algo que no solo atribuyen al cambio en el perfil de los estudiantes, sino también a un manejo poco adecuado y oportuno de ciertos conflictos. En un principio, los apoderados se sentían especialmente preocupados porque consideraban que sus hijos estaban constantemente expuestos a situaciones problemáticas y que, dado que en la escuela no se tomaban las medidas pertinentes, los conflictos seguían aumentando. Para los estudiantes, en tanto, la falta de disciplina guarda relación con el hecho de que el establecimiento ya no es tan estricto con las normas y ahora «deja pasar cosas».

Respecto al clima de aula, la observación de una clase de segundo ciclo permitió corroborar que mantener un ambiente adecuado para el aprendizaje se ha transformado en algo muy difícil. Los estudiantes consiguen mantener la atención durante breves lapsos de tiempo y solo unos pocos están pendientes de la actividad que deben desarrollar. En general, las normas de funcionamiento parecen débiles y se producen interrupciones externas, cuestión que, según los alumnos, sucede a menudo. Los docentes, por su parte, señalan que los estudiantes del segundo ciclo son «oposicionistas, desafiantes y poco respetuosos», lo que hace que sea difícil manejarlos y conseguir que tengan un comportamiento adecuado en la sala de clases. A su juicio, esto tendría que ver con las carencias afectivas y sociales que acarrear.

Sin embargo, hay varios aspectos que han evolucionado positivamente con el tiempo. Actualmente, y por primera vez, la escuela cuenta con una orientadora, que está trabajando con el psicólogo en el mejoramiento de la convivencia escolar. Para ello, estos profesionales elaboraron un nuevo manual de convivencia y han abordado el tema de las relaciones entre los estudiantes con acciones específicas, como la Semana del Buen Trato, donde, por medio de talleres, cada curso trabaja en torno al respeto y el autocuidado. La semana termina con un acto solemne, en el que los alumnos firman un compromiso para poner en práctica lo que aprendieron. Los directivos señalan que tanto la convivencia como la disciplina habrían mejorado a raíz de esta experiencia, y que esto se refleja en

que los estudiantes están teniendo una mejor conducta, menos anotaciones y ya no pelean tanto en los recreos. Los apoderados también perciben estos cambios, pero se los atribuyen sobre todo al hecho de que algunos alumnos conflictivos dejaron la escuela.

Por otro lado, el psicólogo está desarrollando un trabajo con los profesores para establecer normas de funcionamiento al interior de la sala de clases y mejorar sus capacidades para manejar el clima de aula, un aspecto que consideran débil, sobre todo en el segundo ciclo. Otra situación que preocupa actualmente a los miembros de la escuela es la gran desmotivación de los estudiantes, un desafío que pretenden abordar a corto plazo.

Tensiones iniciales en la relación con las familias

La relación con las familias también se vio afectada durante el proceso de cambio. Por un lado, muchos apoderados no recibieron bien el hecho de que el proyecto de la escuela dejara de estar orientado a la excelencia académica y ya no fuera el establecimiento familiar que ellos conocían. Además, los problemas de disciplina y convivencia llevaron a varias familias a dejar la escuela. Esto se vio reflejado, por ejemplo, en que no hubo Centro General de Padres durante varios años, ya que la mayoría de los miembros de su última directiva se había ido, y la relación con la dirección de un grupo importante de los apoderados que participaban de la escuela era complicada, lo que dificultó el conformar una directiva nueva.

Sin embargo, estas tensiones parecen estar empezando a resolverse. Hoy el Centro de Padres cuenta con una directiva oficial, elegida mediante votación. Sus miembros trabajan coordinadamente con la dirección, y su labor principal ha sido abogar por el mejoramiento de las condiciones materiales y de infraestructura de la escuela, la que evalúan como muy descuidada y deteriorada. Hasta ahora, el esfuerzo se ha centrado en presionar al sostenedor para que arregle algunas dependencias, como los baños, las puertas de las salas y las graderías de la cancha deportiva, ya que, según ellos, a pesar de los requerimientos del equipo directivo, la gestión del DAEM ha sido extremadamente lenta.

La percepción de los apoderados es que la participación de las familias es baja y, en general, solo aumenta para algunas actividades, como las ceremonias de fin de año. Para hacer frente a esta situación, la escuela implementó durante tres años el programa de la fundación CAP Aprender en Familia, cuyo objetivo era integrar a los padres y apoyarlos para que pudieran participar activamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos. El programa finalizó en 2013, y quienes formaron parte de él lo evalúan positivamente. No obstante, la escuela no le ha dado continuidad a la experiencia, lo que podría deberse a que el equipo directivo no jugó un papel relevante y, por lo mismo, no adquirió las habilidades necesarias para desarrollar un trabajo fructífero con los apoderados. Sin embargo, la dirección espera retomar los talleres dirigidos a los padres prontamente.

Debilitamiento de la gestión pedagógica

A fines de 2010, jubiló la histórica jefa de UTP y la sucedió en el cargo una profesora que había trabajado en el establecimiento desde 1993. Los entrevistados coinciden en que ha tenido dificultades en su rol, pues le ha costado legitimar su liderazgo y formar un equipo de trabajo. Esto puede deberse a que, cuando asumió, varios de los profesores antiguos no consideraban que tuviera los méritos suficientes, y que posteriormente estuvo alrededor de seis meses con licencia médica.

Esto, junto con el deterioro del clima y las relaciones laborales, perjudicaron el trabajo pedagógico de la escuela. Por ejemplo, las prácticas de supervisión, observación de aula y acompañamiento pedagógico, que habían sido los pilares de la gestión técnica del establecimiento, prácticamente dejaron de realizarse. Además, los profesores tuvieron que seguir entregando las planificaciones de sus clases, pero rara vez recibían retroalimentación, por lo que, para muchos, terminó siendo una labor meramente burocrática. Como señala un profesor: «Uno la entrega a la Unidad Técnico-Pedagógica y ella es la encargada de revisarla, archivarla y guardarla». En el caso de las evaluaciones de aprendizaje, aunque estas siguieron siendo aprobadas por el evaluador de la UTP antes de aplicarse, insumos como el banco de «evaluaciones tipo» con que antiguamente contaban los profesores dejaron de estar disponibles.

La manera en que la escuela gestiona el currículo también sufrió una transformación. Según el estudio de 2004, antes la UTP tenía un rol central, ya que, en primera instancia, revisaba los planes que entregaba el Ministerio y determinaba cuáles eran los objetivos prioritarios que cada profesor tenía que haber cumplido a fines de noviembre, mientras que la calendarización del resto de los contenidos quedaba a su criterio. Sin embargo, la UTP monitoreaba la implementación curricular mediante diversas estrategias, entre ellas, la evaluación mensual del avance de cada profesor, la revisión de los libros de clases y los cuadernos de los estudiantes, y la evaluación periódica de los alumnos.

Durante el periodo que estamos examinando, en cambio, tanto la definición de las prioridades curriculares como el monitoreo de la cobertura parecen haber quedado en manos de los docentes. En ese sentido, la percepción general es que el trabajo técnico-pedagógico que se ha realizado en los últimos años es menos «potente» que el de antes. Y aunque los apoderados reconocen que recientemente han observado un mejoramiento en el área, señalan que todavía le falta mucho para consolidarse.

Recientemente, se ha retomado de manera más sistemática un trabajo de acompañamiento y de observación de aula de los docentes, después de la cual se realiza una retroalimentación respecto de las prácticas pedagógicas. Así como también la revisión y retroalimentación de las planificaciones de clases de los docentes y el monitoreo de la implementación curricular a partir de la triangulación de las planificaciones que entregan los profesores, los contenidos que registran en el libro de clases y los resultados de las evaluaciones de los estudiantes.

Con respecto al trabajo colectivo, el establecimiento ha definido que los Consejos de Profesores que se realizan una vez a la semana se estructuran temáticamente, de manera que el primero de cada mes esté destinado a las cuestiones más generales, el segundo a los aspectos técnico-pedagógicos, el tercero a los temas de orientación y convivencia, y el cuarto a la evaluación de aprendizajes. Además, la escuela ha incorporado reuniones de articulación destinadas a los docentes y los profesionales del PIE, para lo cual los primeros disponen de tres horas semanales. En el primer ciclo, todos los profesores trabajan en un mismo horario, dividido en dos bloques semanales, mientras que, en el segundo, los de quinto y sexto básico trabajan en un bloque, y los de séptimo y octavo, en otro.

Los profesores valoran estas instancias, pues consideran que les permiten planificar en conjunto, intercambiar experiencias y reflexionar colectivamente, aunque señalan que todavía requieren mayor apoyo de la UTP. Finalmente, la escuela ha decidido comenzar a especializar a los docentes del primer ciclo por nivel, dejando atrás el modelo en que un solo profesor está a cargo del mismo curso desde primero a cuarto básico.

Los problemas de la gestión municipal de la educación

La llegada de la SEP generó muchas expectativas respecto al mejoramiento y los planes que podría llevar adelante la escuela. Sin embargo, hoy los actores consideran que esta no ha influido mayormente y que el resultado está muy lejos de cumplir con sus expectativas. Como se señaló anteriormente, la mayor parte de los recursos se destinó a extender las jornadas de algunos profesores, retomar ciertos talleres y reforzamientos, y adquirir recursos didácticos, pero muchas de las acciones definidas en el plan de mejoramiento no habrían podido ser implementadas porque la entrega de los recursos, materiales o el equipamiento necesarios no llegaron a tiempo o simplemente no llegaron.

Los entrevistados responsabilizan al sostenedor y consideran que él administra muy centralizadamente los recursos de la SEP. Asimismo, tienen una visión crítica respecto a las ATEs que contrató el Municipio para apoyar a las escuelas, tanto por su calidad como porque señalan que ellos no las solicitaron. Consultados acerca de si la ley SEP ha sido relevante para el establecimiento, los docentes señalan:

I2: ¿Qué es lo que es la SEP? [Risas].

I1: Nosotros teníamos muchas expectativas de la SEP y no fue así, para nada. [...]. No es que las acciones estuvieran malas o mal diseñadas acá en el colegio, pero no se cumplieron en los tiempos [...]. Fue demasiado tarde, o no llegaba, pasaba el año [...]. De hecho, el año pasado nosotros no ocupamos todas las platas que deberíamos haber ocupado, y no sé dónde están. ¿Qué se hace con todo eso? [...]. No tenemos muy claro realmente qué está pasando.

I2: Es un tema otra vez, digamos, que ocurre en el sistema público. Porque quien administra las platas son las municipalidades. Tú tienes una acción en tu colegio, tú sabes cuánta plata recibe tu colegio, porque dice: «Tú vas a recibir 100 millones de pesos». ¿Qué hago con eso? Hago un Plan de Mejoramiento Educativo, cosa que hacemos [...]. ¿Pero qué pasa? Llegado

el momento de las acciones, las acciones tienen tiempo, tienen fecha, tienen valor, lleva tiempo. Tú mandas los oficios pidiendo las cosas, y esas cosas no llegan nunca, no llegan ¿Y qué vas a hacer tú? ¿Qué va a hacer el director? El director cumple con llenar los oficios, cumple con pedir las cosas, pero, si no le llegan, el director no va a ir con una pancarta acá abajo (docentes).

Por otro lado, la infraestructura de la escuela es antigua, algo que es inmediatamente notorio para cualquier persona. La última renovación importante que se hizo fue hace casi diez años, por lo que en los últimos años han debido reasignar algunos espacios, generando pérdidas de espacios educativos.

En este sentido, gran parte de los entrevistados coincide en que el recinto está muy deteriorado y descuidado, algo que ejemplifican señalando que las paredes están rayadas, los baños se encuentran en mal estado, a menudo se corta la luz porque el sistema eléctrico está defectuoso, y, en general, las dependencias no alcanzan para satisfacer las necesidades de los estudiantes y profesores. Consultado acerca de cómo describiría y qué es lo que caracteriza a su colegio, un estudiante señala: «Que es viejo, se ve viejo».

Varios de los actores recuerdan que, hasta hace algunos años, se les pagaba a los inspectores y al personal de aseo para que limpiaran y pintaran la escuela durante las vacaciones de invierno y de verano, y señalan que los directivos no han encontrado otra manera de mantener el establecimiento en buenas condiciones, a pesar de las múltiples solicitudes que le han hecho al sostenedor. Además, los miembros de la comunidad educativa consideran que el equipamiento de la escuela es pobre e insuficiente, cuestión que se vuelve más evidente al compararlo con el de los colegios particular-subsidiados del sector.

Por último, según los entrevistados, existen problemas en la gestión de recursos humanos, principalmente porque el DAEM envió profesores que no cumplían con el perfil de la escuela durante varios años, asignándoles, además, contratos de pocas horas, por lo que muchos habrían renunciado al poco tiempo para buscar mejores condiciones laborales. Además, los directivos señalan que, aun cuando ellos se preocupaban de formular claramente sus solicitudes, el DAEM a menudo les enviaba profesionales que no habían solicitado.

Pero es un asunto tan complicado, porque recortan horas a los profesores, pero mandan otra gente a trabajar, con unos horarios más altos, y con más plata. Aquí mandaron hace como un mes a una curricularista a trabajar acá, con cuarenta y cuatro horas, cuando yo en vez de una curricularista había pedido... (directivo).

A juicio de los docentes, la reducción de los contratos no solo fue una medida equivocada, sino que además la escuela les asignó los horarios de forma poco eficiente, ya que muchos tienen grandes «ventanas», es decir, tiempo libre entre una clase y otra, lo que les genera problemas de organización y hace menos atractivo el trabajo en la escuela.

Yo antes tenía mis horas, pero todo en un bloque. Por ejemplo, tenía de las ocho hasta las dos, tenía mis treinta horas, y mis horarios que tenía que completar. Pero ahora,

por ejemplo, yo tengo dos días que salgo a las nueve y media y después tengo clase a las dos de la tarde. ¿Qué hago a esas horas si yo no vivo cerca de acá? (docente).

Sin embargo, en el último año, los directivos han comenzado a establecer una relación distinta con el sostenedor de modo ser más selectivos en el perfil de los docentes que se incorporan a la escuela. Según uno de ellos: «Nosotros hasta el año pasado y antepasado recibíamos lo que nos mandaban no más, y ahora no recibimos lo que nos mandan». Gracias a esto, el establecimiento contaría hoy con un equipo de profesores que trabajan con una asignación horaria apropiada y cuyo perfil se ajusta a las necesidades de su proyecto educativo.

Los resultados ya no son los de antes

Es imposible negar que la Escuela Lucila Godoy Alcayaga ha cambiado radicalmente en los últimos años: sus desafíos se han vuelto más complejos y su efectividad ha disminuido de forma significativa. El riguroso trabajo de gestión técnico-pedagógica, la comunidad de aprendizaje que profesores y directivos conformaban, y el buen clima escolar, que eran los pilares de la trayectoria que la llevó a convertirse en la prestigiosa escuela municipal que alguna vez fue, se deterioraron profundamente, dejando un sentimiento de añoranza pero parecieran haber comenzado a reconstruirse algunos de estos atributos y procesos de mejoramiento en la escuela.

Algunos indicadores reflejan el difícil periodo que atravesó la escuela. La tasa de repitencia escolar aumentó considerablemente, siendo particularmente preocupante en el primer ciclo, donde alcanzó cerca de un 15 % anual entre 2010 y 2012. Por otra parte, la matrícula, que había comenzado a disminuir a fines de la década de 2000 siguió reduciéndose, aunque en el último año ha aumentado levemente, sobre todo porque los cupos para prebásica están casi copados por primera vez en muchos años.

Los resultados del Simce también experimentaron una caída importante, tanto en cuarto como en octavo básico. En el caso del primero, la escuela pasó de alcanzar un promedio móvil de 274 puntos en Lectura y 265 en Matemática en 2009-2010, a obtener 237 y 225 puntos, respectivamente, en 2012-2013. La situación de octavo es similar, pues el establecimiento pasó de lograr 273 puntos promedio en Lectura y 283 en Matemática en 2007-2008 a obtener 217 y 235, respectivamente, en 2013-2014, lo que representa una brecha significativa con respecto a los establecimientos de su mismo grupo socioeconómico.

En 2014, sin embargo, se observa un aumento considerable en los resultados de cuarto básico, que alcanzaron los 250 puntos en Lectura y los 252 en Matemática. Este repunte ha ido acompañado de una reducción del número de los estudiantes que se sitúan en el nivel insuficiente de los estándares de aprendizaje, los que disminuyeron del 61 al 31 % en el caso de Lectura, y del 75 al 52 % en el caso de Matemática, pero que no sabemos si este mejoramiento se transformará en una tendencia.

La baja de los resultados hizo que la escuela perdiera el SNED en 2011 por primera vez después de casi dos decenios, lo que generó un profundo impacto en la comunidad, en especial en los docentes. Los estudiantes también perciben el problema y consideran que el ámbito académico ya no es una fortaleza de la escuela.

Los directivos, por su parte, señalan que la disminución de los puntajes se explica en gran medida por la disminución de matrícula que atravesó la escuela y el cambio en el perfil de los estudiantes. Pero también identifican otros factores, como las dificultades que se generaron a partir de las decisiones del sostenedor y los obstáculos que tuvo que enfrentar el establecimiento para constituir un equipo docente estable y con el perfil adecuado. Sin embargo, se muestran optimistas respecto a que su labor será menos difícil en los próximos años, dado el aumento de los estudiantes que cursan prebásica, a los que podrán formar desde pequeños, y a las características de los miembros de la comunidad educativa que hoy está empezando a consolidarse.

¿QUÉ PODEMOS APRENDER?

La trayectoria de una década de la Escuela Lucila Godoy Alcayaga entrega múltiples aprendizajes respecto de lo complejo que es sostener la efectividad en el largo plazo y particularmente respecto de la fragilidad de las escuelas municipales en este ámbito, existiendo factores tanto del contexto como de la escuela que afectan los procesos de mejoramiento. Aquí quisiéramos destacar los cuatro elementos que consideramos como los más significativos para comprender el caso.

En primer lugar, el caso da cuenta de la relevancia de la gestión del sostenedor para generar las condiciones que permitan desarrollar procesos de mejoramiento y sobre todo sostenerlos en el tiempo. En particular, la historia de la escuela grafica claramente cómo las decisiones en la gestión de recursos humanos del sostenedor pueden afectar severamente la gestión institucional y pedagógica de la escuela, así como también la dimensión subjetiva como el clima organizacional y el compromiso, lo que hace inviable sostener los cambios y el mejoramiento.

En segundo lugar, este caso da cuenta del gran impacto que pueden tener los cambios en el contexto sociodemográfico y en el mercado educativo local en las escuelas públicas: la proliferación de establecimientos particular-subvencionados genera una situación de competencia por matrícula, lo que cambia la composición y las características de los estudiantes, conllevando un desafío para que las escuelas y sus docentes se adapten a estos cambios.

En tercer lugar, muestra la importancia del liderazgo escolar para sostener un proyecto compartido que oriente el trabajo de la escuela, una identidad y una cultura compartida que cohesionen, motiven y orienten el trabajo técnico-pedagógico de las escuelas. En esta dimensión, un segundo aspecto importante que se identifica es lo crítico de la planificación de los procesos de sucesión y transición de los directivos escolares para sostener los procesos de mejoramiento en las escuelas.

Finalmente, este caso nos vuelve a enseñar la importancia que tienen las dimensiones subjetivas, como la cultura escolar, el clima y las relaciones de confianza al interior de las escuelas en los procesos de mejoramiento y su sostenibilidad. El deterioro del clima y la pérdida de las confianzas entre los actores escolares son factores centrales en el debilitamiento de la efectividad de la escuela, principalmente porque afectan fuertemente el compromiso de los actores y vuelven casi imposible el trabajo colectivo y colaborativo de los docentes y directivos, afectando ciertamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

CUNCUMÉN: CAMBIOS ECONÓMICO-DEMOGRÁFICOS Y SU IMPACTO EN LA ESCUELA

VERÓNICA LÓPEZ

Hace diez años que no tomaba el desvío que hay en la carretera Norte-Sur a la altura de Los Vilos, para llegar a la ciudad de Salamanca y subir hacia el pueblo de Cuncumén. Recordaba el camino mucho más verde y lleno de árboles, y supuse que el cambio se debía a la sequía. Sin embargo, más tarde me enteraría de que, en realidad, era más bien producto del impacto que ha tenido la minería en la zona.

Todo el sector de Salamanca ha cambiado, pero particularmente, en Cuncumén, la presencia de la minera Los Pelambres –que inició sus operaciones en 1999– ha modificado el uso del terreno y las características de la población, transformando lo que antes era un pueblo agrícola en un pueblo minero.

Cuncumén es el último pueblo antes de llegar a un gran estanque de relave. Durante la última década, el caudal del río Choapa, y de su afluente, el río Cuncumén, ha disminuido producto del desvío de las aguas para la producción minera. Además, ha habido una serie de incidentes de contaminación en ambos ríos.

A esto se suman las sustancias químicas que contaminan las napas, la lixiviación de los componentes sólidos de relaves después del cierre de la actividad minera, el uso de químicos contaminantes en los procesos y los polvos que quedan después de la etapa de cierre (Larraín y Poo). La Facultad de Medicina de la Universidad de Chile estudió estos efectos y calificó la situación de «desastre ecológico» (Muñoz, Tchernitchin, Durán, Leiva y Seguel, 2010).

Por todo esto, a pesar de que hoy la comunidad gira básicamente en torno a la actividad minera, sus habitantes son conscientes de los daños ambientales y los efectos

que estos tienen sobre sus vidas, con lo cual, su relación con la empresa se ha deteriorado. En efecto, cuando visité la Escuela Guisela Gamboa Salinas, conocida como Escuela Cuncumén, en 2002, se percibía una buena relación entre la minera y la comunidad, sobre todo debido a la oferta laboral y al apoyo económico que le entregaba al establecimiento para mejorar su infraestructura.

La escuela también ha cambiado. Mi primera impresión es que se ha «institucionalizado». Hay más cemento: en la entrada, donde antes había tierra, y en el techo del patio, donde antes pegaba el sol. Otras dependencias que han mejorado son las casas de los profesores, la cocina, los accesos y los cierres perimetrales, además de que hoy la escuela está pintada, tiene un baño nuevo y un sistema de evacuación de aguas recién construido.

El aporte de la minera ha sido considerable. Además del mejoramiento de la infraestructura, les ofrece becas de estudio para la enseñanza media y superior a todos los estudiantes que obtienen un promedio de notas sobre 5,0, y becas completas para ir a la universidad a quienes egresan con promedio 6,0.

Sin embargo, algunos profesores ponen el acento en los costos que suponen estos beneficios, porque, si bien la contaminación afecta a toda la localidad cuncumina, perjudica especialmente a la escuela, pues esta se encuentra ubicada justo debajo del ingreso a la mina y de un estanque de relave. Y aunque este ya está en desuso, en los días de viento, el polvo acumulado llega a la comunidad y directamente a la escuela.

En 2002, la minera era un concepto lejano, la extracción se hacía lejos y solo se veían los beneficios. Hoy, las faenas se realizan al lado de la escuela, y la comunidad percibe los daños y reclama compensación. En este contexto, existe el riesgo de que la alianza con esta red se transforme en una relación de tipo clientelar, donde la comunidad exige y demanda, pero a la vez espera pasivamente beneficios individuales:

¿Pero te contaron que hasta minera Los Pelambres les pagó para que aprendieran a manejar? Y todo el pueblo maneja porque la minera Los Pelambres les hizo un curso [...], cuatro cursos hizo, cuatro grupos, ¡cuatro etapas! (vecina de Cuncumén).

Yo estoy segura que si la minera decide comprar Cuncumén, a cada uno, tenlo por seguro, que el 80 % se lo va a vender, porque tú cachay que cuando hay lucas... (Presidenta Centro de Padres).

No obstante, algunos estudios señalan que Cuncumén tiene una comunidad «activa» y organizada, y que los beneficios que ha obtenido han sido fruto de sus luchas colectivas. La Universidad Alberto Hurtado, por ejemplo, está realizando una asesoría integral de cuatro años en la escuela, que tiene su origen en las mesas de trabajo que se organizaron entre la comunidad y la empresa minera.

Dado que en Cuncumén existe una sola escuela básica y no hay liceo de enseñanza media, la Guisela Gamboa Salinas ha sido la directa beneficiaria de los acuerdos relativos a educación. Habiendo pasado la etapa de mejoramiento de infraestructura, la comunidad

decidió solicitar apoyos para el mejoramiento de la calidad académica, particularmente mediante la formación de profesores.

La situación económica de los apoderados también ha cambiado, según muchos, «para mejor». La presidenta del Centro de Padres señala: «Es que con la minera ha mejorado todo el nivel de ingresos en Cuncumén [...]. ¿Tú te diste cuenta cuántos autos llegan en la mañana? [...]. Imagínate que cuando yo llegué, con suerte tres personas tenían vehículo, entonces hoy día no, hoy día la gente gana más lucas, tiene mejores recursos por la minera».

Según ella, de los ciento dos apoderados que tiene actualmente la escuela, al menos noventa tienen algún vínculo laboral con la minera; aunque de acuerdo con el director se trata solo de la mitad. Como sea, esto podría explicar por qué la tensión con la empresa es tan fuerte, ya que al ser uno de sus principales empleadores, los padres se debaten entre exigir que las cosas cambien y mantenerlas como están.

Ahora bien, para muchos apoderados el mérito no es solo de la minera. Quienes estudiaron en la escuela sostienen que fue gracias a la buena formación que recibieron que pudieron continuar sus estudios y ocupar hoy buenos cargos en Los Pelambres, haciendo posible el sueño de la movilidad social.

CAMBIOS EN LA POLÍTICA EDUCATIVA LOCAL Y SU IMPACTO EN LA ESCUELA

Los cambios que ha sufrido la educación municipal en Chile –en particular, el descenso significativo de matrícula durante la última década– han transformado la política educativa local, lo que a su vez ha impactado en la escuela.

A nivel municipal, la matrícula ha descendido de 3767 estudiantes en 2002 a 2250 en 2012, es decir, un 40,3 % en diez años (Informe PADEM 2013, Municipalidad de Salamanca). Este porcentaje es más alto que la media nacional. La escuela Cuncumén, sin embargo, aunque pasó de tener 169 estudiantes en 2002 a 128 en 2012 (su matrícula disminuyó un 24,3 %), se sitúa debajo tanto de la media comunal como de la nacional.

Aunque el director sostiene que la disminución de la matrícula de la escuela se debe solo al descenso en la natalidad, según el coordinador técnico-pedagógico del DAEM, responde a un fenómeno que afecta a toda la comuna. A su juicio, la fuga de alumnos se explica por la proliferación de escuelas particular-subvencionadas y ha significado déficits económicos importantes. «Entonces, usted ve de 2002 al 2012, y la proyección que tenemos para el próximo año, la cantidad de alumnos que se han disminuido es brutal [...] si usted pierde el 44 % de matrícula, pierde el 44 % de ingresos, pero los costos son fijos al alza».

Para sobrellevar esta situación, el Municipio decidió introducir modificaciones estructurales en sus políticas educacionales. En 2011, dejó de realizar concursos para contratar docentes de planta y, desde ese año, solo ofrece contratos anuales renovables. La Escuela Cuncumén cuenta con diez profesores (incluido el director) y, de ellos, solo los tres más antiguos son de planta.

Según los entrevistados, esto ha impactado de varias maneras:

Claramente, los profesores más jóvenes tienen contratos más precarios, y en eso siguen la onda nacional, porque la precarización docente, de que a los profesores los contratan a plazo fijo, de que las horas de contrato son las mismas horas aula, en ese sentido, Salamanca sigue, digamos, la tónica [nacional] (equipo asesor de la UAH).

Yo he trabajado en todo el valle y yo conozco todas las escuelas, siempre me han cambiado, aquí he durado tres años, ¿ya? Entonces [...] yo pienso que es eso, es la inestabilidad [...], no estar segura del trabajo (docente).

Además, es necesario entender que las condiciones de trabajo de los profesores de la Guisela Gamboa Salinas son aún muy tradicionales y responden al estilo de las escuelas rurales del siglo XX: los profesores viven en el establecimiento de lunes a viernes y, por lo tanto, pasan la mayor parte de su tiempo ahí y crean lazos familiares. Por ello, la precarización laboral y el hecho de que nadie sepa quién va a estar el año siguiente, los afecta de un modo especial.

En cuanto a la gestión de recursos humanos, la estrategia de la escuela es el reclutamiento de profesores por la vía de los reemplazos. Tras un período que puede durar meses o, incluso, uno o dos años, el reemplazante puede acceder a un contrato anual fijo. Sin embargo, no existe un proceso sistemático de inducción ni una política clara de promoción y carrera docente.

En cuanto a la formación, la escuela les otorga facilidades a quienes desean estudiar especialidades didácticas o magíster en educación y están dispuestos a autofinanciarse. Tal es el caso de la profesora de Matemática, quien, al momento de la visita, estaba cursando un magíster en diseño curricular en la Universidad en Viña del Mar durante los fines de semana.

Con este sistema de incentivos más bien escaso, y frente a la competencia progresiva que significan los colegios particular-subvencionados, uno de los mayores desafíos que enfrenta la escuela es la retención de los buenos profesores.

Tuvimos dos docentes que aprendieron y aplicaron muy bien el Edu-Innova, pero estas dos docentes que eran las más destacadas de la escuela, en esta área, fueron convencidas por los sostenedores particular-subvencionados, por ser buenas colegas y por lo tanto ellas renunciaron a la escuela Cuncumén (coordinador técnico-pedagógico del DAEM).

Otra modificación relevante que introdujo el DAEM es la combinación de cursos: se fusionan dos niveles y se termina con el contrato del profesor de uno de ellos, quien es recontratado al año siguiente, pero como asistente de la educación (cargo que es financiado con fondos de la ley SEP). Sin embargo, en la práctica, ambos cursos siguen funcionando como siempre, cada uno en su propia sala y con su propio profesor. Así, lo único que cambia es la situación contractual de los docentes, algo que no es visible ni para los apoderados ni para los estudiantes.

En la Escuela Cuncumén, el año pasado fusionaron tercero y cuarto básico, y el próximo año harán lo mismo con primero y segundo. Según los entrevistados, esto no obedece a criterios pedagógicos, sino económicos, pues guarda relación con la disminución de matrícula y no con la calidad de los docentes: «[Es una] estrategia porque la matrícula ha ido bajando, entonces ellos, al tener gente de planta, se supone que para despedirla tienen que indemnizarla, entonces buscaron como estrategia tener contrato anual» (exdirector). De hecho, los profesores de los cursos que ya fueron fusionados son de los que obtienen mejores resultados en el Simce.

De lo anterior, se deduce que una buena parte de los fondos de la ley SEP no ha sido destinada a la contratación de docentes nuevos, sino a la modificación de los contratos de los antiguos. El malestar de los profesores respecto de esta situación es creciente y amenaza con seguir aumentando:

P 1: Ahí se armó una discusión muy grande cuando se supo que primero y segundo iban a quedar juntos.

E: Y eso no es una decisión que tomó la escuela.

P 1: La tomó el DAEM.

P 3: El DAEM, ni siquiera el director.

E: ¿Y la tomó por un tema económico?

P 2: Económico.

P1: Es económico.

P 3: Claro, porque son pocos niños, son diez niños que vienen [en primer año] (docentes).

Efectivamente, el coordinador técnico-pedagógico del DAEM justifica la medida aduciendo el déficit financiero en que se encuentra:

Si usted no ajusta las dotaciones [docentes], no le alcanza la plata, los sueldos líquidos tienen que pagarse [...]. Ahora, ¿cuál es la única herramienta que tienen los municipios?: combinar cursos. Pero ¿cómo combinamos los cursos nosotros en la comuna? Si combinamos primero y segundo, en el Simce va a quedar un curso oficial, pero las treinta y ocho horas del plan de estudio, el primero las tiene en una sala y el segundo las tiene en otra sala.

Pero las autoridades del DAEM también señalan que esto les permite tener un mayor control sobre los profesores que son mal evaluados, pues, según ellos, despedir a un profesor de planta es muy difícil bajo el actual estatuto docente:

¿Por qué no se llama a concurso a los docentes? Porque si usted en una escuela, llama a concurso, y en esa escuela, [...] a usted le baja la matrícula, ¿qué hace con ese profesor? Si es planta tiene que destinarlo a otra escuela [...], pero ese director me va a decir: «Oye, yo

no quiero a ese colega». «Es que no tengo dónde más ponerlo». «Entonces no me exijas a mí resultados Simce» (coordinador técnico-pedagógico del DAEM).

El problema es que, lógicamente, la situación contractual de los profesores disminuye las posibilidades que tiene la escuela de sostener su buen desempeño: «Yo diría que a lo mejor lo que juega un poco en contra es la rotativa de profesores que tiene Cuncumén en este momento» (exdirector).

HEREDANDO LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA: GESTIÓN DIRECTIVA Y PEDAGÓGICA

La escuela ha tenido tres directores durante los últimos trece años en lo que podría denominarse una «línea de sucesión»: quien estuvo hasta 2001 hoy lidera un liceo en Salamanca y fue reemplazado por el que estuvo hasta 2012, año en que pasó a ser director de un DEPROV de la región de Coquimbo.

El actual director de la escuela de Cuncumén es uno de los tres profesores de planta que quedan en el establecimiento y ocupa el cargo como subrogante. En palabras de una docente: «Pienso que sigue el nivel del director que había antes, que ahora es el jefe provincial. Era, tenía muchas ideas, su escuela, muy, muy, muy jugado por ella, y [el director actual] era su mano derecha, y yo creo que lo ha hecho bien».

Lo anterior guarda relación con que, pese a los cambios, la comunidad de Cuncumén sigue considerando que la suya es una buena escuela. «Cuncumén es vista como una muy buena escuela, buenos logros, buenos profesores, apoderados [...] exigentes, una presidenta del Centro de Padres híperexigente, en términos positivos digamos, exigiendo calidad [...], es una escuela comprometida» (coordinador técnico-pedagógico del DAEM).

De hecho, los datos así lo confirman. Según el diagnóstico realizado por la UAH, la escuela presenta muy buenos indicadores de eficiencia interna: en 2012, la asistencia media fue de 94,8 %, la deserción de 0 %, el porcentaje de estudiantes aprobados fue de 98,4 %, y el de repitentes de 1,6 %.

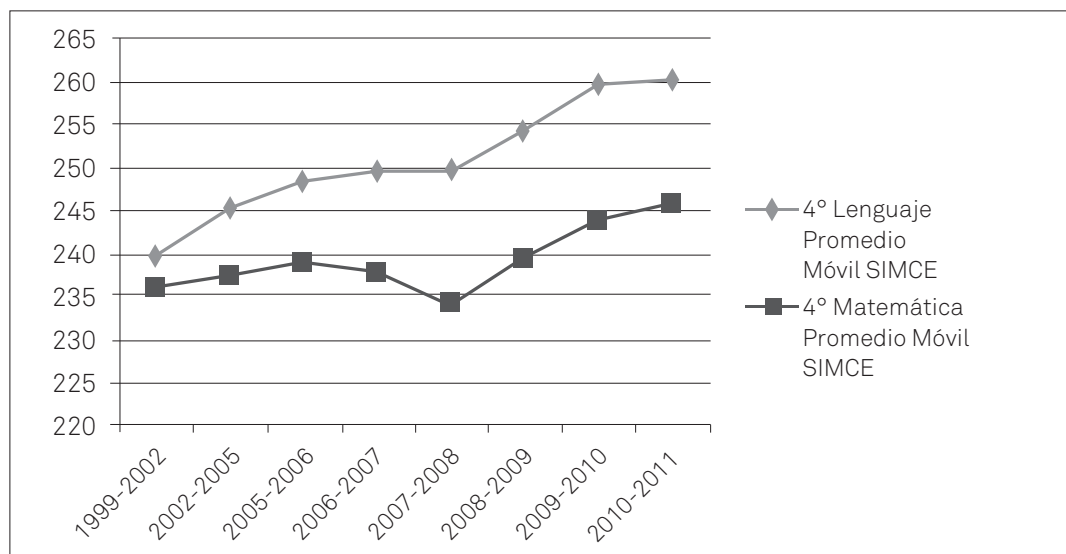
Los estudiantes consideran que su escuela es buena, y que los resultados que obtiene en el Simce son reconocidos en la comuna: «A nosotros nunca nos va tan mal en cosas como Simce, por ejemplo, [otra escuela de la comuna] se destaca por los juegos, porque siempre ganan los juegos, y nosotros nos destacamos más por el Simce» (estudiantes sexto básico). Sin embargo, para el exdirector, obtener buenos resultados también genera dificultades:

El mayor problema es mantenerlo [el Simce]. Como le comentaba, cuando en cuarto básico tuvimos un resultado muy malo, nos dieron duro en la jefatura, sobre todo: «¿Qué pasó en la escuela?». Y, muy importante, esta cultura está instalada en los apoderados. Por lo tanto, cuando sucedió, a mí me emplaza el Centro de Padres y dice: «Director, ¿qué pasó?». Y hay que dar las explicaciones, la crítica, lo pedagógico, lo institucional, la responsabilidad de cada uno de los estamentos (exdirector).

La comunidad percibe que la escuela, si bien no ha obtenido los mejores resultados de la comuna, tampoco ha decaído. Como se puede observar en la figura 1, ha habido un aumento progresivo de los promedios móviles en Lenguaje de ese nivel, que se inició en el período 2002-2005, con una trayectoria de mejoramiento que tendió a estancarse entre 2007 y 2008, pero que volvió a ascender entre 2008 y 2009.

Recordemos que el promedio móvil utilizado en este estudio toma en cuenta no solo el Simce, sino también el porcentaje de alumnos que se sitúa por encima del nivel inicial, la tasa de aprobación y la tasa de retención de primero a cuarto básico, además del pseudovalor agregado. Por este motivo, se trata de un indicador más riguroso para medir la efectividad de la escuela en cuanto al rendimiento escolar.

Figura 1
Promedios móviles de cuarto básico entre 1999 y 2011

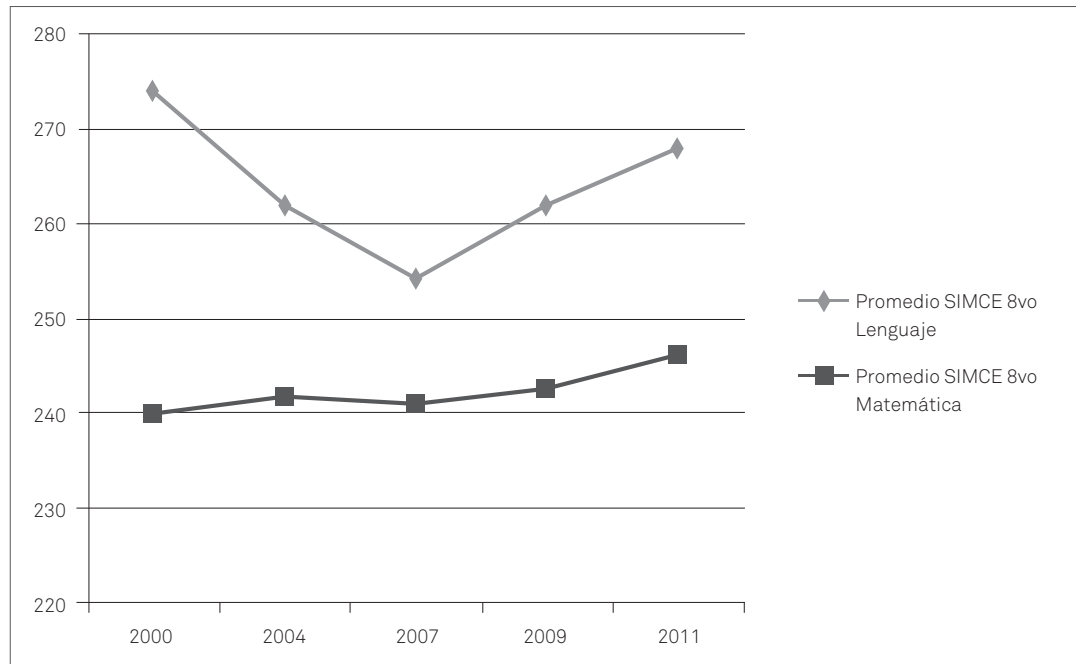


En el caso de Matemática de cuarto básico, también se observa un mejoramiento en los resultados del Simce, con una baja entre 2007 y 2008, que volvió a repuntar en el período siguiente. No obstante, el rendimiento en Matemática ha sido históricamente más bajo que el de Lenguaje, algo que es común a muchas escuelas de la comuna y de la zona.

En lo que respecta a octavo, los resultados son menos alentadores. En Lenguaje, el resultado de 2000, que situaba a la escuela sobre los 270 puntos de promedio móvil, decae bruscamente entre 2004 y 2007, aproximándose a los 250 puntos, para superar los 260 en 2009 y subir algo más en 2011. En el caso de Matemática, los promedios móviles se mantienen entre los 240 y los 250 puntos entre 2000 y 2011.

Esto significa que la escuela no ha podido sostener los buenos resultados que había logrado en Lenguaje de octavo en 2000, mientras que, en Matemática, estos no eran sobresalientes entonces ni tampoco lo son ahora (véase figura 2).

Figura 2
Promedios móviles de octavo básico entre 1999 y 2011



Si observamos los promedios no móviles del Simce durante el período 2011-2012 –un período especialmente cargado de evaluaciones en varios niveles y subsectores– podemos «sacar la fotografía» de la situación actual de la escuela en cuanto a su rendimiento escolar. Como se aprecia en la figura 3 y en la tabla 1, los estudiantes de segundo, cuarto y octavo obtienen alrededor de 270 puntos en Lenguaje. En Matemática, en cambio, el rendimiento de los alumnos de cuarto y octavo se sitúa por debajo de los 250 puntos, lo que podría indicar que el establecimiento destina menos esfuerzos para fortalecer esta área.

Algo que sorprende es el rendimiento que tienen los estudiantes de octavo básico en Historia y Ciencias de la Naturaleza, subsectores que no fueron incluidos como indicadores de calidad en el estudio de 2002, y que no suelen considerarse áreas de conocimiento fundamental. Los promedios Simce en ambas evaluaciones superaron los 290 puntos. Sin embargo, estos subsectores solo han sido evaluados durante el período 2011-2012, por lo que no es posible identificar alguna tendencia.

Figura 3. Promedios Simce de Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias de la Naturaleza, período 2011–2012

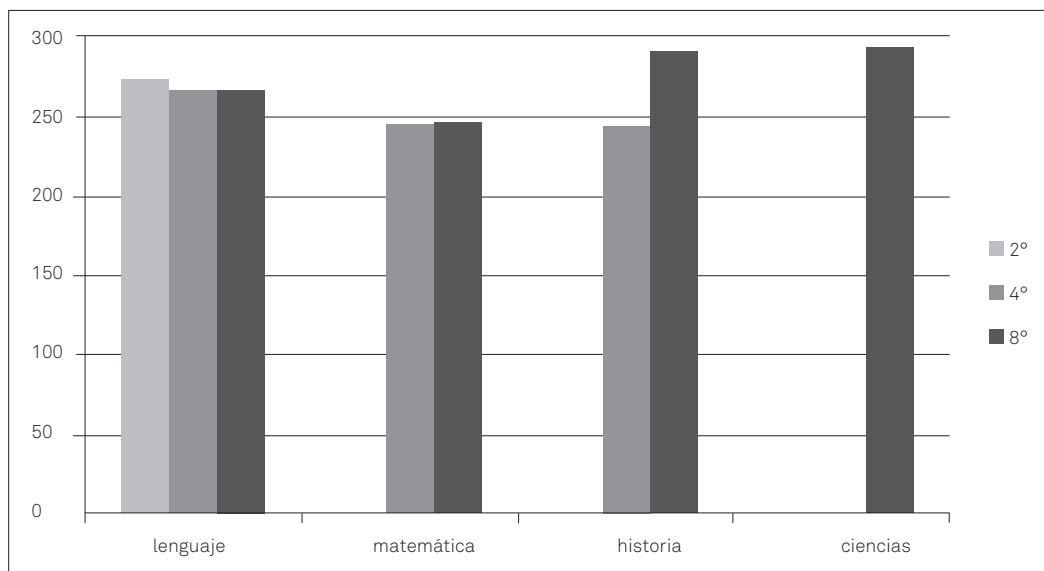


Tabla 1. Promedios Simce de Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, período 2011–2012

	Lenguaje	Matemática	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales
2° básico	273			
4° básico	267	246	244	
8° básico	268	247	290	293

En síntesis, la Escuela Cuncumén ha logrado destacarse en Lenguaje, Historia y Ciencias de la Naturaleza, pero no en Matemática, además de que ha bajado sus resultados en los dos subsectores que tradicionalmente mide el Simce en algunos periodos.

Respecto a esto último, ni el director actual ni el antiguo, ni tampoco el coordinador técnico-pedagógico del DAEM fueron capaces de ofrecer respuestas o interpretaciones claras respecto a los elementos que podrían explicar la disminución de los puntajes de Lenguaje y Matemática en el período 2007-2008.

No tengo la explicación porque no tenemos un estudio al respecto. Yo no puedo darle a usted respuestas concretas cuando usted pregunta qué elementos explican las bajas de puntaje. No tengo insumos técnicos. Claro, porque ahí tendríamos que ver nosotros qué alumnos, cuántas licencias médicas, qué profesor, cuál fue el diseño del aula, el profe, la

planificación, ¿tenía mención en Matemática, no tenía mención en Matemática?, ¿tenía mención en Lenguaje?, una serie de parámetros (coordinador técnico-pedagógico del DAEM).

En cambio, los entrevistados sí ofrecieron explicaciones respecto al alza que experimentaron los puntajes de Lenguaje entre 2008 y 2011. Según ellos, el reforzamiento para el Simce de Lenguaje y el hecho de que la profesora que imparte esa asignatura sea una de las más antiguas y goce de mucho respeto entre sus colegas hacen que los buenos resultados que obtienen los estudiantes en ese subsector no sorprendan. En cuanto al bajo rendimiento que tiene la escuela en Matemática, según el director y el coordinador del DAEM, la razón podría ser la falta de buenos profesores y la dificultad que tienen los establecimientos de la comuna para contratarlos y retenerlos.

Finalmente, para explicar los buenos resultados que obtuvieron los alumnos de octavo en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales durante el período 2011-2012, los profesores y el exdirector mencionaron a los excelentes profesores que imparten esas asignaturas, entre ellos el director actual. Esta apreciación es compartida por el jefe técnico del DAEM, quien considera que lo que marca la diferencia es la calidad del profesor.

Lo que yo sí le podría decir es que, en la comuna, las escuelas que tienen buenos puntajes tienen relación muy directa, aun cuando no casuística, con el profesor. [...]. Yo diría que si no es un 99 %, es un 98 % [...]. Es muy multicausal, claro, [...] y coadyuvante el entorno y el liderazgo pedagógico del director [...], pero yo diría que el elemento sustantivo, núcleo de este tema es la calidad del profesor (jefe técnico del DAEM).

Ante la ausencia de una estrategia comunal o de la escuela para instalar y mantener prácticas pedagógicas y mecanismos de mejoramiento escolar, cabe suponer que los buenos puntajes sí pueden ser atribuidos a la calidad de los docentes. Sin embargo, esta situación responsabiliza en demasía a los profesores y pone en riesgo la sostenibilidad de los resultados.

Como ya indicamos, el actual director forma parte de los profesores que la escuela se enorgullece de tener. Llegó al establecimiento en 1994 junto con el director y otros cinco profesores desde Batuco, y pronto formaron un grupo muy cohesionado que modificó por completo el trabajo y la calidad de la escuela. Según los estudiantes de octavo: «Era como el mejor profesor que habíamos tenido». «Fue excelente profesor y va a ser excelente igual como director».

Él mismo se identifica como un buen profesor, se siente orgulloso de su profesión, y la excelencia docente forma parte de su identidad y trayectoria. Sin embargo, ser un excelente profesor no es sinónimo de ser un excelente director. En las entrevistas que sostuvimos, él se mostró preocupado e incluso manifestó dudas respecto a su deseo de conducir la escuela. Esto me sorprendió en un principio, pues dentro de la carrera

docente, llegar a convertirse en director suele ser un anhelo, especialmente en un contexto rural.

Sin embargo, al parecer, hace diez años dirigir una escuela significaba algo muy distinto a lo que significa hoy día. Los requerimientos técnico-pedagógicos actuales hacen que sea difícil que los directores puedan destinar tiempo a realizar clases en el aula, sobre todo cuando no cuentan con un jefe de UTP. Además, la disminución de la matrícula y de los profesores contratados hace que estos se muestren progresivamente más molestos. La relación con la minera pone a la escuela «entre la espada y la pared», y hace que el director deba sortear difíciles negociaciones para aceptar propuestas de mejoramiento sin perder la identidad comunitaria.

Por estos motivos, el actual director no sabe si va a postular al concurso público para quedarse en el cargo. Según él, es demasiado el desgaste y las exigencias administrativas han aumentado mucho, además de que la Superintendencia de Educación Escolar y la Agencia de Calidad de la Educación representan amenazas para la gestión directiva, y los miembros de la escuela no reciben una compensación económica por la carga de trabajo adicional que deben asumir. El encargado del CRA comparte esta opinión:

La carga que tiene él [el director], con esta nueva administración de lo que es la Superintendencia de Calidad de Educación, es una carga que de repente a él se la impusieron: «Toma, cúmpleme con esto», pero resulta que él viene para acá y cumple con el tema, pero, insisto, los señores que están sentados allá detrás del escritorio, le dicen: «No, si tú tenís que solucionar allá, arréglatelas tú».

A lo anterior se suma el hecho de que no todos los profesores están de acuerdo respecto a quién debería asumir el cargo. Para algunos, lo más apropiado sería que llegara alguien de afuera, pues traería nuevos aires y un nuevo ímpetu. Quienes piensan lo contrario, están a su vez divididos, pues mientras unos consideran que debería primar la antigüedad, otros creen que los criterios deberían ser las cualidades profesionales y personales. Al parecer, antes de mi visita, un grupo de profesores había promovido que asumiera el cargo una de las profesoras jóvenes, pero al final, el exdirector se impuso para que lo reemplazara el actual. Por lo tanto, este último carga con el peso de ser considerado «el sucesor» de quien lo precediera.

GESTIÓN PEDAGÓGICA QUE REQUIERE FORTALECIMIENTO

La gestión pedagógica de la escuela es uno de los aspectos que más se han deteriorado desde 2002. En ese tiempo, los profesores tenían distintos tipos de reuniones de coordinación pedagógica –los días lunes para consejo administrativo, los martes para consejo técnico y los miércoles para consejo de planificación–, y, dado que no tenían jefe de UTP, compartían las labores técnico-pedagógicas.

Hoy, en vez de tres consejos, los docentes participan en dos: administrativos los días lunes y técnicos los días jueves. Lo que se eliminó, entonces, fue el consejo de

planificación, de manera que hoy los profesores planifican individualmente. Además, en la actualidad, la función técnico-pedagógica comunal depende fundamentalmente del coordinador del DAEM: «La pedagogía del DAEM, el director que viene a veces una vez al mes a hacernos una revisión» (docente).

Se trata de una coordinación de tipo técnico-funcional, centrada en el cumplimiento de los indicadores que exige la ley SEP y otros reglamentos. Para ello, existe un sistema de seguimiento técnico-pedagógico comunal, focalizado en los Planes de Mejoramiento Escolar (PME), asociados a la ley SEP, y operacionalizados a través de la Red de Directores de la comuna:

Nosotros tenemos una reunión mensual de Red de Directores, y allí lo que hacemos es un seguimiento y monitoreo de todo el tema técnico-pedagógico fundamentalmente en lo que tiene relación con el PME, que es la columna vertebral de las escuelas, [lo] que particularmente en este año ha sido bien complejo, en la etapa de diagnóstico, que fue todo nuevo, la plataforma, y ahora estamos recién finalizando con los directores la etapa de planificación para entrar en la etapa de implementación; entonces, yo reviso la parte técnica y en el último recorrido que hicimos con los colegas, tanto en las escuelas como aquí en el DAEM es el seguimiento en logro de los objetivos que fueron diseñados en cada uno de los PME (coordinador técnico-pedagógico del DAEM).

En conversaciones informales, algunos profesores señalaron que se han producido conflictos tras las visitas del coordinador del DAEM, pues en ocasiones refuerza solo la labor de algunos, y los demás reaccionan con envidia. A esto se suma que varios entrevistados se quejaron de que el sostenedor nunca les hizo un reconocimiento público luego de que fueron distinguidos como «escuela efectiva en sector de pobreza»: «Ningún galvano siquiera», fueron las palabras de uno de ellos. El problema es que sin alguien que contenga estas tensiones y, ante el desgaste y el estrés que supone la creciente precarización del trabajo docente, existe el riesgo de que este tipo de problemas aumente.

Al interior de la escuela, la coordinación técnico-pedagógica la realiza el director, aunque, según los profesores y el equipo asesor de la UAH, sin mucho éxito. Al parecer, la gestión pedagógica no era el punto fuerte del director anterior y tampoco lo es del actual. Según los entrevistados, la labor del primero estuvo centrada en la relación con la comunidad y la obtención de beneficios para mejorar la infraestructura de la escuela.

Durante su período, la gestión pedagógica parece haber conservado solo un mínimo de coordinación centralizada y haber recaído, más bien, en manos de cada profesor. El Consejo de Profesores se volvió una instancia más bien técnica y administrativa, y al parecer, esto no ha cambiado. Según pude observar, quienes participan en ella dedican la mayor parte del tiempo a leer y discutir las minutas y requerimientos que llegan desde el DAEM a través de oficios.

Ahora bien, esto no significa que el director actual no haya intentado mejorar la gestión pedagógica. Por ejemplo, con el objeto de asegurar que los profesores tuvieran

sus planificaciones disponibles y al día cuando llegara el coordinador del DAEM o la Superintendencia, les entregó pendrive a todos. Sin embargo, la medida no tuvo una buena acogida, pues algunos reclamaron que no tenían las competencias necesarias para usarlos, y otros que no les gustaba el sistema o el hecho de que les impusieran una forma de hacer su trabajo sin consultarles.

Mira yo, en lo personal, no estoy muy de acuerdo con eso, ¿ya? Porque [...] la información se pierde, entonces ¿qué pasa con eso? Entonces a mí me piden las planificaciones diarias, a mí venga quién venga, yo las tengo acá [indica con el dedo su carpeta], si me piden, no sé, bueno las pruebas que he hecho, yo algunas las tengo acá y tengo otra carpeta, pero así, en lo personal, a mí no me gusta eso de mantener en un pendrive la información porque como lo vi en otras profesoras, les borraron toda la información y no tenía un respaldo, entonces no, eso no (docente).

Este episodio da cuenta del escenario en el que se encuentra la escuela: reajustándose al estilo de un nuevo director, tensionando la coordinación pedagógica centralizada y validando la autorregulación de cada docente. El evento del pendrive tuvo cierta repercusión en las relaciones que mantienen los docentes con el director, y dio cuenta de que los profesores no están familiarizados con el uso de la tecnología, no siempre tienen las planificaciones que se supone que deben tener y se resisten a aceptar las decisiones que se toman sin su participación.

En cuanto al énfasis del currículo, este se encuentra focalizado en los indicadores clave de los planes de mejora comunales y nacionales: cálculo mental en Matemática y rapidez lectora en Lenguaje. En ambos subsectores, y en todos los niveles de enseñanza, existe un reforzamiento planificado y sistemático al comienzo de cada clase, que dura quince minutos y es guiado por el profesor. Asimismo, los reforzamientos que se realizan fuera del aula también están focalizados en Lectura y Matemática. Esto parece haber sido una decisión que tomó el DAEM cuando comenzó la ley SEP.

En cuanto al seguimiento o supervisión pedagógica, no encontré evidencias en las clases observadas. Los profesores señalaron que no reciben visitas de sus colegas o del director, y que las observaciones de aula no están en la agenda de coordinación pedagógica. Al parecer, estas prácticas sí se llevaban a cabo en el pasado y se han ido perdiendo con el tiempo:

Eso me falta, porque si yo [...], por ejemplo, después de las cuatro de la tarde me pongo a pensar y digo: «Pucha, ¿cómo lo hice?», pero así como desde otro punto de vista que alguien me venga a supervisar, no [...]. En años anteriores sí, el director venía en cualquier momento [...], porque eran dos supervisiones al año, la primera avisada y la segunda podía ser en cualquier momento (docente).

Es decir, la tradición de monitoreo y evaluación técnico-pedagógica se ha ido perdiendo. Dada la ausencia de mecanismos como la observación de aula y la coordinación pedagógica al interior de los consejos de profesores, es posible concluir que

los mecanismos para el diseño, monitoreo, evaluación e implementación del currículo son escasos, y que los que existen son más bien de tipo informal y dependen de la voluntad individual de los profesores.

Por ejemplo, la biblioteca es un espacio de creación y coordinación: terminada la jornada escolar, los profesores la utilizan para diseñar materiales o corregir pruebas, y aprovechan para conversar sobre los estudiantes y las clases. Según muchos, es en este espacio donde comparten las estrategias pedagógicas. En este sentido, a pesar de que en la actualidad no existen mecanismos formales de monitoreo y evaluación, sí existen formas de autorregulación y soporte que operan de manera informal.

Solamente uno conversa con los otros profesores, si tiene alguna necesidad, como yo tengo mención en Matemática, me dice: «Oye, sabes que me cuesta esto, ¿cómo podría...?, ¿me das alguna idea?», una cosa así [...]. Pero la parte reflexiva de nuestro trabajo e intercambiar experiencias o «yo te ayudo en esto y todo», eso se hace, pero lo hacemos por los niños, siempre enfocándolos a los alumnos, eso sí que se hace, me dice: «¿Tenís la planificación tanto?». «Sí, ya, yo te la paso». «Envía, pásame el pendrive, ya, nos vamos cambiando», compartimos información, compartimos las guías también» (docente).

La ventaja de esta forma de trabajar es que les otorga bastante autonomía a los docentes: «Me da autonomía en eso. Por ser, yo soy prácticamente la dueña de la clase, yo tengo que buscar las estrategias para que el niño aprenda» (docente). Pero la desventaja es que los docentes corren el riesgo de aislarse. Como señala el encargado del CRA, la sensación de «falta de tiempo» hoy permea a la escuela y pone en riesgo las posibilidades de que se realice un trabajo técnico colectivo y sistemático: «No hay tiempo [...], y el profesor termina agotado [...], termina la hora de clases, sigue planificando aquí [...], termina aquí y se va a la casa».

El trabajo aislado también afecta la posibilidad de disponer de materiales y recursos pedagógicos que enriquezcan los aprendizajes: «Yo no más [busco los recursos] [...]. De internet, y de libros que yo tengo, si hace tantos años que estoy [trabajando como docente] [...]. Claro, que he comprado libros, recursos, [pero] de la escuela, muy poco» (docente).

Por todo esto, el propósito de la asesoría que está realizando la UAH es mejorar las prácticas institucionales y técnico-pedagógicas de la escuela. Las áreas que reciben apoyo actualmente son la gestión directiva, la gestión de aula con actualizaciones disciplinarias de los subsectores y del clima de aprendizaje, la gestión del clima organizacional, y la convivencia escolar entendida como una responsabilidad tanto de los directivos como de los profesores. Las áreas de trabajo específicas son liderazgo; gestión curricular; enseñanza para el aprendizaje de Lenguaje, Matemática y Ciencias; gestión y uso pedagógico de las TIC; convivencia; familia-comunidad, y recursos para el aprendizaje.

En el momento de la vista, el equipo de la UAH ya había finalizado el diagnóstico y estaba comenzando a implementar la asesoría. Una de las modificaciones que ya había

propuesto fue la conformación de un equipo de gestión para apoyar la labor técnico-pedagógica del director y la realización de jornadas de capacitación en especialidades disciplinarias para los docentes.

Los profesores enfatizan que la asesoría de la UAH surgió de las negociaciones que sostuvo la comunidad con la minera Los Pelambres: «Esta propuesta nace de aquí, de las necesidades, del diagnóstico que se hace aquí [...], no es que a Los Pelambres o al DAEM o al Municipio, al Departamento de Educación [Provincial] se le haya ocurrido, no, no es así, que ellos lo pinten así es otra cosa» (docente).

De esta manera, tanto la escuela como la comunidad consideran que la presencia y asesoría de la UAH es fruto de un logro colectivo y no una intervención impuesta por agentes externos. Esto cambia mucho la disposición y expectativas: «Mira, nosotros como escuela, para nosotros es bueno, porque nosotros hemos sacado muchas cosas positivas con la minera. O sea, todo lo que hay es porque la minera se los ha dado. Imagínate el curso, ¿te hablaron de la universidad? [...]. \$ 240 000 va a costar todo este proyecto de la Alberto Hurtado» (presidenta del Centro de Padres).

GESTIÓN DEL AULA Y DE LA DIVERSIDAD: APRENDIZAJES PARA TODOS

Igual que en 2002, la escuela no selecciona a sus alumnos, y la asistencia alcanza casi el 100 %. Los profesores atribuyen este hecho a la motivación que consiguen generar en sus estudiantes:

Es que los niños ya saben que [...] en realidad todas las asignaturas son importantes, y ven que si ellos se pierden una clase después llegan súper así como perdidos, entonces nosotros estamos siempre motivando, felicitándolos a ellos, al menos, cuando tienen, no sé, asistencia completa: «Bien niños, lo hicieron bien, qué bueno que vengan todos» y, motivándolos a que ellos siempre estén presentes (docentes).

En cuanto a la gestión de la convivencia, también se mantiene el clima de respeto y los valores de solidaridad que se podían observar diez años atrás. El informe de diagnóstico elaborado por la UAH destaca que el 100 % de los estudiantes encuestados considera que el trato que les brindan los profesores es bueno o muy bueno y que un 98 % de ellos considera que su opinión es tomada en cuenta. Asimismo, señala: «Apoderados, profesores y dirección perciben que la escuela transmite valores, enfatizando el respeto, los vínculos de afecto y la aceptación de la diversidad, como parte de su oferta formativa e identitaria». Los docentes confirman esta descripción:

A mí me gusta lo que hago, aquí los niños también hay un respeto hacia el profesor, entonces en crear un ambiente, nosotros, agradable con ellos hace que las cosas sean completamente diferentes (docente).

Igual yo cuento chistes con los niños, pero siempre manteniendo una base de respeto. Yo soy la profesora y ellos los alumnos (docente).

Durante las clases observadas (Matemática de sexto básico y Lenguaje de quinto), pudimos constatar que los alumnos se concentran, ponen atención y están orientados al aprendizaje, y que los profesores tienen la capacidad para gestionar el aula de forma adecuada. Las salas estaban ordenadas, limpias y decoradas pedagógicamente, y el clima propiciaba el aprendizaje y la adquisición de conocimientos específicos. Las dos sesiones se desarrollaron conforme a una estructura clara, que contempló un inicio, un desarrollo y un cierre.

En Matemática, la profesora realizó un ejercicio de preparación, consistente en una actividad de elongación y aromaterapia. Luego, recordó la clasificación de los ángulos según sus medidas y, a continuación, repartió transportadores e invitó a los estudiantes a construir ángulos rectos, cóncavos y convexos. La clase finalizó con los comentarios de los estudiantes respecto a la actividad.

En Lenguaje, la profesora siguió una rutina de «tres tiempos»: primero, lectura en voz alta durante quince minutos; luego, un dictado de palabras, y finalmente la clase propiamente tal, durante la cual los estudiantes se turnaron para leer un cuento, hicieron un ejercicio de comprensión y contestaron las preguntas del texto escolar, mientras la profesora se apoyaba en la *Guía del docente*.

En ambas clases, el ritmo fue ágil, y todos los estudiantes, independientemente de su nivel lector o competencia matemática, desarrollaron las actividades, mientras las docentes se preocupaban de que todos participaran. No obstante, el foco puesto en el aprendizaje hace que algunos alumnos perciban que el clima es demasiado estricto:

E 2: Es que de repente son muy estrictos [los docentes].

E 5: Demasiado estrictos algunas veces.

E 2: Yo creo que debe ser porque tenemos que aprender, si a lo que a venimos a la escuela es a estudiar y a aprender, y para eso están los demás, para hacer amistades y cosas así.

E 5: Sí, pero tampoco nos dejan ni correr ni jugar a la pelota.

Esto último se extiende a lo que pasa fuera del aula, pues parece que el trabajo de prevención del *bullying*, si bien permite que exista una buena convivencia, perjudica en algún sentido a los alumnos de segundo ciclo. Según los de séptimo y octavo, ya no los dejan correr o jugar a la pelota durante el recreo, por miedo a que les hagan daño a los más pequeños.

En general, los estudiantes de octavo son los que tienen una actitud menos favorable hacia la escuela, algo que puede guardar relación con que su profesor jefe ahora ocupa el cargo de director, y el nuevo estaba con licencia médica en el momento de la entrevista, sin que ningún otro lo estuviera reemplazando. Sin embargo, su disconformidad también puede responder a que sienten que sus profesores los infantilizan y limitan el desarrollo de sus potencialidades y su capacidad para tomar decisiones.

Por ejemplo, al consultarles si habían recibido orientación vocacional, respondieron que una vez había venido Carabineros a hacer una charla, pero no fueron capaces de recordar otra instancia. Al parecer, los docentes les informan a los padres, pero no a los estudiantes, acerca de sus opciones educacionales, aunque el director señala que los profesores jefes de octavo dan a conocer las alternativas y los propios liceos van a la escuela para que los alumnos decidan junto con sus padres.

En cuanto a la cultura escolar, uno de los factores de éxito que identificó el estudio de 2002 fue la gestión de la diversidad. Una década después, este aspecto sigue siendo parte del sello del establecimiento y se puede apreciar especialmente en la sala de clases, donde el propósito es que todos los estudiantes aprendan y existe la convicción de que efectivamente pueden hacerlo.

Por ejemplo, en la clase de Lenguaje, la profesora sentó a los estudiantes más rezagados y a los que participan en el PIE adelante, y durante el ejercicio de comprensión lectora, les pidió a todos que leyeran en voz alta, sin amonestar a los que se equivocaron o lo hicieron más lento. Luego, mientras los alumnos respondían las preguntas acerca del cuento, se acercaba a los que estaban sentados en las primeras filas para revisar lo que estaban haciendo y apoyarlos.

En la clase de Matemática, en tanto, la profesora sentó a algunos de los estudiantes con más dificultades adelante para apoyarlos directamente, y a otros al lado de los más aventajados, para que estos hicieran de tutores. Durante el ejercicio de construcción de ángulos, les recordó a algunos que debían ayudar a sus compañeros y a otros les pidió que se cambiaran de asiento. Los alumnos ya estaban familiarizados con esta forma de trabajar y distribuirse.

Yo siempre les estoy diciendo a los niños «aquí somos un equipo», a mí al menos no me sirve que me avance uno y el resto no, tenemos que todos ir al mismo ritmo porque es un grupo, es un curso y si todos trabajamos bien o todos aprenden, para mí es súper bueno y es bueno para el curso [...]. Por ejemplo, siempre tengo a tutores para los niños que tienen necesidades educativas especiales [...] cuando yo veo que así como que andan medios perdidos y como que no quieren enganchar en la clase, yo digo: «Ya, usted me apoya a este, a su compañero» y los niños como que están súper, como dispuestos a ayudar a sus compañeros (docente).

Así, las estrategias de diferenciación en el aula están enfocadas en los estudiantes de aprendizaje lento y en aquellos con necesidades educativas especiales, independientemente de si participan o no en el PIE:

Claro que los junto, a los más aventajados los junto con los que tienen necesidades educativas especiales, y en el caso, por ejemplo, de [estudiante], él tiene como déficit atencional más hiperactividad, pero él no está considerado dentro de los niños de integración porque la mamá lo retiró [del Programa PIE], entonces, sin embargo, nosotros igual le hacemos una atención acá [en el aula], así yo lo siento conmigo porque si no se me va (docente).

Los propios estudiantes tienen claro que existen alumnos que participan en el PIE y que aprenden junto a ellos en el aula. En general, muestran una disposición favorable, saben qué significa «integración» e identifican a quienes forman parte del programa, además de que reconocen cuáles son las estrategias de adaptación curricular para ellos:

Hay niños a los que les hacen pruebas distintas, a veces a todos los de integración, [...] las hace más fáciles, por ejemplo, con más preguntas, pero tienen texto donde salen las respuestas [...] o, si no, por ejemplo, en las pruebas del libro a veces les pasan un libro, por ejemplo, de veinte hojas, que ellos lo tienen que leer (estudiante).

Sin embargo, las estrategias de diferenciación no incluyen a los estudiantes más aventajados o con talentos académicos específicos. En mis observaciones pude constatar que varios terminan las actividades antes que los demás y solo pueden quedarse esperando o ayudar a sus compañeros, pues no existen mecanismos pedagógicos que les permitan seguir avanzando, como lecturas o ejercicios adicionales. Según las profesoras, potenciar las capacidades de los alumnos con mejor rendimiento no forma parte de sus objetivos, pues lo que busca la escuela es más bien la nivelación.

El estudio de 2003 destacaba los resultados que había empezado a tener el PIE en la escuela. Según el informe, los alumnos del programa estaban integrados y mantenían buenas relaciones con sus compañeros, quienes valoraban el hecho de ayudarlos porque les permitía profundizar sus conocimientos. Asimismo, indicaba que los profesores habían modificado su forma de hacer clases y la noción que manejaban de lo que significa el aprendizaje, algo que confirmaban los alumnos entrevistados. Según ellos, los docentes les explicaban la materia hasta que entendieran e incentivaban el compañerismo.

Ahora, en 2013, existe un verdadero «equipo de profesionales PIE», compuesto por una psicopedagoga, una profesora con postítulo en trastornos del aprendizaje, una fonoaudióloga y una psicóloga. Actualmente, cincuenta y seis estudiantes participan del programa en la escuela, algo que también requiere que los profesores regulares adapten su forma de trabajar:

Son tres [los estudiantes «integrados» en el aula], entonces [...], les tengo una carpeta aparte a todos [...] tengo las pruebas totalmente aparte, me doy el trabajo, me piden llenar documentos, los tengo al día. En el libro hago un asterisco por si le pongo las planificaciones [...], lo que estoy haciendo con los niños [...] trabajo en secuencia, trabajo en vocales [...] Yo me dediqué mucho a él [a uno de estos tres estudiantes] y ahora lee, suma, resta y estoy feliz porque él se emocionó cuando leyó y es una realidad de muy escasos recursos y la mamá está pero totalmente agradecida (docente).

La psicóloga realiza diagnósticos individuales, la fonoaudióloga ofrece atención específica y las educadoras diferenciales entregan apoyos pedagógicos en el aula de recursos y en el aula regular. Este equipo ha logrado articularse muy bien con los cursos regulares, fundamentalmente en el primer ciclo básico:

Yo me llevo muy bien con las niñas de integración, ellas me sacan a los niños, me dicen: «Señorita, ¿la puedo sacar a [dar] la prueba [en el aula de recursos]?» «Claro, pero me la muestran a mí», si yo veo que está bien o le falta algo: «Agrégale esto, agrégale lo otro, sáquenle eso porque no se lo he pasado», porque ellas están conmigo en esto, ellas me pasan la prueba y yo tengo que aprobar si está bien [...]. Yo soy la que más trabajo, muy acorde a ellos porque los niños son chicos, ¿ya? Y me interesa que pasen a segundo, no quiero dejar a ninguno en primero (docente).

De acuerdo con las integrantes del equipo del PIE, la estrategia de tutorías entre estudiantes se utiliza en casi todos los cursos y comenzó el año pasado. Para ellas, se trata de un mecanismo eficaz para apoyar a los estudiantes «integrados», que funciona incluso cuando ellas no están en el aula:

Cuando uno va al aula se sienta al lado del alumno que tiene más dificultad, pero cuando no estamos, siempre está el tema de tutoría [...], que por ejemplo el alumno más aventajado de la clase que termine primero y que le pueda [ayudar a los otros]. Porque hemos visto que, por ejemplo, cuando los alumnos se entienden entre ellos, a lo mejor es más fácil explicar entre pares (psicóloga).

Durante mi estadía, pude constatar que existen ciertos resultados en la comuna que, si bien no están suficientemente documentados ni sistematizados, son muy interesantes. Por ejemplo, hay un porcentaje de estudiantes del PIE que aprende oficios y se desempeña laboralmente tras egresar de la enseñanza media. Por lo mismo, los habitantes de la comuna evalúan positivamente el impacto que ha tenido el programa al interior de la escuelas.

Alumnos con necesidades educativas permanentes, alumnos limítrofes y alumnos con diagnóstico de transitorio están trabajando, yo los veo trabajando en supermercados, los veo trabajando en la bomba, veo a varios niños [...], yo veo niñas a las que nosotros les implementamos talleres de, para preparar queque, ese tipo de cosas, y ahora trabajan y tienen su propia microempresa en donde hacen tortas etc., entonces el tema de integración en Salamanca ha tenido buenos resultados (coordinador técnico-pedagógico del DAEM).

Asimismo, un exalumno que hoy trabaja en el establecimiento coincide con este diagnóstico:

La mayoría va a la enseñanza media [y los de integración] son los que, yo diría, han tenido mayor resultado en el estudio [...] Yo he visto chicos de integración que hoy día tienen su profesión, están trabajando [...]. Yo me alegro de los chiquillos, tienen buenos trabajos, chiquillos, tienen su familia, sí, y son chicos buenos (encargado del CRA).

Ahora bien, es necesario señalar que, aun cuando los estudiantes del PIE se encuentran integrados, de todas formas se produce una suerte de «minicurso» o «curso paralelo». Por ejemplo, existen reuniones de apoderados independientes a las de los cursos regulares, donde las profesionales les explican las categorías del diagnóstico psicológico-educativo

y el trabajo que ellas realizan con sus hijos. Pero, además, se realiza un paseo solo con los alumnos del programa, para el cual se requieren aportes monetarios adicionales .

Este podría ser uno de los motivos que llevaron a algunos apoderados a retirar a sus hijos del PIE en los últimos años, pues ellos también deben participar del paseo de curso regular, lo que implica el pago de dos cuotas. En este sentido, la política educativa de integración escolar también genera condiciones para la segregación, que limitan las posibilidades de un enfoque más inclusivo. En palabras del representante del Centro de Padres:

Mira, el problema, el tema de integración, hay muchos apoderados que han retirado a sus niños, que lo han visto así como un poco mal [...] porque Integración es como un curso aparte ¿ya? Los niños tienen su curso, pero ellos tienen su profesora de integración, ellos hacen sus paseos, hacen sus propias actividades, y por el tema económico, se han retirado muchos de integración, y no ven ponte tú lo importante que es tenerlos en integración (presidenta del Centro de Padres).

EL SELLO DE LA ESCUELA: LA RELACIÓN CON LA COMUNIDAD

Uno de los elementos que se mantienen, e incluso se han fortalecido a lo largo de estos diez años, es la relación que mantiene la escuela con los apoderados y la comunidad. Los apoderados saben que sus hijos reciben una buena educación y que eso se debe a la dedicación de los profesores. Entienden que la enseñanza requiere que ellos estén presentes y apoyen en la medida de sus posibilidades.

Cada curso determina la cuota anual que necesita para realizar lo que tiene programado. El Centro de Padres organiza actividades, por ejemplo, rifas, para generar recursos que le permitan celebrar algunos eventos, como el Día del Niño o el Día del Profesor. Con esto, más el arriendo del quiosco, compra además todos los útiles de aseo de la escuela.

Además, en los últimos años, el Centro de Padres ha implementado una campaña de recolección de fondos para solicitar el aporte de los exalumnos que tienen una buena situación económica, gracias a lo cual ha podido incorporar nuevos espacios de convivencia, como el aniversario de la escuela y la celebración del Día de la Madre.

Sin embargo, también existen instancias de colaboración entre los apoderados y la escuela que se han interrumpido, como el diseño conjunto de materiales de aprendizaje y el acompañamiento que hacían las madres en el aula: «Mira, el tema de las mamás que ayudaban, si tú visitaste el kínder y el primero, ahora tienen una asistente, esa es la gran diferencia, o sea, esos tiempos han cambiado» (presidenta del Centro de Padres).

A pesar de los cambios, los apoderados se siguen involucrando en la educación de sus hijos. En general, están al día de las tareas, evaluaciones y contenidos, y los profesores propician su participación a través de una serie de iniciativas, que tienen que ver tanto con el aspecto pedagógico como con la creación de hábitos y el desarrollo emocional:

Yo soy muy honesta con las mamás, yo les paso, incluso reflexiones respecto a que el niño tiene que querer ahora el estudio, la lectura, esta es la base, digo, entonces ellos, ellas a la par trabajan conmigo. Hicimos un trabajo de las tradiciones que venía en la unidad, y les hice hacer una carpeta a las mamás, como un álbum [...] y me resultó, las mamás muy dedicadas y llamándome por teléfono, el fin de semana: «Tía que esto, que voy a bajar de internet, que esto otro» (docente).

El tema yo de los apoderados les he hablado como de la importancia de que los niños tomen desayuno en la mañana, de que los niños coman proteínas mientras estudian, eso es súper importante, de la hidratación de ellos, que vengan limpios [...], el hecho de no pelear en las noches con alguien, porque los niños se acuestan pensando, entonces no duermen tranquilos, entonces yo estoy como constantemente a mis apoderados haciéndoles como esas charlas, porque haciendo pequeños cambios uno puede hacer grandes diferencias en los niños (docente).

Además, los padres y apoderados siguen organizándose en turnos de una semana para mantener limpias las salas de clases, algo que según los profesores se ha hecho «toda la vida». La diferencia es que hoy algunos envían a sus empleadas domésticas: «Mira, de un principio la gente cuando entra dice: “Yo no vengo a barrer”, ¿no cierto? [...] yo que vengo de afuera a mí me costó un poco, pero yo no me compliqué, yo busqué una persona para que me fuera a hacer el aseo» (apoderada).

Pero, aun cuando la presencia de los apoderados es notoria, para algunos hay un cambio de perfil que afecta su relación con la escuela: «Sí, igual el apoderado apoya en actividades, pero no es como antes [...]. No sé qué le pasa a la generación actual hoy día [...], les gusta más criticar que apoyar; yo lo veo desde ese punto de vista, son críticos, pero [...] no construyen, les gusta criticar el trabajo que hace el otro, pero no aportar» (encargado del CRA).

Ahora bien, sin duda el mayor vínculo que tienen los apoderados con la escuela son las actividades comunitarias, especialmente los «actos» que los profesores se turnan para organizar una vez al mes y los juegos tradicionales. Estos últimos provocan mucho entusiasmo y, en su mayoría, son parte de la gestión curricular. Es decir, vinculan a los estudiantes con las tradiciones y costumbres locales, pero además forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Los actos y los juegos tradicionales son actividades que se realizan con independencia de quién sea el director, es decir, se han institucionalizado. Lo mismo ha ocurrido con un evento masivo llamado Los Pies de Cueca, y ahora con las miniolimpiadas municipales, de las que el establecimiento es anfitrión. En este sentido, la escuela es una institución social que cumple la función de preservar la tradición en la comunidad.

Este año se bailaron las doscientas cuatro cuecas [...]. Sí, doscientos cuatro pies de cueca se bailaron, empezó a la una y media y terminó como a las diez de la noche, y vinieron escuelas de otros lados, la misma gente de aquí viene, y viene con su vestimenta a bailar cueca [...]. Es todo un trabajo, las actividades salen bien bonitas, se coloca todo, digamos, el empeño en lograr el objetivo de esa actividad, que salga bien, que cumpla el objetivo. Sí, y trabajan todos digamos, bien, como relojito (encargado CRA).

Según el equipo asesor de la UAH, Los Pies de Cueca son un evento altamente profesional, que demuestra que en el plano de la relación con la comunidad, la Escuela Cuncumén tiene mucho que enseñar. En este sentido, llama la atención que logre tal nivel organización y eficiencia interna en este tipo de gestión y tenga tantas dificultades para hacer lo mismo en otros ámbitos del quehacer educativo.

CONCLUSIONES

El impacto económico, social y ambiental de la gran minería ha afectado a toda la comuna, por lo que era de esperar que también afectara a la escuela. Tal como en el paisaje, algunos aspectos del establecimiento dejaron de ser verdes y estar vivos y se volvieron un tanto opacos.

Por ejemplo, de la filosofía inspiradora de la Escuela de Anticipación, que atravesaba una buena parte de los relatos de los entrevistados hace diez años (Anaya y López, 2004), hoy solo quedan las guías en la biblioteca, que nadie usa. El relato inspirador de esta filosofía educativa ya no se encuentra en el aire ni en los discursos. La participación de los apoderados en el diseño de los materiales y en el apoyo de aula, que fue algo que sinceramente me impresionó cuando visité la escuela hace un decenio, tampoco existe. La coordinación pedagógica entre docentes, que instaló el antiguo director con el grupo de Batuco, también se ha perdido, y lo mismo ha pasado con el trabajo en red con otras instituciones, como la posta o Carabineros, algo que tiende a aumentar la relación de dependencia con la minera Los Pelambres.

Por otra parte, la incertidumbre que hay en torno al liderazgo de la escuela parece estar generando consecuencias negativas. Los estudiantes de los últimos cursos advierten que hay tensiones y conflictos entre los profesores, y que al parecer estos se suscitaron a raíz de la designación del director subrogante, por lo que es urgente que haya claridad respecto a quién va a dirigir la escuela y se termine la etapa de transición.

A pesar de esto, hay elementos que no solo se han conservado, sino que parecen haberse fortalecido con el tiempo. Uno de ellos es la relación con la comunidad: la escuela ha ido asumiendo con mayor compromiso la función de transmitir tradiciones, costumbres y valores comunitarios. Los pies de cueca, las miniolimpiadas y los actos mensuales son ejemplos emblemáticos. Otro aspecto que se ha modificado positivamente

tiene que ver con las expectativas educacionales de los padres y de los propios estudiantes. Hoy todos aspiran a terminar la enseñanza media, ingresar a la universidad o seguir una carrera técnica.

El orgullo de los docentes es algo que tampoco se ha deteriorado. Ellos siguen dando lo mejor de sí mismos y trabajando confiados para conseguir que todos los alumnos aprendan, a pesar de la falta de apoyo técnico-pedagógico y de espacios para la coordinación y el trabajo en conjunto. La actitud del director es un buen ejemplo, pues las dudas que alberga respecto a su capacidad para conducir la escuela no afectan en nada la alta valoración que tiene de su calidad como profesor.

Sin embargo, los déficits estructurales de la educación municipal chilena hoy son evidentes en la Escuela Cuncumén. La pérdida de matrícula y, por ende, de recursos ha afectado directamente a los docentes, a través de la modificación de sus condiciones contractuales. Muchos de ellos se desempeñan en condiciones laborales precarias y se ven desgastados y asustados, aunque siguen esforzándose por entregar una educación de calidad en el aula. Esto amenaza seriamente las posibilidades que tiene la escuela de sostener sus buenos resultados.

En general, la relación con el sostenedor municipal no es fácil. Al parecer, la escuela no tiene la misma cercanía que tienen otros establecimientos de la comuna, pues, por una parte no reconoce públicamente sus logros y, por otra, justifica abiertamente que sus decisiones están orientadas por criterios económicos. Asimismo, en el ámbito pedagógico, la supervisión que realiza es de tipo técnico-funcional, y está centrada en cumplir y hacer cumplir las leyes, decretos y reglamentos, para evitar multas y sanciones.

Por lo mismo, en materia de contratación y aumento del número de horas de los docentes bien evaluados, del equipamiento de la biblioteca y el CRA, y de la adquisición de materiales educativos actualizados, no es mucho lo que se puede esperar. Esto llama la atención, dada la existencia de la ley SEP, a la que en muchas escuelas llaman «santa SEP», porque les permitió contratar a más profesionales y acceder a más recursos.

En este sentido, una parte no menor de la sostenibilidad de la escuela está en manos del DAEM. Aumentar la cantidad y calidad de los materiales y el equipamiento, y mejorar las condiciones laborales de los profesores no son cosas que pueda hacer el director. Lo que sí puede hacer es fortalecer el liderazgo y la gestión técnico-pedagógica, algo para lo cual está siendo asesorado por el equipo de la UAH. Asimismo, puede guiar la capacidad que tienen los miembros de la escuela para articularse y coordinarse tan profesionalmente cuando celebran los eventos comunitarios para que puedan hacer lo mismo en cuanto a la gestión de la enseñanza y el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Comisión Chilena del Cobre (2014). *Informe de Producción Minera Nacional de Cobre*. Santiago de Chile: COCHILCO.
- Muñoz, G. Tchernitchin, A. Durán, J. Leiva, M. y Seguel, R. (2010). *Metales en cursos de agua después del derrame tóxico de relaves de mina Pelambres*. Santiago de Chile: Departamento de Obstetricia y Ginecología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile y Centro Nacional del Medio Ambiente CENMA, Universidad de Chile.
- Larraín, S. y P. Poo (2010). *Conflictos por el agua en Chile: entre los derechos humanos y las reglas del mercado*. Santiago de Chile: Chile Sustentable.

SABER HACER. LA ESCUELA FRANCISCO RAMÍREZ

LILIANA MORAWIETZ¹

UNA ESCUELA ATÍPICA

La Escuela básica Francisco Ramírez es una de las veintiséis escuelas particular-subvencionadas de la comuna de San Ramón, en la zona sur de Santiago; la oferta educativa de la comuna está compuesta además por doce establecimientos municipales. De acuerdo con las proyecciones del INE, en 2012 habitaban en ella 85 580 personas, el 25 % de las cuales se encontraba bajo la línea de pobreza en 2009 (encuesta CASEN).

La Escuela Francisco Ramírez es un establecimiento atípico. Los resultados que obtiene en las evaluaciones estandarizadas del Ministerio de Educación (Simce) la distinguen no sólo de los establecimientos de San Ramón, de la zona sur de Santiago y de los que comparten su tipo de dependencia: en 2013, sus logros eran comparables con los colegios privados más caros de Chile.

Ese año, la Escuela Francisco Ramírez, que en 2013 cobraba un copago mensual de \$ 17 000, obtenía 327 puntos en Lenguaje, 327 en Matemática y 314 en Ciencias Naturales. Año tras año, estos resultados generan un pequeño torbellino en el establecimiento, que recibe la visita de autoridades ministeriales y locales, la atención de la prensa y el interés de los padres de San Ramón y otras comunas. Y, por cierto, también el de académicos y educadores.

El éxito que tiene la escuela en el Simce la ha transformado en un referente nacional. En 2002, participó en el estudio de Unicef que reedita este proyecto, y su caso fue

1 Con la colaboración de Cristián Bellei. Carolina Trivelli participó también en la realización del trabajo de terreno.

analizado luego en el libro *Un 7 para siete* (Matte, 2011). Su directora recibe permanentes invitaciones del Mineduc, fundaciones y centros de estudio, además de otras tantas solicitudes de visita de sostenedores, directivos y docentes de otros establecimientos. Ella señala que el ritmo de trabajo la obliga a rechazar la gran mayoría de las invitaciones, pero que, en general, intenta gestionar las visitas. Según los docentes, los alumnos ya se han acostumbrado a la presencia de observadores externos en sus salas de clases.

La Escuela Francisco Ramírez es, a todas luces, un establecimiento cuya efectividad académica se ha sostenido en el tiempo en niveles muy altos. Parte de ello se debe a que prepara a los estudiantes para las pruebas estandarizadas, pero, en lo sustantivo, es producto de un trabajo mucho más amplio, que refleja a una institución que aborda la labor de enseñar de manera extremadamente responsable, donde existe un saber hacer respecto al cual todos los integrantes se expresan con seguridad, y en que los distintos estamentos que componen la organización (dirección, área técnico-pedagógica, docentes) operan con extraordinaria coherencia.

La escuela fue fundada alrededor del año sesenta por una profesora de Castellano. Su propósito era atender a los estudiantes de escasos recursos del sector de San Ramón, fortaleciendo especialmente sus habilidades de lectoescritura. La presencia de la sostenedora en la comuna se amplió con la creación de un liceo que ofrece formación científico-humanista y técnico-profesional, también denominado Francisco Ramírez, y de una escuela básica denominada Elsa Ramírez.

La docente fundadora asumió también su dirección. Por problemas de salud, hacia 1993 delegó el cargo en otra profesora, quien lo ha ejercido ininterrumpidamente desde entonces. Además de la dirección, desempeñó tareas administrativas y asumió la orientación de la labor de la escuela.

La escuela que visitamos en 2013 es, básicamente, la misma de 2002. La directora y demás integrantes del equipo directivo siguen en sus cargos, el organigrama no ha variado y la rotación de docentes continúa siendo baja. El número de alumnos se ha mantenido (en torno a 1400), lo mismo que la cantidad de cursos por nivel (que varía) y de alumnos por curso (alrededor de 45). Tampoco se ha modificado la infraestructura. La escuela no se incorporó a la Jornada Escolar Completa (JEC) ni a la Subvención Escolar Preferencial (SEP), dos de los principales hitos de la política educativa de la década, y tampoco parece haber sido especialmente marcada por algún otro de los programas impulsados por el Mineduc. Además, la importancia que le otorga al Simce no es sólo de los últimos años, puesto que ya había sido documentada en 2002.

Las cifras confirman que la escuela ha mantenido su efectividad a lo largo del decenio: obtuvo la asignación de desempeño SNED durante todos los años, y sus tasas de asistencia y reprobación se mantuvieron en torno al 94% y 1,1 %, respectivamente. Su efectividad, evaluada a partir del índice de mejoramiento escolar, ha aumentado no solo de la mano de estas cifras, sino también una importante equidad en los resultados de aprendizaje: entre 2002 y 2013, el 85 % de los estudiantes obtenía un nivel de logro

adecuado tanto en Lenguaje como en Matemática, y al final del periodo (2012 y 2013), el promedio había aumentado a 94 %.

Lo que sí ha cambiado es el nivel socioeconómico de las familias. De acuerdo con la información del Mineduc, a lo largo de la década, la escuela pasó de atender a estudiantes de nivel bajo y medio-bajo a trabajar con alumnos catalogados en el nivel medio. Según los entrevistados, esto no se debe a que haya mejorado el entorno, sino a que hoy muchos de sus estudiantes provienen de otras comunas o son hijos de exalumnos cuya situación económica ha mejorado.

Los dos estudios realizados anteriormente abordaron la efectividad de la escuela identificando factores relevantes. El realizado por Unicef destacaba «una gestión institucional basada en la aplicación rigurosa, fuerte y sostenida de ciertos principios fundamentales: evaluación externa a los alumnos, especialización de los docentes, planificación colectiva con supervisión técnico-pedagógica y apoyos diferenciados a los alumnos según retrasos» (Ermter e Ibarra, 2004). Además, el texto remarcaba la disciplina que impera en el establecimiento y la convicción del equipo docente de que las condiciones económicas y sociales de los alumnos no son un impedimento para obtener logros altos.

El estudio de Patricia Matte (2011) coincidía con el de Unicef y agregaba que la escuela es percibida como una alternativa de movilidad social. Entre los factores institucionales que subrayaba, están la presencia y compromiso de la directora, la existencia de un clima de respeto, el compromiso que se les exige a los padres, la claridad respecto a las normas y las prácticas de reforzamiento. En cuanto a los docentes, señalaba que planifican y hacen un uso eficiente del tiempo, y destacaba el trabajo colectivo y la disposición a aprender. En términos generales, relevaba el buen clima laboral y la disponibilidad de recursos: financiamiento para las horas extras, materiales, personal de apoyo e incentivos monetarios para los profesores. Como se verá, varios de estos elementos siguen estando presentes.

Para ahondar en estos elementos, el presente informe se ha organizado de la siguiente manera: luego de una descripción general de la escuela, se consignan los principios que organizan su quehacer. A continuación, se describe el modo en que la institución conduce la enseñanza, un saber hacer constituido por tácticas y conocimientos prácticos. Hasta ahí, el estudio busca responder la pregunta por la efectividad entendida en un sentido estricto. En la última sección, esta pregunta se amplía para abordar el problema de la integralidad de la educación que ofrece el establecimiento. El texto se cierra con algunas conclusiones.

OBJETIVOS TRANSVERSALES DE LA ESCUELA

En 2013, la Escuela Francisco Ramírez contaba con tres prekínder, cinco kínder, cuatro cursos por nivel de primero a cuarto básico, y tres cursos de quinto a octavo (la prebásica funcionaba en un anexo cercano a la escuela). La escuela atendía a los alumnos

en doble turno: primero a cuarto básico en la jornada de la tarde, y quinto a octavo, en la de la mañana, aunque un primero y un segundo asistían también en la mañana.

En este escenario de discontinuidades espaciales y horarias, la continuidad del proceso educativo descansa en un conjunto de mecanismos de articulación diseñados por un equipo directivo constituido hace más de dieciocho años, y que integran la directora de la escuela, la jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica y la inspectora general. En este reporte, le atribuimos buena parte de los factores que posibilitan su efectividad y sustentabilidad en el tiempo al papel de este equipo.

Ellas trabajan en la escuela hace más de treinta años y describen su labor mediante metáforas orgánicas: «la directora es la cabeza, y la inspectora y la jefa de UTP son las manos», o «tres cabezas piensan más que una». Mirado desde afuera, lo más importante parece ser que todas están plenamente imbuidas en el trabajo técnico-pedagógico. Además de las funciones propias de su cargo, la inspectora coordina el ciclo que va de tercero a sexto, es profesora jefe de un octavo y confecciona las evaluaciones de Lenguaje. La jefa de UTP también es profesora jefe de un octavo, y además coordina la prebásica, los primeros y segundos, y los séptimos y octavos. Finalmente, la directora casi todos los días se da el tiempo para tomar asistencia en alguna sala, revisar el trabajo que están realizando los alumnos y desarrollar una actividad pedagógica con ellos.

Las integrantes del equipo directivo también se han asignado la misión de mantener vivo el espíritu de quien fundó la escuela. Las tres tuvieron oportunidad de trabajar con ella. Dos recuerdos le dan forma a su legado: que supo cómo trabajar con alumnos muy rezagados que a los quince años todavía estaban en básica, y que implementó una estrategia socializadora que incluyó el orden y el aseo. Desde entonces, la idea de retener a todos los estudiantes y ofrecerles protección ha sido un principio rector del establecimiento: «Nosotros, claro, trabajamos bastante, pero para que el niño esté atendido integralmente, eso lo vimos con ella» (directiva). Otros elementos de su legado son el énfasis en el trabajo en equipo, la capacitación permanente, y la importancia que se les da a las evaluaciones y a la retroalimentación. Estos principios siguen orientando el quehacer de la escuela.

Aprender constantemente

El profesor que cree que todo lo sabe no es un buen profesor (docente).

Uno de los principios que organizan la labor de la escuela es que todos sus miembros (auxiliares, asistentes de la educación, docentes e integrantes del equipo directivo) deben aprender constantemente, algo que propicia y practica la dirección: «Si la directora necesita presentar algo nuevo, se prepara. Trae a la persona adecuada, por ejemplo, en cómo trabajar en una pizarra interactiva, y nos capacita. Ella siempre está buscando que todos aprendamos, eso se ha mantenido como sello del establecimiento» (jefa de UTP).

El aprendizaje continuo es fomentado mediante dos estrategias: facilitando la capacitación fuera del establecimiento y propiciando la autoformación, el intercambio de conocimientos y saberes prácticos.

Así, durante los últimos diez años, los docentes se han capacitado en técnicas de promoción de la convivencia con sus colegas, y las profesoras de Matemática, en el método Singapur con un servicio externo. Docentes y directivos destacan que quienes expresan la intención de estudiar o especializarse reciben facilidades horarias y de carga laboral. Así, varias docentes han realizado posgrados y dos auxiliares estudiaron Pedagogía. Para la directora, mantener estas garantías mejora el ambiente laboral y permite que el establecimiento funcione de forma adecuada.

Sin embargo, lo que prima en la escuela es la transmisión de saberes entre pares: «Lo que estudia una, se le transmite a toda la escuela» (directora). Esta formación continua, que no requiere de agentes externos y permite la actualización constante, es posible gracias a que la escuela concibe la labor docente como un trabajo eminentemente colaborativo, el cual va conformando una verdadera comunidad de aprendizaje.

Yo trabajo en la tarde apoyando en Matemática, soy profesora de Matemática especialista, entonces si mis colegas de cuarto básico de repente me quieren hacer una consulta, ellos no dudan. O yo misma les digo: «Esto yo lo he explicado a niñas más grandes así, ¿cómo lo explicas tú?» Para que yo no cometa el error y pierda el tiempo en explicarlo de otra manera que a lo mejor no es tan eficaz. Porque uno nunca termina de aprender, nunca (docente).

El estudio de 2004 destacaba la *planificación colectiva* como uno de los factores de efectividad del establecimiento. Hoy, encontramos en el aprendizaje entre pares otra expresión de lo «colectivo» igualmente relevante, que además nos permite acercarnos a uno de los aspectos más interesantes de esta escuela: sus miembros valoran tanto la transmisión de conocimientos como de estrategias de enseñanza, prácticas didácticas y modos de hacer.

Evaluación constante y funcional

*La clave está en que tú estés evaluándote siempre, y el profesor evaluando a sus niños.
No esperar una prueba para hacerlo (directora).*

La evaluación permanente es otro de los principios fundacionales de la escuela. En la Francisco Ramírez conviven varios sistemas de seguimiento de los aprendizajes, que a la vez informan definiciones técnico-pedagógicas, y les imponen un intenso calendario a directivos, estudiantes y profesores. Las evaluaciones se conciben como una forma de alimentar el trabajo docente, que permiten identificar la necesidad de implementar remediales, informar a los padres e, incluso, fortalecer la autoestima de los estudiantes.

Un intenso calendario de trabajo

La escuela implementa dos sistemas de pruebas adicionales a las regulares: las de nivel y las de rendimiento. Las primeras se aplican a todos los cursos todas las semanas, y, dado el énfasis del establecimiento en el área, evalúan Lenguaje. Estas pruebas son elaboradas y revisadas por el equipo directivo y no implican nota para los alumnos, sino que sirven para conocer su porcentaje de logro. Los resultados son analizados en conjunto por las docentes de nivel y el equipo directivo, y permiten identificar los contenidos que es necesario reforzar (en un curso o nivel completo) y la forma de abordarlos (mediante clases, ejercicios en la sala o tareas), además de detectar casos particulares. Una vez rendido el Simce, estas pruebas se suspenden, y las evaluaciones se concentran en torno a la preparación de las pruebas globales.

Las pruebas de rendimiento, por su parte, son elaboradas y revisadas por un equipo externo al establecimiento, por encargo del sostenedor, y fueron identificadas en 2002 como uno de los factores de efectividad de la escuela. Se aplican una vez al semestre y evalúan la cobertura curricular en Matemática y Lenguaje en función de la planificación anual que elaboran los docentes. Los resultados tampoco se traducen en notas para los alumnos, sino que redundan en incentivos económicos (bonos) para los profesores jefes de los cursos que obtienen los mejores resultados.

La escuela también ha establecido que, cuando en un curso hay más de tres alumnos ausentes, no se pasan contenidos nuevos, completando así las estrategias que le permiten materializar una de sus premisas más importantes: avanzar con todos, sin permitir que nadie –nivel, docente, curso o estudiante– quede rezagado. El objetivo de este esfuerzo es mejorar la efectividad de las clases, limitar el alcance de los remediales que es necesario ensayar y facilitar la coordinación del trabajo técnico-pedagógico. Sus resultados se reflejan en el altísimo porcentaje de alumnos que tienen niveles adecuados de logro.

En cuanto a las evaluaciones regulares, las pruebas de cada materia son elaboradas por la profesora especializada en el área, según una organización del trabajo que definen los equipos docentes de cada grado. Todos los alumnos de un nivel deben rendir la misma prueba y, en general, las de Lenguaje y Matemática quedan a cargo de las profesoras con más experiencia. Una vez diseñadas, las pruebas son revisadas por el equipo directivo. Tres criterios orientan esta labor: que contemplen distintas estrategias de medición (alternativas y desarrollo, al menos), que no contengan errores lógicos y que sean claras (también respecto del uso de gráficos o imágenes).

En la escuela señalan que desde muy pequeños se imbuye a los niños en el lenguaje de las evaluaciones estandarizadas. Por ejemplo, ya desde primero básico hacen pruebas de alternativas en que deben marcar sus respuestas en una hoja aparte. Esto permite que se entrenen y puedan minimizar los errores de traspaso. Incluso en kínder, los niños comienzan a responder preguntas de comprensión de lectura y, cuando llegan a primero, saber hacerlo es un sello que los distingue de quienes se acaban de integrar.

Siguiendo la premisa de que «todos tienen que saber en qué se equivocaron», una vez evaluadas las pruebas, los profesores las revisan con los alumnos pregunta por pregunta. Las que les resultaron más difíciles al grupo se replican en clases y, de ser necesario, se refuerzan los contenidos con que guardan relación.

Además, los alumnos deben rendir controles breves todos los días: «Todos los días hay que evaluar, todos los días. Nosotros partimos la jornada con lecturas y con cuatro problemas en Matemática» (directora). Los contenidos suelen evaluarse luego de dos clases, y los controles, que pueden hacerse con o sin previo aviso, consideran solo un par de preguntas. Las profesoras señalan que gracias a ellos saben si pueden pasar a otra materia o deben detenerse y reforzar.

Si yo, por ejemplo, enseño algo, y dos clases después les hago un control, y de cuarenta y cinco niños tengo veinte que tienen nota insuficiente, quiere decir que tengo que volver a explicar, porque no puede ser que veinte niños no entendieron. Entonces, o expliqué de una forma que no les llegó o faltó repasar (docente).

Los controles diarios cumplen también otras funciones. Por ejemplo, una docente señala que, antes de las pruebas globales, elabora controles simples, que los niños pueden resolver sin mayor dificultad. Así, obtienen buenos resultados y se sienten más confiados al momento de enfrentar evaluaciones más difíciles: «Hago controles fáciles y entrego buenas notas, y se van todos contentos, entonces mañana ya vienen motivados».

Las pruebas regulares, las de nivel y rendimiento, y los controles diarios configuran un calendario de evaluaciones exigente. La directora reconoce que esto significa un ritmo muy intenso para los profesores y señala que los que postulan a la escuela deben comprometerse a cumplirlo. Los apoderados también reciben una advertencia: si a sus hijos no les va bien en las evaluaciones, deberán enviarlos a reforzamiento en jornada alterna una o dos veces por semana hasta que se nivelen, algo que puede tardar desde un par de semanas hasta un semestre: «En eso soy clara, en decirles a los apoderados que el que se matricula en este colegio no importa su C. I., no le tomo un test; importa el esfuerzo y compromiso con los refuerzos pedagógicos y la asistencia a clases en forma regular, esa es la única condición» (directora).

Pero, además, en la escuela las reuniones de apoderados se avocan principalmente a temas curriculares, de manera que las evaluaciones ocupan un lugar importante, algo documentado ya en 2002. De hecho, un apoderado señala que una pregunta de una prueba puede convertirse en un tema durante una reunión. Otro mecanismo que involucra a los padres es la revisión de las tareas. En los primeros años, los alumnos tienen un cuaderno solo para hacer tareas, que los padres deben firmar diariamente. Cuando esto no ocurre, la dirección les llama y recuerda que «por cada tres “sin tarea”, les quitan décimas para la prueba».

El Simce en la Escuela Francisco Ramírez

Desde chiquititos los vamos preparando para cualquier evaluación (inspectora general).

Como se explicó, la escuela se esfuerza tempranamente por socializar a los estudiantes en el lenguaje de la prueba y minimizar las posibilidades de errores no forzados. Así, en los años en que deberán rendirlo, las evaluaciones de nivel semanales se enfocan en identificar si los alumnos manejan los contenidos, para reforzar los que sea necesario. Otra estrategia consiste en acelerar la cobertura curricular. Dado que el Simce se aplica en octubre, las profesoras —especialmente de cuarto básico— indican que se cubre la totalidad del currículum antes y durante los meses que siguen refuerzan contenidos y dedican más tiempo a otras actividades. Otra práctica que favorece el desempeño en el Simce de cuarto básico, es que hasta ese grado existen cuatro cursos por nivel y no tres como de quinto en adelante. Esto significa que los docentes pueden trabajar con menos alumnos por sala y enseñar de forma más personalizada. Además, prácticamente no se reciben estudiantes nuevos en cuarto año, y así abordan la prueba con estudiantes que han formado durante, al menos, dos años.

Los miembros de la escuela enfatizan que sus alumnos «saben qué hacer» frente al Simce, algo facilitado por un contexto que otorga importancia funcional a todas las evaluaciones: «Mira, el Simce es una medición que a muchos les molesta [...]. Si tú me preguntas a mí, yo siento que las evaluaciones siempre son necesarias, o sea, más bien las comparaciones, que tú te compares con tus iguales, porque, si no, tú no sabes si vas por el camino correcto o no» (directora).

Según la jefa de UTP, las críticas al Simce tienen que ver con el aporte que representa para el trabajo pedagógico, pues los puntajes solo les entregan información general acerca de las áreas en las que los alumnos están más débiles, pero no los reciben desagregados por pregunta.

Los entrevistados coinciden en que los buenos puntajes son producto de un trabajo colectivo y de largo plazo, algo que es muy importante para entender la forma en que la escuela concibe su labor:

¿Cuáles son las estrategias? Han sido las que han sido desde siempre, y yo tengo buenos resultados no por mí, sino por las profesoras de kínder. Si en prekínder la profesora no hubiese hecho su trabajo, y luego la colega de primero, de segundo, de tercero, yo en cuarto difícilmente podría lograr que aprendieran cuatro cursos en unos cuantos meses. Entonces sería feo decir: «Yo, la profesora de cuarto, obtuve el Simce de cuarto. No» (docente).

Un efecto positivo que los miembros de la escuela atribuyen al Simce es el reconocimiento que reciben por sus buenos resultados y la motivación que estos significan para seguir avanzando, al reforzar sus expectativas de alto rendimiento.

¿De qué modo se procesan en la institución estas expectativas? Distribuyendo la presión por los resultados de manera sistémica, en lugar de adjudicársela a individuos o

eventos particulares: no es la profesora de cuarto, sino todas las que ha tenido el curso; no es una prueba en particular, sino la importancia que se les da todas las evaluaciones; no son los alumnos que rinden la prueba, sino la comunidad de aprendizaje que los ha formado desde pequeños. Como los estudiantes son evaluados permanentemente, los ensayos del Simce –realizados como pruebas de nivel– no les parecen una carga extra. Según los docentes, la escuela consigue que la presión que podrían sentir por obtener buenos resultados se traduzca en compromiso:

Uno les dice: «Ya, este otro año van a tener una prueba que es importante», y ellos inmediatamente se interesan. Cuando vienen a tomar estas pruebas de nivel ellos se concentran y saben que tienen que estudiar, que tienen que ser los mejores, que la meta es llegar a estudios superiores (docente).

Los alumnos comparten la idea de que los resultados son producto de su compromiso con la escuela. Generar esta actitud es un mecanismo clave para obtener logros académicos y reforzar la disciplina.

Es importante que digan: «Vienes de ese colegio que tienen buen rendimiento en Simce». Entonces uno igual se pone nervioso al dar la prueba, que sabe que tiene que dar su mayor esfuerzo para que al colegio no le vaya mal» (estudiante).

La disciplina es un trabajo de equipo

Creo que hay una sola palabra [para definir a los alumnos del colegio]: disciplinados (docente).

La disciplina fue uno de los factores de efectividad destacados por el estudio de 2004, y hoy es una de las características que más llaman la atención al observar el trabajo que se realiza en la escuela: el orden que impera en la sala de clases, lo obedientes que se ven los alumnos. Los entrevistados señalan que la disciplina es el principal sello del establecimiento, pero la noción a la que se refieren es bastante más compleja que decir simplemente buena conducta. Aquí, la palabra alude tanto a un objetivo de la formación como a un atributo de la dinámica de trabajo: una ética que se genera en la labor colectiva.

La disciplina como efecto de la rutina

Como ya hemos señalado, en la escuela se pone especial énfasis en hacer un uso eficiente del tiempo. Esto también tiene que ver con la disciplina: mantener a los alumnos ocupados impide que se desordenen.

Tú tienes que partir planteándote al revés. ¿Cuándo un niño hace desorden? El niño no es desordenando intrínsecamente, el niño hace desorden cuando se aburre. Todas las profesoras tienen actividades y más actividades: si terminó una se le pasa otra en seguida, no queda sin hacer nada (directora).

Esto requiere que los alumnos estén siempre atentos a las instrucciones de los docentes y que tengan la capacidad de seguirlas con cierta autonomía, pues una vez que completan las tareas grupales, deben realizar otras de manera individual. Estas habilidades se desarrollan desde el primer año y van de la mano con la instauración de rutinas.

Los pequeños vienen con este hábito desde prekínder. Yo tengo primero y ellos ya vienen con la disciplina adquirida. O sea ya saben las conductas que tienen que tener en la sala, el respeto que se le tiene que tener al profesor (docente).

Yo el primer día de clases les digo: «Yo soy su profesora, y en esta sala si usted quiere hablar levanta la mano, nadie se puede parar si no pide permiso». El primer día se ponen las reglas claras (docentes).

En la escuela consideran que la disciplina solo puede inculcarse atendiendo a los procesos y comprendiendo que los resultados se generan a lo largo del tiempo, especialmente a través de la repetición y ritualización de las actividades. Esto incluye también un refuerzo permanente del sentido de autoridad en la escuela entre todos los estamentos que la conforman.

Existe todavía un tercer principio orientador de la disciplina: el reforzamiento permanente de la autoridad. Esto puede observarse también en la forma en que se conduce la relación con los apoderados. Como hemos visto, es política del establecimiento atenderlos cada vez que lo solicitan, pero para ello existe un procedimiento bien establecido: todo el que ingresa al colegio debe pasar por una sala de recepción, donde trabajan las asistentes del equipo directivo, quienes son las encargadas de comunicarle a alguno de sus miembros –incluida la directora– si algún apoderado pide hablar con un docente. De esta forma, el padre es atendido, el profesor no ve interrumpidas sus labores y la dirección demuestra que en la escuela hay autoridades disponibles para resolver los problemas.

«Escándalos por cosas chicas» y otras formas de controlar la disciplina

Como en toda escuela, en la Francisco Ramírez también hay faltas de disciplina. Por lo mismo, el equipo cuenta con una serie de estrategias de intervención que pone en práctica cada vez que surge un problema. Una de estas es que, cuando parece que hay desorden en un curso, la dirección interviene, aun cuando los docentes no lo hayan solicitado. Con esto se refuerzan las figuras de autoridad en la sala de clases.

Las profesoras se sienten apoyadas gracias a esta dinámica y consideran que en la escuela se hacen «escándalos por cosas chicas», es decir, que cualquier elemento que parezca perturbar la normalidad del trabajo se tematiza de inmediato, lo que permite evitar que se generen «escaladas». Los alumnos, por su parte, señalan que, si alguno se

porta mal, los docentes lo sientan con uno que se porta bien y que, si hay desorden, se llaman la atención entre ellos. Esto se debe, en parte, a que las faltas disciplinarias son significadas como rupturas en una relación de cariño, algo que vincula el respeto por las normas con la afectividad.

Los octavos por ejemplo, de repente se ponen desordenados. Pero como hay un lazo de afecto grande, porque uno ya los conoce de tanto tiempo, yo les apelo a los sentimientos. Entonces más que confrontarte con ellos, yo creo que con los adolescentes hay que hablar (directora).

Los entrevistados señalan que prácticamente no hay alumnos que sean expulsados, pues la escuela consigue neutralizar las faltas graves actuando con celeridad e involucrando a los padres. En los casos menos serios, un procedimiento habitual es mandar al alumno a otra sala o a la oficina de la dirección. Si la conducta persiste, el cambio de curso puede ser permanente. Además, en la escuela existe un Comité de Convivencia, y las profesoras responsables se han encargado de promover los llamados buzones de denuncia, donde los alumnos pueden dejar anónimamente constancia de los problemas disciplinarios que los afectan.

Ahora bien, el modo en que se aborda la disciplina también ha debido ajustarse a medida que los alumnos cambian. Según los entrevistados, hoy funciona mejor la flexibilidad, la tolerancia y el diálogo que las órdenes. Esto además refuerza el compromiso:

Ahora hay que llegar a un compromiso con los niños grandes. Antes uno les decía: «Mira, tú vas a hacer esto», y ya, lo aceptaban, pero ahora se comprometen (inspectora general).

Rol de las familias en la disciplina

La Escuela Francisco Ramírez no cuenta con un Centro de Padres y por lo tanto no existe representación formal de los apoderados, por ejemplo, en el comité de convivencia. Así, en el ámbito de la disciplina los padres participan de manera individual. Su primera participación es cumplir un requerimiento de la escuela: conocer y firmar el protocolo de convivencia escolar. En la escuela señalan que en general son receptivos a lo que tengan para decir sobre sus hijos.

Los diversos mecanismos que se han desarrollado en la Escuela Francisco Ramírez para generar y controlar la disciplina se ajustan al ritmo de su trabajo cotidiano, marcado por un uso intensivo del tiempo. Este ritmo requiere que existan altos niveles de disciplina entre los estudiantes, y es también una condición de la labor al interior de los equipos de trabajo. Es interesante destacar que la disciplina aparece como una construcción colectiva, que es reforzada de manera permanente, y la claridad que existe entre los integrantes del equipo respecto de las herramientas con las que se la elabora.

Sentido de urgencia

O sea, si son las 18:10 y me quedan cinco minutos, en cinco minutos alcanzo a hacer tres ejercicios más o a explicar algún contenido (docente).

En la Escuela Francisco Ramírez no hay un minuto que perder. El trabajo en doble jornada en un contexto curricular diseñado para escuelas que trabajan con horario extendido obliga a la institución a ocupar las horas lectivas intensivamente. Así, cuando aún no han transcurrido cinco minutos desde que sonó el timbre, los niños, lápiz en mano, ya están ejecutando alguna actividad. Para que esto sea posible, la disciplina es fundamental: los docentes no pierden tiempo ordenando al grupo, pues los alumnos entran a la sala antes que ellos y los esperan con el cuaderno sobre la mesa.

Durante la clase, los que están más avanzados se transforman en monitores de sus compañeros, a quienes deben ayudar cuando completan lo propio. Esto, señalan las profesoras, les permite ensayar distintas estrategias para trabajar con los alumnos que tienen más dificultades:

[Sentar a un niño que avanza más rápido con uno que avanza más lento] es bueno por dos cosas: una porque apoya al niño que le cuesta más, que en su idioma hablan y a veces es factible que aprendan mejor; y el otro objetivo que tiene es que el niño que le cuesta menos y avanza más rápido se mantiene ocupado, porque generalmente hay niños que son inquietos (docente).

Los profesores jamás se quedan en su escritorio mientras los alumnos resuelven una guía o realizan una actividad individual. Se pasean revisando cómo van, además de asignarles nuevas tareas a los que ya terminaron y elegir a algunos para que salgan a la pizarra. El uso intensivo del tiempo no se limita a la sala de clases, sino que se extiende a otros mecanismos institucionales, como no pasar nuevos contenidos cuando hay más de tres alumnos ausentes, para no desaprovechar la clase sabiendo que habrá que repetirlos, realizar reforzamientos individuales y organizar una jornada de repaso obligatoria de Lenguaje y Matemática para todos los cursos, una vez a la semana.

La escuela también cuenta con mecanismos no formalizados para optimizar el trabajo. La tasa de ausentismo de los docentes es bajísima y, para no dilatarse en asuntos cuyo resultado no está garantizado, las innovaciones se evalúan con mucha celeridad. Así ocurrió con el método Singapur: el equipo se preparó, lo puso en práctica y pronto lo desechó, pues organizar los materiales tomaba demasiado tiempo.

Estos ejemplos muestran la disposición al aprendizaje y la necesidad de preparar las tareas; la importancia de la evaluación como un mecanismo que permite anticiparse; el trabajo disciplinado, y el uso intensivo del tiempo, elementos todos relevantes del trabajo en la escuela.

SABER HACER. EL MÉTODO DE LA ESCUELA FRANCISCO RAMÍREZ

Se requiere método; todos los niños deben avanzar por igual, que ningún alumno quede atrás (directora).

En su estudio, Patricia Matte señalaba que la escuela no trabaja con un método propio (como el de lectura que ocupan las escuelas SIP). Sin embargo, es claro que sus miembros comparten un mismo «modo de hacer», que se expresa en un conjunto de tácticas y saberes prácticos que son coherentes, sustentan la efectividad del establecimiento y están enfocados en un solo objetivo: asegurar la cobertura y el aprendizaje de los contenidos curriculares que define el nivel central.

Docentes: especialización y colaboración

La mayoría de los profesores que trabaja en el establecimiento cuenta con estudios de posgrado o especializaciones y, en general, valoran sus condiciones laborales. Destacan que casi todos están contratados por cuarenta y cuatro horas, que el que quiere estudiar cuenta con todas las facilidades para hacerlo y que el trato que reciben es de respeto y reconocimiento por su labor. Este es un sello que impuso en el colegio su fundadora. En cuanto al vestuario, no existe un código impuesto: solo se espera que estén cómodos para desempeñar su trabajo.

En la Escuela Francisco Ramírez las profesoras se especializan por nivel de primero a cuarto básico, y por asignatura de quinto a octavo. En el primer ciclo, las cuatro profesoras jefes de cada nivel son la unidad fundamental del diseño técnico-pedagógico. Cada profesora se especializa en una asignatura (Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, e Historia y Ciencias Sociales) y se encarga de proponer la programación, los materiales y las evaluaciones que usarán todos los cursos. Junto con el diseño, la docente ofrece sugerencias didácticas para abordar los contenidos, y su propuesta se recoge colectivamente.

Este equipo se reúne casi todos los días durante la hora de almuerzo, al final de la jornada o cuando los estudiantes están en clases con otros profesores. También pueden participar de estos encuentros la jefa de UTP, la coordinadora del nivel e incluso la directora. En la práctica, estas instancias reemplazan a las reuniones formales, pues en la escuela, los consejos de profesores tienen lugar una vez al semestre, y solo una vez al año hay una jornada de evaluación.

Los cursos cambian de profesor jefe todos los años, incluso entre primero y cuarto básico. El objetivo es que los alumnos tengan la posibilidad de beneficiarse de los conocimientos y habilidades de todos los docentes, porque «De repente hay profesores que son buenos para algunas asignaturas y para otras no, para otras son más débiles» (directiva).

Que cada profesor de nivel desempeñe tareas específicas que redundan en el trabajo de los demás es muy relevante para inducir a los nuevos docentes.

Hay profesores que están mucho tiempo, entonces cuando llega uno nuevo, es uno que se adapta a los otros tres. Entonces todos lo apoyan para que todos vayan al mismo nivel». (docente).

En la escuela señalan que en los procesos de contratación, en general, no tienen muchas posibilidades de seleccionar, pues, si bien el prestigio atrae a los postulantes, el sector en que se ubica termina por desincentivarlos. Los profesores que se integran permanecen dos años a prueba. Durante el primer tiempo son acompañados por las coordinadoras del ciclo al que se incorporan, y luego por sus pares de nivel. La directora describe con gran precisión este proceso de inducción:

De partida, las primeras clases que llegan ellas, van las coordinadoras. Los niños son de rutina, entonces: se saluda, partimos con el cuaderno azul, con Lenguaje siempre encima de la mesa, se coloca la fecha, después ya, lápiz rojo para las mayúsculas, y el lápiz y la goma. Todo el resto va para abajo en el escritorio y ya. Entonces, si estamos en primero y vamos a partir con la A, primero vamos a hablar palabras con A, vamos a dibujar la A, y la vamos a anotar en el cuaderno, primero en dos cuadritos la A. La coordinadora hace el primer bloque, y ella sigue con las actividades que ya están planificadas, el primer día serán dos horitas, a lo mejor a la clase de Matemática va a ir de nuevo a dar las instrucciones el primer bloque. ¿Me entiendes?, uno lo va transmitiendo.

Algo fundamental para el proceso de inducción es el apoyo de los pares de nivel, que saben que adaptarse al ritmo de trabajo toma tiempo, por lo que «apadrinan» a sus colegas, elaborando sus materiales y explicándoles la manera en que deben abordar la enseñanza en el colegio. «Obviamente nosotros tenemos la carga más pesada en un principio, pero se le muestran cuadernos, cómo se hace acá, compartimos cuadernos, material, las guías en primera instancia la hacemos nosotras, para ir mostrándole los modelos» (docente).

En palabras de la directora, este esquema de colaboración impulsa a los docentes nuevos a asumir el ritmo del grupo, pues la labor individual repercute en la colectiva:

Por ejemplo, a una profesora de primero básico, las profesoras de los otros primeros le dicen: «Ya, tú vas a trabajar en esta actividad». Si no la prepara y llega sin la actividad, ¿Tú qué crees que le van a decir las otras tres profesoras? ¿Van a estar contentas porque no tiene la actividad que tenían planificada? Ellas mismas la corrigen [...]. Porque nadie quiere hacerle el trabajo al otro. Entonces todos tienen que ir cumpliendo su parte para que puedan avanzar (directora).

Ahora bien, es importante señalar que la escuela espera que los nuevos docentes reproduzcan el modelo de enseñanza con bastante apego: «El profesor nuevo viene a

ejecutar y puede aportar, pero no cambiar, porque eso ya está aprobado» (directora). En este contexto, en que los contenidos y las evaluaciones tienen un carácter prescriptivo, las profesoras explican que donde pueden innovar es en el uso de las metodologías:

Yo le puedo decir que estos son los contenidos, las actividades, pero tú ve cómo a ti te resulta. Porque hay personas que usan métodos súper lúdicos, otras que usan más la computación, que les gustan más las TIC o el data. Entonces cada una utiliza como se siente más cómoda, pero lo importante es lograr el aprendizaje.

Para monitorear y evaluar el trabajo docente, la escuela no usa protocolos previamente establecidos, sino que utiliza las pruebas de rendimiento y de nivel, las visitas que las integrantes del equipo directivo realizan a las salas diariamente, y los comentarios de los apoderados. La idea es detectar tempranamente cualquier cosa que pudiera perjudicar el aprendizaje de los alumnos y abordarla en conjunto.

Si al profesor no le va bien no es problema solo del profesor, es problema de todos. Tú no sacas nada con decir a fin de año que este profesor hizo una mala gestión, ya el daño está hecho un año a un niño. Entonces tú no puedes esperar que llegue fin de año si ves que hay algo que no está funcionando. Tienes que estar al lado del profesor acompañándolo, viéndolo, sobre todo si lo ves más débil, tienes que estar al lado, con guías, a mirar, a ayudarlo, a poner a otro profesor de los más antiguos que lo esté apoyando (directora).

Énfasis en los procesos

La rotación anual de profesores jefes y la existencia de especialistas por materia a partir de quinto nos permite aproximarnos a otro «saber hacer» del establecimiento: la convicción de que la enseñanza es un proceso acumulativo. La escuela pone especial énfasis en las transiciones de nivel, pues debido a la rotación de jefaturas, cada año los alumnos deben conocer a una nueva profesora. Por ello, a mediados del segundo semestre, las docentes comienzan a reunirse con quienes estarán a cargo de sus cursos al año siguiente. Estos encuentros se intensifican cuando hay cambios en el currículo, para asegurar que no haya contenidos que queden sin cubrir, y en las transiciones de primero a segundo y de tercero a cuarto, en las que también participa la jefa de UTP. Estas medidas se toman para asegurar que no existan tiempos perdidos. En palabras de una profesora: «No saca nada uno con recibir a un curso y a los tres o cuatro meses darse cuenta de qué niño es, porque todo ese tiempo es perdido, se pierde. Y la idea es maximizar el tiempo, porque se nos hace corto».

Las jefaturas anuales tienen una sola excepción: los alumnos que están en cuarto siguen estando a cargo de la misma profesora cuando pasan a quinto. La razón es que la escuela considera necesario supervisar que se adapten a tener un docente para cada asignatura: «Es drástico el cambio, de una profesora-mamá a tener seis profesores

distintos» (inspectora). Por lo mismo, la jefa de UTP se preocupa de preparar a los alumnos: «Yo como coordinadora paso lista, les converso acerca de cómo tienen que recibir a un profesor, esperar al otro. Traer su cuaderno para eso, porque ningún profesor deja que un niño escriba en otro cuaderno. Si no lo trajo, se llama a la casa del alumno para que le traigan su cuaderno o los materiales».

Organización de la enseñanza: ritual y planificación

Una de las ideas acerca del desarrollo infantil que más se repiten en el establecimiento es que los niños necesitan rutinas, poder anticiparse a lo que va a ocurrir. Así, para explicar cómo consiguen que en todos los cursos, desde primero hasta octavo básico, las clases se inicien tan rápido, los entrevistados señalan que los alumnos «entran en la sala y ya saben lo que tienen que hacer».

En primero básico, el ritual es complejo. Cuando suena el timbre, los niños corren a formarse en una fila que se dirige al baño. Allí reciben papel y van entrando por turnos, salen, reciben toalla nova para secarse las manos, vuelven a la fila, la fila regresa a la sala, los niños se sientan y sacan sus cuadernos y sus lápices: uno de mina para escribir, uno azul para los títulos, y uno rojo para subrayar y hacer las mayúsculas. En la clase de Lenguaje, practican las letras ocupando, como aprendieron desde kínder, dos cuadrados del cuaderno. Ya desde segundo, saben que las clases comienzan con un pequeño control o tarea, que anticipan poniendo una hoja sobre la mesa y una mochila entre los dos puestos del banco. De ahí en adelante, y hasta que egresen de octavo, aprenderán sobre la base de la repetición: de signos (el lápiz rojo para las mayúsculas), de contenidos (reforzamientos grupales e individuales) y de procedimientos (en las pruebas de alternativas se marcan las respuestas, se revisan y luego se traspasan).

Ritualizar de este modo las actividades implica un fuerte grado de estructuración. En cada clase los profesores escriben el objetivo en la pizarra, y la planificación de los contenidos se comunica detalladamente en las reuniones de apoderados. Desde 2010, en la escuela se planifica anual, semestral y diariamente. Las planificaciones no han sido externalizadas y están a cargo de las profesoras «especialistas» de primero a cuarto básico, y de los profesores de asignatura de quinto a octavo. Las coordinadoras supervisan el avance de la cobertura curricular dos o tres veces al mes, y las docentes revisan el avance del curso todos los días y diseñan estrategias para que los alumnos que se han quedado atrás retomen el ritmo. «Uno pasa un contenido y por ejemplo ve que hay niños que no lo han logrado, uno se detiene un poquitito, entonces le avisa al resto de los profesores».

Por cierto, las planificaciones pueden modificarse, pues se trata de guías y no de instrumentos que amenacen con inmovilizar el trabajo. Las profesoras discuten las propuestas entre ellas y con la jefa de UTP:

En cada consejo vamos viendo si se presentó alguna dificultad, encontramos algún tema que no se haya resuelto, y se mejora. Buscamos otra estrategia y vamos modificando en la organización. La planificación definitivamente es una guía (jefa de UTP).

De acuerdo a la directora, son las eventuales visitas de la Agencia de la Calidad y la Superintendencia de Educación las que obstaculizan la flexibilidad que requiere el proceso de enseñanza para acompañar el ritmo y trabajo cotidiano. Por eso, ante la posibilidad de ser fiscalizados, en la escuela han optado por dejar constancia de toda modificación.

Los alumnos no consideran que las clases sean difíciles. Los más nuevos dicen que, aunque les toma un tiempo asimilar el ritmo, pronto lo consiguen, y los que llegaron en prebásica dicen que están acostumbrados. Además, destacan que siempre esperan a los que tienen más dificultades, y señalan que, a pesar de que pueden sentirse incómodos cuando son ellos quienes no han comprendido y los demás los están aguardando, los profesores les dicen que eso «sirve para reforzar y reforzar y aprender más». En su perspectiva, el ramo más difícil es Historia y Geografía, que aparece como abordado memorísticamente:

Porque en Matemática usted sabe que el resultado es tal. En cambio en Historia es difícil, porque muchas veces se me olvida el nombre del señor, porque hay muchos señores y ahora en la Edad Media, va a haber nombres hasta con números.

A mí me gusta la materia y todo, pero es muy complicado memorizar fechas, nombres, qué suceso pasó. Como que igual me complica mucho.

Visión de la política curricular

En una escuela cuyo horizonte es lograr la cobertura de los contenidos, el currículo nacional demarca el principal eje de trabajo. Por ello, resulta interesante comprender cómo se abordan sus contenidos y la opinión profesional que los docentes tienen de ellas.

En general, el equipo de la escuela coincide en que, si bien las modificaciones curriculares han permitido reiterar ciertos contenidos para reforzarlos, el currículo está sobrecargado. Los cambios que más se valoran son los de Matemática, pues, según los entrevistados, han potenciado el aprendizaje acumulativo. Los miembros de la escuela distinguen entre «pasar contenidos», y «lograr aprendizajes» y, en este sentido, critican algunas modificaciones que aumentan los contenidos

Habría que sacar algunos contenidos [...], porque para lograr el aprendizaje todo lleva un tiempo [...]. No estoy hablando de pasar los contenidos, sino de lograr el aprendizaje en los alumnos, que requiere un tiempo de aprendizaje, y si tú agregas más contenido, el tiempo que le vas a dedicar a cada uno va a ser menor. Por tanto el aprendizaje va a ser menor (docente).

En cuanto a los materiales, si bien los profesores elaboran algunos y adquieren otros mediante compra o a través de internet, en la escuela trabajan fundamentalmente con los recursos del Mineduc: textos escolares oficiales, planes y programas, y guías de progreso, todos instrumentos que valoran y a los que se intentan apegar.

Finalmente, la estrategia de la escuela para abordar los objetivos curriculares transversales no resulta clara. Más bien, parece que pone el énfasis en las áreas de aprendizaje tradicionales, que privilegian las evaluaciones que impone el nivel central.

INDICADORES NO ACADÉMICOS DE CALIDAD EN LA ESCUELA

Hasta ahora nos hemos concentrado en describir las características de la Escuela Francisco Ramírez que le han permitido sostener su efectividad académica en el tiempo. En esta última sección abordaremos los otros aspectos de la formación que entrega, a partir de la noción de integralidad de la educación. Nos referimos a los valores que busca inculcar y al modo en que configura su identidad.

Orientación de la formación

La directora sostiene que a veces le molesta el alboroto que generan los buenos resultados de la escuela, pues considera que se deben al hecho de que son obra de alumnos de escasos recursos. En el establecimiento impera la convicción de que las condiciones socioeconómicas no son un impedimento y que sus estudiantes pueden llegar a la universidad. Y, efectivamente, varios lo han hecho. Sus historias se usan como ejemplo para motivar a los que están en la escuela:

Y ellos saben que tienen que estudiar, que tienen que ser los mejores porque cuando lleguen a la universidad va a ser más fácil. Si tú preguntas en mi curso, todos van a ir a la universidad, todos van a ser profesores, doctores (docente).

Yo tengo alumnos que salieron de octavo, que me vinieron a ver hace poquito, uno estudiando Medicina en la Chile, otro estudiando Leyes, que ya está recibido, otro que está estudiando Ingeniería, tengo como dos ingenieros de mi curso de octavo de cuatro años atrás (directiva).

A pesar de este énfasis en el futuro académico de los estudiantes, el liceo que el sostenedor de la escuela tiene en la comuna, que es donde la mayoría de los alumnos prosigue sus estudios al egresar, no ofrece una alternativa de continuidad. En 2007, gran parte de sus alumnos optaba por la formación técnico-profesional en el área de contabilidad y, al egresar, el 40 % de ellos se integraba al mundo del trabajo, mientras que otro tanto seguía estudiando en institutos profesionales .

En el discurso de la escuela, la universidad no es solo un horizonte académico, sino también una opción de movilidad social: el entorno en que han crecido los alumnos significa una carga, y ellos deben ser capaces de salir de él. Esta idea se expresa también en otros aspectos de la formación que entrega la escuela, como la importancia que le otorga a la presentación personal y la orientación de las actividades extracurriculares.

La Francisco Ramírez tiene un uniforme propio de uso obligatorio, y se espera que las mujeres lleven el pelo tomado, y los hombres, un «corte colegial». Según los alumnos, cuando alguien se hace un corte distinto, inmediatamente es llamado a la Inspectoría. El cuidado de la apariencia se puede asociar con dos elementos: la identificación con la escuela y la importancia de la inserción social. Lo primero forma parte de las estrategias que ha desarrollado el establecimiento para generar disciplina apelando a los afectos:

Son súper correctos con el uniforme. Los alumnos más grandes vienen de repente desordenados, pero les digo: «Ah, tú no quieres a la escuela». «¿Por qué, señorita?». «Porque mira cómo vienes, con un polerón que no es del colegio». Y responden: «Ah no, si mañana vengo con mi polerón».

Lo segundo tiene que ver con una intención que subyace a la labor de la escuela: integrar a sus alumnos a una sociedad que existe más allá de su entorno inmediato. Así, el establecimiento se impone el objetivo de socializar a los niños y habilitarlos para que puedan desenvolverse en otros contextos: «El colegio exige un uniforme porque nosotros estamos pensando en la presentación para su vida futura. Como lo ven lo tratan. Si somos de San Ramón, ordenaditos no nos vamos a ver tan diferentes a los otros» (inspectora general).

Los alumnos refrendan esta opinión y cuando se les pregunta si hay veces en que preferirían que no hubiera tantas reglas, responden de esta manera:

« E: ¿Y no hay momentos que uno dice así «¡Ah, no quiero tanta regla!»?»

No, es que eso también mejora la calidad del colegio. O sea, la imagen del colegio, entonces uno igual piensa que es para mejor, para uno, para que te tomen en cuenta, que del colegio que vienes es bueno porque cuida su imagen y eso.

El objetivo de promover la inserción social se hace evidente también en el modo en que la escuela diseña sus actividades extracurriculares. La infraestructura de la escuela es limitada. Los patios son pequeños y la biblioteca funciona en una casa anexa, de manera que no está disponible cotidianamente para los alumnos, que señalan que la visitan muy poco. Dada la escasez de dependencias, muchos talleres tienen lugar en espacios arrendados, cuestión que los padres lamentan y piensan que podría mejorar.

Algo distinto sucede con los paseos y las salidas. En su calendario de actividades culturales, la página web de la escuela consigna visitas a varios museos (Interactivo Mirador, de Ciencia y Tecnología, Histórico Nacional, Precolombino), así como al

Zoológico Metropolitano, y al Palacio y Centro Cultural La Moneda. Junto con esto, la directora señala que cada año organizan salidas en bus para que los niños conozcan Santiago. Finalmente, uno de los hitos más importantes para la comunidad educativa es la graduación de los octavos, que tradicionalmente se realiza en el Teatro Teletón. Los estudiantes ensayan la ceremonia muchas veces, y el cuidado de la presentación personal se vuelve aún más relevante.

Además de la capacidad para desenvolverse en otros ámbitos sociales, la formación de la escuela enfatiza la religiosidad. El proyecto educativo la inscribe en la tradición del humanismo cristiano, y si bien no adhiere a ningún credo en particular, la ritualidad y los valores cristianos forman parte de la vida cotidiana del colegio. Así, las jornadas del equipo directivo comienzan con un rezo que orienta su quehacer:

Yo soy una persona muy creyente en Dios. De partida partimos el día orando y pidiendo que Dios nos guíe el caminar del día. Y al término del día, damos gracias también por el día, y si lo hemos pasado mal le pedimos a Dios que nos dé fuerza para no irnos con todo lo malo que pudo haber pasado y que nos renueve las fuerzas para seguir con nuestro trabajo.

Los valores cristianos se despliegan también en la forma en que la escuela concibe el rol que desempeña en la vida de los estudiantes: además de formarlos académicamente debe cuidar sus necesidades materiales y afectivas, e inculcarles la importancia de la caridad. Los miembros de la comunidad educativa enfatizan que siempre que una familia necesita ayuda, ellos organizan bingos y otras actividades para brindársela. Asimismo, señalan que pueden ser flexibles respecto al uso del uniforme cuando los padres no pueden costearlo y que, muchas veces, la atención cotidiana que les ofrecen termina siendo para escucharlos y contenerlos cuando atraviesan situaciones difíciles.

Las herramientas para desenvolverse en distintos espacios sociales y la importancia de la ética cristiana completan la formación no académica que entrega el colegio. Como hemos visto, los objetivos transversales no son un eje de trabajo que se enfatice, y los aspectos vinculados con la educación cívica o la participación de los apoderados no son especialmente relevados. Esto se puede notar, por ejemplo, en que, hasta 2013 la escuela no contaba ni con Centro de Alumnos ni con Centro de Apoderados.

Identidad e identificación con la escuela

En un sistema educacional en que los padres –condicionados por sus recursos materiales y acervo cultural– eligen la escuela de sus hijos, generar una imagen atractiva se convierte en un objetivo en sí mismo para las instituciones educativas. Así, el proyecto de los colegios se plasma en los uniformes, las actividades que forman parte del calendario escolar y el modo en que se entienden las relaciones con los apoderados. Las prácticas de selección también comunican la manera en que construyen su identidad.

En la escuela señalan que, si bien la demanda por cupos es proporcional al revuelo que causan los resultados del Simce (que se exhiben en gigantografías colgadas en las paredes), no existen prácticas para seleccionar a los estudiantes. En general, el discurso construye al colegio más como un refugio social que como una institución preocupada por las credenciales académicas.

El proceso de matrícula se lleva a cabo un sábado al año, en una jornada que se inicia temprano en la mañana con extensas filas de padres que dan vueltas a la manzana. Los futuros apoderados son atendidos por orden de llegada y deben presentar la documentación básica y el dinero para pagar la matrícula. En 2013, la escuela cobraba \$ 17 000 de copago y ofrecía trescientas becas de arancel, que eran asignadas por la dirección en función de la ficha CAS.

Las oportunidades de ingresar al establecimiento luego de prebásica son bastante escasas. Según los entrevistados, son muy pocos los alumnos que repiten y menos aún los que se retiran por ese u otro motivo, por lo que es difícil que se abra un cupo. Solo en séptimo, debido al éxodo de estudiantes que se van a liceos públicos emblemáticos, vuelven a abrirse vacantes. Además, para entrar después de primero, los estudiantes señalan que es necesario rendir pruebas de Lenguaje y Matemática.

Los apoderados indican que la seguridad es uno de los aspectos más importantes a la hora de elegir un establecimiento, y valoran los hábitos, la rutina y la certeza de saber en qué condiciones están sus hijos, además del hecho de que tengan que estudiar y hacer tareas cuando están en la casa. Una apoderada que tuvo a su hijo un año en otro establecimiento, resume esta visión: «Necesitaba su rutina diaria de colegio, de tareas, de estudio, que es lo que aquí tienen, ellos tienen mucho eso, y no es una carga, ellos no lo ven como carga sino como una disciplina que se la imparten desde muy chiquititos».

De esta manera, la escuela se construye como un espacio que, tanto en el presente como en el futuro, aísla a los niños de su entorno. Así, los alumnos destacan que su escuela es conocida y que no existen los casos de violencia o maltrato que ocurren en otros colegios. También se precian de tener un buen uso del lenguaje, menos «flaute» que sus pares, y de asistir a un establecimiento donde priman las relaciones de respeto. En cuanto al aspecto académico, destacan que están en muy buen pie para elegir dónde continuar sus estudios, que tienen la posibilidad de asistir a la universidad, y que valoran la estrategia de avanzar con todos que caracteriza la enseñanza que reciben:

El profesor si nos está enseñando a sumar y ve que tú no aprendes a sumar, te va a explicar, te va a explicar y si tiene que explicarte diez mil veces las cosas, te va a explicar diez mil veces las cosas para que tú puedas entender. Que es algo muy distinto de los otros colegios que el profesor habla una pura vez y después el que aprendió, aprendió y el que no, no nomás. Aquí eso no pasa, aquí avanzamos todos, o si no, no avanzamos. Y si hay cinco alumnos que ya saben la materia y otros cinco que no se la saben, el profesor va a esperar a que esos cinco se aprendan la materia y ahí va a continuar. Que eso es como lo más distintivo, pienso yo (estudiante).

CONCLUSIONES

En el panorama que dibujan los estudios de caso realizados para esta investigación, el de la Francisco Ramírez podría responder la pregunta por cómo sostiene una escuela su efectividad en un escenario de estabilidad institucional, pues no encontramos cambios o discontinuidades importantes a los que haya debido adaptarse.

A ojos de un cientista social, el elemento que más llama la atención al observar el modo en que la Escuela Francisco Ramírez mantiene su efectividad en el tiempo es la coherencia que existe entre los distintos aspectos de su labor. La disciplina es algo que se les exige a los estudiantes y que los profesores esperan de sí mismos; la idea de que nadie debe quedar rezagado aparece en casi todas las conversaciones; todos están convencidos de que la escuela opera apartando del entorno, y la gran mayoría concibe y valora el rol de las evaluaciones de manera similar.

Esta coherencia se sustenta, principalmente, en la existencia de una claridad de propósito: la escuela busca abarcar los objetivos y contenidos del currículo nacional, y conseguir que todos los estudiantes los internalicen. Para ello, utiliza estrategias de apoyo individualizado: no agrupa a los estudiantes, sino que trabaja con cada uno de los que quedan rezagados.

La efectividad de la metodología se asienta en la repetición de prácticas y haceres, una estandarización de los procesos que asegura la sostenibilidad. Sin embargo, buena parte de ello se debe a un equipo directivo que se constituyó hace más de veinte años, y que transmite confianza respecto de la efectividad de los métodos y la capacidad socializadora de la escuela. Además, las características individuales de sus integrantes, especialmente de la directora, le dan sustento a este trabajo: están siempre presentes, nada les pasa desapercibido y han sabido imprimirle un ritmo de trabajo exigente a la comunidad.

Otro elemento que contribuye a la efectividad de la escuela es la existencia de un clima laboral positivo. El establecimiento fomenta la colaboración, y el trabajo se distribuye al interior de los equipos evitando que se dupliquen las tareas. Así, no se perciben cargas de trabajo innecesarias. Del mismo modo, la efectividad de la escuela se levanta a partir de la existencia de altas expectativas respecto de las capacidades de los estudiantes, las que se sustentan en los resultados que ya han obtenido: la efectividad sostiene la efectividad.

Finalmente, esta escuela se constituye como un espacio que aísla a los estudiantes de un entorno que se percibe como un problema, y se asigna la tarea moral de propiciar su movilidad social, habilitándolos para desenvolverse en otros escenarios. A ojos del establecimiento, los apoderados y las familias tendrían poco que aportar en este sentido, y por eso ha prescindido de instancias que contribuyan a involucrarlos. Del mismo modo, la formación ciudadana de los estudiantes ha sido postergada en pos de su formación

académica. En consecuencia, ampliar los espacios de participación de los apoderados y diversificar los focos de la educación de los alumnos aparecen hoy como los principales desafíos de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Ermter, K. y C. Ibarra (2004). « Colegio Francisco Ramírez 74», En Bellei, C., L.M. Pérez, D. Raczynski y G. Muñoz (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, Chile, Santiago: Unicef.
- Matte, P. (2011). «Romper el estigma. Colegio Francisco Ramírez, San Ramón», en *Un 7 para siete. Grandes resultados educando en condición de pobreza*. M.L. Budge (coord.). pp. 59–73. Santiago: Ril editores, Libertad y Desarrollo, Universidad Finis Terrae.

COLEGIO TÉCNICO PROFESIONAL APRENDER, UN MEJORAMIENTO SOBRE BASE INSTITUCIONALIZADAS

DANIEL CONTRERAS Y CAROLINA TRIVELLI

PRESENTACIÓN

El Colegio Técnico Profesional Aprender (ex Colegio Polivalente de La Pintana) comienza como un proyecto de promoción de las capacidades de mujeres pobladoras, impulsado por la Corporación Participa en la segunda mitad de los noventa. Sus integrantes se propusieron hacer algo para mejorar la educación de sus hijos, ya que en el sector no había oferta de educación media. En 1997, un empresario de la construcción donó un terreno para levantar el colegio, que sería donado a alguna congregación religiosa. Como esto no pudo concretarse, fue entregado al Arzobispado, que a su vez lo cedió en comodato a la Corporación Participa. En julio de 2001, el directorio de Participa decidió crear la Corporación Aprender, con el objeto de independizar la gestión educativa. Así, desde marzo de 2002, esta última es la sostenedora del colegio.

Hoy, el Colegio Aprender es un establecimiento particular subvencionado que imparte educación desde prekínder a cuarto medio, además de ofrecer dos especialidades: Telecomunicaciones y Contabilidad. El establecimiento cuenta con treinta y cinco profesores, y su matrícula se ha mantenido relativamente estable durante los últimos años. Hoy tiene alrededor de mil estudiantes, más del 60 %¹ de los cuales cursa educación básica. El colegio está clasificado en el grupo socioeconómico medio-bajo del Simce y

1 647 estudiantes promedio en educación básica entre 2002 y 2012.

tiene tres fuentes de financiamiento: la subvención escolar, el financiamiento compartido² y los recursos adicionales variables que provee la Corporación Aprender.

Cuando, en 2002, se realizó el terreno para el estudio patrocinado por Unicef, la escuela –que entonces se llamaba Colegio Polivalente de La Pintana– existía hace cinco años y obtenía buenos resultados en las pruebas estandarizadas del Ministerio de Educación, los que, según el estudio, eran producto de un grupo más o menos integrado de factores:

Entre los factores indirectos se cuentan la gestión del colegio, la relación con los apoderados, el manejo de la disciplina, y la existencia de recursos materiales en cantidad adecuada. Los factores que inciden directamente, por otro lado, son el estilo de trabajo usado en aula, el énfasis en el dominio de la lectoescritura y el manejo de la heterogeneidad en los cursos; en menor medida, la existencia de una preparación específica para el Simce y de un proceso de selección de los postulantes al colegio (Unicef, 2004).

Durante los últimos diez años, el colegio ha mantenido bajas tasas de reprobación y retiro en educación básica³, aunque los resultados del Simce experimentaron una leve disminución al comienzo del período, lo que se revirtió ininterrumpidamente desde 2007-2008. No obstante, como veremos, esta situación tuvo un impacto importante en la comunidad educativa.

	Promedio móvil dos años Lenguaje	Promedio móvil dos años Matemática
2002–2005	249,72	251,02
2005–2006	247,80	244,25
2007–2008	277,75	276,38
2010–2011	291,34	289,47

Además del mejoramiento en términos absolutos, llama la atención la reducción del porcentaje de estudiantes que se sitúan en el nivel insuficiente: en Lenguaje de cuarto básico, este pasa de un 39 % en el promedio móvil de 2002-2005 a un 8 % en el de 2010-2011, mientras que en Matemática, baja de un 42 % en el promedio móvil de 2002-2005 a un 20 % en el de 2010-2011. Asimismo, cabe destacar el incremento de la estimación del cuasi valor agregado⁴ del propio establecimiento.

Estos procesos de mejoramiento no se limitan a cuarto básico, pues la escuela también obtiene resultados que están sobre el promedio de su grupo socioeconómico en octavo y segundo medio.

2 En 2013 el copago era de \$ 10 000.

3 Promedio para el periodo 2002-2012: reprobación 2,97 % y retiro 0,56 %, ambos bajo el promedio nacional.

4 Se estima la contribución de la escuela a sus estudiantes, controlando su composición y selectividad. Esta medida («efecto escuela») no es comparable en los distintos años, sino que refleja la contribución relativa de cada escuela respecto del sistema escolar cada año.

CONTEXTO: ENTORNO, SOSTENEDOR Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Más allá de la clasificación socioeconómica del Simce, es interesante señalar que la percepción de los actores es que el sector donde se ubica la escuela es seguro: «Están en un entorno bueno porque por lo menos acá en el colegio nunca se ha visto nada malo, nunca han asaltado a los niños» (apoderada). Esta visión no ha sido siempre la misma, pues en 2002, los miembros de la escuela consideraban que su entorno era de «alto riesgo», que el tráfico de drogas y los asaltos eran frecuentes, y que algunas veces se vinculaban con los apoderados. Aun así, ya entonces la escuela era percibida como un lugar seguro, que lograba mantener estas prácticas fuera del recinto.

Otro aspecto que destacan los entrevistados es lo que la sostenedora denomina «la nueva cultura de la pobreza», donde el acceso a la tecnología permite conectar a los estudiantes con otras realidades y fomentar sus expectativas: «Son chicos con expectativas, que tienen acceso a cosas, andan con celulares, todos, son súper conectados, tienen intereses, ponte tú, todo el tema de la música y eso es súper fuerte, el fútbol, tocatas, juegan pichanga, pero viven en un contexto súper deprivado» (sostenedora).

Aun así, la mayoría de los profesores considera que el perfil de los alumnos ha cambiado y que hoy es más difícil trabajar con ellos: «[Existe] poca motivación, problemas de alumnos nuevos que llegan con capital cultural o académico bajo y que, obviamente, eso incide, en el sentido de que un niño que se ve no bien preparado, tiene baja autoestima en la asignatura, y privilegia otras conductas: conversación, distracción» (docente). Según los docentes, esta situación, sumada al hecho de que el colegio no ofrece formación científico-humanista⁵, llevaría a algunos alumnos a buscar otros establecimientos. Los estudiantes comparten esta visión: «El ambiente como que ha empeorado un poco porque igual, como que admiten a cualquier persona».

Las dificultades asociadas a la integración de los alumnos nuevos y la retención de los antiguos ya era un tema relevante en 2002: «Se intenta retener a los alumnos a toda costa, ya que se estima que durante años se ha hecho una inversión en formarlos, por lo que, aun cuando tengan problemas de conducta, sería más fácil trabajar con ellos que con un niño nuevo, con el cual habría que partir de cero» (Unicef, 2004). En este sentido, tanto hoy como ayer, los actores valoran el trabajo que hace la escuela en cuanto a la formación de hábitos, tanto disciplinarios como académicos: «Veo alumnos en media, que son alumnos que tienen un sello. Y nosotros sabemos que son de acá y que tú puedes entablar una buena conversación, un poquito más... no más inteligente, sino con más cultura» (docentes).

5 Aunque se valora positivamente –y en cierta medida es apreciado como un logro– que muchos de estos estudiantes migren a liceos emblemáticos, con éxito.

La rotación de estudiantes que existe hoy en el colegio tiene que ver más con la repitencia –muchas veces los repitentes se van– que con el retiro⁶ y, en todo caso, no representa un gran problema para la escuela. En efecto, los entrevistados señalan que la fuga de estudiantes en la transición de séptimo a octavo ha disminuido bastante. Según la sostenedora: «[Antes] los mejores se nos iban para otros colegios [...], al Lastarria o al Carmela», pero, gracias a un trabajo de fidelización, que consistió principalmente en adelantar a séptimo actividades que solían hacerse en octavo –como el inicio de la formación en competencias laborales, la vinculación con especialidades, las charlas motivacionales y las actividades con los padres–, esto se ha ido revirtiendo.

Rol del sostenedor

La Corporación Aprender actualmente administra otro establecimiento, el Colegio Educacional Sagrado Corazón –ubicado en Lo Espejo– y ha desarrollado una línea de asistencia técnica educativa a otras escuelas.

Según la directora, el apoyo que recibe de la Corporación es constante, además de que mantiene una comunicación cotidiana con la sostenedora, quien recoge sus criterios y los considera a la hora de tomar decisiones. Esto se ha mantenido desde 2002, cuando la directora de entonces describía su relación con la sostenedora como «fluida y permanente».

El apoyo de la corporación se materializa también a través de asesorías, que, si bien desde la ley SEP ya no tiene que costear, continúa proveyendo: «Frente a alguna situación concreta en la que necesito apoyo, ellos lo gestionan y está ahí el apoyo» (directora). Al momento de la visita, la directora acababa de volver de Canadá, donde había ido financiada por la corporación para enriquecer su formación y traer nuevas ideas al proyecto de la escuela. En la corporación se evalúa positivamente la labor de la directora, y se señala que respetan sus ideas y forma de trabajo, depositando plena confianza en su gestión.

Uno de los aspectos donde más interviene la corporación es en la gestión de recursos humanos, pues se encarga de las remuneraciones y desempeña un papel importante en el reclutamiento de los docentes. Los miembros de la escuela consideran que se trata de un proceso «mixto», pues la corporación facilita las condiciones, pero la decisión final recae en el equipo directivo.

6 La tasa de reprobación del primer ciclo de enseñanza básica para los años 2010, 2011 y 2012 fue de 4,6 %, 3,3 % y 5,3 %, respectivamente, sin haya habido retiros. La tasa de reprobación del segundo ciclo de enseñanza básica (para los mismos años) fue de 2,7 %, 1 % y 4,8 %, con una tasa de retiro de 0,6 %, 0,0 % y 0,3 %.

Debido al vínculo que tiene con el sostenedor, hoy la escuela forma parte de una pequeña red, algo que no sucedía en 2002. Por ejemplo, el equipo de gestión realiza encuentros semestrales con el otro colegio que depende de la corporación, y ambos intentan coordinar las capacitaciones docentes, atendiendo las necesidades comunes. La corporación incentiva este intercambio, pues considera que una parte de su rol es conducir y asesorar a las directoras de sus colegios, propiciando tanto espacios comunes como un trabajo diferenciado.

Los docentes, por su parte, perciben que antes su relación con la sostenedora era mucho más cercana: «La directora ejecutiva venía [...], pasaba casi todos los viernes antes de la reflexión a saludarnos, nos preguntaba cómo nos iba en la escuela». Sin embargo, saben que el alejamiento se debe a que la escuela se ha ganado su autonomía: «Nos dejaron solos porque ya podíamos». Además, los profesores consideran que los problemas relativos a su situación laboral son abordados adecuadamente por la corporación: «Cuando uno tiene una dificultad o situaciones puntuales que los colegas han tenido, lo han resuelto».

Políticas gubernamentales y su impacto en la escuela

Al preguntarles qué políticas o programas han sido más relevantes para la escuela durante los últimos diez años, la mayoría de los entrevistados menciona la ley SEP. Sin embargo, más que grandes innovaciones, consideran que sus recursos –humanos y materiales– les permitieron profundizar y extender prácticas que ya habían mostrado su efectividad. Aun así, reconocen que su opinión puede deberse a que hay temas que no manejan y al hecho de que la escuela siempre ha contado con algún tipo de apoyo adicional: «No vemos el impacto, porque siempre hemos tenido de todo» (docentes).

La posibilidad de contratar a profesionales de apoyo psicosocial es uno de los aspectos más valorados de la ley SEP. Si bien la escuela contaba con tres psicólogos y dos psicopedagogos en 2002, los recursos adicionales le han permitido, por ejemplo, formar un equipo psicoeducativo, compuesto por un asistente social, un orientador, un psicopedagogo, la jefa de UTP y una profesora encargada de abordar casos concretos. Asimismo, hoy cuenta con el apoyo de un neurólogo externo, asistentes de sala multiuso y una bibliotecaria.

En cuanto a los programas más puntuales, estos son gestionados por la corporación. De acuerdo con la sostenedora, antes se dialogaba demasiado con las escuelas, lo cual «generaba mucho ruido», por lo cual hoy se limita a ofrecer varias posibilidades para que los establecimientos decidan qué programa implementar. Entre los que ha elegido el colegio, los entrevistados destacan los de educación sexual, equipamiento de deporte y concursos de cómic.

GESTIÓN INSTITUCIONAL

Una misión institucional compartida

Los apoderados identifican básicamente dos elementos en la cultura de la escuela: una comunidad marcada por el respeto y la calidad de la educación que entrega. Para el equipo de gestión, ambos responden al sello de «emprendedores» que el nuevo Proyecto Educativo Institucional busca imprimirles a sus alumnos. Esta redefinición fue producto de un proceso participativo que le permitió a la comunidad reflexionar sobre su identidad y la formación que quería entregarles a sus estudiantes. Implementado en 2008, el actual PEI incluye «mapas de valores» diferenciados por ciclos (prebásica, primer ciclo, segundo ciclo), y su elaboración consideró desde el cambio de nombre hasta la generación de perfiles de formación y egreso de los alumnos, además de replantear las prioridades y los focos del establecimiento.

Decíamos: «No tenemos nombre», porque nos llamamos Colegio Polivalente La Pintana y veíamos que no somos polivalentes [...]. Por lo tanto, tomamos el proyecto educativo y lo modificamos, y eso en conjunto con todo, se hizo un nuevo proyecto educativo donde nuestra base es el emprendimiento. El emprendimiento tomado en el aspecto de personas, no de crear empresas, sino de cómo me hago cargo de mí mismo, qué metas me pongo, qué pasos voy a dar para concretar esto, cómo me hago cargo también de mi entorno (directora).

El documento que hoy guía a la escuela refrenda esta misión: «Queremos formar en nuestros alumnos la capacidad para planear y llevar adelante sus proyectos, asumiendo un protagonismo responsable y creativo, que les permita mejorar su vida y la de las comunidades en que participan, a través de un proceso de formación continua» (PEI).

Los profesores valoran el cambio, pues consideran que el proyecto anterior estaba muy enfocado en entregar oportunidades laborales: «Era de apoyo a las mujeres, a trabajadoras, a los hombres que trabajaban». Sin embargo, con el paso del tiempo, la comunidad fue tomando conciencia de que esta meta ya se había cumplido y de que era necesario enfrentar nuevos desafíos: «Tener alumnos emprendedores, que continuaran sus estudios. El colegio se transformó en un puente para llegar a lograr sueños, metas y objetivos [...]. Y quedó como el Colegio Técnico Profesional Aprender, con un proyecto de formación continua y de emprendimiento» (docentes). Así, el colegio pasó de tener una orientación más bien asistencial a centrarse en lo pedagógico.

En palabras de la sostenedora, antes había demasiada atención psicológica: «Parecía casi un centro de atención familiar más que un colegio». Esto la motivó a dar un giro y buscar a las personas indicadas para centrar el proyecto educativo en los aprendizajes, algo que, según los docentes, habría dado resultado: «Antes la instancia psicopedagógica tenía más instancias que la pedagógica [...]. Siempre pesaba más lo que traía el niño que lo que aprendía. Y ahora, igual el niño trae su mochila, pero se le exige igual que tiene que aprender» (docentes).

Con todo, la instalación de este sello está marcha. De un lado, si bien los profesores valoran el proceso, tienen dudas respecto a que pueda ir en detrimento de la atención integral que requieren los estudiantes: «Porque en el fondo igual esta es una escuela que funciona y tiene buenos resultados, pero estamos en un contexto súper adverso y no profundizamos en eso» (docente). Para los docentes, esto tiene que ver con una disonancia entre la exigencia de obtener buenos resultados —especialmente en el Simce— y la compleja realidad que viven sus alumnos. Por otra parte, según los profesores, estos no siempre perciben claramente el giro, algo que se expresa en que muchos no utilizan el nuevo nombre: «Todavía algunos le dicen Colegio Polivalente de La Pintana» (docente).

Las características del nuevo sello (respeto, buen manejo de la disciplina, prestigio, buenos resultados y formación de «emprendedores») no se alejan demasiado de las que tenía la misión-visión en 2002. Hace diez años, la escuela era concebida como un polo de desarrollo y movilidad social, que entregaba una enseñanza integral y de calidad, y preparaba a sus alumnos para el mundo del trabajo, entregándoles no solo conocimientos, sino también habilidades sociales y hábitos. En este sentido, no es que la escuela haya modificado su misión, sino que ha institucionalizado el énfasis en el aspecto pedagógico, que antes estaba de alguna manera supeditado al asistencial.

Liderazgo

El equipo directivo del colegio está compuesto por la directora, la coordinadora técnico-pedagógica, el orientador y, en ocasiones, por la asistente social. La directora lleva siete años en su cargo, tiempo durante el cual ha podido formar su propio equipo: «Más orejas que escuchan, más gente que acoge ideas, proyectos y que ayudan a que estos se puedan implementar» (directora). En sus palabras, se trata de «líderes intermedios», cuyo papel favorece la implementación de lineamientos y políticas.

La conformación del equipo directivo actual también se debe al proceso de «refundación» de la escuela. En 2005, la actual directora se integra como jefa de UTP para satisfacer la iniciativa de la corporación de mejorar la calidad de los aprendizajes y hacer menos «terapia familiar». En la misma época, la corporación ofrece una asesoría de rediseño organizacional, que sirve para ordenar los procesos, definir lineamientos y realizar un seguimiento de cómo se van implementando los cambios. El equipo directivo se termina de formar en 2008, cuando la actual directora asume el cargo. Ella describe el periodo como una «normalización de la institución», durante el cual se definieron los perfiles de los equipos, las formas de trabajo más adecuadas, las metas y las prioridades para producir una mejora en el aprendizaje de los alumnos.

Para ello, desde hace cinco años, se han ido instaurando estructuras intermedias más claras: coordinaciones de ciclo (parvularia, básica, media) y departamentos de asignatura, además de estabilizar el área psicopedagógica y adjudicarle funciones de coordinación psicosociales y de apoyo. Estas estructuras no solo permiten organizar el trabajo, sino

también canalizar los problemas que puedan generarse en la comunidad escolar. La directora se preocupa de que haya espacios de diálogo, aunque suele ser firme respecto a las decisiones que toma. En sus palabras: «Quiérase o no, yo siento que me ven más bien lejana, como una autoridad lejana». A su juicio, esto tiene que ver con las características propias de su cargo, que incluye funciones de monitoreo y control. Según ella, algunas de estas labores «no son muy simpáticas»: «[Por ejemplo], hay que ver el asunto de la puntualidad, que tengo que hacer descuentos de plata». Por lo mismo, se preocupa de realizar acciones que contrarresten estos aspectos, como entregar mensualmente una lista con los cumpleaños de todos los docentes y organizar convivencias para Navidad, Fiestas Patrias y fin de año: «Para que el profesor se dé cuenta de que es apreciado, y que se relaje un poco más» (directora).

Los profesores recuerdan el cambio de dirección como un hito, porque modificó la «mentalidad» de la escuela, la relación entre los profesores y el equipo directivo, y la forma de abordar el trabajo docente: «Se empezaron a arreglar varias cosas que estaban como medias [...], tanto académicas como directivas. Y pudimos ir viendo que teníamos una respuesta a solicitudes, que había gente que te acompañaba, gente que te exige, que no están las cosas por hacer. Todo tiene un sentido. Para allá vamos y para allá vamos todos» (docentes).

En síntesis, se podría decir que con el cambio de dirección se inicia un proceso de consolidación de una comunidad docente que se siente reconocida y trabaja en torno a una meta común, lo cual se alinea con lo que la misma directora define como su principal función: «Una persona que de alguna manera crea las condiciones para que las cosas funcionen».

Gestión de recursos humanos

Para disminuir la rotación de docentes, el establecimiento ha ido consolidando la gestión de reclutamiento, inducción, capacitación y remuneraciones. Muchas de estas funciones recaen más en la corporación que en la escuela, aunque, como ya indicamos, el diálogo entre ambas instituciones es continuo.

El proceso de búsqueda de nuevos profesores se realiza con llamados públicos. Los candidatos son evaluados en términos psicológicos, entrevistados en función del perfil que define el PEI y, a veces, mediante una clase de muestra. Actualmente, el colegio está orientando el reclutamiento a docentes recién egresados como una estrategia para lograr mayor estabilidad: «Hemos optado por contratar a chiquillos que vienen de universidades buenas, como por ejemplo la Alberto Hurtado, que están recién iniciando y que nadie los contrata porque no tienen experiencia, y a nosotros nos han dado buenos resultados» (sostenedora).

El reclutamiento y la permanencia de los docentes no es un tema nuevo, pues ya en 2002 se asumía que «la peligrosidad del entorno» inhibía la postulación. Hoy,

sin embargo, la dificultad para llenar las plazas se explica principalmente a raíz de los salarios: «Acá tienes una carga doble a la que hay en otros colegios [...]. Entonces siento que el que el sueldo sea mínimo y bajo hace que muchos profesionales que sí tienen las ganas de tener esa experiencia no llegan acá» (docentes).

El sistema de remuneraciones actual se implementa a mediados de la década pasada, cuando la corporación y el colegio desarrollan un análisis comparativo con algunos sostenedores de perfil similar (Belén Educa y SIP) y concluyen que sus remuneraciones son parecidas. Sin embargo, los docentes consideran que no se les paga bien y muchas veces se van del establecimiento, aprovechando el interés que tienen otras instituciones en ellos: «Cuando logramos conformar ciertos equipos, nos llevan a los profesores. Vienen otras organizaciones que saben que son buenos profesores y se los llevan, porque les terminan pagando más dinero» (directora).

Este aspecto ya aparecía como un problema en 2002, cuando una encuesta de clima laboral arrojó que el aspecto peor evaluado eran «las remuneraciones y beneficios, y la carga y jornada de trabajo» (Unicef, 2004).

Los profesores consideran que muchos no aguantan el ritmo y dejan la escuela luego de un año o dos: «El que trabaja acá tiene que tener... no voy a decir cuero de chanco, pero sí es tener fortaleza [...], porque es muy agotador [...] los alumnos en práctica que vienen, ¡son la una de la tarde y están muertos! Y nos dicen: “¿Cómo pueden seguir hasta las cinco?”». Por este motivo, un aspecto clave de la política actual es la inducción de los docentes nuevos, ya que la experiencia ha demostrado que esto puede hacer una importante diferencia en términos de la adhesión al proyecto del colegio.

Este proceso está más o menos formalizado: reunión inicial, acompañamiento en las planificaciones, observación de clases y retroalimentación. La reunión inicial es liderada por el equipo directivo y cubre aspectos administrativos, de organización, aunque pone el énfasis en lo pedagógico: «El orientador, para ver lo valórico, hacia dónde nos estamos dirigiendo etc., y yo me enfoco más en lo general, la organización del colegio, políticas, lineamientos, qué se espera de ellos» (directora). Luego viene un proceso de acompañamiento, donde se observan las clases que imparten los docentes recién llegados, con el objeto de realizar una «evaluación formativa». Todo esto constituye una importante innovación respecto a las políticas de recursos humanos observadas en 2002, cuando lo más cercano a una inducción era la gestión del contrato.

Por otra parte, la corporación propicia capacitaciones anuales, que son complementadas con otros procesos asociados a proyectos, la ley SEP e instancias de formación entre pares. El perfeccionamiento docente ya era una práctica importante en 2002, que se implementaba mediante cuatro modalidades: cursos ofrecidos por el Mineduc, cursos internos desarrollados en la medida en que se detectaba una necesidad, intercambio de experiencias entre docentes y asesoramiento individual. En la actualidad, sin embargo, algunos profesores perciben que no se les incluye lo suficiente en las

decisiones que se toman respecto a las instancias de formación: «No hay una consulta a los profesores, así como qué necesitan y qué es lo que quieren».

El proceso de gestión de la carrera docente se completa con un sistema de evaluación, que considera especialmente la observación de la calidad y oportunidad en la preparación de las clases, las planificaciones, el cumplimiento administrativo y el compromiso con el proyecto educativo. Este sistema se guía con pautas basadas en el Marco de la Buena Enseñanza y se materializa en un proceso regular formativo y dos instancias sumativas: la primera, al final del primer semestre, que equivale al 40 % de la evaluación, y la otra, que se realiza durante el segundo semestre, y completa el 60 % restante.

Este proceso provee la información básica que se utiliza en las instancias de retroalimentación individual de final de año. Además, los diez profesores mejor evaluados reciben un bono, y los diez que les siguen, otro, equivalente a la mitad del monto. Una mala evaluación sucesiva puede ser causal de despido, algo que está establecido formalmente.

El estudio de 2004 señalaba que la escuela poseía una «cultura de la evaluación», con resultados transparentes, que se utilizaban como insumos para mejorar el trabajo de los profesores y tomar decisiones más adecuadas. La entrega del bono es algo más reciente, y los profesores consideran que genera un efecto negativo en la comunidad, que podría evitarse evaluando el desempeño grupal: «...porque [los bonos individuales] generan muchas rencillas» (docentes). Además, el mecanismo de entrega del bono no estaría legitimado entre los docentes: «Lo que pasa es que ese bono es en relación a dos observaciones que te hacen durante el año y no todas las clases van a ser iguales, o sea, no siempre están las mismas condiciones en el curso, entonces no te pueden decir: “Tú eres una profesora destacada o competente por *la* clase que te fueron a ver”».

A pesar de esto, los docentes reconocen que el foco de estas evaluaciones está puesto en la formación y que, cuando el resultado es negativo, el problema se trata en privado y con el objetivo de que puedan mejorar.

Estrategias y participación de las familias

A pesar de que el perfil de los apoderados es bastante similar al de 2002 (baja escolaridad, socioeconómicamente vulnerables y con altas expectativas en el desarrollo de sus hijos), hoy su relación con el establecimiento es totalmente distinta. Entonces, la escuela subrayaba que la formación de los alumnos, incluyendo la disciplina, era de exclusiva responsabilidad de las familias, de manera que asumía un rol de ayuda y apoyo. La estrategia daba resultados porque el nivel de involucramiento de los padres era muy alto.

No obstante, en 2005, cuando la actual directora llegó al colegio, el escenario ya había cambiado. Los profesores decían: «Aquí no se puede hacer nada porque no tenemos el apoyo de los papás». Ante esto, el colegio empezó a potenciar la relación con

las familias: «Dijimos: “A los papás hay que captarlos”, porque obviamente todas las investigaciones nos dicen, y también nosotros lo comprobamos en la práctica que si el papá no está presente, la mesa esta coja» (directora).

Entonces se comenzaron a fortalecer las instancias de involucramiento, como talleres para desarrollar habilidades parentales y trabajo personalizado, además de otorgarles más importancia a las reuniones de apoderados y mantener las estrategias estructurales que ya estaban presentes en 2002: citaciones, disponibilidad de profesores y directivos, información oportuna y permanente acerca del rendimiento de los alumnos, entre otras. Sin embargo, según los entrevistados, esto no ha tenido el resultado que esperaban.

Los apoderados, por su parte, concuerdan con que en los últimos años ha sido notorio el alejamiento de las familias, fenómeno que resulta más evidente en los niveles superiores. A juicio de algunos, esta situación podría deberse a dos factores: en primer lugar, el nuevo perfil de los padres, que son más jóvenes y están más limitados por su trabajo, y en segundo lugar, a la movilización de 2011: «Los niños se tomaron el colegio y los apoderados estaban indignados [...]. Al final se pelearon con los niños de la enseñanza media [...], y ahí fue cuando vino la baja y de ahí ya no hemos podido remontar» (apoderada).

Actualmente, el colegio cuenta con un Centro General de Padres, que cobra una cuota anual de \$ 3000, y se encarga de organizar actividades e implementar proyectos para mejorar la infraestructura del colegio. Sus miembros señalan que los apoderados asisten a los eventos, pero que, cuando se trata de participar en las directivas: «Nadie se quiere comprometer». Además, consideran que, muchas veces, cuando el apoderado aparece, es para reclamar.

Los apoderados entienden que el colegio quiere involucrarlos, pero señalan que lo que más le preocupa es que cumplan con un conjunto de exigencias, a las que deben comprometerse firmando un compromiso a principios de año; asimismo, señalan que no a todos los profesores les importa lo mismo su participación.

Entre las estrategias utilizadas por el colegio para involucrarlos, los apoderados valoran especialmente el sistema de comunicación directa vía SMS llamado Papinotas: «Nos mandan un mensaje al celular o nos dicen: “Hoy día usted tiene cita a tal hora o tiene reunión, hoy día su hijo sale más temprano”, todas esas cosas» (apoderada). Las directivas de los cursos también contribuyen: «Por ejemplo, tenemos anotados todos los números de teléfono de todos los apoderados, entonces, cuando hay reunión, empezamos a llamar» (apoderada).

El alejamiento de los padres es un fenómeno difícil de explicar, sobre todo porque la escuela mantuvo las estrategias que utilizaba en 2002. Algunas de las razones pueden ser que la consolidación del colegio haya llevado a los apoderados a *descansar* en la institución, que la pérdida de su identidad comunitaria haya dejado de lado a los padres y que, en la definición del sostenedor por ser más inclusivo, terminando con procesos

de selección fuertes, la escuela haya perdido influencia en las familias. Como sea, lo cierto es que el Colegio Aprender partió con una gran apuesta por el vínculo con las familias, que fue decayendo progresivamente hasta convertirse en un aspecto que suscita la preocupación de directivos y profesores.

CONVIVENCIA, CLIMA Y COMPROMISO DOCENTE

Convivencia y clima escolar

En el colegio, casi no existen episodios que afecten el clima y la convivencia: «La disciplina es buena [...], yo encuentro que es un colegio privilegiado» (apoderadas). Según los entrevistados, los estudiantes tienen claros los valores que les inculcan, y conocen bien los límites y las consecuencias de sus actos. Asimismo, tienen una buena relación entre ellos y consideran que la escuela es un lugar agradable, que les pertenece, y donde pueden compartir con sus compañeros, incluso después de la jornada escolar.

Los apoderados señalan que en el colegio hay una preocupación genuina por sus hijos, lo que se traduce, entre otras cosas, en que los problemas se resuelven ahí y jamás se los envía de vuelta a la casa: «No son tan así como que andan molestando todo el día al niño, que se corte el pelo y lo mandan para la casa, o el niño llega atrasado, nunca se los ha echado para la casa, nunca» (apoderadas). Según la directora, esto tiene que ver con una forma adecuada de gestionar los conflictos, que enfatiza la necesidad de ser estrictos cuando se trata de situaciones graves, pero intenta promover una actitud formativa para evitar que los problemas continúen: «Somos muy duros con las peleas internas. Los chicos no se andan peleando ni adentro y menos afuera por lo mismo, porque las sanciones se aplican, y aplico el reglamento, y significa suspensiones de tres días, conversaciones con ellos en orientación, llamar al apoderado y hacer todo un proceso y un seguimiento para que no se vuelva a repetir» (directora).

Sin embargo, según algunos entrevistados, en los últimos años ha habido alumnos que han llevado armas al colegio, y ellos han sido inmediatamente expulsados: «Es la única manera de hacerles entender que acá ese tipo de situaciones no se aceptan» (directora). De esta manera, según la directora, el colegio se ha transformado en un lugar donde «la calle no entra»: «Acá no van a recibir un balazo, no hay gente traficando dentro del colegio».

La reducción de los problemas disciplinarios al mínimo ha sido producto de un trabajo conjunto entre directivos y profesores, para dialogar y estar en sintonía respecto a la forma de actuar: «Frente a una tontera de los audífonos, tenemos que ponernos de acuerdo, no puede haber profesores que sean súper buena onda y te dejen escuchar música, cuando hay otros que dicen: “Sácatelos, pon atención, participa”» (directora). En este sentido, la directora ve a los profesores como aliados, y destaca el compromiso de la mayoría, aunque involucrarlos a todos sigue siendo un desafío.

Hasta 2002, la escuela contaba con un reglamento de convivencia «tipo», confeccionado por el Mineduc, que no respondía a su visión, ya que era muy tradicional y se basaba más en el castigo que en la formación. A raíz de esto, el establecimiento inició un proceso participativo para elaborar un reglamento que se basara en valores y tuviera una orientación formativa: «Que el niño internalice una autodisciplina y un autocontrol efectivos, que le permita adaptarse con éxito a un entorno laboral en el futuro» (Unicef, 2004). Lo que entonces parecía una meta lejana, hoy se ha logrado en gran medida: se procura conversar, razonar y modelar la conducta con el ejemplo, a partir de un trato respetuoso entre todos los miembros de la comunidad.

En cuanto a la relación entre los profesores, en la escuela siempre ha habido un muy buen clima laboral: «Los profes se relacionan bastante bien, hacen encuentros, muchas veces fuera del colegio. Existe un clima de bastante amistad (directora)». Los alumnos coinciden con esta opinión, al igual que la jefa de UTP, quien señala que los docentes nuevos le han comentado que el clima de la escuela es muy agradable y que valoran la buena disposición de los profesores más antiguos para recibir sugerencias. Sin embargo, los entrevistados advierten que en el «tercer ciclo» existen algunos problemas de convivencia, por lo que están preparando un proceso de intervención.

A pesar de que actualmente no existen mayores problemas de convivencia, los últimos años no han estado exentos de conflictos. Según la directora, los más importantes son: el surgimiento de un sindicato (2006-2007), que fue mal gestionado por la persona a cargo y se disolvió al poco tiempo, situación que habría afectado mucho la relación entre los profesores. Y la toma de 2011, que habría deteriorado profundamente el vínculo entre profesores y apoderados. Según ella, estos últimos querían sacar como fuese a los alumnos del colegio.

Compromiso docente

En cuanto al trabajo docente, los profesores se muestran muy comprometidos con su labor, algo que, sin embargo, parece más afianzado en el primer ciclo que en el segundo: «[En el segundo ciclo], ustedes van a ver profesionales que tienen una vocación y un compromiso, pero también hay muchas excepciones» (docentes). Para muchos, trabajar con alumnos que provienen de un contexto tan precario fortalece el compromiso y los hace reflexionar acerca del sentido de su labor: «Me he replanteado lo que realmente quiero como profe, si realmente quiero que los chiquillos aprendan a sumar, a restar y dividir, o mostrarles cómo ellos pueden salir adelante en su vida, independiente de que tengan problemas graves en sus familias» (docente).

Los miembros de la Unidad Técnico-Pedagógica valoran el compromiso y el trabajo de los docentes, y destacan su buena disposición para aceptar sugerencias y cambios. Aun así, los profesores consideran que a veces no dan abasto: «Que las planificaciones, el libro de clase tiene que estar firmado, los contenidos, la asistencia [...], el libro de atención de

apoderados [...]. Entonces a veces no hay tiempo y de repente terminas todo en tu casa» (docente). Esto, sumado a la dificultad que implica trabajar con niños de un contexto vulnerable, muchas veces «les pasa la cuenta» y terminan con licencias por estrés.

A pesar de esto, los docentes consideran que el colegio es un espacio de desarrollo profesional que los desafía constantemente a innovar en las estrategias pedagógicas. Además, valoran la forma en que funciona, especialmente en cuanto a los procesos que guían su desempeño cotidiano: «Yo he estado en otros colegios y he visto que [...] llega el profesor a la sala y no tiene planificación, no hay una red de contenidos, un organigrama, no hay nada qué seguir; entonces, siento que el colegio sí tiene un orden, que se ve que está bien estructurado» (docente). La satisfacción con el trabajo es un factor que se ha mantenido, pues una encuesta de clima organizacional aplicada a fines de 2001 concluía que los profesores se sentían «contentos y realizados con su trabajo en el colegio; valoraban positivamente su supervisión» (Unicef, 2004).

A pesar de lo anterior, existen elementos puntuales que los profesores critican, como algunos aspectos de la evaluación de desempeño y de la gestión de recursos humanos, en especial los sueldos y el hecho de que muchas veces tienen que utilizar sus horas no lectivas en reemplazos –si bien el equipo directivo señala que estas horas se pagan de manera suplementaria.

GESTIÓN PEDAGÓGICA Y DEL CURRÍCULO

Supervisión de la gestión pedagógica y manejo del Simce

El Colegio Aprender despliega una gestión técnico-pedagógica orientada a estructurar el desempeño de los docentes. Se trata una forma de trabajo instaurada y propiciada por la directora, quien define su rol en los siguientes términos: «Al final, es crear las condiciones para que los profesores puedan hacer su trabajo, eso es lo fundamental, o sea, qué tipo de apoyo requiere el profesor, y por eso es que visitamos la sala de clases constantemente» (directora).

El equipo directivo concuerda con esta visión. Sus integrantes conducen los procesos pedagógicos, en los cuales la gestión curricular tiene un peso muy significativo. En este sentido, han venido calibrando distintos instrumentos y considerando aspectos como el modo de planificar, el seguimiento de las evaluaciones, el sistema de observación de clases y retroalimentación, y el monitoreo basado en pruebas de nivel.

El colegio cuenta con asesoras (docentes especialistas en alguna asignatura) que realizan observaciones de aula formativas y se encargan de revisar las evaluaciones. Sin embargo, su presencia en el colegio ha sido intermitente. Los profesores recuerdan que antes prácticamente todos tenían asesoras. Luego, durante un tiempo no hubo ninguna, hasta que, en 2013, se restituyeron para el primer ciclo. Respecto a la labor que cumplían estas profesionales, las opiniones están divididas. Según algunos: «Aportan cuando te

ven una clase, te pueden hacer unas críticas constructivas, pero así como que te cambie la vida, no», mientras que otros la valoran: «A mí me gustaba, te prendía, era directa. Venía con su dinámica y enganchaba a los niños y te trataba de llevar» (docentes).

El método de planificación utilizado en la escuela también ha cambiado en el tiempo. Se recuerda que solía ser muy constreñida y guiada muy fuertemente por asesores externos, y los profesores recuerdan el «libro gordo» de planificaciones diarias como algo poco eficiente y que les quitaba mucho tiempo. Hoy, en cambio, tienen autonomía para planificar, aun cuando son asesorados por las coordinadoras de ciclo. Los docentes valoran este ajuste, ya que les permite enfocarse en los aprendizajes y vincular efectivamente el objetivo de la clase con la evaluación, las actividades y el currículo. Según ellos, esto se habría profundizado durante el último año: «Este año ha cambiado el tema de la planificación, ha estado mucho más enfocado en cómo lo pasamos, en los objetivos de aprendizaje y cómo llevamos esos indicadores al aula» (docente). En términos concretos, a fin de año se realiza la planificación más «gruesa» (semestral) y luego se van trabajando las planificaciones quincenales, todo lo cual se hace en formato digital.

A comienzos de la década pasada, las planificaciones también eran flexibles y permitían introducir ajustes, además de que se hacían en equipo y de forma bastante autónoma. En este sentido, es posible afirmar que la escuela retomó algunas prácticas antiguas luego de probar estrategias más rígidas. Desde la dirección se valora el aprendizaje que la planificación diaria significó para los docentes.

Las pruebas y evaluaciones –incluidas las de habilidades– que desarrollan los profesores son revisadas por la UTP, que, con el apoyo de las asesoras, también supervisa que se integren de manera adecuada al currículo. La jefa de UTP, las coordinadoras y las asesoras desempeñan un papel clave en este proceso, pues lo guían y coordinan, además de ser las responsables de que se realice un análisis cotidiano con los profesores.

Este sistema de gestión curricular se completa con un sistema de monitoreo bimestral de los aprendizajes, que combina supervisión y observación de clases, sobre la base de la planificación de cada profesor y los resultados de las pruebas de nivel. Estas pruebas son elaboradas por los docentes, con apoyo de asesores externos. Antes se aplicaban nivel por medio desde segundo básico, pero hoy se extienden a toda la básica, con excepción de primero. El colegio destaca que cuentan con un lector óptico que les permite procesar los resultados muy rápido y generar estrategias específicas: «Dentro de una semana más o menos están los resultados. Nos volvemos a juntar con los profesores, nos juntamos y tomamos remediales» (jefa de UTP).

El uso de pruebas estandarizadas para monitorear el progreso de los aprendizajes ya era una práctica en 2002. Entonces, se evaluaba la comprensión lectora, pues se consideraba que era fundamental en el desarrollo de otras áreas de aprendizaje. Las pruebas de nivel han profundizado estas evaluaciones.

La supervisión de aula, por su parte, considera como mínimo tres observaciones anuales por profesor, ya sea mediante visita o acompañamiento de asesoras o coordinadoras de ciclo, algo que representa una novedad respecto a 2002. Este proceso genera algunas tensiones debido a la orientación de los procesos pedagógicos al Simce, tema de reflexión en el colegio. Para el equipo directivo, el aprendizaje no es solo cognitivo, sino que incluye la formación valórica. Por este motivo, la escuela hoy apunta a ofrecer una educación más integral, guiada por el PEI y el mapa de valores que allí se define: responsabilidad personal, social, protagonismo y creatividad. Aun así, los profesores señalan que, debido al Simce, «las asesoras van constantemente» a visitar a los docentes de cuarto básico.

De acuerdo con la corporación, no hay metas explícitas respecto a los puntajes que debe obtener la escuela ni «consecuencias» si no mejora, aunque sí se trata de un tema muy presente: «Siempre digo: «Ya chiquillos tenemos que llegar», ponte tú, estábamos en 290, 292: «Ya, lleguemos a los 300, tenemos que llegar a los 300», pero no es una meta que, si no la cumple...» (sostenedora). Esto está en sintonía con lo que indica la jefa de UTP, para quien el Simce es una referencia mínima para medir los logros de aprendizaje, no un objetivo en sí mismo: «Hemos intentado que el Simce sea también un regulador de nosotros y decir: “Ya, esto es lo mínimo, o sea, lo mínimo es que comprendan el nivel literal o inferencial, por ejemplo”». En este sentido, la insistencia en el logro tendría como objetivo «secundario» el logro mismo, ya que lo más importante sería apoyar oportuna y adecuadamente al profesor para que pueda impartir una enseñanza adecuada.

En cualquier caso, es innegable que la escuela prepara a sus estudiantes para rendir la prueba. Los alumnos de octavo dicen que están familiarizados con los ensayos «de todas las materias» y que las evaluaciones con formatos parecidos al del Simce son habituales. A pesar de esto, aseguran que no los presionan para que superen el puntaje del año anterior y ni siquiera manejan información acerca de los resultados de la generación precedente.

El esfuerzo por darle importancia al Simce sin descuidar los demás aprendizajes es algo nuevo. Según el informe de 2004, en 2002 la escuela hacía una preparación muy intensiva: «A los cursos que van a rendir la prueba se les asignan los profesores con más experiencia, se les dan los mejores textos, más materiales que al resto de los cursos, y se les aumenta al doble el horario de reforzamiento. Por último, se les prepara psicológicamente mediante la enseñanza de técnicas de relajación» (Unicef, 2004). Una de las explicaciones que ofrece el estudio al respecto es que muchos de los recursos que la escuela recibía entonces provenían de empresas que se fijaban en los resultados de la prueba para asignarlos, por lo que el colegio «no podía darse el lujo de ignorarla».

Finalmente, la baja en los resultados del Simce que experimentó la escuela a principios de la década pasada, aunque leve, gatilló un replanteamiento institucional. Según la sostenedora, este «hito» responde, primero, al fin de la selección y, segundo, a una atención excesiva en los alumnos con problemas de aprendizaje, que hizo que predominara el trabajo de las psicopedagogas en detrimento del de los profesores.

De esta forma, la baja en los puntajes impulsó una redefinición de los lineamientos del colegio, que se tradujo, por ejemplo, en la contratación de una nueva jefa de UTP

(la actual directora): «La corporación siente que hay una crisis porque no hay aprendizajes. Y es por eso que a mí me contratan [...], para mejorar la calidad de los aprendizajes» (directora). En este contexto, surge el apoyo de una asesoría externa con dos focos pedagógicos: Matemática y Lenguaje, cuyos resultados vinieron a confirmar la idea de que no bastaba con hacer cambios dentro de la sala de clases, sino que era necesario contar con los roles y los perfiles adecuados. El proceso de «normalización» del colegio significó una masiva salida de profesores, pero hoy en día, la comunidad escolar se percibe como una institución estable y valora que la «inestabilidad» previa le haya permitido revisar sus fortalezas y debilidades.

Prácticas de trabajo colectivo

El trabajo colectivo se da principalmente en reuniones de ciclo y de departamento, y en la planificación con el curso paralelo. Todos los viernes se realizan «reflexiones pedagógicas», que tienen una duración de tres horas y pueden destinarse a trabajar en temas de ciclos, capacitaciones o algún asunto puntual. La planificación con el curso paralelo y las reuniones de departamento disponen de una hora y media a la semana, y corresponden al primer y segundo ciclo, respectivamente.

La planificación conjunta ya estaba presente en 2002, pero los profesores lamentan que la falta de tiempo haya terminado por reducirla a una instancia de coordinación más bien práctica: «Es tan poquito rato que llegamos a acuerdo, vamos a ver esto, nos repartimos los trabajos». En este sentido, los docentes indican que las conversaciones pedagógicas se dan más en los espacios informales, algo que consideran perjudicial: «Claramente podríamos hacer esto, esto otro, pero son conversaciones que se dan fortuitamente». Además, el trabajo conjunto parece diluirse mucho más en el segundo ciclo: «Hay algunas cosas como: “Mira, yo hice esto”, en reunión de departamento, compartimos ciertas estrategias [...], pero generalmente es un alto porcentaje de tu creación, de tu búsqueda» (docente).

Por el contrario, el trabajo por ciclos es muy intenso. La coordinadora lidera las reuniones mensuales donde se monitorean los objetivos que proponen los profesores a principios de cada año. Este trabajo ha generado una relación muy cercana entre los docentes y los coordinadores de ciclo, quienes suelen officiar de interlocutores entre ellos y la dirección. El único problema parece ser, otra vez, el tiempo, pues suelen tener que suspenderlas.

Finalmente, es importante mencionar que muchas veces los espacios de trabajo colectivo fallan porque los profesores deben destinar las horas que tienen asignadas a hacer reemplazos. De hecho, consideran que el ausentismo y las licencias médicas han aumentado. Aun así, es posible afirmar que, durante los últimos diez años, la escuela ha hecho un esfuerzo por crear nuevos espacios de trabajo conjunto, que a pesar de ser insuficientes, constituyen un avance.

PROCESOS A NIVEL DE AULA

En el Colegio Técnico Profesional Aprender los profesores se preocupan de buscar las vías más eficaces para mantener un contacto fluido con los alumnos y monitorear su proceso de aprendizaje. Durante la visita a la escuela, se pudo observar que las clases están bien estructuradas, los estudiantes son disciplinados y se hace un uso intensivo del tiempo. A su vez, la utilización de tecnologías, materiales y otros recursos para la enseñanza es algo habitual.

Los alumnos señalan que los docentes están disponibles cuando tienen alguna duda o necesitan pedirles algo, y que muchos utilizan las redes sociales para facilitar la comunicación: «Los profes que tengo yo tienen Facebook, uno personal y uno para los estudiantes, y uno les puede preguntar las dudas, cómo estuvo la clase, cómo le está yendo a uno, a mí me responden siempre [...]. Suben videos para estudiar» (estudiantes de octavo). Si bien el uso de la tecnología para comunicarse es más reciente, la relación cercana y accesible entre alumnos y profesores ya estaba presente en 2002.

En cuanto al trabajo de aula, los estudiantes señalan que sus clases contemplan actividades variadas, y que ellos trabajan más con guías que con el libro, y a menudo en presentaciones que realizan en parejas o grupos. Según ellos, algunos profesores les dicen con quién trabajar, para integrar a los que no son tan cercanos o tienen rivalidades, mientras que otros los dejan elegir. Asimismo, destacan el uso que hacen en clases de la tecnología: «La profesora de Lenguaje, Historia y Naturaleza siempre ocupa data y videos, fotos, es como para que quede más clara la materia» (estudiantes de octavo). Los estudiantes consideran que estas prácticas facilitan el proceso de aprendizaje: «Yo creo que, por ejemplo, con el data, las ideas que el profesor plantea quedan más claras, yo creo que eso es una de las mejoras que ha tenido el colegio». Según los entrevistados, estas prácticas comienzan a instalarse sobre todo desde 2013, mientras que, según el estudio de 2004, los profesores ya fomentaban el trabajo grupal en 2002, pues lo consideraban un mecanismo para inculcar la tolerancia, el respeto y la ayuda mutua.

Las actividades y el material que usan los profesores dependen de lo que cada uno considere más adecuado para su asignatura y sus alumnos. Por ejemplo, en una de las clases observadas (Matemática de octavo), el profesor trabajó con un recurso digital que, según él, era más idóneo que una clase tradicional: «Yo me conseguí eso, que es un texto Santillana Bicentenario digitalizado. Me da la opción de poder manejarlo, exportar, mostrar, es un recurso que lo encontré positivo en vez de estar escribiendo en la pizarra» (docente). Tampoco la inquietud por utilizar material y estrategias diversas e innovadoras es algo nuevo en el colegio, el informe de 2004 destacaba que los profesores se esforzaban por «darles un carácter lúdico a las actividades que realizan en clases» (Unicef, 2004).

Las guías de trabajo son esenciales para la escuela; los docentes elaboran sus propias guías según los avances y debilidades que observan en su curso, lo que les permite tener mayor flexibilidad y enfocar el aprendizaje de forma adecuada: «Por ejemplo,

si detectamos que los niños están más débiles en inferencia, en secuencia, las preguntas que se hacen en esa guía tienen que ver con esas habilidades» (docente de cuarto).

Si bien en 2002 las guías eran muy valoradas, según algunos profesores su uso hacía que los alumnos ejercitaran cada vez menos la lectura, la comprensión y la escritura. Por este motivo, actualmente se está haciendo un esfuerzo para que los profesores cuenten con las herramientas necesarias para elaborar instrumentos de calidad: «Durante todo este año hemos trabajado nada más que las guías de aprendizaje, cómo hacer buenas guías de aprendizaje, por lo tanto, ha habido varias capacitaciones» (directora).

La escuela tiene una sala de computación, que cuenta un equipo para cada alumno. Desde quinto básico, la mayoría de las asignaturas utilizan esta sala. Por ejemplo, todos los lunes la clase de Matemática se realiza ahí. Los estudiantes trabajan durante una hora con una página que se llama Thatquiz: «En esa página el profesor nos da apoyos y ahí hacemos pruebas de diferentes cosas, también practicamos sobre ecuaciones» (estudiantes de octavo). En general, los alumnos no se distraen con internet o redes sociales. También disponen de computadores en la sala de inglés.

Estructurar bien las clases es un aspecto muy importante para los profesores, quienes intentan gestionar el tiempo de aula de manera que haya un inicio, un desarrollo y un cierre adecuados, aunque es común que les quede poco espacio para la etapa final. Según los alumnos, la mayoría de las clases parten a tiempo, aunque en algunos casos se pueden perder cinco o diez minutos: «Depende de cómo está la sala, si está la sala sucia perdemos tiempo, tenemos que limpiar [...]. También depende de si los alumnos vienen muy eufóricos, porque cuando están muy juguetones, por así decirlo, los profesores se demoran en partir la clase» (estudiantes de octavo).

El clima de aula es bueno y, cuando los entrevistados hablan de «problemas de normalización», en realidad se refieren a asuntos menores: «Hay mucha bulla en la sala, que alumnos se paran cuando no se tienen que parar, que sacó punta, que no levantó la mano cuando habló. Acoto porque yo sé que en este sector de repente hay problemas graves dentro de la sala [...], pero acá no» (jefa de UTP). Esto representa un cambio respecto a lo que ocurría en 2002, cuando las interrupciones y el desorden eran más frecuentes.

Los alumnos destacan el apoyo que les brindan sus profesores a la hora de enfrentar el aprendizaje: «Por ejemplo, nosotros queremos hacer algo y no sabemos cómo lanzarnos, y nos ayudan y están dispuestos para cualquier cosa [...]. Y nos apoyan, más que profesores, son como un tío, por decirlo así: si uno le pide ayuda, él con gusto te va a ayudar, y también, si uno anda mal, se preocupan, preguntan» (estudiantes). En este sentido, cabe destacar el impacto que ha tenido esta actitud en los niveles superiores: «En séptimo, éramos el peor curso del colegio, y él [el profesor] nos quiso tomar como curso, y hemos mejorado demasiado, yo creo que le debemos hartito» (estudiantes de octavo).

Expulsar a los estudiantes de clases no parece ser una práctica habitual, a no ser que haya desórdenes «muy extremos». Lo que suelen hacer los docentes es decirle al alumno que está molestando que salga a tomar aire, y en caso de volver y reiterar su comportamiento, enviarlo a la Inspectoría, en línea con la visión del colegio de que hay que priorizar ante todo el tiempo de aula.

Gestión de la heterogeneidad

En el Colegio Aprender siempre ha existido una preocupación especial por los alumnos que tienen más dificultades, aunque el tipo de intervención ha ido cambiando con los años. En 2002, se estimaba que cerca de un tercio presentaba algún tipo de problema de aprendizaje, emocional o conductual, lo cual, sumado a que había muchos alumnos por curso, hacía necesario un equipo de apoyo para el profesor. Este prestaba asistencia psicológica individual tanto a estudiantes como a apoderados, bajo una «lógica de intervención sistemática y estratégica» (Unicef, 2004).

El colegio no tiene (ni nunca ha tenido) un proyecto de integración, y para atender a los alumnos que presentan dificultades trabaja principalmente con el equipo conformado a través del financiamiento de la SEP, que trabaja tanto fuera como dentro de la sala. A esto se suman las tutorías individuales que realizan los profesores y una hora de reforzamiento lector. En el segundo ciclo, funcionan tutorías grupales para algunas asignaturas (Lenguaje, Matemática y, a veces, Inglés), un día a la semana después de la jornada escolar.

Las tutorías no son algo nuevo en el colegio y, según los profesores, se han realizado «toda la vida». Los estudiantes nuevos generalmente entran con apoyo, pero una vez que se ha diagnosticado su nivel, pueden prescindir de él. Lo mismo pasa con los repitentes. Los profesores señalan que las tutorías suelen ser breves, pues los alumnos se nivelan pronto, y la decisión de quién necesita apoyo recae en ellos. Hay quince cupos, pero en general cuentan con diez o doce estudiantes por tutoría.

En opinión de la directora, antes los profesores no estaban muy al tanto del trabajo que realizaban las psicopedagogas, por lo que la escuela empezó a fomentar el vínculo entre ellos. Esto tuvo muy buen resultado y los profesores empezaron a aplicar sus estrategias en las clases: «[Los profesores] empiezan a tomarle también más sentido al trabajo de las psicopedagogas y se conectan mucho más con el alumno también, porque también ella está trabajando con ellos» (directora).

Finalmente, el colegio incentiva el aprendizaje entre pares, de manera que los alumnos más avanzados ayudan a los que tienen más dificultades. Esta práctica estaba más extendida en 2002 que ahora, pues entonces, los grupos de reforzamiento estaban compuestos por alumnos de mal y buen rendimiento, y la escuela contaba con un «sistema de padrinos», que consistía en que un alumno de buen rendimiento apoyaba sistemáticamente a otro menos avanzado. Hoy, en cambio, esta estrategia parece más una declaración de intenciones que una práctica efectiva.

CONCLUSIONES

Al volver a observar el colegio diez años después, llama la atención que en gran medida el entramado de factores que explicaba su efectividad en 2002 sigue siendo válido para explicar su efectividad, aunque aparecen algunas transformaciones asociadas a la forma en que se los aborda. El decenio se inicia con una baja en los resultados de Simce, y luego se aprecia una mejora constante de estos resultados; sin embargo, no se observan transformaciones radicales, sino más bien readecuaciones asertivas y oportunas frente a los desafíos que fueron presentándose.

En perspectiva diacrónica, es posible hipotetizar que existió una inflexión a partir de la baja en los resultados a inicios del ciclo analizado, combinada con la llegada de la nueva directora, lo que ha implicado ir dotando de mayor estructura a los procedimientos clave del colegio y priorizar lo pedagógico como sello del colegio bajo la idea de que el aprendizaje de todos es el horizonte del trabajo. Esto se desarrolló de un modo gradual y progresivo, liderado por la gestión directiva que buscaba transmitir permanentemente este mensaje a la comunidad, las contrataciones de profesores priorizando este perfil y la actitud de la comunidad en general.

Este nuevo foco supuso poner gran atención al trabajo de aula y prácticas pedagógicas, enfatizar la importancia de la planificación (que transitó desde mucha autonomía a principios del período, pasando por una alta prescripción bajo la forma de planificaciones diarias, hasta una profesionalización del sistema con planificaciones semestrales que son luego ajustadas quincenalmente en un trabajo colectivo con las coordinadoras), y con mecanismos de monitoreo curricular que se articulan a partir de las planificación (prácticas de observación de clases y evaluaciones). Para ello ha sido necesario desarrollar una estructura de jefes de departamento y coordinaciones, y utilizar estratégicamente los recursos SEP y las asesorías disciplinarias en Lenguaje y Matemática.

Esta estructura de gestión guía el proceso de mejora y genera espacio para que todos los docentes pongan su talento al servicio de él. En este sentido, ha permanecido en la década un estilo de profesor comprometido con su trabajo y especialmente con sus alumnos, lo cual constituye un aspecto fundamental cuando se intenta explicar la sostenibilidad de la efectividad en este colegio.

En términos de disciplina y convivencia, también se observa una continuidad a lo largo de la década, manteniendo un foco formativo como estrategia para tener más éxito en el manejo de las conductas, además de alinear a todos en el tratamiento a estos temas. Además, permanece esta idea de un colegio que se hace cargo de posibles problemas de disciplina por medio de procedimientos claros y formativos.

Las políticas educativas han tenido un rol en el mejoramiento, especialmente la SEP, en tanto la mayor disponibilidad de recursos cambió parte de la dinámica de la corporación (se dejó de depender tanto de donaciones) e interna del colegio (especialmente con las nuevas contrataciones de recursos humanos). Lo anterior permitió fortalecer cosas que

ya se hacían y sostener materialmente el giro definido por la corporación y la dirección, reformulándose el rol de los equipos y priorizándose el trabajo en aula con foco en los aprendizajes y dejando atrás la excesiva relevancia dada a los procesos de atención psicológica del alumno y su familia.

Durante la década se ha mantenido, también, un uso selectivo de otras políticas educativas y oportunidades de financiamiento a proyectos, buscando que sean pertinentes a una necesidad del colegio. Este enfoque es consistente con la forma que tiene la relación con la corporación sostenedora, la que tiene un rol de apoyo a la gestión de elementos para la mejora (asesorías, búsqueda de otras oportunidades de financiamiento y gestión de proyectos), pero existe un respeto genuino por la autonomía del colegio para aceptar o rechazar lo que se proponga.

Entre los elementos que cambiaron durante la década, el más evidente es la forma en que el colegio gestiona su relación con las familias. Se pasó de una visión donde el apoderado tenía la exigencia de apoyar e involucrarse en el proceso educativo del niño, a una donde se asumía que en realidad este involucramiento no era tal para la mayoría de los alumnos y en especial en los cursos más grandes, aunque no se abandonaron los intentos por lograr aumentar su participación. También se innovó en la gestión de recursos humanos introduciendo un proceso de inducción para profesores nuevos para alinearlos con la forma de trabajo del colegio.

Ha persistido en la década un malestar docente (se percibe que los sueldos son bajos considerando las características de sus alumnos y el alto ritmo de trabajo). A pesar de esto, la cultura docente es de alto compromiso e involucramiento hacia sus alumnos.

El equipo directivo del colegio entiende que el periodo aquí estudiado corresponde a una fase de consolidación institucional; así, la caída de resultados al comienzo de esta década es comprendida como parte del proceso de desarrollo institucional, que permitió replantearse aspectos clave y que culminó con la redacción de un Proyecto Educativo Institucional renovado que otorga una base sólida a las prácticas que se llevan a cabo, donde el buen desempeño no es visto como una meta en sí misma, sino que constituye un estímulo para hacer las cosas mejor, una característica clave para explicar el mejoramiento sostenido

ESCUELA REPÚBLICA DE GRECIA, LAS CABRAS. RECONSTRUYENDO UNA COMUNIDAD EDUCATIVA

DAGMAR RACZYNSKI

Entre 1996 y 1999, la escuela República de Grecia F-114, que ya obtenía resultados académicos sobre el promedio nacional, había mejorado significativamente sus puntajes en el Simce. De ahí que el estudio patrocinado por Unicef la incluyera hace diez años entre las escuelas efectivas.

En 2002, diez docentes atendían a doscientos ochenta y cinco alumnos en enseñanza prebásica y básica. La monografía de ese entonces los describe como estudiantes seguros, contentos, orgullosos de su colegio y que se expresaban con soltura tanto en la sala de clases como fuera de ella. La escuela se regía por un proyecto educativo claro, valorado y compartido por la comunidad escolar, centrado en la formación integral del estudiante (aprendizaje cognitivo y verbal, afectivo, social y moral).

La directora, tras veintisiete años en el cargo, promovía el trabajo colaborativo y en equipo, traspasándoles responsabilidades a los docentes, quienes se sentían comprometidos y partícipes de la gestión de la escuela. El trabajo era profesional, planificado, con metas definidas para el corto, mediano y largo plazo, y se sometía a evaluación dos veces al año. Además, a fines de cada semestre, la directora les rendía cuenta a los apoderados.

El clima organizacional era positivo y se caracterizaba por relaciones horizontales, de confianza y respeto entre los docentes, y entre estos, los estudiantes y los apoderados. Todos los integrantes de la comunidad escolar se sentían responsables del funcionamiento de la escuela, las salas de clases, los patios, las actividades, y el espíritu era de superación y aprendizaje continuo. A modo de ejemplo, los profesores asistían a cursos de perfeccionamiento y compartían lo que habían aprendido con sus colegas, reflexionando acerca del aporte que podía significar para la escuela y el trabajo de aula.

En la sala de clases, los profesores aprovechaban bien el tiempo, tenían manejo del grupo y se preocupaban tanto del desarrollo afectivo y social de los estudiantes como del cognitivo y verbal. Los alumnos señalaban que sus clases eran entretenidas, porque se conectaban con su vida cotidiana e incluían ejercicios prácticos que con frecuencia se realizaban en los patios y el entorno del recinto escolar. Además, los docentes los apoyaban con talleres y actividades de reforzamiento, que contaron durante años con el apoyo de la Fundación Mustakis (que colaboraba con textos y recursos de aprendizaje, así como con estímulos para el desarrollo de actividades propias de la cultura griega, como bailes, teatro y otras).

El recinto escolar, limpio, ordenado y bien mantenido, se emplaza en Llallauquén, una localidad situada a orillas del lago Rapel, tranquila y aislada de la cabecera comunal (Las Cabras) y las ciudades cercanas (Melipilla y San Vicente). En el momento de la primera observación, el lago iniciaba su desarrollo turístico sobre la base de parcelas de agrado. Los padres de los estudiantes eran, en su mayoría, cuidadores de estas parcelas, por lo que, en general, se puede decir que gozaban de una situación económica estable. Asimismo, existía un «roce social» entre los estudiantes y sus familias y los dueños de las parcelas, quienes los apoyaban con libros, ropa, juegos, etc. Los docentes consideraban en 2002 que el rol de los apoderados era un factor que contribuía al buen funcionamiento y los resultados que obtenía la escuela, entre otras cosas, porque ayudaban con su mantención, equipamiento y actividades extraescolares: talleres de teatro, pintura, guitarra, fútbol, y otros.

La monografía de entonces concluía que el aprendizaje que lograban los estudiantes era producto de una cultura de trabajo en equipo que, impulsada por la directora, había terminado por enraizarse en el cuerpo docente. Pero advertía que la avanzada edad de esta y de más de la mitad de los profesores ponía en peligro el buen funcionamiento futuro de la escuela. Al respecto, es sintomático que la medición de cuarto básico haya mostrado un descenso muy significativo en los puntajes del Simce de 2002: 25 puntos en Lenguaje y 53 en Matemática, lo que sugiere que ya existían otros factores de riesgo, pues el reemplazo de la directora y la rotación de profesores de aula ocurrieron recién entre 2004 y 2005.

¿Cómo se explican los actores de la escuela la caída de los resultados del Simce en 2002?, ¿cuál fue el camino que recorrió el colegio entre 2002 y 2013?, ¿cómo es la escuela en agosto de 2013?, ¿cómo funciona y qué resultados obtiene?, ¿qué nos enseña su trayectoria acerca de los procesos de mejoramiento escolar? Estas son algunas de las interrogantes que intentaremos responder a lo largo del presente estudio.

LA ESCUELA EN AGOSTO DE 2013. PRIMERA IMPRESIÓN

Llego a la Escuela República de Grecia el 21 de agosto de 2013 alrededor de las 9:00 h. Los alumnos están en clase desde la 8:30. No hay ruido. En la reja de entrada me saluda una auxiliar y me hace pasar a la secretaría. Una pizarra anuncia, entre otras cosas, mi visita. Mientras espero que la secretaria termine de atender los requerimientos de varias

personas, aprovecho de ir al baño que está afuera. El patio es amplio, austero, limpio; hay murales, fotos, noticias, algunas plantas y ningún papel o basura. Llego a un baño impecable. Cuando regreso, el director me está esperando.

Su despacho es pequeño y tiene una ventana que da hacia la calle principal. El director me informa que es la jefa de UTP quien está a cargo de organizar mi trabajo en la escuela y se disculpa porque deberá ausentarse por la tarde. También me cuenta que habló con el jefe del DAEM para que me reciba el viernes. La entrevista se desarrolla casi sin interrupción, y alcanzamos a cubrir todos los temas que tenía previstos.

Hacia el final del encuentro, el director me dice que se ha iniciado el recreo y que él siempre trata de estar presente. Salimos al patio. Hay bulla, los alumnos corren, saltan, juegan. Los profesores los llaman por sus nombres, me saludan y algunos se presentan. Se respira un clima distendido, de confianza. Cuando el timbre indica el fin de recreo, los alumnos más chicos se forman y los más grandes entran directo a sus salas. En pocos minutos vuelve a prevalecer la tranquilidad y el silencio.

Entonces la jefa de UTP me lleva a su oficina, que es más amplia que la del director y tiene archivadores ordenados para facilitar el acceso a la documentación vigente: reglamentos, planificaciones, evaluaciones, etc. Entre las dos organizamos el calendario de las actividades que llevaré a cabo en la escuela durante los tres próximos días; ella me sugiere entrevistar, como informante calificado externo a la escuela, a un benefactor profesional comprometido hace años con el desarrollo medioambiental del lago Rapel.

Mi primera impresión es que la escuela es un establecimiento ordenado, con disciplina y relaciones interpersonales positivas, donde saludar a las personas por su nombre es un hábito, y que está abierto a recibir visitas. Esta impresión no se aleja de la que describía la monografía de hace diez años.

LÍNEA DE TIEMPO 2003-2013. HITOS IMPORTANTES PARA LA ESCUELA

En esta sección se describen los hechos que los entrevistados –en particular los docentes con mayor antigüedad– identifican como hitos importantes que incidieron en la trayectoria de la escuela entre 2003 y 2013.

2003

- Unicef realiza un estudio sobre escuelas efectivas.
- Se publican los resultados del Simce de cuarto básico para el año 2002.

2004

- La escuela implementa la jornada escolar completa (JEC) desde tercero a octavo.
- Se contratan nuevos profesores y jubilan algunos de los más antiguos.

2005

- Jubila quien fuera directora durante veintisiete años.

–Jubilán varios docentes.

–Llega el nuevo director.

2006

–Cambia el alcalde y la jefatura del DAEM.

2008-2009

–La escuela se adscribe a la ley SEP.

–Una escuela particular-subsuencionada gratuita, que imparte enseñanza prebásica, básica, media técnico-profesional e inglés desde los primeros cursos, se instala en Las Cabras.

2010-2011

–Termina el período de quien fuera director del colegio desde 2005.

–Asume interinamente uno de los dos profesores más antiguos de la escuela.

–La escuela recibe el apoyo del Programa de Apoyo Compartido (PAC) del MINEDUC.

–En octubre asume, previo concurso público, el nuevo director, actualmente en ejercicio.

2012

–La comunidad escolar trabaja en la actualización de su proyecto institucional y los reglamentos internos.

–En el segundo semestre asciende al cargo de jefa de UTP, con dedicación exclusiva, una profesora de Lenguaje que trabajaba en la escuela desde 2004.

2013

–En enero asume un nuevo jefe del DAEM.

Entre 2002 y 2013 también hubo cambios importantes en el entorno de la escuela. Hace diez años, la localidad de Lllallauquén era una zona turística emergente, de difícil acceso por las deficiencias del transporte público y la mala calidad de los caminos. Hoy estos se encuentran pavimentados o asfaltados y el transporte funciona. La orilla del lago se ha poblado: hay clubes, marinas, camping, las casas de veraneo se han multiplicado, hay un retén de Carabineros y una posta. La zona del lago Rapel y la localidad de Lllallauquén cuentan con varias organizaciones sociales y de cuidado ambiental. Han aumentado los flujos de población temporal o estacional, y también los intercambios con el exterior a causa de las nuevas construcciones y las actividades turísticas.

FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA ENTRE 2003 Y 2013, FACTORES Y RESULTADOS

La línea de tiempo que se acaba de esbozar revela la presencia de diversos factores que han afectado a la escuela a lo largo del decenio y que pueden haber incidido en su funcionamiento y situación actual. Esta sección profundiza en la naturaleza de estos factores.

Los docentes, apoderados y el informante externo identifican tres períodos en la situación de la escuela a lo largo del decenio:

1. 2003–2004: El funcionamiento de la escuela parece estable, pero bajan los resultados del Simce.
2. 2005–2011: El clima organizacional y el trabajo en equipo de los docentes se deterioran; los resultados de aprendizaje de los alumnos se vuelven inestables.
3. 2012–2013: Se generan condiciones favorables para el mejoramiento de la escuela.

Cabe señalar que es difícil determinar los detalles específicos del primer y segundo período. Del primero, a causa del tiempo transcurrido y del hecho de que solo dos de los docentes que estaban en 2003 continúan en la escuela. Del segundo, porque los entrevistados lo consideran un período negativo, lleno de frustraciones y confusiones que no les gusta recordar. Ante nuestra insistencia lo hacen convirtiendo al director y el jefe del DAEM de ese entonces en culpables de la situación vivida.

2003-2004: Continuidad en el funcionamiento de la escuela y deterioro de los resultados del Simce

Tres son los hechos que identifican los entrevistados para caracterizar el funcionamiento de la escuela entre 2003 y 2004: la visita de un equipo de Unicef; los bajos resultados que obtuvo cuarto básico en el Simce de 2002 y el ingreso a la Jornada Escolar Completa (JEC) en 2004.

El primer suceso emerge vagamente y solo después de un rato en la memoria de uno de los docentes antiguos: «Yo recuerdo [...], nos entrevistaron, recibimos el informe [...], nos decían que estábamos bien [...], ya lo sabíamos [...] hubo un libro». El resto de los profesores señala que no supo ni del estudio ni de la existencia del libro.

Por el contrario, el segundo hecho, la caída abrupta en los resultados del Simce de cuarto básico el año 2002, está presente en la memoria de la mayoría de los docentes antiguos. La única explicación que esgrimen son los problemas de salud que tuvo la profesora que estaba a cargo de ese curso y la consecuente inestabilidad de la enseñanza que recibieron sus alumnos. Los docentes respaldan esta opinión señalando que los resultados del Simce de octavo básico, tanto en Lenguaje como en Matemática, se mantuvieron altos y estables entre 2000 y 2004.

La entrada a la JEC, por su parte, era una aspiración que la comunidad escolar había tenido desde hacía tiempo y que había sido planificada y preparada. Su instauración en 2004 parece haber sido fluida y no haber afectado mayormente el funcionamiento de la escuela. La infraestructura ya existía; solo hubo que habilitar más salas. La escuela ya ofrecía varios talleres y otras actividades extraescolares, por lo que no se trató de una tarea nueva que debieran asumir. Se contrataron tres o cuatro nuevos profesores, los que se incorporaron fácilmente y fueron apoyados y asesorados por los más antiguos, adaptándose con facilidad al clima y la cultura escolar, y al estilo de trabajo de la directora.

Los profesores de aula que jubilaron ese año fueron pocos y aparentemente ejercían un escaso liderazgo sobre el resto de los docentes.

En definitiva, el paso de la escuela de doble jornada a jornada única y la rotación de algunos docentes de aula, la noticia de una caída abrupta en los resultados Simce y la participación de la escuela en el estudio Unicef no afectaron ni el clima escolar ni el trabajo en equipo, ni tampoco el estilo de dirección ni la relación escuela-apoderados. El colegio siguió funcionando como de costumbre. En estos dos años se produjo una leve caída en la matrícula, que siguió la tendencia de años anteriores, y se debió básicamente a la reducción de la natalidad y la migración rural-urbana que se produjeron en la zona.

2005-2011: Deterioro en el clima organizacional, en el trabajo colaborativo entre docentes y fluctuaciones en los resultados del Simce

La escuela, sus docentes marchan solos

La jubilación de quien fuera la directora del colegio durante veintisiete años afectó profundamente a la comunidad escolar. Según los docentes más antiguos y los apoderados, ella propiciaba relaciones participativas, delegaba tareas y responsabilidades, y monitoreaba los avances y problemas, poniendo el aprendizaje y la formación de los estudiantes en el centro de su gestión, para lo cual estimulaba constantemente la reflexión pedagógica y el trabajo en equipo.

Por el contrario, respecto al nuevo director, los docentes señalan: «Marchamos durante cinco años solos», una situación que adjudican al estilo de trabajo del nuevo director: «Muy dictador, no delegaba funciones y él tampoco las hacía, entonces no las hacía nadie [...], y nos fuimos para abajo» (profesor antiguo). «Yo le entregaba proyectos listos y no los subía a la plataforma, no los presentaba» (jefa de UTP actual, docente de aula en la época).

Los apoderados, en otro lenguaje, corroboran la opinión de los profesores: «Solo logré hablar una vez con él»; «yo obtenía más resultados con las paredes que con él»; «no se hacía respetar, no había respeto entre el director, el profesor, el alumno, el apoderado».

Un apoderado que venía con su familia desde Santiago cuenta:

Mi hijo entró a primero básico [...]. Ese primer año fue nefasto, una desilusión, el colegio totalmente malo, lejano a las expectativas que uno tiene [...]. Hablamos con el director y nos dijo que iba a mejorar. A mitad de año vimos que no pasaba absolutamente nada, seguía todo igual. Estábamos decididos a cambiarlo a Las Cabras [...], y ahí fue cuando a fines de año llegó el nuevo director, el que está ahora.

Así, entre 2005 y 2011, el trabajo en equipo de los profesores y las actividades extraescolares que ofrecía la escuela se fueron debilitando, hasta casi desaparecer. Si bien las relaciones de confianza, amistad y respeto entre los docentes, y entre estos y los

alumnos y apoderados, no se quebraron, el clima organizacional del colegio se deterioró: «Cada uno de nosotros trabajando solo en su área con responsabilidad» (docente de aula de la época).

La jefatura del DAEM, por su parte, fue un factor que intensificó el deterioro del clima organizacional en 2006. El nuevo jefe habría sido poco activo y no habría escuchado ni respondido a los proyectos de los docentes ni respaldado las actividades que realizaba la escuela y por la cuales se destacaba en la comuna. En este marco, mencionan que el colegio perdió el apoyo de la Fundación Mustakis. «[El jefe del DAEM] nos desvinculó totalmente de ese apoyo, que era muy enriquecedor para nosotros [...] los textos de Matemática y Lenguaje, Pitágoras y Ptolomeo eran fabulosos, muy ricos» (docente antiguo).

Al mismo tiempo, los entrevistados señalan que el DAEM redujo la jornada laboral de algunos docentes y no le informó ni apoyó al colegio con la ley SEP:

De inicio no entendíamos la SEP [...]. Se inyectó mucho dinero y [los sostenedores] no sabían cómo manejarlo. Los recursos empezaron a usarse en otras cosas. Nosotros desconocíamos totalmente, digamos, nuestros derechos con respecto a la SEP y cómo solicitar los recursos (integrante del equipo directivo de la época).

El DAEM invertía los fondos en cosas, las necesitara uno o no. Compró para todos los colegios, por ejemplo, un equipo de música y nosotros no sabíamos para qué, teníamos dos. Llegaban doscientas resmas de papel para cada colegio y llegamos a tener una bodega llena de hojas (docente de aula).

En 2010 se terminó el período del director que había asumido cinco años antes, y fue designado interinamente uno de los dos profesores antiguos que permanecen en la escuela hasta hoy como director subrogante. El clima de la escuela mejoró un poco, pero el trabajo planificado y en equipo no logró reconstituirse. El cuerpo docente y el director interino estaban cansados y consideraban que habían sido castigados por el DAEM, y que ya no contaban ni con la fuerza ni con los recursos necesarios para «rearman» el estilo de trabajo que tanto los había enorgullecido en el pasado.

Resultados: deterioro en la reputación de la escuela e inestabilidad en los puntajes del Simce

a) Deterioro en la reputación de la escuela y aumento de las expectativas educacionales de los padres

Entre 2005 y 2011, disminuye la satisfacción de los apoderados con el colegio. Mientras que en 2002 un porcentaje significativo mencionó la excelencia de la escuela como una de las razones para haber matriculado a sus hijos, en 2010 ninguno arguyó este motivo. No obstante, en ambas fechas la mayoría de los apoderados señaló que se sentían satisfechos con el colegio, aunque, en 2010, las respuestas que denotan insatisfacción fueron más frecuentes que en 2002 y particularmente altas (superiores al 20 %) en los

aspectos que se refieren a la «disposición de los profesores a las consultas de padres», «información y análisis de los resultados Simce», «acogida que el establecimiento les da a las opiniones de los padres», «disciplina y orden», «trato de los docentes con los estudiantes» y «calidad y preparación de los docentes»¹.

El deterioro de la opinión que los apoderados tienen del colegio coincidió con una baja significativa en la matrícula, la que repuntó levemente después. Si en 2003 la matrícula era de doscientos veintitrés estudiantes (sin considerar la enseñanza prebásica), en 2011 alcanzaba apenas los ciento setenta y cuatro alumnos, es decir, había experimentado una caída del 22 %. Esto coincide con la llegada de una escuela particular subvencionada gratuita a la capital comunal, que tanto los apoderados como los docentes consideran que se transformó en una opción muy atractiva. De hecho, cuando visitamos la escuela, había apenas diecisiete alumnos en séptimo (en octavo había cuarenta), y ellos nos explicaron que en 2011 un grupo de sus compañeros se había trasladado al colegio de Las Cabras. Sin embargo, es necesario señalar que la caída de la matrícula también se debió a factores demográficos (menor natalidad y emigración).

La reputación de una escuela se vuelve un factor cada vez más importante a la hora de elegirla. Los padres no solo buscan escolaridad (alfabetización), sino que aspiran a que sus hijos puedan seguir estudiando. En este sentido, resulta interesante señalar que, en los últimos diez años, los apoderados de la Escuela República de Grecia han aumentado sustantivamente las expectativas que tienen con respecto al nivel de educación que alcanzarán sus hijos. Mientras que en 2002 y 2006 el 43 % de los padres de octavo básico creía que su pupilo iba a seguir estudiando después de completar la enseñanza media, en 2010 este porcentaje se había elevado al 70 %².

b) Resultados inestables en el Simce

Los resultados que obtuvo la escuela en el Simce entre 2005 y 2011 fueron muy inestables. Los puntajes de cuarto básico estuvieron siempre por debajo del nivel alcanzado en 1999. A la fuerte caída de 2002, se agregó un descenso en 2005. En los años 2006 y 2008, los puntajes se elevaron, acercándose al nivel de 1996 tanto en Matemática como en Lenguaje, pero en 2009 y 2010 volvieron a disminuir, aunque aumentaron otra vez en 2011. Hasta el año 2004, la escuela mantuvo el nivel de los puntajes en octavo básico, el que experimentó una baja significativa en 2007, que se mantuvo hasta 2011.

Para explicar este hecho, podría argumentarse que la llegada del nuevo director significó que los docentes se desordenaran. Su estilo de «no delegar ni hacer nada» habría provocado que los profesores abandonaran su forma habitual de trabajo, lo que habría influido negativamente en los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Pero luego de dos años, los docentes habrían retomado sus prácticas habituales (en sus palabras,

1 La fuente de información son los cuestionarios a padres asociados a las pruebas del Simce.

2 La fuente de información son los cuestionarios a padres asociados a las pruebas del Simce.

«cada uno con responsabilidad en su sala»), logrando mejorar los resultados del Simce en cuarto básico. Sin embargo, durante los años siguientes, el cansancio, frustración y desmotivación que los profesores habían acumulado a causa de la mala gestión del director de la escuela y del jefe del DAEM habrían redundado en que los puntajes del Simce de cuarto básico cayeran en 2009 y 2010. Finalmente, en 2011 los puntajes habrían repuntado debido a la llegada del director interino, un profesor de aula respetado por sus colegas y que había trabajado con quien liderara la escuela hasta 2005.

Sin embargo, esta hipótesis no se condice con la tendencia de los resultados del Simce de octavo básico, que se mantienen bajos entre 2007 y 2011. Posiblemente, el factor más determinante en este hecho haya sido el traslado de algunos de los mejores alumnos al colegio particular subvencionado gratuito que se había instalado en la comuna. Por lo tanto, se puede pensar que la fuerte inestabilidad en los puntajes del Simce de cuarto básico también está relacionada con la disminución de la matrícula: cuando los alumnos son pocos, las características de una cohorte y la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales producen grandes fluctuaciones en los resultados.

Finalmente, para analizar el rendimiento de los alumnos de octavo, también es necesario considerar los cambios que se han producido en su entorno. En este sentido, los entrevistados valoran el incremento de las oportunidades que genera la mayor facilidad de acceso con que hoy cuenta la comuna, pero lamentan los riesgos que esto significa para los adolescentes y los jóvenes: la irrupción de los «males urbanos», la droga, el consumismo y los «carretes».

2012-2013: La comunidad escolar se reconstituye y fortalece, hay señales de mejoras en el aprendizaje

En octubre de 2011, previo concurso público, asume un director externo a la escuela, la comuna y la región. Oriundo de Santiago, este nuevo líder estudió y se tituló como profesor de Educación General Básica en la Universidad de Concepción e hizo su práctica en una escuela rural, donde según declara «se sintió a gusto y feliz». En esa época, regresó a Santiago y trabajó como docente de aula, inspector en un instituto comercial y docente en uno profesional, y luego como profesor de pregrado en el Departamento de Educación de la USACH, donde actualmente hace clases en el magíster para directores que imparte esa unidad académica. Con su llegada, la escuela inicia una nueva senda, se actualiza y ajusta a la normativa ministerial y a las orientaciones más recientes sobre gestión escolar (currículo, proyecto educativo, planificación, uso de recursos, etc.).

Estilo de gestión directiva: reinstalación de una gestión participativa

El nuevo director deja muy en claro que su estilo de trabajo es participativo, y recalca «efectivamente participativo, con delegación amplia de atribuciones y poder de decisión». Según él, «lo que importa es la dirección y no el director», y señala que espera

que los docentes, asistentes, administrativos, estudiantes y apoderados se comprometan con la organización de la escuela, sus proyectos y objetivos, y no con él como persona: «Yo soy un accidente que llegó. Yo les digo: El día que me vaya, ustedes, tranquilos porque el colegio funcionará no estando el director. Una administración es buena cuando eso ocurre [...]. Si queda la escoba, pésima administración».

El jefe del DAEM, por su parte, considera que el director es «muy preparado y respetuoso; lo respetan por su presentación y forma de relacionarse con la comunidad escolar. Es abierto al diálogo y a la crítica, reconoce errores; no crea rivalidades. Aporta al trabajo comunal con sus redes en la USACH, trae profesionales expertos que apoyan las capacitaciones, proponen instrumentos de trabajo».

Puesta en práctica de un nuevo estilo de gestión

El nuevo director señala que cuando llegó a la escuela en octubre de 2011 sintió que la comunidad escolar estaba expectante y temerosa de que se produjeran despidos. Ante esta situación, convocó a los docentes, asistentes y administrativos para pedirles que «por favor continuaran como estaban acostumbrados, que se despreocuparan, estuvieran tranquilos». Posteriormente, convocó al Consejo de Profesores y se dirigió al director subrogante: «Usted continúa en el cargo, yo estoy pero no estoy, déjenme a mí un período para hacer mi propia inducción». Así, durante dos meses se dedicó a observar el colegio. Eligió la entrada como lugar estratégico y, paralelamente, entrevistó a cada uno de los profesionales que ahora tenía a su cargo «para captar la percepción que tenían de lo que es la dirección de un colegio, no del director». Recién en diciembre asumió con plenitud sus funciones. En sus palabras:

Me empoderé del cargo, con todos mis apuntes. Les planteé mi idea de hacia dónde íbamos [...]. Les aclaré que los docentes no vienen a hacer clases, sino a ser productivos y eso pasa por optimizar el tiempo [...]. Lo primero que les aclaré fue el horario de llegada [...]. Para docentes y asistentes de aula, 8:20 [...]. Le dije al jefe UTP: «Entra a las 8:00», porque tiene que tener cualquier situación prevista, y la dirección, a las 7:30. Como dice el refrán, «el ejemplo parte por uno», y como soy un poco porfiado llego todos los días a las 7:15.

Entre las decisiones adoptadas por el director que la comunidad escolar reconoce y valora, están:

- El cierre de la puerta de entrada al recinto escolar
Según el director, «[antes] estaba siempre abierta y sin control; entraban y salían Pedro, Juan y Diego, los apoderados circulaban hasta altas horas de la mañana por el recinto escolar, incluso en las salas de clase» y, si bien esto le acarreó dificultades en un comienzo, los apoderados pronto comprendieron y hasta colaboraron con la instalación de un nuevo portón.
- Revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y proyección hasta el año 2016

La continuidad del PEI actualizado con la visión y misión del PEI vigente diez años atrás es bastante clara. El objetivo del PEI actual es «llegar a ser en el mediano plazo el mejor centro educativo municipal de la comuna de Las Cabras», mientras que su misión es «brindar un servicio educativo integral, respetando la diversidad de aprendizajes, [...] en un ambiente acogedor, rodeado de un entorno natural que permite el desarrollo de los alumnos». El documento agrega que la escuela «promueve el desarrollo del personal docente y de los asistentes de educación, generando colaboradores valiosos y comprometidos con el quehacer educativo, liderados por una dirección involucrada en el proceso educacional».

La novedad es que el proyecto actual traduce la visión y misión de la escuela en objetivos concretos según áreas (docentes, alumnos, padres y apoderados, asistentes de la educación, administrativos, actividades extraprogramáticas, relaciones humanas, matrícula y comunidad); revisa el estado actual de los servicios que ofrece el establecimiento en cada área (que incluye un mapa de usuarios efectivos y potenciales) e identifica la competencia que enfrenta la escuela en la comuna; define la estructura de los cargos que componen el centro educativo, delimitando las funciones y tareas de cada uno, desde el director hasta el auxiliar de servicio, y, siguiendo las directrices del nuevo currículo, define el perfil de egreso de los estudiantes en cada grado desde prekínder hasta octavo, desagregándolo por asignatura.

Docentes, paradocentes y administrativos conocen el PEI y los reglamentos, los valoran y sienten que les son propios. Las conductas que pudimos observar en el patio, en el aula y en las entrevistas dan cuenta de un compromiso y responsabilidad con la escuela, el trabajo cotidiano y la presencia de los valores de respeto, honestidad, solidaridad y aceptación de la diversidad, así como del cuidado de las personas y del recinto.

- Fortalecimiento de la gestión técnico-pedagógica

Tras darse cuenta de que el trabajo técnico en equipo que se realizaba en la escuela era débil y la planificación que se hacía, individual, el director decidió designar como jefa de UTP a una profesora de Lenguaje que llevaba más de diez años trabajando en el colegio, y se destacaba por su iniciativa y compromiso, su capacidad para impulsar y coordinar un trabajo participativo, además de contar con el reconocimiento profesional de sus colegas.

A pesar de que no tenía formación para el cargo, esta profesora ha sabido aprender sobre planificación y aprovechar la ayuda del DEPROV en torno a la ley SEP y el Programa Ministerial de Apoyo Compartido presente en la escuela desde 2011, además de haber participado en la Red de Maestros de la comuna. No obstante, el apoyo más significativo fue, en sus palabras, el que recibió de una consultora de la USACH.

[El director] trajo una profesional consultora que trabajaba en la USACH para apoyarnos en una planificación común desde prekínder a octavo básico. Ella vino y a los profesores

nos encantó de primera, planificamos siguiendo las habilidades y eligiendo los contenidos que llevan a desarrollar esas habilidades. Nos quedó claro que mucha preocupación por los contenidos lleva a una enseñanza memorística y el niño no va rendir ni aquí ni en la quebrada del ají.

Cuando la nueva jefa de UTP asumió, se activaron dos instancias colectivas de trabajo semanal con docentes y asistentes de educación. Los martes se reúne el Consejo de Profesores, una instancia donde el director entrega información acerca de noticias, novedades y exigencias que vienen del MINEDUC o del DAEM, y evaluaciones de la organización administrativa de la escuela y del trabajo en torno a las actividades extraprogramáticas que desarrolla o en que participa el establecimiento.

Los jueves, la jefa de UTP dirige el Consejo Técnico, instancia destinada a reflexionar y analizar los aspectos técnico-pedagógicos del colegio. Los temas que se tratan en estas sesiones se derivan de las inquietudes que plantean los docentes y, a veces, de las demandas de que vienen del Ministerio. La jefa de UTP señala que partieron con una planificación anual, pero que no funcionó, porque los temas no calzaban con las inquietudes y necesidades de los docentes, por lo que ahora divide las sesiones en dos bloques. En el primero aborda los temas que están en la pauta, y en el segundo, aquellos que proponen los profesores. Hasta ahora, los miembros del Consejo Técnico han discutido sobre la planificación y articulación entre niveles y asignaturas; buscado soluciones para enfrentar las dificultades que se dan en el aula; analizado las formas de apoyar a los alumnos que tienen problemas familiares, de aprendizaje o conducta, y revisado la pauta de observación de clases y sus resultados.

Los integrantes del equipo de gestión aplican esta última regularmente y según un horario convenido, les comunican los resultados a los profesores y los discuten con ellos. Además, cada docente recibe un informe escrito que contiene sugerencias para que mejore el aprendizaje de sus alumnos. Según la jefa de UTP, se trata de «recomendaciones muy concretas referidas, por ejemplo, al ambiente de la sala (horario, presencia del reglamento interno del aula, del diario mural, etc.), al uso de recursos didácticos, la didáctica del profesor, la estructura de la clase, el tipo de ejercicios realizados, etc.». Recibidas las sugerencias, cada profesor debe firmar su reporte y declarar si está o no conforme con los resultados de la observación y comprometerse con alguna de las mejoras sugeridas.

Durante los tres días que estuve en el colegio, pude observar el liderazgo que ejerce la jefa de UTP sobre los docentes, asistentes, administrativos, apoderados y alumnos. Todos la buscan y le hacen consultas en relación con temas muy variados. Además, me percaté de que ella asume múltiples tareas y actividades que le restan tiempo a su cargo. Por ejemplo, mientras estuve en la escuela, oficiaba como «generalísima» de la organización de la fiesta del 18 de septiembre. Asimismo, cada semestre les rinde cuenta a los apoderados.

- Motivación y apoyo personalizado en el aprendizaje de los alumnos

Con el fin de estimular la motivación de los alumnos, la escuela instaló un sistema de reconocimiento simbólico a los tres mejores estudiantes de cada nivel, los que pasan a formar parte del «cuadro de honor». En la entrada del colegio, un fichero exhibe sus fotos y sus nombres. Estos alumnos y sus apoderados mencionan con orgullo la iniciativa, y varios de los estudiantes que no están en el cuadro señalan que se han propuesto formar parte de él.

En el otro extremo, con el apoyo del jefe del DAEM, el colegio amplió su personal de doce a treinta y tres profesionales. Todos los cursos de primer ciclo y algunos de segundo cuentan ahora con un asistente de aula y el apoyo de un equipo psicosocial municipal. El nuevo personal se ha integrado y complementado bien con la jefa de UTP y los docentes. Estos últimos valoran en especial el aporte de psicólogos y educadores diferenciales en el aula. De los veintisiete alumnos que cursan segundo básico, a siete se les había diagnosticado algún problema de aprendizaje. Los profesionales especializados apoyan individualmente a cada uno de estos niños en el aula regular. La profesora de ese curso nos hizo ver que tanto su aporte como el de la asistente de aula son esenciales para que ella pueda desarrollar su labor.

- Uso del tiempo libre de los estudiantes en la escuela

Actividades y talleres extraescolares. Entre 2005 y 2010, las actividades y talleres extraescolares habían decaído. Sin embargo, cuando visité la escuela, pude identificar que varias estaban funcionando: fútbol masculino y femenino, básquetbol, ajedrez, coro, teatro, música, reciclaje, huerto escolar, cueca y folclor, danza, banda escolar (que, además, es la banda comunal que toca en las fiestas y actos oficiales organizados por el Municipio). Asimismo, los entrevistados mencionan con orgullo que ahora la escuela tiene su propio himno.

Sala de comedor con gran pantalla LED. El comedor y la cocina de la escuela fueron renovados. En una sala amplia, luminosa y que cuenta con una gran pantalla LED, almuerzan docentes y alumnos. El director informa que, como algunos de estos últimos llegan muy temprano,

en invierno yo les abría, estaban los pobres entumidos y aburridos. Entonces se nos ocurrió la idea del comedor. El Centro de Padres me lo pintó de nuevo, lo hizo más acogedor y nosotros juntamos plata con actividades [...]. Con esos dineros compramos un LED de cincuenta pulgadas y lo instalamos en el comedor. Entonces los chiquitos que llegan a las 7:20 se instalan en el comedor y les pongo películas y van aprendiendo (director).

Recreos y momentos de descanso de los alumnos: cada curso tiene «balones de fútbol, básquetbol, pelotas de taca-taca y otras cosillas. Son del curso, de ellos y los cuidan» (director). La directiva estudiantil de cada curso es responsable de mantener estos implementos.

Otros aspectos del colegio

a) Recursos de aprendizaje y TIC en el establecimiento

La información sobre la disponibilidad de recursos de aprendizaje en el establecimiento es ambigua. El colegio cuenta con un CRA desde hace cinco años y sus recursos se encuentran en una sala amplia, que se utiliza también para realizar actividades extraprogramáticas. Cuando la visité, estaba ocupada por un monitor, y un grupo de alumnos trabajaba en la preparación de una obra de teatro. Sin embargo, los implementos visibles eran básicos. Al indagar sobre el tema, la encargada me señaló que parte importante del material estaba en las salas de clases. Efectivamente, en ellas pude ver los libros de lectura, diccionarios, globo terráqueo, esqueleto humano, láminas, etc. Según la jefa de UTP, el CRA está bien implementado.

Siempre nos están llegando recursos por el MINEDUC y otros que se han ido solicitando por medio de la bendita SEP. También nos enriquecimos de recursos a través de Singapur para el tema de Matemática y están los recursos del PAC. Las aulas tienen rincón del lector, todo para trabajar en grupo, ya no tan limitado. En una sala no hay un solo globo terráqueo, sino cuatro; ya no hay un solo esqueleto, hay cuatro (jefa de UTP).

El laboratorio de computación disponía, en su mejor momento, de treinta y dos monitores funcionando, producto de aportes del MINEDUC (Enlaces) y la donación de computadores desechados por una empresa, pero la falta de recursos para la mantención y constantes cortes de luz han contribuido a que ahora funcionen solo unos pocos. Además, la zona tiene dificultades serias de conectividad. Los alumnos indican que rara vez acuden a la sala para utilizar los equipos.

Hace tiempo, el establecimiento recibió tres pizarras interactivas, además de una capacitación para utilizarlas, pero hoy solo una de ellas sigue funcionando. Además, la escuela cuenta con tres *data* que usan los profesores, algunas veces en las reuniones que organizan con estudiantes y apoderados.

b) Relaciones escuela-apoderados

El Centro de Padres de la escuela ha funcionado durante al menos ocho años con el mismo presidente, exalumno del colegio y hoy apoderado. Él aclara que está en el cargo «por un interés social, por su preocupación por los niños», y enfatiza que «en su labor no hay nada de lucro».

La labor del CEPA, al igual que en 2003, consiste principalmente en organizar actividades para costear los materiales que necesita la escuela. Mediante bingos y rifas sus miembros generan recursos para aportar con los gastos que han significado, por ejemplo, el portón de entrada, la habilitación del comedor, los paseos y la celebración de la Fiesta de la Primavera. Sin embargo, los apoderados que no integran el CEPA se

sienten lejos y poco representados por este organismo. Su relación es con la directiva de curso y directamente con los profesores. Aun así, las reuniones de curso son concurridas y los apoderados también asisten a la rendición de cuentas que hace el director al final de cada semestre.

En una entrevista grupal, los apoderados valoraron la escuela y lo que esta les entrega a sus hijos: «Estamos bien contentos con el colegio; lo que se mencionó de crítica son detalles que se pueden arreglar» (apoderada). El resto se mostró de acuerdo, aunque también señalaron algunas debilidades:

1. El colegio está flaqueando en Matemática, pues lo que se enseña es muy básico.
2. En inglés, el profesor no es especialista, es el de música: «Para mí que hubiera inglés desde primero básico, ya que en quinto todos [los alumnos] lo agarran para la chacota» (apoderado).
3. Hay talleres, pero falta información sobre el proceso de inscripción y selección de los alumnos.
4. La electricidad se corta a menudo, a veces cuatro veces al día; la línea está sobrecargada.
5. Hay que arreglar el techo de la cancha: «en invierno es mejor estar afuera que bajo el techo» (apoderado).
6. Falta información sobre lo que es y los beneficios que implica la SEP.

c) Recinto e infraestructura escolar

El recinto escolar es espacioso, y hoy cuenta con más salas y oficinas que en 2002, y con baños, comedor y cocina completamente renovados. Asimismo, los patios del establecimiento son amplios (en uno de ellos los alumnos trabajan en un huerto familiar). Existe una cancha techada (que ya estaba en 2002, que requiere con urgencia mantención, en particular del techo). El ambiente general es de orden y limpieza, respeto y cuidado del recinto.

Factores que facilitaron la instalación de una gestión participativa y compartida

En 2002 la escuela contaba con algunas condiciones básicas que, si bien se encontraban debilitadas, hicieron posible que el estilo de gestión del director actualmente en ejercicio, que asumió a fines de 2011, se asentara rápidamente y que el trabajo técnico-pedagógico se fortaleciera. Entre estas condiciones pueden mencionarse las siguientes:

- a. Un cuerpo docente con ganas de aprender y superarse, y convencido de la importancia de transmitirles esta actitud a los estudiantes.
- b. Profesores que se han sometido al menos una vez a la evaluación docente y han obtenido, en su mayoría, resultados de nivel medio (competente) y algunos alto (excelente).

- c. Relaciones de confianza y respeto entre los profesores, quienes conversan espontáneamente sobre temas de aula y problemas de enseñanza-aprendizaje o conductuales de sus alumnos.
- d. La vigencia de la práctica de lectura silenciosa.
- e. La instalación en 2011 del Plan Ministerial de Apoyo Compartido (PAC), que obligó a realizar un trabajo colectivo de planificación, además de entregar textos y recursos pedagógicos³.

Como hemos descrito, el estilo de trabajo del director de la escuela cayó en terreno fértil: los profesores más reconocidos por sus pares eran los más antiguos y habían alcanzado a trabajar con la directora que jubiló en 2005. Los profesores más nuevos, por su parte, se ajustaron y sumaron a la nueva dinámica. El director reconoce que ha podido avanzar porque se encontró con un cuerpo docente especial.

Aquí ocurren situaciones bastante agradables, que no ocurren en otros centros educativos: ayer mismo faltó un docente y ya la jefa UTP encontró una profesora que tenía una ventana y se ofreció voluntariamente.

En el coctel final del acto de celebración del 18 de septiembre, frente a las autoridades locales y dirigentes sociales de la zona, el director reconoció públicamente la actitud de sus colegas.

Algunos resultados: prevalencia de condiciones favorables para la mejora escolar

A continuación, se presentan las conclusiones que pude sacar a partir de mis observaciones de clases, los cambios en el rumbo de la escuela que perciben los entrevistados y, finalmente, una reflexión acerca de los resultados que se han obtenido en cuanto al aprendizaje. Al respecto, es necesario tener presente que al momento de mi visita, solo habían transcurrido dos años desde que asumiera el director actual.

a) Práctica docente en el aula

La observación de 2013 se realizó en tres clases: una de segundo, una de cuarto y una de quinto básico. Lo primero que nos llamó la atención fue el deseo de profesores y alumnos de ser observados y obtener una retroalimentación. Muchos profesores me preguntaron: «¿Y no me va a observar a mí?, ¿cuándo viene a mi sala?», mientras que los seleccionados se mostraron ansiosos de recibir comentarios. No cabe duda de que el cuerpo docente está abierto a aprender y mejorar.

3 Respecto al PAC, los profesores en entrevista grupal señalan que «el primer año fue difícil trabajar con ese plan porque nosotros planificábamos diferente, cada profesor a su manera, y el PAC necesita una planificación unida, uniforme, ordenada, secuenciada en el tiempo. Costó al inicio, pero al final entendimos. Usamos los materiales, le agregamos cosecha nuestra». Otros agregan: «Las guías son buenísimas. Los libros son buenísimos. Los textos para los niños hay unos que son de Santillana, viene material para Lenguaje y Matemática, vamos articulándolo con las otras asignaturas y sumando material anexo con que contamos».

¿Qué observé concretamente en el aula?⁴

- *Ambientación de las salas.* Las salas, sin excepción, además de amplias, iluminadas, con cortinas (las de cada una de un color distinto), limpias y ordenadas, cuentan con láminas, esquemas, dibujos, mensajes adecuados para cada nivel y trabajos de los alumnos, horario, reglamento y un listado con los nombres y la responsabilidad que los estudiantes deben asumir respecto al aula durante la semana o el mes en curso.
- *Estructura y dinámica de la clase.*
 - En todos los casos, el profesor hizo una introducción al contenido que iba a tratar, relacionándolo con el de la clase anterior o, incluso, con el de un nivel previo. Al mismo tiempo, en todas las clases hubo un cierre, algunas veces con una evaluación de lo que los alumnos habían aprendido y otras adelantando la materia de la clase siguiente.
 - Todos los profesores anotaron en la pizarra la materia, los objetivos de la clase y las actividades a realizar.
 - En todas las clases el profesor explicó los contenidos utilizando ejercicios para que los alumnos realizaran individualmente o en grupos. Mientras estos trabajaban, el docente respondía sus preguntas, los apoyaba espontáneamente si estaban «estancados» y corregía sus errores. Una vez terminado el ejercicio, el profesor les pidió a algunos estudiantes que leyeran o explicaran sus respuestas para compararlas y destacar lo que ellos podían agregar y, en una de las clases, relacionarlo con vivencias personales o familiares.
 - La disciplina y el uso del tiempo en la sala fueron adecuados.
 - Los profesores se dirigieron a los alumnos llamándolos por sus nombres y expresándose pausadamente.
 - En la clase de segundo básico, los niños leyeron en voz alta. Algunos lo hicieron fluidamente, aunque pocos respetaron la puntuación y entonación; otros tropezaron con algunas palabras, y los menos, recién empezaban a leer. La profesora incentivó a cada uno a superarse y avanzar. Posteriormente, trabajó con todos, identificando palabras nuevas y buscando su significado.
 - En otra sala los alumnos leyeron en silencio y respondieron las preguntas que el docente formuló acerca del texto.
- *Expectativas y transmisión de valores.* En cada clase oí una o varias veces mensajes del tenor siguiente: «Todos pueden aprender», «somos distintos y aprendemos distinto», «importa el esfuerzo, las ganas de superarse», «es importante perseverar».

4 Es importante registrar que la observación de clase siguió un formato más general y menos estructurado que en 2003.

- *Conducta de los alumnos.* Los alumnos se demoraron solo unos minutos en enriarse en la clase. Luego, algunos copiaron al pie de la letra, a su ritmo, lo que el profesor anotaba en el pizarrón; otros escucharon, y unos pocos conversaron entre ellos. Cerca de la mitad de los estudiantes hizo preguntas o levantó la mano. Con algunas excepciones, estuvieron atentos a lo que explicaba, decía o pedía el profesor.
- *Asistentes de aula, psicólogos y educadores diferenciales.* En cada una de las salas observadas había una asistente de aula, quien repartía material y apoyaba el trabajo individual o grupal de los alumnos. En segundo básico, la educadora diferencial y el psicólogo trabajaron con alumnos específicos, algunos de los cuales estaban evidentemente atrasados. Con estos últimos realizaron un trabajo personalizado distinto al que la profesora desarrollaba con el resto del curso. Los alumnos más lentos fueron secundados por la asistente de aula.

Es importante registrar que los aspectos recién señalados no parecen muy distintos a los que se observaron en 2002, con la excepción de la presencia de asistentes de aula e integrantes del equipo psicosocial en la sala regular.

b) Percepción de la escuela hoy con respecto al pasado

Para la mayoría de los entrevistados, el referente temporal del pasado es el período que va entre 2005 y 2011. Solo los apoderados que a su vez son exalumnos se refieren a la época en que ellos eran estudiantes, es decir, a los veintisiete años durante los cuales estuvo la directora que jubiló en 2005.

Actualmente, los docentes están entusiasmados con el rumbo que ha tomado la comunidad escolar:

Creo que la institucionalidad se instaló en esta escuela; no está el director y está el otro, no está el otro y está el que sigue. Está el compromiso de los profesores y también de los asistentes, del personal de aseo. En esta escuela es muy difícil no sumarse (entrevista grupal a docentes).

Somos un equipo profesional que nos decimos cosas en los consejos, y termina el consejo, y amigos como siempre. En esto la escuela es muy profesional, tenemos confianza y amistad, buenas relaciones humanas, lo que permite que en los consejos se pueda criticar, disentir, estar en desacuerdo (docente).

Los alumnos entregan opiniones más generales que indican que están contentos y aprendiendo: «El colegio se ha superado caleta»; «hemos mejorado en el tema de las relaciones, ahora nos saludamos cuando llegamos al colegio»; «ahora tenemos buena relación con el director»; «hay recepción, más inspectores, llegaron tías nuevas»; «el colegio ahora está más humano».

Los alumnos de séptimo y octavo defienden a su colegio y a sus profesores: «Entregan buena educación»; «uno entiende lo que te hablan»; «explican varias veces, no una sola»; «van más al grano»; «hay diferencias entre los profesores, pero a todos se les entiende, con todos se aprende». En definitiva, los estudiantes se muestran conformes con la enseñanza.

Los apoderados también aprecian el nuevo rumbo:

El colegio se ordenó, hay talleres, los profesores se encuentran motivados y también los niños, la escuela tiene ahora un himno, hay una buena gestión, se apoya a los niños con más aptitudes (apoderado que a fines de 2011 estaba decidido a retirar a su hijo de la escuela y no lo hizo después de conversar con el nuevo director).

c) Matrícula y resultados del Simce

Sería prematuro esperar que la matrícula y los puntajes del Simce hubiesen mejorado para el año 2012 (último año con información oficial), ya que el director asumió recién a fines de 2011 y, en sus palabras, solo «se empoderó» del cargo en diciembre de 2012. Por lo mismo, habrá que esperar los resultados de 2013 para abordar esta dimensión.

Las estadísticas de la matrícula de 2012 evidencian estabilidad respecto a las de 2011 (un aumento de siete alumnos en el primer ciclo y una caída de cuatro en el segundo). Los puntajes del Simce, que mostraron un aumento estadísticamente significativo en 2011, se mantienen en 2012 (con una caída estadísticamente no significativa en Lenguaje y un alza, tampoco significativa, en Matemática).

La conducción del nuevo director, una unidad técnico-pedagógica fortalecida y el apoyo significativo del DAEM auguran mejores resultados para el Simce de 2013. Como adelanto, se puede señalar que en las pruebas comunales de conocimiento que el DAEM ha aplicado en 2013, la Escuela República de Grecia ha obtenido buenos resultados, posicionándose como una de las mejores⁵.

CONCLUSIONES Y APRENDIZAJES SOBRE MEJORAMIENTO ESCOLAR Y SU SUSTENTABILIDAD

La trayectoria de esta escuela demuestra que es fácil perder la categoría de efectiva si el indicador para medirla se reduce a los puntajes anuales del Simce, pues estos tienen una alta probabilidad de fluctuar debido a situaciones que no están vinculadas ni con el funcionamiento ni con el clima y la cultura escolar. Por ejemplo, en el caso de las escuelas con pocos alumnos, como es el caso de la República de Grecia, los promedios son calculados a partir de muy pocos estudiantes, por lo que se vuelven extremadamente sensibles a los resultados que obtiene cada niño. En 2002, sin que hubiese habido un cambio en la gestión directiva ni en la cultura escolar, los puntajes del Simce cayeron bruscamente en cuarto básico, según los entrevistados, a causa de la rotación de docentes que lo afectó. Posteriormente, pese a la llegada de un director que no gestionaba, el

5 No conocimos las pruebas ni tuvimos acceso directo a sus resultados.

compromiso y la mística de los docentes o la existencia de una cohorte de alumnos más ávidos de aprender permitieron recuperar el nivel de los puntajes, que cayeron nuevamente durante los dos años siguientes para recuperarse recién hacia el final del período.

Lo anterior nos obliga a preguntarnos cuál es la mejor manera de medir la efectividad escolar: si es por los resultados, es necesario relativizar los puntajes del Simce considerando tanto el nivel socioeconómico del alumnado como los aspectos vinculados al funcionamiento de las escuelas y su capacidad para mejorar, observar y adelantarse a los cambios internos y externos que la afectan (Raczynski y Muñoz relevan la adaptación al entorno como factor de efectividad) .

En cuanto a su funcionamiento y procesos internos, la Escuela República de Grecia estuvo sujeta a una situación de «no gestión» durante el período que va entre 2005 y 2011. La combinación de este hecho y el capital cultural que traía, además de los cambios en las cohortes de alumnos pueden haber contribuido a la alta inestabilidad en sus resultados del Simce.

La situación de «no gestión» termina con el director que asume a fines de 2011 y el jefe de DAEM que asume en enero de 2013. El primero renueva el estilo de gestión, actualizando o modernizando la política educativa y los escritos sobre gestión escolar. El director conoce los colegios y sabe que para legitimarse debe observar y construir alianzas, por lo que, entre otras cosas, convence a una profesora de aula, reconocida por sus pares y con gran liderazgo e iniciativa, de que asuma el cargo de jefa de UTP, a pesar de que ella no tiene la experiencia necesaria para ejercer el cargo, y recurre a la amplia red de recursos profesionales con que cuenta para reforzar su labor y asegurar la planificación curricular y pedagógica de la escuela. Así, contacta a profesionales probados de la USACH para que vengan a la escuela y trabajen con los docentes.

El buen clima organizacional y las relaciones impersonales de confianza constituyen un «piso» que facilita el trabajo del director, quien está decidido a mantener una gestión participativa, con delegación de responsabilidades y monitoreo de resultados, donde él y la jefa de UTP pueden apoyar los aspectos que sean necesarios, mediante reglas claras y transparentes. Siguiendo la literatura, se puede decir que el estilo de gestión que impulsa el director actual apunta a un liderazgo que conduce, que se preocupa del desarrollo de las personas, que rediseña la organización, que delega y apoya, y del que su propia conducta es un modelo o ejemplo.

Comparando el funcionamiento y la situación actual de la escuela con lo que describe la monografía de 2003, es posible apreciar similitudes y diferencias. Tanto hoy como entonces cuenta con un liderazgo participativo y un PEI que orienta y define el norte. El liderazgo actual es más profesional, incorpora nuevos instrumentos y se encuentra alineado con el marco curricular vigente, además de identificar y buscar apoyos externos, en particular en el ámbito técnico-pedagógico.

La monografía de 2003 no menciona al sostenedor, posiblemente porque su papel en esa época era administrar las escuelas y no gestionar la educación. El director actual

trabaja de la mano con el jefe del DAEM, y ambos comparten un mismo estilo de gestión. Los recursos profesionales que el sostenedor ha puesto en esta escuela (y las otras de la comuna) –los que obtuvo activando los programas PIE y SEP– han permitido sumar a la planta docente asistentes de aula y un equipo psicosocial. De la misma forma, la aplicación de pruebas de conocimiento a todos los cursos está alimentando a los profesores y a la UTP, y orientando las decisiones que se toman. Se trata de iniciativas que recién se están implementando, pero que en su conjunto auguran resultados positivos para esta escuela, que ya se sitúa en la delantera comunal. Otro aspecto en que ha avanzado el colegio es en el equipamiento CRA, TIC, conectividad y mantención, además del uso de los recursos de aprendizaje disponibles.

Por el contrario, uno de los aspectos en los cuales la escuela no ha mejorado es en la relación con los apoderados, ámbito en que queda mucho trabajo por realizar.

Pareciera que el período negativo, que los entrevistados llaman «negro» (2005–2011), permanece como fantasma en la memoria de la escuela, pero no ha tenido consecuencias en su funcionamiento presente. De hecho, este período, que los actores consideran como de estancamiento o incluso retroceso, no tuvo un impacto directo en los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de aprendizaje, las que, aunque altamente inestables, en promedio se mantuvieron en el nivel previo. Así, el período «negro» sería, más bien, una época de desgaste de la escuela en tanto organización, que afectó las relaciones laborales, el funcionamiento de la institución y su vínculo con otras entidades.

Finalmente, la sostenibilidad en el tiempo de lo que la escuela ha logrado depende, a nuestro entender, de varios factores:

- a. Que el actual director permanezca en el cargo y complete su período de cinco años.
- b. Que la UTP se consolide y siga fortaleciéndose.
- c. Que el apoyo que recibe la escuela del DAEM se mantenga, sobre todo, en cuanto a profesionales de apoyo, aplicación regular de pruebas de conocimiento, y decisiones compartidas y coherentes sobre el destino de los recursos SEP que le corresponden.
- d. Que los resultados Simce de 2013 sean buenos, en lo posible superiores a los de 2011 y 2012, para que los docentes vean que sus esfuerzos han valido la pena y sigan adelante con más entusiasmo.
- e. Que cualesquiera sean los resultados, la escuela en su conjunto, con apoyo externo, realice un riguroso análisis e identifique los puntos flacos y los caminos para seguir mejorando.
- f. En la actualidad hay dos profesores que van a jubilar pronto. Uno de ellos es el de Matemática, y, dada la escasez de docentes que imparten esa asignatura en la comuna, es responsabilidad del DAEM identificar desde ya posibles candidatos.

Otra asignatura débil es inglés. En esta línea se requiere de profesor especializado, programas como Inglés Abre Puertas, del Ministerio de Educación, o estudiantes de habla inglesa que realicen pasantías en la escuela (una modalidad que ya se está implementando en algunas comunas).

Para concluir, la Escuela República de Grecia de Lllallauquén nos permite aprender acerca de la permanente fragilidad institucional de las escuelas municipales, que están sujetas a los vaivenes que imponen los cambios de dirección cada cinco años y del DAEM cada cuatro. Si bien el cambio es una oportunidad para mejorar, para que ello suceda es necesario contratar profesionales que construyan a partir de lo que ya hay en la escuela y avancen con un estilo de gestión participativo y compartido, poniendo el foco en el aprendizaje de los alumnos. Vale decir, el proceso de sucesión de directores es importante, pero el caso de esta escuela también permite concluir que recuperarse de un período de mala dirección es posible y relativamente fácil cuando las relaciones entre todos los estamentos son de confianza y respeto.

Cuadro 1. Matrícula y resultados Simce Lenguaje y Matemática (1999–2012)

Año	Matrícula 1.°–8.°	Simce 4.° básico		Simce 8.° básico	
		Lenguaje	Matemática	Lenguaje	Matemática
		Escuela	Escuela	Escuela	Escuela
1999		262	277		
2000	236			263	240
2001	229				
2002	224	237↓	224↓		
2003	223				
2004	208			268	265↑
2005	191	214↓	203↓		
2006	202	251↑	244↑		
2007	200	243	241	241↓	231↓
2008	210	274↑	268↑		
2009	198	239↓	220↓	212	223
2010	202	232	213		
2011	174	263↑	254↑	235	233
2012	177	253	267		

Negrita: supera a su grupo control (GC) o grupo comparable de escuelas; ↑ diferencia positiva (alza) estadísticamente significativa con respecto a la medición anterior; ↓ diferencia negativa (baja) estadísticamente significativa con respecto a la medición anterior.

FUENTE: AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. BASES DE DATOS NACIONALES POR ESTABLECIMIENTO.

MELECIA TOCORNAL. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE INCLUSIÓN: TODOS PUEDEN APRENDER

PAMELA UGALDE

La Escuela básica Melecia Tocornal es un establecimiento particular subvencionado que depende de la Congregación Hijas de la Misericordia. Se ubica en la localidad de San Enrique, comuna de Chimbarongo, y posee un amplio terreno, que está al lado de la casa de las religiosas. Con estructuras sólidas que albergan aulas, un casino, oficinas, una sala de profesores, un patio techado y una «casita» donde atienden los profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE), la escuela ocupa el lugar donde antes estuvo el internado que administraba la misma Congregación. Durante los primeros años (la escuela se fundó en 1950), todas las profesoras eran religiosas, pero a medida que empezó a ampliarse la oferta educativa del sector, se fueron incorporando profesores laicos. Sin embargo, las primeras siempre han estado en la dirección y han mantenido la formación religiosa y pastoral.

Actualmente, la escuela tiene ocho cursos, desde primero a octavo, más el ciclo prebásico, que incluye prekínder y kínder, y funciona con el régimen de Jornada Escolar Completa (JEC) desde 2002. Desde que se hiciera el estudio inicial, la matrícula total ha bajado de trescientos veintisiete alumnos a doscientos treinta y siete, y la tasa de reprobación de 6,9 % a 1,7 %. Por su parte, la tasa de retiro se ha mantenido, salvo algunas variaciones, en un 0,3 %.

En cuanto al desempeño en el Simce, la escuela ha aumentado, en términos generales, sus puntajes en los últimos diez años. En cuarto básico pasó, en Lenguaje, de 273 a 285 puntos, y en Matemática, de 251 a 258, mientras que en octavo pasó de 251 a 297 puntos en Lenguaje, y de 279 a 281 puntos en Matemática. En cuarto básico, además, se ha reducido el porcentaje de alumnos en la categoría insuficiente, tanto en Lenguaje como en Matemática. No hay información al respecto para el caso de octavo.

CAMBIOS Y TRANSICIÓN DE LA ESCUELA EN LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS

Gestión institucional

En cuanto a la organización y liderazgo, desde la primera visita en 2002 hasta ahora ha habido dos cambios de directora: uno en 2007 y otro en 2011. En el primero, se integró una docente que venía de un colegio de la Congregación Hijas de la Misericordia de Santiago. Según los entrevistados, desde su llegada los profesores se empezaron a atrever a hacer cosas nuevas, pues mientras que con la primera directora el énfasis estaba puesto en el trabajo directo con los profesores, con el cambio esta relación empezó a institucionalizarse. La llegada en 2011 de una religiosa que antes había sido profesora de la escuela, permitió seguir con el proceso que había iniciado su predecesora.

Respecto a la estructura del colegio, la llegada de una ATE en 2010 significó la inclusión del cargo de jefe de UTP. Desde entonces, todos los asuntos de carácter curricular que antes recaían sobre la dirección los revisa el jefe de UTP. Otro cargo que se instauró fue el de inspector, responsable de abordar los problemas conductuales de los alumnos. De esta manera, el trabajo de la dirección se limita ahora a supervisar los temas pedagógicos y a gestionar el funcionamiento general de la escuela.

Además de los nuevos cargos, la escuela cuenta con un Equipo de Gestión, un Equipo de Convivencia y uno de Seguridad Escolar. La directora y la sostenedora (una hermana de la Congregación que también cumple labores docentes en la escuela) forman parte de los tres. El equipo de gestión se reúne una vez al mes, funciona hace poco más de dos años y está compuesto por la directora, la sostenedora, la psicóloga, un representante de los profesores, el inspector general y la jefa de UTP. Asimismo, la escuela cuenta con un Consejo Escolar que tiene como función apoyar en los temas de convivencia y está compuesto por la directora, la sostenedora, un representante de los docentes (de básica), el presidente del Centro de Padres, el presidente del Centro de Estudiantes, un representante de los asistentes de la educación y la jefa de UTP. Es este consejo el que se constituye como «Equipo de Convivencia» cuando es requerido por el Encargado de Convivencia Escolar.

Cuando asumió el cargo, la directora tenía que realizar labores de oficina, atender a los apoderados a cualquier hora y encargarse de resolver algunos de los problemas que enfrentaban los docentes, pero gracias al liderazgo pedagógico que existe actualmente, hoy puede dedicar las mañanas a atender a los apoderados, visitar el comedor y el patio durante los recreos para compartir con los alumnos, y acudir a la casita de integración para ver si alguien la requiere. Durante los desayunos, visita la sala de profesores y supervisa las salas de clases conforme a un horario que ha sido previamente distribuido entre los docentes y, si está al tanto de que en un curso hay problemas, acude a su sala aun cuando no haya una observación programada.

En cuanto al lineamiento con las políticas ministeriales, la directora señala que antes de la ley SEP, los profesores tenían muchas buenas intenciones, pero no contaban con

los recursos necesarios para preparar académica y personalmente a los alumnos como deseaban. Con la SEP, en cambio, se abrieron nuevas posibilidades: «Había que aprender cosas nuevas, había que entrar un poco más a la política del Ministerio de Educación, a las exigencias del Ministerio, a nuevas bases curriculares, en fin, ir aprendiendo muchas otras cosas para poder entregarles a los niños y sacarle partido a lo que ellos podían también ir desarrollando» (directora).

Gestión técnico-pedagógica

Jornada Escolar Completa

La llegada de la JEC en 2002 comportó varias modificaciones en el trabajo de los profesores y las actividades de los alumnos. Por ejemplo, los talleres deportivos que se hacían en la tarde pasaron a ser clases de Educación Física, es decir, pasaron a formar parte de las horas lectivas. Esto implicó que los docentes comenzaran a trabajar con todos los alumnos en lugar de enfocarse en aquellos que por propia voluntad se inscribían en el taller de deportes. Esto disminuyó el entrenamiento de los alumnos más destacados y redundó en que la escuela dejara de participar en las competencias interescolares, a pesar del buen desempeño que había mostrado hasta entonces.

En 2012, se crearon nuevos talleres para los alumnos: danza, folclor, instrumentación y canto, todos los cuales funcionan con monitores y son financiados por la ley SEP. Según los profesores, si bien esto ha implicado mejoras, también ha significado retrocesos en algunas áreas. Por ejemplo, aunque los alumnos han avanzado en el área artística, no ha pasado lo mismo con las áreas deportiva y científica; actualmente la escuela no cuenta con taller de Ciencias porque a la profesora encargada le topa el horario con el de la asignatura que debe impartir.

Por otra parte, entrevistados señalan que con la JEC los alumnos están demasiado cansados cuando se terminan las clases como para quedarse en el colegio a participar de los talleres. Ellos tienen clases hasta las 16:10 horas cuatro días a la semana, y los días viernes se retiran a las 14:00 horas.

Además, a los padres se les hace difícil retirar a sus hijos después de que terminan los talleres, por lo que algunos docentes –que normalmente se retiran a las 18:00 horas los días lunes y miércoles, a las 17:00 horas los martes y jueves, y a las 14:00 horas los viernes–, han optado por ir a dejar a los niños a sus casas para que puedan participar. Actualmente, hay alrededor de sesenta niños inscritos en los talleres que ofrece la escuela.

Otro cambio que trajo la JEC fue la ampliación de las clases de Inglés, que antes se impartían solo de quinto a octavo básico, y ahora se dictan de primero a octavo. Esta modificación comenzó con un taller que se impartía de primero a cuarto básico y que, luego de que el Ministerio de Educación aprobara el programa que elaboró la escuela, redundó en que se dictaran clases de inglés en todos los niveles.

Asistencia técnica

Debido a la implementación de la ley SEP, a contar de 2008 la escuela ha llevado a cabo un plan de mejoramiento que ha impactado en el modo de trabajar que había desarrollado hasta entonces. La llegada de la asistencia técnica, en 2010, si bien generó un poco de rechazo entre los profesores en un comienzo, ha conseguido mejorar algunas de sus prácticas, como el desarrollo de planificaciones diarias que les han servido para aprovechar el tiempo de las clases y mantener su estructura.

En efecto, partir de la observación de aula y las entrevistas con alumnos y docentes, podemos señalar que las clases que se desarrollan en la escuela tienen un alto nivel de estructuración. Todas cuentan con un inicio, un desarrollo y un final, y a partir de 2013, además, los profesores comienzan las sesiones exponiendo el objetivo que esperan alcanzar, presentando los materiales que se utilizarán y las formas de evaluación que serán aplicadas.

Los alumnos valoran esta estrategia porque consideran que les permite guiar el estudio, tener claridad respecto de qué es lo que van a aprender y seguir aprendiendo. Asimismo, reconocen que las clases ahora son más participativas y que hay más diálogo con el profesor. En efecto, los docentes se encargan de hacerles preguntas a los alumnos para estimular su participación y hacer que esta no se limite a escribir en sus cuadernos lo que ellos les dictan, mientras que los alumnos destacan el interés que manifiestan los profesores porque tengan sus cuadernos al día, realicen sus actividades durante la clase y aprendan de sus errores:

El profesor corrige para todos ya que si, por ejemplo [...], tú tienes la duda por qué te equivocaste, el profesor explica para todos esa duda (estudiantes de octavo).

A veces nos comentan y nos dicen por qué nos equivocamos, muchas de las veces hacen los ejercicios en la pizarra y ahí nosotros nos damos cuenta de en qué fue que nos equivocamos (estudiantes de séptimo).

Ahora bien, hacer planificaciones diarias no significa que estas sirvan de un año para otro, puesto que los cursos son distintos y tienen necesidades educativas diferentes. Al respecto, los docentes señalan: «Trabajamos con seres humanos y todos los seres humanos somos distintos, entonces los cursos de por sí son todos distintos, entonces uno tiene que modificarlo de acuerdo a la realidad, y si no se modifica, va directo a un fracaso». Además, los contenidos que dicta el Ministerio cambiaron, lo que hace aún menos plausible la opción de reutilizar las planificaciones.

El trabajo de la Escuela Melecia Tocornal se ajusta a las bases curriculares enviadas por el Ministerio, así como a todos los lineamientos liderados por la institución. A partir de estas bases, los docentes confeccionan y le envían sus planificaciones todos los domingos a la jefa de UTP, quien las archiva para que estén disponibles cuando

se supervisan las clases o es necesario reemplazar a un profesor que ha faltado. Luego, teniéndolas como referente, revisa la cobertura de los objetivos curriculares, conversa con los docentes y los orienta para que puedan cumplirlos.

El cambio en la forma de planificar las clases ha implicado, sin duda, una carga mayor para los profesores, que ahora tienen que continuar con el trabajo de la escuela en la casa, incluso durante los fines de semana: «Nosotros no nos acostamos nunca antes de las 12:30, o sea, es temprano el día que nos acostamos a las 12:30, generalmente es a la 1:00, 1:30» (docente). Aun así, reconocen que el nuevo estilo de enseñanza les permite entregarles una mejor educación y oportunidades a sus alumnos, quienes agradecen el esfuerzo:

Los profesores a veces gastan horas de sueño así programando una buena clase [...]. Además a los profesores les da mucha rabia si tú, por ejemplo, estás desordenando la clase, echándola a perder, le da mucha rabia ya que él se pasó la noche entera planificando una tarea para que tú la desperdicias de esa forma» (estudiantes de octavo).

Hacen el tiempo y hacen el esfuerzo para que nosotros logremos entender, cosa que la materia, lo que nos están explicando, nos quede bien claro, ellos nunca se enojan, tampoco porque no entendamos (estudiantes de séptimo).

Sin embargo, según los docentes, los formatos de planificación propuestos por la ATE no eran del todo pertinentes, por lo que han debido hacer modificaciones, como eliminar las planificaciones mensuales y mantener solo las anuales y las diarias. Otras diferencias con la forma de trabajar propuesta por la ATE se han ido solucionando en el tiempo mediante adecuaciones que permiten hacer más pertinentes las herramientas que pretende instalar en el colegio. En este sentido, los docentes señalan que la ATE ha propuesto estrategias muy «idealistas» y ellos han rescatado los aspectos que, les parece, pueden ser usados exitosamente en el aula.

Además, la ATE realiza talleres tanto para los profesores y asistentes de la educación como para los alumnos y sus familias. Los primeros están destinados a reforzar las habilidades necesarias para implementar los cambios, y los segundos a que los apoderados puedan brindarles más y mejor apoyo a sus hijos.

Simce

La directora relata que hace diez años los profesores «decían: “Nosotros no trabajamos para el Simce, nosotros trabajamos para que el niño sea mejor”». Sin embargo, con el paso del tiempo se fueron dando cuenta de que esa postura no era la más apropiada, no solo porque estaban empezando a competir con escuelas que sí tenían puesto el foco en el Simce, sino también porque los buenos puntajes les permiten a los alumnos elegir el colegio donde quieren ir cuando egresan de octavo. Al respecto, los estudiantes

señalan: «Los profes están enfocados en dos cosas, en la prueba de ensayo Simce, o sea, en la prueba Simce y en la prueba de admisión [a las escuelas de enseñanza media]» (estudiantes de octavo).

Por lo mismo, gracias a la implementación de las políticas asociadas a la ley SEP, los alumnos empezaron a preparar la prueba con ensayos mensuales que elaboran los docentes utilizando los insumos disponibles en internet y el material impreso que pueden adquirir gracias al dinero proporcionado por la ley SEP. Además, dentro de sus planificaciones, los profesores consideran, actualmente, el tiempo que les destinarán a estos ensayos, de modo que los contenidos de las clases no se vean truncados.

La preparación del Simce se realiza durante las horas lectivas, y los contenidos programados para cada clase son reforzados, de modo que la cobertura curricular no se vea alterada, sino que sean los aprendizajes los que redunden en un buen resultado. Esta forma de trabajo se empezó a implementar hace aproximadamente cuatro años y, hasta la fecha ha dado buenos frutos.

Proyecto de Integración Escolar

En relación a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, la escuela también ha experimentado avances relevantes, pues, desde 2011 cuenta con un PIE que ha implicado el uso de una sala de integración, «la casita». Antiguamente, la escuela les cedía este espacio a los profesionales que atendían a los niños de los colegios del Municipio a cambio de que lo hicieran con los suyos, pero desde 2011, la casita pasó a ser parte central del Proyecto de Integración. Actualmente, el proyecto cuenta con una psicóloga, una educadora diferencial, una psicopedagoga, un kinesiólogo y una fonoaudióloga. Los docentes reconocen que este equipo ha ayudado en forma muy eficaz a los niños: comenzó con veintiún alumnos y actualmente atiende a cincuenta y cuatro. Los profesionales trabajan tanto en las salas de clases como en la casita, aunque destinan la mayor cantidad de horas a la labor que realizan en las primeras.

El PIE considera como parte de su trabajo impartir talleres con alumnos y apoderados. Estos talleres no solo han permitido integrar a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, sino también que los demás entiendan que sus compañeros no están enfermos ni tienen problemas de capacidades, sino que solo necesitan más tiempo para aprender. Los talleres abordan temas como la motivación para el estudio, la responsabilidad y la importancia que tiene el trabajo personal para obtener buenos resultados en el Simce. En el caso de los talleres que se realizan con los apoderados, el foco ha estado puesto principalmente en los hábitos de estudio.

Los especialistas del PIE apoyan en el aula en las asignaturas más fuertes: Lenguaje, Matemática, Historia y Naturaleza y, además de enviárselas a la jefa de UTP, los profesores les envían sus planificaciones a ellos. Luego se reúnen de acuerdo con los contenidos semanales para que los especialistas hagan sus aportes. A partir de eso, se realiza la «clase colaborativa». Para esta labor, los especialistas cuentan con ocho horas semanales.

La jefa de UTP señala que esta modalidad ha sido un poco difícil de instalar: «Ha costado un poco, cuesta un poco que el profesor de básica deje un poco entrar a la otra persona, pero el otro día nos mostraron un video en que quedó clarito cómo era». Asimismo, la psicóloga va por lo menos una vez al mes a cada curso para dar charlas, dependiendo de la problemática de cada uno, además de trabajar con los apoderados.

A fines de 2012, luego de permanecer dos años en el programa, ya varios alumnos habían sido dados de alta. Gracias a la experiencia de la escuela con el PIE, el avance de los estudiantes con necesidades educativas especiales ha sido notorio, pues, si bien no han logrado llegar al nivel de los que no presentan problemas, sí han conseguido superar, en gran medida, sus dificultades.

Gestión pedagógica en el aula

Finalmente, en relación a los cambios que han ocurrido en la escuela durante los últimos diez años respecto a la gestión técnico-pedagógica, los actores de la comunidad escolar consideran que estas se han dado a nivel académico, curricular y humano, y destacan la importancia de las capacitaciones para el desarrollo tanto de las habilidades de los docentes como del grado de compromiso que tienen con la labor de la escuela.

Ha sido un gran cambio para todos el hecho de que se les capacite, que vayan descubriendo nuevas habilidades los mismos profesores, los mismos asistentes de educación, sentirse, colaboradores [...] del colegio, sentirse importantes desde el portero hasta el último que trabaja en el colegio, entonces, yo pienso que en general ha habido un cambio en todo sentido (directora).

Si bien el camino no ha sido fácil, los docentes señalan que sí han mejorado su manera de trabajar y reconocen que han ido adquiriendo nuevas herramientas, lo que refuerza la confianza que tienen en sus propias capacidades. En este sentido, uno de los avances que más valoran es que ahora están en condiciones de identificar las distintas formas en que aprenden sus alumnos y de hacer propuestas metodológicas para trabajar con ellos. Según los docentes, ahora planifican y hacen las clases de un modo más flexible y contextualizado, pues, aunque hoy la escuela imparte una enseñanza más estructurada, según ellos, también han adquirido la habilidad de hacer que sus clases sean pertinentes para todos los estudiantes.

Hoy todos los alumnos reconocen que tienen distintos estilos de aprendizaje:

Yo, por ejemplo [...] aprendo más haciendo data, me gusta hacer más ese tipo de trabajos, o disertaciones, pero hacer como tareas escritas... o igual uno aprende al buscar la respuesta, pero a mí me gusta más así por Power Point.

A mí me gusta más lo que es la disertación, porque aquí en esta escuela el sistema de apoyo es facilitado por la biblioteca, computación, y por otro lado que es como, es como una forma de explicar a los demás, cuando uno explica a los demás como que todo eso se le va a uno también (estudiantes de séptimo).

Los docentes diseñan distintas estrategias metodológicas que les permiten entregar un mismo contenido en diferentes formatos. Por ejemplo, en la clase de matemática de octavo observada la profesora expuso los contenidos usando Power Point y además hizo que los alumnos trabajaran en su libro de clases, proyectando sus actividades también en Power Point. En este punto es fundamental el apoyo de los profesionales del PIE, quienes desarrollan clases colaborativas con los docentes, seleccionando las mejores estrategias para enseñar cada contenido. De este modo, los docentes han ido incorporando nuevas prácticas en relación a la presentación de las materias, lo que permite que los alumnos tengan más opciones para aprender, pues reconocen que «hay niños que aprenden leyendo, otros escuchando, y otros observando».

En cuanto a los desafíos, la directora considera que están en «acoger la política de la nueva educación [...], estar al tanto de lo que está sucediendo [...], ir a la par con el Ministerio, cumpliendo fielmente todo lo que pide, pero siempre en función de que los niños aprendan más».

Gestión de recursos materiales

Algunos de los recursos que se han inyectado gracias a la ley SEP son libros para la biblioteca, un laboratorio móvil, implementos deportivos, instrumentos musicales y test para el proyecto de integración. El cambio ha sido muy notorio e, incluso, ha permitido hacer «viajes culturales», por ejemplo, a museos; o que los alumnos participen también en actividades extraescolares, como las ferias comunales, algo que redundó en que la escuela sea más conocida en la comunidad.

Ante la mayor oferta de recursos didácticos, los docentes han respondido incorporándolos al aula y abordando los contenidos mediante distintas estrategias, lo que sumado al reconocimiento de que los niños tienen distintos estilos de aprendizaje ha redundado en que los mismos alumnos tengan claro que aprender más lentamente no es un problema:

Algunos de los profesores ponen videos y mediante ese video nosotros resolvemos la duda o ponemos más atención [...]. Si el alumno no entiende leyendo, le pasan el video, y si no entienden el video, tiene la explicación suya desde el profesor [...]. Nos tratan de enseñar de tres maneras. Hablando, leyendo o viendo videos [...]. Es como muy, como muy completa la explicación que nos dan [...]. Para que la gente que entiende de las distintas maneras pueda... aprender (estudiantes de octavo).

Según la jefa de UTP, contar con todo este material ha obligado a los docentes a usarlo. Por ejemplo, ellos no utilizaban la sala de computación, ante lo cual se estableció que todos están obligados a visitarla por lo menos dos veces al mes, cuestión que se fiscaliza mediante el cálculo de las horas de clases que transcurren en ella versus el total. Algo similar sucedía con la biblioteca, un problema que se solucionó estableciendo un plan que obliga a que los niños la utilicen como mínimo una hora a la semana.

La biblioteca también ha experimentado cambios, pues su función ya no se limita a prestarles libros y materiales a los alumnos y docentes. Por ejemplo, para el Día de los Pueblos Originarios en 2013, fue utilizada para realizar una exposición y presentar un documental. Además, desde este año está abierta toda la jornada gracias a la contratación de una persona que se encarga de mantenerla funcionando y dos profesores que se ocupan de que no cierre ni siquiera a la hora de almuerzo. La biblioteca abre a las 8:00 horas y, como las clases comienzan a las 8:30, los niños pueden esperar en los rincones acondicionados para las distintas edades y utilizar el computador para acceder a información disponible en la web e imprimir los documentos que necesitan.

Los alumnos también valoran la mayor cantidad de recursos con que cuentan hoy: «Por ejemplo ahora la biblioteca tiene más libros, computadores [...], ahora se puede compartir más [...]. Hay más espacio [...]. Por ejemplo, habían colocado mesas de pinpón en algunas partes [...]. Y nosotros nunca jamás habíamos tenido esas cosas, es muy novedoso» (estudiantes de séptimo).

Sin embargo, la dirección manifiesta cierta molestia respecto a la disponibilidad de recursos, debido a que, por ser una escuela particular subvencionada, la Melecia Tocornal no puede acceder a fondos para mejorar su infraestructura y mobiliario. En este sentido, la directora señala que el establecimiento está igual a como estaba cuando se inició la JEC, algo que, a su juicio, no le permite cumplir con los estándares mínimos, como contar con un gimnasio techado donde los alumnos puedan hacer sus clases de Educación Física durante el invierno. La falta de salas que se generará si el colegio decide ampliar su oferta educativa a enseñanza media es otro de los problemas de infraestructura que preocupan a los miembros de la comunidad escolar.

ACTORES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

Profesores

En cuanto a los profesores (ocho profesores jefe), los que han trabajado en otros colegios comparan sus experiencias y rescatan el grado de involucramiento de la dirección y la preocupación que existe por ellos en la Escuela Melecia Tocornal. A juicio de los docentes, las hermanas se preocupan por las situaciones personales que los pueden afectar y les entregan contención emocional, además de que conocen bien las características de cada uno y los visitan en las salas de clases. La directora, por su parte, les asigna tareas según sus capacidades, fortaleciendo el sentido de cuerpo coordinado y puesto a disposición de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, y la jefa de UTP destaca el empuje y las ganas de trabajar de forma colaborativa que tienen los docentes: «Hemos tenido gente que ha llegado y no ha llevado el mismo ritmo de ellos, entonces no ha permanecido mucho en el colegio; después se han ido» (jefa de UTP).

En relación con la selección de la planta docente, la directora señala que «no hay mucho donde elegir». En sus palabras, «lo que pasa es que no podemos, no tenemos como

mucha oportunidad de decir “vamos a seleccionar” porque hay muy pocos profesionales acá en el lugar» (directora). La rotación es baja, y lo que ha venido sucediendo en la escuela es, más bien, que se han ido incorporando al colegio nuevos profesionales: los de integración y los profesores para especialidades.

La directora señala que ella se preocupa por la formación de sus profesores, sus fortalezas y debilidades. Por eso, considera que es fundamental trabajar en equipo, especialmente con el Equipo de Gestión, que analiza los temas de integración y evalúa las necesidades de formación de los docentes para reforzar sus capacidades y compromiso. Esto último es fundamental porque, a su juicio, si bien el compromiso suele ser fuerte al comienzo, con el tiempo y el desgaste puede disminuir. Por lo mismo, la dirección mantiene un discurso coherente con el foco puesto en el aprendizaje y la necesidad de desarrollar estrategias didácticas que permitan que todos los niños aprendan.

La formación pastoral también constituye, a su juicio, un aporte en este sentido, ya que permite fortalecer la parte espiritual del docente o asistente de la educación, para «poder nuevamente tener la esperanza de que nuestro trabajo es por los niños y que por ellos hay que luchar» (directora). El compromiso de los docentes es un tema que la escuela ha abordado de manera permanente, a pesar de los cambios de dirección y de que ahora esté trabajando con un agente externo. Vale la pena señalar que durante 2012 todos los docentes de la escuela Melecia Tocornal asistieron a actividades de perfeccionamiento.

Para asignar a los docentes a los distintos cursos, en la escuela se evalúan sus fortalezas y perfiles, considerando las facilidades que tienen para determinadas asignaturas. Además, ellos mismos van señalando lo que les resulta más fácil y más les gusta. De este modo, los miembros de la dirección discuten la asignación de los profesores a los distintos cursos y asignaturas, y estos van especializándose en la práctica y cursos de perfeccionamiento.

Los docentes se reúnen martes y jueves en el Consejo de Profesores. Los martes hay consejo propiamente tal, y los jueves, una instancia de reflexión. Los profesores trabajan en talleres, donde abordan temas como los problemas que enfrentan los cursos, el rendimiento de los alumnos, la mejor forma de trabajar con los que presentan más dificultades y los asuntos relativos a la disciplina, tratando siempre de aunar criterios para llegar a las soluciones adecuadas.

Asimismo, en los consejos se analizan los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas. Por ejemplo, luego de que los estudiantes realizan los ensayos del Simce, los resultados sirven para decidir qué materias es necesario reforzar o cuáles son los alumnos que necesitan más atención. Además, estos insumos sirven para coordinar el trabajo con el equipo de integración.

Antiguamente, había un profesor encargado de cada asignatura, pero desde 2008 la escuela cuenta, además, con un ayudante de aula para primero y segundo básico, y con nuevos docentes para las especialidades como Música, desde 2011, e Historia, desde 2013.

Respecto a las debilidades de los profesores, los miembros de la dirección señalan que su principal debilidad es que les cuesta innovar, aplicar los avances que hay en educación:

Cuesta encontrarse con el profesor lúdico que a lo mejor haga una clase afuera, en el patio, que a lo mejor les muestre cosas más creativas, que los saque, no sé, a ver otras cosas que a lo mejor van a ser más significativas; esa es la parte que ellos no logran entender de que a lo mejor un niño si yo le enseñé los puntos cardinales a lo mejor afuera en el patio se los va a aprender mejor que si se los enseñé en la sala; entonces no, ellos aquí le llaman desorden (jefa de UTP).

Los docentes, por su parte, señalan que el cansancio que implican las largas jornadas de trabajo redundan en que ellos tengan que multiplicar sus esfuerzos para mantener los buenos resultados educativos de los niños, y consideran que es necesario contratar a un par de profesores para que se hagan cargo de los talleres, algo que permitiría bajar la cantidad de horas lectivas del conjunto de los docentes.

Asimismo, los docentes consideran que la articulación ha sido un trabajo difícil. Para articular los contenidos que deben manejar los alumnos en los cambios de ciclo, los docentes de primero y quinto básico señalan, en los consejos de profesores, cuáles son los aprendizajes con que deben llegar sus alumnos. Esto permite orientar el trabajo preescolar para los alumnos que pasan a primero, y el de primer ciclo para los que pasan a quinto.

Además de esta estrategia, la escuela intenta reforzar transversalmente los aprendizajes clave mediante un plan de trabajo diario para todos los cursos: «Un día lunes, por ejemplo, toda la escuela lee una noticia, al otro día a lo mejor en base a eso la comentan [...], todo fomenta la lectura [...]. Todos los días diferentes actividades en relación a eso, por eso parten desde prebásica hasta octavo, se hace todos los días quince minutos» (jefa de UTP).

En cuanto a la evaluación docente, la escuela no cuenta con una política directa, porque la dirección considera que podría resultar molesta para los profesores antiguos. Lo que sí hace es medir el desempeño de los docentes a través de las evaluaciones que se les hacen a los alumnos. En 2013 se aplicaron dos pruebas considerando la planificación mensual o anual, dependiendo de la disponibilidad de ellas (si bien la ATE propuso las dos, al implementar este tipo de planificación se optó luego por dejar la anual más las diarias) para chequear que las unidades comprometidas estuvieran cubiertas y analizar la evolución tanto de los profesores como de los estudiantes. La idea es que, si se encuentra alguna falencia, esta pueda ser analizada personalmente con el profesor. Por otra parte, los ensayos del Simce que hace la ATE también entregan una información que resulta útil para guiar al docente y al alumno.

Otra manera de evaluar a los profesores es la supervisión de aula, que, según el relato de los docentes, se realiza de la siguiente manera: cuando el supervisor ingresa a la sala, lo

primero que hace es solicitar la planificación de la clase para chequear que esta se adecue a la planificación. Una vez terminada la sesión, el docente recibe retroalimentación y un diagnóstico de sus fortalezas y debilidades para que adquiera el compromiso de superarlas. Todo esto, sobre la base de una pauta que los docentes conocen, aunque la supervisión se realiza sin previo aviso.

La supervisión de clases comenzó hace aproximadamente tres años y está a cargo de los miembros del Equipo de Gestión, aunque cada día toma más fuerza la idea de hacerla entre pares como una forma de fomentar la reflexión pedagógica entre ellos.

Alumnos

A juicio de la directora, la escuela ha visto reducida su matrícula a causa de dos fenómenos: por un lado, la competencia de otras escuelas, y por otro, la baja en la natalidad de la población. Según ella, hay problemas de locomoción que llevan a las familias a poner a sus hijos en otros colegios, además de que hace dos años se abrió una escuela de Lenguaje al lado de la Melecia Tocornal que está captando a los niños de prebásica, y, si bien algunos de ellos pasan a formar parte del establecimiento en primero básico, otros optan por los colegios que están más cerca de sus casas.

En cuanto al perfil de los alumnos, los docentes señalan que estos se han vuelto más problemáticos y desconcentrados. Algo similar opinan de los apoderados, e indican que antiguamente el diálogo era más fácil con ellos. Además, consideran que, a pesar de que los padres hoy tienen un mayor nivel educativo, son menos responsables a la hora de apoyar las labores escolares de sus hijos.

La percepción de los docentes es que los niños están más solos y que los padres solo acuden a la escuela para hacer reclamos y no cuando son citados, por ejemplo, a las reuniones de apoderados. A juicio de los profesores, esta situación impacta en el aula, ya que los niños están menos motivados que antes y requieren de más estímulos para aprender: «Es el problema más grave que tenemos nosotros, cómo poder encantarlos más» (docente).

Asimismo, los docentes notan algunas deficiencias en las capacidades de sus alumnos que no han podido mejorar.

Por ejemplo, hoy día mismo, me tocó dar instrucción a una chica de octavo año básico: vas a ir desde este cono hasta este otro cono allá, vas a ir boteando hacia delante, te vas a volver de allá boteando hacia atrás y después vas a botear, hacer boteo bajo desde aquí, allá, con la mano izquierda y de allá para acá con la mano derecha. Hizo el boteo de aquí hasta el fondo y después «¿cómo es lo otro?». No hay capacidad de retención de información (docente).

Al igual que respecto a la capacidad de retención de los alumnos, los docentes consideran que su capacidad de atención también ha disminuido, lo que les exige hacer actividades variadas y cortas para mantenerlos siempre activos, pues de otro modo se frustran y no las completan. La llegada de recursos nuevos como los computadores o

data show consigue mantener a los estudiantes concentrados por un tiempo, pero pronto se aburren, y los docentes deben comenzar a buscar nuevas estrategias para motivarlos.

Sin embargo, los profesores sí consideran que los alumnos retribuyen su trabajo con afecto; que los ven como amigos y personas de confianza, a quienes pueden contarles sus problemas personales, y que les agradecen el éxito académico que logran una vez que dejan el colegio.

Familias

La relación de la escuela con las familias apunta a subsanar las dificultades personales y de aprendizaje que tienen los niños. Para ello, se han establecido dos reuniones mensuales con los apoderados, una informativa y otra formativa, esta última destinada a entregarles las herramientas necesarias para que puedan apoyar a sus hijos, sobre todo cuando están en primero básico. En la escuela utilizan el método Singapur en Matemática y el Matte en Lenguaje, e implementarlos de buena manera ha requerido el trabajo con los apoderados. Asimismo, las familias están invitadas a participar de todas las actividades extraescolares y tienen que pagarle una cuota anual al Centro de Padres de \$10 000, para lo cual se realizan actividades con el objeto de recaudar el dinero de los que no pueden hacerlo. Con lo que se reúne, se hacen mejoras en la escuela.

Los entrevistados reconocen que los padres tienen mayores niveles de escolaridad que hace diez años, pues ahora cuentan con enseñanza media completa y, en algunos casos, superior. De todos modos, aún hay padres que son analfabetos. Diez años atrás, la mayor parte de los padres solo había cursado hasta tercero o cuarto básico y, en general, no había alcanzado a completar la enseñanza básica.

Sin embargo, la mayor escolaridad no ha redundado, según los docentes, en que los apoderados apoyen más a sus hijos con las labores de la escuela. Por eso, el desafío es, a juicio de la sostenedora, involucrar a los padres en la «espiritualidad del colegio, el carisma de la congregación», de modo que ellos se comprometan y se «pongan la camiseta». La directora, por su parte, señala que, si bien hay papás muy comprometidos, hay otros a los que es necesario «encantar».

Además, según los docentes, los apoderados se han vuelto más complejos, «son de reclamo más que de diálogo» y han tenido que «rayarles la cancha», ya que reconocen que antes eran mucho más permisivos. Por ejemplo, actualmente tienen horarios para visitar el colegio y retirar a sus hijos. La jefa de UTP señala que el foco ha estado puesto en formalizar el vínculo para que se respeten las reglas y normas del colegio.

La directora considera que la vida de los apoderados es sacrificada y, sobre la base del esfuerzo que ellos hacen diariamente para subsistir, ella erige el discurso de que la educación es la piedra fundamental de la movilidad social. La directora señala que les dice a los alumnos: «Chiquillos, ustedes tienen tres deberes, los deberes más importantes: primer deber, estudiar; segundo deber, estudiar; tercer deber, estudiar».

GESTIÓN DE LAS NORMAS Y LA DISCIPLINA

La gestión de la convivencia escolar y la disciplina es un aspecto central del funcionamiento de la escuela. Igual que hace diez años, los miembros del colegio no consideran que la disciplina sea un valor en sí, sino una muestra de respeto, que además permite que todos los alumnos aprendan. Los entrevistados señalan que solo manteniendo cierto orden es posible que los alumnos entiendan lo que explican los profesores y escuchen las opiniones de sus compañeros, con el objeto de mantener una comunicación efectiva y generar lazos de confianza.

Los alumnos señalan que el establecimiento es estricto en la normalización del comportamiento, como el cumplimiento de los horarios y la asistencia, y cuando se dan conflictos entre los estudiantes, un profesor interviene y les pide a los involucrados su versión del conflicto, y solo cuando no consiguen resolver el problema de esta manera, citan a los apoderados.

El reglamento interno de la escuela está colgado en las paredes de todas las salas, de modo que nadie puede decir que no lo conoce: «Alguien que falte a las reglas no es porque no lo sabía» (estudiantes de octavo). Esto permite que los alumnos se comporten de forma adecuada en cada contexto: «Nos comportamos depende de la misma instancia, estamos en un ambiente así chistoso, nos reímos, pero ya cuando estamos en un ambiente serio, ahí nos concentramos» (estudiantes de octavo).

Los alumnos señalan que no los retan, sino que les advierten que están incurriendo en una conducta que no está permitida. Cuando esta conducta se repite, a veces los anotan en el libro de clases, y en algunos casos los sacan de sala. «Portarse mal» es, según ellos, «conversar, pararse sin permiso, gritar [...] decir, improperios, tirar papel [...], faltar el respeto». Para ellos, esto último consiste en «responderle al profesor» (estudiantes de séptimo).

La directora reconoce que la disciplina no es igual a la que había diez años atrás. A su juicio, antes era más fácil resolver los conflictos conversando con los alumnos, pero ahora ellos presentan más carencias familiares: muchos son vulnerables o prioritarios, no viven con sus padres, pasan mucho tiempo solos o son víctimas de violencia intrafamiliar. A juicio de la directora, estos factores aumentan la agresividad de los niños, por lo que es necesario trabajar mucho con los asistentes de la educación, incluso para resguardar la convivencia en los recreos y las salidas al baño, que solo puede realizar un niño a la vez: «Se tiene una inspectora que se mantiene constantemente en el patio, cosa de que ella va mirando quiénes van al baño, cuánto se demoran, y si hay niños que se quedan dando vuelta, ella los llevan a la sala de regreso» (directora).

En los casos en que es muy difícil para el profesor mantener el orden en la sala, envía a los niños más desordenados a la Inspectoría. Al respecto, la directora señala: «Porque no hay otra forma. Porque uno no puede andar retando al niño a cada rato, o anotándolo por cualquier cosa, no, o sea, el profesor también sabe que para eso tienen medios».

Respecto a las normas disciplinares, la directora señala: «Incluso estamos trabajando con unas normativas que se usan en método Matte de primero, y no solo lo trabajamos en primero, sino que lo estamos trabajando de primero a quinto». Estas normativas, que están en todas las salas de primero a quinto básico, indican que cuando los niños quieren preguntar algo deben levantar la mano, estar «bien sentados» y no hablar mientras está hablando un compañero. Para los cursos restantes, las normas no se refuerzan del mismo modo, porque se supone que los niños ya las han internalizado.

Sin embargo, esta sistematicidad en la enseñanza y aplicación de normas de convivencia tiene sus bemoles. Al respecto, la directora manifiesta que si bien en la escuela tratan de aplicar las normas de convivencia, hay contextos en los que hay que «dejarlo a las manos de Dios también, porque igual, los niños son inquietos, hay algunos que son tremendamente inquietos y cuesta, pero, si rinden bien, el profesor les da la libertad para ya, si quiere estar parado, que esté parado, pero lo importante es que está atendiendo».

CONFIANZA, COLABORACIÓN Y COLEGIALIDAD ENTRE LOS ACTORES DE LA ESCUELA

El capital social de la escuela es uno de los bienes más preciados para la comunidad educativa. Los actores comparten una visión positiva de los lazos y vínculos que han podido establecer entre ellos, y rescatan el clima de respeto y compañerismo que reina en la escuela. Al respecto, los alumnos manifiestan: «Es un poco libre pero no es tanto, te dejan hacer ciertas cosas hasta cierto punto, y aquí uno no se siente ofendido por ciertas actitudes» (estudiantes de octavo). En cuanto a la relación con los profesores, señalan: «Yo creo que es súper [...], porque ellos siempre están allí apoyándote, y los profesores, las hermanas, te preguntan, o sea, te ven a ti mal y al tiro, “¿te pasa esto?” [...], y no se quedan tranquilas hasta que uno les diga algo o te puedan ayudar» (estudiantes de octavo).

Para mí [la relación con los profesores] es súper acogedora, porque igual cuando hay que hacer chistes se hacen los chistes, nos reímos y todo, o si no los profesores también nos cuentan las anécdotas de ellos que les han pasado, y todo eso. A nosotros también nos dan la oportunidad de que nosotros les contemos a ellos cosas que nos han pasado (estudiantes de octavo).

Los alumnos señalan que incluso cuando hay conflictos, ellos encuentran la manera de superar la distancia y hacer prevalecer la amistad: «O sea, igual entre compañeras podemos tener nuestras diferencias, pero lo bueno es que siempre como que se ha visto la manera de arreglarlo [...]. Estábamos unidos, o sea a pesar de las diferencias de los malentendidos, de las peleas que hay en este curso, somos unidos» (estudiantes de séptimo).

Los profesores también consideran que tienen una buena relación entre ellos, colaborativa y de respeto, e incluso hacen notar que se tratan de «usted» y no de «tú». Ellos asumen que son un modelo de comportamiento para sus alumnos, por lo que no se permiten discutir frente a ellos: «En esta escuela se predica con el ejemplo» (docentes).

Según los profesores, «los niños se dan cuenta de eso, de la amistad que tenemos entre nosotros los profesores, y para ellos es un ejemplo porque ellos saben que la relación nuestra no es mala, es todo lo contrario, muy buena». Los docentes dicen que sienten el apoyo de sus pares y valoran la posibilidad de tejer redes entre ellos:

Si bien es cierto, económicamente, salarialmente, es una cosa histórica que el profesor no goza de eso, de bienes materiales, pero pienso que uno tiene esta posibilidad del compartir, entonces eso uno lo tiene que aprovechar, sacarle el máximo de riqueza, porque en esta vida debemos venir a compartir, y eso ojalá proyectarlo, pienso que esa es nuestra riqueza, y tenemos que mantenerla y ojalá cada día acrecentarla (docentes).

Asimismo, la forma en que los alumnos tratan al resto de los miembros del colegio es una preocupación constante de los docentes. Al respecto, señalan que siempre tratan de evitar que los niños se comporten de modo más informal con los paradocentes:

Por ejemplo, si alguno dice: «Profesor voy a ir donde la Silvana» [...]. «No, mijito, donde la tía Silvana». Porque tiene que dar respeto [...]. Ya, entonces, tiene que respetar, o sea, acostumbrarse a... y yo pienso que los niños ahora todos dicen «la tía Silvana», nadie le dice «la Silvana» (docentes).

Los docentes señalan que han elegido quedarse en la Escuela Melecia Tocornal por su propia voluntad, y los que han trabajado en otros colegios señalan que su relación con la dirección y los demás profesores es mejor en esta escuela. Al respecto, valoran el saludo diario, las palabras de aliento y los buenos deseos en relación con las clases.

Yo estoy aquí del año 99, aquí en este colegio, y opté y me quedé aquí, definitivamente, porque vi una riqueza muy grande en cada una de las personas que había, parte por la cabeza de las hermanas y, obviamente que se vislumbra en los mismos profesores, que uno siempre llega acá y nos ponemos alegres porque siempre un chiste, una broma, y qué sé yo y nos reímos porque nos da gusto vernos (docentes).

ETHOS O SELLO DE LA ESCUELA

Los actores de la comunidad escolar señalan que lo más característico del colegio es el respeto, el apoyo mutuo entre profesores y alumnos, la exigencia y la responsabilidad, la formación religiosa entregada por las hermanas, y la preocupación que muestran los profesores por los alumnos. Los estudiantes señalan al respecto: «Aquí todos los toman

como por igual, o sea, y si tú en las mañanas rezas, y otra persona reza de otra manera, no te obligan, no hay que confesarse» (estudiantes de octavo).

Los estudiantes valoran la formación que reciben en la escuela:

Para mí lo bueno es que con esta escuela yo me he dado cuenta a veces cuando nos reunimos en familia, así primos, tíos, muchas de las veces uno sale con más vocabulario, y se da cuenta «oh, esta niñita me entiende, va a estudiar, va a ser», y la escuela sabe que en general todos somos así, sí, somos como espontáneos, jugamos, nos gusta el campo, entonces también nos da una idea a lo que venimos aquí (estudiantes de séptimo).

Por otro lado, los alumnos también reconocen que los que no pertenecen a la escuela la consideran exigente, y que en el imaginario de la gente las monjas pueden ser malas o muy intolerantes, cuestión que, según ellos, no es así. Asimismo, consideran que han sido discriminados por venir de una escuela de campo:

Muchas de las veces como que son racistas con los estudiantes de este colegio por el simple hecho de que este colegio es rural [...] y también se ha escuchado que a veces dicen: «Ah, este niñito es del campo, qué va a saber». Si usted es de zona rural y va, por ejemplo, a una zona urbana, miran de menos prestigio o dicen: «Esta niñita qué va a saber si es del campo, sirve pa' puro», eh, vulgarmente decir, «trabajar» en el campo, con las vacas, los chanchos, ¿me entiende? (estudiantes de séptimo).

Sin embargo, ellos defienden la formación que reciben en el colegio y las posibilidades que tienen en comparación con los alumnos de otras escuelas:

Inclusive una niña que aquí se vino, y ella había visto un colegio equis que, allá no se veía la libertad como de correr, caerse, pegarse, todo, subir a los árboles, de todo, porque allá era una cancha y era ni eso [...], o sea, las cuatro paredes. Sí, se veía con buen prestigio, o sea se veía con buen, buena exigencia y todo, pero también va como en eso lo que es la libertad, de estudio, de saber opinar y todo (estudiantes de séptimo).

Los alumnos de la Escuela Melecía Tocornal piensan que son distintos a los alumnos de otras escuelas: más respetuosos y ordenados, y valoran la intención que tiene su colegio de formarlos en este sentido: «Lo bueno de aquí es que al alumno intentan dejarlo como el alumno ideal» (estudiantes de octavo).

La directora señala que el foco principal de la escuela son los niños, la preocupación por ellos en todo sentido: de dónde vienen, sus familias, ya que esto permite entender por qué se comportan de determinada manera en la escuela: «De repente hay niños que no logran atender, digamos, en clase, supongamos, ya, los niños muy distraídos, tienen déficit atencional, entonces uno dice: “Pero no es porque el niño quiera ser así”, entonces hay un estudio completo desde la familia» (directora).

En términos de sus resultados, los actores de la comunidad escolar destacan el buen rendimiento académico de los alumnos, su presentación personal y su forma de ser:

niños respetuosos y sanos. «Una profesora, de hecho, en otro colegio, que es de San Fernando, dice: “Hermana sus niños son muy lindos”, decía, “son muy buenos”. Y yo le digo: “Pero todos los niños son lindos y buenos”. “Pero es que los suyos son muy educados”, me decía la profesora» (directora).

La directora destaca el hecho de que los docentes apoyen la labor formativa que realizan las familias:

Nosotros somos asesores no más, porque de alguna manera estamos reforzando lo que sus propios papás les han ido enseñando, porque los niños aprenden primero en su familia, de ahí traen todos los valores y todos los buenos hábitos, entonces aquí nosotros qué hacemos, es reforzar, sí, somos muy pesados en eso, muy constantes, porque el profesor no solamente en la sala de clases entrega contenido, sino que también se preocupa de la parte humana, de la parte personal, el trabajo pastoral igual, nos preocupamos de todo, las clases de religión también se aprovechan para que las hermanas también vayan reforzando todo eso importante que es para el desarrollo íntegro del niño (directora).

El factor común que tiene el trabajo de todos los miembros de la escuela es, en palabras de la directora, «la mentalidad y el compromiso», porque siempre han pensado que los niños pueden aprender a pesar de su vulnerabilidad: «Hemos sido perseverantes en eso, hemos sido meticulosos, cuidadosos en muchas cosas, en el cuidado tanto de los niños como de los apoderados, la integración entre todos, pienso que eso nos ha mantenido trabajando» (directora).

VISIÓN, PROYECTOS Y EXPECTATIVAS DE FUTURO

El principal desafío de la escuela es actualmente la reestructuración de la enseñanza en dos ciclos de seis años cada uno, lo que implica decidir si se quedan con cursos hasta sexto básico o se amplían a enseñanza media. Esta segunda opción es compleja porque implica construir nuevas salas. Además, deben competir por la matrícula con otras escuelas del sector, que presentan algunas ventajas, como alternativas para transportar a sus alumnos. Los entrevistados señalan que aún no saben cómo podrán enfrentar esta situación, pero manifiestan el compromiso de seguir prestándole un buen servicio educativo a la comunidad que ha confiado en ellos.

Hasta ahora, la escuela ha desarrollado estrategias para captar nuevos alumnos, pero no ha logrado compensar la cantidad que sale de octavo con los que se matriculan para los primeros cursos. La manera que tiene la escuela de promocionar el establecimiento no puede definirse como una estrategia agresiva. Sus miembros se concentran en hablar con los apoderados, transparentar la inversión de recursos y procurar que la comunidad conozca su proyecto. Para este año, eso sí, pretenden implementar una campaña más agresiva y salir a partir de octubre a visitar las casas de la comunidad, llevando un tríptico del colegio.

CONTINUIDAD Y CAMBIO: UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

Al revisar las características actuales de la Escuela Melecia Tocornal y el camino que ha transitado en los últimos diez años, es posible identificar una continuidad en las cuestiones principales: el foco de la escuela se mantiene en el aprendizaje de los niños y en su formación integral: el desarrollo de habilidades blandas que les permitan actuar de manera pertinente en distintos contextos, comunicarse efectivamente y adaptarse a las diferentes situaciones, velando siempre por cuidar el respeto hacia los demás, la tolerancia y la inclusión.

Los cambios que se han producido durante estos diez años tienen relación con la incorporación de estrategias nuevas para que la escuela pueda alcanzar eficazmente sus metas. Específicamente, los docentes han debido cambiar su manera de planificar, incorporar nuevas y variadas estrategias de presentación de contenidos, generar una estructura organizacional más favorable al logro de aprendizajes, desarrollar medios de motivación para alumnos y padres, incluir planes específicos de manejo de la diversidad en el aula e incorporar el desempeño en el Simce como una variable relevante.

Esta situación nos permite identificar dos procesos paralelos: por un lado, la mantención explícita de las metas, lo que podríamos definir como un aspecto de continuidad en la labor desarrollada por la escuela, y por otro, la incorporación de nuevas estrategias para cumplir con esas metas de manera más eficiente, es decir, considerando el contexto en el que se inserta la escuela y los insumos con que cuenta: alumnos, apoderados, docentes, recursos y las crecientes demandas que les hace el sistema educativo.

En este sentido, tomar la decisión de ser asesorados por una ATE, en el contexto de la implementación de la ley SEP, les permitió a los actores educativos darse cuenta de que mantener las mismas metas y estrategias habría implicado una baja en los resultados de aprendizaje. Esto, considerando lo diferentes que son los alumnos (menos motivados, con menor capacidad de atención y concentración, y menos respetuosos del orden) y los apoderados (con una mayor educación formal pero un menor sentido de la responsabilidad por el aprendizaje de sus hijos).

A estos educandos más complejos de abordar, insertos, además, en contextos más complejos, se suma la amenaza de la baja creciente de la matrícula, situación que ha llevado a la escuela a implementar una difícil estrategia de captación de alumnos. Hasta ahora, la estrategia ha sido poco agresiva en términos de *marketing*, puesto que no ofrece cuestiones especialmente atractivas o novedosas: uniforme y nombre llamativos, servicios adicionales u otros elementos que utilizan los colegios para captar alumnos. Por el contrario, la Escuela Melecia Tocornal insiste en enfocarse en sus resultados de aprendizaje, en la gestión transparente de recursos y la eficiencia en el manejo de la escuela, y transmitírselos a la comunidad educativa. Por esto, mantener los buenos resultados se vuelve imperativo, y considerar al Simce un indicador relevante pasa a ser

fundamental: los puntajes que obtienen los alumnos se transforman en el mejor símbolo de una «buena escuela». Es por esto que las estrategias orientadas al cumplimiento de metas deben ser estudiadas, de modo de ir adaptándolas a las condiciones cambiantes.

Es así como la escuela se ha dado cuenta de que debe normar no solo el comportamiento de sus alumnos, sino también el de los docentes, estructurando las clases, planificando anual y diariamente, y desplegando estrategias didácticas paralelas y variadas de manera sistemática. Solo de esa forma, señalan los docentes, será posible hacer realidad la premisa de que «todos pueden aprender», porque los niños aprenden de distintas maneras, por lo que son el docente y la escuela los que deben adecuar sus métodos y ponerlos al servicio de la enseñanza.

En este camino para mantener el foco en el aprendizaje y adecuar las estrategias para lograr que todos aprendan, los docentes, directivos y alumnos han mantenido un discurso unificado que considera que algunos principios ordenadores de la conducta y el accionar de los distintos miembros de la comunidad educativa son premisas básicas:

- Todos pueden aprender, aunque no todos aprenden de la misma forma ni a la misma velocidad.
- Todos merecen respeto. Todos deben ser escuchados atentamente, pues solo así podrán expresar distintos puntos de vista que contribuyan a enriquecer a la comunidad educativa.
- El orden en la sala de clases y en la escuela en general permite que todos puedan recibir una educación de calidad en un clima de respeto y tolerancia.
- La educación es un bien que debe ser cuidado y acrecentado, labor a la que contribuyen los docentes entregando más de lo que corresponde a sus horas de trabajo, cuestión que los alumnos reconocen y valoran.
- Todos los miembros de la comunidad educativa representan un aporte para lograr las metas de la escuela: aprendizaje de contenidos y desarrollo de seres humanos integrales.

Es así como es posible encontrar discursos comunes entre todos los actores, cuestión que hace que esta escuela sea un caso bastante particular, ya que su trayectoria revela que es posible desarrollar estrategias de trabajo con sentido, articuladas y fundamentadas sobre una creencia firme en la educación. La Escuela Melecia Tocornal es una organización altamente eficiente en términos de comunicación interna e instalación de misión, visión y estrategias de trabajo. En este contexto, la búsqueda de sentido y la transmisión de un discurso claro con un foco central, el aprendizaje, unido a conductas que son coherentes con él, han redundado en una escuela que ha aprendido a ser eficiente en un contexto cada vez más demandante.

LOS DESAFÍOS DE LA RENOVACIÓN. ESCUELA AMELIA VIAL DE CONCHA.

CRISTIÁN BELLEI Y FERNANDA DEL POZO

La Escuela Amelia Vial de Concha es un establecimiento público ubicado en la comuna de Hualañé (a setenta kilómetros al oeste de Curicó), en la región del Maule, específicamente en el sector de Peralillo, una pequeña localidad rural. Fue fundada en 1929 y desde 1964 funciona en las instalaciones que ocupa actualmente. Desde 1989 lleva el nombre de su benefactora, Amelia Vial. Actualmente, imparte enseñanza desde prekínder hasta octavo básico y funciona con un solo curso por nivel. De acuerdo con datos oficiales, en 2014, educaba a ciento noventa y un estudiantes, un 83 % de los cuales se encontraba en condición de vulnerabilidad socioeducativa.

La Escuela Amelia Vial ha llamado la atención por sus logros académicos y sus proyectos de innovación curricular durante más de veinte años. Además de ser reconocida por autoridades municipales y nacionales, ha sido objeto de reportajes, y sus prácticas han sido difundidas en revistas y seminarios organizados por centros académicos, universidades y el Ministerio de Educación. Asimismo, fue identificada como «escuela efectiva» bastante antes de que se llevara a cabo el estudio de Unicef de 2003: en 1996 fue parte de la investigación «Características de la acción educativa en las escuelas básicas de bajo nivel socioeconómico de la VII región con los más altos logros en objetivos académicos en las pruebas Simce» de la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Maule y la Seremi de la VII Región. ¿Qué es lo que hace que tantos hayan buscado descubrir las claves de su éxito?

Sin duda, lo que más llama la atención es el desempeño académico de sus alumnos. Los resultados alcanzados en la prueba Simce han sido históricamente muy altos, logrando sostenidamente puntajes comparables a los que obtienen colegios altamente

selectivos y de niveles socioeconómicos muy superiores, sobre todo en cuarto básico. Por ejemplo, entre 2002 y 2013 (considerando promedios móviles bianuales), en la prueba de Lenguaje de ese nivel obtuvo alrededor de 300 puntos, y en Matemática los superó en todos los periodos. En octavo básico, los resultados han fluctuado alrededor de los 280 puntos en Lenguaje y los 290 en Matemática, con una leve tendencia al alza. Debido a estos logros, la escuela obtuvo el reconocimiento SNED (Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño) ininterrumpidamente durante toda la década del 2000.

Pero la escuela también ha destacado por su larga trayectoria de innovación educativa. Buscando desarrollar aprendizajes pertinentes a la realidad de sus alumnos, en 1988 inició un proyecto de horticultura, que se amplió a floricultura en 1992. Luego, obtuvo tres Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME): «Talleres de expresión escolar e integración familiar» (1995-1998), «Un vivero para las ciencias» (1999-2001) y «Los valores, la transversalidad y el aprendizaje escolar para la vida» (2002-2004), dos de ellos con un fuerte foco en establecer lazos con la comunidad, y uno vinculado a la instalación y uso educativo de un vivero, en el que se desarrollaban habilidades matemática y científicas, pero también de comunicación y sociales, dado que el vivero funcionaba como un pequeño mercado. Además, adquirió computadores gracias a un proyecto propio varios años antes de integrarse al programa Enlaces. Por último, tres de los ocho profesores con que contaba en 2003 habían realizado pasantías en Estados Unidos y Bélgica a fines de los noventa.

Esta combinación de logros académicos sostenidos y una continua innovación, enmarcada en una pequeña comunidad rural, con escasos recursos económicos y sin grandes instituciones de respaldo, hacen de la Escuela Amelia Vial un caso de enorme interés para la investigación educativa. Nuestro estudio busca situarla en el contexto comunitario al que pertenece, profundizar en los aspectos de su gestión y prácticas docentes, identificar los cambios y constantes más relevantes de la última década, e identificar los mayores desafíos o nudos críticos que enfrenta actualmente.

LA ESCUELA EN CONTEXTO. LA COMUNIDAD

A pesar del empobrecido contexto socioeconómico y cultural en que se sitúa la Escuela Amelia Vial, la comunidad en que se inserta ha sabido proveer a sus profesores y alumnos de condiciones favorables para la enseñanza-aprendizaje. La confianza y el orgullo que los miembros de la comunidad sienten por su escuela son y han sido parte capital de estos invaluable recursos.

Hualañé: una comuna que educa

Hualañé es una comuna de poco más de diez mil habitantes que se dedican en un 42 % a actividades asociadas a la agricultura y la ganadería. Un 17 % se encuentra en situación de pobreza, proporción mucho mayor al promedio nacional del sector rural.

Además, según la encuesta CASEN, el nivel educativo de la población es bajo: de los habitantes de quince años o más que no se encontraban estudiando en 2011, un 10 % no había tenido educación formal y un 56 % solo había cursado la enseñanza básica, un 30 % había cursado la enseñanza media, y menos del 5 % había realizado estudios superiores; más del 80 % de los alumnos de la comuna están en condición de vulnerabilidad (IVE-SINAE 2014). Actualmente, existen once establecimientos de enseñanza básica en Hualañé (diez de los cuales son públicos) y un liceo científico-humanista; cuatro de las escuelas son multigrado y seis llegan solo hasta sexto básico.

La Escuela Amelia Vial no es la única que ha obtenido logros destacados en la comuna. Por ejemplo, cinco de las diez escuelas públicas recibieron el bono SNED por su alto desempeño en el último periodo, y tres de los cuatro establecimientos con datos Simce han obtenido resultados sobre el promedio nacional en los últimos cinco años. El Liceo de Hualañé fue seleccionado por el programa Montegrando del Mineduc por ser considerado un polo de innovación a nivel nacional. Igualmente, los establecimientos de la comuna han participado en iniciativas regionales y nacionales de educación científica y tecnológica, innovación curricular, diseño de material didáctico y teatro, entre otras. En este sentido, los actores locales consideran que los buenos resultados educativos son fruto del esfuerzo de la comunidad en su conjunto: «Yo creo que aquí ha habido un vuelco a nivel comunal referente a educación, en el sentido de que le han dado un lugar predominante, que el desarrollo de una comunidad es a través de la educación» (jefe de UTP).

La gestión del Municipio es un elemento importante para comprender el funcionamiento de la educación pública en Hualañé. Las autoridades entregan autonomía a las escuelas para que generen sus propios proyectos de innovación y tienen confianza en la capacidad y compromiso de sus docentes: «Los profesores y los directores vienen con ideas, yo les digo: “Háganlo, si tenemos los recursos, háganlo”, porque es una buena forma de incentivar también a los profesores» (jefe del DAEM).

La autonomía con que trabajan las escuelas incluye el uso de los recursos que provee la Subvención Escolar Preferencial (SEP): «Aquí no pasa lo que en otras comunas a través del país, porque en otras comunas, quienes administran los recursos y quienes determinan las necesidades son los DAEM» (Jefe del DAEM). Las escuelas de Hualañé, en cambio, pueden gestionar los fondos que les corresponden sobre la base a sus PME y participar en la compra de materiales o contratación de servicios, definiendo los términos de referencia según sus necesidades y procurando garantizar la pertinencia de las adquisiciones.

Acá nosotros, gracias a Dios, tenemos harta autonomía. Por ejemplo, cuando yo quiero comprar algo, siempre y cuando esté dentro del plan de mejora, se nos permite comprar, no se nos cuestiona si es con una empresa o con otra empresa. Yo misma hago las licitaciones, voy donde el jefe de finanzas, él me ayuda, me ha ido enseñando: «Mira, esto se hace así, acá». Después me dice: «Mira, estas son las personas que quedaron», hacemos la puntuación económica y se elige (directora).

La Municipalidad también permite que las escuelas participen en la contratación de docentes y otros recursos profesionales y técnicos. Son ellas las que definen los perfiles profesionales que necesitan. Por ejemplo, la directora de la Escuela Amelia Vial se puso de acuerdo con el director de otra escuela para contratar a un profesional del área de informática con los recursos de la SEP de ambos establecimientos y compartir su jornada laboral, propuesta que fue acogida por el DAEM.

Ahora bien, uno de los problemas que enfrentan las comunas pequeñas y rurales es la dificultad para atraer profesionales. La Municipalidad y las escuelas de Hualañé prefieren contratar a los docentes de la misma comuna, porque perciben que tienen un compromiso especial con sus establecimientos. Esto se ve facilitado porque muchos jóvenes vuelven a Hualañé luego de realizar sus estudios superiores, lo que disminuye la rotación de profesores en las escuelas.

Aquí nosotros tenemos en los últimos años sesenta y cuatro profesionales que son de nuestra comuna, que son alumnos egresados de las escuelas básicas y del liceo, que vuelven. Eso también genera algo muy especial, porque son alumnos que muchas veces, la mayoría provienen de hogares que son de escasos recursos, entonces para ellos también es un desafío entregar el mejor potencial que tienen como profesionales. Y también hay un problema de pertenencia y de identidad, entonces el que se viene aquí, se queda (jefe del DAEM).

Estudiantes de la escuela: la diversidad de una comunidad

La Escuela Amelia Vial educa principalmente a los niños de las localidades de Peralillo y Parronal, que son hijos de trabajadores agrícolas, campesinos y pequeños parceleros y tienen prioridad para ingresar al establecimiento. Estas localidades forman una comunidad donde la mayoría se conoce y muchos de los alumnos de la escuela son hijos de exalumnos. Así, lo que prima es la confianza, y esto se reproduce al interior de la escuela: hay una buena comunicación entre los apoderados, los profesores y los alumnos, quienes mantienen relaciones cercanas y respetuosas. En palabras del exdirector: «Aquí se respira un ambiente sano».

Además de Peralillo y Parronal, hay un grupo de estudiantes que proviene de las escuelas incompletas de las zonas rurales aledañas y llegan al establecimiento a cursar séptimo y octavo. Aunque muchos de ellos no tienen otras opciones, algunos la eligen por su prestigio, sabiendo que es una escuela exigente tanto en lo académico como en lo disciplinario.

Finalmente, asisten a la escuela algunos estudiantes de Hualañé, la mayoría de los cuales proviene de familias con mayor capital cultural: profesionales, funcionarios públicos de la comuna y profesores. Este grupo, que ha aumentado durante la última década, también cuenta con más recursos económicos, lo que les da la posibilidad

de trasladarse diariamente a Peralillo, atraídos por el elevado prestigio de una escuela que les ofrece mejores estándares académicos.

En este sentido, la escuela cuenta con un alumnado diverso, algo que los actores escolares valoran.

Se hace esa mezcla cultural, socioeconómica, sociocultural, que se perdió en Santiago, en gran medida, o en la ciudad. Aquí, esta escuela es un ejemplo de que eso funciona, que cuando tenemos niños de distintos estratos socioeconómicos, socioculturales, compartiendo, mejora, es increíble, pero mejora [...]. Acá no están clasificados: como es un nivel, todos se mezclan [...] eso es súper bueno, yo creo que ahí radica la fortaleza de esta escuela (directora).

De acuerdo con los docentes, estas características contribuyen a generar un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje. Mientras los alumnos que provienen del campo serían niños sanos y tranquilos, educados en una cultura tradicional que los predispone a respetar las normas, el prestigio académico de la escuela produciría una «autoselección» de las familias que viven en otros sectores y eligen educar a sus hijos en el establecimiento, algo que se traduce en un clima de alto compromiso. En efecto, durante toda la década pasada, las principales razones que reportaron los padres de 4° básico para matricular a sus hijos en esta escuela fueron la calidad y excelencia académica, y el prestigio que tiene (Encuesta Simce, varios años).

Yo creo que los profesores antiguos siempre han estado comprometidos con el colegio y los nuevos siguen la misma trayectoria; y uno como apoderado también se compromete [...]. Si uno quiere que a su hijo le vaya bien, uno como apoderado también tiene que poner de su parte (apoderado).

En síntesis, es posible señalar que a lo largo de estos años, la Escuela Amelia Vial ha experimentado una espiral de éxito. Sus buenos resultados han merecido el reconocimiento de varias instituciones y autoridades, y generado nuevos recursos e impulsos para el mejoramiento, incluidos el apoyo y la autonomía en su relación con la Municipalidad. Asimismo, ha adquirido el prestigio de la «excelencia académica», lo que ha redundado en que muchas familias, tanto de sectores rurales como de la ciudad, quieran que sus hijos asistan a ella. Esto no solo ha servido para asegurar la matrícula, sino también para conformar un alumnado diverso y un grupo de apoderados muy comprometidos con el proyecto educativo de la escuela.

EL NÚCLEO DEL TRABAJO ESCOLAR: PROFESORES, ENSEÑANZA Y RECURSOS

Si bien la comunidad puede apoyar el trabajo de la escuela, los desafíos y complejidades que esta debe enfrentar son aún monumentales. En esta sección no realizaremos una descripción exhaustiva de sus innovaciones y prácticas educativas, sino que nos enfocaremos en dos aspectos que han cambiado enormemente durante la

última década: el aumento de recursos humanos y materiales, y el trabajo de monitoreo y apoyo de los alumnos, especialmente de los que enfrentan más dificultades. Además, profundizaremos en dos dimensiones que se han mantenido constantes: la gestión basada en la especialización de los docentes y las formas de enseñanza en el aula.

Una explosión de nuevos recursos para el aprendizaje

Hace diez años, la Escuela Amelia Vial tenía carencias que limitaban el trabajo de profesores y alumnos. Sin embargo, desde entonces ha experimentado una enorme transformación en cuanto a sus recursos humanos y materiales. Aunque la matrícula ha permanecido estable, la cantidad de profesores aumentó de nueve a veintidós, se construyeron numerosas salas de clases, se habilitaron nuevos espacios, se adquirió abundante equipamiento para el aprendizaje y la infraestructura mejoró considerablemente. Apoderados, alumnos y docentes están conscientes de este significativo avance y valoran enormemente las nuevas oportunidades con que cuentan.

Recursos humanos

La mayoría de los profesores de la escuela son contratados por jornadas completas o casi completas, lo que les permite gran dedicación. La JEC, iniciada en 2005, permitió afianzar aún más esta política de concentración horaria, ampliando los contratos docentes, típicamente de treinta a treinta y ocho horas semanales.

El cuerpo docente de la escuela se mantuvo estable y relativamente pequeño por mucho tiempo. Sin embargo, desde mediados de la década pasada empezó a experimentar una gran renovación y ampliación, debido tanto a la jubilación de profesores antiguos como a la incorporación de docentes asistentes de aula y de apoyo a alumnos rezagados. La mayoría de quienes trabajan actualmente en la escuela son jóvenes y llegaron durante los últimos cinco años. No es fácil para una escuela ubicada en este sector atraer docentes formados en las universidades más selectivas. En efecto, la directora percibe debilidades en la formación profesional de muchos profesores jóvenes, las que deben superarse en el trabajo de la escuela; también el exdirector reconoce que la escuela –no la universidad– ha sido el espacio formativo central para muchos de sus docentes.

Los alumnos mayores valoran que se hayan incorporado estos docentes: «Las jóvenes te entienden más [...]. Son más cercanas», mientras que los apoderados consideran que constituyen una fuente de renovación de la enseñanza: «De repente uno dice “la experiencia”, pero también a la experiencia hay que darle luces, la gente joven también tiene buenas ideas». El jefe del DAEM concuerda con que esta renovación ha tenido efectos positivos en la dinámica escolar: «Ha habido más movimiento [...], se puede decir, un clima con más energía».

La llegada de más profesores ha permitido aumentar las horas de apoyo para los alumnos y contribuido a descargar en parte el trabajo de los docentes regulares. Además,

los alumnos reportan que nunca pierden clases, porque cuando un profesor tiene algún inconveniente, siempre hay otro o un asistente que lo reemplaza. Los mayores recuerdan que antes no tenían estos recursos y era una auxiliar la que cumplía esa función. La escuela también tiene acceso a psicólogos, fonoaudiólogos y psicopedagogos para apoyar a los alumnos con necesidades educativas especiales. Desde 2012, un técnico provee soporte al laboratorio de informática. En definitiva, la disponibilidad de recursos humanos especializados ha aumentado radicalmente en los últimos años.

Recursos materiales

En términos de infraestructura, la escuela ha cambiado notablemente durante la última década. Una profesora que participó en el estudio de 2003 recuerda cómo eran las condiciones en ese entonces:

En aquellos años cuando vinieron acá, digamos, a observar clases, me correspondió a mí y a mi curso, que parece que era segundo básico. En ese entonces yo trabajaba en la cocina y ahí estuvieron toda una tarde observándome... O sea, era cocina y era sala de clases. Teníamos poca infraestructura.

De hecho, en ese entonces solo había tres salas y eran dos los cursos que tenían que compartir la suya con el comedor. Pero con la llegada de la JEC, se construyó todo un pabellón de aulas y una cocina-comedor, permitiendo que cada curso tenga su propio espacio. Además, la JEC aumentó el tiempo escolar disponible y reforzó la orientación académica de la escuela, que se organizó para impartir talleres en las tardes, donde se hacen actividades en torno a proyectos o reforzamiento para los alumnos que van más atrasados. En general, en estos talleres los docentes usan metodologías alternativas a las de las clases regulares.

La JEC también permitió la construcción del Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) en 2009, pues antes la escuela solo tenía algunos estantes con libros en la oficina de la directora. La construcción y habilitación de más salas de clases también permitió equipar un ala completa de la escuela para nuevos usos: una sala para los profesores, un laboratorio de informática, un laboratorio científico (gracias a un proyecto propio) y una sala para el trabajo de la UTP. Adicionalmente, la escuela cerró un internado que mantenía y habilitó ese espacio para el trabajo del programa de alumnos con necesidades educativas especiales y otras labores de apoyo y reforzamiento pedagógico.

El mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento también permitió techar una parte del patio, construir una multicancha, instalar un cierre perimetral, mejorar el piso del patio, instalar máquinas para hacer ejercicios (que los alumnos usan libremente o en clases de educación física), construir salas y espacios de juego para la prebásica, mejorar los implementos deportivos y audiovisuales, y adquirir una fotocopiadora. Pero la transformación de la infraestructura ha reducido el espacio para recreación, de manera que la escuela pretende expandirse hacia el terreno vecino.

El exdirector enfatiza que la escuela ha obtenido muchos espacios y equipamientos mediante proyectos propios o cogestionados, lo que, además de un mayor involucramiento de la comunidad, ha movido a los docentes a buscar un aprovechamiento pedagógico de los nuevos recursos. Los apoderados, por su parte, se muestran satisfechos con el progreso que evidencia la escuela.

Los alumnos mayores perciben y valoran el cambio en el equipamiento y la infraestructura de la escuela, y señalan que usan el CRA y el laboratorio de informática tanto dentro como fuera del horario de clases. Por ejemplo, se quedan después de la jornada escolar a hacer las tareas cuando necesitan internet o usan los computadores, leen revistas y ven películas durante las horas de almuerzo.

Los profesores también afirman que pueden acceder fácilmente a los recursos pedagógicos y solicitarle nuevos materiales a la directora, los que llegan de manera expedita a la escuela. Asimismo, valoran el hecho de recibir capacitaciones para trabajar con computadores, data show o pizarras interactivas, pues esto aumenta el uso pedagógico que pueden darles. Finalmente, ahora los materiales que se obtienen o elaboran para determinados cursos se guardan y ponen a disposición de los profesores que los puedan necesitar en el futuro.

Los materiales, por ejemplo, del Simce, que nosotros sacamos, queda todo, hay una base de datos. O sea, cualquier profesora que quiera algún material, no sé, la profesora de tercero ver lo que están pasando en cuarto, ella puede ir perfectamente a la sala y está ahí, está todo ahí, o si este otro año van a cambiar de profesor y va a estar otro profesor en cuarto, va a tener todo el material (docentes jóvenes).

En definitiva, desde mediados de la década pasada, la experiencia educativa de los alumnos de la Escuela Amelia Vial ha sido enriquecida con más tiempo escolar, docentes y otros profesionales, además de espacios y recursos educativos, todo lo cual ha expandido sus oportunidades de aprendizaje.

El trabajo técnico-pedagógico

Autonomía docente y especialización de los profesores, base de la gestión pedagógica

La columna vertebral de la Escuela Amelia Vial es, sin duda, su equipo docente. Todos los actores reconocen que el alto grado de compromiso profesional y personal de los profesores con la escuela y sus alumnos ha sido y es una característica distintiva de esta comunidad docente.

La escuela es un equipo, cada uno tiene responsabilidades [...], porque cada uno de estos profesores aporta una gran cosa a este colegio. Yo siempre he dicho que este colegio se maneja aunque no haya una directora, porque los profesores son muy comprometidos.

Aquí, cuando yo llegué, si había que trabajar el día sábado, trabajábamos el día sábado, y nadie nos pagaba, porque había que sacar algo bien. Y seguimos igual (docente antigua).

En una comunidad como esta –pequeña, intensa e históricamente estable–, el proceso de incorporación de nuevos miembros puede ser crítico. La dirección de la escuela ha participado tradicionalmente en la selección de los profesores, quienes deben pasar por un periodo inicial de prueba, durante el cual son contratados solo por algunas horas para saber si cumplen con el perfil que requiere el establecimiento. Por cierto, no todos los docentes que recién llegan han logrado demostrar dichas competencias y la escuela ha encontrado el modo de discontinuar su trabajo. Esta fase está destinada, asimismo, a que los docentes conozcan y se imbuyan del *ethos* de la escuela y su proyecto institucional, además de servir para observar su desempeño e identificar sus fortalezas, de manera de asignarlos a las áreas en que se sienten más cómodos y muestran mayor dominio. La actual jefa de UTP, por ejemplo, ingresó de esta manera.

Así es que llegué y lo bueno fue el recibimiento, fue el trabajo en equipo que se veía, la unión entre los docentes, y lo bonito fue que al mes me dijeron: «¿Sabe profesora?, nosotros la queremos acá con las treinta y ocho horas, tiempo completo [...]». Me dijeron que cumplía con el perfil de la escuela, que les gustaba mi trabajo, la disciplina en el curso, el ambiente que provocaba el dominio de curso, todo eso (jefa de UTP).

El estudio realizado en 2003 identificó un elemento importante del trabajo pedagógico, aún presente: el fomento de la autonomía de los profesores, tanto para buscar e implementar nuevas estrategias y metodologías como para desempeñarse en las áreas en las que se sienten mejor. La idea de ajustar las funciones de los docentes a sus motivaciones y capacidades se ha traducido en una elevada especialización, siendo muy rara la rotación entre los cursos. En el caso de primero y segundo básico, por ejemplo, las profesoras siguen los dos años a cargo de sus estudiantes; mientras que en tercero y cuarto, la especialización ha sido aún mayor: una profesora (la hermana de la directora histórica) estuvo a cargo de cuarto básico durante dos decenios, mientras otra solo trabajaba con tercero.

A juicio del exdirector de la escuela (compartido por muchos docentes), este es un modelo que funciona: «Hay un mayor manejo de los contenidos y manejo de situaciones con los alumnos». Sin embargo, el nivel de especialización llegó a ser tal que cuando jubiló la profesora de cuarto básico –que había «enfrentado» todos los Simce de ese grado– ningún docente se sintió capaz de asumir su puesto («por el dominio de los contenidos»), y la escuela tuvo que contratar a dos profesores jóvenes para reemplazarla. Para la actual directora, un modelo de trabajo tan especializado tiene sus debilidades, ya que hace que el funcionamiento de la escuela dependa demasiado de las personas, amenazando la sostenibilidad de la organización y los logros del establecimiento.

El alto nivel de especialización facilita que los profesores trabajen de manera muy autónoma, lo que se ha traducido en que la coordinación y el trabajo colectivo no sean

considerados aspectos demasiado relevantes para la gestión pedagógica. Los docentes solo se encuentran en los consejos semanales de profesores, dirigidos por la directora. Además de informar, en ellos se abordan aspectos técnico-pedagógicos particulares (como los cambios en las bases curriculares) y se hacen perfeccionamientos o capacitaciones. Una vez al mes, además, estos consejos se destinan a que cada profesor planifique sus clases.

En esta misma línea, el trabajo de la Unidad Técnico-Pedagógica no ha sido intensivo ni sistemático. Por ejemplo, si bien los profesores entregan sus planificaciones mensualmente, estas prácticamente no se revisan ni se incorporan al trabajo colectivo o de monitoreo curricular. Tampoco existe un sistema de observación de clases. Esta estructura más bien liviana de supervisión de los procesos de enseñanza responde al funcionamiento tradicional de una escuela pequeña, con un equipo de gestión reducido, y con pocas horas para funciones técnico-directivas, dado que sus responsables deben realizar también horas de clases.

Ahora bien, aun cuando el trabajo técnico-pedagógico en espacios institucionalizados es poco, existe una buena disposición a la colaboración entre docentes, facilitada por las relaciones de confianza y afecto, y la fluida comunicación que mantienen. Eso sí, el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos se da más bien en espacios informales. En palabras de una profesora: «En la sala de profesores, en el almuerzo, en el patio, en los recreos».

Como hago los ramos artísticos, y esos ramos los hacía otra profesora antes, entonces yo le pido sugerencias a ella, le muestro lo que voy a pasar, y le digo lo que he pasado; y bien, ningún problema. O sea, ella siempre me ayuda, o me pasa las cosas que ella tenía antes para yo incorporarlas al curso, cosas así (docente joven).

Este pareciera ser un aspecto que no ha cambiado en el tiempo: la cercanía, la confianza y el compromiso son parte de la identidad de la escuela y uno de los pilares de su funcionamiento. Como señalara una profesora joven, «A mí me gusta la conexión que hay entre colegas; no es que uno haga un trabajo individual, es de todos».

La enseñanza en el aula: diversas formas, desafío común

Las clases observadas durante este estudio dan cuenta de la autonomía con que trabajan los profesores y la diversidad de métodos que utilizan: mientras que en la sala de segundo básico primó una organización más dirigida, la clase de séptimo se desarrolló en un ambiente estructurado en torno al trabajo colaborativo de los alumnos, con una profesora que actuó más bien como facilitadora del aprendizaje. Una mirada más detenida permite comprender mejor el tipo de experiencia formativa de los alumnos de esta escuela.

La clase de Lenguaje de segundo básico comenzó con una sesión de lectura silenciosa, acompañada con una guía de preguntas en torno al texto. Los alumnos hicieron la guía disciplinadamente y, a medida que terminaban, se les iban asignando nuevas tareas,

de manera que en todo momento estuvieran ocupados. La profesora fue apoyada por una asistente de aula y una profesional de integración, quienes iban puesto por puesto revisando que todos los alumnos estuviesen trabajando, al tiempo que respondían sus preguntas. Una vez que todos terminaron, la profesora revisó la guía voz alta y les hizo preguntas a los alumnos, quienes respondieron con entusiasmo. Finalizada esta actividad, se inició otra en que, primero, los niños definieron los conceptos de «sinónimo» y «antónimo», y luego se les distribuyeron palabras al azar para que cada uno dijera un sinónimo y un antónimo de la que le había tocado. Cuando algún alumno no pudo hacerlo, la profesora le pidió a uno de sus compañeros que lo ayudara, fomentando así el aprendizaje como proceso colectivo.

La clase de Matemática de séptimo básico tuvo como tema las «medidas de tendencia central» del área de estadísticas. Los alumnos trabajaron activamente, algunos en grupos de cuatro y otros en parejas, mientras una estudiante resolvía el ejercicio en la pizarra y la profesora le daba retroalimentación a ella y a algunos grupos en sus puestos. Hubo un ambiente de gran actividad y conversación en torno al trabajo, pero a la vez de mucha concentración. Además de pedirle ayuda a la profesora, los alumnos llamaban a sus compañeros que cumplen la función de «ayudantes». Esta práctica de apoyo es común en la clase de Matemática, porque la profesora la fomenta (los estudiantes la reconocen como una metodología propia de esta clase). La docente hace que los alumnos se revisen entre ellos, discutan y se corrijan si encuentran discrepancias en sus cálculos. Para esto, deben alcanzar un acuerdo sobre lo que sería el procedimiento correcto. La profesora no responde jamás directamente a las numerosas preguntas que le hacen los alumnos, y nunca da la solución de manera inmediata ni explícita. Lo que hace es «devolverles» sus propias preguntas con otras de carácter indagatorio, para que ellos mismos clarifiquen sus dudas o identifiquen sus errores. Además, durante la clase observada enfatizó constantemente la necesidad de usar un lenguaje adecuado y riguroso, incentivando a los estudiantes para que precisaran sus definiciones y transformaran en palabras y explicaciones con sentido los ejercicios de análisis estadístico que estaban realizando.

A pesar de las diferencias en las metodologías de trabajo, las clases de Lenguaje y Matemática revelaron aspectos comunes importantes. En ambas, los estudiantes demostraron conocer bien las formas de trabajo y sus dinámicas, y transitaban con soltura de una actividad a otra. También compartieron un ambiente propicio para el aprendizaje: escucharon con atención y participaron activamente en los espacios destinados para ello, y se mostraron genuinamente involucrados en el proceso pedagógico. Además, las dos profesoras promovieron la solidaridad en el aprendizaje y compartieron varios elementos estructurantes, como un uso intensivo del tiempo, una clara preparación previa, la preocupación por mantener involucrados a todos los alumnos, y la capacidad de adecuarse a sus diferentes ritmos de aprendizaje (las dos les dieron más tiempo a los que lo necesitaron y tareas adicionales a los más rápidos).

Más en general, los alumnos señalan que tienen un trato cercano con los profesores: «Los profesores son como la familia, te agrada estar con ellos porque son simpáticos, te enseñan bien». Además, tienen una percepción positiva acerca de su disposición para enseñar: sienten que se preocupan de que cada uno aprenda y que siempre están dispuestos a explicarles las cosas otra vez: «Te enseñan de nuevo si uno no entiende, te enseñan hasta que uno pueda entender bien»; «te repasan, te repasan, te repasan hasta que entiendas». Asimismo, los alumnos consideran que las clases son estimulantes, «de mucha actividad», tanto porque aprenden muchas cosas como porque incluyen actividades innovadoras (como trabajar con materiales en el taller científico) que les permiten asimilar los contenidos de una manera más práctica y desarrollar distintas habilidades. Finalmente, consideran que las clases «son divertidas» y que el clima del aula es bueno, porque combina normas claras con espacios y tiempos más distendidos, y fomenta la creatividad y las buenas relaciones entre los compañeros. «Hoy día mismo, en la mañana en Lenguaje, tuvimos que hacer una obra dramática, y lo pasamos bien actuándola», relata uno de ellos.

Estrategias de monitoreo y apoyo pedagógico para que todos los niños aprendan

Si bien el estudio de 2003 destacó que los docentes estaban enfocados en lograr que todos sus alumnos aprendieran, no constató la existencia de dispositivos institucionalizados de seguimiento ni de medidas remediales fuera de la sala de clases. Pareciera que el incremento de los recursos profesionales, materiales y de tiempo, asociados a la JEC y especialmente a la SEP, han posibilitado el monitoreo-refuerzo más exhaustivo que puede observarse hoy.

Uno de los mecanismos que utilizan los profesores consiste en observar el ritmo de aprendizaje que tienen sus alumnos y derivar a los que quedan rezagados (según sus evaluaciones de aula y los ensayos Simce) o tienen dificultades con contenidos o habilidades particulares a los talleres de apoyo pedagógico (en Lenguaje, Matemática, Ciencias e Historia) que realizan los ayudantes de aula. Estos profesionales van a buscar a los estudiantes a algunas clases como Religión y Artes, y les hacen reforzamiento hasta que se nivelan. Entonces los alumnos dejan de asistir y en su reemplazo se integran otros.

Una segunda instancia de monitoreo son los consejos de evaluación que se hacen al final de cada semestre y en que cada profesor presenta los datos de su curso e identifica a los alumnos que van más rezagados, con el objeto de planificar las actividades de nivelación. Finalmente, desde 2011, la escuela cuenta con un equipo de integración, conformado por dos psicopedagogas y una educadora diferencial, quienes tienen asignados determinados cursos, a los que les destinan ocho horas en aula y dos en reforzamiento. Estas profesionales no solo trabajan con los alumnos del programa de integración, sino que también apoyan a los estudiantes que van quedando rezagados o que muestran dificultades en el aprendizaje de ciertos contenidos: «Nosotros llegamos a la sala, trabajamos con los niños, buscamos material, trabajamos con las profesoras» (profesional de integración).

Por cierto, una labor tan intensiva requiere mucha coordinación, por lo que existe un trabajo colaborativo entre estos profesionales y los docentes de aula. La mayoría de los profesores tiene tres horas semanales asignadas para planificación, que aprovechan para coordinarse con los profesionales de integración en cuanto a las clases y los materiales de apoyo que van a utilizar. Además, los profesores realizan un trabajo anual, donde comparten las planificaciones del curso con las del profesional de integración y revisan las adaptaciones curriculares propuestas.

Esta preocupación por el avance de los alumnos involucra también a los apoderados, quienes mantienen una comunicación continua con los profesores de cada curso para estar al tanto del aprendizaje, las materias, los hábitos de estudio y los problemas que pueden enfrentar sus hijos; como señala una madre: «la profesora le dice a uno también cómo lo haga, qué tiempo tiene que darle al niño para que rinda un poco más. Por eso yo pienso que están pendientes de que aprendan». En efecto, según las encuestas del Simce, la información sobre los resultados académicos de los alumnos y la calidad del trabajo de los profesores son los aspectos mejor evaluados por los apoderados a lo largo de la década pasada.

En resumen, en la medida en que ha contado con los recursos, la escuela ha buscado dispositivos para detectar a los alumnos con dificultades y ha generado estrategias para que todos alcancen los aprendizajes esperados. Y hoy, como señalan los apoderados, en la escuela «hay de todo» para conseguirlo: «Hay ayudante, psicólogo, reforzamiento»; «se quedan en las tardes»; «hay profesores aparte para reforzamiento».

TENSIONES Y DESAFÍOS DE LA ESCUELA: INSTITUCIONALIZACIÓN Y EDUCACIÓN INTEGRAL

Según nuestra perspectiva, hay dos aspectos que han cruzado transversalmente el quehacer de la escuela durante la década pasada y que se manifiestan en la actualidad como tensiones o desafíos: por un lado, la necesidad de institucionalizar la gestión escolar, y por otro, la de conseguir un adecuado equilibrio entre la orientación al logro académico y una formación integral que desarrolle todos los aspectos considerados en el currículo. El análisis de estas dos dimensiones nos permitirá continuar describiendo el modo en que la escuela ha trabajado durante estos años.

La gestión escolar: el difícil camino hacia la institucionalización

Personalización de los roles y funciones

La Escuela Amelia Vial siempre fue una comunidad escolar pequeña, con pocos alumnos y un cuerpo docente estable y reducido. Su modo de gestión institucional no era muy complejo y descansaba en buena medida en las características idiosincráticas de sus miembros. Estuvo a cargo de la misma directora durante varias décadas, quien le imprimió un sello personal, basado en su liderazgo y el reconocido ascendiente que tenía sobre los profesores. La directora concentraba las decisiones clave y ganaba autonomía

frente al municipio, mientras los docentes se especializaban y trabajaban autónomamente los asuntos técnico-pedagógicos.

Las múltiples innovaciones que la escuela diseñó e implementó durante los noventa y los dos mil surgieron de los mismos docentes, quienes las llevaron a cabo con el apoyo de la directora. Típicamente, los profesores se organizaban en pequeños equipos ad hoc para desarrollar las iniciativas que luego derivaron en los proyectos concursables que la escuela se adjudicó. En esta labor, el profesor que sucedería luego a la directora en su cargo jugó un rol clave. Este «modelo de gestión» permitió combinar una forma de trabajo tradicional (y en algún sentido, rígida), en cuanto a la labor técnico-pedagógica, con otra más flexible para introducir innovaciones focalizadas por la vía de proyectos.

El modelo de trabajo descrito descansaba en las personas y su compromiso, lo que redundó en que la gestión escolar se haya visto problematizada como consecuencia de dos procesos simultáneos: la jubilación de varias docentes (entre ellas, la profesora que estuvo a cargo de cuarto básico por alrededor de veinte años) y la incorporación de nuevos profesores y otros profesionales de la educación. Desencadenado el proceso de renovación-expansión, el modelo tradicional de gestión se mostró insuficiente.

La difícil transición en el liderazgo y conducción de la escuela

Aunque quienes trabajaron con ella la recuerdan con afecto, admiración y hasta nostalgia, el estilo de liderazgo de la histórica directora no facilitó que otros docentes desarrollaran capacidades de gestión institucional y pudieran eventualmente reemplazarla. El establecimiento se vio profundamente remecido cuando dejó el cargo en 2009.

Cuando esto sucedió, los docentes eligieron a un nuevo director, que la Municipalidad aceptó. Este profesor, quien había ejercido en la práctica como colaborador de la directora, es descrito como un docente profundamente comprometido con la escuela, de carácter amable y amistoso, y que promovió un buen clima de convivencia. Aunque no introdujo mayores cambios en la gestión, le tocó conducir la escuela en un período de expansión y complejización, especialmente debido al inicio de la JEC, la apertura del preescolar y, posteriormente, el comienzo de la SEP.

Al cabo de cuatro años, la Municipalidad decidió hacer un cambio en la dirección de la escuela para regularizar la gestión y poder hacer frente a los problemas administrativos que estaban surgiendo. Pero algunos docentes y apoderados consideraron que esto era una imposición y el conflicto amenazó con escalar, dificultando seriamente la instalación de una nueva directora. Sin embargo, conversaciones de las autoridades municipales con los apoderados y una actitud de colaboración de parte del director saliente lograron distender las fricciones con que comenzó el año escolar 2013.

La nueva directora fue seleccionada por la Municipalidad, que la trasladó desde un establecimiento de Hualañé. Esta profesora había sido apoderada de la escuela y ejercido brevemente como docente de reemplazo unos años antes. Con un carácter muy activo, ha impulsado la participación de todos los miembros de la escuela, organizando

el Centro de Alumnos («este año empezó la democracia en esta escuela, así, votando por quién va a ser presidente» [estudiantes]) y reforzando el protagonismo de los apoderados: «Yo quiero una escuela abierta, quiero que vengan los papás, quiero que vengan los chiquillos», explica.

Varios de los entrevistados (incluidos alumnos, padres, docentes y administradores de la Municipalidad) consideran positivo que la escuela se renueve, que impulse una mayor participación de los padres y alumnos, y se abra a la comunidad. Por ejemplo, antes el Centro de Padres no era una instancia formal ni tenía una participación activa en la escuela, cosa que los apoderados perciben que está cambiando. En 2012, durante el período del exdirector, el Centro de Padres obtuvo personalidad jurídica y su directiva fue elegida democráticamente.

Yo creo que ahí también se ha ido avanzando porque la antigua generación no daba participación a los papás y a los apoderados [...]. Ahora hemos ido como ganando terreno en ese sentido también, está más abierto [...]. La antigua directora, sí, ella era muy buena también [...], pero tenía este sistema de trabajo: los apoderados hasta la reja no más (dirigentes del Centro de Padres).

La directora actual también inició un proceso de actualización del Proyecto Educativo Institucional y de reprogramación del plan de mejoramiento de la SEP. Con el propósito de ordenar la gestión y acercar estos proyectos a la realidad de la escuela, formó un equipo de trabajo (con la jefa de UTP, la coordinadora de la SEP y el exdirector), con el que elabora las propuestas que luego se validan con el conjunto de los docentes en los consejos. Asimismo, tiene en carpeta rediscutir la organización de la JEC para reflejar mejor las nuevas prioridades del establecimiento.

Ciertamente, los miembros de la comunidad valoran de diferente forma los cambios de liderazgo que ha experimentado la escuela en los últimos años. Los profesores más antiguos, por ejemplo, añoran la forma de conducción de la directora histórica, valoran el esfuerzo que hizo el exdirector por mantener la forma de funcionamiento que tenía la escuela y miran con expectación el rumbo que la directora actual le pueda imprimir a la gestión escolar.

Los nuevos desafíos de la gestión escolar

Actualmente, la escuela no cuenta con un equipo de gestión propiamente tal. La directora realiza las labores de inspectoría y continúa con doce horas semanales de clases. La jefa de UTP es docente de aula y tiene asignadas doce horas para esa función. Es decir, formalmente, la escuela cuenta con una jornada completa equivalente para el trabajo de gestión institucional. El resto de las labores de coordinación lo realizan los docentes de aula, a quienes se les asignan algunas horas para ello. Además, el exdirector ejerce en la práctica como un subdirector, apoyando a la directora en diferentes labores.

La directora explica que el trabajo administrativo de la escuela (producto de los diferentes proyectos, especialmente la SEP y la nueva fiscalización de la Superintendencia)

ha aumentado enormemente en años recientes: «También debo reconocer que ahora el sistema administrativo de las escuelas está cada vez más complejo: tenemos más cosas, más cosas, (o bien yo me lo estoy tomando muy en serio, no sé). Se ha ido burocratizando. Porque, por ejemplo, la misma Superintendencia, ¡todo lo que nos piden! es increíble».

Así, ella considera que el desafío de institucionalizar la labor de la escuela es el más importante en estos momentos, porque tiene que ver con la sustentabilidad del trabajo y los logros de la escuela; ella piensa que esto facilitaría el aprendizaje institucional.

Lo otro que siempre les digo a los colegas es que tienen que ser generosas con los nuevos, porque tiene que haber un recambio [...]. Eso es lo que yo siento que hay que cambiar, porque antes esto era demasiado personalista, y si esa persona no estaba, temblaba todo, y eso no puede suceder porque eso no habla bien de la institución, que tiene que seguir funcionando aunque las personas pasen (directora).

Los profesores más jóvenes valoran el apoyo que les brinda la directora, y las más antiguas reconocen en ella a una persona con potencial de liderazgo, capaz de conducir y renovar la escuela. También destacan que «pelea» por los recursos ante la Municipalidad y que generalmente los consigue. Aun así, la presencia de un núcleo de docentes más antiguos y otros más jóvenes y recién llegados supone un desafío importante para la integración del cuerpo docente, que la directora está intentando enfrentar.

Porque yo soy un puente, y hago cosas y los combino: «Sabe que necesito que me hagan esto pero usted y usted», busco una profesora más antigua y una más nueva [...]. Les he dado también facultad a los más jóvenes, por decirlo de alguna manera, para que también ellos estén a la cabeza de algunas de las actividades, que ellos coordinen, que ellos propongan también (directora).

Como se ve, la capacidad del cuerpo docente más consolidado de socializar e incorporar a la cultura escolar a los nuevos miembros, y de estos a su vez de introducir los cambios que se requieren, se vuelve un asunto crítico.

En definitiva, la complejización de la conducción institucional de la escuela, unida al aumento de profesionales, funciones, tiempo y recursos del último lustro, han presionado por instalar prácticas de gestión más institucionalizadas. La Escuela Amelia Vial está en pleno proceso de acomodarse a esa nueva realidad, pero no ha sido una transición fácil ni fluida.

Foco y prioridad en los aprendizajes: la tensión entre el logro académico medido por el Simce y la orientación hacia una educación comprehensiva

La Escuela Amelia Vial enfrenta además otro desafío: satisfacer su compromiso institucional de entregarles a sus alumnos una formación integral. El principal riesgo que advertimos, en este sentido, es que el trabajo escolar se haya visto sesgado por los aprendizajes que mide el Simce. En efecto, las paredes de la oficina de la directora no alcanzan para cobijar la impresionante cantidad de diplomas y reconocimientos que la

escuela ha recibido desde principios de los noventa. Su buen desempeño en el Simce ha ido convirtiéndose en un sello y en una parte importante de su identidad. Todos nuestros entrevistados: padres, alumnos, docentes, e incluso informalmente personas en la ciudad de Hualañé, destacaron los sobresalientes logros en el Simce de la Escuela Amelia Vial.

Selectividad y abordaje de los alumnos con más necesidades

Ahora bien, una escuela académicamente exigente corre el riesgo de volverse selectiva. Según la información disponible, no ha sido el caso de la Amelia Vial. De acuerdo con las encuestas realizadas a los apoderados (Mineduc, Simce, varios años), la escuela siempre ha mantenido un muy bajo nivel de selectividad en cuanto a los requisitos que hay que cumplir para ingresar, y según nuestras entrevistas y las referidas encuestas, los alumnos que repiten o tienen mal rendimiento no son expulsados.

Pero ha habido excepciones. «Hay niños que se les ha dado muchas oportunidades, mucho, serán cuatro años... [...] pero a veces el problema no se soluciona» (apoderados). Entre nuestros entrevistados, no es claro qué tan extendidas han sido las expulsiones de alumnos en el pasado, pero varios actores señalan que ha sido la combinación mala conducta reiterada/mal rendimiento la causa de esta decisión.

Adicionalmente, la escuela tuvo niveles de repitencia comparativamente altos durante toda la década pasada (entre 6 % y 9 % en total), alcanzando en segundo ciclo un 17% en 2003 y un 12% en 2010. Los apoderados reconocen que esto puede producir autoselección.

Aquí hay niños que, como en todas partes, quedan repitentes y no se van. A lo mejor el mismo apoderado dice: «En otro colegio a lo mejor no le van a exigir tanto a mi hijo y va a pasar de curso, le va a ir bien». A lo mejor por eso el apoderado lo saca (apoderados).

Una escuela puede no ser selectiva, pero sí excluyente con los alumnos que enfrentan más dificultades. Este tampoco parece ser el caso de la Amelia Vial, donde la equidad es la base de la preocupación institucional por el logro académico mensurable. Esto se expresa en la bajísima proporción de alumnos con desempeño insuficiente: mientras en la escuela el porcentaje de quienes no alcanzaban el mínimo en Lenguaje y Matemática (medido por el Simce) osciló durante la década pasada entre 3 % y 13 %, en establecimientos similares lo hizo en Lenguaje entre 32 % y 45 %, y en Matemática, entre 47 % y 54 %. Los apoderados perciben el esfuerzo que hace la escuela para que todos aprendan y recurren a ejemplos para demostrarlo.

En el caso de mi curso, había un niño que venía de otro colegio y la mamá siempre no daba un peso por su hijo, siempre decía que era muy mal alumno, llegó como en tercero, y sabes tú que la profesora lo hizo tirar para arriba, o sea, la mamá estaba súper agradecida porque en el colegio que había estado el niño nunca había rendido lo que rindió (apoderados).

Además, la escuela procura que los alumnos que tienen necesidades educativas especiales reciban un apoyo especializado, acotado y que muestre avances medibles.

No puede ser que niños con necesidades educativas transitorias, que en uno o dos años deberían salir del programa, estén en las mismas condiciones que como entraron; entonces también estoy viendo lo que están trabajando las profesoras de integración (directora).

Sin embargo, las profesionales a cargo del programa de integración perciben una contradicción entre las políticas de apoyo a los niños con necesidades educativas especiales y el énfasis y relevancia que adquiere la evaluación estandarizada de nivel nacional. Esta tensión se experimentaría más agudamente en esta escuela, dado su fuerte carácter académicamente competitivo.

Yo voy a todas las reuniones de los directores de la comuna, entonces ellos dicen: «No, ustedes tienen que sacarles trote a los niños». Nosotros: «Ya, pero es que no tenemos varitas mágicas para que rindan igual que los otros niños» [...]. Ellos dicen que los niños de integración les bajan el puntaje a los otros niños. Pero eso pasa a la realidad de país, no solamente acá en el colegio [...]. Entonces es como contradictorio: o aceptamos las necesidades educativas de los niños o no las aceptamos (psicopedagogas del PIE).

Énfasis del currículo de la escuela

El foco en el logro académico puede producir un estrechamiento curricular, y la preocupación por el Simce derivar en una enseñanza mecanizada. ¿Ha ocurrido esto en la Escuela Amelia Vial?

Como se explicó, por medio de proyectos de innovación pedagógica y curricular, desde inicios de los noventa, la escuela ha buscado desarrollar competencias aplicadas y habilidades de orden superior en los alumnos, intentado enseñarles mediante experiencias significativas y relevantes, evitando el aprendizaje mecánico. Igualmente, la disciplina y la regulación de la conducta, si bien han sido funcionales a la enseñanza, también representan objetivos de aprendizaje en sí mismos, en la medida en que los docentes y los apoderados consideran que el trabajo metódico y la responsabilidad son fundamentales para que los alumnos tengan éxito en la educación secundaria y en su vida adulta.

La escuela también ofrece actividades formativas opcionales para los estudiantes después de la jornada escolar. En el plano deportivo, por ejemplo, imparte talleres de básquetbol, fútbol, gimnasia, hándbol y pimpón. La profesora encargada estima que entre 15% y 20% del total de alumnos participa en algún taller. Los talleres varían entre el primer y segundo semestre, porque es la misma profesora la responsable de todos, algo que algunos apoderados consideran una falencia. Asimismo, la escuela ofrece talleres artísticos (folclor y coro) y académicos (inglés, historia), aunque una limitación importante para potenciar estas actividades es el tiempo del que disponen los docentes.

Más excepcionalmente, la escuela organiza salidas culturales, como, por ejemplo, paseos a Santiago para visitar La Moneda y algunos museos (estos viajes se han hecho

más frecuentes con los recursos de la SEP). Por último, los profesores de cuarto básico combinan el fuerte trabajo académico de preparación del Simce con actividades recreativo-culturales, como ver películas todos los jueves en el CRA, sobre las que luego se desarrollan guías.

Pero que el establecimiento tiene puesto el énfasis en la formación académica es algo que está fuera de dudas. Los alumnos están convencidos de que asisten a una escuela donde «se aprende más que en otras escuelas». Los directivos del liceo de Hualañé afirman que los egresados de la Amelia Vial tienden a destacar por su buena disciplina y disposición a los estudios; por sobre incluso su desempeño académico. «Traían ya un método de estudio», coincide el jefe DAEM, exorientador del liceo. Más aun, los estudiantes mayores manifestaron sus aspiraciones de ir a la universidad, algo que comparten los profesores y apoderados: «Con nuestros hijos, nos proyectamos para que ellos sean profesionales» (Centro de Padres).

¿Excesivo foco en el Simce?

Por último, la tensión entre una educación de carácter integral y un excesivo foco en los aprendizajes medidos por el Simce habita en la comunidad de la Escuela Amelia Vial, algo respecto a lo cual los entrevistados tienen distintas apreciaciones.

Los alumnos consideran que la preparación para el Simce es muy intensiva, y que octavo y sobre todo cuarto básico son años completamente marcados por su presencia. En los ramos incluidos en el Simce, además de los frecuentes ensayos (que se intensifican cuando se acerca la fecha de rendirlo) y el repaso de los contenidos, las evaluaciones se aplican usando su formato. Según los alumnos, apoderados, la directora y algunos docentes, se producen cambios en el horario y el calendario académico para privilegiar las asignaturas evaluadas por el Simce, hasta la fecha de su aplicación

En las clases como artística, música, recreación: prueba, preparación Simce [...] Simce, todas las tardes. Nos cambiaban el horario [...] Era igual a veces cansador [...] Después de noviembre, era como para relajarse. [...] Ahí sí recuperamos todas las clases que estaban pendientes, arte y recreación. [...] A veces sí nos daba presión, porque, pucha, que saquemos menor puntaje que todos va a ser una decepción.

La señorita siempre nos decía «yo quiero que sean alguien en la vida». Y como nos fue bien, ella nos felicitó porque ella ahí ya vio que podríamos ser alguien en la vida.

Hay compañeras que ya estudian en la universidad o son profesionales, y también estuvieron con esa profesora, y dijeron que ella siempre era así. Sí, pero le agradecían mucho, porque ahora ya están con título o están en la universidad (estudiantes).

Los apoderados también perciben la presión que implica mantener el prestigio que la escuela ha construido en torno al Simce.

En cuarto, el año del Simce, se prepara todo el año, todo el año, y se van saltando algunas asignaturas. Si a mí me hubiesen preguntado, yo digo: «No, hágale todas las asignaturas que vienen destinadas para cada curso y no importa que el rendimiento sea tanto mejor que otro» (apoderados).

Yo también siempre le decía al profesor que de repente todos los días así como guías pa' los niños era estresante (apoderados).

Quienes llevan más tiempo siendo apoderados recuerdan que esto siempre ha sido así: «Yo me acuerdo porque el [hijo] mayor, todo el año en el Simce, Simce, y ya, dan el Simce, como que se relajan un poco ya, en lo que es Lenguaje y Matemática. Cuarto siempre ha sido un año tenso, para los niños y para los apoderados» (apoderado). Con todo, los apoderados perciben que, más allá de la escuela, el énfasis en el Simce es un requerimiento de las autoridades educacionales, que algunas consideran ha ido demasiado lejos, por ejemplo al incluir a segundo básico en la prueba, porque ahora «todo tiene Simce» (apoderados); «como que el Simce lo ha acelerado todo» (Centro de Padres). En consecuencia, los apoderados estiman que las oportunidades formativas complementarias que tienen los niños son escasas y quisieran más talleres de deportes y artes, para complementar el (valorado) foco en el logro académico.

Sin embargo, el jefe del DAEM no cree que el énfasis en el Simce haya supuesto dejar de lado otras actividades formativas. Por el contrario, destaca la experimentación científica y otras innovaciones pedagógicas y curriculares que han caracterizado históricamente el quehacer de la escuela. Los docentes con más experiencia tampoco perciben una incompatibilidad entre la preparación del Simce y la cobertura del currículo. Al contrario, consideran que el énfasis que supone la carga académica de cuarto básico es posteriormente equilibrado. Asimismo, la jefa de UTP y los docentes más jóvenes, aunque reconocen que los alumnos de cuarto hacen tres ensayos Simce por semana, además de las guías de preparación para la prueba, no consideran que este ritmo sea exagerado ni que afecte negativamente a los alumnos.

La directora, por su parte, piensa que sí ha habido un foco excesivo en el Simce, especialmente en cuarto básico. A su juicio, esta dinámica competitiva, que considera el éxito según estos parámetros, es una realidad de la que es muy difícil que la escuela se sustraiga, porque la impulsan los gobiernos. Ella observa cómo esta lógica termina influyendo incluso en los espacios que —como la JEC— habían sido creados para expandir y variar el currículo. A su juicio, con el tiempo, la dinámica del Simce se vuelve natural y deja de problematizarse, algo que no le parece bien, pues considera que mecaniza el aprendizaje y enfatiza una aproximación conductista a la pedagogía. Una tendencia similar ve en el énfasis que pone la SEP en la velocidad lectora de los alumnos en detrimento de la comprensión.

Bueno, esta escuela es Simce; fundamentalmente Simce; aquí está todo pensado en Simce [...]. Simce termina siendo una repetición continua [...]. Hay muchos apoderados que se estresan también ellos, porque los chiquillos andan como todo el día con la temática de la prueba, mucha prueba, prueba, prueba... (directora).

Aun así, la directora piensa que el Simce no ha copado toda la actividad de la escuela, sino que se ha focalizado en cuarto básico y, en menor medida, en octavo. En los demás cursos los profesores tratan de proveer una experiencia escolar más amplia, que incluye informática, deportes, artes, trabajo de laboratorio y, en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, actividades no formateadas para el Simce. Con todo, considera que las oportunidades de formación en estas áreas estaban poco desarrolladas en la escuela. Es decir, la directora ve (y vive) una tensión entre ambas orientaciones en el trabajo de la escuela.

Bueno, la prioridad de la escuela es mantener el Simce, primera cosa, o sea, la importancia de tener un buen rendimiento. Yo creo que ahí están todos los profesores: rendimiento, el nivel, el nivel. Yo siento que es súper bueno mantener el nivel pero los niños no son solamente cerebro, así todo el día, son arte, son música, son juegos, son cantos.

Yo me preocupo del Simce. Sí, les digo a mis colegas: «Ya, hay que trabajarlo»; hacemos evaluaciones cada cierto tiempo [...]. Pero tienen que hacer sus cuatro horas de deporte, no, no permito que las cambien (directora).

En definitiva, la Escuela Amelia Vial ha intentado proveer a sus estudiantes una formación que les abra las puertas de la educación secundaria y superior, y expanda en general sus oportunidades de vida. En este empeño, su sello ha sido orientarse hacia el logro académico y responder satisfactoriamente a los crecientes requerimientos de las autoridades nacionales y locales por demostrar dichos logros en las evaluaciones externas de rendimiento. El notable éxito que ha logrado en esta dimensión ha tensionado, sin embargo, otro compromiso: ofrecer a sus alumnos una educación comprehensiva e integral. Aunque sus docentes han sido persistentes en introducir innovaciones curriculares, desarrollar una diversidad de prácticas pedagógicas, apoyar a los alumnos con más dificultades académicas y, en general, preocuparse por las otras dimensiones del currículo, es igualmente claro que la preparación para el Simce ha adquirido un enorme protagonismo para los cursos que lo rinden, desbalanceando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIÓN

Durante la última década, la Escuela Amelia Vial de Concha mantuvo un desempeño académico sobresaliente, de acuerdo con las evaluaciones nacionales oficiales. Pero esto no es lo único que ha logrado mantener: la buena disciplina de sus alumnos, la confianza de los padres, el prestigio que tiene en su comunidad, el compromiso y especialización de los docentes, los proyectos de innovación, la pedagogía estructurada y desafiante, en fin, la orientación colectiva hacia el logro educacional. Estos y otros factores típicamente asociados con una «escuela efectiva» caracterizan la identidad de esta escuela.

Adicionalmente, el aumento significativo de los recursos humanos, equipamiento, infraestructura y tiempo disponibles para la enseñanza y el aprendizaje han sido cambios

muy significativos para la escuela que le permitieron reforzar su labor, por ejemplo, entregando un apoyo más intenso a los alumnos más rezagados. Todo lo anterior, junto a los beneficios asociados a una espiral de prestigio y reconocimiento, han permitido que esta comunidad diversa y exigente, que atrae particularmente a familias con alta disposición a apoyar y exigir a sus hijos en la tarea escolar, se consolide.

Esta amalgama de permanencia y transformación define el transcurso de la escuela durante la década pasada. Más en general, hoy como ayer la Escuela Amelia Vial se presenta como una particular combinación de educación tradicional (en su orden, su disciplina, su sentido de la autoridad pedagógica, su foco en los aprendizajes académicos) y apertura al cambio y la innovación educativa.

Pero el tiempo no pasa en vano, tampoco para las instituciones. La Escuela Amelia Vial se ha visto enfrentada a desafíos enormemente complejos. El recambio de docentes y directivos develó una insuficiente institucionalización de sus prácticas de gestión, fuertemente basadas en las personalidades individuales. Además, el excesivo foco en la preparación de los alumnos para rendir las pruebas Simce ha comprometido la declarada voluntad de la escuela por proveer a los alumnos de una experiencia formativa integral. La capacidad que los docentes y la comunidad escolar tengan para resolver estos nudos críticos determinará no solo la sostenibilidad de los logros de la escuela, sino también su liderazgo para llevar la noción de «calidad educativa» aún más lejos.

ESCUELA REPÚBLICA DE GRECIA DE CHIGUAYANTE: LUCES Y SOMBRAS DEL LIDERAZGO DIRECTIVO

MIRENTXU ANAYA

La Escuela básica República de Grecia se encuentra ubicada en la comuna de Chiguayante, VIII Región, en la población La Leonera, un lugar que fue descrito tanto en 2002 como en 2013 como peligroso y de alta vulnerabilidad. La diferencia es que, mientras en 2002 los entrevistados señalaban que a pesar de esto se sentían seguros, hoy relatan que la delincuencia ha penetrado en la escuela y que esta ha sido objeto de numerosos robos.

Tal como en 2002, el establecimiento atiende a estudiantes que pertenecen al grupo B según su nivel de vulnerabilidad y depende del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), que, desde entonces, ha cambiado de jefatura dos veces: una en 2008 y otra en 2013, año en que también asume un nuevo alcalde.

Gracias a los altos puntajes que obtuvo en la prueba Simce entre 1996 y 1999, la escuela logró posicionarse en el primer lugar a nivel comunal y obtener el incentivo de excelencia académica que entrega el Ministerio de Educación en los períodos 2000-2001 y 2002-2003, algo que llenaba de orgullo a todos sus miembros. En 2013, en cambio, los resultados y el estado de ánimo que se puede apreciar en el establecimiento son bastante diferentes. A fines de 2012, perdió la distinción de excelencia académica, dejó de estar en la categoría de autónomo de la SEP y pasó a ser clasificado como emergente.

Además, entre 2002 y 2013, la escuela pasó de contar con 957 alumnos a tener solo 584¹, con lo que los cursos disminuyeron de tres a dos desde primero a sexto. En cuanto a esto, cabe señalar que la disminución de la matrícula es una tendencia que afecta a todos los establecimientos municipales de la comuna. La tabla que se muestra a

1 En el estudio de 2002, el reporte que entregó la escuela era de una matrícula de 1091 estudiantes. Hoy según las fuentes oficiales la escuela a esa fecha contaba con 957 niños.

continuación permite apreciar que estos perdieron 2978 estudiantes entre 2006 y 2012, aproximadamente 400 por año, mientras que los colegios particular-subsuencionados captaron a 1735 alumnos durante el mismo período, alrededor de 248 por año.

Dependencia	Matrícula 2006-2012						
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Comunal	18 635	18 098	17 677	16 602	17 825	17 494	17 138
Municipal	6751	6129	5303	4654	4340	4008	3773
Particular subsuencionado	10 216	10 373	10 812	10 545	11 749	11 809	11 951
Particular pagado	1668	1596	1562	1403	1736	1677	1414

Finalmente, hoy la escuela cuenta con Jornada Escolar Completa (JEC) y Subvención Escolar Preferencial (SEP), además de que ha experimentado varios cambios en su infraestructura: tiene nuevos pabellones, el piso de tierra del patio fue reemplazado por uno de cemento, se construyó un anfiteatro griego y un gimnasio semitechado, se habilitó una sala de computación que está muy bien equipada, y se pintaron los comedores y algunos pasillos.

Sin embargo, al igual que en 2002, el establecimiento sigue estando en mal estado: la entrada es poco acogedora y los muros están descascarados y deslavados, además de que apenas exhiben material relacionado con la escuela y sus actividades. Asimismo, las salas de clases son frías, sus cortinas están raídas, sus bancos rotos y rayados, y están equipadas con poco y desactualizado material didáctico.

LA ESCUELA ENTRE 2002 Y 2012: RESULTADOS Y PERCEPCIONES DE LOS ACTORES

Eficiencia interna y resultados de aprendizaje

Según la supervisora provincial, el hecho de que la escuela perdiera su categoría de autónoma se debió principalmente a los resultados del Simce, pues ese año obtuvo 239 puntos en la prueba de Lenguaje de cuarto básico, bajando 9 puntos con respecto al año anterior, y quedando 9 por debajo de su grupo de comparación. En Matemática, en tanto, obtuvo 233 puntos, con lo que bajó 10 puntos y quedó 5 puntos por debajo de las escuelas similares.

Además, en 2012, el nivel de logro insuficiente en Lenguaje de cuarto básico fue de 47,2 % y en Matemática, de 63,5 %. En 2011, el 29 % de los alumnos de octavo obtuvo un nivel de logro inicial en Lenguaje y un 76 % en Matemática, de manera que la tendencia entre 2009 y 2011 fue de progreso en Lenguaje, pues en 2009, el 53 % de los estudiantes estaba en ese nivel. Sin embargo, en Matemática los resultados empeoraron, porque un 72 % de los estudiantes estaba en nivel inicial en 2009.

En cuanto a los promedios móviles, la tabla que se muestra a continuación permite apreciar que los resultados de la escuela no han tenido una variabilidad importante, mientras que su grupo par refleja una clara tendencia al alza tanto en Lenguaje como en Matemática.

Simce de cuarto básico

	Promedio móvil 2 años Lenguaje	Promedio móvil 2 años Lenguaje GC	Promedio móvil 2 años Matemática	Promedio móvil 2 años Matemática GC
1999–2002	256,01	240,12	253,01	238,33
2002–2005	249,45	243,67	246,73	236,85
2005–2006	240,67	246,19	239,87	237,23
2006–2007	243,30	246,23	240,32	236,66
2007–2008	252,35	249,12	245,92	235,90
2008–2009	248,07	253,45	244,28	239,78
2009–2010	252,34	258,70	242,73	242,76
2010–2011	253,31	263,15	241,23	248,47

Si observamos las áreas de Lenguaje y Matemática, vemos que mientras que esta escuela se ha quedado estancada con un 42 % de alumnos calificados con un nivel de logro insuficiente, el conjunto de establecimientos similares bajó este porcentaje de 45 a 32 %. En Matemática, los resultados son menos alentadores aún, pues el nivel inicial de la escuela aumentó de 45 a 55 %, mientras que sus pares bajaron de 55 a 47 %.

Simce de cuarto básico

	Insuficiente en Lenguaje	Insuficiente en Lenguaje GC	Insuficiente en Matemática	Insuficiente en Matemática GC
2002–2005	42 %	45 %	45 %	55 %
2005–2006	49 %	44 %	54 %	55 %
2006–2007	51 %	45 %	54 %	55 %
2007–2008	44 %	43 %	48 %	57 %
2008–2009	41 %	39 %	51 %	54 %
2009–2010	38 %	35 %	54 %	51 %
2010–2011	42 %	32 %	55 %	47 %

Finalmente, el índice de mejoramiento escolar² del establecimiento muestra una baja de $-0,001$ en 2002 a $-0,27$ en 2011.

2 Considera: promedio Simce en Lenguaje y Matemática; porcentaje de estudiantes en niveles Simce no iniciales en Lenguaje y Matemática; tasas de retención y aprobación en primer ciclo básico, y valor cuasiagregado de la escuela en Lenguaje y Matemática.

Percepción de la comunidad educativa

Según los entrevistados, la escuela tuvo «tiempos mejores», pues hoy ocupa el cuarto lugar de los ocho establecimientos municipales de la comuna, y sus resultados están muy por debajo de los que obtienen los colegios particular-subvencionados, pese a que hoy cuenta con menos estudiantes y más profesores para atenderlos. En 2002, tenía en promedio 42 alumnos por curso, mientras que hoy estos no superan los 25, y los docentes aumentaron de 39 a 52 (8 son profesionales de la SEP, 12 están a contrata y 20 son titulares).

Es una pena que la escuela haya bajado a emergente porque esta escuela tenía mucha mística, tenía mucho amor por la educación, tenía muchas oportunidades para los niños (ex supervisora del DEPROV y ex docente).

Lamentablemente hoy en día no es ni la sombra de lo que fue; el éxito que nosotros teníamos y manteníamos era como un orgullo (docente).

Pero los actores de la comunidad educativa no solo lamentan la baja en los resultados académicos, sino también la pérdida del sello que identificaba a la escuela: la cultura griega. El 2002, había muchas presentaciones y giras, donde los alumnos se destacaban y ganaban premios. «Acá había todo un cuento con lo que eran los bailes griegos, había teatro griego, había de todo. Hoy en día el baile griego es un taller. Antes tú salías, tal vez a esta hora y ya estabas escuchando en alguna parte música griega. Hoy en día no» (docente).

Los entrevistados también señalan que hoy se sienten más inseguros que en 2002.

Yo pediría que pusieran más seguridad, porque ya han robado mucho. A nosotros nos robaron casi todos los materiales. Igual es feo: un día llegamos y los muebles estaban todos así rotos y no había nada de materiales (estudiantes).

Finalmente, una de las cosas que más extrañan los miembros de la escuela es el liderazgo directivo y el compromiso docente con que solían contar.

Docentes: «El niño de hoy no es como el de antes»

El año 2002, los docentes se mostraban muy motivados con respecto a su quehacer y las potencialidades que veían en sus estudiantes. Hoy, en cambio, señalan que se sienten agobiados por la transformación que han experimentado los alumnos durante los últimos diez años:

Antes los niños venían entusiasmados a la escuela, ahora cuesta mucho que se interesen. Antiguamente nosotros no veíamos la falta de respeto que hay ahora. Hay demasiados casos muy complicados que antes raramente teníamos, hoy en día tenemos en más de algún curso uno o dos casos psiquiátricos (docente).

Aquí hay muchos niños conflictivos, poco motivados, que no tienen las capacidades de lectura por ejemplo y quieren que las cosas se les den fáciles, les gusta todo fácil (docente).

Apoderados: «Ya no es un orgullo estar en esta escuela»

Lo que más lamentan los apoderados es la baja de matrícula y el descenso de los resultados del Simce. Según ellos, antes venir a la escuela República de Grecia era un honor, y la gente peleaba por entrar: «Mi hija llegó en sexto y uno decía en esa época: “Va a ir a la Escuela Grecia”. Yo la traje de un particular subvencionado, y decir: «Chuta por fin me la recibieron», porque estuve dos años para que me dieran una matrícula, y ahí era un orgullo [...] pero ahora no es lo mismo» (apoderada).

A juicio de los padres, «la caída de la escuela» se debe, en parte, a que «el profesor de antes» no es el mismo que «el de ahora». En 2002, destacaban el compromiso y competencia de los docentes, pero diez años después, critican el poco profesionalismo de muchos maestros y, sobre todo, la incapacidad que muestran a la hora de enfrentar las necesidades que tienen sus estudiantes y conocer el contexto en el que viven. Asimismo, señalan que, a diferencia de lo que sucede hoy, antes los profesores sabían hacerse respetar y eran más estrictos para mantener el orden en los patios y la sala de clases.

Estudiantes: «Está buena la escuela»

En general, los alumnos valoran su escuela, la encuentran linda, y ninguno señaló que se iría a otra, aunque dicen que les gustaría tener un gimnasio techado y un laboratorio, además de que se mejorara la comida. Con respecto al Simce, no conocen los resultados ni saben qué lugar ocupan.

Ahora bien, cuando se les pregunta sobre sus aprendizajes, les cuesta mucho identificar alguno de los contenidos que han visto en el año. En general, mencionan temas que han sido explicados de manera lúdica y práctica, como algunas cosas de Biología que aprendieron en el patio, y otras en la clase de Computación.

En cuanto a la disciplina, coinciden en que esta «es mala», y confiesan que gritan mucho y les responden mal a los docentes, pero advierten que, con aquellos que tienen un estilo y una forma de enseñar que los motiva, se portan bien: «Hay profes malos que no explican, son impacientes, enojones, gritan fuerte y nos amenazan con castigarnos; son poco entretenidos, dictan muy rápido, hay que puro escribir y escribir» (estudiantes).

En este sentido, los alumnos señalan que les gustaría que los profesores tuvieran más paciencia; ocuparan espacios distintos al aula, como la biblioteca y el patio, y les permitieran usar con más frecuencia los computadores.

2002-2005: Un liderazgo que hace resplandecer a la escuela

La comunidad educativa recuerda con gran orgullo el período 2002-2005. Según los entrevistados, entonces la escuela contaba con una gran valoración dentro de la comuna, especialmente debido a su «sello griego», la capacidad de gestionar redes y alianzas que tenía el director, y la permanente reflexión que se hacía en torno a las estrategias pedagógicas más adecuadas para motivar y estimular el aprendizaje.

El director del establecimiento había llegado en 1986 como inspector general, y los docentes, apoderados y estudiantes lo recuerdan como alguien amable, correcto, acogedor y muy respetuoso. Hoy, los actores extrañan su presencia y le atribuyen todos los problemas que tiene la escuela a su partida, como la pérdida de la identidad, el mal clima laboral que existe entre los docentes y la disminución de los puntajes del Simce.

Sin embargo, cuando el director deja el colegio en 2007, el promedio móvil en Lenguaje de cuarto básico era de 243 puntos, lo que implica que este ya había disminuido respecto al período 1999-2002, cuando era de 256. En Matemática, la tendencia a la baja también había comenzado a manifestarse, pues mientras que en el período 1999-2002, el promedio era de 253 puntos, entre 2006 y 2007 fue de 240. Asimismo, los resultados en el Simce de octavo ya habían comenzado a bajar antes de 2007 en Matemática, aunque habían subido en Lenguaje.

Gestión pedagógica

Según los apoderados, una de las cualidades de la escuela en esa época era la cantidad de ayuda que recibía, algo que se debía a que el director «era como una pulga en el oído para conseguir cosas». Todos los entrevistados concuerdan en que él lograba todo lo que se proponía, y gestionaba rápidamente materiales y recursos para realizar clases, actividades y salidas pedagógicas, como las visitas anuales de los kínder al zoológico Buin Zoo, la semana del colegio, los paseos a Santiago y los desfiles escolares.

Con respecto a las alianzas que generó el director entre 2002 y 2005, los docentes y entrevistados del Deprov y el DAEM destacan el convenio con la Fundación Mustakis, que apoyaba a la escuela en Matemática y Lenguaje, poniendo el foco en el razonamiento lógico y en la capacidad de pensar y hacer preguntas. La fundación ofrecía capacitaciones y entregaba material didáctico y textos de estudio, además de fomentar la danza y la música griega. Según los docentes, las estrategias didácticas que les proponía representaban un gran apoyo para su quehacer en el aula, pues contribuían a desarrollar los contenidos y, sobre todo, a despertar el interés de los estudiantes, quienes lograban los aprendizajes esperados.

Los profesores no recuerdan otros programas que se implementaran en la escuela entre 2002 y 2005, pero señalan que el liderazgo del director bastaba para hacer que se capacitaran y aprendieran unos de otros. Aun así, no hacen referencia a una política formal, sino a que recibían apoyo individual según los intereses que manifestaban.

Asimismo, los docentes destacan que el director se involucraba mucho en su perfeccionamiento, tanto que a veces estudiaba con ellos y les mostraba sus certificados a los estudiantes, para que estuvieran al tanto de la calidad de sus profesores. Asimismo, señalan que impulsaba el trabajo entre pares, la transferencia de buenas prácticas y la necesidad de tener altas expectativas en los alumnos.

La mayoría de los entrevistados concuerda en que todo esto generó un gran compromiso y sentido de responsabilidad en los docentes, quienes trabajaban «teniendo la camiseta puesta» y dando más de lo que les exigían sus contratos, aunque los profesores más jóvenes consideran que la relación que el director establecía con ellos era bastante autoritaria: «Les decía a los docentes qué hacer y cómo hacerlo, lo que para muchos era un gran apoyo, pero para otros, especialmente para los más nuevos, era una falta de libertad» (exdocente).

Por otra parte, los profesores destacan la capacidad que tenía el director para gestionar los recursos humanos y administrar la escuela: «El director era muy eficiente, siempre tenía lista la carga horaria de los docentes en enero. Eso les daba seguridad y tranquilidad a los profes [...]. Él era como un papá que protegía a sus profes» (exdocente). Además, según ellos, él los conocía muy bien y siempre buscaba explotar sus habilidades.

Finalmente, otra cosa que recuerdan con nostalgia los profesores era lo mucho que el director valoraba el trabajo docente, algo que se manifestaba, por ejemplo, en la bienvenida que les daba a los nuevos y en el hecho de que los felicitaba en público.

Una de las cosas que más me impresionó del director cuando llegué a la escuela es que me presentó como si fuera un gran personaje, hasta me presentó a las personas de la cocina (docente).

Él elevaba la autoestima como docente, aunque tú hicieras un acto de formación, él te agradecía públicamente, te felicitaba y hacía que tus colegas y alumnos te aplaudieran [...]. Yo me descoliqué, no estaba acostumbrada a que te reconocieran esas cosas [...]. Yo decía: «Es mi trabajo», pero él decía: «No, porque en cada una de estas cosas hay algo que usted puso, hay tiempo, hay amor» (exasora del DEPROV y exdocente).

Disciplina y afecto

Tanto los docentes como los apoderados destacan el hecho de que el director se preocupaba mucho por el orden, la disciplina y la presentación personal. Por ejemplo, los profesores tenían que vestir ropa formal, y el uniforme de los estudiantes debía estar siempre impecable. Asimismo, señalan que la escuela estaba limpia y era muy hermosa y acogedora, tanto que, según los apoderados, parecía un «colegio particular».

El respeto es otro aspecto que los entrevistados destacan del antiguo director. Según los profesores, era muy «parsimonioso» y siempre los trataba de «usted», lo que no le impedía ser muy cordial y cercano. Los apoderados, por su parte, también destacan lo respetuoso que era con ellos y lo importantes que los hacía sentir.

El señor [...] era una persona súper respetuosa. Para él siempre los apoderados fuimos súper importantes [...]. Yo tuve problemas con una profesora, y él me dijo delante de los profes que yo tenía todo el derecho de defender lo que estaba pidiendo porque era una buena apoderada, presente 100 %. Y él dijo: «¿Saben?, a los buenos apoderados hay que cuidarlos». Nunca me olvidé de eso (apoderada).

Los docentes recuerdan que el director era, además, muy afectuoso y preocupado por los alumnos, pues se paraba en la puerta muy temprano para saludarlos y daba vueltas por el patio durante los recreos para interactuar con ellos, algo que, según ellos, los incentivaba a respetar las normas: «Él apelaba a este amor disciplinado por los chiquillos. O sea, tú les podías dar cariño, hacerles sentir que eran distintos, por todo el contorno social que tenían, pero aun así tú les ponías reglas, y ellos funcionaban» (docentes).

La identidad griega

Según los entrevistados, el director transformó el baile griego en una de las actividades más valoradas por los miembros de la comunidad escolar y en algo que la distinguía del resto de los establecimientos de la zona. «La Escuela Grecia era reconocida por la comunidad y la región, por su sello griego. Para todos los 21 de Mayo y los 18 de Septiembre, era la Escuela Grecia la que comandaba los desfiles; los niños de la escuela eran los más ordenados, los mejor peinados» (exdocentes).

El director conseguía financiamiento para realizar las presentaciones y las giras, así como becas de continuación de estudios para los alumnos que más se destacaban. A juicio de los docentes, esto tenía un fuerte impacto en el aprendizaje, ya que para ingresar al grupo folclórico, los estudiantes debían cumplir con un mínimo de notas, algo que los estimulaba a tener un buen rendimiento.

Uno de los recuerdos más valorados de esta época es la celebración de aniversario de la escuela, que se realizaba durante toda una semana. En esta actividad participaban estudiantes, asistentes de la educación, docentes y padres. Se hacían competencias deportivas y juegos para los apoderados, y los profesores organizaban una velada de café concert.

Finalmente, gracias a la alianza con la Fundación Onassis, la escuela pudo mejorar considerablemente su infraestructura en 2003 y contar con la Beca Grecia, gracias a la cual los profesores podían de realizar pasantías en ese país.

Relación con el DAEM

Según los entrevistados, el director lograba imponer sus condiciones frente al DAEM y conseguir «privilegios que pocos tienen», como seleccionar a los profesores: «Esta escuela siempre fue exigente, si no se ponía las pilas el profesor, se ponía a disposición del DAEM. Si el profesor venía y no era capaz de controlar el curso, no servía para esta escuela» (representante del DAEM).

Asimismo, el representante del DAEM destaca la capacidad de liderazgo que tenía el director y el respeto del que gozaba la escuela: «Esta escuela tenía como un tipo de liderazgo, de gestión muy sólido en esa época [...]. Todo el mundo andaba transmitiendo de la misma manera [...], el querer trabajar por el bien común de la escuela. Y eso no se ve en cualquier parte. Yo creo que fue clave para que los apoderados, la población se diera cuenta que esta era una escuela efectiva».

2005-2007: El impacto de la JEC

En 2005, la escuela empieza a preparar su infraestructura para implementar la Jornada Escolar Completa, que comienza a operar en 2007. Según los docentes, la remodelación fue un período de «horror y trauma», ya que el ruido que provocaba la construcción de los pabellones hacía casi imposible que los alumnos escucharan a los profesores, además de que los lugares provisorios para enseñar eran muy reducidos. Los docentes recuerdan que esta situación duró un año entero y señalan que no saben si valió la pena, pues si bien se construyeron salas nuevas, el espacio para la recreación siguió siendo el mismo, aun cuando los estudiantes aumentaron al doble. Asimismo, dicen que comenzaron a sentirse hacinados, pues las aulas y todos los espacios de trabajo se volvieron muy pequeños.

Además, debido a la JEC, los profesores de la mañana, los de la tarde y los nuevos empezaron a trabajar juntos y se generaron fricciones que afectaron el clima laboral. Los alumnos que asistían en la segunda jornada, por su parte, también tuvieron problemas para adaptarse a su nueva rutina, pues, según los docentes, llegaban atrasados y con sueño, por lo que les costaba concentrarse y se volvían más indisciplinados.

En este sentido, los profesores consideran que la JEC trajo muchos problemas y solo valoran las nuevas salas de computación y la posibilidad de que los alumnos estén más tiempo en la escuela desarrollando actividades formales y teniendo acceso a recursos.

2008-2012: Cambio de dirección

Los entrevistados no tienen claro por qué el director dejó la escuela en 2007, pero sí están al tanto de que la elección de quien lo reemplazó no se debió al mérito, pues en una primera instancia el alcalde declaró el concurso desierto, ante lo cual la única postulante acudió a la Contraloría y consiguió que la autoridad municipal la dejara en el cargo.

Así, la nueva directora asumió a comienzos de 2008 con la jefa de UTP, la orientadora y el inspector del período anterior, quien, sin embargo, dejó el establecimiento al poco tiempo.

Un liderazgo ausente y vertical

Según todos los entrevistados, el director que dejó la escuela en 2007 fue reemplazado por una persona ausente, desmotivada, que se centraba en el trabajo administrativo, establecía relaciones conflictivas y tenía un carácter explosivo que la hacía incurrir en malos tratos.

La [directora] era estricta y pesada, gritaba mucho y no nos daba permiso para nada. Era como tener a Pinochet aquí [...]. Siempre encontraba algo malo que uno hacía y al tiro citaba a los apoderados [...]. El director conversaba con nosotros, andaba en los recreos, pero la directora no, estaba todo el día en su oficina. Salía a retarnos y a prohibirnos que usáramos la cancha (estudiantes).

La directora tenía un carácter tremendo. Gritaba todo el día. Salía de su oficina y les gritaba a los auxiliares y a los niños (exdocente).

Además, los entrevistados coinciden en que ella tenía un carácter «punitivo», pues no dejaba entrar a los estudiantes que llegaban atrasados, y los docentes recuerdan que a menudo los retaba en público, algo a lo que no estaban acostumbrados: «El director te miraba y sabía si tú andabas bien o mal y te llamaba calladito a la oficina y te preguntaba en privado. Esto no lo vimos en la siguiente administración, donde los retos eran públicos, eran griteríos» (docente).

Según los docentes, el hecho de que la directora se encerrara en su oficina y dejara de interactuar con ellos derivó en que se establecieran canales informales de comunicación, «a través de cahuines y de rumores». Frente a esto, presentaron reclamos formales, que, según ellos, solo sirvieron para «marcarlos», con lo que el trato se endureció y el clima empeoró aún más.

El contraste entre la personalidad del director y la nueva directora comenzó a gatillar una gran nostalgia: «Sale el director y quedan las viudas del director, ese año fue súper hostil de varias profesoras a la señora [...]. Ese año fue muy extraño. El cambio de director genera una falta de compromiso de ciertos profesores antiguos» (inspector directivo).

La propia directora relata lo difícil que fue para ella enfrentar esta situación: «Me encontré con un colegio académicamente muy bueno, pero con gente lamentando la partida de un director que llevaba veinte años. Se notaba el dolor de la partida. Al principio se me hizo difícil» (directora 2008-2012).

La ex supervisora del Deprov y exprofesora de la escuela relata que trató de apoyarla: «Yo muchas veces en la personal, yo le decía y ella contestaba: “No, es que aquí me persigue el antiguo director”, y yo decía pero no importa, yo te conocí como inspectora en un establecimiento y la cosa funcionaba». Asimismo, cuenta que sostuvieron muchas conversaciones en torno al tipo de liderazgo y las tensiones que se producían en la escuela, pero que había temas de su personalidad que era muy difícil abordar.

Finalmente, los entrevistados lamentan que el inspector haya partido tan rápido, pues, según ellos, él también «tenía un carisma muy especial» y un trato cercano con los estudiantes: «El antiguo inspector tenía una cierta manera de hablar con los chiquillos de “mi niño, que está pasando, conversemos, algo pasa”, el apoderado llegaba entonces, y se le decía: “Ya esto está pasando; *okey*, conversémoslo, lleguemos a un acuerdo”. Para nosotros era muy importante hacerles sentir a los niños que aquí podían salir, ser profesionales» (ex supervisora del Deprov y exdocente).

Gestión pedagógica y tensiones con la jefa de UTP

Los entrevistados relatan que, tras el cambio de dirección, quien se hace cargo de todo lo relacionado con la gestión pedagógica es la jefa de UTP, algo que marca una diferencia importante, pues el antiguo director siempre estaba involucrado e incluso asistía a todas las reuniones del Consejo de Profesores.

La ex supervisora del Deprov señala que el aumento en la carga de trabajo de la jefa de UTP fue notorio, pero no solo porque la directora hubiera delegado mucho en ella, sino también porque a ella le costaba aceptar que otros hicieran las cosas: «*Ella decía*: “No, si al final lo hago yo mejor porque esta cuestión no va a salir», entonces al final era ella la que terminaba en mala: “No, no, no prefiero hacerlo yo, lo hago más rápido” [...], como una *pérdida de confianza en la capacidad de los profes, yo siento que hubo un quiebre interno humano aquí, y eso influyó mucho*» (ex supervisora del Deprov y exdocente).

Según los docentes, al verse con total autoridad, la jefa de UTP cambió su estilo de liderazgo: «Empieza a chicotear a los docentes, a exigirles, a hablarles permanentemente de que tengan resultados, en las reuniones de profesores o en conversaciones personales, pero sin un apoyo en capacitación. Los profes tienen que cumplir, pero cada cual tiene que arreglárselas para ver cómo» (exdocente).

En este sentido, la supervisora provincial cuenta que fue testigo del aumento del estrés de los docentes, quienes le decían que «las cosas estaban cambiando» y le pedían que «hiciera algo», aunque, a su juicio, lo que cambió no fue la carga de trabajo, sino la forma de llevarlo a cabo: «No era más pega, era la misma pega pero sin reconocimiento, no hubo mayor innovación en esa época, pero sí mucha más presión sin un apoyo adicional» (ex supervisora del Deprov y exdocente).

Aun así, los docentes reconocen la capacidad técnica de la jefa de UTP y valoran el hecho de que tuviera «la camiseta puesta» y se enfocara en lograr resultados, pero resienten que no los estimulara a capacitarse ni valorara su trabajo. Además, señalan que tenía una personalidad fuerte y muy emocional, y que se frustraba y exaltaba fácilmente: «Si uno no cumplía con algo, ella se enojaba y prefería hacerlo ella misma y se ponía mal cuando las cosas no resultaban como ella quería» (docentes).

Además de sus propias dificultades, la directora considera que la tensión que había entre los profesores y la jefa de UTP fue uno de los principales problemas que tuvo que enfrentar:

Cuando llegué a la escuela me encontré con un clima muy difícil, hubo problemas; encontraban muy déspota a la jefa técnica. Yo observé durante un año; ella era trabajólica, hacía que los profesores cumplieran. No a todas las personas les gustaba eso. Había que apurar a muchas profesoras. Esto formaba un clima tenso. Aunque conmigo también tuvieron problemas, porque yo les exigía mucho. Les molestaba mucho que les exigiera la puntualidad, que el cafecito se alargaba, a veces eran dos cafecitos (directora 2008-2012).

En cuanto a las gestiones pedagógicas que siguieron estando a cargo de la directora, los profesores señalan que, mientras el antiguo director tenía las cargas horarias listas en enero, ella las entregaba recién en marzo, lo que les provocaba mucha incertidumbre. Asimismo, cuentan que los recursos ya no se manejaban de forma eficiente y que, por este motivo, el tradicional paseo de los kínder al zoológico se dejó de realizar.

Otra crítica que hacen los entrevistados respecto a la gestión pedagógica de la época tiene que ver con los reemplazos, pues cuando un profesor se ausentaba, un paracosteante sin las competencias necesarias para impartir la clase se hacía cargo de su curso o los alumnos eran «despachados» a la casa. Según algunos, esto podría explicar en parte la baja en los resultados del Simce, pues la falta de protocolo al respecto habría redundado en que no siempre se alcanzara la cobertura curricular.

Con respecto a la planificación, los profesores señalan que tenían poco tiempo, además de que el modelo cambiaba permanentemente, algo que le atribuyen a la labor del sostenedor. Según ellos, una de las políticas más «desastrosas» fue la plataforma Sineduc, que contrató el DAEM para que subieran sus planificaciones, sin que ninguno supiera cómo hacerlo. A esto se suman las nuevas bases curriculares que llegaron en 2012, que significaron «un tremendo agobio» y más carga de trabajo con las mismas horas.

Finalmente, los docentes declaran que dejaron de tener apoyo para trabajar con los estudiantes con problemas de disciplina o aprendizaje, y que la línea formativa fue reemplazada por un «picoteo» de los cursos que ofrece el Mineduc, como computación online, uso de TIC y sexualidad, los que, según ellos, no tienen relación con su desarrollo profesional, por lo que muchos optaron por capacitarse de forma privada.

Debilitamiento de las alianzas y pérdida de la identidad

A juicio de los entrevistados, el *laissez faire* que caracterizó la labor de la nueva directora en materia pedagógica también afectó la gestión administrativa y la capacidad de generar redes.

Una de las alianzas que los docentes más lamentan haber perdido es la que tenían con la Fundación Mustakis, pues la nueva directora no firmó el convenio pedagógico para los programas de Lenguaje y Matemática ni para obtener recursos didácticos y textos. Y

aunque mantuvo las capacitaciones de música y baile, los entrevistados consideran que este último «comenzó a adormecerse» y perdió su sentido comunitario, lo mismo que otras actividades que formaban parte de la identidad de la escuela y servían para unir a sus miembros, como la celebración del aniversario, que de una semana se redujo a un día.

Relación con los apoderados

La relación con los apoderados también cambió bastante de una dirección a otra, según algunos entrevistados, porque la nueva directora no sabía manejarlos.

De repente los apoderados llegan aquí muy agresivos, y nosotros siempre decíamos: «Señora [...] tenga cuidado», porque aquí al [director] nosotros lo vimos cuando a veces llegaban apoderados con palos a amenazarlo, pero como que él tenía eso, que después salían amigos de la oficina. Entonces a ella le faltaba eso (apoderados)

Además, los apoderados recuerdan que la directora reaccionó de forma violenta en 2011 cuando ellos fueron a reclamar porque el colegio estaba en toma durante el paro de profesores.

Recuerdo que nos tenía a todos afuera del colegio con la puerta cerrada, ella se asomó y gritó que el que no esté de acuerdo, ahí está la puerta y se va [...] y a todos se nos echó en un saco roto, nos mezcló al Centro de Padres con todos, y nos trató de delincuentes [...]. Claro, y ahí la relación, todo lo que habíamos logrado, cero. No se pudo, se rompió y no se pudo reparar (apoderados).

Este evento habría debilitado mucho la relación y el compromiso de los padres, quienes dejaron de ir a las reuniones y de apoyar en la seguridad del establecimiento.

SEP 2009: ¿Mucho recurso y poca capacitación?

En 2008, la escuela empieza a prepararse para implementar la SEP y, aunque se les pide a los profesores que participen, ellos consideran que finalmente el Plan de Mejoramiento Escolar fue diseñando por el equipo directivo.

Según los entrevistados y la documentación revisada, la SEP tuvo dos grandes líneas: el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento, y la incorporación de una gran cantidad de recursos humanos. Lo primero se vio reflejado en la remodelación de algunos pabellones, la adquisición de data show para las salas, y la implementación de una biblioteca con computadores y un laboratorio de ciencias.

Los profesionales que se integraron a la escuela fueron un psicólogo, un sociólogo, un asistente social, un profesor asistente para trabajar con los alumnos de primero a cuarto básico, y especialistas en Lenguaje y Matemática para apoyar a los estudiantes de quinto a octavo.

Recursos humanos

Los miembros de la escuela consideran que el plan de implementación de la SEP no supo detectar las necesidades más importantes del establecimiento, como la formación docente, sobre todo en cuanto a la generación de estrategias didácticas para trabajar con los alumnos y sus problemáticas actuales.

Hay mucho estudiante con trastorno de aprendizaje. El profe frente a eso le da medicamento, pero no cambia su forma de enseñar [...]. Aquí se pasa una guía de trabajo y el niño lee y contesta. Antes, una fotocopia quizá era novedosa, hoy no. Seguimos haciendo las mismas cosas de antes y los chicos son otros [...]. En vez de invertir en los temas de convivencia o de capacitación, se compra la tele, se compra el refri, no se apostó e invirtió en los profesores (inspector).

A juicio de los docentes, la política de asistentes de aula no tuvo un buen resultado, y algunos señalan que el «segundo profesor» nunca fue un apoyo en la sala de clases, pues se encerraba a evaluar, sistematizar y analizar sin coordinarse con el profesor titular. Otros consideran que era «un mandado» del docente, que servía para reemplazarlo en sus reiteradas ausencias. Pero todos concuerdan en que nunca se dio un trabajo en equipo que fortaleciera la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

En palabras de una profesora: «Pasaban más tiempo recogiendo evidencias que dentro del aula y finalmente las profesoras normales seguíamos solas en la sala de clase. Pasaban en la oficina y no nos traspasaban la información, ellas estaban bien pero las que teníamos que planificar éramos las profes normales». La actual directora, en cambio, critica la disposición de los docentes para trabajar en conjunto con los nuevos profesionales:

A veces hubo profesoras que descansaban en las profesoras SEP. La profesora titular mandaba a la otra a planificar. Había que estar encima, algunos se aprovechaban. Esto duró como tres años. También había asistente social, psicólogos, sociólogos. Había algunas profesoras muy agradecidas. Otras entendían que la psicóloga le tenía que sacar a los niños de la sala y sanarlos, otras creían que la asistente social era su nana (directora 2008-2012).

En general, los docentes tienen la sensación de que con la SEP consiguieron una gran cantidad de recursos «para nada», y que la incorporación de nuevos profesionales solo contribuyó a empeorar el clima laboral de la escuela. En este sentido, los profesores más antiguos señalan que los que llegaron para trabajar en el segundo ciclo, en su mayoría jóvenes, eran poco comprometidos, estaban desmotivados y no contaban con las herramientas suficientes para trabajar en un contexto de vulnerabilidad.

Además, los profesores señalan que no existieron procesos formales de inducción para los nuevos, y que su entrada al colegio se dio «sin anestesia»: «Mira, fueron demasiados los que llegaron con la SEP; intentamos que la gente nueva se acoplara, pero después fue demasiada gente que llegó y no se dio abasto para alcanzar a hacerlo, y además de que teníamos horarios intensos, muy intensos, y ya no te daba el tiempo de esas conversaciones» (docente).

En general, la única profesional que los docentes valoran es la asistente social, pues reconocen que si los estudiantes faltaban, ella realizaba visitas a domicilio y se preocupaba de saber si sufrían abandono, carencias materiales, maltrato o abuso. Además, aunque ellos no lo mencionen, el trío psicosocial gestionó un programa de tutorías de la Fundación Chile para alumnos en riesgo de deserción que duró dos años y tuvo buenos resultados.

El programa tomó a sesenta niños de primero y segundo básico, y contrató a diez profesores para que fueran sus tutores, capacitándolos para trabajar con alumnos vulnerables. Según uno de los entrevistados, de esos niños solo desertaron cuatro y los demás subieron su asistencia y rendimiento.

Recursos materiales

Algunos docentes valoran especialmente el material didáctico, los estantes, los laboratorios computacionales móviles con *notebooks*, las pizarras electrónicas y las capacitaciones para usar los que pudieron adquirir gracias a la SEP. Otros, sin embargo, señalan que falta hacer mejor uso de los recursos tecnológicos de la escuela e implementar de manera igualitaria las aulas, ya que no todas cuentan con el mismo equipamiento.

Asimismo, los profesores señalan que la biblioteca se transformó en un espacio muy bien equipado, propicio y estimulante para el aprendizaje de los estudiantes, y que ellos la usaron a menudo para realizar sus clases. Algunos docentes consideran que este espacio podría haber contribuido al alza de los resultados del Simce de Lenguaje.

Cambios en el contexto

La competencia de los colegios particular-subvencionados

Según los apoderados, una de las consecuencias de la SEP fue la baja de matrícula que comenzó a experimentar la escuela. Ellos cuentan que recibieron una carta donde se les explicaba que la subvención especial para los alumnos más vulnerables les iba a permitir entrar a cualquier colegio que tuviera ese sistema. «Ahí la gente aprovechó, y no iba a pagar un peso en colegios particular-subvencionados, y estaban obligados a aceptarlos por ser prioritarios. Los esperaban con una gran caja de materiales y aquí se fueron muchos niños, muy buenos, muy buenos alumnos, y a los que no eran tan buenos también los recibieron porque tenían que recibirlos» (apoderados).

El representante del DAEM relata que algunos de los colegios particular-subvencionados ya tienen quince años de existencia, y que en el radio de cinco cuadras de la escuela hay tres, uno de ellos con enseñanza media, algo que, según él, es «otro plus que buscan a veces los apoderados, y los mejores alumnos se van para allá».

Sin embargo, la fuga de niños se intensifica entre 2008 y 2012, período que coincide con el interés de los colegios particular-subvencionados para captar niños prioritarios.

Año	Matrícula
2002	957
2003	938
2004	977
2005	984
2006	926
2007	889
2008	819
2009	760
2010	703
2011	615
2012	554

Los entrevistados critican que la dirección no haya realizado ninguna campaña de retención y se haya limitado a observar el fenómeno de fuga como si fuese algo que excedía su capacidad de gestión, mientras que, a juicio de la directora, la arremetida de los colegios particular-subvencionados tuvo un fuerte impacto en el perfil de los estudiantes de la escuela:

La vulnerabilidad se hizo peor. La matrícula empezó a bajar con el florecimiento de los particular-subvencionados. Nos fuimos quedando con lo peor, se nos fueron los buenos alumnos. Muchos niños con problemas de aprendizaje. Al principio éramos mejores que colegios particulares pero luego la oferta fue mayor. Los padres se empezaron a ir porque eso les daba estatus, aunque nosotros estuviéramos superior en temas de infraestructura, teníamos quince salas dotadas con tecnología y laboratorios de computación (directora 2008-2012).

La ex supervisora a del Deprov considera que la baja de matrícula resintió bastante la estima de la escuela y cuenta que las profesoras se cuestionaban y decían entre ellas: «Chiquillas, ¿qué nos pasó?». Los apoderados, por su parte, señalan que es un signo de que la escuela ha perdido su prestigio, aunque, para algunos, la disminución de estudiantes podría haber hecho que las clases se volvieran más personalizadas, cosa que no sucedió, pues no han visto mejoras reales en la enseñanza: «Hoy, profesores con pocos niños no consiguen mucho».

Según la jefa de UTP, la mayoría de quienes cambian a sus hijos de los colegios municipales lo hacen por la disciplina, el cuidado, la convivencia y el clima escolar, pues piensan que los niños están más protegidos en los colegios particular-subvencionados. Como sea, por una u otra razón, todos los actores concuerdan en que son estos establecimientos los que han ido captando la matrícula de las escuelas municipales.

En la comuna son poquitas las escuelas municipales que quedan, pero yo creo que el doble o el triple de colegios particulares, entonces la facilidad que se le dio a una persona que no tenía la condición, sino que tenía el dinero como para instalarse con un colegio [...]. O sea los colegios particulares aquí, subvencionados crecieron como margaritas. Aquí en la comuna todo colegio nuevo le pone la segunda palabra *school* y listo (apoderados).

Cambio del jefe del DAEM

La llegada de la directora en 2008 coincidió con el arribo de un nuevo jefe al DAEM. A los profesores les cuesta recordar su gestión, pues, al parecer, no estuvo muy presente ni estableció una relación cercana, por lo que no tienen claridad respecto a los lineamientos comunales de entonces. Asimismo, manifiestan un cierto malestar por la asignación de los cargos a raíz de amistades o favores políticos, algo que podría explicar por qué la persona que asumió el cargo hoy se encuentra en proceso de sumario.

Sobre la gestión técnica, los docentes recuerdan las múltiples propuestas de planificación que se hicieron y el cambio en la estructura del primer ciclo, que consistía en que dos profesores se encargaban del mismo curso de primero a segundo, y otro de tercero a cuarto. Según ellos, la nueva política hizo que se perdiera el lazo con los niños y eso afectó negativamente su aprendizaje.

Los entrevistados también señalan que el nuevo jefe del DAEM tenía un estilo muy vertical, que, combinado con una directora «muy obediente y muy en la norma con la autoridad», derivó en que los procesos de selección se acabaran y la escuela tuviera que recibir a los profesores que imponía la dirección comunal. Los padres, por su parte, critican que no haya intervenido en la forma de conducción de la nueva directora:

Claro, si a ella la veían que no estaba haciendo bien las cosas por qué no le dijeron: «Sentémonos, conversemos, y que las cosas no se hacen así» [...]. Entonces también después es fácil [...], en el momento no hacen nada y después decir que ella tiene la culpa, no sé [...], yo no le echaría la responsabilidad toda a ella. Primero que nada, aquí sabían que no estaba como apta para el cargo, y aquí cuando ella empezó a no hacer las cosas como se suponía, deberían haberse sentado y haberle dicho (apoderados).

Finalmente, los entrevistados resienten que el sostenedor no les consultara a la hora de tomar decisiones y no implementara políticas para incorporar y comprometer a la familia.

2013: UNA NUEVA DIRECCIÓN

A fines de 2012, la directora que asumió en 2008 jubila, y a principios de 2013 asume el director actual, quien forma su equipo con una nueva jefa de UTP y un inspector general con una larga trayectoria dentro del establecimiento. La comunidad educativa se muestra expectante respecto a la posibilidad de «volver el colegio a lo que era antes», y los entrevistados señalan que están satisfechos con lo que han visto hasta ahora.

La primera gran medida de la nueva dirección fue implementar una política de gestión de recursos humanos denominada Plan Finlandia, cuyo objetivo es regular la forma de reemplazar a los docentes que se ausentan, así como darles más horas a los profesores titulares para hacer sus planificaciones. En cuanto a lo primero, el director prohibió el «despacho de cursos a la casa», y en cuanto a lo segundo, estableció que los profesores de la SEP reemplacen todos los días durante algunas horas a ciertos profesores titulares para que estos puedan planificar. Asimismo, los alumnos que llegan atrasados o con alguna falta en su presentación personal ya no pueden ser devueltos a sus hogares.

En general, los alumnos le tienen simpatía al director y lo consideran cercano. Dicen que en las mañanas los saluda en la puerta y que está presente en los recreos, y valoran que haya impulsado la elección del centro de estudiantes e invitado a la lista ganadora a tomar desayuno con él. Asimismo, consideran que la disciplina de la escuela ha mejorado porque las normas están más claras, y celebran la instauración de quince minutos de lectura en las mañanas y el cálculo mental que se realiza al comienzo de las clases.

Los miembros del Centro de Padres señalan que el nuevo director ejerce un liderazgo muy distinto al de su antecesora, pues tiene muy buen trato, es respetuoso y siempre está preocupado por su labor. Además, valoran que haya hecho que se pintara el comedor y algunos pasillos, y que esté trabajando por recuperar la cultura griega.

La jefa de UTP coincide con esta opinión: «El nuevo director tiene un liderazgo un poco más cercano, él dice que tiene un liderazgo transformacional, de predicar un poco con el ejemplo. Él para nada es confrontacional, o sea, él todo lo trata de mediar, trata de acercarse al profesor, cuando tiene algo que decir llama a la persona a la oficina y conversa ahí en privado».

La actual supervisora del Deprov también tiene una visión positiva respecto al nuevo liderazgo, especialmente en cuanto al trabajo que está realizando la jefa de UTP en relación con el clima docente: «Lo que sí sé, que ha sido muy buen aporte la jefa técnica, y un muy buen soporte para limar las relaciones humanas que quedaron quebradas».

Los desafíos de la nueva gestión

Los miembros del equipo directivo consideran que uno de los mayores problemas que hoy tiene la escuela es el clima laboral y la falta de capacitación de los docentes, especialmente en cuanto al manejo de grupo y las estrategias didácticas que puedan transformar las clases en un espacio atractivo para los alumnos.

Asimismo, consideran que es necesario motivar a los profesores, sobre todo a los más jóvenes, para que se comprometan con los estudiantes, además de entregarles herramientas para que puedan enseñar en contextos de vulnerabilidad. Los mismos docentes concuerdan con esto: «Necesitamos encantar a los niños. Lo que decía nuestro director antiguo, puedo ser muy amorosa pero firme, ser consecuentes; yo creo que eso es lo que teníamos nosotros, nos creíamos el cuento, porque realmente éramos buenos» (docente).

En la misma línea, el equipo directivo ha comenzado a reflexionar sobre los contenidos de las planificaciones, dándose cuenta de que algunas de sus principales falencias son las estrategias metodológicas que se usan en el aula. Al respecto, la jefa de UTP señala que los estudiantes no se sienten motivados a trabajar en clases «a la antigua, de lápiz y pizarra», y asegura que requieren otras didácticas, como aprender haciendo con material concreto. Asimismo, considera que lo más importante es que los docentes comprendan que hay niños que aprenden más rápido y otros, más lento.

Otro aspecto que el equipo directivo considera necesario es que los docentes sean más autocríticos y dejen de responsabilizar a los alumnos por las dificultades que presenta su labor. Por ejemplo, la actual jefa de UTP señala: «Cuesta un poquito ver las fallas que uno pudiera tener como docente. Algunos explican los problemas porque los estudiantes están disruptivos, porque hay un problema con las conductas de los estudiantes». Sin embargo, rescata que en la escuela también hay profesores que están dispuestos a aprender y son receptivos a las sugerencias.

Finalmente, la jefa técnica señala que el origen del descenso en los resultados del Simce tiene que ver con cómo se monitorea y acompaña el trabajo docente, por lo que sostiene: «El desafío es llevar al profesor a un trabajo que sea más técnico, donde por ejemplo coincida lo que está preguntando con la prueba, que coincida lo que está enseñando, y no que sea algo tan difuso».

Observación de aula

Como parte del trabajo de campo, visitamos una clase de Historia de quinto básico y una de Lenguaje de tercero, que nos permitieron comprender la demanda que hacen los estudiantes para que los profesores utilicen estrategias pedagógicas adecuadas y las críticas del equipo directivo y los mismos docentes respecto al trabajo que se realiza actualmente en el aula.

La clase de Historia de quinto básico comenzó con un ejercicio de cálculo mental (algo que se hace en todas las asignaturas), que ningún alumno logró resolver. A continuación, la profesora repitió varias veces las instrucciones para que respondieran las preguntas de una guía, pues muy pocos entendían lo que tenían que hacer, a pesar de lo cual, la docente no buscó una forma distinta de explicarlo. Debido a esta situación, los estudiantes empezaron a conversar entre ellos y a pasearse por la sala, ante lo cual la profesora les llamó la atención a gritos.

Sin embargo, luego de la clase, ella se declaró «satisfecha» y señaló que había estado «fácil». Respecto a las dificultades que mostraron los alumnos para comprender sus instrucciones, dijo que eso se debía a la influencia de la televisión y a que se trataba de un curso complicado, compuesto por los estudiantes más desordenados de la escuela.

Durante la clase de Lenguaje de tercero básico, en tanto, pudimos observar que los niños revisaban sus celulares, daban vueltas por la sala, no obedecían a los llamados de atención de la profesora, y se empujaban y peleaban entre ellos. Ante esto, la docente les gritaba cada vez más fuerte para que desarrollaran una guía sobre un cuento que habían leído la sesión anterior, pues, a los cuarenta minutos, solo habían respondido unas pocas. Hacia el final de la clase, algunos estudiantes tomaron unas revistas que la profesora tenía en su escritorio, ella les pidió que se las devolvieran y, frente a su negativa, comenzaron a tironearlas.

Terminada la sesión, la docente señaló que el objetivo de la clase se había cumplido, aunque confesó que necesitaba apoyo para manejar de mejor forma al grupo, y, al igual que sus colegas, se refirió a lo difícil que es hacerles clases a los niños de hoy.

Finalmente, con respecto a las habilidades lectoras de los estudiantes, pudimos constatar que tanto los de tercero como los de quinto presentan una gran dificultad para leer en voz alta: la mayoría evidenció que solo es capaz de realizar una lectura silábica, confundió a menudo las letras y tuvo que detenerse prácticamente ante cada palabra.

CONCLUSIONES

En 2002, la Escuela República de Grecia estaba posicionada dentro de los mejores establecimientos municipales de su comuna. Más allá de los puntajes que obtenía en el Simce, sus alumnos conseguían aprendizajes significativos y obtenían altos niveles de logro. El cuerpo docente de esa época se encontraba cohesionado, tenía altas expectativas en sus estudiantes e implementaba estrategias didácticas para motivarlos y facilitar su aprendizaje. A su vez, los alumnos y los apoderados se veían muy comprometidos y satisfechos con su escuela, especialmente respecto a la identidad griega, que los llenaba de orgullo.

En este contexto, era esperable que el colegio experimentara un ascenso en los resultados de aprendizaje, más aún con la incorporación de dos políticas de apoyo: la Jornada Escolar Completa y la Subvención Escolar Preferencial. Sin embargo, el establecimiento no progresa e incluso disminuye sus resultados, al punto de perder, el año 2012, su condición de autónomo y pasar a ser catalogado como emergente.

Lo más impactante, en todo caso, es el vuelco que experimenta el «estado de ánimo» de la comunidad educativa y la desaparición de varios de los elementos que permitían explicar la excelencia académica de la escuela. En este escenario, cabe preguntarse cómo se podrían haber sostenido los resultados y el espíritu del colegio, frente a lo cual surgen más interrogantes que respuestas.

Lo que más destacan los entrevistados es el liderazgo que ejercía el director que deja la escuela en 2007. La descripción que hacen de su gestión cumple con todas las características que la literatura especializada le atribuye a la forma de administrar las escuelas efectivas: cercanía y presencia en la comunidad, preocupación por el orden,

involucramiento en los procesos pedagógicos, impulsión del perfeccionamiento docente y un alto reconocimiento de la labor de los profesores, además de capacidad de persuasión y asertividad a la hora de generar redes y vincularse con el entorno.

Sin embargo, a partir del relato que hacen los actores de la comunidad educativa, la primera interrogante que surge es si este liderazgo les permitió adquirir la capacidad para enfrentar los cambios internos y prepararse para lidiar con la nueva organización. Una integración gradual de los profesores de la mañana con los de la tarde, así como una inducción de los docentes nuevos quizá podría haber evitado los problemas que se suscitaron entre ellos. Asimismo, preparar a los apoderados de la jornada de la tarde para que entendieran el propósito del cambio y se comprometieran con las nuevas condiciones podría haber contribuido a evitar el ausentismo, los atrasos y la mala disciplina que comenzó a generarse.

Otra pregunta que surge respecto a la labor del antiguo director tiene que ver con su capacidad para dejar instaladas las competencias y el liderazgo necesarios para darle continuidad a su gestión, pues tras su partida, decae el interés de los docentes por capacitarse, se deteriora el clima laboral y disminuyen las expectativas que se tenían en los estudiantes. Además, queda claro que los docentes no se habían apropiado de las estrategias pedagógicas que utilizaban, pues cuando se terminó el convenio con la Fundación Mustakis, la metodología de trabajo cambió.

Hoy, en general, los profesores se ven poco empoderados, y describen la trayectoria de la escuela de forma pasiva, como si las transformaciones que ha experimentado estuvieran fuera de su alcance y solo les quedara asumirlas con resignación, incomodidad, tristeza o malestar. Lejos quedó el espíritu de lucha y el esfuerzo por mantener las prácticas y rutinas que les parecían beneficiosas para su trabajo.

En este escenario, no es de extrañar que la comunidad educativa haya tenido grandes dificultades para enfrentar la llegada de una directora radicalmente distinta a su antecesor. La forma en que los actores describen la nueva etapa permite comprender lo esencial que resulta el liderazgo para generar espacios y relaciones propicias para el aprendizaje. Los malos tratos, la falta de presencia y afecto, y la poca valoración del trabajo docente habrían generado en muy poco tiempo un clima de frustración y agobio en la comunidad.

Los docentes comienzan a percibir que tienen más carga de trabajo, siendo que, según varios de los relatos, esta sigue siendo la misma. Es más, la baja de la matrícula hace que la cantidad de alumnos disminuya significativamente, y la SEP, que haya profesores asistentes y profesionales de apoyo para los casos más críticos. Sin embargo, debido al deterioro de la cultura y el clima escolar, los profesores no valoran estas «facilidades» y afirman que están estresados debido a las nuevas exigencias, el trato que les prodigan la directora y la jefa de UTP, las malas relaciones laborales y el cambio en la conducta de los alumnos.

Esto demuestra que una buena conducción depende en gran medida de que los directivos sean cercanos, valoren a los docentes y dialoguen permanentemente con ellos, además de que sepan gestionar la convivencia y estimular la transmisión de habilidades y conocimientos para generar un clima de colaboración, desarrollo y motivación. Estas características se vuelven especialmente relevantes cuando se implementan nuevas políticas públicas.

Según los entrevistados, a la escuela «le llegan» la JEC y la SEP, pero el establecimiento sigue funcionando como siempre. En este sentido, se puede decir que la dirección del período 2008-2012 no se hizo cargo de gestionar la organización y preparar a sus miembros para la implementación de estas políticas. La pérdida de matrícula, por ejemplo, frente a la oferta particular subvencionada y su arremetida para captar a los alumnos prioritarios, es algo que la directora de entonces interpreta como un fenómeno que no era posible contrarrestar.

Dentro de este panorama, surge la interrogante de si el DAEM podría haber intervenido en la trayectoria de la escuela, por ejemplo, cambiando a la directora, intentando recomponer las relaciones y encauzar el nuevo liderazgo, o resguardando la selección de los profesores para que cumplieran con el perfil que requería el establecimiento.

La última pregunta tiene que ver con la identidad de la escuela y el papel que juega en la efectividad y los resultados que obtiene. Al parecer, el «sello griego» no solo generaba el compromiso y entusiasmo de los actores, sino que también impactaba positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el colegio podría volver a potenciar los programas de aula y las actividades folclóricas vinculadas con la cultura griega.

Finalmente, cabe mencionar que, según los entrevistados, gracias al trabajo que está desarrollando el actual equipo directivo, hoy el establecimiento tiene posibilidades de mejorar. Si logra enfocarse en reestablecer el buen trato, la calidad y el reconocimiento del trabajo docente, y formar nuevos líderes, la escuela podría retomar el camino que la llevó a ser lo que era en 2002.

UNIDOS POR LA MISMA META: EL LOGRO DE APRENDIZAJES COMO MOTOR DEL ÉXITO ESCOLAR EN LA ESCUELA ABEL INOSTROZA

ANDREA FLANAGAN

INTRODUCCIÓN

La Escuela particular subvencionada Abel Inostroza Gutiérrez se encuentra ubicada en la ciudad de Monte Águila, comuna de Cabrero, en la Octava Región del Biobío. Desde 2001, funciona en un edificio de dos pisos construido gracias al financiamiento que significó la entrada de la escuela a la Jornada Escolar Completa (JEC), y actualmente imparte enseñanza a diez cursos de educación preescolar y básica desde el primer nivel de transición hasta octavo.

Fundada en 1968, la escuela partió siendo particular subvencionada urbana y unidocente. Su fundador y primer director le dio al establecimiento una misión social y «muy asistencialista» (representante legal) más que educativa, pues el foco estaba puesto principalmente en entregarles ropa, alimentos y otros materiales a los y las estudiantes y sus familias. Sin embargo, al asumir la hija del fundador como directora en los años noventa, el foco cambia. Ella, que se mantiene en el cargo en 2013, da énfasis en el logro de aprendizajes, permitiendo que los estudiantes empezaran a obtener altos resultados en el Simce.

El siguiente informe describe las principales características actuales de la escuela y las compara con las que pudieron observarse en 2002 en el marco del estudio sobre escuelas efectivas de Unicef. Luego, presenta los principales hitos y desafíos que han marcado al establecimiento en estos últimos diez años, y los factores que podrían explicar sus buenos resultados. Finalmente, expone algunas conclusiones.

CARACTERÍSTICAS DEL ESTABLECIMIENTO

Misión y visión clara y compartida

Cuando se realizó el estudio de 2002, la misión de la escuela era «educar con valores», algo que era muy importante para su identidad. Diez años más tarde, la misión sigue estando enfocada en brindarles a los y las estudiantes una formación integral que comprenda tanto el ámbito cognitivo como el afectivo, moral y social. Así, el actual PEI señala que la misión del colegio es desarrollar «la espiritualidad, la solidaridad, la tolerancia, la lealtad y la responsabilidad [...], la creatividad, la autoestima, la autonomía, la autodisciplina, el espíritu crítico».

Pero hay algo que sí ha cambiado: la perspectiva asistencialista del colegio que aún se mantenía evolucionó hacia una orientación educativa, centrada no solo en la formación de valores, sino también en la obtención de logros académicos. Dicho cambio ha podido sostenerse gracias a que las personas que ocupan los cargos más importantes del establecimiento son miembros de la familia de la actual directora.

La Escuela Abel Inostroza constituye un proyecto familiar liderado por las tres hijas del fundador: la directora, la representante legal y la relacionadora pública. Además, el inspector general es el esposo de la primera, y el contador, el de la segunda. Esto permite que quienes manejan el establecimiento económica, legal y administrativamente compartan un mismo proyecto educativo. Por otra parte, ellos les transmiten dicho proyecto a los demás miembros de la comunidad escolar, de modo que este guíe las prácticas de contratación, selección y evaluación de los profesionales, y la efectividad de la escuela pueda mantenerse en el tiempo.

El desarrollo de valores y logro de aprendizajes se mantiene en evolución durante la última década, logrando no solo mantenerse sino consolidarse en la cultura escolar de la comunidad. En ese sentido, algunos elementos que parecen permitir este desarrollo es la capacidad del equipo directivo (y familiar) de proyectar y convocar al resto de la comunidad a través de una mística basada en los valores y los logros de alto rendimiento.

Todos los miembros de la comunidad educativa se muestran orgullosos de ser capaces de responder ante los diferentes desafíos: los estudiantes a la exigencia académica y la disciplina, los docentes a los resultados pedagógicos, los directivos a los requerimientos institucionales, y los apoderados a su deber de ser parte y apoyar el proyecto. Pero, al mismo tiempo, todos ellos se refieren con humildad a sus logros, mencionando constantemente que aún les queda mucho por aprender y mostrando una buena disposición personal e institucional para escuchar y recibir las orientaciones de los agentes externos. Esta mezcla de orgullo, humildad y motivación los hace aceptar los nuevos desafíos anticipándose a sus dificultades, sometiéndose a evaluaciones sistemáticas, y proyectando constantemente lo que necesitan para seguir avanzando.

Finalmente, el foco en el logro académico parece haberse ampliado hacia la gestión, pues la escuela ha desarrollado y fortalecido su capacidad para responder a las demandas administrativas y las exigencias educativas del MINEDUC, la Superintendencia y otras instituciones.

Matrícula, recursos humanos y materiales

En agosto de 2013, la escuela tenía una matrícula de trescientos estudiantes y una planta docente de veinte profesores y diecinueve asistentes de la educación, además de un inspector general, una jefa de UTP y una encargada de evaluación. A su vez, y como resultado de su incorporación al Proyecto de Integración (PIE), contaba con una psicóloga, tres educadoras diferenciales y un fonoaudiólogo.

La mayoría de los profesores que trabajan actualmente en el establecimiento se incorporaron después de 2002, mientras cuatro tienen más de veinte años de servicio en la escuela; seis ya cumplieron diez; tres llevan entre uno y tres años, y siete se incorporaron hace menos de dos.

La escuela ha incrementado su planta docente (antes de 2002 contaba solo con trece profesores), propiciando la inclusión de profesionales con un perfil coherente con el PEI y estableciendo un equipo de trabajo de integración escolar, que se ha ido fortaleciendo, comprometiendo y proyectando gracias al mejoramiento de sus condiciones laborales.

Por último, en cuanto al estrato socioeconómico y a la vocación confesional cristiana de las familias –que tenía su fundador y mantienen quienes la lideran actualmente–, la escuela es relativamente homogénea, pues la mayoría de los alumnos provienen de un estrato socioeconómico C y, aunque no todas las familias son cristianas, el sentido que los actores suelen darle a su labor sí lo son. Pero donde sí hay diferencias es en el nivel cultural de los estudiantes, pues, según la directora: «[Hay] hijos de profesionales [...], pero son los menos [y] mucho hijo de obrero y de temporero».

Esto significa que el colegio ha sido capaz de hacer que todos sus alumnos, independientemente del nivel educacional de sus familias, obtengan buenos resultados en las evaluaciones externas, aun cuando las únicas becas con que cuenta son las de la JUNAEB, continuas: Alimentación, que le entrega a ciento cuarenta y cinco alumnos; Yo elijo mi PC, que reciben veinticinco estudiantes de séptimo básico; Pro-retención, que le entrega a cinco; y la beca Indígena, que reciben cuatro.

Desde 2002, el establecimiento ha ganado prestigio, tanto porque sus alumnos siguen estudiando una vez que egresan de octavo como porque entrega una formación que no deja de lado los valores. Pero la relación entre una oferta limitada y una demanda creciente ha derivado en un fenómeno de «selección natural», es decir, luego de una serie de medidas remediales, los estudiantes que no logran encajar en la cultura de alto rendimiento, esfuerzo y compromiso valórico de la escuela pueden llegar a perder su matrícula. Los entrevistados no mencionan muchos casos, pero los que recuerdan tienen

que ver principalmente con alumnos que no pudieron respetar las pautas de convivencia y el buen trato que caracterizan a la cultura de la escuela.

En cuanto a los recursos materiales, en 2002 el establecimiento tenía una biblioteca CRA y una sala de computación, gracias al programa Enlaces, e impartía algunos talleres para los alumnos y las alumnas como folclor, periodismo y televisión escolar. Este último fue el resultado de un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) financiado por el MINEDUC. Inicialmente, este taller estaba dirigido solo a un grupo de alumnos, pero hoy cuenta con un concurso denominado «¿Cuánto has aprendido?», que se realiza una vez al mes y apunta a desarrollar competencias en Religión y otras relacionadas con los aprendizajes clave comprometidos en los PME de la SEP (Lenguaje, Matemática, Ciencias, Historia e Inglés), por lo que involucra a muchos más estudiantes. La escuela ha mantenido e intentado mejorar algunos de sus talleres con recursos propios o con los que provienen de la ley SEP, a la vez que ha implementado otros como ajedrez, tenis de mesa, básquetbol, vóleibol y coro.

En el colegio no hay copago. El establecimiento se financia con los aportes ministeriales y el dinero que recibe del PIE y la ley SEP, los cuales se invierten en su totalidad en mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes. Con la inyección de recursos que provienen de la ley SEP, se pudieron instalar los cargos necesarios para formar el equipo de gestión, y con los aportes del PIE se contrataron nuevos profesionales para fortalecerlo. Asimismo, gracias a estos recursos, se han implementado talleres de reforzamiento escolar, comprado libros y juegos didácticos, financiado perfeccionamientos para los profesores, adquirido computadores y financiado premios para incentivar a los alumnos a participar en actividades que promueven sus aprendizajes.

Logros de aprendizaje

El informe de 2002 atribuía los buenos resultados educativos a un consolidado sentido identitario, aprovechamiento de los recursos y oportunidades, énfasis en la importancia de la disciplina para el logro de aprendizajes, existencia de un equipo docente cohesionado y colaborativo, y un sentido del rigor que permeaba a los estudiantes y sus familias, aumentando las expectativas de toda la comunidad.

Desde entonces, la escuela ha conseguido mantener sus buenos puntajes en el Simce, los que han ido aumentando progresivamente tanto en Lenguaje como en Matemática.

Tabla 1. Evolución de los puntajes del Simce de cuarto básico

	1999–2002	2002–2005	2007–2008	2009–2010
Lenguaje	278,0	273,9	295,7	292,0
Matemática	277,3	270,5	293,8	304,4

Tabla 2. Evolución de los puntajes Simce de octavo básico

	2000–2004	2004–2007	2007–2009	2009–2011
Lenguaje	263	278	296	285
Matemática	269	287	303	288

A pesar de que ha habido un aumento de establecimientos educativos en el sector, algunos de los cuales ofrecen atractivos beneficios para las familias –como uniformes gratuitos–, la escuela no se ha visto amenazada, pues su calidad es reconocida por la comunidad. La matrícula se ha mantenido estable y, aunque la demanda por ingresar al establecimiento aumenta, los cupos son muy limitados, pues el porcentaje de deserción escolar y de los alumnos que se cambian de establecimiento es muy bajo. Así, el prestigio de la escuela hace que incluso los estudiantes que viven lejos –algunos de los cuales deben viajar más de una hora para llegar– quieran estudiar en ella.

Valoración de la disciplina

Tanto los profesores como los miembros del equipo directivo enfatizan que la disciplina y el orden constituyen la base para lograr aprendizajes y buenos rendimientos, de modo que se puede decir que el respeto por las normas también forma parte del *ethos* de la escuela.

El establecimiento es limpio y ordenado, pues el colegio promueve que todos sus miembros cuiden su infraestructura y sus recursos. Asimismo, las clases empiezan rigurosamente a la hora, y si un profesor es recurrentemente impuntual o destina tiempo de su jornada a realizar actividades que no tienen que ver con sus funciones, arriesga que su contrato no sea renovado.

El inspector general está siempre presente en los recreos para llamarles la atención a los y las estudiantes que no respetan las normas o prevenir conflictos, y los profesores se preocupan especialmente de mantener el orden en la sala de clases. Al respecto, los estudiantes señalan: «[A los profesores] les gusta la disciplina dentro de la sala, el silencio, la obediencia, el que seamos responsables también con nuestras cosas». Asimismo, quienes se portan bien y tienen buenas notas reciben premios. Por ejemplo, para postular e ingresar a un taller ellos dicen que es necesario tener «buen promedio, sobre 6, y no tener anotaciones negativas».

Los alumnos y las alumnas que no respetan las reglas del establecimiento son anotados en la agenda, luego de lo cual se llama a sus apoderados o son suspendidos si la situación lo amerita. Y, como ya se indicó, cuando los problemas de disciplina son recurrentes, el alumno puede ver cancelada su matrícula.

Sin embargo, una disciplina tan estricta también hace que la relación entre los alumnos y las alumnas y los profesores y directivos sea distante. Los y las estudiantes los describen como figuras de autoridad y señalan que no tienen la confianza suficiente para conversar con ellos sobre temas que no son académicos: «Algunos les tienen miedo. Están como “no, pídele tú” [...] o se ponen nerviosos al momento de preguntar [en clases]» (estudiantes).

LA ESCUELA A LO LARGO DE UNA DÉCADA

En estos diez años ha habido ciertos hitos, dificultades y desafíos que han marcado la trayectoria de la escuela.

El hito más importante: la ley SEP

Luego del estudio que realizó Unicef hace diez años, la escuela fue fortaleciendo sus procesos pedagógicos y de gestión, con el objeto de continuar mejorando los resultados del Simce. En palabras de la directora: «[El informe nos permitió darnos cuenta de] prácticas que estábamos realizando y que daban resultado y que era importante, además, seguir las manteniendo [...]. Fue como una retroalimentación para nosotros, pero, además, con la intencionalidad de que permanecieran».

La escuela se integró a la ley SEP en 2008, algo que significó una inyección de recursos, lineamientos y orientaciones, y permitió afianzar las iniciativas que se estaban desarrollando en ese momento. Exceptuando a los y las estudiantes, quienes no tenían conocimiento sobre qué era la ley SEP, todos los actores de la comunidad escolar concuerdan en que la implementación de la ley fue clave para la escuela, pues les permitió formar el equipo de gestión, contratar nuevos recursos humanos, mantener y fortalecer algunas de las iniciativas desarrolladas por los PME y equipar la escuela con mejores recursos materiales.

El equipo de gestión está conformado por la directora, que se encarga principalmente de las tareas administrativas; el inspector general, que es responsable de la convivencia; la jefa de UTP, cuya labor se concentra en los temas de currículo y planificación, y la encargada de evaluación, que realiza el diseño de las evaluaciones. El equipo funciona desde 2010 y le ha permitido a la directora delegar responsabilidades pues, en palabras de la jefa de UTP, antes «todo lo absorbía ella».

Hasta 2002, la organización y gestión de la escuela recaía casi exclusivamente en la directora, quien, entre otras cosas, administraba el colegio, coordinaba y supervisaba a los y las profesores, y hacía clases. Por lo mismo, la creación del equipo de gestión no solo le ha permitido delegar tareas, sino que también ha contribuido a que las funciones estén más ordenadas: «Antes no teníamos un cronograma semestral de qué actividades teníamos que realizar, o cuándo entregábamos las planificaciones, entonces sí se ordenó bastante con el hecho de que haya una encargada de evaluación, una jefa de UTP» (directora).

A su vez, la ley SEP ha permitido fortalecer y sistematizar los procesos pedagógicos, de manera que estén en concordancia con uno de los principios fundamentales de la visión y misión del establecimiento: el logro de aprendizajes. A pesar de que en un inicio las orientaciones de la ley SEP no fueron claras y su implementación fue, en palabras de la directora, «más o menos, casi por ensayo y error», sí les permitió a los miembros de la escuela reflexionar acerca de cómo estaban haciendo las cosas y tomar decisiones para continuar mejorando. En ese sentido, la lógica de la ley SEP los hizo prestar mayor atención a ciertas materias, como Lenguaje y Matemática, a ser más rigurosos y a adquirir nuevas competencias.

La creación de los cargos de jefe de UTP y encargado de evaluación permitió ordenar la gestión directivo-pedagógica. En 2002, y hasta antes de la conformación del equipo, el monitoreo y la evaluación de los procesos educativos eran desarrollados por la directora y se basaban principalmente en la observación informal y recepción de comentarios de los miembros de la comunidad escolar. Las características de las evaluaciones de los alumnos y las alumnas dependían de cada docente y no existía una sistematización en la entrega de planificaciones.

La jefa de UTP y la encargada de evaluación han creado nuevos procesos técnico-pedagógicos orientados a mejorar los resultados de aprendizaje y apoyar la labor de los profesores. La jefa de UTP señala: «[Ahora] cada profesor, en forma mensual, a la jefa de UTP le va entregando sus planificaciones junto con las evaluaciones que le corresponden». Los docentes planifican mensualmente por unidad, pero en colaboración con sus pares de otras asignaturas, los y las profesores de reforzamiento y los miembros del PIE.

Actualmente, además, cada profesor y profesora debe entregar semestralmente un calendario con la planificación de las evaluaciones, las que son monitoreadas regular y sistemáticamente por la encargada de evaluación antes de que se apliquen. Una profesora señala: «Nosotros las tenemos que confeccionar [...], pero la encargada de evaluaciones revisa las pruebas». Y, según otra docente: «Se entregan las pruebas antes para que ella las evalúe, entonces le dice «ya, este ítem no...» o «la prueba está –por ejemplo– en un nivel muy básico, tienen que agregarle preguntas del nivel avanzado».

Otro de los beneficios que ha obtenido la escuela como resultado de la ley SEP ha sido la posibilidad de realizar un monitoreo y seguimiento más frecuente de los procesos técnico-pedagógicos que implementan los profesores. Según la directora: «[Hay] consejos técnicos dos veces al mes, consejos de evaluación a final de cada semestre, reuniones de coordinación que son todas las semanas y en donde se coordinan los talleres con las asignaturas y los reforzamientos».

Este reordenamiento permitió que la escuela estuviera mejor preparada para responder a una nueva etapa educativa más exigente y alcanzar mejores resultados. Aunque el deseo de la directora es mantenerse sobre los 300 puntos en la prueba Simce, desde 2008 ha logrado superar ese resultado y permanecer en torno a ese puntaje a través de los años.

Asimismo, la ley SEP ha permitido generar incentivos y significado una inyección permanente de recursos materiales, como computadores, data shows y libros, además de otorgarles apoyo psicológico a los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje:

Desde este año [2013] nos dimos cuenta de que en SEP estaba la posibilidad de también hacer este reconocimiento y no nos habíamos dado cuenta. Este año vienen indicadores muy claros, y en lo que es en el área de recursos dijimos: «Bueno, aquí está la posibilidad de hacer un reconocimiento, por ejemplo, a los profesores que van obteniendo buenos puntajes en Simce o que los van manteniendo» (directora).

Por ejemplo, se implementó el laboratorio. Hay una sala que se preparó allá, que es para los alumnos y las alumnas que están en integración. Y así, cosas que han ido cambiando en el colegio. Los datos igual, de la sala de Enlaces, que hay una cantidad de computadores que llegaron que igual es súper bueno para los niños (apoderada).

Yo voy al psiquiatra [para mi hijo], también me lo sacan de la SEP [...] yo pago \$ 50 000 cuando voy al psiquiatra infantil. Eso me lo da el colegio, entrego la boleta [...] y ellos me lo reembolsan (apoderada).

Finalmente, gracias a la ley SEP, el colegio pudo contratar formalmente y por más horas a los profesionales del PIE, que ya trabajaban en la escuela pero en forma esporádica. Esto le ha dado mayor estabilidad al trabajo que se desarrolla con los y las estudiantes que tienen problemas de aprendizaje u otras dificultades y refuerza los lineamientos de la escuela en este ámbito.

Ahora, a través de integración, derivamos a todos esos niños y tenemos ayuda. Tenemos ayuda de la psicóloga que hace intervenciones [...], las propias educadoras diferenciales que trabajan con los niños aparte en Lenguaje y Matemática [...], semanalmente el profesor de integración se reúne con el profesor de Matemática y con el profesor de Lenguaje en distintos horarios para ver cómo van esos niños, en qué están trabajando y cómo van avanzando [...]. Y el SEP viene a apoyarnos en esa área que es complicada (directora).

Dificultades y desafíos

Los desafíos y dificultades más relevantes que ha tenido que enfrentar la escuela en los últimos diez años han sido el cambio de las características de los habitantes de Monte Águila, los estudiantes y los apoderados del colegio; la gestión administrativa y pedagógica; la escasa presencia de redes de apoyo con otras instituciones, y la construcción de un equipo profesional (especialmente docente) que cumpla con el perfil que define a la escuela. A juicio de los actores, este último ha sido el más importante y difícil de enfrentar.

Cambio de las características de los habitantes de Monte Águila, los estudiantes y los apoderados del colegio. En cuanto a este primer desafío, los entrevistados señalan que, debido al terremoto de 2010, mucha gente que vivía en condiciones económicas precarias

emigró a Monte Águila y que su llegada significó un aumento de la delincuencia y el consumo de alcohol y drogas: «Aumentó la delincuencia, problemas de drogadicción de jóvenes que por el hecho de no tener oportunidades no terminaron sus estudios, se quedaron acá, y hay otros que siguen acá (representante legal)». Asimismo, el crecimiento industrial de las forestales ha significado una demanda mayor de trabajadores, lo que también ha redundado en una modificación y aumento de la población.

Pero esta es solo una de las razones que esgrimen los miembros del colegio para explicar el cambio en el perfil de sus alumnos y apoderados. Por un lado, el equipo directivo y los profesores consideran que actualmente tienen que lidiar con estudiantes más indisciplinados y apoderados menos comprometidos con la educación de sus hijos, pero más demandantes respecto a sus derechos. Al respecto, la jefa de UTP señala: «Son los apoderados los que dan más tarea que los niños».

En los niños es diferente en cuanto a que son un poco más agresivos producto de lo que traen del hogar, a como los papás ven [...]. Hoy día todo es en torno a «mis derechos» [...]. [Los padres han cambiado], y ese cambio de los apoderados tiene que ver con los cambios generacionales, como está la gente hoy día, que es un poco más confrontacional (directora).

Por lo mismo, como una forma de evitar que perjudiquen el normal funcionamiento de las clases y el trabajo de los profesores, a diferencia de 2002, hoy el ingreso de los apoderados a la escuela es restringido. Ellos han aceptado y comprendido el cambio: «A veces uno viene así no más a hablar con la profesora y no debiera [...]. Yo a veces vengo y “un segundito”. Y de segundito en segundito a veces no alcanzan ni almorzar (apoderada)». Desde 2010, existe un protocolo que la directora describe en los siguientes términos:

[Los apoderados deben] pedir una hora con el profesor jefe o con el profesor de la asignatura con el cual el niño tuvo el problema. Si el problema no se soluciona ahí, avanza hasta el profesor jefe; y si sigue aún el problema, que nunca ha ocurrido, pero supongamos, avanza al inspector general, o depende; si es de rendimiento, conmigo, y disciplina [...], con el inspector. Si sigue el problema, la última instancia es la directora.

De acuerdo con los estudiantes, los padres que participan en las actividades de la escuela y que apoyan al colegio «son generalmente los mismos». Según los apoderados: «[Hay algunos] que no están muy comprometidos [...] porque aquí traen a los niños, ellos salen a trabajar, vuelven [...]. Entonces muchas veces falta el compromiso de esos apoderados al colegio». Solo los docentes afirman que «en su mayoría [los apoderados] son bastante cooperadores y bien comprometidos con el trabajo que se hace en el colegio, están de acuerdo en la forma en que trabajamos y apoyan con eso».

La carta de compromiso que existía en 2002 –que era obligatoria– ya no se considera una medida que sirva para asegurar la participación y el apoyo de los apoderados con la labor educativa del establecimiento. Esto da cuenta de que, mientras hace diez años la escuela consideraba que el compromiso de los padres era uno de los factores que permitían que los alumnos tuvieran buen rendimiento, se superaran y fueran responsables

–porque los lineamientos del colegio tenían continuidad en el hogar–, actualmente tiene otra percepción del aporte de los padres: «Antes quizás [el compromiso] era como más natural; ahora es como impuesto» (directora).

La gestión administrativa y pedagógica. Como ya indicamos, la solución a esta segunda dificultad –la sobrecarga de trabajo que debía asumir la directora– fue la creación del equipo de gestión en 2010, que permitió distribuir y organizar las funciones. Así, aun cuando sigue interviniendo en las decisiones más importantes que se toman en todos los ámbitos, la directora pasó de ejercer un liderazgo altamente centralizado a delegar y distribuir las funciones.

Escasa presencia de redes de apoyo con otras instituciones. La relación con instituciones externas colaboradoras es baja, existiendo más bien una sensación de mucha autonomía y enclaustramiento dentro de su contexto más directo: «A nosotros nadie nos ha motivado externamente. Por ejemplo, hemos tenido logros, pero jamás ha llegado una carta del alcalde, de ningún sector, solamente somos nosotros, entre sí, en nuestro ambiente, los que nos estimulamos (directora)». La representante legal agrega:

Justamente cuando teníamos muchos estudiantes, empezamos a ver a bastantes chicos con dificultades. No trabajamos con psicólogos. Pedíamos la ayuda, el apoyo, al consultorio, pero la respuesta que siempre nos dieron fue «no, porque ustedes son colegio particular subvencionado, entonces la ayuda no va para ustedes» [...]. Digamos que ellos nos dicen: «Ustedes tienen sus recursos: arréglenlas».

Entre 2010 y 2012, la Universidad de Concepción desarrolló proyectos en el colegio como parte de un programa Explora CONICYT, y desde 2008 la escuela participa en la Red Escolar, que organiza el supervisor ministerial y reúne a directores y profesores de los establecimientos todo el país que son considerados efectivos, y desde 2009 forma parte de la Red de Escuelas Líderes, donde estos asisten a seminarios y comparten sus experiencias. Pero, en general, la relación con las demás instituciones y organizaciones está marcada por sesgos mutuos: la escuela considera que la comunidad adolece de un capital escolar, y esta última estima que el colegio es una especie de burbuja de cierta clase social o religiosa: «Muchas veces se tildaba el colegio, acá en la comunidad, de ser poco menos que una cárcel [...], pero nosotros, uno que está adentro ve a los niños y se empieza a dar cuenta de que no es así» (apoderada).

Sin embargo, la escuela posee un vínculo significativo con Carabineros y la Policía de Investigaciones (PDI), pues varios apoderados pertenecen a estas instituciones y han apoyado a la dirección en momentos difíciles, como, por ejemplo, cuando la escuela recibió advertencias de un posible saqueo después del terremoto. La representante legal señala: «Esos apoderados que tenemos de chicos de acá del colegio de Carabineros, nos apoyaron con guardias y todo. Así que eso también nos evitó que fuera realmente un saqueo». Asimismo, estos apoderados vigilan a los estudiantes cuando entran y salen del colegio.

Construcción de un equipo profesional que cumpla con el perfil que define a la escuela. Finalmente, el mayor desafío que enfrenta la escuela en este último tiempo es la construcción de un equipo docente permanente y estable, que cumpla con el perfil Abel Inostroza esperado.

Como se señaló previamente, el colegio tiene una misión marcada por lo valórico-cristiano y la directora valora altamente la existencia de un compromiso con la escuela por parte de quienes trabajan ahí. El compromiso es evaluado a través de la presencia de altos niveles de responsabilidad y puntualidad, y «estar ahí» cuando se lo requiera. Encontrar profesores que cumplan con estas características y se ajusten a las demandas y exigencias del equipo directivo ha sido difícil: «Eso es un gran desafío. Especialmente encontrar gente que en estos tiempos se adapte a lo que nosotros requerimos. Cuesta. Cuesta encontrar. El perfil del colegio es como un profesor muy dedicado a lo suyo, muy comprometido, y el problema mayor lo hemos tenido con los profesores que son nuevos por una razón, por la otra» (directora).

En general, no existen redes importantes que surtan a la escuela de postulantes, por lo que la oferta docente es baja. En los últimos cinco años, ha existido una mayor rotación de profesores, debido principalmente a la ubicación geográfica de la escuela, discrepancia con el perfil valórico o mal desempeño.

Los profesores nuevos son contratados anualmente y, luego de un período de dos años de prueba, pasan a tener contrato indefinido o dejan el establecimiento: «[Con los profesores nuevos] conversamos en diciembre; si todo anda bien, seguimos el próximo. Yo también, al término del primer año, les indico [lo que deben mejorar]. O durante el año, cuando estamos viendo situaciones que para mí son muy importantes, como por ejemplo la puntualidad, la disciplina... (directora)».

A fin de año, la directora y la representante legal evalúan a los nuevos docentes sobre la base de una pauta, para determinar si han superado las debilidades que se identificaron en un comienzo y poder renovarles el contrato. Para los profesores que cuentan con contrato indefinido, la evaluación es más bien informal y consiste básicamente en una retroalimentación verbal sobre sus fortalezas y desafíos. Como la directora manifiesta: «A los antiguos ya no [los evaluamos]. Ya pasaron el proceso y con ellos, si algo no está funcionando, lo conversamos».

La inducción de los nuevos docentes es más bien informal y espontánea. En palabras de la directora: «No hay tiempo para hacer un adiestramiento». Generalmente, el proceso está a cargo de la jefa de UTP y la encargada de evaluación, aunque los profesores que llevan más años también toman parte explicándoles el funcionamiento y las expectativas que tiene la escuela:

Como [yo] era nuevita, [la jefa de UTP] me ayudó hartito [...], porque tenía más experiencia. Lo que fue la evaluación igual, en la preparación de pruebas [...]. Lo que pasa es que aquí, si llega alguien nuevo, uno mismo que es más antiguo los va apoyando, cómo funciona

el colegio, qué expectativas se tienen, entonces se trabaja todo en equipo [...]. Si tienes experiencia les vas diciendo: «Lo que deberías trabajar sería de esta forma, hazlo de esta manera, esto resulta mejor de lo que tú estás haciendo» (docente).

Evolución de los factores de éxito

En 2002, los factores que podían explicar el despegue de la escuela y los altos resultados que obtenían los estudiantes en la prueba Simce eran el liderazgo y estilo de gestión de la directora; las características de los docentes y las estrategias pedagógicas que empleaban; las fortalezas que el establecimiento desarrollaba y potenciaba en sus estudiantes; el compromiso de los padres con la educación de sus hijos e hijas; las políticas de selección y permanencia de los alumnos y las alumnas, y las estrategias de preparación para la prueba Simce.

En estos casi diez años, estas características se han mantenido casi intactas, con escasas modificaciones. La valoración y ponderación de cada uno de estos factores en el tiempo y en su conjunto permite jerarquizarlos. A continuación se describe cada uno de los factores de éxito que explicarían por qué la escuela ha mantenido y mejorado sus resultados de aprendizaje en el tiempo.

Estilo de gestión y liderazgo de la directora. En 2002, el liderazgo y estilo de gestión de la directora se caracterizaban por su claridad estratégica para fijar metas y establecer prioridades; su alto compromiso e involucramiento con la misión de la escuela; su capacidad para motivar a otros a lograr las metas; velar por un buen clima escolar; proporcionar las condiciones materiales y de apoyo técnico para que cada actor educativo pudiera desarrollar exitosamente su labor; su constancia para retroalimentar a la comunidad educativa de los logros del establecimiento; su disposición para aprovechar las oportunidades externas, y su autonomía para llevar a cabo la gestión administrativa.

El liderazgo de la directora es un factor que continúa sobresaliendo a pesar de los desafíos externos e internos que le ha tocado enfrentar, y aunque su liderazgo se ha consolidado principalmente a pulso y en forma autodidacta. En la web de la escuela se enseña sobre su función: «Un buen director debe ser ante todo un buen docente; alguien capaz de ver las necesidades pedagógicas de su escuela y trabajar en equipo para mejorar». La pregunta que surge al respecto es si el establecimiento tendría los mismos resultados de aprendizaje con otra persona a cargo de la gestión y si podría mantenerlos si esto sucede.

«Educar con valores» es una frase que los miembros del equipo directivo citan constantemente y que atraviesa todo el quehacer educativo de la escuela. La directora espera que los estudiantes sean disciplinados, «espirituales», respetuosos y solidarios, y que el resto de los actores educativos cumplan con un perfil similar: «El colegio tiene [...] un fuerte sentido valórico, y ahí tenemos que coincidir todos». En efecto, los entrevistados señalan que se ponen la «camiseta» por la escuela, es decir, que comulgan con sus principios, los respetan y tienen un gran amor hacia la labor que realizan.

Asimismo, los estudiantes afirman que su escuela es «buena»: «En cuanto a educación, profesores buenos que explican»; «se educa con valor», y consideran que existe una «buena convivencia». Y el supervisor indica: «El equipo de docentes no se querrían ir de aquí. Yo he escuchado, ellos no se querrían ir de aquí. Trabajan bien, se les da lo que necesitan».

La jefa de UTP, por su parte, destaca el clima escolar: «Es grato, uno puede permanecer acá en el colegio y no anda siguiendo la hora, a qué hora hay que partir, no sé. Yo encuentro que el clima de trabajo es grato». Y tanto los profesores nuevos como los antiguos concuerdan:

Llevo veintiséis años y por eso no me he cambiado [...]. No es porque gane más plata. Yo en este momento si me fuera a otro lugar, materialmente a lo mejor podríamos decir que podría ganar harto más. Pero yo veo otras cosas. Es decir, veo ambiente laboral, veo el equipo, observo lo fundamental que me llena a mí, que es hacer la clase (docente antiguo).

Esto se debe, entre otras cosas, a que la directora se preocupa de mantener canales de comunicación claros y permanentes con cada uno de los actores de la comunidad escolar: «Los profesores sienten que la directora les responde, los respalda. Les va a decir las cosas sin duda, pero los respalda» (supervisor). Ahora bien, tal como les entrega les exige, pues ella tiene grandes expectativas en las competencias de sus profesores y los resultados que estos pueden lograr. El supervisor señala: «A mí no me cabe duda, me consta, que los que no han hecho bien las cosas hoy ya no están en la escuela». Sin embargo y a pesar de su alto nivel de exigencia, la directora tolera el error y da oportunidades para el cambio.

A su vez, la directora destina gran parte de su tiempo a monitorear los proyectos y retroalimentar al personal que está a su cargo en diversas instancias donde muestra una gran disposición para escuchar todas las opiniones, aun las que son contrarias a las suyas: «Yo soy muy directa para decir las cosas. No me gustan los términos medios. De esa misma manera a mí me gusta que me digan las cosas. O sea, cuando un colega tiene algo: “¿Podemos conversar?”, “ningún problema, conversemos”. No tengo nada que esconder, nada, y así es más transparente, encuentro yo, la comunicación».

La observación informal y los comentarios de los apoderados también le permiten monitorear a los profesores.

En cuanto a esas clases, yo diría que más bien se evalúa a través de mi percepción [...]. De repente, yo entro a las clases, pero no necesariamente a instalarme a supervisar una clase, sino que entro a una clase y observo el desarrollo que ellos tienen (directora).

Cuando los apoderados están de acuerdo, cuando hay un profesor que va como con los lineamientos del colegio, no hay citaciones de apoderados, no hay reclamos. También para mí esa es una forma de evaluar (directora).

La directora mantiene el foco puesto en lo pedagógico, pues considera que, junto con el desarrollo moral y valórico, la escuela debe focalizarse en el logro de aprendizajes.

Por lo mismo, no aprueba ningún proyecto que no tenga ese foco, y los dineros que provienen de la ley SEP y las subvenciones se invierten en libros, materiales, tecnología y otras cosas que permitan fortalecer los procesos técnico-pedagógicos: «Es que el PEI es el que nos dirige. Para allá vamos. Si sale alguna actividad, por ejemplo, de parte de los apoderados, «podemos hacer tal o cual cosa», lo analizamos. «A ver: está el ámbito pedagógico, el administrativo y el de la comunidad con la familia». Si eso calza dentro de nuestros grandes objetivos; bien, se hace» (directora). En este contexto, los docentes cuentan con un apoyo constante para desarrollar su labor pedagógica, y señalan: «Siempre están bien preocupados de todo lo que es el material didáctico, digamos, libros de apoyo para sacar guías, para sacar ideas, eso siempre es cosa de que uno pida y se compra» docentes).

Por otra parte, la directora continúa relevando constantemente los logros del establecimiento. En los muros y en la página web es posible apreciar algunos de los premios y reconocimientos que han obtenido los estudiantes o la escuela, tales como los resultados del Simce y el éxito reiterado en el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Subvencionados (SNED). Además, en la página aparece el PEI y algunos de los proyectos en ejecución, tales como el PIE, Exploradores del Lenguaje y Vida Saludable. Finalmente, la escuela realiza asambleas dos veces al año, una en el primer semestre y otra en el segundo, donde, según los apoderados se «rinde todo» lo relativo a la gestión administrativa de la escuela y sus logros.

A su vez, aunque la escuela no posee muchas redes de contacto con otras instituciones, la directora se muestra abierta a aprovechar las oportunidades externas que van en dirección de las metas del establecimiento. La directora se mantiene constantemente atenta a los proyectos concursables, programas de apoyo y beneficios que ofrece el MINEDUC u otras instituciones. La incorporación de la ley SEP, el PIE, la Red de Escuelas Líderes y el proyecto Explora CONICYT son algunos ejemplos de oportunidades que la escuela ha aprovechado para fortalecer y mejorar sus procesos técnico-pedagógicos.

Asimismo, la autonomía que posee la directora para administrar la escuela es otro elemento que potencia su gestión. El hecho de que su hermana haya asumido la representación legal y se haya formado un equipo directivo, porque sigue siendo su labor la que define el funcionamiento de la escuela. Además, todos los miembros del equipo son leales con ella y con la misión educativa de la escuela. Ellos trabajan en el colegio desde que ella asumió el cargo y, de alguna forma, su incorporación responde a un gesto de mucha confianza, reconocimiento a la experiencia y premio a la labor desarrollada en la escuela: «Casi en forma natural, porque quién mejor que alguien que ha estado desde el comienzo, que sabe cómo es el tema de la disciplina dentro del colegio, y ya igual llevando veintiséis años de trabajo. Ya uno a estas alturas, y con cargos de responsabilidad, o está en el aula o está en un cargo como este (directora)».

Estrategias pedagógicas empleadas por los profesores. Las estrategias pedagógicas son el segundo factor más importante para explicar los buenos resultados de aprendizaje

que obtiene la escuela. Los profesores orientan sus métodos de enseñanza a lograr este objetivo y cada una de las acciones que realizan en la sala de clases se dirige y evalúa en esos términos.

Según el informe de 2002, los docentes empleaban metodologías de enseñanza y aprendizaje flexibles, las cuales consideraban el uso de diversas estrategias y materiales (guías de trabajo, *power point*, actividades individuales y en grupo, etc.), a fin de satisfacer las distintas necesidades y formas de aprender de sus estudiantes.

Actualmente, y de acuerdo con las observaciones realizadas, los profesores continúan utilizando metodologías de aprendizaje flexibles para abordar la heterogeneidad de los alumnos, y, tal como en 2002, la hora de clase se aprovecha al máximo. Las clases se planifican y las actividades se desarrollan conforme a los objetivos de aprendizaje que se han fijado para cada sesión, hay mediación entre los estudiantes y existe apoyo entre ellos y ellas: los más avanzados les ayudan a los rezagados. Asimismo, los estudiantes tienen claro qué se espera de ellos, lo que contribuye a que no se distraigan de su labor. Frente a algún problema de disciplina, los docentes vuelven a planificar en el momento, para que enfrentarlo no redunde en que el sentido de la clase se diluya. Los estudiantes señalan: «Ocupamos toda la hora de clases».

Por último, en las clases observadas se pudo apreciar que los profesores se preocupan de mediar y monitorear lo que aprenden los alumnos, quienes comparten sus nuevos conocimientos y habilidades en un ambiente de colaboración donde los más avanzados ayudan a quienes tienen más dificultades.

Sin embargo, y a diferencia de 2002, hoy existe un mayor uso de estrategias que relacionan la experiencia de los estudiantes con los elementos teóricos. Asimismo, la participación de los estudiantes se ha incrementado, pues la exposición de contenidos nunca deja de promover la asimilación de aprendizajes. De este modo, las exposiciones dan lugar a actividades prácticas, donde los estudiantes pueden aplicar la teoría. Por ejemplo, en la clase observada, el profesor comenzó exponiendo en la sala con un *data show* y continuó en el patio, aplicando los contenidos según una pauta, con lo que obtuvo un buen nivel de logro.

Sin embargo y a diferencia del año 2002, existe un mayor uso de estrategias que incorporen experiencia práctica de los estudiantes para conectarla con los elementos teóricos. Asimismo, existe una mayor participación de los estudiantes en la exposición de contenidos promoviendo la asimilación de aprendizajes entre pares («*algunas clases son más participativas*» –estudiantes–). Durante las observaciones se pudo apreciar también momentos expositivos que luego daban lugar a actividades más prácticas en donde los estudiantes aplicaban los conocimientos teóricos. El día de la observación el profesor utilizó primero un *data show* para exponer y posteriormente el patio como escenario de aprendizaje y una pauta para la aplicación de los contenidos, obteniéndose un buen nivel de logro.

Durante la observación, se pudo apreciar que el docente mantenía una relación cordial y afectiva con sus alumnos y alumnas, aunque sin perder su autoridad, lo cual promovió un clima de trabajo agradable. No se observaron quiebres significativos y el rol del profesor se centró en motivar a los estudiantes para que siguieran las instrucciones, dialogando y negociando con ellos.

No obstante, a partir de las entrevistas y observaciones, se puede sostener que son pocos los profesores que propician una relación de confianza con sus alumnos, pues aunque estos señalan que, en comparación con otros colegios, las relaciones con ellos son buenas «aquí uno les puede preguntar después de clases, en los recreos, hablar con ellos [...], leseamos», indican que los más estrictos son afectivamente «más distantes»: «Pasan la materia y si tenemos dudas, nos explican; pero como que confianza no hay mucha [...]. A veces no me queda claro y [...] me da miedo preguntarle (estudiantes)».

Características de los profesores. Otro factor que ha sido clave en el éxito académico que ha logrado la escuela son las características del cuerpo docente. A pesar de que gran parte de los profesores que actualmente conforma el equipo son nuevos, ellos tienen las mismas virtudes que destacaba el informe de 2002. El trabajo de moldeamiento del perfil profesional «Abel Inostroza» que realiza el equipo directivo y refuerzan los demás miembros de la comunidad escolar puede explicar este hecho.

En 2002, los docentes tenían altas expectativas en el rendimiento de sus estudiantes, un fuerte compromiso con la misión educacional y una férrea responsabilidad con la labor pedagógica, que incluía el intercambio de sus experiencias.

Actualmente, los profesores señalan que no solo tienen altas expectativas en los estudiantes, sino que también en sí mismos y, en general, muestran una permanente preocupación por enfrentar los desafíos y superar los resultados. El profesor de la clase observada manifiesta: «No tengo amonestaciones por escrito ni muchas verbales tampoco. Pero no quiere decir que lo hago todo bien». A su vez, una docente agrega: «Siempre motivarlos [a los estudiantes] a que se superen; ellos pueden más».

A esto contribuye, sin duda, que, para los profesores que imparten asignaturas relacionadas con el Simce, obtener buenos puntajes redunde en mejoras económicas, aunque no es la motivación central; mientras que hacer bien su trabajo les permite, a los más nuevos, continuar en el establecimiento y lograr un contrato indefinido al cabo de dos años.

Todos los docentes se muestran orgullosos de trabajar en el colegio y hacen propios los logros académicos. Además, comparten el sentido de misión de la escuela y trabajan porque esta se cumpla: «Bueno, es una de las cosas que nos hace sacrificarnos todos los días, venir a Monte Águila. Nosotros somos de Los Ángeles, las dos [...] y llevamos todo este tiempo viajando [...] imagínese, yo tengo guagua e igual sigo viniendo (docente nueva)».

Asimismo, la motivación que infunde la dirección hace que los profesores se comprometan y sean responsables con su labor. Si hay que quedarse más horas trabajando o ir un día extra a la escuela, lo hacen: «Ellos se comprometen con lo que están haciendo, no le sacan el quite al trabajo (jefa de UTP)». La directora concuerda: «Por ejemplo, la colega de Educación Física de este año viaja desde Concepción. Pero ella no ha tenido ningún problema. Ella es muy aperrada».

Por último, los docentes intercambian experiencias pedagógicas, ya sea formalmente en el Consejo de Profesores o informalmente en los pasillos, recreos o después de la jornada de clases, a fin de mejorar su labor y aprovechar más el tiempo al interior del establecimiento. Al respecto, un profesor que lleva 26 años en la escuela, señala: «Yo, le digo la verdad, le aprendí a un profesor, a un colega [...]. Con él trabajé como cinco, seis años, como veinte años atrás. Que lo ideal, lo ideal es que el profesor no se lleve trabajo a su casa».

Características que los alumnos y las alumnas desarrollan en la escuela

Tanto en 2002 como en 2013, las características de los estudiantes permiten entender los buenos resultados de aprendizajes que alcanza el colegio: un fuerte sentido de la responsabilidad, disciplina y superación personal, y altas expectativas académicas.

Los estudiantes que ingresan al establecimiento en el ciclo preescolar suelen permanecer en él hasta que egresan de octavo, y los que entran en los cursos superiores son muy pocos, de modo que los alumnos se forman desde pequeños en la cultura, disciplina y valores de la escuela. Esto podría explicar los buenos resultados académicos y la homogeneidad conductual de los estudiantes, que se mantienen a pesar de que estos provengan de contextos familiares diferentes.

La gran mayoría de los alumnos muestra un alto nivel de responsabilidad, pues han internalizado que tanto los resultados académicos como la disciplina dependen exclusivamente de ellos y deben esforzarse por mejorarlos. En este sentido, valoran el autocontrol y asumen las consecuencias de sus conductas: «Este año no hemos podido salir porque nos portamos mal [...]. Somos desordenados [...], bajamos los rendimientos en el curso» (estudiantes).

El proceso de socialización al que se ven sometidos desde pequeños hace que se sientan satisfechos tanto con la formación académica como con los valores que les entrega el colegio. Todos los estudiantes entrevistados respondieron que «no» se cambiarían de establecimiento, aun cuando pudieran hacerlo, a uno que no tuviera las cosas que les desagradan del suyo. Esto porque, si bien señalaron que les gustaría que se consideraran más sus opiniones y necesidades, valoran su escuela y comprenden a qué se deben las normas que la rigen: «No nos dejan correr demasiado, pero eso es porque se ocasionan accidentes» (estudiantes). Asimismo, dicen que les gusta mucho ir a la escuela y que la extrañan durante el verano, porque si se organizan bien, pueden combinar el estudio con

la recreación a lo largo del año: «Yo tomo los hábitos de estudio extra, entonces me da tiempo de hacer hartas cosas, y las tareas y estudiar» (estudiante).

Sin embargo, respecto a las instancias de participación formal, señalan que, si bien existe un centro de estudiantes desde 2012, este no los representa, porque sus miembros son elegidos por el equipo directivo sobre la base del rendimiento académico y la conducta, de manera que los intereses que los guían responden más a los de las autoridades del colegio que a los de los alumnos y alumnas.

Las expectativas de seguir estudiando luego de egresar de octavo también se han mantenido altas durante los últimos diez años. Muchos estudiantes apuestan a continuar su educación en colegios con alta demanda: «Uno sale bien preparado para después, en la media, entrar a otro colegio. Uno tiene buena base y así no le va mal (estudiante)».

Estrategias de preparación para el Simce. Otro factor que sirve para explicar los buenos resultados académicos que obtiene la escuela son las estrategias implementadas para preparar el Simce, las que incluyen reforzamiento de las materias que mide la prueba, ensayos mensuales y horas extras de clases para los estudiantes que tienen mayores dificultades. Al respecto, un estudiante señala: «[Tuve que] venir a reforzamiento de Matemática y Lenguaje [...] una vez a la semana [...] una hora». La preparación aumenta durante los meses previos al Simce: «Los últimos meses como que ya nos preparaban mucho (estudiante)».

Políticas de selección y permanencia de los alumnos. Para seleccionar a los alumnos, la directora o los miembros del equipo de gestión entrevistan a los apoderados y evalúan el nivel de compromiso que tienen tanto con la educación de sus hijos como con la misión del colegio: «Yo tengo entrevistas con los apoderados y les insisto en que no es tanto el tema de cuánto saben, sino cuál es la proyección que ellos tienen como papás, y, por otro lado, saber cuál es el compromiso con todo el trabajo que se hace» (directora).

Así, aunque los estudiantes que ingresan al nivel preescolar tienen que rendir una prueba de diagnóstico y quienes lo hacen en los cursos superiores deben presentar antecedentes de rendimiento y conducta, son las familias que muestran mayor entusiasmo por ingresar al colegio y comprometerse con su proyecto educativo las que más probabilidades tienen de acceder a un cupo.

El nivel de compromiso de los apoderados también puede servir para asegurar la permanencia de un alumno: «Entonces [...] como unos cuatro o cinco años atrás, me dijeron 'usted no puede tener excedentes y no se le van a autorizar más, y para el otro año no puede tenerlos'. Ese año yo tuve que conversar casi con veinte papás y ver el compromiso que ellos tenían con el colegio, y en algunos casos, cuando yo veía que había papás que estaban descomprometidos, decirles que tenían que trasladarlos porque yo no podía tener veinte excedentes, no me los iban a autorizar (directora)».

Los estudiantes que repiten no son expulsados de la escuela, excepto cuando no existen cupos para el nivel que deben volver a cursar: «Supongamos que llegamos a uno que

tiene treinta y ocho, y ya estamos como sobrepasados, ahí tienen que trasladar a su hijo. Pero si tiene la vacante, no hay problema: repite y sigue dentro del colegio» (directora).

La conducta también puede amenazar la permanencia de un estudiante en la escuela. «Si la falta es muy grave, de repente los mandan suspendidos o los pueden hasta echar» (estudiantes). Y, en palabras de la directora: «¿Por qué podría partir un alumno? Cuando ya no está respetando el proyecto, yo creo que más que en notas, [...] el tema de la convivencia sería como una de las características por las que un alumno podría partir. Que ya no se adapte, que no quiera estar en clases [...]. Mucho conflicto. Esa sería como la razón».

No hay duda de que este tipo de prácticas ayudan a mantener el *ethos* de la comunidad, sobre todo porque no es ni el nivel cognitivo y académico, ni el socioeconómico y cultural el que determina el ingreso y permanencia de un estudiante, sino la confianza que tienen él y su familia en la capacidad que podrá desarrollar para acoger las condiciones en que se dan los aprendizajes en la escuela.

CONCLUSIONES

Lo primero que se puede concluir luego de realizar este estudio es que la escuela Abel Inostroza ha sido capaz de construir un andamiaje administrativo y técnico-pedagógico que le permite sostener sus logros y profundizarlos.

El colegio se anticipó a los problemas de administración que podían surgir creando un equipo directivo que asumiera de forma más eficiente las nuevas demandas. Antes de que sus resultados bajaran, preparó, formalizó y consolidó cargos técnico-pedagógicos de alta especificidad para enfrentar los hitos estratégicos del proceso educativo, como la planificación de clases y la evaluación de aprendizajes, y antes de que la convivencia se deteriorara, instauró el cargo de inspector general.

Además, el *ethos* de la escuela, que promueve la disciplina, la responsabilidad, el compromiso y los valores cristianos, constituye un fondo motivacional que le permite al colegio enfrentar las dificultades y los desafíos como una comunidad. En la promoción y perpetuación de esta cultura, la figura de la directora resulta clave. Las características de su gestión y liderazgo contribuyen a que todas las acciones se dirijan intencional y coherentemente hacia la visión y misión de la escuela y a que sus actores tengan claras sus tareas y lo que se espera de ellos y ellas. Por lo mismo, cada instancia que ofrece el MINEDUC u otras instituciones son oportunidades para mejorar y fortalecer las metas y procesos internos.

Esta matriz cultural-valórica permea a todos los miembros del colegio, define las conductas que se esperan y las que deben ser sancionadas y constituye un elemento de cohesión y filtro intersubjetivo tanto para los profesores como para los alumnos y las alumnas.

En el transcurso de estos últimos diez años, la dimensión valórica y disciplinar no se ha perdido, pero se ha equilibrado, pasando de ser un fin en sí misma a ser además un medio para lograr resultados académicos de excelencia. El colegio no solo ha tomado este nuevo escenario como un desafío, sino que lo ha abrazado con la rigurosidad que lo caracteriza.

Así, sin dejar de lado los valores, hoy día existe una mayor preocupación por mejorar los resultados académicos, lo que se ve facilitado con las orientaciones técnico-pedagógicas que emanan del MINEDUC, los PME y la ley SEP. El foco sobre mejorar los aprendizajes en lectura genera un trabajo sistematizado orientado hacia la mejora de esas competencias y habilidades, y procesos institucionales que favorezcan su sostenimiento en el tiempo. En este sentido, no basta con tener altos resultados, el siguiente paso siempre será buscar mejorarlos.

Por otro lado, una cultura de alto rendimiento y con resultados exitosos se puede sostener con un fondo valórico de compromiso y esfuerzo por un tiempo, pero en un período de diez años se hace necesario agregar elementos de reconocimiento y satisfacción laboral. Mantener un equipo de profesionales de excelencia y cuyo perfil sea coherente con los valores del colegio constituye un desafío que el colegio ha enfrentado mejorando las condiciones laborales de los docentes en la medida en que estos cumplen metas y compromisos.

La política de recursos humanos de la escuela, que contempla evaluaciones de desempeño, monitoreo y posibilidades de mejora, y que se recompensa con contratos indefinidos a los dos años, en el último tiempo con bonos a aquellos docentes que logran alcanzar metas del Simce, y contratos por jornadas laborales con la mayor cantidad de horas, son todos alicientes para mantenerse dentro del establecimiento, incluso a pesar de las distancias que recorren algunos en su traslado. Existe, además, apoyo directivo y económico para que los profesionales profundicen sus conocimientos técnicos en coherencia con las necesidades educativas del colegio, lo que promueve su permanencia.

De este modo, la política laboral de la escuela asegura la existencia de equipos profesionales estables y alineados con la labor educativa y la apuesta institucional del PEI, pues tal como los profesores reconocen que se les exige, también saben que la institución se compromete con ellos.

En este escenario, emerge precisamente un elemento técnico que comienza a tomar relevancia en el proyecto educativo y la construcción de nuevas prácticas pedagógicas para abordar exitosamente la diversidad del estudiantado: el PIE. Los profesionales de este proyecto se han ido consolidando como un equipo estratégico, que les permite responder a la demanda psicopedagógica de los alumnos y los incentiva a desarrollar una labor de excelencia.

Pero todos estos andamiajes perderían sentido e incluso podrían jugar en contra de los resultados si no fuese por un último factor que logra asegurar la sinergia: el trabajo colaborativo y articulado entre un grupo de profesionales que, además de poner el foco

en los procesos de aula, fortalece las instancias colectivas para diseñar, monitorear y evaluar los procesos educativos.

Son los profesores de asignatura (en especial los de Lenguaje y Matemática) los que lideran y coordinan el trabajo de los demás profesionales en reuniones técnicas por niveles, departamentos o para coordinar el trabajo con el equipo del PIE. Y, como existe un esfuerzo constante de articulación entre los distintos cursos con las metas y logros esperados, las iniciativas y experiencias no se quedan como prácticas aisladas ni personales de trabajo, sino que se van integrando a un proyecto educativo coherente.

Finalmente, uno de los desafíos que la escuela deberá enfrentar en el futuro será promover una mayor participación de los estudiantes en algunas decisiones que los involucran directamente, como la oferta de talleres y el procedimiento para establecer y elegir al centro de estudiantes. Asimismo, la Escuela Abel Inostroza deberá mejorar la relación que tiene con la comunidad en que está inserta tanto para nutrir y nutrirse de su entorno como para que sus alumnos tengan más contacto e interacción con estudiantes de otros establecimientos.

ESCUELA AGUADA DE CUEL: NAVEGANDO ENTRE VIENTOS DE CAMBIO

KARIN ERMTER

Hace diez años, la Escuela básica Aguada de Cuel, situada en un sector rural despoblado en las afueras de la ciudad de Los Ángeles, destacaba por sus buenos resultados en el Simce. En 2002, el establecimiento proporcionaba educación a noventa y cuatro alumnos, y contaba con un equipo humano altamente motivado y cohesionado, formado por cinco profesoras expertas y liderado por una jefa de UTP inquieta y creativa, y un director que se encargaba de los aspectos administrativos. El paso a la Jornada Escolar Completa le había permitido a este último desvincular a algunos docentes de bajo desempeño o que tenían actitudes disociadoras, con lo que el equipo se consolidó en lo pedagógico y el clima laboral mejoró. Asimismo, el ímpetu de la encargada de UTP encontró eco en una planta docente bien dispuesta y, en conjunto, elaboraron proyectos que mejoraron la oferta educativa y la calidad de vida de alumnos y profesores. El trabajo colaborativo entre docentes, en tanto, permitió el intercambio de buenas prácticas; en la escuela se hacía un buen uso del tiempo y se realizaron grandes esfuerzos para atender la diversidad en el aula, estimulando a los niños y retroalimentándolos con frecuencia. Todo esto, más algunos ensayos de preparación para el Simce, contribuyó a que los resultados mejoraran, fortaleciendo la autoestima de los niños y alentándolos a soñar con metas de estudio más ambiciosas.

Por otra parte, los apoderados se sentían comprometidos con una escuela donde los docentes trataban bien a sus hijos, identificaban a cada uno por su nombre y conocían su historia; una escuela que los convocaba a participar en actividades artísticas y deportivas, en un entorno en que las oportunidades de recrearse en familia eran escasas. Los padres – muchos de ellos exalumnos e hijos de exalumnos– respaldaban el trabajo de las docentes y se esforzaban por que sus hijos asistieran regularmente a la escuela, algo nada fácil

dadas las distancias que debían recorrer a pie para llegar. El mayor desafío que enfrentaba la escuela en ese entonces era la paulatina pérdida de matrícula, debido al descenso en la tasa de natalidad de la población rural, la migración campo-ciudad y la competencia de escuelas particular-subvencionadas que ofrecían transporte gratuito a sus alumnos.

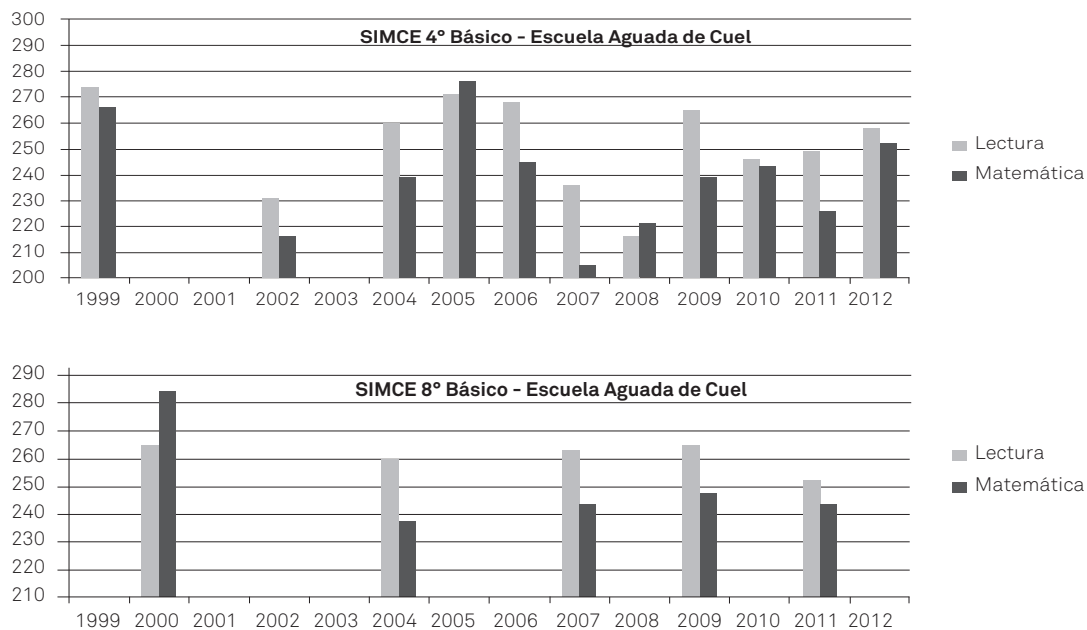
El «alma» del colegio se mantiene intacta: la Escuela Aguada de Cuel sigue siendo un establecimiento altamente normalizado y a la vez acogedor, donde prima una cultura de orden y trabajo, el trato personalizado de los niños, la cercanía con los apoderados y la colaboración entre docentes. Sin embargo, durante el tiempo que ha transcurrido desde la primera observación, los resultados en el Simce han mostrado alzas y bajas bastante notorias. Identificar las causas de estas variaciones es uno de los objetivos de este informe.

La tabla 1 muestra la evolución de los resultados que obtuvo la escuela en el Simce entre 1999 y 2012 en los subsectores de Lectura y Matemática de cuarto y octavo básico. En ella se puede observar que los buenos puntajes se mantuvieron hasta 2000 y descendieron bruscamente en 2002. La medición de 2004 indica que los resultados de Lenguaje se recuperaron en cuarto y octavo, mientras que los de Matemática, aunque subieron, no alcanzaron el promedio nacional. En 2005, la escuela obtuvo buenos puntajes en ambos subsectores en cuarto básico, los que al año siguiente bajaron levemente en Lenguaje y marcadamente en Matemática. En 2007 y 2008, el colegio registró los resultados más bajos del decenio en cuarto básico, aunque los mantuvo estables en octavo. A partir de entonces, los puntajes de Lenguaje se recuperaron en cuarto, a pesar de que no alcanzaron el nivel que tenían antes, mientras que en Matemática, en el mismo subciclo, los resultados siguieron una trayectoria dispar pero, en general, ascendente. En octavo se aprecia un leve descenso en Lenguaje en 2011 con respecto a la medición de 2009.

Tabla 1: Resultados Simce

Curso	Sub-sector	Año													
		1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
4°	Lect.	274			231		260	271	268	236	216	265	246	249	258
4°	Mate.	266			216		239	276	245	205	221	239	243	226	252
8°	Lect.		265				260			262		264		252	
8°	Mate.		284				239			244		249		244	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A WWW.SIMCE.CL.

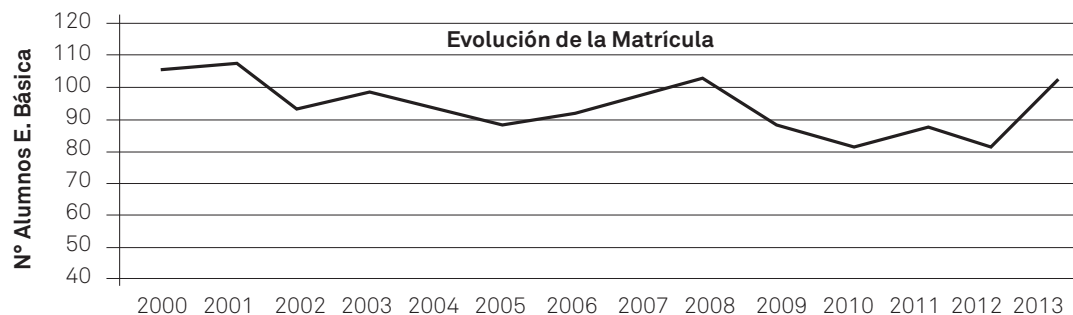


Respecto a la matrícula, los noventa y cuatro alumnos con que contaba la escuela en 2002 representaban una cifra inferior a las de años anteriores. La tendencia a la baja continuó hasta alcanzar un mínimo en 2005, año en que comenzó a recuperarse para llegar, en 2008, a ciento tres alumnos. A esto le siguió una nueva disminución, tendencia que se revirtió en 2013, cuando el colegio llegó a contar con ciento cuatro estudiantes.

Tabla 2: Evolución de la matrícula

Año	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Matrícula	106	108	94	99	89	79	84	95	103	90	84	85	81	104
Total														

FUENTE: PADEM



Para entender las razones de estos cambios, es necesario conocer el complejo entramado de factores internos (cambios en la gestión administrativa y pedagógica, clima escolar, perfil del alumnado, etc.) y externos (demandas y apoyos del sostenedor y el Ministerio) que concurren para que una escuela pueda alcanzar sus metas. A continuación, se analizará cada uno de estos factores, contrastando los hallazgos de 2002 con los de 2013 e indicando los principales eventos ocurridos durante el período que pudieran haber influido en la situación actual de la escuela. Finalmente, se examinarán las razones que esgrimen los miembros del colegio para explicar las variaciones que han sufrido los puntajes del Simce y se elaborarán algunas hipótesis.

CAMBIOS EN LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

El funcionamiento de la Escuela Aguada de Cuel se mantuvo sin variaciones significativas hasta 2005, fecha en que su director fue trasladado en comisión de servicios a un cargo en el DAEM. A la cabeza de la escuela quedó entonces la encargada de UTP, pero en condiciones muy distintas a las de su antiguo jefe. Mientras que este contaba con la titularidad del cargo y cuarenta y cuatro horas para realizar el trabajo administrativo del establecimiento, la nueva directora figuraba formalmente como «profesora con horas asignadas a las tareas de dirección y de UTP», sin remuneración adicional y con una carga de treinta y una horas docentes en aula¹. El exdirector retuvo la titularidad del cargo hasta 2007², e incluso conservó su oficina intacta, ya que «él siempre decía que iba a volver» (directora).

El cambio no solo representó una merma del estatus simbólico asociado al cargo, sino que también trajo consecuencias prácticas, como la falta de una interlocución directa entre la directora y el sostenedor. Por otra parte, el hermetismo con que el antiguo director había manejado la gestión administrativa y la falta de un proceso de inducción redundaron en que la nueva directora desconociera el rango de sus facultades y el apoyo con que podía contar³. Aun así, gracias a la colaboración de sus colegas, fue asumiendo la conducción de la escuela y, para compensar su inexperiencia, realizó un postítulo en Administración.

A fines de 2007, el exdirector finalmente jubiló y la actual directora pudo asumir formalmente su cargo⁴ al año siguiente. Sin embargo, los dos años anteriores habían dejado huella, y ella siguió percibiendo que su rol era el de una «primera entre pares». Por

1 Su remuneración, en ese tiempo, correspondía a la de una profesora con cuarenta y cuatro horas.

2 Por ejemplo, debía firmar la documentación del colegio.

3 Durante dos años la directora no supo que existía un fondo para reparaciones y mantención asignado a la escuela.

4 En rigor, hasta hoy su rango oficial es el de «profesora con horas asignadas a labores de dirección», así como el de quien realiza las labores de UTP se denomina «profesora encargada». Aun así, en adelante se hablará de «directora» y «jefa de UTP» o «UTP».

lo mismo, procuró ejercer sus funciones siguiendo un modelo de liderazgo distribuido, aprovechando los intereses y competencias de sus profesores, haciéndolos parte de la gestión escolar, tal como antes habían colaborado en su gestión técnico-pedagógica.

En cuanto asumió sus nuevas responsabilidades, la directora extendió la participación de los docentes: actualmente, dos profesoras forman parte del equipo de gestión, encargado (entre otras tareas) de la elaboración y evaluación del proyecto SEP; mientras que otros profesores participan en el Consejo Escolar, la asesoría al Centro de Padres, la confección del inventario, los temas de seguridad, la supervisión del Programa de Alimentación Escolar, etc. El rol activo de los docentes en la gestión institucional se ve limitado, sin embargo, por la falta de tiempo.

Asimismo, la directora adoptó una política de transparencia respecto a su gestión: «A las colegas les digo: “existe tanta plata, existe la caja chica, la ley de reparación, ahora la plata de la SEP”, y yo trabajo en conjunto con ellas, o sea, yo no tengo nada que esconderles a las colegas» (directora). Esto marcó una diferencia con la gestión de su predecesor, que se reservaba la información y conducción de los aspectos administrativos y financieros, a la vez que les dejaba amplio margen a los docentes para que desarrollaran sus iniciativas pedagógicas.

El foco de la gestión parece estar puesto actualmente en que la escuela sea un establecimiento plenamente normalizado, donde se den las condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje: una organización interna eficiente y ordenada, que provea los recursos materiales y humanos para desarrollar el trabajo pedagógico; una convivencia armónica y acogedora, que facilite las relaciones de colaboración entre docentes y fideles a los apoderados, y una cultura de autoexigencia en el cumplimiento de las responsabilidades profesionales, que la directora modela con el ejemplo.

Con el tiempo, las horas de clase que debe realizar la directora han disminuido, pasando de treinta y una en 2005 a diez en 2013. Pero si bien esto le ha permitido concentrarse en las crecientes demandas asociadas con las labores de dirección y jefatura técnica, en cierta forma ha representado un perjuicio para los alumnos, pues su destacado desempeño como profesora de Lenguaje había sido clave para que octavo obtuviera buenos resultados en el Simce en esta asignatura⁵.

CAMBIOS EN LA GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS

En 2002, el equipo docente estaba formado por cinco profesoras de planta que llevaban muchos años en la escuela, entre ellas, la actual directora. La rotación era muy baja; todas tenían más de veinte años de experiencia y más de cinco de especialización, y los cursos se les asignaban sobre la base de sus fortalezas profesionales. Este cuadro

5 El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) le solicitó filmar sus clases para que formaran parte de su videoteca de buenas prácticas docentes.

se mantuvo hasta 2005 o 2006, cuando comenzó el largo proceso de recambio de la planta, que actualmente conserva solo a dos de ellas: la directora, y la encargada de UTP subrogante y profesora de Matemática de segundo ciclo.

Entre 2005 y 2007, la actual directora no pudo incidir en la gestión del personal y tuvo que dejar partir a buenas profesoras y recibir a otras que tenían debilidades en su formación inicial, menos experiencia y especialización, y –lo más grave– no mostraban disposición para asumir el ritmo de trabajo de la escuela, además de ser refractarias a pedir o aceptar ayuda. Asimismo, algunas de ellas tenían contactos en el Municipio, situación que les permitía ignorar los requerimientos para que mejoraran sus prácticas.

El antiguo director había sido capaz de evitar este tipo de problemas, ya que, gracias a su buena relación con los gobiernos municipales, lograba negociar con el DAEM para que «no le enviaran *cachos* a su escuela». Además, al pasar a la JEC, había podido realizar gestiones para desvincular a los profesores con peor desempeño. La nueva directora, en cambio, no disponía de las mismas redes de contactos y pasó a estar sujeta a los variados criterios de selección de los jefes del DAEM y a contar solo con su capacidad de convocatoria y su ejemplo personal para sumar a las docentes que llegaban al ritmo y estilo de trabajo de la escuela. Así, pudo integrar a algunas profesoras que, si bien no tenían mucha experiencia, estaban dispuestas a aprender; otras, en cambio, no mostraron interés por mejorar sus prácticas, y su mal desempeño influyó negativamente en sus alumnos y colegas, que debieron trabajar el doble para compensar los vacíos que acarreaban los primeros.

Frente a esto, la directora muy poco podía hacer. Además de las limitaciones señaladas, sentía temor a que la denunciaran por hostigamiento laboral, situación que se había producido en algunos colegios de la comuna. Por lo mismo, decidió generar un respaldo administrativo para todas las indicaciones que les daba a los docentes: «Yo antes era muy confiada [...], sigo creyendo en las personas, pero ahora guardo evidencia de todo lo que se dice y queda en acta, porque igual tengo que resguardar mi trabajo» (directora). Sin embargo, la posibilidad de que sus debilidades quedaran registradas puede haber incidido en que algunas docentes sintieran temor a pedir ayuda: «Yo tengo contadas con los dedos de la mano las veces que he pedido ayuda, por lo mismo, por el temor de que te cuestionen» (docente).

El número de docentes se mantuvo estable hasta 2006, año en que la escuela agregó el ciclo prebásico a su oferta educativa y fue contratada una educadora de párvulos. En 2008, debido al inicio de la SEP y el Programa de Integración Escolar (PIE), llegó una educadora diferencial y, finalmente, en 2013, una profesora de reforzamiento, una auxiliar de párvulos, una asistente de aula para primero y segundo básico, y un psicólogo. Actualmente, la escuela cuenta con diez profesoras-educadoras y dos asistentes-auxiliares.

Desde 2006 a la fecha de la segunda observación, la planta ha mostrado una rotación más elevada que en la época en que la escuela logró sus mejores resultados, y durante el primer ciclo, los niños comenzaron a estar a cargo de dos o tres docentes nuevas, en vez

de contar con profesoras experimentadas como sucedía antes. Por otra parte, durante los años de mayor rotación, la directora no contaba con las condiciones necesarias para apoyar debidamente a las recién llegadas, debido a su carga horaria y tiempo que demandaban sus responsabilidades administrativas.

Actualmente, la mayoría de las profesoras que trabajan en la escuela han compensado su falta de experiencia o especialización gracias al estilo de trabajo intenso y comprometido que propicia la dirección, la buena acogida recibida, y la percepción que tienen de la cultura de la escuela:

Yo comencé a trabajar en el 2010 en un liceo particular subvencionado en Los Ángeles, y mi experiencia era terrible, o sea, yo llegaba a la casa llorando [...] con los colegas [el clima] era muy confrontacional [...], mucha competencia [...] y uno una vez me dijo: «Aquí lo que importa es esto», y me mostró la billetera; «tú, si buscas utopía, ándate a otra escuela, ándate al campo» [...]. Esta escuela [la Aguada de Cuel] [...] es como un tesoro [...]. Yo llegué derrotada, y acá se valora el trabajo, a mí se me ha valorado (docente).

En 2002 la escuela no contaba con una política formal de evaluación docente, y aunque hoy día esta incluye tanto a los profesores a contrata como a los de planta, en la práctica tiene pocas consecuencias: «Es muy difícil sacar a un profesor [de planta] mal evaluado [...], tienen que mantenerse, son titulares, no así los [que están] a contrata, [que] llegan al 28 de febrero, y el 28 de febrero el director o profesor encargado emite un informe pedagógico [...] y si esa evaluación es insatisfactoria, el 28 se termina el contrato» (sostenedor).

Sin embargo, tampoco ha sido fácil para la directora desvincular a los profesores que trabajan a contrata, un fenómeno que no se da solo en la actualidad. El antiguo director, por ejemplo, señaló en 2002 que procuraba mantener la impresión de que era el DAEM el que decidía a qué profesores reubicar, debido a las amenazas que había recibido de algunos docentes. La actual directora también se ha sentido presionada por los vínculos que algunos de ellos tenían con autoridades comunales, y el hecho de que profesores y directivos son vecinos y se encuentran continuamente en distintos espacios sociales. El apoyo de la ATP de la Dirección Provincial ha sido fundamental para decidirse a desvincular a los docentes que trabajan a contrata y han mostrado un bajo desempeño sostenido.

El sostenedor, por su parte, explica las limitaciones a las que se ve enfrentado el DAEM para asignarles profesores competentes a las escuelas rurales. Indica que cuando se produce una vacante en un establecimiento, este organismo intenta asignarle a un profesor con un perfil adecuado, pero tiene que darles prioridad a los docentes de planta que deben ser reubicados.

Asimismo, al DAEM le cuesta encontrar candidatos afines entre los profesores a contrata (que en general son más jóvenes y cuentan con menos experiencia), debido, por una parte, a la débil formación inicial que reciben en las universidades, y por otra,

a los desafíos específicos que presentan las escuelas rurales: «Es complicado, para todo sector rural es complicado. El profesor joven que sale, él quiere trabajar a dos cuadras [...]. [Además] no lo preparan para el sector rural, no lo preparan para trabajar en cursos combinados» (sostenedor).

CAMBIOS EN LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y DE RECURSOS MATERIALES

La Escuela Aguada de Cuel se ha visto sometida a una presión creciente para cumplir las normas administrativas, especialmente desde la llegada de la Superintendencia. Los entrevistados reportan que la carga de trabajo asociada ha aumentado significativamente desde el año 2002, aunque el sostenedor y los ATP del Departamento Provincial los asesoran para que cumplan correctamente con los cincuenta y ocho trámites que la Superintendencia les exige tener al día (que van desde un proyecto educativo actualizado hasta haber verificado que ningún miembro de su personal tenga antecedentes de abuso sexual).

Si bien algunos de estos trámites se realizan solo una vez y otros anualmente, sumados obligan a la dirección a destinarles un tiempo significativo. Al respecto, los profesores señalan que están abrumados y resienten la obligación de llevar un registro de sus actividades: «Nos sentimos pasados a llevar como profesionales [...], sentimos que nuestro trabajo es muy poco creíble, y eso es lo que molesta» (docente).

En el ámbito financiero, tanto los profesores como los apoderados y el sostenedor enfatizan la notable perseverancia para buscar recursos y el buen criterio para administrarlos que ha mostrado la directora. La escuela mantiene su antigua infraestructura y, dada la baja matrícula, es improbable que se realicen inversiones importantes para modernizarla. Aun así, el establecimiento se mantiene en buenas condiciones y, con recursos del Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR), la directora ha logrado construir un comedor para los alumnos, habilitar canchas deportivas e iluminar los exteriores.

Antes de la llegada de la SEP, los padres eran el principal apoyo para arreglar la escuela; por ejemplo, a las actividades recreativas de la semana de aniversario se les dio un nuevo sentido, invitando a la comunidad escolar a juntar puntos para sus candidatas a reina pintando la escuela o desmalezando su entorno. Esto contribuyó a fidelizar a los apoderados, que se sentían parte del colegio y recaudaron dinero para crear una cooperativa que proveía de útiles escolares a los niños de más bajos recursos y hacer reparaciones menores en el colegio.

Tras la llegada de un nuevo jefe al DAEM, en 2006, las docentes, encabezadas por la directora, consiguieron un bus de acercamiento, que no solo mejoró la asistencia de los niños y redundó en que sus aprendizajes tuvieran una mayor continuidad, sino que, sumado a las actividades de reclutamiento puerta a puerta que las docentes realizan en diciembre, logró frenar la pérdida de matrícula que generaba la competencia de las escuelas particular-subsuencionadas.

El inicio de la ley SEP, en 2008, trajo nuevos recursos que son administrados por el sostenedor y a los cuales puede acceder la escuela de acuerdo con sus planes de mejoramiento. Actualmente, la Aguada de Cuel tiene sesenta y nueve estudiantes prioritarios y recibe aproximadamente \$ 22 000 000 al año por este concepto. Una parte importante de los recursos se invierte en transporte escolar, aunque también se usa para adquirir material didáctico, instrumentos musicales, implementos deportivos, libros para la biblioteca, equipamiento –como una fotocopiadora y una impresora–, insumos para elaborar guías y realizar trabajos manuales y artísticos, además de costear salidas pedagógicas que contribuyen a ampliar el horizonte cultural de los alumnos.

Pero, sin duda, lo que más valoran los miembros de la escuela es que la ley SEP haya permitido contratar personal de apoyo: una profesora de reforzamiento, una asistente de aula-inspectora de bus y un psicólogo. Asimismo, los recursos de la SEP han servido para pagarles horas extras a algunos docentes que realizan tareas de apoyo, como subir la información de notas y de asistencia al sistema computacional de la comuna. Lamentablemente, la escuela sufrió dos grandes pérdidas de recursos: en 2011, desconocidos sustrajeron su flamante equipamiento computacional, los instrumentos musicales y los amplificadores. Este material fue repuesto al año siguiente y el colegio empezó a contar con un cuidador, no obstante lo cual un nuevo robo en 2012 lo dejó sin equipamiento ni grupo folclórico, el que era muy importante para la identidad de la escuela.

Otro ítem en que se invierten los recursos de la SEP es la capacitación. En 2002, el sostenedor o los mismos docentes tenían que costearla, pero desde 2008 esta se licita para toda la comuna por razones de economías de escala, sobre la base de los diagnósticos de necesidades efectuados en las escuelas. A la fecha, los profesores del colegio han realizado cursos en Evaluación y Didáctica de Matemática y Lenguaje en el Instituto Mayor de Los Ángeles y la Universidad del Bío-bío.

Finalmente, la escuela no ha estimado necesario contar con una ATE que la asesore integralmente, privilegiando la inversión de los recursos de la SEP en los ámbitos señalados.

CAMBIOS EN EL PERFIL DE APODERADOS, ALUMNOS Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO CON LAS FAMILIAS

Debido a su baja matrícula y a su condición de colegio municipal, la Escuela Aguada de Cuel no selecciona a sus alumnos. Por ello, es común que reciba estudiantes que han sido expulsados de escuelas más selectivas en tercero, cuarto, séptimo u octavo básico por su bajo rendimiento, estrategia que implementan estos establecimientos para subir sus resultados en el Simce. Según los entrevistados, dado el pequeño tamaño de los cursos de la escuela, contar con un 25 a 50 % de estos alumnos puede alterar significativamente los resultados del Simce.

Por su parte, el nivel socioeconómico de las familias no ha cambiado sustancialmente con respecto al año 2002; según la clasificación del Simce, es bajo en cuarto básico y medio-bajo en octavo⁶. Donde sí se evidencian cambios es en el promedio de escolaridad de los apoderados, especialmente de los del primer ciclo. Mientras que en 2002 la mayoría tenía enseñanza básica incompleta, actualmente un 30 % cuenta con enseñanza media completa y un 3 % con estudios superiores⁷.

El perfil de los alumnos ha cambiado sutilmente en los últimos años; según los profesores, con el tiempo han ido llegando niños más inquietos, menos esforzados y más difíciles de motivar, algo que explican aludiendo a variables culturales y generacionales. Por una parte, señalan que antes solo acudían a la escuela niños de sectores aledaños, en su mayoría hijos de exalumnos, criados en un estilo propio de los sectores rurales, más tradicional y centrado en el respeto a los padres y adultos en general, mientras que, al ampliarse el radio de captación de matrícula, empezaron a llegar niños «de ciudad», a quienes los docentes consideran más desafiantes respecto a la autoridad.

Asimismo, los profesores observan un cambio en las prácticas de crianza: «Los papás jóvenes están como a la altura de los hijos, entonces no son capaces de exigirles compromisos, de exigirles trabajo» (docente). Quienes han sido apoderados del colegio por más tiempo coinciden con esta apreciación: «[Son] mamás más jóvenes, a lo mejor los crían con un poco más de libertad [...], por eso yo encuentro que los niños ya vienen con otra mentalidad, quieren hacer lo que ellos quieren» (apoderada).

Frente a esta situación, los docentes han redoblado sus esfuerzos para que los niños y apoderados se adecuen a las normas de la escuela⁸. Pese a las dificultades, el discurso parece haber calado en los alumnos. Según la directora, todos completan la enseñanza media en los liceos científico-humanistas y técnico-profesionales de la comuna. Posteriormente, un 30 % sigue estudios superiores, un 50 % ingresa a la vida laboral con el título técnico que obtuvo en la enseñanza media, y del 20 % restante no hay información disponible (un número indeterminado ingresa a las FF. AA.). El número de quienes siguen estudios universitarios ha ido aumentando, y los entrevistados enumeran con orgullo a los exalumnos que ya están titulados: un ingeniero en informática, dos contadores auditores, un abogado, una psicóloga y una profesora.

La escuela desarrolla distintas estrategias para captar y fidelizar a los alumnos y sus familias. En este sentido, la situación en que se encontraba en 2002 no es distinta de la actual, solo que ahora tiene más recursos para competir en igualdad de condiciones con los colegios particular-subsidiados: además del bus, puede destinar recursos para

6 Fuente: www.Simce.cl.

7 Fuente: PADEM 2013. Es posible que algunos de los apoderados con estudios superiores sean profesoras de la escuela que traen a sus hijos a educarse en ella.

8 Ninguno de los entrevistados planteó como alternativa flexibilizar estas normas, ya que ello supondría poner en riesgo la «marca» de la escuela: la disciplina y el clima de respeto que prima entre los actores escolares. Tampoco se cuestionaron respecto a si el estilo de trabajo en aula está dando cuenta de los cambios en los intereses y estilos de aprendizaje de las nuevas generaciones.

entregarles a sus alumnos vestuario y útiles escolares. Asimismo, los docentes consideran que las actividades como la celebración del aniversario del colegio y la Fiesta de la Chilenidad permiten «atraer a los apoderados, compartir con ellos; la comunidad se integra» (docente).

Sin embargo, lo que más parece comprometer a los apoderados con el colegio es el buen trato que tienen los profesores con los alumnos («nos trataban con cariño, con amor» [exalumna]), los esfuerzos que realizan para mejorar sus aprendizajes («son muy dedicadas a los niños, y mi hijo ha estado aprendiendo mucho, está teniendo una muy buena base para seguir en otro lado» [apoderada]), y la buena comunicación que tienen con ellos («llamaban al apoderado, le comunicaban todo, nada se ocultaba [...], había mucha transparencia en ese sentido [apoderada]).

Esta buena comunicación permite que los apoderados y la escuela operen como aliados en la formación de los hábitos y valores que guían la conducta de los niños: «Aquí la profesora es preocupada de sus alumnos, cariñosa; si uno le pregunta “mi hijo, ¿cómo está?”, le sabe toda la historia [...], te dice: “Su hijo hizo esto, hizo lo otro, podría hablar con él para que cambie esto o lo otro”» (apoderada).

Además, la participación de los apoderados se canaliza formalmente a través de las reuniones de curso, donde se les informa sobre los aspectos pedagógicos y conductuales que atañen a sus hijos, y los programas e iniciativas que desarrolla la escuela. Estos temas se les explican con mayor detalle a sus representantes en el Centro General de Padres y el Consejo Escolar.

Respecto a los requerimientos que les plantea la escuela, a diferencia de lo que sucedía en 2002, el reglamento explicita hoy que los apoderados tienen el deber y el derecho de informarse, hacer sugerencias y participar en las actividades, además de apoyar los compromisos que contraen sus hijos y no interferir en las actividades pedagógicas.

CAMBIOS EN LA MISIÓN, OBJETIVOS Y METAS

La misión que la escuela tiene actualmente enfatiza algunos de los aspectos que ya eran relevantes en 2002: ofrecer una educación sólida, que no solo les entregue a los alumnos las herramientas adecuadas para generar el conocimiento que necesitan y los prepare para enfrentar el futuro, sino que también sea capaz de inculcarles cualidades como la resiliencia, el respeto y los valores ciudadanos. Sin embargo, donde el antiguo director veía una preparación para el mundo del trabajo, el actual PEI propone una formación orientada a que los alumnos «logren desarrollar su vocación», lo que abre un espectro más amplio de posibilidades y expectativas; entre 2002 y 2010, la proporción de apoderados de cuarto básico que creía que sus hijos podrían acceder a estudios superiores pasó del 20 al 66 %⁹.

9 Fuente: Cuestionarios Simce a apoderados de cuarto básico. La cifra de 2010 incluye expectativas de cursar estudios en IP, CFT, universidades y posgrados.

El PEI actual pone énfasis en que el deber de la escuela es entregar una «educación de calidad, pertinente y significativa, que considere la diversidad, que tenga por objeto formar valores y actitudes personales: niños y niñas originales, libres, creativos, y con elevada autoestima [...], que se destaquen por su generosidad y cariño, ayuda y espíritu de servicio», y que sean, a la vez, «personas con identidad, creativas y con pensamiento crítico, con visión de futuro, aptos para elegir alternativas, con conciencia cívica y ambiental, con capacidad de liderazgo y ejerciendo responsablemente su libertad para vivir en democracia sustentada sobre la base de sólidos valores»¹⁰.

Tal como en 2002, la escuela se concibe a sí misma como una institución abierta a la comunidad («participativa, transparente»), solo que ahora se declara, además, abierta al mundo, sobre todo gracias a las posibilidades que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo que pavimenta el camino para que los «alumnos puedan adaptarse a una sociedad en constante evolución»¹¹.

Una vez al año, los docentes actualizan el PEI en las reuniones técnicas, mediante un trabajo en grupos, cuyas propuestas se analizan colectivamente. Para ello, también recogen la opinión de los apoderados y, sobre la base de los objetivos y metas que definen todos los estamentos, elaboran un plan semestral, cuyo avance es monitoreado por la directora, que da cuenta de él en los consejos técnicos.

Algunas de las metas para 2014 son una continuación de las de 2002. En el ámbito de la gestión institucional, hoy como ayer la escuela pone énfasis en la necesidad de asignarle un mayor número de horas al jefe de UTP, crear un centro de alumnos y aumentar la matrícula. En relación con los apoderados, el foco sigue puesto en la organización de actividades que permitan reunir recursos para entregarles útiles escolares a los alumnos más vulnerables, trabajar con los padres cuyos hijos presentan problemas de disciplina y generar instancias que los acerquen al colegio (cursos de aeróbica, guitarra y acceso a la biblioteca del CRA).

Lo novedoso respecto a 2002 es, quizá, la introducción de metas cuantitativas más complejas, a partir de los planes de mejoramiento asociados a la SEP, tanto en relación con los programas que están en curso en la escuela (cobertura del PIE, indicadores de uso de la sala Enlaces y de los CRA, mantención del SNED, mejoramiento de los resultados de la evaluación docente) como con los indicadores de calidad (resultados del Simce y tasas de retención, repitencia y asistencia).

El DAEM cuenta con una UTP que hace un seguimiento administrativo-logístico del desarrollo, elaboración y ejecución de los planes, y de los resultados que obtienen los establecimientos en el Simce y la PSU, y las ATP del Departamento Provincial realizan un acompañamiento cuyo foco principal son los aspectos técnico-pedagógicos involucrados en el desarrollo de los planes.

10 Fuente: PEI 2013.

11 Fuente: PEI 2013.

CAMBIOS EN LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA, NORMAS Y DISCIPLINA

Al igual que en 2002, la escuela tiene un reglamento muy detallado que estipula las normas de convivencia para los alumnos y las sanciones asociadas a las distintas faltas. La novedad es que ahora también se han incluido los deberes y derechos de todos los integrantes de la comunidad escolar: apoderados, directivos, docentes, auxiliares y sostenedor, así como las normas de higiene y seguridad, protocolos de acción en casos de agresiones, *bullying* o abuso sexual, etc. De este documento existe una versión resumida para los alumnos y apoderados que se encuentra a disposición de quienes lo soliciten.

En la práctica, al igual que hace diez años, las faltas en que incurrir los alumnos son, a juicio de los entrevistados, de índole menor: «El problema es, a lo mejor, flojera, falta de compromiso en algunos niños, pero grandes problemas de comportamiento, no» (docente). Todos los entrevistados señalan que el colegio se destaca por su disciplina y consideran que en ello influyen varios factores. Los tres primeros reflejan una continuidad con las prácticas de la escuela en 2002, y solo el último es de implementación más reciente:

- La coherencia con que los profesores refuerzan las normas y abordan los casos problemáticos.
- El ascendiente que han logrado los docentes sobre la base del buen trato y la atención personalizada de los niños.
- El monitoreo constante de los alumnos; los profesores realizan turnos para cuidar a los estudiantes durante los recreos y durante el almuerzo, lo que les permite formar hábitos y enfrentar rápidamente las situaciones de conflicto.
- La realización de un trabajo sistemático de promoción de valores: «Todos los días lunes nosotros vemos una efeméride [donde se refuerza] un valor [...], supongamos la responsabilidad, el compromiso, la lealtad, la empatía [...]. En el Consejo de Curso, nosotros trabajamos de nuevo el valor, lo comentamos y damos ejemplos» (jefa de UTP).

Las situaciones que atentan gravemente contra la convivencia son muy puntuales y escasas y, tal como en 2002, los profesores agotan los recursos para revertirlas: hablan con los alumnos, con los apoderados, aplican las sanciones estipuladas en el reglamento, toman medidas de resguardo, ofrecen atención psicológica, etc. La escuela no cuenta con atribuciones para expulsar a los estudiantes que tienen un mal comportamiento reiterado, pero en la práctica terminan siendo retirados por sus padres, cansados de ser citados reiteradamente al establecimiento, según refiere una apoderada.

Debido a esto, entre los alumnos existe la percepción de que pueden ser expulsados por mala conducta; sin embargo, éstos tienen claro que a nadie se le expulsa a causa de su rendimiento: «Si tienen malas notas, tratan de que esas notas las mejoren [...], puede quedar repitiendo, pero nunca lo van a echar por notas» (estudiante).

CAMBIOS EN LA GESTIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA

La directora siguió ejerciendo las funciones de jefatura técnica hasta 2008, y recién al año siguiente el sostenedor autorizó una extensión de seis horas, con cargo a la SEP, a una docente para que colaborara en esas funciones. Actualmente, ella se encuentra haciendo uso de su posnatal, y otra profesora está asumiendo sus tareas. Sin embargo, ambas carecen de una preparación específica para las funciones de UTP, las que asumieron como una forma de cooperar.

Por ende, la directora continúa asumiendo el principal peso de la gestión pedagógica, reservándose para sí las actividades que involucran supervisión y trato directo con los profesores, y delegando solo labores puntuales, como la revisión de los libros de clases, organización de las efemérides, programación de las visitas de supervisión al aula, apoyo en la confección del programa de convivencia escolar, elaboración de algunos ensayos de preparación para el Simce, etc.

Currículo

Al igual que en 2002, la escuela se guía hoy por el currículo del Ministerio de Educación, y los profesores gozan de cierta libertad para implementarlo. Sin embargo, actualmente se encuentran más presionados respecto a la cobertura curricular, porque el sostenedor, preocupado por mejorar los resultados de las escuelas anticipándose a los requerimientos que planteará la Agencia de Calidad, estableció una medición externa basada en el dominio de los contenidos mínimos obligatorios, la que se usa como examen de admisión para la enseñanza secundaria de la comuna. Además, cubrir el currículo en su totalidad se hace más difícil debido a que los profesores que actualmente ingresan al sistema municipal en general no recibieron las herramientas necesarias para trabajar con cursos combinados.

Otra dificultad son, a juicio de los miembros de la escuela, las últimas adecuaciones curriculares del Ministerio: «Aparecieron los libros con cambios y modificaciones; eso nos pareció extraño, porque nos dimos cuenta de que habían bajado lo que los niños aprendían en octavo; [ahora] lo tenían que aprender en sexto, fue como dos niveles de exigencia mayor para los niños» (directora)¹².

Para poder hacerse cargo de estas demandas y apoyar a los alumnos que no lograban avanzar, las actividades de libre elección que el Deprov solicitó agregar en el horario se completaron con talleres de reforzamiento de Matemática y Lenguaje, lo que ha generado cierto agotamiento en los alumnos, que lamentan que se hayan eliminado actividades como el taller de folclor: «Nos servían para distraernos [...] para aprender otras cosas [...] porque tenemos hartas horas de Matemática y de Lenguaje, y tener más...»

12 Para manejarse con los nuevos requerimientos, las docentes también participaron en talleres comunales organizados por el CPEIP entre 2005 y 2010.

(estudiantes)¹³. Los profesores, por su parte, deploran la reducción de horas en las asignaturas cuyos contenidos no son evaluados, como Tecnología. No obstante, el currículo incluye asignaturas deportivas y artísticas, y la jefa de UTP manifiesta la intención de reponer el taller de folclor apenas disponga de los recursos necesarios para hacerlo.

Además, cada profesor ha debido desarrollar estrategias para enfrentar el desafío que suponen las bases curriculares, como priorizar y fusionar los contenidos o subdividir las unidades, intercalando evaluaciones frecuentes. Según los docentes, los cambios en el currículo que se produjeron en 2007 se vieron reflejados en el tipo de preguntas del Simce (de los contenidos a las habilidades) e influyeron en la baja que presentaron los resultados del colegio en el primer ciclo:

Me parece que [desde] el año 2007 [...] se hace mucho más énfasis en el razonamiento y en el proceso de desarrollo [...], antes había mucho niño que podía ser bueno en Matemática, porque era más mecánico; el niño era capaz, pero ahora hay mucho que leer y pensar; entonces, si tiene problemas de lectoescritura, aunque sea bueno en Matemática, no le va a ir muy bien (profesores)

La respuesta del colegio fue asignarles mayor importancia a las actividades para mejorar la velocidad y comprensión lectora, y el razonamiento lógico-matemático. Así, se han incorporado la lectura silenciosa sostenida y la lectura grupal en voz alta, se ha incentivado el uso de la biblioteca y realizado evaluaciones periódicas de velocidad y comprensión lectora, además de resolver problemas de razonamiento matemático en clases una vez a la semana.

Planificación y seguimiento de la implementación del currículo

La Escuela Aguada de Cuel, al igual que otros establecimientos rurales con baja matrícula, presenta una dificultad particular a los docentes: tiene cursos combinados de primero a sexto básico, condición que no ha variado desde 2002. Así, primero y segundo trabajan en la misma sala y son atendidos por una profesora, al igual que tercero y cuarto, y quinto y sexto. Esto significa que las docentes de dichos niveles deben planificar y preparar clases y evaluaciones para todos los subsectores, por partida doble, considerando las demandas del currículo de cada curso, además de las necesidades e intereses de sus alumnos.

En 2002, los docentes planificaban sus clases por unidad, pero a partir de 2013 comenzaron a hacerlo clase a clase, para lo cual cuentan con un modelo que es propio de la escuela y que fue consensuado en 2012. La directora señala que el proceso de

13 En la eliminación del taller de folclor, emblemático para la identidad de la escuela, también mediaron factores circunstanciales, como la jubilación de la profesora que lo condujo por largos años y el robo de instrumentos y amplificadores que sufrió la escuela.

adaptación ha sido difícil, especialmente para las profesoras que cuentan con pocos años de experiencia, pero considera que el nuevo modelo es de vital importancia, porque tiene como objetivo que los docentes «no improvisen» y aprovechen bien el tiempo.

Las unidades se planifican semestralmente y, para la preparar cada clase y elaborar los materiales, los profesores disponen de dos horas y media semanales, que, según ellos, se hacen pocas; por este motivo, suelen trabajar fuera de su horario laboral, especialmente los del primer ciclo, que tienen a su cargo cursos combinados: «Respecto de las actuales bases curriculares, es muy difícil trabajarlas íntegramente cuando se tiene cursos combinados, se hace difícil [...] planificar por separado [...]. Después, cuando corresponde rendir pruebas estandarizadas, nos miden sin considerar que hay realidades diversas. Si solo esto se pudiera revertir, sería un logro mayor (directora).

Tanto los profesores nuevos como los antiguos tienden a apoyarse, para planificar y preparar sus clases, en textos como los del Ministerio y otros que emplean los colegios particulares (que adquieren con recursos propios), y material audiovisual disponible en internet: mapas, diagramas, imágenes, noticias relacionadas con los contenidos que deben tratar, etc., así como resúmenes y guías de trabajo que ellos adaptan a las características de sus alumnos.

Si bien los docentes reconocen la importancia de la planificación clase a clase, señalan que están agotados por el tiempo que deben dedicarle, y, en algunos casos, se muestran escépticos respecto a que esté cumpliendo los fines que pretende alcanzar:

La planificación deja de ser un instrumento válido para nosotros cuando ya uno deja de prepararla para uno mismo [...]. Yo creo que es un instrumento válido, necesario, pero [...] me he encontrado escribiendo lo que yo ya hice, lo que es terrible, porque como planificación, el instrumento es nulo, no sirve, es letra muerta (docente).

Tanto las planificaciones como el avance de la cobertura curricular son revisados por la directora o la encargada de UTP, y ambas reconocen que disponen de poco tiempo para hacerlo. El seguimiento de la implementación se realiza revisando el libro de clases y comparando la información que contiene con la calendarización de las unidades planificadas, y examinando el autorreporte semestral que entregan los docentes. La directora, por indicación del DAEM, también debe observar clases al menos una vez por semestre.

Salvo por la supervisión en el aula, de incorporación más reciente (2008), estas prácticas también existían en 2002. La diferencia es que ahora la planta incluye a varias docentes con poco tiempo de ejercicio, a quienes la directora ha optado por evitarles la ansiedad que podría generarles una supervisión muy estrecha, no obstante lo cual se muestra disponible para ayudarlas si requieren orientación.

Evaluación y retroalimentación de los alumnos

Las evaluaciones son confeccionadas por los docentes y se entregan junto con la planificación de las unidades, pero por falta de tiempo tampoco son objeto de una revisión exhaustiva. Existen indicaciones generales que promueven la inclusión de ítems variados (de desarrollo, selección múltiple, verdadero o falso, etc.) que pongan en juego una diversidad de habilidades.

Respecto a las instancias de retroalimentación para los alumnos, estas se dan durante el transcurso de la clase («yo siempre tengo la costumbre de preguntarles uno por uno [...] para saber si el niño aprendió o no» [docente]) y después de las evaluaciones, pues la directora insiste en que los profesores deben analizar los resultados de las pruebas en conjunto con los alumnos.

Articulación

En este ámbito no se observan mayores cambios, salvo por la formalización de una práctica que se daba «naturalmente» en 2002. Actualmente, los ciclos prebásico y básico se articulan en una instancia anual que se complementa con reuniones quincenales donde las profesoras se informan respecto a las competencias que se requieren para ingresar a primer año. En octavo, en cambio, no existen instancias formales de articulación entre los docentes, y esta depende de la iniciativa de cada uno. Así, por ejemplo, la profesora de Matemática mantiene contacto con los egresados del establecimiento: «Me interesa mucho saber [...] qué contenidos, a qué unidades van dando mayor énfasis, y yo trato de preparar a los niños para la enseñanza media, porque me interesa que entren a primero medio y que no fracasen» (docente).

Asimismo, las profesoras de los talleres de reforzamiento y las de asignaturas cuentan con horarios asignados para articular su trabajo, lo mismo que estas últimas y la profesora a cargo del PIE.

Gestión de la heterogeneidad

El pequeño tamaño de la escuela y de los cursos (veinte alumnos promedio en los que van de prebásica a sexto, y once o doce en séptimo y octavo) permite, hoy como ayer, que los profesores se familiaricen con los intereses, dificultades y necesidades de cada estudiante y desarrollen estrategias personalizadas para apoyarlos.

Respecto a los alumnos más aventajados, ocasionalmente los profesores les adelantan contenidos, pero lo más común es que, espontáneamente o a solicitud de la profesora, empleen sus fortalezas para apoyar a los demás: «Cuando tengo guías de trabajo, recorro a estos niños más adelantados para que les ayuden a resolverlas [...] a los niños a los que les cuesta más» (docente).

En 2002, una de las preocupaciones de los docentes era la presencia de un número no menor de alumnos que presentaban necesidades educativas especiales, pero para los cuales las opciones de diagnóstico y tratamiento eran remotas, algo que cambió en 2009, cuando la escuela decidió contar con el Programa de Integración Educativa (PIE).

Actualmente, el programa cuenta con una psicóloga que realiza los diagnósticos y con una educadora diferencial que atiende a seis alumnos que cursan entre tercero y séptimo básico. Esta última trabaja en el aula apoyándolos, principalmente en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, y se coordina con los docentes al comienzo de cada unidad en relación con los contenidos básicos que deben aprender. Sin embargo, hay quienes piensan que sería preferible que la profesora diferencial trabajara en el aula de recursos con los alumnos cuyo retraso pedagógico es tal que les impide lograr los objetivos de la clase.

Hay un hito importante que sucede en integración este año y que ha sido desfavorable para los niños [...] las horas que se hacían en aula de recursos, que eran mucho más focalizadas para los niños, ya no se hacen. Ahora cada niño, sea permanente o no permanente, [recibe] todo el apoyo [de la educadora diferencial] en aula, apoyando el trabajo de la profesora de aula. [Tenemos un alumno] en cuarto, que no sabe leer; con suerte sabe los números del uno al treinta, que tiene que saber ecuaciones, y yo tengo que apoyar las ecuaciones, porque [...] tengo que hacer que ese niño alcance esos contenidos (docente).

Los profesores valoran el aporte del PIE: «Por ejemplo, en el quinto y sexto, son dos grupos, más los niños de grupo diferencial, es como tener tres cursos en uno, entonces, el hecho de que ella esté en la sala sirve mucho, porque ella trabaja en un lugarcito con su grupito, y así vamos avanzando y vamos trabajando lo mismo, pero se va adaptando» (docente).

Las docentes y la educadora diferencial, o solo esta última, preparan las estrategias pedagógicas y los materiales, y la escuela cuenta actualmente con una asistente de aula para los niños de primero y segundo básico (niveles que el PIE no cubre) desde 2013, y con el apoyo que les entrega una profesora de reforzamiento a los niños que tienen dificultades pero no califican para ser incluidos en el programa.

[En reforzamiento nos explican con] juegos matemáticos para los que no entienden Matemática... esas cositas [a las] que hay que ponerles colores, sudoku (estudiante).

Trabajo colaborativo

Al igual que en 2002, hoy existen en la escuela diversas instancias informales donde las profesoras comparten sus impresiones de lo que sucede diariamente: desayunos, almuerzos, el traslado entre la escuela y Los Ángeles, los encuentros de pasillo o los eventos sociales, y las profesoras antiguas apoyan a las nuevas por su propia iniciativa, por ejemplo, dándoles pistas de cómo enfrentarse a un curso que deben asumir por primera vez.

Las instancias formales de trabajo colaborativo son las reuniones de Consejo Técnico, de Consejo Administrativo y de Articulación. En ellas se comparte información y se organizan actividades, pero también hay espacios para que los docentes puedan plantear problemas pedagógicos y buscar soluciones en conjunto. Asimismo, este espacio de intercambio les permite abordar en forma coherente los problemas conductuales de los niños, lo que sin duda incide en su disciplina y buen comportamiento:

Nos ayuda como para unificar criterios, porque, por ejemplo, yo ahora estoy viendo algunos problemas conductuales de algunos niños de mi curso, entonces me hace tener a mí otras ideas de cómo tratar el caso, y también que los profesores sepan que es una situación que a todos nos está complicando en la escuela, y que tenemos que buscar una solución como escuela (docente).

Si bien la directora y la mayoría de los docentes insisten en que este es el estilo de trabajo que siempre ha primado, hay quienes piensan distinto. Existen profesoras que no se han integrado al grupo¹⁴ o no han desarrollado la confianza necesaria como para exponer los problemas que las aquejan: «Yo creo que no pregunto mucho, porque tengo como un estigma, donde soy nueva, quizás, me irán a cuestionar» (docente).

Esto marca una diferencia con el afiatado equipo de 2002, que les permitía a las profesoras superar rápidamente sus dificultades a través del intercambio de buenas prácticas y sugerencias.

Supervisión en aula

En 2002, el director supervisaba solo indirectamente lo que sucedía en el aula, pues afirmaba que al pasar por fuera podía darse cuenta de si los objetivos de la clase se estaban cumpliendo y de si el profesor tenía dominio de su curso. La directora actual, por su parte, tampoco supervisaba formalmente a sus colegas en un comienzo («porque yo en mis colegas creía, y creía en su trabajo»), algo que le impidió dimensionar la magnitud del cambio que se estaba produciendo con la modificación de la planta docente.

La obligación de realizar supervisiones de aula que trajo aparejada la ley SEP cambió la percepción de la directora: «Me di cuenta de que en realidad no podía creer en todos, porque ahí descubrí las falencias que tenían»: falta de organización y desaprovechamiento del tiempo (profesores saliendo reiteradamente de la sala a buscar materiales o escribiendo largos párrafos en la pizarra); deficiente preparación de la clase (niños jugando); vacíos en el dominio disciplinario (faltas de ortografía); escasa retroalimentación a los alumnos (dar tareas y no revisarlas), y otras relativas a los aspectos administrativos (errores en el registro de asistencia, desórdenes en el libro de clases, atrasos en la entrega de planificaciones, etc.).

14 Véase el punto «Gestión de recursos humanos».

A partir de esto, la directora consensuó con los profesores una pauta de observación de aula basada en el Marco de la Buena Enseñanza y procuró enfrentar la tarea de retroalimentar a los profesores manteniendo una actitud positiva: «Yo no voy a criticar, voy a escuchar, y luego de que yo escucho y veo [...], le digo: “Colega [...], ¿cómo lo podríamos hacer mejor?”» (directora). Esta disposición tuvo buena acogida entre algunas profesoras jóvenes, pero no surtió efecto en las que son más refractarias a las sugerencias, y respecto a las cuales, según la directora, no es mucho lo que se puede hacer, pues para redestinar a las que son de planta se requiere de la cooperación del sostenedor, que debe conciliar las necesidades de la escuela con las de los otros establecimientos que administra¹⁵.

CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS DE AULA

La visita realizada en 2013 contempló la observación de las clases de Matemática y Lenguaje de octavo básico. Las primeras estuvieron a cargo de una profesora que llevaba varios años trabajando en el colegio, mientras que una profesora joven, que se encontraba realizando un reemplazo prolongado, dictó las segundas. Esto nos permitió detectar el efecto que los dos estilos de trabajo tenía en el mismo grupo de alumnos y compararlos con los que se habían observado en 2002.

- *Clima de aula y estrategias de manejo conductual*: tanto en la clase de Lenguaje como en la de Matemática fue posible apreciar el mismo buen trato y respeto que reinaba en la sala en 2002. Los niños se mostraron dóciles y las profesoras solo debieron intervenir en un par de ocasiones para reenfocar a los que se habían distraído.
- *Protagonismo del alumno en el aprendizaje*: las clases que se observaron en 2002 incluían actividades que ponían en juego varias de las competencias y conocimientos que los niños habían adquirido durante el año, y los profesores se esforzaban por contextualizar los aprendizajes, integrar elementos de la cultura local y reforzar la capacidad de razonamiento y deducción de los alumnos, así como de atender a las características, intereses y ritmo de cada uno, y propiciar un trabajo autónomo y concentrado.

En 2013, en tanto, las clases estuvieron centradas en las profesoras, que dictaban definiciones y copiaban fórmulas y ejercicios en la pizarra, mientras que la participación de los alumnos se limitó a responder preguntas y resolver ejercicios colectiva o individualmente. Las preguntas de las docentes tendieron a ser cerradas y memorísticas, en lugar de permitir activar el razonamiento y la reflexión de

15 Más sobre este tema en el punto «Gestión de recursos humanos».

los estudiantes¹⁶, y la clase no contempló alusiones a su contexto cultural¹⁷. Los alumnos, en general, se mostraron pasivos en cuanto a su aprendizaje.

- *Uso del tiempo*: en 2002, la escuela se destacaba por hacer un aprovechamiento integral de la hora de clase gracias a dos estrategias: la estructuración de la sesión en una secuencia o combinación de actividades variadas y novedosas, que mantenían la concentración de los alumnos, y el uso de guías de autoaprendizaje que las profesoras elaboraban y mejoraban año a año, y que, además de permitirles ahorrar tiempo de copiado o dictado, permitían que los alumnos pudieran avanzar a su propio ritmo.

Por el contrario, en 2013, las actividades no fueron variadas ni incluyeron guías. En Lenguaje se repartieron dos fichas con ejercicios breves, que los alumnos debían pegar en sus cuadernos y resolver. El ritmo de trabajo fue más lento, pues los que terminaban antes se quedaban sin hacer nada y los alumnos conversaban sobre temas que no estaban relacionados con la tarea, a lo que se sumaba la profesora. En Matemática, en tanto, aunque hubo un tiempo de copiado y dictado, este fue breve y la profesora logró mantener a los alumnos trabajando concentradamente en la resolución de problemas en todo momento.

- *Monitoreo del avance de los alumnos*: tanto en 2002 como en 2013 las profesoras monitorearon el aprendizaje de los alumnos a través de preguntas que dirigían tanto al grupo como a los alumnos que presentaban más dificultades, como ¿Qué es un volumen? ¿Por qué un cubo es un cuerpo regular? ¿Cómo puedo calcular cuánto espacio ocupa una cajita de fósforos?, en Matemática; y ¿Qué tipo de palabra es ‘viaja’? ¿Cuál es el núcleo del sujeto? ¿Cómo se pueden identificar el sujeto y el predicado?, en Lenguaje.
- *Trabajo en grupo*: en 2002 los docentes recurrían al trabajo colectivo para manejar la heterogeneidad de los alumnos. Este se organizaba en grupos de rendimiento diverso, donde los más avanzados ayudaban a sus compañeros, o bien se les asignaban tareas diferenciadas de acuerdo con sus intereses y competencias. En 2013, en cambio, las docentes no utilizaron esta estrategia, aunque señalaron que, ocasionalmente, recurrían a ella.
- *Uso de materiales y recursos de aprendizaje*: en 2002 las profesoras disponían de pocos materiales pedagógicos y debían hacer uso de su creatividad para conseguirlos. Por ejemplo, traían folletos de supermercado para que los alumnos recortaran, les prestaban cámaras fotográficas y grabadoras para que realizaran

16 Por ejemplo, la profesora anota en la pizarra la fórmula del área de un cilindro y mediante un esquema muestra a qué parte del mismo corresponde cada parte de la fórmula en vez de solicitarles a los alumnos que deduzcan la fórmula a partir del esquema, usando conocimientos previos relativos al cálculo del área de círculos y rectángulos.

17 Ejemplo de frases usadas en ejercicios de Lenguaje: «el padre de Juan viajó a España», «el abogado de la familia ganó el juicio».

entrevistas durante el fin de semana, confeccionaban geoplanos en la clase de Tecnología, etc.

En 2013, aunque las docentes estaban mucho mejor provistas, hicieron un uso moderado de los materiales pedagógicos¹⁸, aunque señalaron que hay algunos, como los libros del CRA, que usan frecuentemente.

En síntesis, en 2013 se observó un uso de estrategias metodológicas más tradicionales y centradas en las docentes que en 2002, y un menor protagonismo de los alumnos. El uso del tiempo fue variable, dependiendo de la experiencia de las profesoras, mientras que el buen clima de aula y la preocupación por los avances de los estudiantes se mantuvieron constantes.

RAZONES QUE ESGRIMEN LOS ACTORES ESCOLARES PARA EXPLICAR LOS CAMBIOS EN LOS RESULTADOS DEL SIMCE

Al preguntarles a los entrevistados por las causas de las variaciones que ha experimentado la escuela en los resultados del Simce, mencionan, en primer lugar, los cambios en las cohortes de alumnos. Dado el pequeño tamaño de los cursos, el ingreso de una mayor proporción de estudiantes que traen vacíos de sus colegios de origen o con necesidades educativas especiales incide, según ellos, sustancialmente en los resultados. Además, consideran que la baja en los resultados de 2007 y 2008 habría sido consecuencia del cambio en el tipo de preguntas del Simce, que pasó de enfatizar el dominio de contenidos a privilegiar el de habilidades.

Un tercer factor habría sido, según los actores escolares, el cambio en el perfil de los alumnos que se produjo, sobre todo, con la incorporación del bus escolar. Como ya se mencionó, esto permitió ampliar el radio de captación de matrícula, propiciando la incorporación de niños «de ciudad», menos socializados con los valores de esfuerzo, disciplina y respeto a los adultos, y más consentidos, indisciplinados y difíciles de motivar.

Además, tanto la directora como el sostenedor consideran que los nuevos docentes tienen menos competencias y –algunos de ellos– menos compromiso con su labor. La historia de la escuela en estos diez años muestra un recambio del profesorado que, en opinión de varios de los entrevistados, tendió a desfavorecerla, al sustituir a docentes experimentadas con otras cuya formación inicial no las había preparado para trabajar en cursos combinados, y que habrían requerido de mucho apoyo y seguimiento inicial. Por otra parte, las profesoras que asumieron las funciones técnico-pedagógicas no contaban, según la directora y el sostenedor, con la experiencia necesaria para llevarlas a cabo.

18 Por ejemplo, en la clase de Matemática la profesora hizo uso del data show para mostrar imágenes de cuerpos geométricos y trajo un cilindro confeccionado en papel para que, al desarmarlo, los alumnos vieran cómo se descomponía en tres superficies cuya área se podía calcular con los conocimientos que ya manejaban. El pequeño tamaño del curso permitía que todos lo observaran con comodidad, aunque no pudieran manipularlo. En la clase de Lenguaje, la profesora trajo dos textos breves impresos, sobre los cuales los alumnos debían trabajar identificando las partes de la oración.

A esto se sumó, a juicio de los entrevistados, el escaso margen con que contaba la directora para incidir en la selección y retención de la planta docente. Con el cambio de director, la escuela perdió influencia en las decisiones del DAEM y pasó a estar sujeta a la micropolítica local. Esto se reflejó en la llegada de personal menos motivado y en el despido o traslado de docentes que la dirección deseaba retener por su buen desempeño.

CONCLUSIONES

Al tomar distancia y observar la escuela en su conjunto, es posible identificar que no todos sus factores de efectividad persisten, lo que ha repercutido en los procesos de aula, que es donde se juega el logro de los aprendizajes.

Tal como en 2002, la escuela funciona sobre la base de normas que permiten mantener las condiciones básicas para que los alumnos aprendan: su planta está completa, las clases se realizan puntualmente y en un clima apropiado, la asistencia de profesores y alumnos es buena, hay profesores reemplazantes para cubrir las licencias, se realizan reuniones técnicas y de articulación en forma periódica, las clases se planifican, y se cumplen puntillosamente los procedimientos administrativos.

Hoy la escuela tiene, además, un proyecto educativo confeccionado participativamente, ha explicitado las metas y el perfil de sus alumnos, y cuenta con procedimientos establecidos para planificar y evaluar. Asimismo, desde la llegada de la SEP, dispone de más recursos para adquirir material pedagógico.

La buena convivencia y la alianza con las familias también se han mantenido, aunque se asume que, si bien el apoyo de los apoderados es importante, los primeros responsables de los aprendizajes de los alumnos son los docentes y directivos.

La conducción de la escuela, por su parte, sigue estando en manos de profesionales entusiastas y trabajadoras, comprometidas con sus alumnos, orientadas a los aprendizajes y con altas expectativas, pero sin tiempo suficiente para llevar a cabo las tareas de coordinación y supervisión pedagógica, y con menor influencia que el director anterior en las decisiones del sostenedor respecto a la gestión del personal.

En cuanto a las prácticas de aula, hay un elemento que llama la atención y que merecería una exploración más sistemática¹⁹. En 2002, las profesoras de las clases observadas utilizaban los recursos pedagógicos con más creatividad y fomentaban la capacidad de razonamiento y deducción de los alumnos, mientras que estos asumían un rol más activo y se veían altamente motivados. En 2013, en cambio, las clases fueron más tradicionales y expositivas, y los alumnos se mostraron más pasivos en cuanto a sus aprendizajes.

19 En la visita del año 2002, se realizaron cuatro observaciones de aula en los subsectores de Lenguaje y Matemática, en segundo y séptimo básico; mientras que en la del 2013 se efectuaron dos observaciones en octavo año, de las mismas asignaturas. De ahí la dificultad de realizar generalizaciones a partir de una evidencia tan limitada, a pesar de que en las entrevistas no surgieron indicios que permitieran dudar de que estas clases fueran representativas del estilo de trabajo de las docentes de la escuela.

¿Por qué se produjo este cambio? La directora asume la responsabilidad y considera que actualmente dispone de menos tiempo para supervisar y apoyar el trabajo técnico-pedagógico, debido a la sobrecarga que significan sus múltiples funciones y a las demandas originadas en los cambios de la política educativa a las que debe responder. Sin embargo, si bien este puede ser un factor relevante, a nuestro juicio, no parecen agotarse en él.

En 2002, el equipo docente era estable y cohesionado, confiaba en su experiencia y tenía mayor libertad para pasar el currículo de acuerdo con su criterio; los profesores podían apostar a que se lograrían aprendizajes significativos, porque manejaban sus tiempos y, si no alcanzaban a trabajar algún contenido, tenían la confianza de que el colega que tomara el curso al año siguiente se ocuparía de hacerlo.

Estas condiciones no existen actualmente: los docentes deben ceñirse a un currículo más demandante y a una planificación menos flexible; sus capacidades son desiguales, y los nuevos profesores, que son la mayoría, tienen menos herramientas para implementar estrategias de aprendizaje activo, mientras que los más antiguos deben trabajar más para llenar los vacíos con que llegan los alumnos que han estado a su cargo. De ahí que, quizá, se haya adoptado un estilo de enseñanza más tradicional y «eficiente» para cubrir una mayor cantidad de contenidos en los plazos estipulados, lo que también ha redundado en que las actividades extracurriculares hayan sido reemplazadas por talleres de Lenguaje y Matemática, sobrecargando a los alumnos y ofreciéndoles menos alternativas para desarrollar otros talentos y habilidades.

Por otra parte, si algún alumno se queda atrás, existen otros profesionales que se hacen cargo de ponerlo al día, pero esta «externalización» del apoyo al alumno con dificultades también puede haber influido en que los profesores olvidaran que en un curso no solo hay alumnos más rápidos o lentos para aprender, sino que aquellos que no presentan dificultades significativas también tienen intereses y estilos de aprendizaje diversos; algo que quizá podría explicar el hecho de que las clases sean más unidimensionales y privilegien las estrategias expositivas.

En 2002, las docentes trabajaban intensamente y dedicaban tiempo personal a preparar las clases voluntariamente, pero ahora parecen hacerlo bajo una presión que, según ellas, surge del DAEM; la Agencia de Calidad, que aún no se hace presente en la escuela, pero cuyos requerimientos son fuente de especulación y ansiedad; y los apoderados, que demandan que la escuela conserve su disciplina y buena convivencia. A esto se suman las exigencias administrativas de la Superintendencia, que afectan principalmente a los directivos.

Los actores escolares de Aguada de Cuel no cuestionan la legitimidad de estas múltiples demandas, orientadas a mejorar los procesos y resultados en distintos ámbitos. Sin embargo, hace diez años podían incidir en la selección de los medios más apropiados para alcanzar las metas, y ello vigorizaba su iniciativa; hoy, en cambio, impera en ellos una sensación de pérdida de control sobre su quehacer, y tienden a cumplir disciplinada pero mecánicamente las exigencias que se les plantean. La escuela debe tener la oportunidad de apropiarse de medios y fines, para que sus integrantes vuelquen sus energías, entusiasmo y creatividad al logro de los aprendizajes de sus alumnos.

ARTURO PRAT DE CAÑETE: LA TRAYECTORIA DE UNA ESCUELA RESILIENTE

JUAN PABLO VALENZUELA Y CAROLINA TRIVELLI

CONTEXTO Y EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA: UNA TRAYECTORIA DE SUSTENTABILIDAD Y MEJORAMIENTO GRADUAL

Contexto educativo

La Escuela de niñas Arturo Prat Chacón de Cañete fue fundada en 1879 como establecimiento público, aunque antes funcionó como particular pagado por más de treinta años. Su historia está ligada directamente a la de su comuna. En la actualidad, está ubicada en la plaza principal de la ciudad, y la precaria infraestructura que se observaba en 2002 («antigua, de mala calidad y con poco espacio físico», según Unicef 2002) fue reemplazada en 2007 por una más moderna, amplia y confortable, gracias a los recursos obtenidos con la incorporación de la Jornada Escolar Completa (JEC).

Entre 2002 y 2012, la escuela se ha destacado por su buen desempeño en las mediciones del Simce, situándose en el primer lugar de los establecimientos municipalizados de la comuna. Sin embargo, estos resultados no han sido constantes, lo que demuestra que los aprendizajes de las alumnas, que son mayoritariamente vulnerables –de nivel socioeconómico medio-bajo (B)– se ven afectados por las tensiones que enfrenta la comunidad educativa.

Es así como durante la década pasada, en el subperíodo 2006-2008, los resultados en Matemática de 4.º básico bajaron de 261 a 256 en 2005-2006, y a 250 en 2006-2007

y 2007-2008, mientras que en Lenguaje del mismo nivel se mantuvieron básicamente estables, pasando de 269 en 2005-2006 a 268 en 2006-2007, y luego aumentando a 273 en 2007-2008, cuando se concreta el cambio de infraestructura.

A partir de 2008-2009, no solo se produce un repunte en los resultados (en Matemática de 4.º, la escuela obtiene 268 puntos en 2008-2009, y en Lenguaje, 284), sino que también se observa un avance respecto al nivel de desempeño de las alumnas –en 2002, un tercio de ellas no había alcanzado un nivel adecuado–. Finalmente, el puntaje promedio de la escuela en 2011-2012 fue de 277 puntos en Lenguaje y 284 en Matemática, y hoy menos del 20% de sus estudiantes se encuentra en el nivel insuficiente de los estándares de desempeño.

De igual forma, el primer cambio de dirección en veinte años que experimenta el colegio en 2012 y la apuesta por modificar la política histórica de dividir los cursos en A, B y C, de acuerdo con el desempeño académico y disciplinario de las estudiantes, se vieron reflejados en el descenso de los resultados de 2013. Sin embargo, la capacidad de adaptación de la comunidad educativa, que ya se observaba en 2002, se ha mantenido inalterada, puesto que el mejoramiento en los resultados del Simce de 2014 muestran que la escuela ha sido capaz de retomar su trayectoria, lo que refleja la fortaleza institucional que tiene para incorporar innovaciones y enfrentar desafíos.

Contexto comunal

La comuna de Cañete pertenece a la provincia de Arauco, una de las más pobres del país, que en 2012 tenía una población de 34.000 habitantes, un tercio de los cuales vivía en zonas rurales. Durante el último decenio, la provincia de Arauco ha experimentado una crisis económica sostenida, especialmente asociada con el cierre de las actividades mineras del carbón, al auge y deterioro de la pesca, y la precarización que se observa en los lugares donde se concentran las plantaciones forestales. Esto se refleja en que la provincia presentaba en 2011 un nivel de desempleo tres veces mayor que el promedio nacional, con una tasa de pobreza de 38,1%, frente a la regional de 21,4% y la nacional de 14,5%.

A pesar de esto, Cañete goza de una situación relativamente privilegiada. Desde 2002, su población ha aumentado en más del 50%, se han construido 5000 nuevas viviendas, y hoy cuenta con una sede universitaria y un centro de formación técnica, además de las sucursales de varias entidades bancarias. Por todo esto, se ha transformado en un polo de desarrollo muy atractivo para la inversión dentro de la provincia. Sin embargo, esto no la hace inmune a los efectos que tienen fenómenos más globales, como la disminución de la matrícula municipal, que se redujo en un 22,1% entre 2002 y 2013, mientras que, en el mismo periodo, la particular-subvencionada se incrementó en un 23%.

La Escuela Arturo Prat pasó de tener 796 estudiantes en 2002 a 684 en 2012, algo que los entrevistados adjudican en parte a la arremetida del colegio particular-subsuencionado Gabriela Mistral para captar alumnos, colegio mixto que va desde la básica hasta la media, también de alto desempeño, proceso que será descrito más adelante.

FACTORES QUE EXPLICAN LOS CAMBIOS EN LA TRAYECTORIA DE LA ESCUELA

La trayectoria de la Escuela Arturo Prat ha estado marcada por situaciones que bien pudieron perjudicarla, pero que terminaron por hacerla más fuerte. La jubilación masiva de profesores, especialmente concentrada entre 2002 y 2007; el cambio de dirección en 2012; el incremento de la competencia escolar privada, y la transición a la JEC en condiciones precarias son algunos de estos factores.

¿Qué aspectos permitieron que el establecimiento se mantuviera estable a pesar de todo esto? A continuación describiremos los factores y procesos que podrían explicar cómo esta escuela llegó hasta donde está hoy.

Aspectos que han contribuido a la estabilidad: una escuela resiliente

Una arraigada cultura institucional

Una cultura escolar con historia y compartida por toda la comunidad escolar

La Escuela Arturo Prat Chacón goza de gran prestigio a nivel comunal y provincial, algo que reconocen docentes, directivos, familias y alumnas. Esto hace que todos los estamentos trabajen por mantener esa imagen que los llena de orgullo. Compromiso e identidad son palabras clave para esta comunidad educativa, que reconoce que sus logros han sido y son producto de un trabajo en conjunto, lo que significa una motivación constante para seguir avanzando.

La antigua directora (estuvo por más de 20 años) instaló una idea que los docentes siguen compartiendo: la meta de la enseñanza es que las estudiantes aprendan a razonar, ya que esa es la base para que puedan comprender los contenidos y dilucidar la forma de conseguir lo que se proponen. Disciplina, compromiso y responsabilidad componen la fórmula que utiliza la escuela para lograr que cualquier alumna tenga éxito, pues la convicción de que todos tienen las mismas capacidades es transversal. Por este motivo, los docentes buscan inculcarles a las alumnas el deseo de crecer y la seguridad de que pueden hacerlo.

Una apoderada, exalumna de la escuela, señala que esta actitud se mantiene en el tiempo: «A pesar de que hay distintas generaciones de profesores, el objetivo del colegio es el mismo: crear y hacer personas que tengan una mentalidad de crecer más».

La Escuela Arturo Prat se puede definir como una verdadera comunidad de aprendizaje, para la cual el trabajo docente es una pieza clave, y la confianza en el otro, un elemento central: «La fortaleza es que usted delega una función en alguien aquí y la cumple, eso es fundamental, porque en otras partes usted delega en alguien y tiene que andar detrás para que resulte» (director).

Los profesores se consideran responsables y comprometidos, y asumen que mantener esa actitud implica más esfuerzo. Varios señalan que no son pocas las veces que trabajan más horas de las que les corresponden, algo que, según ellos, compensa el hecho de ver que sus alumnas surgen, y la imagen de la escuela se mantiene: «Hay un compromiso muy fuerte y una imagen muy fuerte de que las cosas salgan bien y salgan afuera a la comunidad» (jefa de UTP).

Este compromiso se debe a que las alumnas son el eje y centro del quehacer de la escuela, y la vulnerabilidad socioeconómica —que se ha profundizado durante la última década— ha llevado a que el vínculo con los docentes sea muy cercano, de confianza, y basado en la afectividad y el apoyo. A su vez, tanto los apoderados como los docentes definen la escuela como una «gran familia», un espacio cálido, solidario y transparente, que se inserta en un ambiente profesionalmente exigente, conformando una identidad y forma de hacer las cosas que se va contagiando eficazmente a los profesionales nuevos.

Es como una familia, y nuestras alumnas son como nuestras hijas, y estamos siempre apoyando, aconsejando, guiando; entonces yo pienso que eso nos hace tener los resultados que hemos traído de una trayectoria y compromiso que pienso que no se va a perder nunca, aunque las antiguas se vayan, porque la gente que llega nueva tiene que llegar con ese compromiso (docentes).

La noción de familia también se expresa en el «retorno generacional», ya que muchas profesoras y apoderadas son exalumnas del establecimiento.

a) Alumnas: involucradas y con altas expectativas

Tener una mentalidad de no quedarse ahí. De siempre seguir a más (apoderada).

Las alumnas de esta escuela son activas y se involucran en las instancias de participación, como el Centro de Alumnas, cuya representatividad y utilidad reconocen y respetan. Asimismo, participan en otras actividades que no dependen directamente del colegio, como el Grupo Altué, un movimiento ecológico de la ciudad bastante reconocido.

Los entrevistados coinciden en que las estudiantes son personas seguras, con identidad propia, personalidad y desplante: «Hoy día las alumnas están muy informadas; están dispuestas a participar en cualquier debate. Es más, cuando yo iba, siempre me

paraban en los pasillos a hacerme preguntas que cualquier niño no las hace, y con una personalidad y un desplante que a uno lo emociona» (antiguo colaborador de la escuela).

Las estudiantes, por su parte, creen que la escuela es exigente «como tiene que ser», aunque algunas opinan que podría demandarles más, porque piensan que gracias al compromiso, el estudio y la responsabilidad podrían rendir aún mejor. Estos valores coinciden con el discurso que tienen acerca de sus metas y la confianza que depositan en su formación. Así, hablan empoderadas respecto a la educación media, demostrando que conocen las opciones que hay en la comuna y opinando con seguridad acerca de sus preferencias; de igual forma lo hacen acerca de la universidad, evidenciando que tienen conciencia del esfuerzo que tendrán que hacer y mostrándose optimistas en cuanto al futuro.

Esta «cultura de la superación» se vincula también con el Simce. Al preguntarles por las recomendaciones que harían para que la escuela mejore, las alumnas señalaron que el reforzamiento y el apoyo entre pares podrían ayudar a subir el puntaje. Asimismo, se muestran ávidas por aprender y consideran que la competitividad es algo bueno, porque implica superarse «por el colegio»: «Al fin y al cabo mide al colegio y también nos mide a nosotros, a los profesores, a todos nos mide [...]; nos beneficia que el Simce tenga un puntaje alto» (estudiante).

Este nivel de compromiso sorprende incluso a las apoderadas. La madre de una alumna que se queda en el colegio después de las cuatro de la tarde para asistir al taller de Matemática Aplicada parafrasea a su hija: ««Pero mamá, si esa materia es importante, es para el Simce»». Y agrega: «Ojo que ellas saben que el 4.º del año pasado les dejó aquí la vara, y ellas dicen “nosotras tenemos que pasarla”. Eso a mí me impresiona de las niñas» (apoderada).

Sin embargo, existen diferencias en las oportunidades que tienen las estudiantes. Hasta 2012, el establecimiento implementaba un riguroso sistema de distribución de acuerdo con el desempeño y la conducta en los cursos A, B y C. Esto redundaba en que la mayoría de las alumnas que egresaban del 8.ºA, el más selectivo, continuaba sus estudios en el liceo científico-humanista de la comuna o en el Colegio Gabriela Mistral, posibilidad que no tenían las que egresaban de los 8.º B y C, muchas de las cuales se matriculaban en el liceo técnico-profesional o en el científico-humanista municipal menos selectivo de la comuna.

Al momento de la visita, la escuela se encontraba implementando una segmentación menos estricta, que en lugar de jerarquizar los tres cursos, concentra a las alumnas que tienen excelencia académica en uno y deja los otros dos cursos sin ordenamiento. En este contexto, llama la atención el grado de reflexión con que las alumnas explican el proceso, siempre desde una óptica del respeto hacia el otro y señalando que las diferencias solo responden a los distintos ritmos de aprendizaje.

Esta actitud se traduce en un fuerte sentido de grupo e identificación con la escuela, que las motiva a tener un buen desempeño académico, cuidar su presentación personal y

participar con entusiasmo en las actividades extraprogramáticas. Asimismo, las alumnas exhiben un alto nivel de madurez, pues se sienten responsables y consideran que los resultados dependen de su propia actitud: «Si quieren mejorar el curso, las alumnas son las que tienen que tener la mentalidad de mejorar el curso, porque si no tienen la mentalidad no van a hacer nada y no va a resultar» (estudiante).

b) Familias y apoderados

Existe consenso en la comunidad respecto al nivel de compromiso que muestran los apoderados: tanto la convocatoria de las reuniones como la de las actividades específicas de cada curso es muy alta: «Por ejemplo los 8.º para su licenciatura, porque hacen una despedida, hacen una convivencia, trabajan muy en conjunto, hay una alta participación de los apoderados» (director).

Al analizar cómo han evolucionado las opiniones de los padres de 4º básico durante el periodo 2002–2012, podemos identificar algunas tendencias: el prestigio sigue siendo la principal razón que esgrimen para explicar por qué eligieron el establecimiento, y actualmente, alrededor del 90% señala que se siente satisfecho o muy satisfecho con la calidad de la educación. Además, sus expectativas se han incrementado: mientras que, en 2002, el 39% indicaba que sus hijas estudiarían en la universidad e incluso cursarían un postgrado, en 2010, dicho porcentaje alcanzaba el 83%. La percepción de la calidad de la infraestructura también ha variado: mientras que en 2006 solo el 47% se mostraba satisfecho o muy satisfecho, en 2010 lo hacía el 87%.

Sin embargo, según el director, existen casos excepcionales de apoderados que «no están ni ahí» y que para abordarlos el establecimiento se apoya en la psicóloga y la asistente social, que fueron contratadas con recursos de la SEP en 2012. Además, algunos docentes imparten talleres para apoderados con el objetivo de que estos puedan ayudar académicamente a sus hijos.

c) Convivencia

La comunidad percibe que la convivencia escolar es buena, algo que atribuyen, entre otros factores, al hecho de que el establecimiento sea solo de mujeres. Los entrevistados señalan que existe un ambiente sano «aunque las niñas vengan de un sector vulnerable». Una apoderada, cuya hija ingresó hace poco señala:

Que ella diga: «¿Mamá, dónde me van a acoger mejor?», porque ella aquí encontró esa acogida que no encontró en ningún otro colegio. Y eso se agradece. Porque aquí hay una jerarquía que no tiene lugares. Son todos parejos. En respeto parejo, [...] son todos iguales. Y a las alumnas se les enseña lo mismo. Y son esos valores, que se comparten también en la casa.

La escuela cuenta con un reglamento de convivencia que se actualiza cada dos años con el objeto de incorporar medidas que permitan enfrentar las nuevas situaciones: «Hemos tenido que adaptar y modificar nuestro reglamento de convivencia escolar; si igual hemos tenido detallitos, que tenemos que ir a la par con la modernización: esto de los celulares, los computadores, todo eso hay que ir incorporándolo» (apoderada).

Las alumnas conocen bien el reglamento y las sanciones a las que se exponen si no lo respetan, aunque saben que las más graves, como la expulsión, solo se aplican en casos muy excepcionales. Además, la escuela pone en práctica estrategias como el Día de la Convivencia, donde se realizan actividades en que participan todas las alumnas, y aborda el tema en las clases de Religión, y las asignaturas y ramos optativos donde se mezclan los cursos.

Algo que llama la atención es que, desde 2013, los pasillos de la escuela tienen cámaras de vigilancia. Estas habían sido instaladas en 2007, pero se encontraban desactivadas. El director señala que las puso en marcha con el objeto de mantener la disciplina y tener pruebas en caso de que haya un conflicto: «Las cámaras son única y exclusivamente para mantener la disciplina dentro de los pasillos [...], las niñas nos dicen que una empezó o no empezó, “ya averigüemos, la cámara, vamos a ver qué pasó”».

Sin embargo, no hay consenso entre las alumnas respecto a la razón por la cual las cámaras se pusieron en funcionamiento, aunque sí están de acuerdo en que no les molestan y «se olvidan» de ellas. Los docentes, por el contrario, señalan que la idea de activarlas se discutió en un consejo, a raíz de que algunas estudiantes de 7.º y 8.º comenzaron a agredir a las más chicas o a pelearse entre ellas.

Los actores se muestran conformes con las estrategias que pone en práctica la escuela para enfrentar este tipo de problemas y, en términos generales, señalan que se trata de una comunidad tranquila y acogedora. Finalmente, el cambio de distribución de los cursos también tuvo un impacto positivo en la convivencia, como explicaremos más adelante.

Gestión pedagógica y del currículo

a) Instancias de trabajo colectivo y planificación

La principal instancia de trabajo entre pares son los llamados Talleres de Ciclo o Talleres Pedagógicos, que se realizan sagradamente todos los lunes a las siete de la tarde. Esto se ha mantenido desde 2002-2003, fecha en que la escuela se adjudicó dos PME (uno para prebásica y primer ciclo, y otro para segundo ciclo). Como explica la jefa de UTP:

Ahí es donde yo te digo que se fortalece el aprendizaje entre pares porque vamos haciendo una calendarización en el año de los aspectos que nos gustaría trabajar [...]. Hemos trabajado diversos temas, hemos trabajado en la mejora de construcción de instrumentos de evaluación. Hemos trabajado en poder establecernos en contenidos interdisciplinarios, hemos analizado programas, hemos hecho todo lo que curricularmente necesitamos hacer.

El espíritu de estos talleres concuerda con el de la escuela: mucha colaboración horizontal y, al mismo tiempo, promoción de la autonomía de los profesores. Así, los talleres son una instancia donde se comparten experiencias para que cada uno pueda tomar lo que le sirve: «En estos talleres pedagógicos que tenemos compartimos mucho en el colectivo estas experiencias, estas situaciones, y por lo tanto ahí vamos tomando las ideas y vamos tomando las experiencias del otro y probando si también nos resulta» (docentes).

Los docentes valoran este método de colaboración «emergente», y señalan que un conjunto de estrategias más rígido y transversal no permitiría atender la diversidad y contingencia:

Yo encuentro que es medio complicado sistematizar un sistema de enseñanza para todas, porque las niñas son diferentes, cada año cambia, cada año tú te encuentras con cosas diferentes y tienes que irte adaptando al grupo de niñas que tienes en ese instante; lo que me sirvió el año pasado con estas niñas no me sirve con estas niñas ahora, tengo que buscar otra estrategia (docente).

Estas instancias probablemente deben su éxito al tiempo que lleva operando en la escuela la cultura del trabajo conjunto. Como explica la jefa de UTP: «Cuando yo llegué de recuerdo que por el 97, trabajamos entre pares, eso ya estaba instalado acá». Esta cultura era especialmente fructífera en los talleres de prebásica, que en ese entonces funcionaban los jueves. Otra instancia importante de trabajo conjunto son los consejos de profesores, que se realizan los martes en la tarde de 18:30 a 20:30, donde se analizan y discuten las distintas actividades y temas relevantes en ese momento.

En cuanto a las planificaciones, estas se confeccionan sobre la base de un esquema anual que sigue un formato establecido por la UTP, donde se incorporan y entregan los objetivos de aprendizaje para todo el colegio. El vaciado de información posterior (desarrollo de la planificación de unidades, mecanismos de evaluación, preparación de materiales) se organiza tomando en cuenta lo que más les acomoda a los docentes; lo más común es que trabajen con sus pares de ciclo, planificando mes a mes, aunque no hay un formato transversal establecido: «Nosotros con mi grupo siempre hemos trabajado igual, planificamos juntas, o a veces nos dividimos las planificaciones, nos juntamos, compartimos, vemos material para esas planificaciones y como tenemos también el mismo horario de planificación vamos conversando, si te resultó o no te resultó» (docentes).

El detalle de la planificación no es clase a clase, sino por unidad, sobre la base de un diseño que contiene objetivos de aprendizaje, aprendizajes esperados, clases, horas, objetivos de las clases e indicadores. Esto se remonta a 2008, y fue producto de un curso de perfeccionamiento contratado la SEP, que sirvió para unificar el modelo anterior, que era más simple y contaba con unidades de enseñanza-aprendizaje, donde cada uno planificaba considerando estos aspectos, pero no había una dirección. En cuanto a la evaluación, el reglamento estipula que cada profesor puede implementar los instrumentos que estime pertinentes.

El año 2013 hubo un cambio en las planificaciones para el segundo ciclo en Matemática, Lenguaje, Naturaleza y Sociedad, pasando del modelo previo a uno donde se entregan las planificaciones desarrolladas desde el Departamento de Educación Municipal. Para docentes y directivos, este es un tema delicado, ya que fue una decisión que tomó el DAEM sin consultarles a los miembros de la escuela. Por lo mismo, estos lo describen como «una imposición» y recuerdan que la escuela fue el único establecimiento que intentó oponerse. Además, la implementación de este modelo tuvo contratiempos importantes:

Cuando se dijo que iba a llegar esto, el colegio, por el hecho de ser autónomo, había rechazado las planificaciones, y del Departamento fue una imposición, o sea no quedó de otra recibirlas, lo raro fue que no llegaron a principio de año y ahí hubo un problema como de las unidades, porque algunos ya lo habían pasado, otros no lo habían pasado y ahí hubo unos desajustes (docentes).

Respecto al resultado de esta «innovación», los docentes tienen opiniones diversas. Algunos señalan que el hecho de que «les entreguen las cosas hechas» los hace sentir incómodos, pues consideran que planificar es una habilidad que forma parte de su trabajo:

Como llevo veintitantos años haciendo yo mis planificaciones y en muchos casos, diría yo un 80%, me ha resultado bien, entonces sigo pensando que yo tengo esa herramienta y la quiero seguir usando para no ir sintiéndome poco cómoda, no estoy acostumbrada a que me entreguen las cosas hechas (docentes).

Para otros profesores, en cambio, el nuevo modelo ha permitido reducir los tiempos, aunque advierten que solo lo utilizan para complementar sus propias estrategias, pues consideran que algunas actividades que proponen las planificaciones externas son «muy simples, muy básicas». En este sentido, lo que más valoran es el material audiovisual:

Una vez al mes vienen de esta empresa, y nos reunimos todos los profesores por sector, por asignatura. Y ahí podemos nosotros aclarar dudas, nos entregan material audiovisual, eso sí que encontramos que es muy bueno. Los videos que uno de repente puede encontrar en YouTube, ya vienen listos, dados, entonces uno hace el link al tiro (docente de Ciencias).

Al parecer, existía la intención de extender el nuevo sistema al primer ciclo, algo que no se concretó «por problemas de gestión», de manera que los profesores que están a cargo de esos niveles siguen confeccionando sus propias planificaciones e intercambiándolas con sus colegas.

Respecto a la articulación entre ciclos, según los docentes, el paso de prebásica a básica se encuentra mucho más sistematizado que la transición al segundo ciclo, pues la primera incluye reuniones a principios de año entre el docente antiguo y el nuevo, un encuentro en mayo y, finalmente, otro en el Consejo de Evaluación para analizar el nivel de integración del curso. Según una docente: «[En la segunda transición esto] ha sido como menos sistemático pero también se hace, hacen la articulación en consejo y a fin de año cuando se entregan los cursos».

En cuanto a la tecnología, si bien ha sido un sello de la escuela en el último decenio, hasta el momento no ha sido utilizada para registrar e informar sobre los antecedentes de los alumnos en sus transiciones de ciclo. A pesar de esto, el sistema existente funciona bien.

b) Monitoreo de implementación del currículo

Actualmente, la escuela utiliza las observaciones de aula como sistema de monitoreo y evaluación de la implementación curricular, lo cual existe desde 2008, año en que se le entregan oficialmente catorce horas a la jefa de UTP y se establece que se harían dos acompañamientos al año (antes solo se hacían visitas informales, particularmente a los profesores a los que les tocaba rendir la evaluación docente).

La iniciativa empezó con algunos cursos a los que se postuló para mejorar las estrategias pedagógicas en el aula, con la participación de la jefa UTP. En un comienzo, las supervisiones se hacían entre pares, quienes se retroalimentaban unos a otros. La pauta de observación se realizó de forma participativa en 2008 y fue revisada nuevamente en 2009. En 2012, con el cambio de dirección, se volvió a validar ante el Consejo de Profesores. Los entrevistados recuerdan que ese año solo lograron hacer una de las dos observaciones que estaban estipuladas por curso, por lo que, al año siguiente, se esforzaron por ordenar el sistema y ya el primer semestre de 2013 todas las primeras observaciones estaban hechas.

Los docentes indican que en las observaciones de aula (la segunda de las cuales se realiza sin previo aviso): «Se revisan las planificaciones, en qué vamos, se revisan los libros de clase también, cómo vamos con la materia y ahí seguramente hace la comparación con las planificaciones que ella [la jefa de UTP] tiene». Según el director, los profesores están conformes con el cambio, pues ahora se socializan tanto sus debilidades como sus fortalezas, algo que les permite superar las primeras y ser reconocidos por las segundas.

Otro instrumento de supervisión que mencionan los docentes son las evaluaciones de cobertura curricular, implementadas desde 2012 para 2.º, 4.º y 6.º básico, en cuatro

asignaturas (Lenguaje, Matemática, Naturaleza y Sociedad). Los docentes señalan que buscan estas pruebas en internet: «En Red Imagina, buscamos [...] qué pruebas nos pueden servir para ir viendo la cobertura curricular». Finalmente, cada profesor decide si estas pruebas se evalúan con nota.

c) PIE, decreto 170 y gestión de la heterogeneidad

Hay gran demanda por educación diferencial (director).

La historia de la educación diferencial en la escuela ha sido intermitente, y los entrevistados señalan que sienten nostalgia del grupo de profesionales que apoyaba a los docentes entre 2002 y 2008 con las alumnas que tienen más dificultades: «Nosotros buscamos como profesores todas las estrategias de cómo poder sacar a esas niñas adelante [...] y luchamos para no bajar y no perder la excelencia y mantenernos en el tiempo [...]. Entonces al no tener ese apoyo pienso que muchas veces estamos desgastándonos más de lo que deberíamos» (profesores).

Para los profesores, no contar con la ayuda de los profesionales del grupo diferencial ha generado un distanciamiento entre ellos y algunas alumnas:

Obviamente que uno con treinta [alumnas] no puede darles la misma atención que les da la profesora de diferencial puntualmente sobre su problema. Lo que yo siempre decía es que yo soy profesora básica pero no tengo las competencias para trabajar con niñas con dificultad de aprendizaje específico, porque no sé cómo, entonces ahí tengo que entrar a inventar, y si no tengo una profesora especialista como para consultarle, pedirle apoyo... (docentes).

En 2012, la escuela volvió a contar con una educadora diferencial durante un año, como parte de un equipo contratado por la SEP. Al parecer, ella estaba contratada por pocas horas y su trabajo se enfocó en detectar a los niños que requerían apoyo con la intención de postular al decreto 170. Su conclusión fue que el establecimiento requería más profesores diferenciales porque ella sola no daría abasto. Sin embargo, al año siguiente, la escuela no tenía ni educadora diferencial ni decreto 170.

Las explicaciones que ofrecen los entrevistados respecto a este hecho reflejan la tensión que existe entre el equipo directivo y los docentes en cuanto a la forma de mantener los altos estándares de desempeño en un contexto donde las estudiantes son cada vez más vulnerables y heterogéneas.

Existen dos versiones respecto a las razones por las cuales la postulación al decreto 170 no se concretó. Algunos señalan que el plazo se les vino encima y no alcanzaron a postular, mientras que otros consideran que en la escuela existe un cierto temor a incorporar estas especialidades de forma permanente:

El temor que hay por parte de la escuela, como equipo, es que si nosotros damos el PIE al postular al decreto 170, significa que nosotros vamos a tener que recibir todo tipo de alumno que llegue a la escuela y no negarle la matrícula, ya sea con déficit atencional o que tengan síndrome de Down, otro tipo de problemas que sean permanentes y que nosotros no estamos en condiciones de poder atender (docentes).

Con todo, el proyecto de integración es un tema que los actores escolares consideran pendiente, sobre todo porque muchos vivieron la experiencia de contar con el apoyo del equipo diferencial.

Es muy importante y necesario, porque de esa fecha en que se terminó eso hasta ahora ha habido muchos problemas con alumnas que en los Consejos de Evaluación, año tras año estamos repitiendo algunos temas, de que [tal alumna] volvió a repetir, o repitió, o le está yendo pésimo porque no tiene más de dónde agarrarla, no sé si me entiendes, como no sabemos qué tiene, qué vamos a hacer (docentes)¹.

d) Énfasis en los aprendizajes

Quienes forman parte de la Unidad Técnico-Pedagógica señalan que los dos focos más relevantes en la escuela son el trabajo con los pares «y el tema de resultados, más que el Simce». Esta acotación refleja el espíritu con que la comunidad educativa aborda el examen: «La prueba Simce responde sobre lo que los estudiantes deben saber. Si este año nos fue bien, es porque los profesores han estado respondiendo frente a eso. No se han preocupado del Simce solamente en 4.º, sino que se han estado preocupando desde 2º» (jefa de UTP).

En palabras de los apoderados: «No es como en otros colegios, yo lo he visto, vamos a ser el mejor en el Simce [...]. Acá hay un tema de que tenemos una enseñanza y tenemos que mostrar lo que aprendemos durante el año. O sea, no es un Simce para ser los mejores para ellos, sino que para nosotros mismos».

Tanto los apoderados como las alumnas coinciden en que Lenguaje y Matemática son las asignaturas en las que la escuela pone mayor énfasis, y las primeras señalan que tienen ensayos todos los meses. A su vez, los docentes preparan el Simce durante las clases y también utilizan los talleres de la JEC para reforzar (por ejemplo, el de Matemática Aplicada).

Ahora bien, mientras las alumnas indican que se toman los ensayos con liviandad, «como una prueba más», los apoderados señalan que muchas veces las escuchan hablar de estrés. Aun así, valoran el hecho de que la escuela las prepare para rendir el Simce,

1 Desde 2015 la escuela cuenta con el Proyecto de Integración Escolar (PIE), y actualmente seis educadoras diferenciales, un fonoaudiólogo, una psicóloga y una asistente social atienden a 116 alumnas.

porque consideran que les entrega una base para el futuro: «Las va preparando a medida que va pasando el tiempo. Porque si bien ahora es el Simce, más adelante viene la PSU. Y las alumnas aspiran a dar la prueba» (apoderados).

La relevancia que la comunidad escolar le da al Simce parece ser equilibrada, pues si bien sus miembros consideran que sirve para medir los resultados y la formación que les entregan a las alumnas, no constituye el eje central del trabajo, ni siquiera cuando hay una disminución en los puntajes. En efecto, cuando esto ocurre, la escuela no modifica ni los materiales ni las estrategias de planificación curricular.

En los últimos años, ha habido una tendencia al alza en los puntajes del Simce de 4.º básico, mientras que los de 8.º se han mantenido relativamente estables. Para los apoderados, esto tiene que ver principalmente con la edad: «En 8.º ya están chatas, como dicen ellas, no hayan la hora de salir del colegio», pero para el director, tiene que haber otra explicación: «No puede ser, si son las mismas alumnas y que después de 5.º, 6.º, 7.º y 8.º bajan [...], no sabemos si los contenidos no están siendo bien abordados, hay algo, pero todavía no sabemos qué realmente ocurrió con estas niñas».

Ahora bien, en cuanto a las otras áreas, el diagnóstico y las propuestas de la dirección son claras:

La escuela tenía una etiqueta de rendimiento académico, pero yo soy más integral, estoy viendo aquí que las alumnas, especialmente, tienen que desarrollarse integralmente, con actividades físicas van a estar más potenciadas, lo mismo que le hablaba del ajedrez, que es una actividad que ayuda sinérgicamente también al desarrollo y al rendimiento académico (director).

De esta manera, el director reconoce el valor que tiene el desarrollo ético, social, afectivo, artístico y físico de sus estudiantes, y la escuela cuenta hoy con una diversa oferta de actividades extraprogramáticas para potenciarlo: «Nunca está parada la escuela antes de las ocho de la noche» (jefa de UTP). La oferta es relativamente reciente e incluye fútbol, hándbol, danza, cueca, tenis de mesa, matemática avanzada, ajedrez, vóleibol, básquetbol, *cheerleader*, patinaje artístico y de competición, y un taller de guitarra para 4.º básico. Aun así, las alumnas piensan que faltan talleres de arte y música, además de una banda u orquesta más grande.

La importancia que han adquirido las actividades extraprogramáticas en la escuela se debe a que la comunidad considera que aumentan la autoestima, motivación y rendimiento, especialmente de aquellas estudiantes que no se destacan en el ámbito académico: «Las niñas, al tener todo ese espacio y donde a ellas se les aprecia lo que pueden hacer, sus habilidades, si son talentosas en el área deportiva y llegan con medallas uno las felicita y las destaca, en poco están mejorando en su rendimiento» (docentes).

e) El trabajo de aula

Durante la visita se observó una clase de Ciencias del 8.º básico CEA, que se desarrolló en un laboratorio equipado con materiales para realizar experimentos, láminas informativas en las paredes y maquetas didácticas (del cuerpo humano, por ejemplo), conformando un entorno de alto nivel para el logro de aprendizajes.

La clase estuvo a cargo de una profesora joven, y el objetivo fue desarrollar una guía de trabajo práctico a través de la realización de tres experimentos (uno con saliva, otro con levadura y el tercero con cebolla). Las alumnas trabajaron en grupos pequeños, en los cuales discutieron activamente y formularon muchas preguntas. La profesora se mostró segura respecto a la modalidad utilizada, pues, a su juicio, el material concreto y de la vida cotidiana permite aplicar el conocimiento teórico y hacer que la enseñanza sea realmente efectiva.

La clase se desarrolló conforme a una planificación muy estructurada y una utilización eficiente del tiempo, que incluyó las pausas necesarias para lograr un aprendizaje acabado. Además, las alumnas demostraron que comprendían el propósito de la sesión, que se desarrolló relacionando apropiadamente el objetivo, los contenidos y las actividades.

El ambiente en la sala de clases fue de respeto, tanto de las alumnas hacia la profesora y viceversa, como entre las mismas estudiantes, y no se observaron problemas de disciplina. Combinando autoridad y afecto, la docente mostró una buena disposición permanente, y monitoreó el trabajo de los grupos, aclarando dudas y verificando que el experimento hubiese resultado bien, además de hacer preguntas al final de la clase para asegurarse de que el objetivo estuviera realmente logrado.

Las alumnas, por su parte, se mostraron muy motivadas y entretenidas, y exhibieron una alta capacidad de autorregulación, pues conversaron en la justa medida para llevar a cabo el experimento, sin desvincularse de la actividad. Según la profesora, esta actitud no siempre está presente en los otros cursos, donde las dinámicas grupales pueden ser más complejas.

Gestión institucional y de recursos humanos

El equipo directivo está encabezado por el director, la jefa de UTP, las profesionales y coordinadoras de ciclo que trabajan con jornadas parciales en informática y tecnología, y planes y programas, una coordinadora de convivencia escolar (con diez horas), y el inspector general.

La jefa de UTP cuenta con dedicación exclusiva para la unidad desde 2013. En 2008, con la entrada en vigencia de la SEP, la escuela la contrató por catorce horas, aunque ella trabajaba en el establecimiento desde 1997. Hoy tiene un contrato por cuarenta y cuatro horas semanales como UTP, lo que da cuenta de la importancia que la escuela le da actualmente al área técnico-pedagógica, algo inédito en su historia, ya que hasta fines de los noventa ni siquiera contaba con una UTP formalmente establecida.

Desde 2002, cerca del 85% de las profesoras antiguas se ha retirado, lo cual en su momento generó temor, pues algunos pensaron que «el colegio se iba con ellas». Su partida se debió principalmente a que jubilaron –en parte incentivadas por el DAEM– y hoy quedan solo cuatro docentes que llevan más de veinte años en la escuela.

Sin embargo, la comunidad fue capaz de sobreponerse y hacer que los mismos profesores fueran integrando a los que llegaban. Este esfuerzo, además de transmitir la cultura e identidad de la escuela y el compromiso de la comunidad, buscaba inducir a los docentes en la forma de trabajo concreta del establecimiento, especialmente porque los que llevaban más tiempo notaban ciertas debilidades en sus colegas nuevos: «La formación que ellos tienen, estoy hablando de la formación inicial, no es la formación que nosotros teníamos acá con nuestros profesores» (jefa de UTP).

En general, los docentes que llegan a la escuela están recién titulados o llevan uno o dos años haciendo reemplazos o cubriendo licencias, por lo que trabajar con pares es fundamental para que se familiaricen y aprendan a ejercer su profesión: «Tratando de mantener estructuras, o sea, duplas o tríos [...], sorteamos a las que tenían más experiencia con dos que tenían menos experiencia y las capacitábamos» (jefa de UTP).

Concretamente, la escuela tiene un procedimiento de inducción, donde el director entrega orientaciones generales y luego la jefa de UTP instruye en los aspectos pedagógicos. Aun así, no existe una mentoría en términos estrictamente formales, sino que entre la dirección y la UTP se encargan de observar una clase y retroalimentar al docente, además de propiciar su inclusión en un grupo de pares con mayor experiencia.

Así, los nuevos cuentan con un «tiempo de gracia»: «Ellos saben que llegando aquí tienen un cierto tiempo, un mes, en que se dedican a observar y percibir la rutina de trabajo que tenemos establecida» (jefa de UTP).

Hoy, los docentes más antiguos también son capaces de rescatar los aspectos positivos del proceso de «recambio»: «Ya están integradas, ya adquirieron el compromiso de lo que tiene la escuela que es el sello y son gente que trabaja a la par con uno, se acostumbraron al ritmo y ya no hay diferencias». Asimismo, la jefa de UTP reconoce su aporte: «Yo rescato la gente nueva, la actitud que tienen, son muy positivos, son personas que te aportan mucho, yo veo que ellos vienen más a sumar que a restar en el colegio».

Impulsos al mejoramiento escolar: tres razones sustantivas

La Jornada Escolar Completa (JEC): un cambio radical en la infraestructura y las condiciones de trabajo

Hacia el año 2007, la escuela comienza a implementar la Jornada Escolar Completa, un proceso que no estuvo exento de dificultades. En primer lugar, durante 2006, mientras se construía el nuevo edificio, tuvo que funcionar en las dependencias de la excárcel. Los miembros del colegio recuerdan este periodo con orgullo, pues a pesar de

que las condiciones eran precarias, fueron capaces de salir adelante e incluso aumentar el puntaje del Simce de 4.º básico (14 puntos en Lenguaje y 19 en Matemática). Así, el «hacinamiento» con que les tocó trabajar se tradujo en cercanía y fuerza para salir adelante:

Yo nunca me voy a olvidar de esa experiencia porque cada clase era un laboratorio de aprendizaje, eran veintiséis niñas que tenía, pero lo aprovechábamos al máximo, pero yo nunca pensé [...] esos resultados, cuando nos los dijeron no lo podía creer. Trabajamos, trabajamos, un compromiso de los apoderados, un compromiso de las niñas (docentes).

Antes de la JEC, todos los profesores, sin excepción, tenían treinta horas asignadas, y estaban obligados a hacer las planificaciones en un horario alternativo. Entrar a la JEC supuso para ellos un «reconocimiento gremial», pues no solo aumentaron sus contratos, sino también sus sueldos: «Nosotros sentíamos una injusticia y muchas veces lo conversábamos con colegas, que cómo era posible que los otros colegios hubiesen estado años y años en JEC y nosotras fuimos las últimas, nosotros nos sentíamos como profesores perjudicados» (docente). Los apoderados también se vieron favorecidos, pues el hecho de que sus hijas pasaran más horas en la escuela les permitió disponer de más tiempo y ampliar sus posibilidades laborales.

En cuanto al rendimiento académico, los docentes no consideran que el aumento de horas haya tenido un efecto directo, pues, a su juicio, lo importante no es la cantidad, sino el uso que se hace del tiempo con que se cuenta: «Yo pienso que es la calidad de cómo se entregan los contenidos en la sala de clases y cómo se puede trabajar al máximo dentro de la clase» (docente).

Lo que sí valoran es el aporte de los talleres de la JEC, que fueron diseñados para contribuir a los objetivos de las otras asignaturas: «La idea era articular las actividades que tenemos que nos sirva para alguna de las asignaturas, porque si no, no tiene ni un fin» (docente). En cuanto a la infraestructura, si bien el edificio nuevo marcó un hito fundamental para la escuela, quedó pendiente un espacio clave: un gimnasio que permita hacer actividad física todo el año. Actualmente, el establecimiento cuenta con un recinto techado al que le falta cierre perimetral, por lo que no se puede utilizar cuando llueve, que es la mayor parte del tiempo, y la escuela tiene que arrendar un gimnasio fuera de sus dependencias.

Subvención Escolar Preferencial (SEP): cuando los recursos financieros dejaron de ser una restricción

Con la JEC se inicia un proceso de cambios que se complementa con el apoyo que empieza a entregar la SEP en 2008, el cual permite equipar el nuevo edificio, que hasta entonces se las arreglaba con el mobiliario antiguo. Esto viene a «revolucionar» el uso de la tecnología en el aula, pues se habilita un laboratorio móvil y de computación, se instalan data-show en todas las salas y comienza a funcionar un laboratorio de ciencias,

además de que aumenta la capacitación docente y se instala una biblioteca CRA. La SEP permitió, además, contratar más personal: un equipo psicosocial, profesores de educación física, asistentes de sala e inspectores.

Debido a su alto porcentaje de alumnas prioritarias (66%: 530 de las 800 que había entonces), la escuela empieza a recibir una enorme cantidad de recursos adicionales. Ahora bien, aunque la escuela está categorizada como autónoma y puede asignarlos sobre la base de su Programa de Mejoramiento Escolar (PME), en la práctica existe una tensión con el DAEM, pues según los entrevistados este es muy centralista y obstaculiza la entrega de los recursos. De hecho, los miembros de la escuela reclaman que ni siquiera han recibido la subvención de mantenimiento y reparación, por lo que el material de aseo ha sido comprado con los aportes voluntarios del Centro de Padres. Los cerca de \$20 millones mensuales provenientes de la ley SEP son de libre disponibilidad para la escuela, pero esta no tiene una cuenta corriente propia, lo cual agudiza los problemas con el Municipio.

Los PME también son valorados por la comunidad educativa, pues, según los entrevistados, representaron procesos participativos e innovadores, especialmente uno del segundo ciclo que se focalizó en temáticas como la autoestima y el trabajo en equipo. Además, Inglés pasó de ser un taller a consolidarse como asignatura, y Religión fue incorporada acogiendo a la población evangélica del sector.

Comunidad de aprendizaje

a) Cuerpo docente comprometido y de alta calidad

La escuela se caracteriza por contar con un grupo de profesores de excelencia, cuya calidad y «estilo» se han mantenido en el tiempo a pesar de la alta rotación que ha supuesto la ola de jubilaciones de los últimos diez años.

Todos los profesores mencionan el compromiso, la exigencia profesional y el apoyo entre pares como los elementos que les han permitido conformar una verdadera comunidad de aprendizaje. Esto permite explicar también la sustentabilidad de los resultados académicos, la estabilidad de profesores y alumnas, y los altos estándares de disciplina.

Tanto las estudiantes como los apoderados señalan que los docentes muestran una buena disposición para modificar sus conductas si es necesario, son colaborativos y tienen un compromiso que traspasa la jornada escolar, además de que han sido capaces de instalar y mantener prácticas como el cumplimiento del horario, la estructura de las clases y la formación continua.

Los docentes consideran que cumplir con el perfil de la escuela es una realización personal, además de que les merece un reconocimiento público: «La escuela tiene un nivel y nosotros tenemos que mantener ese nivel de exigencia y ojalá elevarlo, o sea es

una cuestión personal, el hecho de trabajar en la Escuela Arturo Prat ya es un prestigio en la comuna, entonces uno tiene que mantener ese prestigio, tanto del colegio como personal» (docentes).

Uno de los principales activos de la escuela es la institucionalización del proceso formativo de sus profesores, tanto en aspectos pedagógicos como personales, algo que permite que el compromiso para ampliar las oportunidades de las alumnas y realizar un trabajo colaborativo y orientado al logro se adquieran como competencias regulares. Esto significa que el establecimiento es capaz de formar a sus propios docentes y, por lo mismo, de inducir adecuadamente a los que llegan.

Otro elemento que destacan los entrevistados es el, si bien reciente, positivo estilo de liderazgo del actual director, que logró instalarse luego de un delicado proceso de transición y la partida de quien estuvo a la cabeza de la escuela durante dieciocho años. La competencia por el cargo estuvo marcada por el hecho de que la entonces directora aspiraba a ser reelecta, lo que originó un clima de tensión en la comunidad escolar, que afectó por igual a docentes, alumnos y apoderados. Sin embargo, una vez que asumió el nuevo director, lentamente el ambiente se fue tranquilizando.

Según los entrevistados, esto fue posible debido a que él se instaló lenta y precavidamente, intentando respetar la forma en que funcionaba la escuela, pero advirtiendo que todos serían evaluados a fin de año. Asimismo, demostró que sabía que tenía que validar su autoridad con hechos, razón por la que empezó a involucrarse en las labores pedagógicas y trabajar a la par con la jefa de UTP, así como a instalar prácticas participativas (los PME, por ejemplo). Aun así, lo que más destacan los docentes es la actitud con que asumió su cargo:

El director llegó y él tuvo la visión de adaptarse, de vernos primero trabajar, él no llegó imponiendo cosas, sino que se dedicó a observar cómo trabajamos, qué es lo que hacíamos, qué pasaba, él se ha ido interiorizando y en ningún momento hemos sentido, por ejemplo, que nos está persiguiendo, presionando.

Una palabra que podría definir al nuevo director: es como muy conciliador.

De esta manera, los temores que suscitó el cambio de dirección rápidamente desaparecieron y en la comunidad quedó la satisfacción de salir fortalecida de una situación compleja.

A su vez, el aumento del contrato de la jefa de UTP ha sido crucial en el mejoramiento de la escuela, pues ha permitido fortalecer el trabajo pedagógico y del equipo directivo. Además, ella tiene una historia marcada por el compromiso, lo que le permite ejercer un liderazgo en la comunidad docente, que además ha sido legitimado por el nuevo director. Según los entrevistados, su labor es un elemento clave en la articulación de esta gran comunidad de aprendizaje.

Una escuela que va por más

Con la llegada de la nueva dirección, llegaron también ideas y propuestas para seguir mejorando. La reorganización de los cursos es el cambio emblemático con el que la escuela espera seguir avanzando en relación con la equidad. Esta era una idea que se venía forjando ya desde la dirección anterior, pues la antigua distribución hacía que, mientras que el A era muy competitivo, el B estuviera en el promedio y el C bajo los promedios nacionales.

El contexto era delicado, ya que no todos los involucrados estaban de acuerdo con implementar el cambio, principalmente porque algunos pensaban que podría perjudicar las buenas alumnas. Sin embargo, se terminó imponiendo la idea de que estar en contacto con sus pares de mayores capacidades y competencias iba a impactar positivamente en aquellas estudiantes que presentaban más dificultades para aprender.

Si nosotros juntamos a todos los malos, por decirlo despectivamente, no hay alguien que los impulse y no, si nosotros podemos, si nosotros homologamos estos cursos hay niños que están en distintos niveles de aprendizajes diferentes, y alguien les está diciendo «no, si podemos», hay alguien está en los términos medios subiendo a los niveles un poco más; en el fondo va haber un enganche para que sigan ellos (director).

Hoy parece existir acuerdo en que el antiguo sistema hacía que las alumnas con más dificultades mostraran desinterés en superarse, ya que el C estaba etiquetado como el curso «malo». Esto influía también en los apoderados, quienes, de alguna manera no esperaban mucho de sus hijas. Pero lo más grave tenía que ver con que la autoestima de las alumnas estaba siendo muy perjudicada: al tener un concepto muy bajo de sí mismas manifestaban una especie de desaliento aprendido que impactaba negativamente en el nivel de esfuerzo que estaban dispuestas a hacer.

Por lo mismo, participaban poco en las actividades de la escuela y se automarginaban de las competencias colectivas. Esto afectaba la convivencia, pues daba pie para que sus compañeras las discriminaran y les hicieran *bullying*, a pesar de que la escuela se había preocupado por justificar la separación apelando a la ayuda más que a la competencia y discriminación.

Además, la movilidad era muy baja. El reglamento establecía que las nivelaciones se hacían en 2.º, 4.º y 6.º, de acuerdo con el resultado académico y la disciplina, aunque, según las docentes, los problemas personales también influían en las oportunidades que tenía una estudiante de cambiarse a un curso con mejor rendimiento, pues se asumía que estas dificultades tendrían un impacto directo en su desempeño.

De todas formas, después de 5.º básico prácticamente nadie llegaba a cambiarse de curso, además de que el sistema generaba ciertas anomalías, como que los mismos profesores dejaran de promover a una alumna de buen rendimiento para que el grupo no la perdiera: «Inclusive, había veces en que decíamos «yo del B de mis mejores alumnas, que le dio un promedio 6,4 yo la mantengo en el B», no las sugeríamos[para cambiarlas

al A]» (docente). Esto indica que la idea de que la diversidad es más provechosa para estimular el aprendizaje ya existía en algunos docentes.

Así, llegado un momento, se hizo evidente que había que terminar con las etiquetas, pues la cantidad de efectos negativos que tenía el sistema no lograba ser contrarrestada con las estrategias remediales que la escuela ponía en práctica para apoyar a las estudiantes con desempeño académico más bajo.

Todo esto llevó a la escuela a transformar el sistema en 2013, manteniendo la composición del curso A, que pasó a llamarse de excelencia académica (CEA) y mezclando a las alumnas del B y C, que quedaron como B1 y B2. Esto le permitió al establecimiento impulsar una política más equitativa sin dejar de apoyar a los más avanzados, «porque así lo pide la SEP».

La reacción de la comunidad fue positiva y, a pesar de los temores y resistencias iniciales, el proceso de integración se desarrolló de forma normal y, al momento de la visita, las alumnas ya estaban afeitadas con sus nuevas compañeras y profesores, al punto de describir la nueva modalidad como «más justa»: «Antes las del C se sentían, por decirlo, discriminadas un poco, por el hecho de haber cursos mejores en notas, pero ahora están como mezcladas y yo creo que las antiguas del B o del C les pueden hasta ayudar. Entonces eso hace que se regulen; a las que les iba mal ahora les está yendo mejor yo creo, entre ellas mismas se ayudan ahora» (estudiantes).

En cuanto a los profesores, se ha instalado la idea de que es importante que tengan la experiencia de trabajar con diferentes grupos, de modo que, actualmente, a todos les toca un CEA y un B1 o un B2. Otro cambio tiene que ver con la forma de planificar, que ahora tiene que estar orientada a lograr una enseñanza efectiva para la diversidad: que las alumnas más lentas no se queden atrás y que las talentosas no se aburran.

Esto se ha traducido en más tiempo de trabajo para preparar material y evaluaciones diferenciadas, algo que los profesores asumen con entusiasmo: «El objetivo que nos llevó a eso también es aumentar la motivación de las alumnas y la actitud de los profesores. Y la motivación de apoderados también. Las alumnas ya saben que no son el último y no se da que dicen: “Somos del C, no nos quieren, qué sé yo”; eso se terminó» (jefa de UTP).

Tensiones para la sostenibilidad del mejoramiento escolar

Un entorno local competitivo: oportunidades y tensiones

Aun cuando la zona urbana de Cañete no ha experimentado un incremento significativo de establecimientos educacionales privados, sí existe una fuerte competencia local. La comunidad escolar identifica al colegio particular subvencionado Gabriela Mistral como uno de los establecimientos más atractivos para las familias que antes preferían la escuela pública para educar a sus hijas.

A pesar del alto copago con que funciona, es frecuente que este establecimiento les ofrezca incentivos a las mejores alumnas de la Escuela Arturo Prat: «[A través del tiempo]

empezamos a resentir la competencia que nos estaba haciendo el Gabriela Mistral, nos estaba llevando nuestras buenas alumnas» (jefa de UTP).

La competencia se ha acentuado desde que el colegio Gabriela Mistral participa en la SEP, pues con ello se ha transformado en una alternativa real para las familias más vulnerables, disputando la matrícula que antes se concentraba en el sector municipal: «¿Te digo por qué pasa eso?, porque antes era más pagado; ahora el Gabriela da más becas, por lo tanto ahora tienen muchas más facilidades» (docente).

Pero como sucede con todas las dificultades, esta situación también ha generado enormes alicientes para la comunidad escolar, que hoy redobla sus esfuerzos por atraer nuevas alumnas y retener a las que ya tiene: «[Las docentes de la escuela] comenzaron a ver qué podían ofrecer más allá del compromiso y esfuerzo, empezaron a formar academias de danza y otras actividades extraprogramáticas» (docente).

Finalmente, es necesario señalar que, pese a la convicción de que es necesario entregar una educación más equitativa, la decisión de mantener un curso de excelencia académica (el CEA) guarda relación con el temor que tiene la escuela de que sus mejores alumnas se vayan.

El sostenedor municipal como mediador administrativo

Según las principales autoridades locales, la gestión del sostenedor se concentra en los aspectos administrativos, y aunque los miembros de la escuela lo consideran un agente relativamente neutro, señalan que su labor afecta enormemente las posibilidades que tiene el establecimiento para responder a los desafíos que se le presentan.

Una de las cosas más graves para los entrevistados es el hecho de que la escuela haya sido el último establecimiento municipal en incorporarse a la JEC, diez años después del inicio de la política a nivel nacional, lo cual, según ellos, afectó la matrícula y las condiciones de trabajo de los profesores.

De igual forma, el énfasis administrativo ha reducido el desarrollo de estrategias de gestión orientadas al mejoramiento. Por ejemplo, los concursos para contratar nuevos profesores, que se han masificado en el último decenio, no permiten la participación activa de los equipos de la escuela ni la incorporación de los requerimientos complementarios que proponen.

A pesar de esto, la escuela cuenta con cierta autonomía para elegir a sus profesores y, aunque no se trate de una política formal, tiene la ventaja de que el DAEM acoge sus peticiones cuando no quiere renovar un contrato o rechazar un reemplazo.

Actualmente, el establecimiento enfrenta dificultades para concretar algunos de sus proyectos, como la habilitación de un gimnasio y la construcción de salas para impartir prekínder, espacios que podrían mejorar la calidad de la educación y aumentar el atractivo de la escuela.

Finalmente, durante los últimos años, el DAEM ha experimentado un déficit financiero que ha llevado a las autoridades locales a utilizar los recursos asignados a los establecimientos, entre ellos los de la SEP, para otros fines. Asimismo, la información sobre la magnitud de los recursos de que dispone cada escuela es imprecisa y llega de forma poco oportuna, lo que reduce la posibilidad que tienen para identificar y planificar adecuadamente las iniciativas que pueden ser cubiertas.

CONCLUSIÓN

La resiliencia es una de las características fundamentales de la Escuela de niñas Arturo Prat Chacón. Su desempeño académico no solo se ha mantenido a pesar de los desafíos que ha debido enfrentar durante su trayectoria, sino que incluso ha mejorado.

La institucionalización de una verdadera comunidad de aprendizaje ha hecho posible que los docentes consoliden, transmitan y mejoren las prácticas pedagógicas y de trabajo colaborativo, manteniendo altas expectativas respecto a lo que pueden conseguir sus estudiantes. Esta cultura e identidad ha permanecido a pesar de la partida de la directora que estuvo durante casi veinte años y del 75% de los profesores entre 2002 y 2013.

Hoy la escuela cuenta con un director que ha sabido legitimar su autoridad, generando confianza gracias al respeto y la cautela con que se fue instalando y haciendo propuestas sobre la base del conocimiento de la comunidad escolar, la cual, a su vez, fue capaz de adaptarse con éxito a un tipo cambio que lleva a muchos establecimientos a interrumpir sus trayectorias de calidad.

Las virtudes que tiene la escuela se han visto potenciadas por algunas reformas educacionales como la JEC y la SEP, que han permitido mejorar la infraestructura, contratar más personal, aumentar las horas y las remuneraciones de los docentes, y equipar el establecimiento con los recursos tecnológicos que requiere.

Sin embargo, todavía existen desafíos y tensiones que siguen poniendo a prueba la resiliencia y sustentabilidad de esta comunidad educativa. Por una parte, la precaria condición financiera del DAEM disminuye los recursos de que dispone el establecimiento y sus posibilidades de invertir y poder hacer frente a la competencia que significan los colegios particular-subvencionados, que no solo captan a quienes se encuentran en proceso de decisión, sino también a las mejores alumnas de la escuela.

Además, existe una asimetría entre las oportunidades que tienen las alumnas con buen rendimiento y aquellas que presentan dificultades de aprendizaje, lo que merma el propósito que tiene la escuela de ofrecer una educación integral. Frente a esto, el establecimiento reemplazó en 2013 un diseño de distribución basado en el desempeño académico por otro más equitativo, el cual, pese a su reciente implementación, ya ha tenido un impacto positivo en la autoestima, capacidades y expectativas de las estudiantes, que hoy sienten que forman parte de una escuela más justa.

La política de trabajar en pos de la equidad, conservando la excelencia académica, no solo es un aporte para la escuela y la comuna de Cañete, sino que debería ser del interés de todo el país. Con el objeto de llevar a cabo los cambios que tan urgentemente requiere nuestro sistema escolar, las autoridades no solo deberían mirar esta experiencia en diez años más, sino que en cada uno de los que transcurran hasta entonces.

ESCUELA EMILIA ROMAGNA. LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO EN EL QUEHACER ESCOLAR

ANA LUISA MUÑOZ GARCÍA

HISTORIA Y CONTEXTO DE LA ESCUELA

La Escuela Emilia Romagna se encuentra ubicada en la ciudad de Traiguén, en la comuna del mismo nombre, a media hora de la ruta 5 Sur, y a una hora y media de Temuco, la capital de la Región de La Araucanía. Traiguén es una comuna históricamente agrícola y su principal actividad económica es la producción de trigo, tanto de grandes campesinos como de pequeños parceleros indígenas y colonos. Hasta hace poco existió la histórica fábrica de muebles, que les daba trabajo a cientos de personas, las que hoy han emigrado, cambiado de rubro o se encuentran cesantes.

Actualmente, la comuna es eminentemente forestal, aunque la actividad agrícola continúa desarrollándose en pequeña y mediana escala, y se ha diversificado con las plantaciones de arándanos y avellanos. Además, Traiguén se caracteriza por su riqueza cultural y porque sus establecimientos escolares acogen a estudiantes tanto de la ciudad como de los sectores rurales aledaños, que son mapuches o descendientes de colonos españoles, suizos, franceses e italianos.

La Escuela Emilia Romagna cuenta con una matrícula de 537 alumnos que se distribuyen entre prebásica y básica. La cantidad de estudiantes considerados prioritarios es de 494, mientras que la matrícula indígena asciende a 169. El establecimiento cuenta con cuatro directivos superiores, treinta y cuatro docentes y diecisiete asistentes de la educación; además de un equipo multidisciplinario compuesto por dos fonoaudiólogos, un sicólogo, un asistente social, un dentista y un mediador escolar. La planta docente

que poseía la escuela en 2002 se ha modificado de forma significativa y alrededor de la mitad de los que están hoy se ha incorporado durante los últimos diez años.

El establecimiento empezó a destacarse por los resultados que obtiene en el Simce desde la segunda mitad de los noventa, llegando a obtener más de 300 puntos promedio en las mediciones de Lenguaje y Matemática en 2000. Sin embargo, de acuerdo con la visión de la directora actual, durante los últimos diez años ha sido complejo mantener los buenos resultados, aunque la verdad es que estos han seguido estando por sobre la media nacional.

Hoy la escuela sigue dependiendo de la Municipalidad de Traiguén, y la encargada actual del DAEM es la directora que participó en el estudio que llevó a cabo Unicef en 2002. Desde entonces, el colegio ha cambiado tres veces de directora, y la que está ahora lleva menos de un año en el cargo, aunque fue profesora del colegio durante aproximadamente dos decenios.

La Emilia Romagna es gratuita e históricamente ha recibido a estudiantes de familias socioeconómicamente vulnerables, los que hoy alcanzan el 92 % del total. Sin embargo, a pesar de no seleccionar a sus alumnos, el establecimiento ha sufrido una baja de matrícula durante los últimos años, que pasó de 620 estudiantes en 2002 a 537 en 2013. Este descenso ha sido más dramático durante los últimos cinco años, pues de 606 matriculados en 2008, la escuela llegó a tener 562 en 2010 y solo 472 en 2012.

Desde 2002, la escuela posee un edificio con infraestructura de primera calidad, lo que le ha permitido implementar la Jornada Escolar Completa y diversas actividades de libre elección. Hoy, la escuela cuenta con aproximadamente treinta salas en buen estado, un laboratorio de ciencias, un aula tecnológica, un laboratorio de informática, una biblioteca CRA, un comedor y una sala de profesores. Además, cada sala de clases posee un data show, un sistema de radio, libros y material didáctico.

A pesar de las transformaciones, la misión de la escuela continúa siendo entregar una educación de calidad en el marco de la diversidad. Para ello cuentan con el proyecto de Jornada Escolar Completa (JEC); el Programa de Integración Educativa (PIE); los Planes de Mejoramiento; la ley SEP, y los proyectos Fomento de la Lectura, Enlaces, Salud con la Gente (Vida Chile), Pro Retención y PAE.

UN DECENIO DE CAMBIOS Y DESAFÍOS

Como ya señalamos, durante la última década, la Escuela Emilia Romagna ha experimentado una serie de cambios de dirección, docencia, programas escolares, asistentes de la educación y contextuales que invitan a reflexionar acerca de la identidad del establecimiento y sus desafíos, sobre todo en cuanto a su liderazgo administrativo y académico, y a la relación que establece con la comunidad.

Diferentes directores, diferentes liderazgos

Uno de los elementos clave del éxito que tuvo la escuela hasta 2002 fue el liderazgo académico de su directora, que estuvo en el cargo durante más de veinte años, y era reconocida por profesores, estudiantes, apoderados y la comunidad en general. Además de poseer un alto grado de capacitación pedagógica, ella se destacaba en el ámbito administrativo, y su capacidad para adjudicarse proyectos y crear un «buen clima laboral», donde los docentes podían mantener «autonomía en su trabajo», era muy valorada.

De acuerdo tanto con esta directora como con la actual, la que vino después logró mantener una continuidad de los programas y prácticas que se habían desarrollado antes del estudio de Unicef, además de que la escuela mantuvo su matrícula y, en términos generales, sus buenos puntajes en el Simce. Esta última, que estuvo a cargo de la escuela entre 2002 y 2008, confirma esa opinión, y señala que el hecho de que el establecimiento hubiera sido reconocido como escuela efectiva había marcado un hito, sobre todo en cuanto a la valoración que adquirió a nivel comunal.

Según ella, durante su administración, la escuela continuó postulando, además, a proyectos educativos, tales como el programa LEM (Lenguaje y Matemática), que se incorporó en 2005. Asimismo, se desarrollaron las jornadas de encuentro sobre la JEC en 2003 y, en 2005, el establecimiento comenzó a especializarse en italiano, lo que llevó a cuatro docentes a realizar una pasantía en Italia en 2006, reforzando la identidad de la escuela y estrechando los lazos con la comunidad italiana de Traiguén y Capitán Pastene. Al mismo tiempo, en 2005, la directora de entonces les solicitó a los profesores que se incorporaran al proceso de evaluación docente, algo que los involucrados valoran, pues varios de ellos obtuvieron un desempeño destacado.

En 2007, se incorpora al establecimiento el Proyecto de Aulas Tecnológicas, que continúa hasta hoy, y ha permitido que todas las salas de clases posean un data show y un computador. La incorporación de más tecnología, la enseñanza de italiano y la evaluación docente hicieron que los profesores tuvieran que capacitarse constantemente entre 2002 y 2008. Ejemplos de ello fueron las amplias jornadas para conocer el Marco de la Buena Enseñanza y los talleres para trabajar los nuevos planes y programas en que participaron durante 2005.

Aun así, algunos de los entrevistados señalan que las capacitaciones, la incorporación de diferentes proyectos y programas educativos, y el mejoramiento y mantención de la infraestructura y el equipamiento del colegio se debieron al trabajo de la primera directora y no al de la segunda, quien, aunque, en buena medida, logró mantenerlos, ejercía con un estilo de liderazgo menos decidido. Por este motivo, la transición que se inició en 2002 fue, a juicio de una apoderada, un proceso difícil:

Teníamos una directora que era excelente, mano dura, no mano dura de golpe, sino en el sentido de que era estricta y llevaba una disciplina. No digo que la directora que llegó después fue mala ni mucho menos [...], pero sí entre los apoderados se comentó bastante

que la directora era muy blanda, que le faltaba más carácter [...]. Como decía la mayoría de los apoderados: «Si la cabeza está mal, esta cosa no va a funcionar», y eso es lo que se percibió, que el cambio de director, el cambio de dirección afectó bastante.

Pero más difícil fue, según los miembros de la escuela, lo que vino después. En 2008, esa directora asumió como jefa del DAEM y fue reemplazada por otra que estuvo en el cargo hasta 2012, y que, de acuerdo con los diferentes actores, tenía un estilo de liderazgo más vertical y jerárquico. Los docentes y los apoderados señalan que durante su administración quedaron atrás las relaciones horizontales, un sinnúmero de actividades que eran clave para mantener el trabajo en equipo y el compromiso de los profesores, y no se incorporaron nuevos programas o proyectos educativos a la escuela. Un profesor se refiere a este período como «el difícil momento que vivió la escuela entre 2008 y 2012».

En palabras de la directora actual: «Hubo una desorientación, producto también del cambio de liderazgo, porque no es lo mismo decirles a los niños: “Te verías mejor con el pelito tomadito, probemos, veamos” que decir: “Oye, anda a cortarte el pelo”. El liderazgo fue diferente, más impositivo, diferente al de la directora anterior».

Por otro lado, de acuerdo con la mayoría de los actores, la diferencia en la gestión académica y administrativa se reflejó en el «orden», los recursos y el aseo de la escuela. A juicio de los apoderados, durante esta época los estudiantes andaban más desordenados y ya no usaban uniforme, mientras que la directora actual, que asumió en 2012, considera que la gestión administrativa que la antecedió influyó en la baja de los niveles de desempeño de los estudiantes, porque no había un plan de desarrollo académico claro.

Cuando llegué al colegio, [todo estaba] muy desorganizado, todo. No había una dirección ordenada. Yo siempre pienso que el clima de aprendizaje debe estar en todos los lados, desde los pasillos limpios, los baños impecables, un buen ambiente, un clima rico para los apoderados y los niños, eso está un poco descuidado, la disciplina también, muy mala disciplina (directora).

Los docentes, especialmente los más antiguos, comparten la opinión de que el cambio de liderazgo hizo que la escuela estuviera más desordenada entre 2008 y 2012, y señalan que este período significó un retroceso en cuanto al posicionamiento de la escuela por el que tanto habían luchado. En palabras de un profesor que ha trabajado durante más de cuarenta años en el establecimiento: «Estuvimos trabajando durante muchos años con direcciones horizontales, en que la directora era una más dentro del consejo. Yo [...] soy un convencido de que las cosas que se imponen no tienen el mismo resultado que aquellas que se determinan en conjunto». Finalmente, a juicio de los entrevistados, todos estos cambios habrían tenido que ver con la baja de matrícula, que, como ya indicamos, llegó a 472 estudiantes en 2012.

Por este motivo, la actual directora señala que sus primeros desafíos fueron aumentar la matrícula y recuperar los resultados del Simce. Un ejemplo de ello es la reformulación del Plan de Mejoramiento Educativo, pues el documento que existía en 2012 tenía

muchas áreas sin información o con información demasiado general como para orientar al equipo de gestión. Asimismo, las metas anuales no contaban con justificaciones, y las acciones no tenían relación con los objetivos que pretendían alcanzar.

Por todo esto, la esperanza de reposicionar a la escuela se encuentra depositada actualmente en la nueva directora. Tanto para los docentes como para los apoderados y los estudiantes, ella es «más cercana» y trabaja intensamente para afiatar a la comunidad escolar y recuperar la excelencia que caracterizó al colegio en el pasado. Hoy, los profesores confían en que pueden trabajar nuevamente en equipo y en que es posible volver a orientar su labor con metas claras, donde todos tengan el mismo compromiso para alcanzarlas. Asimismo, esperan poder participar en la elaboración de los planes de trabajo y colaborar en la recuperación de los puntajes del Simce y la matrícula del colegio.

En palabras de un profesor: «[Se necesita] una mano firme y orientadora de los esfuerzos y afanes de los docentes» para dirigir el ambiente de renovación que se respira actualmente en la escuela, mientras una profesora señala: «Todavía nos estamos conociendo, porque conocemos a la directora como colega, no en su rol directivo [...]. Yo confío en que [...] podamos tomar ese camino de esfuerzo común. Creo que si eso no se logra, corremos un serio peligro».

Afortunadamente, a juicio de los entrevistados, la nueva directora ya ha tomado varias medidas que le han permitido alcanzar las metas que se ha propuesto: comenzó con organizar un equipo directivo, conformado por una subdirectora, una jefa de UTP y una inspectora general, que trabaja apoyada por una psicóloga y una asistente social. Estas últimas tienen como prioridad abordar el tema de la disciplina y la organización del establecimiento. Para ello, la directora contrató, además, a diez asistentes de la educación, los que ahora suman diecisiete, para apoyar a los treinta y cuatro profesores con que cuenta actualmente el colegio.

Los asistentes de aula, por ejemplo, permiten que los docentes se focalicen en la enseñanza, pues ellos se encargan de cosas como llevar a los niños al baño y atender otras de sus necesidades, de manera que los padres están más tranquilos porque saben que sus hijos nunca están solos. Asimismo, el asistente encargado del área tecnológica se ha transformado en un actor clave para los profesores, dado que todas las salas tienen computador y data show, así como una radio que funciona para todo el establecimiento. Él también apoya las presentaciones que realiza la escuela tanto internamente como a nivel comunal. Según la psicóloga del establecimiento: «[Los asistentes] son un apoyo fuerte, son tan fuertes que son capaces de organizar solos actividades como los actos del día de la madre; el aniversario está organizado completamente por los asistentes de la educación».

Además, a juicio de los entrevistados, los asistentes de la educación han asumido el sello de la escuela: «Tenemos excelentes profesores, excelentes asistentes de la educación, para qué decir los auxiliares, los niños los abrazan y son cariñosos [...], entonces, tienen

muy buena educación los chicos» (apoderada). Y según una profesora, paulatinamente se está respirando un ambiente de trabajo en equipo, donde todos los miembros de la escuela se sienten «con la camiseta puesta» y comprometidos con su proyecto:

Por ejemplo, la directora ejerce un liderazgo muy positivo, porque ella sin ser una persona intransigente –todo lo contrario, es una persona muy humana–, se involucra mucho con los profesores y trabaja a la par con nosotros, y eso nos hace tener más compromiso y dar lo mejor de nosotros. La directora, el equipo directivo, como decían los colegas, es bien empático, bien colaborador, no es aquel que solamente da órdenes, sino que es el que trabaja junto con nosotros.

Cambio docente: conformando un nuevo equipo

En 2002, la Escuela Emilia Romagna contaba con un equipo docente cohesionado y comprometido, formado por treinta y dos profesores, que llevaban, en su mayoría, más de quince años trabajando en el establecimiento. Varios de estos docentes dejaron la escuela en 2012, pero ya antes varios habían jubilado, siendo reemplazados por profesores nuevos, incluida la jefa de UTP y la subdirectora.

Sin duda, el cambio masivo de profesores significó un desafío para todos los miembros de la escuela. Así lo percibieron los apoderados, cuando vieron que los profesores de sus hijos, que en algunos casos también habían sido profesores de ellos y de sus padres, empezaban a jubilar. Aun así, manifiestan una actitud comprensiva al respecto:

Fue raro porque por muchos años uno vio los mismos profesores, las mismas caras, pero igual uno trata de sociabilizar con ellos [...]. Los profesores están también adaptándose, porque es una cosa de adaptación por ambos lados [...]. Pero sí se notó bastante la ausencia de los profesores que se fueron, se extrañan mucho (apoderados).

Pero también hay apoderados que consideran que el cambio de la planta docente ha sido positiva, porque los nuevos profesores vienen «renovados» y, a pesar de ser menos afectivos, «se han sabido ganar a los niños», pues «hacen clases bastantes lúdicas» y «utilizan tecnología», lo cual motiva a los estudiantes. La jefa del DAEM y el equipo directivo, por su parte, consideran que el cambio ha sido bien sorteado porque los antiguos profesores han tomado el rol de mentores con los nuevos:

Lo bueno del grupo que quedó es que se preocupan de que el profesor que llegue tome el ritmo de la escuela, se identifique con la escuela, y tome el ritmo que ha existido siempre. Entonces, eso percibo yo, que no solo se preocupan los directivos, sino también los profesores, de que la escuela tiene un sello y por lo tanto tienen que adaptarse a lo que la escuela es para salir adelante (DAEM).

La jefa del DAEM se refiere así a este hecho: «El año pasado se fueron quince profesores del Emilia Romagna, junto con la directora, quedó una generación nueva. Lo bueno es que ahí, tanto la directora como la subdirectora se han preocupado [de crear]

mentores, como de formarlos para que tomen el sello de la escuela». Sin embargo, los profesores no consideran que se trate de una práctica institucionalizada, sino de una actitud que se da espontáneamente en los espacios comunes, como la sala de profesores, la biblioteca o el laboratorio de computación. De hecho, si bien tanto la jefa del DAEM, la dirección de la escuela y los docentes antiguos consideran relevante que los nuevos profesores «se coloquen la camiseta» y «tomen la cultura y el sello de la escuela», lo cierto es que no se han establecido medios formales de inserción.

Yo siento eso, que para que los colegas nuevos se pongan la camiseta de esta escuela, tendría que haber sido así como con un paralelo, siempre, porque si no, les va a costar mucho subirse al carro, como dice uno; porque tú entras a tu sala y tú puedes hacer cualquier cosa dentro de tu sala, entonces, si no tienes alguien con la experiencia que esté guiando. Esas son estrategias que vienen desde arriba, no vienen desde el profesor (docente).

Esto es importante, sobre todo porque algunos de los nuevos profesores no provienen de la comuna, y solo conocían la Escuela Emilia Romagna gracias al estudio de Unicef, mientras que a los que son de Traiguén les sorprenden los buenos resultados que obtiene el establecimiento, siendo que atiende a la población socioeconómicamente más vulnerable de la zona. En este sentido, los docentes nuevos de Traiguén se incorporan a la Emilia Romagna con la visión de que se trata de una escuela que atiende a estudiantes de escasos recursos, mientras que los que vienen de otros lugares lo hacen con una visión distinta: que se trata de una más de las escuelas efectivas.

Quizá por este motivo la directora actual señala que la incorporación de nuevos profesores ha significado una gran desorientación para el establecimiento y que estos no tienen identidad y son desapegados con los estudiantes: «Cuando yo llegué el año pasado había puros profesores jóvenes, quince profesores jóvenes, quince, recién salidos de la universidad; entonces, ¿dónde está la identidad? No tienen idea. La identidad [es importante] sobre todo con estos niños, y tratar a los niños con afecto».

Además, la directora considera que los nuevos docentes no tienen experiencia o preparación para trabajar con el tipo de estudiantes que atiende la escuela:

No llegan con mucha experiencia, la preparación también, una es la preparación teórica, pero tampoco es la mejor. La escuela intenta avanzar con ellos. Por ejemplo, tuvimos el caso de una excelente profesora, que aguantó un mes y medio, dos meses, excelente, excelente. Pero es que la vulnerabilidad de los niños la liquidó; no fue capaz de trabajar con eso, no fue capaz, porque son demasiado, con muchísimos problemas.

Lo que yo he pedido es que llegue gente con experiencia, no quiero gente nueva. No, porque esta escuela no es para experimentar, esta escuela es para alguien que está consolidado y sabe cómo trabajar, y sobre todo en sectores de pobreza.

La experiencia fue un tema recurrente en las entrevistas que sostuvimos con los directivos y los profesores, pues, según ellos, es lo que marca la diferencia entre los docentes antiguos y los nuevos. Estos últimos están conscientes de que la mayoría de los profesores que jubilaron venían de la Escuela Normal y, por lo mismo, sabían desde matemática hasta tocar guitarra, además de que tenían una formación valórica muy sólida. Sin embargo, consideran que, aunque se encuentran trabajando en un espacio de alta complejidad, con el tiempo también pueden familiarizarse y desarrollar actividades en pos del aprendizaje de los estudiantes. En palabras de una docente que ingresó en 2008:

Cuando yo llegué el 2008, el primer semestre me quería puro arrancar. A pesar que yo conocía la escuela, me tocó [un curso] terrible, había unos niños de diecisiete años en quinto año, versus unos niños que tenían trece, once años. En ese tiempo cuando me tocó tomar ese curso, me costó mucho, me tocó un mundo. Pero [...] yo comparo con ese curso porque para mí ese curso fue terrible, en comparación ahora con los cursos que ahora tengo, y los otros cursos que hay, son más domables.

En este sentido, surge la pregunta de en qué medida el apego a la experiencia permite una buena incorporación de los docentes que llegan y, en la mayoría de los casos, no la tienen. Más concretamente, invita a pensar si para trabajar en contextos de pobreza se requiere solo experiencia, como piensa la actual directora, o es posible reflexionar sobre las prácticas más adecuadas aun cuando se carece de ella.

Los estudiantes de la Emilia Romagna vienen de un contexto de pobreza, y esa ha sido su realidad histórica, una realidad que incrementa su complejidad con la incorporación de estudiantes de sectores rurales. Hasta el momento, el equipo directivo está realizando un fuerte trabajo con la dupla sicosocial, y los profesionales asistentes de la educación que se han incorporado al establecimiento están apoyando sistemáticamente tanto a los estudiantes como a los apoderados. Sin embargo, algunos entrevistados consideran que los resultados de esta iniciativa podrían verse reducidos debido a que existe una desconexión entre los asistentes y los profesores.

Entre los docentes, en cambio, existe el mismo compañerismo que se observaba en 2002. Durante el primer recreo, comparten un café en la sala de profesores, donde se muestran cordiales, se tratan con confianza, hacen bromas y conversan desde lo que salió en las noticias hasta lo que sucedió con determinado estudiante durante la primera hora. Sin embargo, el discurso de «intentar volver a lo que se hacía antes» parece bastante arraigado, y los profesores recuerdan que en el pasado se quedaban armando proyectos hasta tarde, revisando pruebas y coordinando actividades en conjunto con la directora, ya fuera porque no podían dejarla trabajando sola hasta las doce de la noche o porque la actividad que estaban organizando tenía que salir a la perfección. Según ellos, esto es algo que se sigue dando con los profesores antiguos, pero no tanto con los nuevos.

El problema de la selección docente

Existe otro problema que preocupa tanto a la directora como a la jefa del DAEM: la poca incidencia que tiene la escuela en la selección de sus profesores. El segundo día de trabajo en terreno, la entrevista con la directora fue interrumpida por una llamada del alcalde, quien le notificó que durante la mañana llegaría una profesora nueva. Esta situación dio pie para conversar sobre la selección e incorporación de los docentes al establecimiento. La profesora que llegaría esa mañana había sido elegida por el alcalde y, según la directora, era esposa de alguien que trabajaba en la Municipalidad y no tenía experiencia.

Sobre esto, la jefa del DAEM señala que, aunque la ley favorece la participación de los directores en el proceso de selección docente, y tanto ella como la directora pueden hacer propuestas, es el alcalde el que finalmente decide quién se incorpora al establecimiento: «La verdad es que ahí estamos un poquito débiles, porque resulta que si la directora dice: “Yo necesito un profesor”, debo reconocer que no se le da el profesor que ella quiere. En lo posible tratamos de que así sea, pero tú sabes que en los municipios son los alcaldes los que deciden».

Además, la exdirectora señala que, aun siendo la jefa del DAEM, no puede influir demasiado en este proceso, porque en la Alcaldía priman las consideraciones de tipo económico: «Es que la educación es muy compleja, tú no puedes ver solo el aspecto financiero, está también la parte técnico-pedagógica, que es súper importante, y esa parte no cualquiera la entiende». De la misma manera, a su juicio, la negociación al interior de la Municipalidad es difícil, pues los cargos son de confianza y, al final, las decisiones quedan «al criterio de los alcaldes», lo que se transforma en un problema, sobre todo cuando existe uno que «no sabe de educación».

Por último, si bien el DAEM se preocupa por las escuelas y liceos municipales, es difícil que se focalice en un solo establecimiento, más aún cuando «no se tienen recursos» (jefa del DAEM). El apoyo que la institución les brinda a los colegios está organizado en asesorías para el proceso de evaluación docente, técnicas y de infraestructura, y soporte computacional. Desde el momento en que la exdirectora asumió como jefa del DAEM, ha centrado su labor en las escuelas rurales, dado que, a su juicio, son los establecimientos que requieren más colaboración para la gestión administrativa y pedagógica.

Incorporación de la SEP: un discurso fuerte y sus impactos

Tanto la jefa del DAEM como la directora consideran que los programas que han sido más relevantes para la escuela son la SEP, el programa Enlaces y el de Integración. Sin embargo, la SEP ocupa un lugar especial, pues, entre otras cosas, le ha permitido al establecimiento arrendar un bus para trasladar a los estudiantes, lo que ha posibilitado que alumnos de zonas rurales puedan asistir a la escuela. En un lugar donde llueve

durante todo el invierno, los buses permiten disminuir el ausentismo y la deserción escolar. Al mismo tiempo, tanto la jefa de UTP como los apoderados y la directora señalan que, gracias a la SEP, los estudiantes tienen sus materiales y, quienes lo necesitan, el uniforme y el buzo del colegio, además de contar con el vestuario y los implementos necesarios para participar en las numerosas actividades artísticas que se realizan a nivel comunal.

Pero el impacto que ha tenido la SEP en la escuela también puede ser analizado desde otra perspectiva. Existen dos palabras que fueron mencionadas recurrentemente en las entrevistas y sobre las cuales es necesario reflexionar: «cambio» y «vulnerabilidad». «Cambio» de directores, profesores, apoderados, estudiantes, planes y programas, y «vulnerabilidad» respecto a los alumnos que atiende actualmente la escuela. Esto último está estrechamente vinculado con la incorporación de la Subvención Escolar Preferencial, debido a que la SEP no solo ha significado más recursos para el establecimiento, sino que también ha influido fuertemente en la construcción de la noción de «estudiante vulnerable».

En este sentido, es importante recordar que el estudio de 2003 destacaba la confianza que depositaban los miembros de la escuela en que sus estudiantes podrían salir de la pobreza a través de la educación. El foco estaba puesto en trabajar con la diversidad, y el discurso, centrado en que el colegio tenía estudiantes inteligentes y motivados. Hoy, en cambio, los entrevistados consideran que los alumnos tienen cada vez menos herramientas y habilidades para obtener buenos resultados de aprendizaje, y atribuyen esta situación al hecho de que el número de estudiantes vulnerables que ingresan al establecimiento ha tenido un aumento sostenido.

Pero si bien existe la percepción de que la escuela tiene cada vez más estudiantes que provienen de sectores socioeconómicos bajos o muy bajos, y de que muchos de ellos son mapuches, lo cierto es que los índices de vulnerabilidad elaborados por la Junaeb se han mantenido. Según el Proyecto Educativo Institucional, en 2008 el IVE era de un 94,6 %, en 2010 de un 87,6 %, en 2012 de un 89,8 % y en 2013 de un 92 %, mientras que, de acuerdo con la misma fuente, en 2009 la escuela contaba con 178 estudiantes indígenas, en 2010 con 190, en 2012 con 178 y en 2013 con 169.

Esto quiere decir que lo que ha cambiado durante estos diez años no es el tipo de estudiante que atiende la escuela, sino su construcción: «Los niños eran vulnerables de acuerdo a los estudios de la Junaeb; tenían una vulnerabilidad, no sé, por decir, de 60 o 70 %; ahora tienen como del 80 o 90 %. Entonces [...] se ha hecho más complejo trabajar con las familias y con los alumnos» (jefa del DAEM). Salvo por los estudiantes, todos los entrevistados se refirieron al alto índice de vulnerabilidad y a lo complejo que es trabajar en ese contexto. En palabras de la jefa de UTP:

Vienen cada vez niños con más problemas, muchos niños con violencia intrafamiliar, niños agredidos, otro tipo de agresiones también, niños con alcoholismo fetal, niños que viven hacinados, niños que hay que apoyarlos en todo, en uniforme, en todo, y con tanto trauma

de lenguaje. Es una problemática que traen, y afecta al resultado, porque si tú le vas a enseñar a un niño y en la casa no tiene el apoyo, sus padres no saben, igual te va a afectar, no puedes estar en las mismas condiciones que si sus padres son profesionales. Cada vez nos llegan niños más carentes, porque no hablemos de pobreza, hablemos de vulnerabilidad en todo sentido, porque la vulnerabilidad no tan solo se asocia a pobreza, son carencias. Entonces, nosotros lo vemos, que cuesta educar.

Así, lo que en el pasado era una posibilidad para mejorar la enseñanza, hoy sirve para explicar la baja en los resultados de aprendizaje. Atrás quedó el discurso de 2002, donde el objetivo era comenzar por lo más básico, y las condiciones de educabilidad de los estudiantes se consideraban como un punto de partida y no como un problema. Ejemplo de ello es el relato que ofrece la jefa de UTP respecto a una experiencia que tuvo con un estudiante de segundo año.

Algo cotidiano que te estoy diciendo no más. Por ejemplo, con un niño estábamos trabajando la conciencia fonológica, entonces, voy a una clase y le digo: «Ya, a ver», porque le costaba, porque yo le mostraba una lámina, y no podía hacerlo entender que le mostraba algo que empezaba con A. Le mostraba la aguja: «Pero léeme, dime, qué de todo esto que te estoy mostrando empieza con A», y era evidente, la aguja, si el otro era un oso, un elefante, una iglesia, por decir, por último por descarte, le decía: «Ya, léeme, dime qué es esto y qué es esto», y cuando llegó a la aguja, me decía: «Buja». Entonces, claro, no había nada con A, si era la *buja*, viste, eso porque en la casa no está la mamá, no está el papá, viven con la abuelita [...]. Entonces, imagínate la soledad y el abandono en que viven estos niños.

Los profesores, por su parte, consideran que la ley SEP ha significado un cambio muy importante y positivo para el establecimiento, gracias al cual han podido adquirir muchos recursos para los estudiantes, otorgándoles mayor equidad y la posibilidad de acceder a actividades como clases de natación, talleres con monitores y una escuela de fútbol. Asimismo, según ellos, la SEP permitió mejorar la calidad de las bibliotecas de aula, que ahora tienen libros de buenas editoriales, a los que usualmente solo acceden los niños que van a colegios particulares. Sin embargo, los docentes también consideran que el nivel de vulnerabilidad de los estudiantes ha aumentado, lo que ha redundado en la conformación de un escenario cada vez más complejo.

En otras palabras, debido a la incorporación de la SEP, los miembros de la escuela hoy pueden categorizar como «vulnerable» al tipo de estudiante que han tenido siempre. Este cambio en el discurso implica que, mientras que en 2002 la vulnerabilidad era la condición de posibilidad para desarrollar una enseñanza para la diversidad, en 2013 es un problema para la escuela. El siguiente diálogo entre tres profesores sirve para graficar este hecho:

P1: Es que por eso te digo, ha subido el índice de vulnerabilidad, cada vez familias más vulnerables, unido a que los papás no se preocupan, no les entregan valores a los niños, una falta de respeto terrible, vienen de la casa violentos, la violencia intrafamiliar.

P 2: Los chicos que llegaron de los hogares igual, que han recorrido todas las escuelas de la comuna y sus alrededores, y llegaron aquí a la escuela.

P 3: Son unos monstruitos, las manos, los pies, la cabeza, forman todos un monstruo.

Según el estudio de 2003, la Escuela Emilia Romagna se caracterizaba por ser inclusiva, no seleccionar a sus estudiantes, reconocer su contexto socioeconómico y contextualizar sus prácticas pedagógicas para lograr los aprendizajes esperados, y gracias a esto había logrado posicionarse como escuela efectiva. Hoy, en cambio, la escuela pone en práctica estrategias para trabajar con «niños problema», cuyo comportamiento ha afectado no solo el aspecto académico, sino también el de la disciplina.

Por último, junto con el flujo de recursos y el discurso de la vulnerabilidad, la SEP ha tenido otro efecto: ha minimizado las actividades que creaban comunidad en el establecimiento. Durante 2002, si bien el porcentaje de apoderados que participaba era bajo, quienes lo hacían eran muy comprometidos y la escuela generaba constantemente actividades para motivarlos. Hoy, en cambio, la participación es aún más escasa, y algunos apoderados se refieren a la SEP como la Santa-Maldita SEP. Santa, porque entrega muchos recursos, y maldita porque los liberó de la responsabilidad de conseguirlos y la escuela no ha buscado otra forma de integrarlos.

Así, si bien el grueso de los apoderados considera que la escuela les da todo y que ninguno podría quejarse de nada, porque la ayuda va desde la locomoción hasta el vestuario y los zapatos, a juicio de otros, esto ha redundado en que los padres «se dejen estar», no vayan al colegio ni se preocupen de lo que sus hijos necesitan.

Yo creo que es culpa de la escuela, es culpa de la maldita SEP. Digo yo que es culpa de la SEP porque diez años atrás no estaba la SEP acá en el colegio, llegó la SEP y se comunicó que cubría, esto, esto y esto otro. Y entonces, ¿qué es lo que pasó con el apoderado? «Ah, si la escuela lo tiene, yo me relajo, porque ya no me van a necesitar como apoderado». Antes de que llegara la SEP se hacían rifas, bingos, actividades en el Centro General, y los apoderados todos comprometidos porque sabían que de eso dependía comprar una resma, de eso dependía comprar las cosas para la impresora, entonces teníamos que trabajar en conjunto apoderados y escuela porque todos llevábamos este equipo. Pero ahora como llega plata, llegó la SEP al colegio, ya no. Si necesitan hojas de oficio, la SEP, si se necesitan útiles de aseo [lo mismo] (apoderada).

Como se desprende de esta cita, antes de la SEP, los apoderados tenían que organizarse para poder comprar los elementos que requería el establecimiento, como útiles de aseo, papel para imprimir y vestuario para las presentaciones comunales, pero con su incorporación ya no tienen necesidad de hacer actividades para recaudar fondos, lo que ha llevado a que estén menos presentes en la escuela. Otro factor que ha influido en esta situación es, según los profesores y los mismos apoderados, el transporte, porque antes los padres se veían obligados a ir a dejar y a buscar a sus hijos al colegio, oportunidad

en que podían interactuar con los docentes. De hecho, estos últimos señalan que hay apoderados que ellos no conocen, algo inusual en un establecimiento y una ciudad tan pequeños. Según un docente:

Antes teníamos que estar permanentemente preocupados, y era una preocupación no menor frente a los apoderados: «No tenemos plata para tal cosa, una rifita», el apoderado daba el premio, y lo entregaba con una generosidad que yo extraño mucho hoy día; aportaban los premios, compraban los números, y se sacaba adelante el problema del curso. Ahora, gracias a la SEP, no tenemos que hacer eso, porque algo se necesita, se pide y se compra, pero también ha significado un mal hábito, porque los apoderados sienten que ellos pueden pedir mucho más allá de lo que la SEP podría dar. Y si nosotros dijéramos: «Señora, sabe que su niña necesita una cintita para el pelo», [la apoderada dice]: «La SEP, que se la compren, para eso les llega plata».

Convivencia en cuestionamiento

Si bien durante las clases observadas los alumnos se mostraron respetuosos y concentrados, según todos los actores la disciplina es uno de los aspectos que más han cambiado durante los últimos diez años. El equipo directivo y los profesores consideran que este hecho ha incidido no solo en la baja de los resultados del Simce, sino también en que la matrícula se haya reducido en alrededor de un 40 %.

Cuando en un curso tenemos buenos alumnos, los apoderados ven que se están reiterando algunos problemas conductuales o que la situación de pronto pudiera escaparse de las manos, a esos buenos niños se los llevan. Y eso ha incidido también en el rendimiento Simce que tenemos, porque se van de la escuela; a lo mejor la cantidad está exagerada, pero se van de la escuela de distintos cursos, quince niños. Son quince buenos rendimientos que de alguna forma ayudan a elevar el Simce (docente).

La nueva dirección ha posicionado el tema de la disciplina de tal forma que tanto profesores como apoderados, asistentes de la educación y estudiantes se muestran muy sensibles al respecto, y la meta de «una mejor disciplina para la escuela» se ha transformado en una prioridad. Convencida de que sin disciplina no hay aprendizaje, la actual directora comenzó implementando algunas innovaciones, como el manual y la semana de la convivencia, una actividad que contempló una obra de teatro y el desarrollo de guías relacionadas con el comportamiento escolar adecuado, donde los estudiantes recibieron chapitas con mensajes relativos al tema y firmaron compromisos. Según ella, si bien los resultados de este tipo de iniciativas no se pueden ver a corto plazo, estos serán evidentes a partir del 2014.

El manual de convivencia, al que la mayoría de los entrevistados hizo alusión, define la sana convivencia escolar como un derecho y un deber, y las reglas del establecimiento como una forma de promover y desarrollar los principios y valores en los cuales se sustenta la escuela. En el manual, se destacan valores como el respeto, el orden, la

responsabilidad y la lealtad, y se especifica el funcionamiento del colegio, los deberes, beneficios y derechos de sus miembros, las medidas disciplinarias, las prohibiciones y las sanciones, entre otros aspectos. Según los apoderados, el manual es una guía saber cuáles son las responsabilidades de cada quien, mientras que, a juicio de los profesores, este les permite tener claridad respecto a los conductos regulares que deben seguir frente a determinadas situaciones. En palabras de un docente:

Nosotros tenemos un reglamento de convivencia que lo hemos actualizado, y tenemos todo ahí bastante clarito, y eso nos ha permitido, bueno, contar con todos los protocolos necesarios, con toda la investigación que hay que hacer, y eso nos ha permitido poder, por ejemplo, ayer un niño le pegó a una docente y le dejó la mano con un esguince, pero como ya teníamos todos los protocolos hechos, el papá se lo llevó. No se echó, el papá se lo llevó a otro establecimiento, pero hemos podido hasta ahora sortear varios de esos obstáculos, porque es fuerte la indisciplina.

En este sentido, el manual de convivencia ha sido una de las formas que ha adoptado el establecimiento para «clarificar reglas» y contar con un respaldo al momento de «tomar acciones concretas» sobre temas en que «el apoderado no se hace cargo». Aun así, durante la semana de trabajo de campo pudimos presenciar la discusión que sostuvo la apoderada del niño al que hace alusión la cita que acabamos de reproducir con varios profesores, además de enterarnos de que un estudiante había quebrado unos vidrios, tras lo cual su padre lo retiró voluntariamente de la escuela, según la directora.

Otra estrategia para enfrentar los problemas de disciplina que utilizan los profesores es conversar con los estudiantes. Para muchos, no hay mejor solución que un diálogo serio y profundo con ellos, porque solo así pueden entender de dónde vienen los problemas. En ocasiones, estas instancias también involucran a los apoderados para que ellos entreguen su versión de qué es lo que les sucede a sus hijos. En ese sentido, los docentes señalan que el manual también les ha dado herramientas para establecer límites de respeto, pues, según ellos, durante años estuvieron asustados porque los apoderados los insultaban y algunos estudiantes mayores tenían comportamientos agresivos.

La incorporación de asistentes de la educación ha sido otra medida adoptada para superar los problemas de disciplina, y los apoderados consideran que ha sido un apoyo relevante: «En realidad este año, o este último tiempo ha habido más aumento de personal, eso también ha ayudado a que la escuela esté funcionando bien. Hay más inspectores de pasillo, hay inspectores en el primer piso, en el segundo piso, y eso ayuda a que los niños tengan más control y disciplina» (apoderado). A partir de ejemplos como que la escuela está más limpia y los estudiantes con el pelo más ordenado y sin maquillaje, los apoderados argumentan que la nueva dirección «tomó el peso y la importancia de la disciplina» y les ha hecho ver a ellos la responsabilidad que tienen al respecto.

Finalmente, la labor de la psicóloga y la asistente social, que se incorporaron en 2010 con jornada completa para trabajar en el programa de integración que estaba en proceso de reforma, también ha estado orientado a enfrentar el problema de la disciplina. Para

ambas, es difícil separar a los estudiantes prioritarios de los de integración. Ellas han abordado el tema del ausentismo escolar que influenciaba mucho la deserción y han evidenciado que en algunas familias los derechos de los niños son vulnerados.

Al respecto, señalan que luego de «tomar cartas en el asunto» y coordinarse con la OPD, la PDI y el hospital de Traiguén, tanto el ausentismo como la deserción escolar han disminuido. Además, desde que llegaron, han realizado múltiples talleres con los estudiantes para tratar temas de convivencia escolar, violencia intrafamiliar, prevención de drogas y abuso sexual, además de impartir capacitaciones para los asistentes de la educación, como el de «confidencialidad», que estuvo orientado a los casos «delicados» y la forma de abordarlos.

Identidad en tensión

Antes de llamarse Emilia Romagna, el nombre del colegio era Escuela Suiza, porque estaba ubicado cerca de esa colonia y pretendía contar con su apoyo. Sin embargo, al no obtenerlo, optó por asociarse con la colonia italiana de Capitán Pastene, de la cual obtuvo un patrocinio. Al respecto, la directora señala: «[El nombre] Emilia Romagna, le da una identidad a la escuela», pues los docentes hacen pasantías en Italia y se forman en la cultura y la lengua de ese país, mientras que, en palabras de la exdirectora: «[A los estudiantes] los distingue bastante cuando van a ceremonia y todo eso, ellos cantan en italiano muy bonito». Asimismo, según los docentes, a los alumnos «les fascina» hablar en otro idioma, además de que se sienten parte de una comunidad, algo que es relevante porque la identidad «levanta la autoestima de los estudiantes y los distingue de los de otros establecimientos».

Pero la cultura italiana no es la única que tiene presencia en la escuela. En 2013, el 32 % de los alumnos era indígena, un porcentaje que, según la jefa de UTP, aumenta a medida que se incorporan los que vienen de zonas rurales. Según los estudiantes entrevistados, ellos se distinguen de los de otros establecimientos principalmente porque a su escuela «vienen los de más bajos recursos, sin apellido extranjero, casi todos con apellidos mapuches». Sin embargo, algunos profesores mostraron cierto desconocimiento sobre la presencia de estos alumnos: «Lo que pasa es que todavía no tenemos la cantidad de alumnos de origen mapuche [...] A no ser que se busque una tercera generación, porque también podría haber monitores especiales aquí en la escuela».

Aun así, en general, los profesores reconocen que en la escuela hay una mezcla ítalo-mapuche y lamentan que el mapudungun se esté perdiendo, pues los alumnos prácticamente no lo hablan. Por lo mismo, consideran que habría que reflexionar sobre el tema y hacer algo al respecto, aunque destacan que existen otras expresiones culturales que sí potencian el reconocimiento de la identidad mapuche: «Cuando se han hecho bailes italianos, hay mapuches bailando, y cuando se ha hecho acá las otras actividades del Wetrípantu, eso es neto de mapuche, sus costumbres, tradiciones, participan todos, son como dos actividades paralelas, una cosa así» (docente).

Respecto a la acogida que le da la escuela a la diversidad étnica, la directora señala: «Nosotros como te decía tenemos la celebración del Wetripantu, y por lo demás nosotros siempre hemos sido como inclusivos. Tú ves que están todos juntos, no hay diferencia». El punto es que, mientras la directora considera que todos los estudiantes son tratados de igual forma y no hay ningún tipo de discriminación o problema, la mayoría de los entrevistados concuerda en que el reconocimiento de la presencia indígena se reduce a la celebración del año nuevo mapuche. Por lo mismo, reflexionar acerca de en qué medida los estudiantes indígenas están siendo invisibilizados en el contexto escolar y las consecuencias educacionales que ello podría acarrear parece ser algo necesario en una escuela que, como ya dijimos, posee más de un 30 % de estudiantes indígenas, sin contar a los hijos o nietos descendientes de mapuches.

PRÁCTICAS QUE FORTALECEN

Si bien durante el último tiempo la escuela ha experimentado cambios, enfrentado desafíos y generado reflexiones que le han permitido mantener sus resultados académicos por sobre la media nacional, también ha habido prácticas históricas que lo han hecho posible: el compromiso de su cuerpo docente, el hecho de vincularse con la comunidad, y el ejercicio de una pedagogía centrada en el aprendizaje, que reconoce que sus estudiantes no solo pueden aprender, sino que también tienen derecho a la educación, son algunas de ellas.

Una escuela reconocida en la comunidad

El reconocimiento del cual goza la Escuela Emilia Romagna en su comunidad no solo se debe al hecho de que obtiene buenos resultados académicos y recibe a los estudiantes de nivel socioeconómico más bajo de la zona, sino también a que participa en todas las actividades comunales a las que es invitada: «Es una de las pocas escuelas que siempre resalta, siempre está participando» (apoderada). Los ejemplos son innumerables y van desde la Fiesta de la Primavera hasta desfiles de carros alegóricos, veladas, aniversarios, inauguraciones, ferias científicas, eventos deportivos y fiestas costumbristas. A juicio de los entrevistados, esto hace que los estudiantes se identifiquen con la escuela, estén motivados y sientan orgullo cuando ganan premios en los encuentros deportivos o académicos.

Por otra parte, según la exdirectora, la relación con los apoderados también influye en el posicionamiento que tiene el colegio dentro de la comunidad y es necesario hacer que ellos se sientan parte de la «familia Emilia Romagna»: «Yo me recuerdo que hacía visitas domiciliarias, iba a las casas, cuando se inauguraba una población, iba a hablar con ellos a la sede de la población, para que no se cambiaran ropa, y no vinieran a la escuela. Entonces, para mí la relación que uno tiene con su comunidad, con los alumnos y los apoderados, es cómo llega, y eso es vital».

Docentes que tienen un sello

Algo que nos sorprendió fue que, cuando les preguntamos a los alumnos de séptimo y octavo qué cosas iban a extrañar de su escuela cuando egresaran, ellos contestaron al unísono: «Los profesores». También mencionaron a sus amigos, el fútbol, los recreos y los recursos tecnológicos, pero por sobre todo dijeron que iban a extrañar a los docentes. Las razones que esgrimieron fueron principalmente la cercanía y el cariño que ellos les entregan:

E3: Yo recordaría los profesores, que aquí los profesores nos tratan de ayudar en nuestros problemas.

E5: Sí. Uno se puede acercar a ellos y contarles los problemas.

E4: Son como nuestro papá y mamá, una cosa así.

E5: Sí, porque uno les puede contar sus cosas y ellos nos tratan de dar los mejores consejos.

La buena relación que tienen los profesores y los alumnos se percibe en las aulas y en los pasillos. Durante el trabajo de campo fue común ver a los estudiantes conversando con los docentes en los recreos o esperándolos en masa afuera de la sala de profesores para ayudarlos a llevar el bolso, el libro o algún material. Los apoderados reconocen este hecho:

Los niños cuando se van extrañan su escuela, y si la extrañan es por algo, porque se fueron de su casa. Aquí hay familiaridad, es todo como una familia, como que un niño tiene un problema y las tías del prekínder para arriba: «Ya, qué le pasó», y el niño sigue creciendo y siguen los profesores: «A ver, niño, siéntate, qué te pasó». Todos se conocen. Y después el niño, cuando se va al liceo, lo extraña, porque en el liceo ya no van a estar pendientes del niño (apoderada).

Así, a juicio de los padres, la escuela es una gran familia, donde la mayoría de los docentes conoce a los estudiantes aunque no sean sus profesores de aula. Además, como muchos apoderados no pueden asistir en horario de atención porque trabajan, los profesores son flexibles y los atienden durante los recreos, al mediodía o después de clases para que estén al tanto del avance de sus hijos o los problemas de rendimiento o conducta que puedan tener.

Algunos apoderados señalaron que esta disposición de los profesores y el hecho de que desde el asistente que está en la puerta hasta la directora puedan atenderlos y darles una solución a sus problemas son las razones por las que mantienen a sus hijos en la escuela. «Por lo menos lo que yo percibo como apoderada, mi hija está en tercero, todavía está con una sola profesora. Pero si yo le pregunto a una señorita del cuarto B, va a saber quién es mi hija» (apoderada).

Según los profesores más antiguos, el compromiso docente quedó instalado desde fines de los noventa y, gracias a él, lograron sortear diez años de dificultades. Hoy tienen la convicción de que «sobrevivieron» y consideran que están viviendo un proceso de recuperación.

P1: El trabajo de nuestra directora era excelente, como dice ella, lo que nosotros queríamos hacer, nos apoyaba, y ella nos sugería formas de trabajo, hacíamos trabajo en equipo, hacíamos talleres.

P3: Y después llega la otra directora que era muy diferente, pero como nosotros teníamos una formación que ella nos dejó, nosotros seguimos trabajando igual; entonces yo creo que de esa forma sorteamos ese cambio (profesores).

La directora actual comparte la visión de que quien lideró la escuela durante los noventa dejó prácticas instaladas. Para ella, es momento de «retomar el ritmo» y de que los profesores nuevos se impregnen del sello y la cultura docente que existe en el colegio. Asimismo, en opinión de la sicóloga: «En esta escuela hay mucho compromiso de los profesores, aunque les cuesta adaptarse a los cambios, ellos son profesores muy comprometidos». Una profesora de cuarto básico, que ha estado por más de treinta años en el establecimiento y se ha destacado en las evaluaciones, reflexiona acerca de los cambios que ha experimentado la escuela y señala que ella ha mantenido una línea de trabajo que le ha permitido «seguir adelante» a pesar de las dificultades.

El compromiso de los docentes también se observa en lo poco que se ausentan y en el hecho de que cumplen con la planificación diseñada para cada semestre. Además, según la jefa de UTP, gracias a la sistematicidad y coordinación con que se planifica en la escuela, ella puede asistir a los estudiantes si algún profesor falta. Al respecto, una apoderada señala: «Acá jamás se va a echar un curso para la casa porque faltó un profesor, hay un profesor que va a reemplazar [...], se cumplen los horarios». En este sentido, el rol de jefa de UTP es más bien de coordinación pedagógica, pues los docentes no indicaron que interviniera en el proceso de elaboración de guías o diseño de actividades. Sin embargo, existe un consenso respecto a que, cuando un profesor se ausenta, su trabajo es clave para coordinar las actividades que el curso debe realizar.

La jefa de UTP supervisa las planificaciones y los instrumentos de evaluación que se aplican en el aula. Su pequeña oficina está llena de altos de guías y pruebas, además de las planificaciones, actividades de aprendizaje y evaluaciones que llegan para ser revisadas y aprobadas. Todo este material es utilizado por los profesores y archivado para que lo usen otros docentes. Una apoderada describe el impacto que ha tenido esta forma de organizar la enseñanza en el funcionamiento de las clases: «Y si un profesor no está, va a dejar su material para el día. O sea, los niños no van a perder clases, si le tocó naturaleza, y le toca pasar sobre las hojas, no se le deja de pasar la materia porque la profesora no vino, no, eso no pasa, la profesora deja su material y la persona que queda a cargo pasa la materia como todos los días».

Además, la escuela tiene un sistema de «monitoreo» del aprendizaje que se realiza dos veces durante el semestre y que consiste en evaluar cuánto de lo planificado se ha enseñado en el período de tiempo establecido. La «cobertura curricular» se evalúa triangulando la planificación, el libro de clases y algunos cuadernos de los estudiantes. A esto se suma la revisión de los instrumentos de evaluación utilizados durante el semestre.

La premisa de la escuela es que, dado que es difícil que los alumnos reciban apoyo de sus padres, deben abordar al menos el 90 % de los contenidos en la sala de clases y comprender ese mismo porcentaje. «Creo que la única forma de aprender es poner atención. Porque si ellos no estudian en la casa: “Que por lo menos se les grabe aquí”, les digo yo, que ellos aprovechen su computador y guarden todo ahí en su disco duro: “Guarden todo”, les digo yo, “para que después se recuerden”» (docente).

La convicción de que los estudiantes deben aprender en la escuela y no en la casa también queda de manifiesto en el hecho de que casi no tienen tareas. Según los profesores, esto no se logra solo con una buena planificación, sino también haciendo un uso intensivo de las horas de clases, que deben incluir actividades sistemáticas que replacen lo que supuestamente deberían hacer fuera de la jornada escolar: «La escuela es la responsable de que los estudiantes aprendan, no los padres» (docente).

Pedagogía centrada en el aprendizaje

Si bien existen elementos de contexto que han tenido un impacto en el funcionamiento del establecimiento, el foco en el aprendizaje continúa siendo una prioridad. Por ejemplo, aunque el comienzo de las clases se ve interrumpido durante la primera hora porque los estudiantes «llegan por goteo» a medida que arriban los buses, esto no afecta mayormente las actividades que se desarrollan en el aula: mientras algunos leen, los que llegan atrasados entran en silencio, saludan a la profesora con un gesto, ordenan sus cosas, toman su libro y miran al del lado para saber dónde va la lectura.

En este sentido, algunas de las prácticas que caracterizan la labor de los profesores son, además del trabajo sistemático con los planes y programas, la creación de su propio material, el buen uso de los recursos pedagógicos, y la innovación y el esfuerzo que hacen para motivar a los estudiantes.

Yo incluso una vez usé [...] la estrategia de hacerles clases desde una caja de televisor viejo para que ellos me pusieran atención, porque también tuve un curso súper desatento, estaba parece de los noventa minutos, setenta llamándoles la atención más que trabajando. Entonces opté por ponerme dentro de un televisor para que me miraran (docente).

Asimismo, como ya indicamos, la escuela posee una buena infraestructura y equipamiento que enorgullece a los profesores y los motiva a utilizar todos los recursos que tienen a su disposición. Los estudiantes señalan que la tecnología con que cuentan no la tiene ningún otro establecimiento, y que aprenden más usando los computadores y data show. Al igual que en 2002, en la escuela todo está a disposición de los estudiantes,

incluso de los que ya se han ido. De hecho, los exalumnos vuelven al colegio a hacer sus tareas o usar la biblioteca.

En un recorrido por el establecimiento, pudimos observar cómo los profesores se trasladan con sus estudiantes de la sala al aula tecnológica o la biblioteca para desarrollar sus clases, utilizando los diferentes espacios y aprovechando al máximo los materiales didácticos. Por ejemplo, todas las mañanas, a través de la radio escolar, los alumnos tienen quince minutos de lectura dirigida que luego comentan. Además, en todas las salas hay libros que pertenecen al establecimiento, pero pueden ser utilizados por los estudiantes en cualquier momento.

V. CONCLUSIÓN: DESAFÍOS PENDIENTES

Construyendo un equipo docente: La incorporación de profesores nuevos ha significado un desafío para la Escuela Emilia Romagna. Varios de los docentes más antiguos seguirán en proceso de retiro, y pronto más del 80 % de los que sigan tendrá menos de diez años en el establecimiento. Por este motivo, los mismos profesores consideran que es necesario mantener y formalizar una estrategia de mentoría, donde «los más antiguos puedan ir orientando a los más nuevos», algo que, según ellos, debiera ir acompañado de recursos y apoyo técnico.

Un liderazgo democrático y comprometido: Para muchos docentes, la única forma de enfrentar con éxito los desafíos que tiene la escuela es contar con un buen liderazgo, y señalan que tienen sus esperanzas puestas en la actual directora. Sin embargo, los profesores saben que ella tuvo un primer año de adaptación, por lo que confían en que los cambios reales podrán apreciarse durante su segundo año en el cargo. En general, lo que esperan es que existan reglas claras respecto a su trabajo y la posibilidad de construir en conjunto el proyecto educativo de la escuela.

Diversidad étnica: La presencia de estudiantes indígenas siempre ha sido una realidad en la Escuela Emilia Romagna, pero, a pesar de ser parte del día a día –los estudiantes mapuches y los descendientes de colonos se encuentran en la sala de clases, los recreos, el bus escolar y la plaza de la ciudad–, hoy está siendo invisibilizada. Cómo es posible acoger la identidad étnica de estos estudiantes con toda la complejidad que esta involucra, requiere una mirada cultural y una reflexión que debiera invitar no solo a repensar las diversas prácticas educacionales, sino también el currículo escolar.

Repensando la conexión con el apoderado: La participación de padres y apoderados siempre ha sido un desafío para esta escuela. Volver a utilizar talleres podría ser una alternativa para potenciarla, así como nuevas estrategias para que los apoderados puedan participar en la comunidad escolar, ahora que la SEP entrega los recursos que antes solo podían conseguir organizándose. En este sentido, el desafío sigue siendo reinventar actividades que inviten a los padres y apoderados a acercarse a la escuela.

ESCUELA DE CULTURA Y DIFUSIÓN ARTÍSTICA. EL DESAFÍO DE PRESERVAR LA IDENTIDAD.

GONZALO MUÑOZ Y JAVIERA HERRERA

RESUMEN

El Colegio de Cultura y Difusión Artística es una escuela municipal que se encuentra en la ciudad de La Unión, capital de la provincia de Ranco, Región de Los Ríos. La diferencia entre este establecimiento y un colegio tradicional es que sus alumnos siguen, al mismo tiempo, estudios del currículo nacional de formación general y estudios especializados en educación artística, gracias a la distribución de la jornada escolar completa entre las asignaturas regulares y una serie de talleres que los alumnos deben cursar en un número de horas lectivas exclusivamente dedicadas a ellos.

Como muchas de las escuelas que hoy el Ministerio de Educación reconoce como artísticas, el Colegio de Cultura y Difusión Artística comenzó siendo un centro educativo que solo impartía talleres complementarios. Inaugurado en 1976 por iniciativa de su fundadora y primera directora, el centro estaba orientado a que los estudiantes de los distintos colegios de la comuna pudieran complementar su educación formal con el aprendizaje de distintas expresiones artísticas. Además de eso, y como su nombre lo indica, uno de sus objetivos era difundir la cultura, de manera que una parte importante de la formación de sus alumnos pasaba porque compartieran con los miembros de la comunidad los conocimientos y habilidades que iban adquiriendo.

Gracias a la coherencia de su proyecto educativo y a la excelencia con que lo implementaba, en 1979 el establecimiento empezó a ofrecer educación preescolar, y en 1986, primer año básico. En 1991, fue reconocido por el Ministerio de Educación como escuela básica, pero mantuvo el énfasis en la educación artística y cultural, impartiendo

clases regulares durante la mañana y variados talleres artísticos (como danza, poesía, orquesta de cámara, banda de guerra, banda instrumental y folclor) durante la tarde. La posibilidad de que los alumnos dedicaran una parte importante de su jornada a la formación artística hizo que la escuela consolidara su sello y se transformara en un centro abierto a la comunidad que ofrecía distintas actividades y lograba concitar el interés de los actores más importantes de la zona.

El énfasis en la educación artística nunca fue en desmedro de los resultados académicos en el resto de las áreas curriculares. Por el contrario, desde que se transformó en escuela básica, el Colegio de Cultura y Difusión Artística se caracterizó por entregar una formación integral de calidad que les permitió a sus estudiantes mejorar progresivamente su desempeño en las mediciones nacionales. Así, en 2002, se había transformado en una de las mejores de su tipo gracias a los buenos resultados que sus alumnos obtenían en el Simce, aun cuando no implementaba una estrategia especial para preparar la prueba.

Parte de la efectividad que había logrado el colegio descansaba, en esa fecha, en el liderazgo que ejercía su fundadora y directora; en una cultura escolar positiva, y en una planta docente comprometida, que se identificaba con la misión del proyecto educativo y tenía altas expectativas en sus estudiantes. Gracias a esto, y al prestigio que había ganado dentro de la comunidad, en 2002 la escuela comenzó a impartir enseñanza media en un edificio contiguo, que fue bautizado como Liceo de Cultura y Difusión Artística.

Sin embargo, entre 2002 y la actualidad, el centro escolar ha experimentado una notoria pérdida tanto de su efectividad como de su credibilidad y prestigio. Este proceso de deterioro se puede explicar, según los entrevistados, a partir de distintos factores, como el cambio de director y la instalación de una nueva forma de gestión; el quiebre en la confianza y cultura escolar, y la ampliación a la enseñanza media en un contexto que no contaba con las condiciones necesarias para implementarla, además de factores estructurales, como la dinámica de competencia que se fue instalando dentro del espacio local con la llegada de otros centros educacionales.

Hoy en día, el Colegio de Cultura y Difusión Artística ha comenzado a mostrar algunos avances, como la construcción de un recinto que permitirá albergar en un mismo espacio tanto a la enseñanza básica como a la media, y una mejor institucionalización de sus procesos pedagógicos y de gestión. No obstante, sus esfuerzos son aún insuficientes, en particular porque persiste la necesidad de recomponer una cultura escolar centrada en la calidad, pilar de los buenos resultados de hace diez años.

La escuela en 2002-2003

En 2002, el Colegio de Cultura y Difusión Artística contaba con quinientos alumnos en básica y un cuerpo docente de treinta y un profesores, y se caracterizaba por sus excelentes resultados académicos, una casi nula deserción, un porcentaje de

asistencia que alcanzaba el 98 % y una importante demanda de matrícula. El amplio interés que mostraban los padres del sector por inscribir a sus hijos en el colegio, lo llevaron a establecer procesos para seleccionar a sus alumnos, como entrevistas personales y exámenes escritos, además de privilegiar a aquellos postulantes que tenían familiares estudiando en el centro. En términos socioeconómicos, la escuela estaba catalogada en el nivel socioeconómico medio en la clasificación del Mineduc de la época.

A grandes rasgos, el estudio de 2002 asoció la excelencia y efectividad del colegio a distintos factores. En primer lugar, según el informe, el centro mantenía una cultura escolar que contribuía a lograr buenos resultados académicos, pues la formación artística hacía que los alumnos asistieran motivados por el hecho de que podían desarrollar distintas habilidades. La amplia oferta de talleres artísticos había contribuido a generar un sentido de pertenencia muy marcado, así como también una actitud de responsabilidad respecto al estudio, mientras que el reconocimiento que la comunidad hacía de sus presentaciones y logros artísticos hacía que los estudiantes confiaran en sus capacidades y en su futuro.

En segundo lugar, el informe concluía que el sello artístico del establecimiento promovía la identidad y compromiso de todos los estamentos de la comunidad escolar en torno a su proyecto educativo, y señalaba que parte importante de esta identificación se debía a la claridad de sus objetivos y a la existencia de un PEI que se actualizaba y evaluaba anualmente con la participación de profesores, alumnos, funcionarios y apoderados, por lo que conseguía orientar efectivamente el accionar de la escuela.

La fortaleza de la cultura escolar del colegio también se traducía, según el estudio de 2002, en uno de sus rasgos más destacados: la existencia de un cuerpo docente capaz, comprometido, satisfecho e identificado con la escuela. Los profesores eran seleccionados tomando en cuenta su formación académica y también sus habilidades artísticas, y ellos se sentían atraídos no solo por el prestigio de que gozaba el establecimiento, sino también porque consideraban que este les permitiría desarrollarse en un ámbito educativo distinto al tradicional. Además, en 2002, el 91 % de los profesores asistía a algún curso de capacitación y varios tenían estudios en el extranjero. Eran, según la directora de entonces, «los mejores profesores de la comuna».

Su compromiso se expresaba, asimismo, en una disposición para colaborar con todas las tareas necesarias para mantener la calidad del colegio, aunque ello les demandara una mayor carga de trabajo. Los docentes poseían una fuerte ética de trabajo y una relación de colegialidad y amistad que hacía que sus miembros trabajaran a gusto y en un clima favorable, algo que se replicaba en la sala de clases, donde enseñaban confiados en las capacidades de sus estudiantes y en los buenos resultados que eran capaces de obtener.

La identificación con la escuela y el compromiso de sus actores se reflejaba, también, en el involucramiento de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Su colaboración, que no se restringía al ámbito pedagógico, había contribuido a que la escuela contara con una tecnología y un equipamiento adecuados para implementar su proyecto, y a que las actividades artísticas que llevaba a cabo fueran exitosas. Una de

las claves de este apoyo era la excelente comunicación que los profesores y directivos mantenían con ellos, y la preocupación que mostraba el centro educativo por ayudar a las familias que se encontraban en situaciones complejas.

Asimismo, el estudio de 2002 destacaba que uno de los elementos que más contribuían a generar la cultura escolar positiva que caracterizaba a la escuela era la gestión institucional y el liderazgo de su fundadora y directora. Con una formación artística, ella se declaraba entonces una «apasionada del área», y había contribuido enormemente a construir y sustentar el sello y el posicionamiento de la escuela en la comunidad local. El énfasis que le entregaba a la formación artística se combinaba, a su vez, con el liderazgo que ejercía en el ámbito pedagógico y que era reconocido por todos los actores escolares. El foco de su gestión estaba en el trabajo con los profesores, a quienes estimulaba continuamente para fomentar su motivación, responsabilidad y dedicación. En este sentido, su gestión se caracterizaba por un estilo de liderazgo horizontal, basado en la mantención de una relación abierta con la comunidad escolar, y en la existencia de espacios para la participación y el trabajo cohesionado del cuerpo docente, los estudiantes y los apoderados.

La fortaleza de la gestión técnico-pedagógica y de aula que tenía la escuela también destacaba por su efectividad. La labor del establecimiento en el área técnica se caracterizaba por el trabajo colaborativo: el cuerpo docente estaba organizado por ciclos y funcionaba con un buen nivel de coordinación que se expresaba, por ejemplo, en los consejos técnicos semanales donde se planificaban las clases y demás actividades. Al mismo tiempo, los profesores podían realizar su trabajo con bastante autonomía, gracias a la confianza que depositaba en ellos la directora y al compromiso que mostraban respecto al desempeño académico de sus alumnos. Por lo mismo, las clases incorporaban los objetivos transversales de la escuela, y los docentes se preocupaban por estimular a los alumnos mediante comentarios positivos y metodologías entretenidas y lúdicas, que potenciaban la participación y motivación de los estudiantes.

Finalmente, parte importante de los logros de la escuela se debían, según el informe de 2002, a su contexto, particularmente al rol del sostenedor y al aprovechamiento de los recursos externos. La educación constituía una prioridad para el municipio, lo que se plasmaba en un apoyo constante a las escuelas de la zona. En este sentido, la existencia de una relación fluida entre la escuela y el DAEM –cuyo jefe era reconocido por su liderazgo y profesionalismo– permitía que el colegio tuviera cierta autonomía, por ejemplo, en relación con la gestión de recursos humanos, algo que le permitía seleccionar a profesionales que contaran con las competencias necesarias para impartir una formación artística. De igual manera, la escuela había logrado gestionar y recibir apoyo tanto a través del Ministerio de Educación como de fundaciones, universidades y empresas.

De esta forma, cuando se llevó a cabo el estudio de Unicef, el Colegio de Cultura y Difusión Artística constituía un caso de efectividad escolar integral, gozaba de un buen posicionamiento dentro de su comunidad, y era considerado uno de los mejores centros

educativos de la comuna. Sin embargo, la importancia que tenía el liderazgo y la gestión de la directora en el funcionamiento del colegio terminaría traducándose en el deterioro tanto de sus resultados académicos como en el de su cultura y sello artístico, pues, al parecer, los miembros de la escuela no fueron capaces de mantenerlos tras su partida.

El proceso de «caída»

Entre el periodo recién descrito y la actualidad, el Colegio de Cultura y Difusión Artística ha experimentado varias transformaciones, dentro de las cuales se pueden contar los cambios de directores, su ampliación completa a la enseñanza media –nivel que actualmente alcanza una matrícula de 200 alumnos– y el hecho de que el Ministerio de Educación lo reconociera como escuela artística formalmente en 2007. Actualmente, el colegio cuenta con una matrícula total de 710 alumnos y una planta docente de cuarenta y tres profesores, contando los que trabajan por horas, veintitrés de los cuales se desempeñan en la enseñanza básica y el resto en educación media.

Ahora bien, al mismo tiempo que se experimentaban estos cambios, la escuela empezó a sufrir una pérdida de su efectividad, que se expresó en una baja de los resultados que obtenían sus alumnos en el Simce. Mientras que en 1999 los puntajes de cuarto básico en Lectura y Matemática eran 296 y 284, respectivamente, en 2013 estos habían bajado a 281 y 264. Sin embargo, los resultados han aumentado desde 2009, año en que el cuarto básico del establecimiento obtuvo 261 en Lenguaje y 237 en Matemática. En el caso de octavo, en cambio, el descenso ha sido sostenido: en 2000, el curso alcanzó un puntaje de 294 en Lenguaje y 278 en Matemática, en 2009 bajó a 266 y 263, y en 2013 obtuvo 236 y 232, respectivamente.

Al proceso de caída de los resultados se ha sumado la pérdida del prestigio que tenía la escuela dentro de la comunidad, algo que los distintos actores del colegio reconocen y las autoridades locales ven con preocupación. Debido a esto, actualmente en la escuela reina una sensación de frustración, que lleva a sus miembros a añorar el pasado. Como plantea la antigua directora del establecimiento y actual alcaldesa de la comuna: «Recuerdo con mucha nostalgia lo que fue la escuela [...]. Recuerdo al profesorado, aparte de con nostalgia, con mucho cariño, y todavía al día de hoy me producen emoción muchas de las cosas que se vivieron ahí, que las vivíamos todos con tanta unidad; y también me produce molestia y emoción ver el vuelco que se produjo».

Los actores de la comunidad escolar coinciden con los agentes municipales en que los factores que han contribuido al deterioro del establecimiento son tanto internos como estructurales o externos. Entre los primeros, mencionan los cambios de director, el quiebre de la confianza y cultura escolar, y la ampliación del establecimiento a la enseñanza media en condiciones inadecuadas; mientras que, entre los segundos, consideran, por ejemplo, la llegada de una mayor competencia educativa a la comunidad local y las dificultades económicas que enfrenta actualmente la comuna.

El cambio de líder y su impacto en la gestión

El año 2003 se produjo un hecho clave para la escuela: la salida de quien la había fundado y dirigido durante veintisiete años, en el marco de un conflicto político suscitado con el alcalde de la época. Entre este evento y la actualidad, el colegio ha sido conducido por tres directores: una directora interina, otra que accedió al cargo por concurso público y se mantuvo a la cabeza de la escuela durante cinco años, y el director que asumió en 2010¹.

Como ya señalamos, la fundadora del colegio ejercía un liderazgo muy fuerte, del que dependía en buena medida el desempeño del establecimiento. En palabras del jefe del DAEM (quien ha estado en el cargo durante veinte años):

Creo que marcó mucho también [en el deterioro del colegio] el alejamiento de la directora. Por su particular estilo de liderazgo [que] era muy positivo, muy cercano, muy empático [...]. Y eso desgraciadamente no [se ha podido lograr nuevamente] [...]. Las personas somos distintas todas; yo creo que a lo mejor también quedó un poco ahí en el subconsciente colectivo esta figura tan potente de la directora, la comparación fue, yo diría, inevitable, ¿no? De ese estilo cercano, amigable, de mucha comprensión, pero al mismo tiempo de mucha claridad para definir metas con un acompañamiento permanente en todo momento, eso desgraciadamente no [se ha vuelto a dar].

Además, según algunos de los entrevistados, los cambios de director habrían influido negativamente en la cultura del colegio y contribuido a deteriorar su sello.

La persona que dejaron cuando el alcalde a mí me sacó de la escuela fue una persona que le pidieron de forma interina y eso produjo una rotura completa del colegio, y recuperar eso ha sido muy difícil. Ha sido difícil para los directores que han llegado y ahí falta una persona con características de líder, que componga esas relaciones y que además tenga más conocimiento de la parte artística [...]. Yo creo que a mí lo que me favorecía mucho era que yo, aparte de ser una profesora normalista, también tenía formación en la parte artística musical [...], entonces no era difícil trabajarlo [lo artístico] (ex directora).

En este sentido, la complementariedad que el colegio había logrado alcanzar en los años 2000 entre su formación artística y el currículum general se fue debilitando, lo que no puede atribuirse solo al cambio de director, sino también a la importancia que ha ido adquiriendo el Simce en nuestro país, lo que potencia las asignaturas tradicionales en desmedro de los talleres culturales.

Hoy día, a nosotros nos exigen mucha competitividad en este sistema, nosotros nos vemos muy complicados, los directores en general y particularmente en esta escuela. Tenemos que responder a esa competitividad, tenemos que responder con los resultados, particularmente con las evaluaciones externas, el Simce, la PSU, y eso obviamente a nosotros nos complica

1 Cuando en 2015 la escuela revisó este informe había asumido un nuevo director, con formación en artes musicales, que se esperaba fortalecería su sello artístico.

demasiado porque se torna como una obligación tener que responder a esos resultados, dejando de lado otros aspectos que antes eran muy valorados por la comunidad, como es la formación integral de los alumnos, los valores, los hábitos, el estudio, etc. Pero hoy día, a nivel de sistema, se les está exigiendo otra cosa a los colegios (director).

Como resultado, las actividades orientadas a la comunidad que organizaba la escuela en colaboración con las familias han disminuido considerablemente, algo que los apoderados resienten.

En eso yo creo que hubo un quiebre; con la segunda [directora] que vino, ahí como que se estancó un poco y se le dio más auge en su tiempo a lo del Simce, porque también se lo pedían [...], entonces a los profesores les costó mucho aceptar que tenían que sobrepasar lo cultural con lo académico. Entonces se forma un traspie ahí, y se dejó un poco de lado el proceso cultural (apoderados).

El cambio del estilo de gestión, por su parte, significó que la participación de la comunidad escolar disminuyera y que el ambiente de trabajo grato que se desarrollaba en torno a un norte explícito y definido diera paso a un liderazgo vertical y autoritario que, además, no tenía claridad respecto a las metas que debía alcanzar la escuela. En este sentido, y al igual que respecto de la pérdida del sello artístico, los entrevistados se refieren espontáneamente a la segunda de las personas que sucedieron a la primera directora del colegio:

Es que cuando estuvo la señora, me acuerdo que era uno de los pocos directores que yo contaba los años, que pasen rápido, porque realmente no me sentía agradada. Porque andaba muy de buenas de repente, de repente «chuta, anda de buenas, anda de malas». Era como vivir en un continuo así [...], entonces era desagradable, muy desagradable (docentes).

Lo que pasó con la señora es que, producto a su inexperiencia, ella impuso un estilo de dirección muy autoritario (jefe del DAEM).

Las debilidades que habría tenido esta directora y sus dificultades para sostener una relación armónica con el cuerpo docente determinaron, en parte, que el jefe del DAEM aumentara su presencia en el establecimiento e incluso empezara a asistir a los consejos de profesores para paliar el débil liderazgo que ella ejercía:

En un primer momento y entendiendo que la directora que llegaba no tenía ni la experiencia ni las competencias, diría yo, profesionales de la directora anterior derivada de la experiencia y del conocimiento, yo tuve una participación bastante activa [...]. Creo que al menos una o dos veces al mes yo estaba en la escuela en un consejo con los profesores para tratar de recomponer la atención y lograr que el proyecto funcionara [...]. Fue desgastante (jefe del DAEM).

Incluso daba la impresión de que la señora ni ella gobernaba acá, porque se la pasaba acá [el jefe del DAEM], le llamaba la atención delante de nosotros (docentes).

La confianza y la cultura escolar se quiebran

Ya antes de que otras personas asumieran el cargo, el conflicto en que se enmarcó la salida de la antigua directora había generado un quiebre en la confianza y la cultura escolar del establecimiento. Según los entrevistados, el cuerpo docente se dividió en bandos, dando origen a un periodo de profunda conflictividad y roces internos.

Lamentablemente la política, la mezquina política, los intereses políticos, terminaron por echar todo esto abajo. Hubo un quiebre total, total [...], una anarquía creo yo [...], nos dividimos nosotros después de haber sido así como bien cohesionados; hay una división tremenda, política, de todo (docentes).

Como te digo, la parte política a nosotros nos vino a dejar revuelto todo [...]. Bueno en ese tiempo una colega, de las mismas de nosotros, asume la dirección y empiezan a formarse grupos de divisiones y descalificaciones porque ya se llegó a faltar el respeto, con descalificaciones de esa magnitud, entonces fueron tan grandes las heridas porque el ego profesional, la parte personal [...], ya estaba todo involucrado (integrante del equipo técnico).

En este sentido, los distintos actores coinciden en que la falta de compromiso, motivación y satisfacción que empezaron a mostrar los docentes derivó en una suerte de «rebeldía» a la hora de enfrentar su labor. Como se puede apreciar en las siguientes citas, esto deterioró profundamente la ética de trabajo y responsabilidad que había caracterizado su trabajo cotidiano.

[Fue] horrible [...]. Lo palpaban los niños, los apoderados, todos [...] y yo creo que como que ahí cesó todo nuestro [buen trabajo]; empezó a decaer un poco el compromiso. Las autoridades de ese momento [...], el daño tremendo que causaron en este colegio, que era una eminencia, te juro: los niños contentos, padres contentos, profesores contentos y orgullosos de estar acá. Entonces es como una rabia de la gente poco inteligente, de haber echado a perder esto, un proyecto tan hermoso, tan bueno (docentes).

Yo personalmente me puse rebelde; por ejemplo había un acto, alguna cosa [y yo] no venía no más, porque no quería y no me daban ganas y me quedaba en mi casa y así como en la posición de «y que me digan algo» [...], esa fue la posición que yo tomé, personal, y estuve como un año más o menos enrabada. Sí, y como te digo, yo asumo esa parte, y yo sé que me puse como en esa parada de «y que me digan algo, llámenme, ojalá que me llamen» [...]. En serio, porque así decía yo: «Ojalá que me llamen y que me pregunten por qué no vine», pero ve, nunca me llamaron (docentes).

Yo creo que en el camino nosotros también dijimos: «Sabes qué, no me muevo más, porque también me cansé» [...], y eso lo han reconocido muchos colegas, que a mitad de camino dijeron: «Ya, a mí no me interesa más, porque me cambiaron las reglas del juego en el fondo» (integrante equipo técnico).

El derrumbe del clima, la confianza y el compromiso con el establecimiento también le resulta evidente al sostenedor, quien vincula este hecho con el deterioro de los procesos escolares y pedagógicos del centro educativo:

Afectó todo, porque algunos profesores se desentendieron de su misión comprometida con el proyecto original y ya no siguieron actuando de la misma manera [...]. Ese compromiso que había, esa entrega, el cariño por lo que se estaba haciendo, el no anteponer intereses de carácter particular sino que siempre optando por el bien general, la alegría de trabajar (jefe del DAEM).

La ampliación del establecimiento y la complejidad de la gestión escolar

Ahora bien, de manera simultánea al proceso recién descrito, el Colegio de Cultura y Difusión Artística finalizó, en 2005, lo que en 2002 era un proceso incipiente de ampliación a la enseñanza media. El cambio y extensión del establecimiento volvieron más compleja la gestión escolar y contribuyeron, según los entrevistados, a su deterioro.

La enseñanza media siempre ha funcionado en un recinto distinto del que ocupa la escuela básica (que sigue siendo la misma casa donde fue fundada), pues la construcción de un edificio que pueda albergar a ambos ciclos no ha podido concretarse. La división del colegio ha influido en que la comunidad perciba los dos centros como instituciones que funcionan aparte, algo que se ha visto acentuado por la falta de un proyecto educativo que sea capaz de orientar el trabajo y una dotación de recursos humanos insuficiente para cubrir los cargos directivos y técnicos de ambos centros. Como señala el director:

Después de diez años ya tienes dos colegios, porque en realidad son dos colegios, la gente, sabes, que me decía cuando yo asumí: «¿Usted es el director de la básica o de la media?».

La verdad es que dirigir un colegio no es tan fácil, y peor todavía cuando estamos divididos, tenemos físicamente dos locales que nos complica mucho el tema de la gestión. Ahora que estoy aquí no puedo estar mucho en la media, entonces eso es una deuda que yo tengo pendiente a partir de este año.

Uno de los integrantes del equipo técnico concuerda con este diagnóstico y señala que los alumnos también perciben ambos recintos como colegios separados.

El proyecto de media [...] siempre ha estado un poco aparte de la escuela. Yo creo que lo primero es que eso se da porque justamente desde un principio estuvimos separados físicamente. Entonces [los alumnos] tenían que desplazarse al otro establecimiento y eso generaba como que en el fondo, «claro, nosotros somos de acá de media pero vamos a otro colegio a hacer esas actividades» [...], o sea, la parte física y estructural ha sido primordial en esto. Lamentablemente, nunca ha habido una identificación al 100 %. Todos sabemos que tenemos el mismo nombre, pero está la media y está la básica. Lamentablemente.

Asimismo, los estudiantes identifican diferencias entre la básica y la media, como, por ejemplo, en el trato que les prodigan los profesores y la calidad de la educación que reciben, algo que hace dudar a los del primer ciclo entre permanecer en el colegio o no.

Estudiante 1: Allá [en la media] [...], o sea no es que nos traten mal, sino que no nos tratan igual que acá.

Estudiante 2: No tenemos la misma confianza con los profesores.

Estudiante 3: Es que al final yo igual me voy, porque me gusta la básica pero no la media acá.

Estudiante 2: O sea como que estoy entre ir y no ir, pero si me quedara me gustaría que tuvieran una mejor educación.

Estudiante 3: No me gustaría irme porque ya me acostumbré acá, pero no sé. No me gusta la forma de ser del liceo, es muy relajado y al final uno no sale bien preparado.

Finalmente, la ampliación a la enseñanza media también ha supuesto la llegada de nuevos alumnos, los llamados «externos». Estos estudiantes se integran a un curso distinto del que forman los que han estado en el colegio desde básica, algo que, según estos últimos, perjudica la relación que se establece entre ambos.

Estudiante 2: Lo que pasa si hacen eso es que los dos cursos no se conocen y no comparten, como que todos se miran mal.

Estudiante 3: Yo creo que deberían seguir los dos cursos y a los que lleguen nuevos los repartan.

Estudiante 1: Sí, porque cuando llegamos es como «hola, hola, hola», y nada más.

A juicio de los profesores, las diferencias entre los alumnos que se integran en enseñanza media y los que están desde básica son evidentes, pues los primeros carecen de un sentido de pertenencia con la escuela, son indisciplinados, poco comprometidos y no tienen la formación artística que sus pares desarrollan desde pequeños.

Como que a nosotros nos tiró para abajo la enseñanza media, porque ahí empezaron dos cursos nuestros enteros, y se agregó un tercero, al que venían niños de afuera y esos niños empezaron, como se dice, a desprestigiar el colegio, y los papás que teníamos nosotros empezaron a retirar a sus niños y llegaron más, y después más, prácticamente puros niños de afuera (docentes).

La introducción del currículo artístico

Con el objeto de regular la enseñanza artística en Chile, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y la Unidad de Currículo del Ministerio de Educación elaboraron el Marco Curricular de Formación Artística Especializada. Dicho currículo comprende

siete áreas: artes dancarias, teatrales, musicales, visuales, integradas, literarias y cultura tradicional. Actualmente, son treinta y siete las escuelas reconocidas como artísticas por el Ministerio de Educación.

Dos años después de que el Colegio de Cultura y Difusión Artística se ampliara a la enseñanza media, el Ministerio de Educación lo reconoció como escuela artística formal. Esto significó, en la práctica, que todo lo que el establecimiento venía haciendo espontáneamente desde su fundación pasara a regularse conforme a las nuevas normativas ministeriales. Sin embargo, algo que podría haber fortalecido el sello del colegio, terminó por perjudicarlo, en gran medida debido al contexto de crisis en que se produjo la formalización.

Entre los requisitos que debe cumplir una escuela artística están que todas las horas de libre disposición de la Jornada Escolar Completa deben utilizarse para desarrollar talleres artísticos y que estos deben ser impartidos por profesionales especializados que no necesariamente tienen que ser docentes. Esto último supuso la llegada de los denominados «profesores especialistas», algo que vino a alterar, a juicio de los más antiguos, el tipo de formación integral que ellos estaban acostumbrados a entregarles a sus estudiantes.

Esto porque en la época en que se llevó a cabo el estudio de Unicef, los profesores de todas las asignaturas eran seleccionados tomando en cuenta tanto su formación docente como su formación artística, cuestión que les permitía realizar cualquier clase respetando el sello particular de la escuela. Hoy, en cambio, quienes imparten los cursos de arte y cultura limitan su trabajo a esta labor y no necesitan ser profesores para integrarse al colegio. Esto ha redundado, primero, en que los docentes antiguos se vean despojados de la posibilidad de impartir los talleres que estaban acostumbrados a realizar y, segundo, que quienes los reemplazan no posean una formación pedagógica integral que les permita abordar la asignatura que tienen a cargo como parte de un proyecto más amplio que considere la misión y los valores que busca impulsar el colegio.

Docente 2: Encuentro que fue un cambio bien fuerte el giro que tuvo; estábamos acostumbradas a los detalles, ballet, cosas súper planeadas, súper bien hechas, y después nos encontrábamos con bandas sonoras y dele que dele, ensambles, y dele, y se dejó el uniforme de lado y eran cosas que nosotros echábamos de menos y nadie les decía nada a los colegas, los dejaban no más. Entonces sufríamos y no nos pescaban para nada y hacían lo que querían, y sufrimos.

Docente 3: Estábamos acostumbradas y trabajamos realmente impecable, entonces nos vinieron a cambiar todo a la vida bohemia.

Docente 1: Nos empezaron a echar a perder los grupos de los niños, la disciplina, ciertos hábitos, los chicos totalmente «al lote»; después andaban cero compromiso con los niños y eso también nos perjudicó harto.

Esto, sumado a la mala impresión que tienen los profesores antiguos de las capacidades y disposición que tienen sus colegas nuevos, ha contribuido a perjudicar las relaciones que se establecen al interior del cuerpo docente.

Docente 3: [Llegaron] hartos especialistas y fue como «¡Ah!, ¿estos son los especialistas?», o sea más cosas hacíamos nosotras.

Docente 2: Y los especialistas, en este caso en el área de música que es lo más fuerte que teníamos, ahora tenemos tres, pero yo creo que agarraron y tomaron a los más «chantas».

Docente 2: [Los profesores especialistas] no aparecen en los consejos, algunas veces ellos decían que van al consejo de básica, y uno le preguntaba a los de media y decían que estaban en el consejo de básica. Mientras todos estábamos en consejo.

Asimismo, a juicio de estos docentes, el hecho de que los talleres artísticos se transformaran en clases lectivas trajo varias consecuencias negativas. En primer lugar, dejaron de ser actividades orientadas a las presentaciones, con lo cual la escuela fue perdiendo su relación con la comunidad. En segundo lugar, el hecho de que empezaran a ser parte del horario de clases hizo que todos los alumnos estuvieran obligados a asistir a ellos, algo que fue en desmedro de la calidad de los grupos, que antes estaban formados solo por los alumnos que estaban interesados en participar. Y, en tercer lugar, la equiparación formal de las horas destinadas a formación artística con aquellas que corresponden a las actividades regulares significó, en la práctica, que las primeras perdieran importancia, pues, desprovistas de su especificidad, no pudieron competir con la importancia que han ido adquiriendo las asignaturas que forman parte de las mediciones nacionales.

Docente 1: Sí, porque ahora más que nada están abocados al aula.

Docente 3: Son más horas de clases.

Docente 2: [Los talleres se hacen] dentro de la sala; en realidad; son una asignatura más.

Docente 1: No se retomó eso [...], que los talleres quedaran fuera de horarios de clases. Para que se quedaran los niños que realmente querían estar.

Finalmente, la transformación de los talleres en asignaturas también ha implicado una forma distinta de utilizar el espacio, algo que los alumnos resienten.

La sala de música antes era una sala de música, pero ahora está con mesas y sillas. Antes tenía de esas tarimas y cantábamos y todo, ahora pusieron mesas y sillas y es como una sala normal, pero me gustaba más antes (estudiante).

Ahora bien, según el *Estudio de caracterización de las escuelas artísticas* del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, el Marco Curricular de Formación Artística Especializada adolece de algunos problemas que contribuyen a que no exista claridad respecto a los requisitos que debe cumplir una escuela artística. Por ejemplo, si bien el marco establece que estas escuelas deben impartir una formación por ciclos, no especifica los planes y especialidades, ni el tipo y la cantidad de docentes con que debe contar una escuela artística por nivel, así como tampoco el número de estudiantes que debiera

tener por curso, ni la infraestructura específica que requiere cada especialidad. Más aún, el informe señala que «poco se sabe sobre cómo estos establecimientos logran (o no) implementar este nuevo currículo», pues preguntas como ¿de qué manera integran el currículo general y el artístico? o ¿cómo se organizan y qué modelo utilizan para implementar este último? aún no han sido respondidas².

En este sentido, es posible considerar que no todos los problemas que ha tenido la escuela a raíz de la implementación del currículo tengan que ver con factores internos, sino que algunos de ellos se deben también a la falta de claridad con que ha operado el Ministerio de Educación en la materia. En palabras del actual director:

Quizás la mayor dificultad el primer año que me encontré fue justamente con la existencia de este currículo artístico, y que se proyectó hasta octavo, cuando solo estaban reconocidos hasta sexto los planes y programas, por eso ahí tuve que hacer un ajuste cuando me metí más en el tema curricular y como a mitad de año tuve que reformular el tema, y al final logramos salir, y al año siguiente lo que hicimos fue tener el currículo como corresponde hasta sexto y séptimo y octavo colgarnos de los planes y programas propios que se habían establecido el año 2007.

El contexto: competencia y segregación a nivel local

Luego de 2002, uno de los focos de la gestión comunal de La Unión fue potenciar la enseñanza media municipal, lo que se concretó, por un lado, en la integración del Liceo Rector Abdón Andrade Coloma a los liceos bicentenarios del país y en la especialización del Liceo Honorio Ojeda Valderas en la modalidad técnico-profesional. Esto, sumado a la creciente oferta de colegios privados, ha contribuido a que la demanda por ingresar al Colegio de Cultura y Difusión Artística disminuya y a que se produzca una creciente fuga de alumnos de enseñanza básica, en parte porque los apoderados prefieren que sus hijos estudien en el mismo establecimiento hasta que se gradúen. Esta situación ha llevado al colegio a dejar atrás sus procesos de selección y a generar políticas de admisión abiertas, algo que, según la exdirectora de la escuela, ha perjudicado los resultados académicos del establecimiento:

Cuando se produce el rompimiento en la Escuela de Cultura, empieza a crecer el Liceo Rector Abdón Andrade Coloma [...] que hoy día es liceo de excelencia y liceo bicentenario. Ha sido conducido muy bien y ese liceo nos fue llevando todos los mejores alumnos del colegio de cultura, se fueron todos para allá y [...] nosotros nos fuimos quedando con ese alumno que era el alumno con menos rendimiento en las escuelas básicas y se trasladaba a la Escuela de Cultura, y como la Escuela de Cultura necesitaba tener alumnos, se recibían y se recibían y eso también fue echando a perder los resultados.

2 <<http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/01/Estudio-caracterizacion-de-las-escuelas-artisticas.pdf>>.

Debido a esto, el establecimiento ha visto modificado el perfil de sus estudiantes y familias. A juicio de los entrevistados, mientras que los estudiantes de la escuela solían destacarse por su motivación, participación y compromiso, hoy no solo no cuentan con estas características, sino que además adolecen de debilidades en su formación y provienen de familias que, a diferencia de las antiguas, se involucran escasamente en sus estudios. Los profesores se refieren a este hecho para explicar las dificultades que enfrentan a la hora de llevar a cabo los procesos pedagógicos:

Antes era como más exclusivo en ese sentido este colegio [...]. Llegaban como mejores alumnos; ahora nosotros recibimos de todo, por el hecho de ser municipal, entonces igual hay que hacer maravillas; y no es solamente enseñar la parte pedagógica, porque tienes que enseñar valores. De repente en la casa no hay mucho apoyo y tienes que empezar desde cómo se abrocha un zapato un chiquillo a cómo abre la boca, y es una lucha constante de todos los días [...]. Cuando va otro profesor a la sala y dice: «Oh, estos con estos no han hecho nada», es porque falta que nos apoyen en la casa [...]. Yo como estoy del año 2000 acá y antes había, no sé, otro tipo de alumnos.

Esto se puede explicar, en parte, por los problemas económicos que afectan actualmente a la ciudad de La Unión. En palabras del director del colegio, la falta de oportunidades laborales ha terminado por convertirla en una «ciudad dormitorio», algo que trae aparejadas consecuencias negativas para los jóvenes en edad escolar.

El alcohol y la droga están entrando muy fuerte en los jóvenes, fundamentalmente por el alto nivel de cesantía. La gente tiene que salir fuera de La Unión, construcciones son muy pocas y las empresas a veces traen a sus propios trabajadores, entonces es una ciudad, como muchos la denominan, «dormitorio», incluso mucha gente que va de La Unión a trabajar a Valdivia y Osorno y regresan en las tardes [...]. Se cerró Colún, Iansa, las forestales que empiezan a comprar terrenos y la gente se va, o llega sin pega acá y colapsa. Entonces, la situación de los establecimientos educacionales ha cambiado.

Los apoderados comparten esta apreciación y relacionan el problema con el menor nivel de involucramiento que tienen hoy en día con la educación de sus hijos.

Mucha gente que aquí llega en la noche y sale temprano en la mañana, pero no quiere decir que tenga mala relación con el colegio, sino que la ciudad de La Unión estamos siendo una ciudad dormitorio (apoderada).

Además de esto, es importante señalar que la disminución de las actividades artísticas que el colegio organizaba para la comunidad ha impactado negativamente en el vínculo que establecen los padres con la escuela. Como indica el estudio de 2002, en ese entonces los apoderados participaban activamente en la organización de estos eventos, y se sentían parte del reconocimiento que la comunidad hacia ellos. Hoy, en cambio, las familias tienen escasas oportunidades de involucrarse en el proyecto educativo y, por lo mismo, de sentirse parte de él y esforzarse por mejorarlo.

El impacto en el aula

El proceso de deterioro que hemos descrito hasta aquí se ve reflejado, en la actualidad, en el trabajo de aula que se desarrolla al interior del centro educativo. Por ejemplo, a partir de la observación de una clase de Lenguaje de segundo ciclo básico, se constató un deterioro de las prácticas pedagógicas respecto a las de 2002. En primer lugar, se identificó una planificación inadecuada, a lo que se sumó una modificación de último minuto: la sesión tenía que empezar con una prueba, pero el docente la suspendió, retrasando notoriamente el inicio de la clase.

En segundo lugar, mientras que la clase observada en 2002 contó con metodologías de enseñanza lúdicas, que promovían la motivación y participación de los alumnos, la que se observó en 2013 tuvo como eje central una guía compuesta de ejercicios mecánicos, repetitivos y de resolución individual, que no logró capturar la atención ni el entusiasmo del curso. La desconcentración de los estudiantes redundó en que su comportamiento fuera desordenado e indisciplinado, y el profesor no tuvo la capacidad de manejar eficazmente al grupo.

Además, aun cuando el docente se ocupó de monitorear el trabajo que estaban desarrollando los estudiantes en sus respectivas guías, no les brindó un apoyo especial a quienes presentaban dificultades ni tampoco les entregó un refuerzo positivo a los que obtenían mayores logros, situación que sí caracterizaba la práctica de aula hace diez años. Finalmente, esta vez los objetivos transversales y de formación integral o valórica no estuvieron presentes como en 2002. La explicación que esgrimió el docente en la entrevista realizada después de la clase para explicar estas diferencias fue, al igual que la que entregaron los otros miembros del colegio en diversas oportunidades, el cambio en el perfil de los alumnos y la falta de tiempo de que disponen los profesores para planificar sus clases.

En síntesis, a lo largo de la última década, el Colegio de Cultura y Difusión Artística ha experimentado un profundo proceso de deterioro y pérdida de su efectividad, en el cual se combinan factores internos y estructurales o externos. Con la salida de la fundadora y directora del centro, el establecimiento inició un proceso de deterioro de su proyecto educativo que lo llevaría al quiebre de su cultura y confianza, aspectos que, según los entrevistados, habrían influido negativamente en los procesos escolares y pedagógicos. Asimismo, los actores identifican la introducción del currículo artístico y el cambio en el perfil de los alumnos –producto de la introducción de dinámicas de segregación en el nivel local– como transformaciones perjudiciales, mientras que le atribuyen a la deficiencia con que se introdujo la enseñanza media la mala imagen que la comunidad tiene de la escuela: una institución sin identidad ni cohesión y que ni siquiera es un solo establecimiento.

MOMENTO ACTUAL: ENTRE LA CRISIS Y EL POSIBLE DESPEGUE

Luego del periodo que se ha descrito, el Colegio de Cultura y Difusión Artística ha comenzado a mostrar ciertos avances. No obstante, los esfuerzos que han desplegado sus miembros son aún insuficientes para superar los problemas que debió enfrentar durante la última década. En esta sección se describe la situación que vive el establecimiento en la actualidad, poniendo énfasis en la gestión institucional, directiva y pedagógica; la cultura y el clima escolar, y el contexto en el que se inserta la escuela.

Gestión institucional y directiva

Luego de tres años en el cargo, el actual director de la escuela plantea tener el foco puesto en devolverle al establecimiento su identidad artística, involucrar a los apoderados, recomponer el clima y las relaciones humanas, y fortalecer los procesos técnicos y pedagógicos. Pero, aun cuando señala que su labor lo motiva y que no tiene mayores sobresaltos, identifica algunos elementos que, a su juicio, la hacen más compleja, como la separación del colegio en dos recintos, la insuficiencia de recursos humanos, la falta de autonomía de la planta docente, y la sobrecarga de labores administrativas que, desde su perspectiva, le ha impedido concretar un liderazgo pedagógico dentro del colegio. Como él mismo relata:

¿Qué dificultad hemos tenido para poder ver eso? Justamente es el tema de las unidades técnicas, que los coordinadores del ciclo no disponen del horario, tienen que hacer sus clases y resulta que les ponen las tardes a veces libres y en las tardes los profes tienen otro tipo de clases, no tienen Lenguaje no tienen Matemática entonces se hace difícil [...]. Y yo, por las tareas y fundamentalmente por la existencia de estos dos edificios a veces se me complica mucho y hago muy poca visita a las salas de clases y eso es una debilidad que yo la reconozco. Las tareas administrativas a uno lo van absorbiendo mucho.

Actualmente, un equipo de gestión, que acompaña la labor del director y está constituido por el equipo técnico (el jefe de UTP de media y dos coordinadoras técnicas de básica) y el inspector general de la enseñanza media, se encarga de coordinar el funcionamiento del colegio. Los miembros del equipo reconocen que debido a la falta de tiempo y la diversidad de funciones que deben cumplir no se reúnen periódicamente, algo que se ve agravado por el hecho de que, según ellos, el director no logra promover adecuadamente la participación ni delega suficientemente algunas tareas:

Yo encuentro que al modelo de ahora de liderazgo le falta comunicación, que todo el mundo sepa lo que está ocurriendo en el colegio, delegar funciones, las medidas, de lo que hay que hacer [...]. Es que nosotras tenemos un equipo y se supone que, donde hay un equipo de gestión, ¿no cierto?, tenemos que conocer todos los pasos que se están dando,

adónde vamos, hacia dónde estamos apuntando, con qué contamos y de repente nosotros, el equipo, no nos ligamos unos a otros [...]. Entonces, él [el director] de repente sale con sus decisiones y ya, nosotros, «bueno no le consultó a nadie», entonces como que nos sentimos nosotros «qué estamos haciendo» (integrante del equipo técnico).

A las falencias que los actores identifican en relación con la conducción actual del establecimiento, se suma la falta de un PEI que efectivamente oriente y sustente la acción y el trabajo que se realiza en el colegio. El PEI que está vigente se actualizó en 2011 y fue diseñado para implementarse en el nuevo edificio que iba a reunir a la enseñanza básica y media. Pero debido al retraso en su construcción, el proyecto no está cumpliendo hoy en día un rol dentro de la gestión escolar.

No obstante, los actores reconocen y valoran el intento del director por devolverle al establecimiento su sello artístico mediante la promoción de las actividades que caracterizaban a la escuela en el pasado, las que han vuelto a incluir a los padres y apoderados, como una forma de potenciar su participación.

Se están retomando cosas [...] en la gala, los papás, en la comunicación [...]. El año pasado, el [director] nos dio la bienvenida en el auditorio a todos los papás [...]. Eso habla muy bien de él, de que quiere estar en contacto con nosotros (apoderados).

Gestión técnico-pedagógica y de currículo

El actual equipo técnico del establecimiento funciona con dos coordinadoras de básica, separadas por ciclo, que cumplen horas de UTP y media jornada de aula, y una jefa de UTP en enseñanza media, que además tiene la jefatura de un curso. Los miembros de la comunidad educativa subrayan que faltan profesionales para ejercer las tareas relativas a esta área y advierten la necesidad de incorporar, entre otros, a un jefe técnico exclusivo para la enseñanza básica.

Ahora bien, a lo largo de los últimos años, el esfuerzo respecto a la gestión técnica ha estado puesto en formalizar los procesos del área en línea con las nuevas exigencias de la política educativa del país. En este sentido, los docentes reconocen que lo que antes hacían en un espacio de autonomía, debido a la confianza que la antigua directora depositaba en ellos y al compromiso y responsabilidad con que realizaban su trabajo, se ha transformado en una serie de procesos unificados y estandarizados, que no parecen convencerlos del todo.

Como que [antes] todas cumplíamos y no nos importaba tanto el que tenía que responder a un formato [...], era como que ahí tú trabajabas, trabajabas y sabías que tenías que tener un logro, tenías que tener aprendizaje con los niños. Ahora, antes no estaba tampoco que iban a venir a supervisarnos, qué sé yo, esas agencias que hay ahora, no estaba eso. Uno hacía su trabajo y sabía que tenía que hacerlo bien. Ahora, hemos aunado criterios en cuanto a planificación, a cómo usar los instrumentos de evaluación, la planificación anual. Consensuamos una pauta de observación de clases, que en ese tiempo no estaba (docentes).

De este modo, los profesores manejan actualmente, tanto en básica como en media, un formato común de planificaciones mensuales, que es retroalimentado por el equipo técnico. Además, se estableció un proceso formal de visitas mensuales al aula, que está a cargo del mismo equipo y tiene que derivar en sugerencias que les sirvan a los docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas. Asimismo, en la escuela se está empezando a abordar el tema de la evaluación de aprendizajes, considerada una de las debilidades del área. Frente a este proceso, ha existido una respuesta favorable de los profesores que, en general, se sienten apoyados y acompañados por el equipo técnico del establecimiento.

Además, el colegio cuenta con una organización del trabajo técnico colectivo altamente estructurada que opera sobre la base de reuniones semanales distribuidas de la siguiente manera: el primer lunes de cada mes se lleva a cabo el consejo general; el segundo, el consejo de articulación por asignatura; el tercero, se trabaja la parte técnica, y el cuarto, se les otorga tiempo a los profesores para que desarrollen el trabajo técnico individual. La instalación de los consejos de articulación ha sido uno de los énfasis del establecimiento, que ha buscado promover el empalme entre la básica y la media, y que, además, se ha visto potenciado en los últimos años con la instalación de octavo básico en el recinto de media y la futura incorporación de séptimo en el mismo lugar.

Por otro lado, como respuesta al cambio en el perfil de los estudiantes y a las problemáticas que este ha significado en términos de aprendizaje, uno de los ejes del trabajo actual ha sido el reforzamiento y la nivelación de quienes cursan enseñanza media y la puesta en marcha de estrategias de atención a su diversidad. El fortalecimiento de esta línea de trabajo se ha visto posibilitado por la incorporación de profesionales idóneos –como una educadora diferencial y una psicóloga– gracias a los recursos de la ley SEP, que son ampliamente valorados y reconocidos por la comunidad educativa.

Cultura y confianza escolar

Luego de un extenso periodo de quiebre de la convivencia escolar, hoy en día es posible detectar una cierta normalización de las relaciones. No obstante, recomponer este aspecto ha sido difícil y todavía prima la desmotivación y la nostalgia respecto a la excelencia que caracterizaba al establecimiento en el pasado.

En este sentido, si bien mejorar el clima ha sido una de las tareas fundamentales del equipo de gestión actual, parece que este no cuenta con las competencias necesarias para promover un cambio sustantivo dentro de la escuela. Así, lejos de abordar integralmente el problema, el equipo ha limitado sus esfuerzos a las conversaciones personales que sus miembros pueden sostener con el resto de los profesores.

De esta forma, a juicio de los miembros de la comunidad educativa y de las autoridades locales, recuperar la cultura que antaño caracterizó a la escuela requiere un liderazgo fuerte que cuente con todas las competencias necesarias para afrontar el desafío.

Yo siempre me he cuestionado del liderazgo de una persona que tiene que llegar aquí, una escuela muy grande, con media, tiene que cumplir con muchos requisitos [...], con muchas habilidades que tiene que desarrollar acá, sobre todo con tanta gente que tiene que ver, lidiar; entonces es como fuerte esto y no hemos podido, digamos [tenerlo] [...]. Yo creo que este año como que estamos un poquito, entrecomillas, como en paz, digamos, no hay tanto esos roces tirantes, pero igual nos falta [...], y tiene que ver mucho con el liderazgo (integrante del equipo técnico).

Contexto institucional y entorno escolar

En cuanto al contexto institucional, si bien el sostenedor ha decidido mantener distancia, con el objeto de no interferir en los procesos que se están desarrollando en el interior del colegio, esto no ha disminuido el apoyo y compromiso que la comunidad educativa de la escuela reconoce y valora. Sin embargo, todavía no es posible identificar estrategias concretas para abordar la crisis y promover el repunte del colegio.

Respecto de la gestión de recursos externos, la escuela se ha visto ampliamente beneficiada por la ley SEP. Estos recursos se han utilizado especialmente para dotar de equipamiento a la escuela e instalar un equipo de apoyo que pueda atender a los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales. De igual forma, el establecimiento ha entablado alianzas con distintas universidades para apoyar a los alumnos que tienen que rendir la PSU, y con fundaciones y otras instituciones con el objeto de desarrollar su labor artística.

Finalmente, frente a las amenazas que implica el cambiante entorno en que la escuela está inserta, el colegio ha empezado a trabajar los problemas de drogadicción y alcoholismo con el apoyo del Senda.

Visión hacia el futuro

La comunidad educativa y las autoridades locales identifican ciertos avances en la gestión actual, aunque asocian el despegue definitivo del establecimiento con la llegada de nuevos liderazgos, que sean capaces de recomponer la cultura escolar y devolverle la excelencia académica.

Efectivamente es un liderazgo emocional el que se requiere allí y pienso que si se da en el futuro la posibilidad de que llegue una persona que reúna esas cualidades yo siento que eso sí ayudaría [...]. Conuerdo absolutamente que es un liderazgo de tipo emocional [...], no tanto del punto de vista de las competencias técnicas, no, [sino] que sea capaz una persona de establecer un lazo de cercanía, un trato muy próximo con sus colegas, de mucha confianza, para que de nuevo ellos vuelvan a tener eso [que tenían antes] [...], y tengan fe en sus propias capacidades y en sus proyectos, y los vuelvan a reinstalar (jefe del DAEM).

En este contexto, es importante destacar que los entrevistados cifran muchas de sus expectativas en el nuevo edificio, pues consideran que el nuevo recinto escolar constituye una oportunidad para recuperar su sello, ordenar la gestión y recomponer su unidad³.

Pienso que vamos por el camino correcto, pero para que uno se pueda sentir satisfecho completamente con esto, para mí es con el colegio nuevo. Teniendo una nueva casa donde estemos todos trabajando juntos, teóricamente esto debería cambiar, las falencias que pudieran observarse hoy día, en términos de las relaciones, en términos de compromisos de algunos [...]. Vamos a trabajar todos juntos, entonces se va a juntar la básica con la media y vamos a ser todos un cuerpo y vamos a trabajar en función de uno solo (director).

Lo que se espera es que cambie el hecho de estar todos en el mismo establecimiento y poder volver a vernos todos las mismas caras y poder tener todos la capacidad física para poder ir desarrollando esto, pero todavía nos falta (integrante del equipo técnico).

En suma, luego de casi un decenio marcado por una profunda crisis, el Colegio de Cultura y Difusión Artística se encuentra dando algunos pasos para recuperar su efectividad. Sin embargo, mientras que, por un lado, la gestión técnica y pedagógica se encuentra altamente estructurada y formalizada, y se han iniciado procesos clave para articular los niveles de enseñanza y atender la diversidad de los alumnos, además de promover las actividades artísticas, por otro lado la gestión es todavía débil. La ausencia de estrategias integrales y efectivas para recomponer la cultura escolar y la confianza entre los distintos actores, la necesidad de fortalecer el trabajo pedagógico colectiva e individualmente, y ciertas condiciones estructurales adversas, como la escasa autonomía en el manejo de recursos humanos que tiene la escuela son algunas de las deficiencias que deberá enfrentar un nuevo tipo de gestión. Finalmente, la construcción de un recinto escolar que pueda albergar los ciclos prebásico, básico y medio permitirá, a juicio de los entrevistados, que el establecimiento sea conducido como una unidad organizada y eficiente.

CONCLUSIONES: CULTURA Y CONFIANZA PARA EL MEJORAMIENTO ESCOLAR

El caso del Colegio de Cultura y Difusión Artística nos muestra la trayectoria de una escuela que perdió su efectividad en el transcurso de un decenio. Luego de más de veinte años de trayectoria, en 2002, el centro escolar se caracterizaba por sus buenos resultados, una alta demanda de matrícula y el reconocimiento de la comunidad local. El centro educativo tenía un sello artístico que había logrado consolidarse gracias

3 En octubre de 2014 se puso la primera piedra del edificio donde podrán estudiar los ochocientos alumnos que hoy cursan educación media, básica y prebásica. La obra tendrá una superficie edificada de más de 5000 m² y contempla la construcción de un auditorio, un gimnasio, un anfiteatro, además de los patios y las áreas destinadas para las obras de arte.

a la gestión de quien había sido su fundadora y única directora hasta ese momento. Sustentada en su figura, existía en la escuela una cultura fuertemente orientada al logro académico, con docentes comprometidos, motivados y satisfechos con su labor, a los que se sumaban apoderados, estudiantes y autoridades comunales que creían en el proyecto del establecimiento y contribuían a mantenerlo.

Sin embargo, en 2013 la escuela había bajado sus resultados académicos, experimentado una baja en la demanda y perdido el prestigio que tenía en la zona. Tanto los miembros de la comunidad escolar como las autoridades locales coinciden en que los factores que podrían explicar el deterioro del establecimiento son, fundamentalmente, cuatro: la salida de la directora en 2003 y el quiebre de las relaciones personales, la cultura y la confianza de los miembros de la escuela que significó el conflicto político en que se enmarcó su retiro; la ampliación de la oferta educativa a la enseñanza media, que no contó con las condiciones necesarias para una buena implementación; la formalización del currículo artístico en un momento de crisis, y los cambios del entorno, caracterizados por instalación de dinámicas de competencia, entre ellos un liceo de excelencia bicentenario, que provocó una alta fuga de alumnos y un cambio en el perfil de sus estudiantes.

Actualmente, el establecimiento, que cuenta con un nuevo director desde 2010, ha logrado ciertos avances en la recomposición del clima escolar, la recuperación de sus actividades artísticas y la relación con los padres y apoderados, y comenzado a tomar medidas para mejorar el ámbito técnico-pedagógico, abordando fundamentalmente la articulación entre la básica y la media, la nivelación de los alumnos que ingresan en los niveles superiores y la utilización de los recursos de la ley SEP para atender a la diversidad de los estudiantes, sumado a un trabajo de fortalecimiento y formalización de los procesos escolares que, sin embargo, parecen haberse transferido solo débilmente hacia las prácticas que se dan en el aula.

Los miembros del colegio todavía se muestran nostálgicos respecto a la excelencia que caracterizó a la escuela en el pasado. El deterioro de la cultura de colaboración y compromiso persiste, aun cuando la conflictividad ha ido decreciendo. El despegue efectivo del colegio, en este sentido, parece depender necesariamente de que los docentes y directivos recuperen la confianza que antes caracterizaba su relación. Los actores escolares coinciden en que para que esto pueda concretarse es fundamental contar con un ejercicio del liderazgo que contribuya a dotar a la escuela de un proyecto educativo claro.

Finalmente, es necesario señalar que el caso del Colegio de Cultura y Difusión Artística muestra que las escuelas municipales son vulnerables a los movimientos y conflictos de carácter político que se suscitan en el espacio local. El impacto que tuvo la tensión entre la autoridad comunal y la directora marcó profundamente la trayectoria de la escuela y determinó, en alguna medida, que perdiera el proceso de mejora escolar que había mantenido desde su fundación.

Así, la trayectoria del Colegio de Cultura y Difusión Artística sirve para comprender, por un lado, la importancia que tienen la confianza, las relaciones personales y, más en general, la dimensión subjetiva de la gestión escolar en la efectividad y el cambio educativo, y por otro, grafica cómo la dimensión micropolítica de la gestión municipal de la educación es un factor clave para entender la vulnerabilidad en que se encuentran los establecimientos y las enormes dificultades que estos enfrentan para desarrollar y sostener los procesos de mejoramiento escolar.

LA ESCUELA DIEGO PORTALES: DESARROLLO INTEGRAL Y EFICACIA SOSTENIDA EN EL SECTOR RURAL

ERNESTO TREVIÑO

Ustedes están aquí por el Simce, pero eso no es lo más importante para nosotros. Si tenemos un buen Simce, fantástico; pero si no lo tenemos, sabemos exactamente por qué. (Profesor)

INTRODUCCIÓN

La Escuela Diego Portales es el único establecimiento educativo de Villa Tehuelches, capital de la comuna de Laguna Blanca, en la Región de Magallanes. La historia de la escuela está muy ligada a la de la Villa, pues nació junto con la cooperativa Cacique Mulato, que dio origen a la localidad en 1967.

En un comienzo la escuela funcionaba en un edificio de madera construido en 1966, pero en 2005 se trasladó a una construcción sólida, con un patio interior que sirve de multicancha, centro social y escenario para los más diversos eventos artísticos. Además, el establecimiento cuenta ahora con un laboratorio de computación, un telescopio con mirador en altura, y salas y oficinas suficientes para los alumnos y profesores. Al momento de la visita, un salón auditorio se estaba empezando a construir donde antes estaba el edificio antiguo.

Actualmente, la escuela atiende a cincuenta y seis alumnos que se distribuyen entre prekínder y octavo básico. De estos, cuarenta viven en el internado de domingo a viernes. Los estudiantes provienen, principalmente, de Laguna Blanca, pues la escuela tiene la obligación de recibir a todos los estudiantes de la comuna. Aun así, el establecimiento recibe niños de comunas adyacentes (por ejemplo, Río Verde y San Gregorio) y de Punta

Arenas y Puerto Natales. En 2002, en la escuela estudiaban cincuenta y siete alumnos, por lo que la matrícula se ha mantenido estable durante los últimos diez años, aunque entonces solo veintinueve lo hacían en régimen de internado.

Los estudiantes que atiende la escuela son de nivel socioeconómico bajo o muy bajo y, por lo general, provienen de situaciones familiares complejas, pues sus padres se dedican principalmente a la ganadería y deben trasladarse constantemente en busca de oportunidades laborales. A pesar de esto, la comunidad de la escuela se las ha arreglado para ser un oasis de tranquilidad y protección para todos los niños que asisten a ella. La contención de las dificultades económicas, el positivo régimen de internado y las intervenciones escolares interactúan positivamente para apoyar el desarrollo socioemocional de los niños y, desde allí, generan una base sólida para el desempeño académico, artístico y científico de los estudiantes.

Si se pudiera definir la impronta de la Escuela Diego Portales, se podría decir que la educación está al servicio del desarrollo integral de los niños, algo que también destacaba el estudio de 2003. La enseñanza está marcada por la atención que se le da a cada uno de ellos, sus condiciones de vida y, ante todo, sus potencialidades, así como por el diseño cuidadoso de estrategias para apoyar su autoestima, autorregulación, resolución pacífica de conflictos y metacognición. En este sentido, aunque el currículo académico de la escuela es exigente, no por eso descuida las actividades artísticas, deportivas y comunitarias. En efecto, sus alumnos participan continuamente en concursos de literatura, baile y música, y en proyectos escolares de ciencias. Además los alumnos reciben una alimentación balanceada y cuidados médicos, dentales, kinesiológicos y psicológicos, tanto preventivos como remediales.

El establecimiento se caracteriza por el alto grado de profesionalismo de su equipo educativo y la coordinación que establece con las autoridades municipales. El alcalde actual llegó como secretario municipal a la comuna en 1980, prácticamente al mismo tiempo que el director de la escuela, cuando se creó la nueva división administrativa del país, y la perspectiva que ambos comparten es clave para explicar los buenos resultados académicos que sostenidamente obtiene la escuela. En 2012, el puntaje del Simce de cuarto básico fue de 301 puntos en Matemática, Historia y Geografía, y Ciencias Sociales, mientras que en Lenguaje fue de 311 puntos.

Por último, la reconocida excelencia de la escuela debe entenderse como resultado de la continuidad del director y el equipo docente. El actual director y cuatro de los ocho profesores con que cuenta actualmente el establecimiento llegaron en 1981. Pero este afeitamiento histórico representa también un desafío, puesto que se acerca la jubilación del director y la continuidad de la cultura y eficacia de la escuela podrían verse comprometidos.

El presente estudio de caso ofrece una panorámica de cómo se puede implementar una enseñanza que apunte al desarrollo integral de los estudiantes en contextos rurales desfavorecidos. La Escuela Diego Portales ofrece valiosas lecciones para comprender

cómo organizar y desarrollar la enseñanza, cómo realizar una gestión profesional y cómo mantener una visión e identidad sólidas a pesar de los cambios en el contexto y las políticas educativas.

EL CONTEXTO DE LA ESCUELA

Villa Tehuelches se ubica a un costado de la carretera que une Punta Arenas con Puerto Natales y es el único lugar donde se puede comprar algo en el trayecto entre ambas ciudades. La villa se vio favorecida con la construcción de la carretera, que antes era un camino de ripio, y también con la extensión de la red de telefonía móvil, que han facilitado la conectividad terrestre y la comunicación con autoridades y familiares que viven en otros lugares.

Villa Tehuelches tiene ciento cincuenta habitantes y Laguna Blanca, seiscientos sesenta¹. Dada la estabilidad de las autoridades y la condición de capital municipal, Villa Tehuelches representa el centro de las relaciones sociales en la comuna: ahí se encuentra la Municipalidad, una posta rural, un retén de carabineros y la escuela. Asimismo, el escaso número de habitantes que tiene la comuna hace que exista un trato cercano y solidario entre la comunidad escolar, las autoridades locales y la población.

El entorno es eminentemente rural, y las actividades económicas se concentran en la ganadería de ovinos. Los cambios en las formas de producción de este sector económico han provocado que el número de trabajadores requeridos disminuya, lo que ha traído consigo una mayor inestabilidad de la población trabajadora. En muchos casos, las labores se concentran en temporadas específicas del año, lo que genera una alta población flotante, y se traduce en que los apoderados de la escuela deban trasladarse constantemente en busca de sustento económico. Ante esto, muchos de ellos ven en el internado una buena opción para que sus hijos puedan sortear la inestabilidad laboral y domiciliaria.

Las distancias entre una estancia ganadera y otra son enormes, y las oportunidades laborales que ofrece Punta Arenas no se ven acompañadas por opciones educacionales de calidad. Además, los habitantes de Laguna Blanca consideran que la ciudad es peligrosa, debido en parte a la explosión demográfica que ha experimentado en los últimos diez años y a la pobreza que ha traído consigo.

Internado

La escuela cuenta hace veinte años con un internado que queda a solo cien metros del establecimiento educacional. En él trabajan dos inspectores durante el día y uno por la noche, además de asistentes de alimentación y limpieza. Los alumnos permanecen

1 Censo 2002.

ahí de domingo a viernes, y los que viven en Punta Arenas cuentan con un bus que los traslada a sus hogares y los lleva de vuelta al colegio. El internado cuenta con gimnasio, sala de máquinas, comedores, cocina, varios dormitorios, computadores, internet y TV cable, y ha sido uno de los pilares para que la escuela obtenga los buenos resultados que la caracterizan, puesto que ha permitido que los niños no tengan que abandonar los estudios cuando sus padres deben emigrar.

De acuerdo con los estudiantes, las actividades en el internado son altamente estructuradas, lo que favorece que exista una amplia variedad de oportunidades de aprendizaje:

Es que nosotros tenemos, por lo menos en el internado, una hora de estudio y una hora de recreación. Tenemos hora para todo, hora de dormir, hora de recreación, hora de estudio, hora de cena, de todo.

Tenemos el gimnasio, que nos dejan ocuparlo en la recreación; por lo general con los chicos estamos todo el día jugando a la pelota, deportes.

Mal que mal nosotros para hacer tareas tenemos recursos. Y una profesora puso una red wifi para el internado, y le entregaron computadores hace poco, y tenemos recursos para buscar en internet en caso de, y en caso de que no, tenemos los libros, tenemos ahí varios libros.

Ahora bien, el trabajo que se desarrolla en el internado supone desafíos importantes que requieren la colaboración de las familias, algo que, a juicio del director, no siempre se logra, pues los apoderados, en ocasiones, se sienten culpables por estar lejos de sus hijos y dejan de exigirles que cumplan sus responsabilidades. Por este motivo, los inspectores, que viven con ellos y terminan estableciendo una relación de tipo familiar, se vuelven indispensables para lograr un desarrollo integral y un buen desempeño académico: «Yo creo que el hecho de que haya internado hace que el trabajo sea en conjunto, más en conjunto con los inspectores, que en este momento hacen como de padres y apoderados» (docente).

Relación con políticas, proyectos y agencias

La Escuela Diego Portales se vincula con las políticas educativas a partir de una visión pragmática y crítica. El director y los docentes tienen claro su proyecto educativo y sus necesidades, y usan lo que les ofrecen los proyectos considerando cuánto pueden ayudar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje. Esto implica que la escuela no se suma a todas las propuestas educativas de las autoridades, sino que evalúa cada una cuidadosamente y adopta solo aquellos aspectos que le parecen adecuados. A juicio del director, esto se debe al alto nivel de reflexión pedagógica que han alcanzado los miembros de la escuela, proceso que se inició a comienzos de los noventa:

El Ministerio, el año noventa y uno, nos invitan a una reunión donde se iban a discutir, qué sé yo, estrategias, metodologías nuevas para el sector rural. En dos o tres

días estuvimos en San Gregorio, donde nos vendieron lo que ellos querían que nosotros tomáramos. No tomamos la propuesta.

Entre las políticas educativas implementadas en la Escuela Diego Portales durante los últimos diez años destacan la Jornada Escolar Completa (JEC), la Subvención Escolar Preferencial (SEP), el Simce, el programa Enlaces y los microcentros rurales.

La JEC representó un punto de inflexión porque introdujo una noción distinta de lo que significa desarrollo integral y le permitió a la escuela generar proyectos y atraer a distintos especialistas para impartir diversas actividades extracurriculares. A partir de esto, la escuela empezó a ser reconocida por su trabajo en las áreas de música, teatro, declamación, literatura y ajedrez, por nombrar solo algunas. Esto la ha llevado participar en los diversos concursos artísticos que organizan las comunas rurales, como el Festival Patagonia Estudiantil, donde obtuvieron el primer lugar, y a obtener premios regionales y nacionales de literatura.

La escuela se relaciona con el Simce del mismo modo que con el resto de las políticas ministeriales y esto es algo que no ha cambiado sustancialmente en los últimos diez años. El estudio de 2003 destacaba que, a pesar de sus excelentes resultados (292 puntos en Matemática y 284 en Lenguaje en cuarto básico en 1999, y 306 en Matemática y 315 en Lenguaje en 2000), el establecimiento no preparaba a los alumnos para rendir la prueba. Esto se debe a que, hoy como ayer, la escuela está comprometida con los resultados académicos de sus estudiantes, pero saben distinguir lo importante de lo urgente, y lo importante son los niños. Así, tanto el director como los docentes tienen conciencia de que los logros que obtienen en el Simce se deben al tiempo que dedican a incorporar a los niños a los procesos de aprendizaje y nivelarlos académicamente.

La Escuela Diego Portales tiene pocos alumnos y cierta rotación estudiantil. Así, por ejemplo, cuando hay un curso de ocho alumnos y tres de ellos son nuevos, el director y los profesores pueden predecir que los resultados Simce no serán elevados. Por ejemplo, en 2013 había cuatro niños nuevos en cuarto básico que requerían un trabajo de mediano plazo para nivelarse, y la profesora anticipó con toda tranquilidad que los resultados no serían muy elevados. Y en efecto, el curso obtuvo 246 puntos en Comprensión de Lectura y 256 en Matemática. Los profesionales de la escuela no se alarman, porque consideran los procesos pedagógicos en perspectiva y saben que cuentan con las herramientas necesarias para apoyar el desarrollo social, emocional y cognitivo de los estudiantes.

Para qué estamos con cosas, todos los niños son distintos, eso puede influir mucho de un Simce a otro, los aprendizajes, etc., entonces esa vez empezamos a ver que ese Simce que no fue así tan alto, porque había quedado la vara muy alta, y empezamos a ver el tipo de niño, sabe que en el sentido de no echarles la culpa a ellos, si es no que ellos igual hicieron un gran esfuerzo pese a todos los problemas que tenían, problemas de aprendizaje, y a pesar de eso ellos lograron un puntaje de [...] que iba en la media (exdocente).

Es que igual, para nosotros el Simce es una cosa puntual. No nos cortamos, como dice el chileno, no nos cortamos las venas (director).

No, nosotros no nos dedicamos a prepararnos [...]. Yo me dedico a que los niños aprendan, todos, y ellos van a aprender de acuerdo a como este cada uno. Y yo voy a tratar de que cada uno de ellos tenga, o sea, yo le voy a entregar lo que más pueda de acuerdo a la necesidad que tenga cada uno, independiente del Simce, porque el Simce solamente mide un momento, es una prueba, pero yo tengo que ver si el niño que llegó tiene baja autoestima, si el niño que llegó tiene problemas de escritura, si no lee bien de acuerdo a lo que necesite yo lo voy a trabajar, no de acuerdo a lo que me pide el Simce [...]. Porque si no, tendría que hacer un plan especial y empezar a prepararlos como si fueran máquinas, y yo tengo claro que no son máquinas los niños, son personas, así que, aquí nos han llegado niños con muy baja autoestima, y con muchos problemas de lectura, y hay niños que han tenido un avance pero increíble desde que llegaron hasta que se fueron, y eso nadie lo mide [...]. Yo no estoy de acuerdo con ese sistema, porque no mide la realidad (docente).

Nosotros realmente aquí no está esa presión de hoy día saco 200 puntos, el director me va a llamar la atención; eso no ocurre acá, porque cada uno hace tantos años que trabajamos juntos que ya sabemos cómo trabaja cada uno, entonces el resultado no indica el trabajo que nosotros estamos haciendo, el resultado pasa por el tipo de alumnos que tenemos, porque por ejemplo, este año yo tengo claro que el resultado va a ser bajo, porque cuatro tengo como 4 niños que los recibí este año [...] y yo estoy tratando de nivelarlos, pero no voy a lograr que esos lleguen al nivel que tienen los de cuarto que estaban con nosotros desde primero básico (docente).

Aun así, hoy la escuela tiene una estrategia más definida para enfrentar la prueba y utiliza evaluaciones y preguntas tipo Simce en los cursos que la rinden, pero siempre con una orientación pedagógica bien definida, evaluando nuevos sistemas, proyectos y metodologías de enseñanza para incorporar aquellas que apunten a satisfacer las necesidades de los estudiantes en relación con su rendimiento académico, social y emocional. Quizá por lo mismo, estos tienen internalizada la importancia de la prueba de una manera positiva: «Nos dieron un premio súper bueno para comprar cosas, los premios Simce que se les llama. Te dan una cantidad de puntos y tú los puedes cambiar, cosa que el Ministerio le pasa un catálogo a la escuela. El director lo vio y mando a pedir algunas cosas».

Sin embargo, algunos entrevistados consideran que la escuela no ha podido sustraerse al proceso de ajustes curriculares ligados a la importancia que se le otorga al Simce a nivel nacional, y que esto ha redundado en que disminuyan las actividades extraprogramáticas.

Cuando yo llegué había más actividades artísticas y eso es lo que se extraña ahora [...]. Eso es lo que ha cambiado. Antes se desarrollaban muchas más actividades artísticas,

ajedrez, teatro, bailes folclóricos, participábamos en deportes también, y ahora eso se ha perdido, se ha perdido con el tema de la competencia que se hace por tanta exigencia, que uno tiene que sacar un buen puntaje en el Simce (docente)

El Simce y, particularmente los incentivos y sanciones asociadas a los resultados, crean tensiones en relación con la identidad de la escuela. En general, los docentes y el director están conscientes de que la evaluación externa representa una herramienta para medirse y ver cuán eficaz está siendo su trabajo, pero como indica el director «para nosotros el Simce es una cosa puntual y, como dice el chileno, no nos cortamos las venas». Esto quiere decir que el Simce se toma como un indicador de eficacia y se analizan cuidadosamente los factores que explicarían los logros en estas pruebas. La variación en resultados año a año suele explicarse en función de la maduración en el proceso educativo de los niños, y la aplicación del Simce en momentos de la vida escolar de los niños en los que no se han logrado nivelar los distintos ámbitos del desarrollo. Por ejemplo, cuando el Simce presenta bajos resultados, los docentes y el director saben que esto se debe a que tienen alumnos que llegaron recientemente a la escuela y, por ende, aún no ha pasado tiempo suficiente de trabajo en la escuela como para ver los frutos en términos académicos.

Si bien los docentes y el director en la escuela sostienen que el Simce no es lo más importante en esa escuela, también reconocen que las sanciones e incentivos asociados a los resultados generan una presión insoslayable que tensiona la identidad de la escuela. Aquí se identifican, al menos, cuatro factores. Primero, la escuela ha debido sacrificar actividades extra-curriculares artísticas y deportivas para sustituirlas por otras de índole más académica. Esto se resiente como una pérdida parcial importante, pues una de las firmes creencias en esta escuela es que las actividades artísticas y deportivas son un complemento fundamental del desarrollo académico, pues ayudan a fortalecer la autoestima, la autorregulación, los hábitos y las habilidades sociales de los estudiantes. Segundo, la escuela no prepara a los estudiantes con ensayos Simce, aunque se hacen evaluaciones diagnósticas al inicio de año que dan cuenta del nivel inicial de los estudiantes, y ayudan a afinar las intervenciones pedagógicas. En tercer lugar, el establecimiento mantiene aún la identidad arraigada en la educación artística y cultural, que se despliega en otro tipo de resultados, como, por ejemplo, las competencias folclóricas, los concursos de cuentos del MINEDUC donde regularmente obtienen un lugar destacado, la vinculación con ex-alumnos destacados en los ámbitos de la música o el ajedrez, por mencionar algunos. Por último, los incentivos económicos y la amenaza de ser clasificada en una categoría baja de desempeño ejercen una importante presión por alcanzar buenos resultados en el Simce, lo que influye no solamente en los actores escolares, sino también en el municipio.

En suma, en una escuela con identidad bien constituida, con un trabajo conjunto del equipo por más de treinta años, con un profundo compromiso con el bienestar y los

resultados de los estudiantes, la presión por el Simce se digiere tratando de minimizar su impacto en la calidad de las experiencias educativas de los niños, aunque psicológicamente representa un peso para los docentes más que una ayuda.

En efecto, el estudio de 2003 destacaba que durante los recreos, más del 50 % de los niños jugaba ajedrez o tocaba algún instrumento, y que esto era una parte fundamental de la identidad de la escuela.

La enseñanza de computación, por su parte, es de larga data, pues ya en 1997 el establecimiento se encontraba participando en el programa Enlaces y contaba con tres equipos computacionales. Inicialmente, el uso de la tecnología fue limitado, pero paulatinamente este se fue ampliando y hoy la escuela cuenta con una sala de computación y acceso a internet.

En relación con el financiamiento y los apoyos, el establecimiento enfrenta desafíos dada la baja densidad poblacional en la zona, por lo que las autoridades municipales están pensando aumentar en cinco el número de niños que asisten a la escuela en régimen de internado. Para ello están evaluando la posibilidad de traer estudiantes de Punta Arenas con buen potencial académico, y cuya situación de vulnerabilidad haga de la escuela Diego Portales una buena oportunidad.

Por otra parte, los actores de la escuela, más que enfatizar el aumento en recursos que significó la SEP, destacan la forma en que la iniciativa ayudó al establecimiento a mejorar su organización y sus resultados. Según los entrevistados, la posibilidad de generar un Plan de Mejoramiento Educativo (PM-SEP) implicó un salto desde los 260 hasta los 300 puntos en los resultados del Simce, gracias a lo cual la escuela recibió un premio cercano a los cuatro millones de pesos, lo que le permitió invertir en equipos y materiales.

Por último, en relación con el financiamiento, es clave el apoyo de la JUNAEB, que le entrega a la escuela becas de comida y útiles escolares, recursos que son complementados por los que entrega la Municipalidad para financiar la alimentación de los alumnos que viven en el internado.

Los microcentros rurales son otra política importante para el establecimiento, puesto que han permitido que las pocas escuelas rurales de la región, que están muy apartadas entre sí, se conecten en reuniones donde se trabajan temas pedagógicos y gremiales. En ellos se han organizado pasantías de profesores a otras escuelas dentro y fuera de la región, seminarios con especialistas externos, y encuentros docentes donde se intercambian experiencias y estrategias para mejorar el aprendizaje, además de permitirles coordinar la adquisición de los materiales que necesitan. Desde el punto de vista gremial, los microcentros han servido para mejorar las condiciones laborales de los profesionales que trabajan en zonas rurales apartadas.

Relación del sostenedor con la escuela

El sostenedor y la escuela guardan una relación muy estrecha, fortalecida por décadas de convivencia y colaboración: «Yo creo que la relación sostenedor-escuela es una de las mejores de la región» (alcalde). Además, como la Escuela Diego Portales es la única de la comuna de Laguna Blanca, todos los programas educacionales están dirigidos a ella, de manera que su gestión está muy sincronizada con la Municipalidad: alcalde, sostenedor y director trabajan de forma coordinada en la planificación e implementación de los programas, y se reúnen constantemente.

Además, dado el tipo de relación que mantiene el director con el alcalde, cualquier desafío de mayor envergadura puede llegar a conocimiento de la máxima autoridad local de forma expedita. Finalmente, las buenas relaciones de trabajo con el sostenedor y el alcalde pasan por el hecho de que todas las personas de la comuna se conocen, y eso lleva a que exista una sana convivencia que permea también las relaciones profesionales para la gestión educativa del establecimiento y fortalece la vocación que tienen para solucionar los problemas a través del diálogo, el respeto y la búsqueda de acuerdos: «Todos se conocen, todos se preocupan; puedes quizás de repente enojarte por algo, o tener, como dice usted, los distintos pensamientos, ideologías, pero pasa algo y es de todos, yo creo que hasta el mismo problema es de todos» (exprofesora).

GESTIÓN INSTITUCIONAL

Equipo directivo

En la escuela no existe un equipo directivo, sino solo un director, que lleva cerca de veinticinco años en el cargo y tiene asignadas horas de clase. Si bien él es la autoridad principal del establecimiento, se aprecia entre sus miembros una colaboración y distribución de funciones que se condice con la lógica de trabajo en equipo que caracteriza a la escuela.

Imagínate que hasta el día de hoy sigue el mismo equipo que cuando yo estuve, y antes de que yo estuviera, ellos ya eran, ¿me entiendes? entonces hay un tema de [...] que no pasa nada desapercibido, que el problema de uno es el problema de todos. Si alguien tiene un drama, ya sea personal o que tiene que ver con los alumnos, no es solamente del profesor, sino que es de todos. Y el tender a solucionarlo obviamente que facilita muchas cosas, yo creo que una cosa es eso (exdocente).

Ahora bien, lógicamente, el trabajo del director ha sufrido cambios a lo largo de este cuarto de siglo, particularmente durante los últimos años. Por un lado, está la necesidad de cumplir con los nuevos requerimientos externos y, por otro, la diversidad de necesidades de los estudiantes, que se conjuga con la forma en que los apoderados se relacionan con la escuela, pues los primeros tienen distintas habilidades, y los segundos diferentes posibilidades y formas de apoyarlos. Esto produce un escenario complejo en la relación que establece la escuela con las familias:

Muchas más exigencias sí, e indudablemente que hay que responder, específica y fundamentalmente a las demandas que los mismos alumnos y apoderados están presentando a los colegios, y lo otro cumplir con la normativa vigente, en el sentido de poder mejorar cada día las condiciones en las cuales se están educando los chicos y que efectivamente tengan herramientas que les permitan poder ingresar a la enseñanza media. Fundamentalmente asentar varios hábitos, hábitos de estudio, cuesta muchísimo, cuesta pero muchísimo [...]. Aquí hay apoderados que vinieron a matricular a los niños, que los mandan todos los días domingo y los reciben todos los días, pero nunca han aparecido en el colegio. Y los niños se dan cuenta (director).

Pero el director está cerca de jubilar, y los actores escolares están conscientes de lo que esto puede significar para el establecimiento. Por ello, conversan abiertamente respecto a cuál puede ser la persona más idónea para sustituirlo. Este es un tema que también preocupa a la autoridad comunal, quien ve con claridad la necesidad de generar un enroque que permita la continuidad del proyecto educativo, en el marco que exige la ley para la contratación de los directores.

Liderazgo y prácticas de liderazgo

Una de las características clave de la forma en que funciona el colegio es que, si bien el director es muy apreciado como líder, los docentes reconocen que todos pueden tomar posiciones de liderazgo si se suscita un problema. En este sentido, la idea de que «el problema de uno es el problema de todos» implica que también lo son las soluciones, de manera que tanto auxiliares como docentes y, por supuesto, el director conocen detalladamente los procesos que se llevan a cabo en la escuela y pueden, por lo mismo, colaborar en la organización cotidiana.

Aquí cualquiera puede asumir la condición de líder si es que no está el director, cualquiera puede porque estamos todos en lo mismo, o sea no hay ningún profesor que no sepa dónde están guardados los plumones, por ponerte un ejemplo. Y más aún, el equipo de auxiliares de servicio que tengo: también tiene la misma característica si a mí se me queda algo, o necesito algún documento estando en Punta Arenas, llamo y si no hay ningún profesor, me atiende, qué sé yo, la auxiliar y sabe lo que le estoy pidiendo y cómo me lo hace llegar. Es un indicador importante ese (director).

Gestión de recursos humanos

La Escuela Diego Portales cuenta con ocho profesores, los más nuevos de los cuales llegaron hace seis años. El colegio se caracteriza por la estabilidad de su cuerpo docente, a diferencia de lo que sucede con otros establecimientos de la región.

Aquí todos nos conocemos, si somos casi todos del mismo tiempo [...]. Hemos logrado, una de las características es que no tenemos colocación de profesores, porque hay otras

comunas de aquí mismo de la región que cada mes están moviendo profesores nuevos. No sé cuál será el motivo, pero aquí nosotros hemos mantenido un equipo en el tiempo y eso ayuda notablemente. O sea, nosotros somos capaces de sacarnos la mugre del punto de vista de unidad pedagógica (director).

La gestión de los recursos humanos responde a la lógica organizacional del trabajo en equipo, que funciona sobre la base de la confianza en las competencias de los profesores. En primer lugar, el establecimiento apuesta por la permanencia del cuerpo docente, lo que ha ayudado de forma significativa a construir relaciones profesionales que permiten la reflexión pedagógica y la contraposición de puntos de vista al momento de diseñar y evaluar las clases, algo que se hace de forma frontal y sin miedo a que se generen conflictos. En segundo lugar, el trabajo en equipo se asienta sobre la responsabilidad compartida e individual, una especie de sentido del deber para sobreponerse a situaciones adversas. Esto porque los docentes son altamente comprometidos y colaboradores a la hora de enfrentar los desafíos cotidianos y extraordinarios que se presentan. Asimismo, existe un profesionalismo en la organización que no confunde el quehacer laboral con las relaciones de amistad. En este sentido, los profesores tienen claro que el director tiene que evaluarlos y que debe hacerlo de forma rigurosa y transparente, y los resultados de esa evaluación no generan disputas o discordias con el equipo. Más bien, cuando las evaluaciones arrojan que hay áreas más débiles, todos trabajan para mejorarlas. Finalmente, las relaciones entre los docentes, incluido el director, son armoniosas, respetuosas y de apoyo mutuo, además de que están teñidas de buen humor.

Aun cuando no sucede a menudo, la llegada de nuevos docentes se enmarca en un proceso bastante estructurado. En primera instancia, se hace un llamado a concurso público, al que le sigue un proceso de selección que pone énfasis en buscar profesores que estén motivados para trabajar en la escuela y vivir en Villa Tehuelches. Para ello, el director los entrevista personalmente y les explica cómo funciona la escuela y cómo es el contexto en que ella se inserta. Una vez contratado, el nuevo docente participa en un proceso de inducción sencillo, que es más intensivo durante la primera semana, en el cual se conversa con él, se le presenta a los otros profesores y a todos los alumnos, y se le ofrece ayuda para que pueda insertarse de forma exitosa en la escuela.

Yo tuve una entrevista con [el director] antes de irme a Villa y eso me aclaró a mí muchas dudas, mis dudas, mis miedos [...]. Y esa primera conversación a mí me dejó como bastante tranquila. Después cuando llegué [...] quizás igual es una inducción, quizás no es rígida como tienen otros colegios, pero esa conversación, [el director] me acompañó a la sala, me presentó a los alumnos, nunca se me va a olvidar una cosa, me presentaron en la formación de todos los chicos, entonces «ella es la tía Soledad» [...] que ellos tuvieran una buena recepción conmigo, que yo venía de acá, y un aplauso, o sea, entonces para mí eso fue mejor que cualquier otra cosa, porque ya con eso ya te sientes bien (exdocente).

Por último, anualmente se diseña una estrategia de fortalecimiento de los recursos humanos, para darles la oportunidad de especializarse a todos los docentes. La capacitación cuenta con el apoyo de la Municipalidad, que busca alternativas en el Ministerio de

Educación, empresas de capacitación, o bien, realiza licitaciones específicas para la formación en determinadas áreas. Vale la pena mencionar que todo esto apunta tanto a los docentes como a los asistentes de la educación.

Gestión de recursos materiales

La gestión de recursos materiales en la escuela es fluida, dado que existe una planificación que orienta todos los requerimientos. El director realiza una planificación con los profesores para definir los ámbitos que requieren fortalecimiento y establecer objetivos y metas claros, algo que facilita la obtención de recursos y la forma de invertirlos.

Al igual que en otros ámbitos, la gestión de los recursos materiales también se lleva a cabo de forma participativa. Por ejemplo, al construirse el nuevo edificio de la escuela, fueron los docentes quienes propusieron que se hiciera un patio central en desnivel, que ayuda a observar las interacciones de los niños desde todos los ángulos, y sirve también como auditorio, pues tiene al frente un escenario que se usa para las actividades artísticas y cívicas de la escuela.

Los estudiantes también cumplen un rol en este sentido, pues desde pequeños se los socializa para que se sientan responsables de mantener en buen estado la infraestructura y el equipamiento de la escuela. Por este motivo, no hay rayados en los baños ni en las paredes ni en los pupitres, y cuando algún estudiante es sorprendido rayando o ensuciando el colegio, la regla es que debe limpiar lo que hizo. Una exprofesora recuerda cómo todos participaron en el cambio de edificio y lo significativa que fue la experiencia:

Yo estuve gran parte en el colegio antiguo que le llaman, y de ahí viví todo el cambio también, lo que fue el proyecto, cierto y que la escuela bonita y todo, y emigrar cambiamos las cosas, esa fue otra instancia que igual te marca porque emoción, imagínate [...] uno fue viendo como fue creciendo todo este cuento y, como te digo todo, los niños, o sea, yo me acuerdo cuando cambiamos, todos los chicos cambiando mesas, sillas, sus cosas, después ya cuando le asignaron sus salas, cada uno preocupándose, entonces fue muy emocionante ese tema.

Además de los recursos regulares que recibe el establecimiento, existen otros que son muy apreciados. Tal es el caso del premio por los resultados del Simce que obtuvo el establecimiento, y que consistió en \$ 3 800 000, los que fueron utilizados para comprar pantallas Led para todas las salas de clases. Asimismo, la escuela genera recursos adicionales para apoyar a los estudiantes, realizando un bingo a fin de año y destinando lo que se recauda para comprarles regalos de Navidad.

En suma, la escuela es muy organizada y proactiva para obtener recursos, y los maneja de forma colaborativa y transparente. Además, toda la comunidad se preocupa por cuidar celosamente los espacios de la escuela y el internado, así como su equipamiento y materiales, porque existe una conciencia muy asentada respecto a la importancia que tienen para ellos.

Orientación de las estrategias de la escuela en relación con la familia

La participación de las familias en la escuela está perfectamente planificada para cada año. Cada tres meses se realiza una reunión de apoderados en el establecimiento y otra en Punta Arenas para los padres de los alumnos que viven en el internado. Estas reuniones se desarrollan conforme a una pauta establecida, que contempla, primero, una asamblea general con los apoderados de todos los cursos, que suele durar entre veinte y treinta minutos, dependiendo de los temas que haya que tratar. Por ejemplo, a principio de año se presenta la cuenta pública, lo que hace que la instancia sea un poco más larga. Posteriormente, los apoderados se dividen por curso para tratar los temas específicos de cada uno de ellos. Como las familias de los estudiantes suelen vivir lejos de la escuela, la Municipalidad pone a su disposición buses para que puedan asistir a ciertas actividades, como el bingo de fin de año. Aun así, los miembros de la comunidad escolar señalan que les gustaría que los apoderados se involucraran más en el proceso de formación de sus hijos, aunque distinguen distintos grados y formas de hacerlo. Los docentes y el director tienen una opinión informada sobre la participación de los apoderados en la escuela, pues conocen sus condiciones de vida –de vivienda, laborales, familiares y económicas–. Así, en vez de incurrir en generalizaciones, pueden hablar del grado de involucramiento de las familias tomando en consideración las situaciones particulares.

Por último, la Municipalidad también tiene su opinión respecto a la participación de los padres. En primer lugar, los que tienen a sus hijos en régimen de internado se preocupan por el desapego y las consecuencias que este puede acarrear, además de que, al comienzo, suelen albergar dudas respecto a su bienestar y se muestran intranquilos por los abusos cometidos en este tipo de centros educativos que difunden los medios de comunicación. Esta sensación, que afecta en mayor medida a los apoderados de Punta Arenas, se reduce a medida que conocen a los inspectores, los docentes y el director, y pueden verificar que los estudiantes reciben un excelente cuidado. Esto hace que incluso los más escépticos cambien radicalmente su percepción y terminen agradeciendo la posibilidad que les brinda el internado de alejar a sus hijos de la marginación social y la violencia que se vive en la zona urbana de Punta Arenas.

En segundo lugar, la orientación hacia el desarrollo integral de los estudiantes hace que los apoderados estén muy satisfechos con la escuela y el internado. Además de la educación que reciben sus hijos en las salas de clases, las rutinas diarias les ayudan a generar hábitos saludables, organizar su tiempo y mejorar su alimentación. Por último, en palabras del alcalde, la Escuela Diego Portales y Villa Tehuelches representan «una burbuja» y una especie de oasis en la pampa magallánica, donde es posible generar oportunidades para el desarrollo social, emocional y cognitivo de los estudiantes, a pesar de que provengan de familias que viven en condiciones socioeconómicas desfavorables.

Yo he contado sobre este internado [...], que aquí todos se trataban bien, que todos se tenían cariño entre sí, aquí nadie corre peligro, porque todo este lugar es tan tranquilo, aparte que el campo es más acogedor, todo lo que este en contacto con la naturaleza te hace relajarte más (estudiante).

Alumnos

La escuela tiene la obligación de recibir a todos los niños de la comuna de Laguna Blanca que postulen, y recibe también a alumnos de las comunas rurales aledañas, e incluso de Punta Arenas. El establecimiento entrevista a los apoderados que postulan a sus hijos al internado, y pone especial énfasis cuando conversa con ellos en identificar problemas de disciplina o conducta. Al establecimiento ingresan estudiantes que tuvieron problemas de disciplina o desempeño en otras escuelas y cuyos padres llegaron en busca de una oportunidad para sus hijos. Los docentes y director tienen plena confianza en el trabajo que realizan y están conscientes de que pueden ayudar a los estudiantes a mejorar su autoestima y sus habilidades sociales, a la par de fortalecer su desempeño académico.

Estrategias de apoyo integral a los estudiantes

El apoyo que se les brinda a los estudiantes en la escuela, el internado y los servicios sociales asentados en la Municipalidad es integral y complementario. Como se ha reiterado a lo largo de este estudio, el director y los docentes comparten la visión de que la adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas no puede darse sin un desarrollo social y emocional. En esto juegan un papel fundamental las actividades artísticas, deportivas y científicas, así como la parsimoniosa organización de los tiempos y actividades de la escuela y el internado.

La lógica de la atención integral es plenamente compartida por las autoridades municipales. La Municipalidad busca mejorar la calidad de vida de los habitantes de la comuna fortaleciendo la educación y la salud. Para esto, ha procurado fortalecer el arraigo evitando que las personas tengan que migrar por falta de oportunidades educativas o de atención sanitaria y se ha preocupado de que los niños reciban una atención adecuada, contratando un nutricionista, un dentista, matronas, un psicólogo y un quinesiólogo, que se suman al asistente social y los técnicos en enfermería que atienden en la posta local.

Aun así, con frecuencia se requiere el apoyo de otros profesionales para atender a los niños, lo que generalmente se hace a través de interconsultas que gestiona la posta local. Por ejemplo, frente a la falta de un oftalmólogo, la escuela cuenta con una tabla de Snellen, que usa para medir la visión de los estudiantes y, si alguno necesita lentes, envía un requerimiento a la Junaeb, que realiza uno o dos operativos al año y entrega los anteojos debidamente graduados.

GESTIÓN PEDAGÓGICA Y DEL CURRÍCULO

Supervisión de la gestión pedagógica

La exitosa gestión pedagógica que caracteriza a la escuela se basa en varios elementos. El primero de ellos, y el que más destacan los entrevistados, es la reflexión rigurosa y organizada que realizan en pos de mejorar los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes, considerando siempre la variabilidad de sus conocimientos previos, su carácter y sus necesidades. El proceso de reflexión (o disposición como lo llama el director) no se hace en el vacío, sino que se realiza en función de los objetivos de logro que se tienen para cada ámbito del desarrollo y sobre la base del desempeño de los alumnos.

En segundo lugar, la gestión pedagógica de la escuela cuida mucho que las actividades estén vinculadas con las necesidades de los estudiantes. En este sentido, también es clave el proceso de reflexión, pues, como ya señalamos, en vez de implementar todos los programas o políticas que sugiere la autoridad, la escuela analiza rigurosamente qué parte de ellos puede servir para satisfacer las necesidades de los estudiantes, y solo después de eso, la escoge, la pone a prueba y evalúa su eficacia.

En tercer lugar, la reflexión pedagógica se realiza en un marco de respeto y profesionalismo que incorpora los diferentes puntos de vista que tienen los actores escolares. Los profesores y el director de la escuela subrayan que las discusiones a veces son tan acaloradas que a los ojos de los visitantes podrían parecer irreconciliables, pero que, en realidad, no generan ningún distanciamiento, pues todos los involucrados entienden que se dan en el ámbito de lo profesional y no de lo personal.

Docente 1: Sí, nos hemos hecho bastante conocidos nosotros por los conflictos que hemos tenido, conflictos de una hora, un día, un día y medio máximo.

Docente 2: Sí, incluso yo creo que hay gente que debe pensar que nos llevamos mal, porque siempre estamos discutiendo, y a veces, no tan suavemente.

Docente 1: Claro es que cada uno defiende lo que está pensando y se dicen las cosas, sin ningún problema, o sea, es que lo que pasa yo creo que eso ha nacido de la cantidad de tiempo que llevamos trabajando juntos [...]. Y con el tiempo, tanto tiempo de conocernos, nos hemos ido intercambiando formas de vida, formas de ser [...], entonces hemos ido complementándonos.

Por último, la reflexión pedagógica es una forma de trabajar que, a estas alturas, los miembros de la escuela se autoimponen, de forma que se han convertido en profesionales exigentes y críticos consigo mismos.

Organización de la enseñanza

La enseñanza y los cursos en esta pequeña escuela rural están organizados en ciclos de dos años. Así, hay cinco cursos en el establecimiento, que agrupan dos grados en una misma sala: a) prekínder y kínder, b) primero y segundo básico, c) tercero y cuarto, d) quinto y sexto, y e) séptimo y octavo. Dado que en la escuela existe un constante intercambio de información y estrategias para apoyar a los estudiantes, el cambio de ciclo y docente se realiza de manera coordinada y buscando la continuidad del trabajo con los estudiantes.

Asimismo, a lo largo del tiempo los profesores se han especializado en cada ciclo, lo que les permite conocer con mayor profundidad tanto el currículo como el tipo de desafíos de aprendizaje que enfrentan los niños para desarrollar las distintas habilidades o aprender los contenidos establecidos en los programas de estudio. Complementariamente, los docentes de primer ciclo se han especializado también en las asignaturas del segundo, de manera que los que están a cargo de primero, segundo, tercero y cuarto básico también hacen clases entre quinto y octavo.

Cada docente realiza su planificación y el director la revisa. La planificación se apoya en distintos recursos externos que aprovecha la escuela, entre los que se cuentan el apoyo de una ATE y los materiales del Programa de Apoyo Compartido (PAC). Sin embargo, más que implementar al pie de la letra lo que proponen estas instancias, los docentes utilizan sus ideas y materiales y los adaptan al ritmo de cada curso y a las necesidades de los estudiantes.

Si bien las planificaciones son importantes, en la escuela consideran que lo que más ayuda a promover el aprendizaje de los niños es contar con varias estrategias de enseñanza distintas para el mismo contenido o habilidad. Así, las planificaciones son un medio para organizar el trabajo a lo largo del día o del año, pero son las estrategias pedagógicas bien diseñadas y ejecutadas las que tienen un efecto mayor. En este sentido, la estructura de inicio, desarrollo y cierre puede alterarse si el objetivo de la clase así lo requiere.

Asimismo, el conocimiento de los docentes y la claridad que tienen sobre qué enseñar son fundamentales. En este sentido, las planificaciones se entienden en un sentido similar al de las unidades pedagógicas, que proporcionan una estructura global para organizar la enseñanza, pero sabiendo que el aprendizaje se juega en las actividades y estrategias que el profesor va generando cotidianamente y en su capacidad de adaptarlas en función de la comprensión que alcanzan los estudiantes.

El diseño, mira, el diseño hemos llegado a las conclusiones de que no es un elemento gravitante en el aprendizaje de los niños [...]. Claro, porque lo fundamental es que uno tenga una estrategia, una, dos, no sé tres estrategias, y el niño pueda aprender. Por lo tanto, no va a incidir en que si, el inicio siempre lo va a hacer el profesor, el desarrollo también y la evaluación, sino que se dan estos tres momentos que realmente no tengo muy claro de dónde salió esto, prácticamente fue obligación tomar esa opción, pero la estructura de la

planificación para mí no es relevante. Por lo tanto, hay en algunas asignaturas que los, se usa una estructura distinta (director).

En realidad, [lo importante es] que el profe se sepa la materia, y sepa transmitirla, por lo tanto, yo lo veo, ahora cuando están preparando este, sus, como se llaman estos, su portafolio, o sea, igual que la clase firmada [...]. Entonces no es lo que se vive cotidianamente en la sala de clases, tienen que preparar, pero en el fondo no te cambia como docente, sino que vas a seguir buscando tú las formas y estrategias que más te convengan desde el punto de vista de la estructura del curso, y que tengas claridad de lo que tienes que enseñar, y con eso es suficiente. [yo pienso que] hay potenciar las unidades técnico-pedagógicas, y que las unidades técnico-pedagógicas hagan la pega gruesa y dejen el espacio donde tienen que colocar las actividades al profesor, porque él es el experto en educación (director).

En este sentido, la estabilidad del cuerpo docente ha permitido mantener los dos principios que rigen el trabajo pedagógico en la escuela. Por un lado, una comprensión común de qué significa y cómo se lleva a cabo una enseñanza de calidad, y, por el otro, la convicción de que siempre se puede mejorar.

Aun así, la comunidad de profesores considera que su trabajo ha experimentado un cambio cualitativo durante los últimos años, producto de un contexto donde la política educativa ha focalizado su atención en los resultados de aprendizaje en vez de priorizar el desarrollo integral de los niños. Como ya dijimos, producto del excesivo foco en la rendición de cuentas, la escuela ha tenido que dejar de realizar algunos talleres extracurriculares que eran importantes para el fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes y que, a la postre, también rendían frutos en su disposición para participar en actividades académicas.

Los docentes y el director de la escuela consideran que la evaluación es un buen medio para mejorar, y por ello analizan continuamente los resultados de aprendizaje sus los estudiantes. Esto se lleva a cabo día a día, a través de las actividades que implementan los profesores durante las clases, pero también mediante evaluaciones que realizan otros profesionales. Por ejemplo, durante nuestra visita, los profesores estaban esperando los resultados de una evaluación de velocidad y comprensión lectora que había llevado a cabo la psicopedagoga.

Los docentes se reúnen para analizar los desafíos y compartir estrategias en tres instancias distintas. Una de ellas, que se realiza sin falta todos los lunes por la tarde, es una once pedagógica, en la cual se tratan los temas relativos a la planificación, la enseñanza y los aprendizajes; las contingencias, y los casos de aquellos alumnos que requieren mayor apoyo. Otra instancia que los docentes aprovechan para intercambiar información son los recesos escolares, como la hora de almuerzo y los recreos. Finalmente, están las reuniones formales del Consejo de Profesores, que no tienen una calendarización anual, sino que se realizan en función de las necesidades que detecta la escuela.

Esto es algo que no ha cambiado en los últimos diez años. En efecto, el estudio de Unicef destacaba que gran parte del trabajo en equipo se realizaba en espacios informales y que llamaba la atención la flexibilidad con que se ejecutaban las planificaciones anuales y diarias, algo que los docentes justificaban diciendo que los objetivos podían cambiar de acuerdo con lo que fuera mejor para los niños. Según un docente de entonces: «Nunca nos preocupamos mucho de lograr todo lo que nos proponemos en un día, porque lo importante es que los niños internalicen bien lo que aprenden, aunque sea poco». Estas palabras bien podrían escucharse en la escuela hoy.

Respecto a las estrategias remediales, cuando los docentes detectan que hay alumnos rezagados, ponen en marcha dispositivos de reforzamiento, cuya eficacia es evaluada semanalmente en la reunión de los lunes. Estas intervenciones de apoyo también se llevan a cabo con una perspectiva de desarrollo integral. El trabajo de reforzamiento que se realiza durante el horario de clases se complementa con actividades extracurriculares, como talleres de aprendizaje recreativo, donde refuerzan los contenidos a través de actividades lúdicas que motiven a los estudiantes a aprender sin sentir la sobrecarga o fatiga que puede producir el repaso más tradicional y repetitivo.

Los dispositivos de reforzamiento contemplan la participación de docentes de distintos grados. Por ejemplo, un niño de primer ciclo básico que tiene problemas para pronunciar el fonema «r» recibe el apoyo personalizado de la educadora de párvulos. Asimismo, las estrategias se planifican de acuerdo con el tiempo que debería tomar que los estudiantes se nivelen, pero pueden variar en función del diagnóstico que hacen los docentes durante el proceso. En el caso de los alumnos de primero a cuarto básico, existe una carpeta de tareas sobre la cual deben trabajar diariamente los niños, y que incluye material de autoestudio y ejercicios para el día siguiente. Los inspectores del internado están coordinados con la escuela para apoyarlos y asegurarse de que cumplan con estas tareas.

Por otra parte, tanto en el internado como en la escuela los estudiantes colaboran entre sí, de manera que los que han avanzado más les presten ayuda a quienes enfrentan dificultades. Por último, los docentes también trabajan en la sala de clases con estrategias para el reforzamiento, que consisten en ayudar a los alumnos a entender el tipo de desafío de aprendizaje que están enfrentando, sin imputarlo a ninguna capacidad intrínseca, sino tomándolo como un problema de comprensión que pueden superar. Para ello, los docentes descomponen la habilidad o el contenido en pequeños pasos y se los muestran a los alumnos para que averigüen conjuntamente en qué parte exacta está la dificultad.

El nivel de colaboración es tan elevado en el establecimiento que los docentes les piden a sus colegas de otros cursos que asistan a las clases y se hagan cargo de las áreas curriculares que son más complejas para los estudiantes y que ellos dominan mejor. Así, los docentes generan un ambiente de confianza en el que está permitido tener dudas, buscar ayuda y aprender de los pares. Esto hace que las capacidades y el conocimiento de los profesores se aprovechen al máximo y en beneficio de todos.

Gestión de la convivencia: normas y disciplina

La convivencia escolar es fluida y se gestiona coordinadamente entre los docentes, los inspectores del internado y el director, a través de dos mecanismos principales. Por un lado, mediante el ejemplo que dan los mismos docentes y las conversaciones e intervenciones pedagógicas que realizan con los estudiantes, tanto para prevenir como para solucionar los conflictos. Por otro lado, están los protocolos establecidos por el reglamento de la escuela y las guías que ofrece el Ministerio de Educación para regular la convivencia. Sin embargo, el director tiene una visión crítica de estas últimas por la excesiva burocratización que implica y porque considera que tiende a «judicializar» y sobrecargar administrativamente la labor directiva. De acuerdo con los equipos de la escuela, la convivencia se da dentro de las normas y, frente a los casos de indisciplina más complejos, se activan rápidamente un conjunto de mecanismos establecidos en el reglamento. En primera instancia, intervienen los docentes y los inspectores del internado, si la falta ocurrió ahí, y solo cuando no logran resolver el problema se involucra el director y, generalmente, los apoderados para generar una acción coordinada entre la escuela, el internado y el hogar. Finalmente, si se decide que el estudiante merece algún tipo de sanción, algo muy poco común, esta se determina de acuerdo con el reglamento de convivencia de la escuela.

Las intervenciones pedagógicas y las llamadas de atención por parte de los docentes e inspectores del internado suelen ser una medida suficiente para mejorar el comportamiento de los estudiantes. Estas se dan en un ambiente similar al de una familia, donde el malestar por ser reprendido no altera las relaciones de confianza. De hecho, los estudiantes señalan que pueden contar en todo momento con los docentes y que estos «se la juegan por ellos» y saben que las intervenciones se hacen con la intención de ayudarlos a ser mejores personas y estudiantes.

Niño: A mi gusto esto no es una escuela, es una familia, una familia muy grande. Te acogen muy bien cuando llegas, la educación es muy buena.

Niño: Hasta juegan con nosotros, juegan con nosotros en los recreos, el tío [nombre] jugaba pimpón con nosotros, tiran el trompo a veces ahora en la época dieciochera. Al comparar la situación de convivencia a lo largo del tiempo, el equipo escolar coincide en que antaño se observaban casos de indisciplina más complejos, porque recibían alumnos mayores, dado el rezago escolar que había en el país y la región. Sin embargo, esto se ha ido regularizando y actualmente los niños están, en su mayoría, en el grado que les corresponde. Por último, la convivencia en el internado tiene una característica específica que se debe a la existencia de rutinas que favorecen el buen trato entre los estudiantes. La organización y sincronización del trabajo y las normas han permitido mantener siempre un buen nivel de convivencia.

CULTURA ESCOLAR

En la Escuela Diego Portales el foco principal son los niños «como personas», y es en torno a esa definición que se organiza el trabajo pedagógico. Los mismos docentes lo dicen así: «Los profesores acá son más que profesores, son familia». Y el resultado salta a la vista, pues los niños muestran una personalidad desenvuelta, son espontáneos, hablan con propiedad y no tienen miedo a equivocarse ni a preguntar.

Niño: El tío [nombre], este no es el mejor punto que tiene, debido a que se enoja cuando supone algo es obvio, pero para nosotros no es obvio, y para él todo es obvio.

Niña: Porque él ya lo sabe.

Niño: Él ya lo sabe, nosotros no. Yo siempre le he dicho: «Usted estudió para eso, yo no».

Como ya señalamos, la cultura de trabajo de la escuela está marcada por autoexigencia de la comunidad escolar; la confianza en el profesionalismo de los colegas; el apoyo mutuo que se brindan todos los actores; el uso del «sentido común profesional» de los docentes y el director para implementar estrategias que ayuden a los estudiantes; la comunicación frecuente, directa y respetuosa; y la evaluación de las estrategias que se implementan, cuyos resultados han sido acumulados rigurosamente a través de la reflexión continua y compartida.

En este sentido, el desarrollo integral, concepto escurridizo que a veces se usa como muletilla, toma cuerpo en esta escuela a través de las acciones que cotidianamente llevan a cabo docentes y directivos para apoyar los procesos de formación social, emocional y cognitiva de los niños, que responden a una suerte de teoría de la acción pedagógica elaborada sobre la base de una comprensión bastante acabada de los procesos del desarrollo infantil y adolescente.

En efecto, durante la visita pudimos constatar que todo el equipo educativo fomenta constantemente la autoestima, la confianza, la cordialidad y el cariño, de manera que las normas, más que responder a una formalidad, buscan fomentar directamente dichas habilidades. Esto se puede observar en el trato respetuoso pero a la vez firme que les dan los profesores a los estudiantes, el que a la vez se caracteriza por el sentido del humor. Todo siempre guiado por un sentido pedagógico, que evita el enojo y propicia la conversación cuando es necesario llamarle la atención a algún estudiante que no ha tratado adecuadamente a un compañero o no ha cumplido con sus deberes, por ejemplo.

Niño: Mal que mal, acá te sientes un poco libre debido a lo que es el campo, somos pocos chicos, así que tienen más posibilidades de que se preocupen por ti, tienes algún problema, lo puedes conversar. Esta escuela tiene muchas cosas positivas, a mi gusto.

Como ya dijimos, los docentes y directivos consideran que las habilidades socioemocionales son la piedra angular del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Por ende, el apoyo que les brinda considera siempre ambas áreas, y contempla una evaluación

cuidadosa del nivel con que llegan los alumnos al establecimiento y el diseño de un plan de trabajo para cada uno de ellos, que incluye orientaciones específicas para satisfacer sus necesidades en la rutina cotidiana de la clase. En esta planificación se plantean horizontes temporales para lograr objetivos específicos, y se monitorea el avance a través de evaluaciones constantes. Así, cuando las metas no se alcanzan, las estrategias se ajustan.

Cabe mencionar que, de acuerdo con el mismo equipo docente, el trabajo de nivelación de los niños recién llegados puede durar desde un par de meses hasta, en los casos más complejos, dos años. Por lo tanto, los horizontes temporales se ajustan a las necesidades de los niños, pero siempre se intenta cumplir con el plazo estipulado. Incluso, cuando los alumnos están demasiado rezagados respecto a su curso, pueden ser separados para recibir una intervención intensiva de nivelación en las áreas donde tienen más dificultades, pero siempre con un plazo establecido, para que puedan reintegrarse a su grupo lo antes posible.

Las estrategias pedagógicas buscan motivar a los alumnos para que sean artífices de su propio desarrollo. En palabras del director, esto significa que el objetivo es que «sean autorregulados, autoexigentes» antes de ingresar a la enseñanza media. De acuerdo con el director, esto se inculca desde los primeros años de escolaridad y se consolida en séptimo y octavo, etapa clave para pasar el filtro de selección en los establecimientos que imparten enseñanza media.

Todas las actividades que organiza la escuela buscan generar oportunidades para la autorregulación. Los estudiantes consideran que en el establecimiento «todo es abierto» y está a su disposición. Por ejemplo, los alumnos indican: «La pequeña biblioteca que tenemos no tiene cierre, no tiene vidrios, es abierta». Algo similar sucede con los computadores, que están en una sala de informática pero se usan «cuando se requiere», solamente «piden permiso y van al laboratorio y trabajan, en cualquier momento de la clase».

Otra cosa es que acá por ejemplo te dan posibilidades de hacer cosas que tú quieres; en mi caso lo que es la informática, la amplificación, siempre me han dejado ayudar en eso. La amplificación por lo general me han dicho acá que siempre han estado encargados los alumnos [...] y a mí me toco este año, completamente. Como pudo ver ayer, estuve conectado todo [...] y yo tengo que dejar enseñado a uno de los chicos lo que he hecho (estudiante).

Los alumnos de la escuela saben que el centro de atención de toda la comunidad está puesto en su desarrollo integral, y aprecian el esfuerzo y compromiso que muestran los profesores. Según ellos, el profesor jefe es «un siete» y «te puede estar retando en un momento, pero si alguien te molesta o te pasa algo, te va a defender con uñas y dientes». Además, añaden que el docente «es apegado a sus alumnos, él crea un lazo de confianza [...] de contarle a veces cosas, problemas que tengas, y nosotros sabemos que él siempre va a estar acá, nos dejó claro eso hace hartoo tiempo».

EN EL AULA

Prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas en la Escuela Diego Portales se caracterizan por cuatro atributos principales. El primero es que las prácticas no se orientan al contenido o las habilidades curriculares, sino al desarrollo social, emocional y cognitivo de los alumnos. El segundo rasgo consiste en el diseño de distintas estrategias para la enseñanza del mismo contenido y habilidad, de manera que la mayor parte de los estudiantes comprendan. En tercer lugar, se diseñan intervenciones específicas para estudiantes cuyas necesidades no logran ser atendidas a través de las estrategias generales. En estos casos, se hacen diagnósticos específicos del nivel con que llegan los alumnos y se adaptan las actividades para llevarlos, poco a poco, a mejorar su desempeño. En cuarto lugar, las prácticas específicas de apoyo están siempre basadas en una lógica multidimensional que busca generar avances en los ámbitos académico, social y emocional. Por último, los docentes siempre son capaces de identificar, por sobre todo, las fortalezas de los estudiantes. Todos los docentes señalaron que los alumnos que están en proceso de reforzamiento académico se destacan en algún área, algo que, además, logran transmitirles:

Yo había repetido dos veces, llegué como un caso totalmente perdido. Y acá me desarrollé más en lo que es las Matemática, me lo desarrolló el tío [nombre] completamente. En Lenguaje nunca me fue bien pero no mal. Inglés siempre, todos los profesores que he tenido me han dicho que tengo una habilidad, debido a lo que es pronunciación (estudiante).

Las clases son estructuradas, con alta participación de los niños y con adaptaciones curriculares para los estudiantes que lo requieren. Las opiniones de los estudiantes muestran que los profesores se preocupan de que comprendan lo que hacen, y los apoyan en este cometido. Asimismo, existe un trabajo de evaluación constante de las tareas y actividades, que les sirve a los docentes para trabajar con los errores como fuente de aprendizaje. Los estudiantes indican que los docentes revisan sus tareas y evaluaciones y se las devuelven para que entiendan en qué y por qué se equivocaron. Este tipo de actividades se realiza, por lo regular, de manera grupal, pues las equivocaciones suelen ser similares. Además, cuando hay estudiantes cuyos errores son distintos, se los apoya directamente, pero se trabaja con el curso completo para que todos logren una comprensión más profunda. Aquí, el aprendizaje de los procesos cognitivos que llevan a conclusiones erróneas es una fuente de aprendizaje metacognitivo relevante, pues les permite a los alumnos conocer cómo aprenden y, a la postre, los prepara para aprender a aprender.

Clima de aula

En las salas de clase prevalece un clima positivo, donde se combinan confianza, cariño y exigencia académica. Los docentes tratan a los estudiantes con respeto, y estos últimos hacen lo propio con sus compañeros. También se ve que existe un clima de confianza, en donde los estudiantes plantean sus dudas abiertamente sin temor a equivocarse. Las rutinas de clase ayudan a que se mantenga el orden y se pueda aprovechar el tiempo de clase. Y esta organización estructurada se combina con muestras de aprecio y buen humor de los docentes y los estudiantes.

Por otra parte, el trabajo en la sala de clases ha tenido algunos vaivenes dados los procesos de ajustes curriculares que generan muchas dudas entre los profesores y obliga a reorganizar la enseñanza. Finalmente, si bien los estudiantes se muestran interesados y participativos, los docentes manifiestan que les falta mejorar sus exposiciones, pues se ven compitiendo con la tecnología, como, por ejemplo, los canales culturales de la televisión por cable o los contenidos de Internet a través de video. Los docentes se sienten en desventaja ante estos medios y buscan la forma de incorporarlos, aunque aún dicen estar al debe en esa materia.

A ver, la escuela tiene su impronta, tiene su apertura hacia la comunidad, una política de puertas abiertas y eso yo creo que va a tener que seguir sosteniéndose en el tiempo, a lo mejor cambiando la forma, cambiando la estrategia, teniendo mayores o mejores indicaciones que le permitan al chico tener recursos, que le permitan mejorar sus aprendizajes, o sea, el gestor de su... es una frase muy usada el gestor no cierto, pero en el fondo que use las herramientas a objeto de crearse las expectativas que corresponden para un futuro no muy lejano. No sacamos nada de trabajar para el 2017 si es el ahora el que nos preocupa. Muchos dicen que el futuro no existe en educación, es hoy (director).

REFLEXIONES FINALES

La impronta de la Escuela Diego Portales es formar seres humanos de manera integral. En su quehacer cotidiano, el equipo es capaz de llevar a la práctica ideas que inundan nuestro discurso educativo. Desarrollo armónico, formación en valores, enseñanza efectiva, escuelas que aprenden, inclusión, trabajo colaborativo, y tantos otros conceptos clichés se hacen cuerpo en esta escuela enclavada en una localidad remota de la Patagonia.

En este establecimiento escolar, la pobreza, las dificultades de aprendizaje, los problemas de disciplina y otros obstáculos no son excusas para lograr el desarrollo de los niños y niñas a quienes atienden. Los desafíos de aprendizaje de los alumnos son considerados como situaciones pasajeras, que una buena práctica pedagógica puede ayudar a superar en lapsos concretos de tiempo.

El secreto del éxito de esta escuela está fincado en XXX elementos. En esta comunidad escolar, los niños y niñas son la primera prioridad y son tratados con un

sentido profundamente humano. El buen humor, la tristeza, el enojo, la responsabilidad, la disciplina, la confianza, los errores y tantas otras facetas de la condición humana son considerados parte central del trabajo a desarrollar por parte del equipo de la escuela.

En segundo lugar, los docentes tienen un conocimiento profundo de su profesión, que han construido a lo largo de toda una vida de esfuerzo por mejorar sus estrategias de manera tal que sean efectivas. Así, son capaces de hacer adaptaciones específicas para distintas necesidades, sin aspavientos por el trabajo que eso significa, y con la convicción de que los resultados llegarán. Los docentes no se angustian por ver cambios dramáticos inmediatos en los resultados en los estudiantes, pues son capaces de diseñar intervenciones pedagógicas con horizontes temporales definidos para ver resultados parciales y finales en los ámbitos social, emocional y cognitivo. De esta manera, los procesos que diseñan y ponen en marcha son de tan alta calidad, porque consideran la naturaleza de los desafíos y los ritmos distintos que tienen los estudiantes, y logran sacarlos adelante.

En tercer lugar, los docentes, el director y la municipalidad tienen un compromiso a toda prueba para con los estudiantes. Este se manifiesta a través de una genuina preocupación por los obstáculos sociales, emocionales y de aprendizaje que enfrentan los alumnos, así como en un profundo goce que se experimenta al ver resultados positivos. Sin embargo, este compromiso no queda solamente en el ámbito de las emociones, sino que motiva acciones concretas para resolver los desafíos de desarrollo que presentan los alumnos.

Por último, la escuela es una organización profesional en todo el sentido de la palabra. Esta tiene procesos de planificación, evaluación y ajuste instalados. También existe una actitud profesional entre los docentes y el director, donde la amistad no es paliativo de la responsabilidad. Al contrario, las relaciones de amistad permiten un trato franco, directo y abierto de los problemas que se enfrentan y de las distintas opciones de solución. Asimismo, la escuela y cada uno de sus miembros están en continuo autodesafío por aprender más, con la conciencia de que siempre se pueden hacer las cosas mejor.

Finalmente, todo este trabajo profesional de docentes, directores y municipalidad se beneficia de un entorno rural, pequeño, donde todos se conocen y los problemas sociales en la comunidad tienen una profundidad distinta a los que se encuentran en zonas urbanas (que incluyen violencia, adicciones y criminalidad). Sin embargo, el contexto no puede considerarse la causa de los buenos resultados y procesos de la Escuela Diego Portales, sino más bien este éxito se debe al trabajo profesional continuo de los miembros de esta comunidad educativa.

SOBRE LOS AUTORES

CLAUDIO ALLENDE (magíster en Políticas Públicas y economista de la Universidad de Chile) es investigador del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Sus principales áreas de investigación son las políticas educacionales, mejoramiento escolar, la educación intercultural bilingüe e indígena, mercado laboral y determinantes del crimen. Su publicación más reciente –en colaboración con otros autores– fue *El efecto de la SEP en la reducción de la segregación socioeconómica del sistema escolar chileno. Primeros resultados* (2015). Actualmente coordina el proyecto “Efectividad de los Liceos Selectivos Públicos de Excelencia y Primeros Efectos de Cambios en sus políticas de Inclusión».

MIRENTXU ANAYA es magíster en Sociología Organizacional, Sciences-po Paris, socióloga Universidad Católica de Chile; es directora ejecutiva de la Fundación Educación 2020. Sus principales área de trabajo han sido el diseño e implementación del proceso de mejoramiento escolar en contextos de alta vulnerabilidad y el seguimiento de las políticas públicas educativas en Chile. Participó como investigadora de «Lo Aprendí en la escuela». ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? (2014).

CRISTIÁN BELLEI es doctor en Educación de la Universidad de Harvard y sociólogo de la Universidad de Chile. Actualmente es investigador asociado del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile y profesor asistente del Departamento de Sociología en la misma universidad. Sus principales áreas de investigación son la política educativa, la efectividad y el mejoramiento escolar. Sus dos últimos libros son *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena* (LOM ediciones, 2015) y *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (LOM ediciones, 2014).

DANIEL CONTRERAS es especialista de Educación Unicef en Perú, antropólogo, magíster en Antropología y Desarrollo y especialista en planeamiento de política educativa. Trabajó en el Ministerio de Educación de Chile. Ha sido consultor para Unicef en Chile y en Guinea Ecuatorial, para el IIPE Unesco, Flacso México y Overseas Development Institute, entre otros. Sus áreas de interés son el derecho a la educación, equidad educativa y políticas educativas. El contenido de este artículo no compromete la posición de las instituciones a las que pertenece el autor.

FERNANDA DEL POZO es socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile; actualmente se encuentra realizando un magíster en Antropología Social y Cultural en la University College, en Londres. Previamente trabajó como investigadora asistente en el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, donde investigó en las áreas de efectividad y mejoramiento escolar.

KARIN ERMTER es licenciada en Psicología (Universidad de Chile) y posee un Diplomado en Investigación Cualitativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha colaborado en más de treinta estudios sobre Educación para diversas universidades e instituciones públicas y privadas. Es coautora de *Iniciarse en la Docencia: Historias de 11 Comienzos* (2015) y *Completando el Modelo Educativo - 12 Prácticas de Educación Artística en Chile* (2013).

ANDREA FLANAGAN es psicóloga educacional y Ph.D. (c) en Sciences Education en la Universidad de Nebraska-Lincoln; es profesora adjunta del Departamento de Psicología Educacional de la Universidad de Valparaíso. Ha trabajado en investigaciones para Unicef y MINEDUC. Sus principales áreas de trabajo son educación y pobreza, educación multicultural, y políticas educativas en educación superior. Su más reciente publicación es *Tentative Steps into the Space of Another: Teacher Challenges of Crossing Cultures to Build Bridges with Students* (2015).

JAVIERA HERRERA es antropóloga de la Universidad de Chile y magíster en Pensamiento Contemporáneo de la Universidad Diego Portales. Realizó estudios en literatura y trabajó como editora en LOM ediciones. Actualmente es Directora de Comunicaciones de la ONG Leasur.

VERÓNICA LÓPEZ es doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid; psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Chile es académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, donde dirige el doctorado en Psicología y es editora de la Revista *Psicoperspectivas*. Además, es directora del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar, PACES-PUCV. Sus principales líneas de investigación son la convivencia escolar, violencia escolar inclusión educativa, y los procesos de mejoramiento escolar con perspectiva inclusiva y democrática. Su último libro es *Nosotros sí podemos: aprendiendo a mejorar la convivencia escolar* (2015).

LILIANA MORAWIETZ es antropóloga de la Universidad de Chile y magíster en Historia Oral de la Universidad de Columbia, Nueva York. Trabaja como asistente de investigación en el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile e imparte cursos de metodología en el Departamento de Antropología de la Universidad Alberto Hurtado. Sus áreas de investigación incluyen el mejoramiento escolar y las políticas curriculares, la educación intercultural bilingüe e indígena, y los factores socioculturales que inciden en el desempeño de niños y niñas en evaluaciones estandarizadas. Entre sus publicaciones recientes se cuenta el análisis de los factores asociados a los resultados de TERCE (Unesco 2015).

ANA LUISA MUÑOZ es profesora de Historia y Geografía de la Universidad de La Frontera, magíster en Curriculum de la Universidad Católica de Chile, y doctora en Education, Society and Cultural Policies, en The State University of New York at Buffalo. Actualmente es académica de la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello. Ha desarrollado investigaciones sobre pobreza focalizadas en análisis de prácticas pedagógicas tanto en escuelas críticas como escuelas efectivas, y estudios de internacionalización en torno a las reformas curriculares de educación superior, y la movilidad académica en el marco de políticas de internacionalización.

GONZALO MUÑOZ es magíster en Sociología y Sociólogo, Universidad Católica de Chile; dirige actualmente la División de Educación General del Ministerio de Educación. Previamente trabajó en la Universidad Diego Portales, en el Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile y fue consejero de la Agencia de Calidad de la Educación. Sus principales áreas de investigación son la política educativa, la efectividad y mejora escolar y el liderazgo directivo. Sus últimos dos libros son: *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (2012) y *Efectividad escolar y cambio educativo en contextos de pobreza en Chile* (2005).

DAGMAR RACZYNSKI. Ph.D. Universidad de California, Los Ángeles; Socióloga, Pontificia Universidad Católica de Chile; es investigadora asociada a Asesorías para el Desarrollo S.A. y docente del Instituto de Sociología de la Universidad Católica de Chile. En educación ha publicado en coautoría los libros *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza* (2005) y *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile* (2009), y los artículos *School Leadership in Chile: Breaking the Inertia* y *Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro política escolar*, entre otros.

TAMARA ROZAS es socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y magíster en Análisis sistémico aplicado a la sociedad de la Universidad de Chile. Trabaja como asistente de investigación en el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile y como profesora instructora del Departamento de Estudios Pedagógicos de la misma universidad. Sus áreas de investigación son el mejoramiento escolar y la formación inicial docente. Participó como investigadora del libro *Lo Aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (2014).

ERNESTO TREVIÑO es doctor en Educación de la Universidad de Harvard. Actualmente es director ejecutivo del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. Su trabajo se concentra en la evaluación de políticas y programas en distintos niveles educativos en América Latina, y se enfoca en comprender cómo se producen sus distintos efectos. Recientemente, dirigió un estudio del programa Un Buen Comienzo, orientado a la calidad de la educación inicial en Chile, y el estudio de Factores Asociados del TERCE.

CAROLINA TRIVELLI es socióloga, Universidad Alberto Hurtado; es investigadora asistente del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Sus ámbitos de investigación principales son políticas educacionales, enseñanza y aprendizaje en el aula y mejoramiento escolar. Participó en el estudio *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (2014), y es coautora de *El efecto de la SEP en la reducción de la segregación socioeconómica del sistema escolar chileno. Primeros resultados* (2015) y *Apoyo público a escuelas privadas. Casos nacionales y lecciones para Chile* (2015).

PAMELA UGALDE. Es socióloga de la Universidad Católica de Chile y diplomada en Filosofía de la Universidad Alberto Hurtado. Se ha desempeñado como investigadora en temas de educación y políticas públicas. Su línea de interés es la relación del sistema educativo con el mercado del trabajo y la estructura de oportunidades que se despliega para los actores al finalizar distintas modalidades de educación secundaria.

JUAN PABLO VALENZUELA es doctor en Economía, Universidad de Michigan-Ann Arbor; economista, Universidad de Chile; es investigador asociado del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile y profesor adjunto del Departamento de Economía en la misma universidad. Sus principales áreas de investigación son las políticas educacionales, la efectividad y el mejoramiento escolar. Recientemente ha publicado, en colaboración con otros autores, *El efecto de la SEP en la reducción de la segregación socioeconómica del sistema escolar chileno. Primeros resultados* (2015); *The role of reading engagement in improving national achievement: An analysis of Chile's 2000-2009 PISA results* (2015); y *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (2014).

XAVIER VANNI es master en Política Educativa, Instituto de Educación Universidad de Londres; psicólogo, Universidad Diego Portales es investigador asociado del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Previamente trabajó en el Ministerio de Educación y en la Universidad Alberto Hurtado. Sus principales áreas de investigación son la política educativa, y el mejoramiento y el liderazgo escolar. Sus dos últimas publicaciones son *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (2014) y *Evolución de las políticas educacionales en Chile 1980-2014* (2015), en conjunto con Cristian Bellei.

ESTE LIBRO HA SIDO POSIBLE POR EL TRABAJO DE

COMITÉ EDITORIAL Silvia Aguilera, Mario Garcés, Luis Alberto Mansilla, Tomás Moulían, Naín Nómez, Jorge Guzmán, Julio Pinto, Paulo Slachevsky, Hernán Soto, José Leandro Urbina, Verónica Zondek, Ximena Valdés, Santiago Santa Cruz **SECRETARIA EDITORIAL** Marcela Vergara **EDICIÓN** Braulio Olavarría **PRODUCCIÓN EDITORIAL** Guillermo Bustamante **PRENSA** Patricia Moscoso **PROYECTOS** Ignacio Aguilera **ÁREA EDUCACIÓN** Mauricio Ahumada **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN EDITORIAL** Leonardo Flores, Max Salinas, Gabriela Ávalos **CORRECCIÓN DE PRUEBAS** Raúl Cáceres **COMUNIDAD DE LECTORES** Francisco Miranda **VENTAS** Luis Opazo, Elba Blamey, Olga Herrera, Daniela Núñez **BODEGA** Francisco Cerda, Pedro Morales, Hugo Jiménez, Maikot Calderón, Lionel Díaz **LIBRERÍAS** Nora Carreño, Ernesto Córdova, Luis Cifuentes **COMERCIAL GRÁFICA LOM** Juan Aguilera, Danilo Ramírez, Eduardo Yáñez **SERVICIO AL CLIENTE** José Lizana, Ingrid Rivas **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN COMPUTACIONAL** Luis Ugalde, Marjorie Dotte, Pablo Barraza, Francisco Orellana **SECRETARIA COMERCIAL** María Paz Hernández **PRODUCCIÓN IMPRENTA** Elizardo Aguilera, Carlos Aguilera, Gabriel Muñoz, Rómulo Saavedra **SECRETARIA IMPRENTA** Jasmín Alfaro **PREPrensa** Daniel Alfaro **IMPRESIÓN DIGITAL** William Tobar, Carolay Saldías, Daniela Farías, Karina Mardones **IMPRESIÓN OFFSET** Rodrigo Véliz **ENCUADERNACIÓN** Ana Escudero, Andrés Rivera, Edith Zapata, Pedro Villagra, Héctor Carrasco, Juan Molina, Rodrigo Flores, Romina Salamanca, Carlos Mendoza, Fernanda Acuña **DESPACHO** Cristóbal Ferrada, Julio Guerra **MANTENCIÓN** Jaime Arel **ADMINISTRACIÓN** Mirtha Ávila, Alejandra Bustos, Andrea Veas, César Delgado, Boris Ibarra.

L O M E D I C I O N E S