

LO APRENDÍ EN LA ESCUELA
¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?



LOM
PALABRA DE LA LENGUA
YÁMANA QUE SIGNIFICA
Sol

Bellei Carvacho, Cristian

Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? [texto impreso] / Daniel Contreras; Xavier Vanni Cucurella; Juan Pablo Valenzuela; Cristian Bellei Carvacho. — 2ª ed. — Santiago: Lom Ediciones; Universidad de Chile; UNICEF, 2014.

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

ISBN: 978-956-00-0527-4

1. Calidad de la Educación – Chile I. Título. II. Serie

Dewey: 372.983.– cdd 21

Cutter: C764a

Fuente: Agencia Catalográfica Chilena

LO APRENDÍ EN LA ESCUELA

¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?

CRISTIÁN BELLEI - JUAN PABLO VALENZUELA - XAVIER VANNI - DANIEL CONTRERAS

Registro de Propiedad Intelectual: 240.943

2ª edición agosto 2014, 1500 ejemplares

ISBN: 978-956-00-0527-4

1ª edición mayo 2014

ISBN: 978-956-190-852-9

© 2014, LOM ediciones.

Concha y Toro 23, Santiago

www.lom.cl

© 2014, Universidad de Chile

Diagonal Paraguay 265, Santiago

www.uchile.cl

© 2014, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF

Isidora Goyenechea 3322, Las Condes

www.unicef.cl

(De esta edición, mil ejemplares han sido financiados con recursos del Proyecto de Financiamiento Basal FB003, Programa de Investigación Asociativa - CONICYT).

Impreso en los talleres de LOM

Miguel de Atero 2888, Quinta Normal

Impreso en Santiago de Chile

LO APRENDÍ EN LA ESCUELA

¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?

COORDINADORES

CRISTIÁN BELLEI
JUAN PABLO VALENZUELA
XAVIER VANNI
DANIEL CONTRERAS

ÍNDICE

Presentación	7
Introducción	
Cristián Bellei - Juan Pablo Valenzuela - Xavier Vanni - Daniel Contreras	9

PRIMERA PARTE MARCO DEL ESTUDIO

¿Qué se sabe sobre las escuelas que mejoran? Cristián Bellei - Juan Pablo Valenzuela - Xavier Vanni - Daniel Contreras	17
Método: identificación y estudio de escuelas con trayectorias de mejoramiento sostenido Cristián Bellei - Juan Pablo Valenzuela - Xavier Vanni - Daniel Contreras - Priscilla Gálvez - Claudio Allende.....	29
Caracterización básica de las escuelas estudiadas Cristián Bellei - Juan Pablo Valenzuela - Xavier Vanni - Daniel Contreras - Claudio Allende	43

SEGUNDA PARTE PRINCIPALES APRENDIZAJES ACERCA DEL MEJORAMIENTO EDUCATIVO

Las claves del mejoramiento escolar sostenido Cristián Bellei - Juan Pablo Valenzuela - Xavier Vanni - Daniel Contreras	55
Trayectorias de mejoramiento escolar: ¿existen tipologías de mejoramiento? Cristián Bellei - Juan Pablo Valenzuela - Xavier Vanni - Daniel Contreras	95

TERCERA PARTE DOCE HISTORIAS DE MEJORAMIENTO ESCOLAR

Mejoramiento escolar institucionalizado: alcanzando la efectividad educativa

La Valentín Letelier: un oasis en el desierto Tamara Rozas – Paulina Ruiz.....	117
Escuela México de Michoacán: una estrella que sobresale en el sur Xavier Vanni - María Jesús Santelices.....	141

Cristian and Caren School: aprendizajes desde una escuela particular subvencionada Ximena Rubio - Juan Pablo Valenzuela.....	163
---	-----

Mejoramiento escolar en vías de institucionalización

Escuela Monseñor Francisco Valdés: reconstrucción de un proceso de mejora Luis Ahumada - María Jesús Santelices	189
--	-----

Renovación y continuidad para el mejoramiento sostenido: Colegio San José de la Montaña Cristián Bellei - Ximena Rubio.....	205
---	-----

Escuela básica D-58 Japón: una escuela municipal con foco en la diversidad Verónica López - Ximena Rubio.....	231
--	-----

Contra viento y marea. Escuela México Estado de Guerrero Cristián Bellei - Carolina Trivelli	255
---	-----

Mejoramiento incipiente: reestructurando los procesos escolares

Escuela República de Israel: de la idea a la práctica del mejoramiento escolar Mariano Rosenzvaig - Pablo Torche.....	281
--	-----

El rescate de la Escuela Ciudad de Frankfort: de lo externo a lo medular Paulina Contreras - Juan Carrasco	303
---	-----

“Sabemos que hay que llegar a la meta”. Explorando la trayectoria de mejora escolar en el Colegio Metodista Robert Johnson Simón Rodríguez - Carolina Trivelli	325
--	-----

Mejoramiento puntual: normalización focalizada en tests de logro académico

Colegio Politécnico María Griselda Valle: las complejidades del mejoramiento escolar Mirentxu Anaya - Priscilla Gálvez	347
---	-----

Escuela Villa Irma hablada por sus propias voces: una revisión de las prácticas que le están permitiendo mejorar Daniel Contreras - Priscilla Gálvez	373
--	-----

Anexo: Matriz de Análisis del Mejoramiento Escolar: Niveles, Dimensiones y Aspectos Estudiados	395
---	-----

PRESENTACIÓN

Chile necesita y quiere mejorar su educación. Desde hace ya varios años no sólo los académicos y las autoridades, sino también y de una manera protagónica los estudiantes secundarios y de la educación superior, sus familias, los docentes y diversos actores de la ciudadanía lo han venido reclamando como uno de los principales desafíos que el país debe afrontar. Tomada la decisión, la pregunta es cómo.

Mejorar la educación para todos involucra múltiples dimensiones institucionales, financieras, de desarrollo de capacidades, curriculares (por nombrar sólo algunas), en torno a las cuales hay que tomar innumerables decisiones, desde las políticas hasta la gestión de las escuelas y la sala de clases. En este libro hemos querido atender un conjunto complejo de esas dimensiones estudiando y aprendiendo de la experiencia de una docena de escuelas chilenas, que han logrado impulsar procesos de mejoramiento y sostenerlos por muchos años.

La experiencia enseña que el camino hacia el mejoramiento escolar no tiene atajos, y está plagado de callejones sin destino. La realización del proyecto que dio vida a este libro se basa en la convicción compartida por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, y el Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE, de la Universidad de Chile, en torno a que el conocimiento riguroso sobre las experiencias concretas de las comunidades escolares puede constituirse en una fuente clave para la transformación de las escuelas que permita asegurar a todos el derecho a una educación de calidad.

Este libro es muestra también del compromiso de trabajo conjunto entre ambas instituciones. Desde su inauguración, el CIAE ha tenido en UNICEF un socio en el esfuerzo por iluminar con conocimiento experto las definiciones de política, y ser juntos un espacio de encuentro y debate entre académicos y actores sobre los problemas que el sistema educativo chileno enfrenta y las posibles soluciones.

Esta publicación contiene los resultados de una investigación desarrollada durante dos años, mediante la cual se buscó primero, identificar establecimientos educacionales que hubiesen logrado un mejoramiento escolar sostenido a lo largo de la década del 2000, y posteriormente, analizar en profundidad un conjunto de 12 de esas escuelas, buscando describir primero y explicar después este proceso. Asimismo, esta iniciativa contó desde comienzos del año 2013 con el apoyo del proyecto Anillo SOC 1104 Programa Investigación Asociativa

CONICYT, sobre Mejoramiento de la Efectividad Escolar en Chile, facilitando el desarrollo de la investigación y su publicación.

Este trabajo está en buena parte inspirado en el estudio ‘¿Quién Dijo Que No Se Puede. Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza?’ desarrollado por UNICEF y publicado en 2004, bajo el mismo espíritu de situar a los educadores como fuente privilegiada para impulsar el cambio educativo. Tanto en esa ocasión como en esta, se trató de una investigación que combina aproximaciones cualitativas y cuantitativas, que mira al conjunto del sistema educacional y –lo más relevante– que busca ser útil a los actores clave del sistema escolar. Es así que esta publicación quiere tener a docentes, directivos y responsables de las escuelas, además de los diseñadores e implementadores de política educativa, como sus primeros destinatarios.

Este libro, como todo desafío complejo, es un trabajo en equipo. En el desarrollo de la investigación participó un gran número de personas, encabezadas por Cristián Bellei, Juan Pablo Valenzuela y Xavier Vanni del CIAE y Daniel Contreras de UNICEF, a los que sumaron: en la revisión de literatura, Felipe Acuña, Mariano Rosenzvaig y Priscilla Gálvez, quien también colaboró en el diseño de instrumentos y en la coordinación general del trabajo de terreno; en los análisis estadísticos colaboró Claudio Allende; en la edición de textos colaboraron Javiera Herrera y Liliana Morawietz, quien también colaboró en la producción del libro. El rol central en la investigación de las escuelas lo tuvieron Mirentxu Anaya, Luis Ahumada, Cristián Bellei, Juan Carrasco, Daniel Contreras, Paulina Contreras, Priscilla Gálvez, Verónica López, Simón Rodríguez, Mariano Rosenzvaig, Tamara Rozas, Ximena Rubio, Paulina Ruiz, María Jesús Santelices, Pablo Torche, Carolina Trivelli, Juan Pablo Valenzuela y Xavier Vanni, los 18 autores de los estudios de caso. Su aporte creativo y entusiasta permitió llegar a puerto con esta empresa colectiva.

Finalmente, agradecemos a los directores y sostenedores de las escuelas, por colaborar generosamente con el estudio, y especialmente a los profesores, alumnos y apoderados, por compartir con nosotros sus experiencias, conocimiento, reflexiones y sueños, sin los cuales este libro no existiría. Esperamos que todos sientan que el aporte que este libro pueda hacer a mejorar las oportunidades de aprendizaje de otros alumnos y el trabajo de otros docentes compense el esfuerzo y el tiempo que nos dedicaron.

Hai Kyung Jun

Representante de UNICEF para Chile

Rafael Correa

Director de CIAE Universidad de Chile

INTRODUCCIÓN

CRISTIÁN BELLEI - JUAN PABLO VALENZUELA - XAVIER VANNI - DANIEL CONTRERAS

¿Cómo se inician y sostienen procesos de mejoramiento escolar? Ésta es la pregunta que da origen a la investigación que aquí se presenta. Nuestro interés por responderla parte de dos convicciones complementarias: por un lado, existe amplia evidencia acerca de la significativa influencia que ejercen las condiciones socioeconómicas de las familias de los niños, y las de sus compañeros de escuela, sobre los resultados educacionales que alcanzan; pero por otro, con la misma claridad se sabe que esa influencia puede ser atenuada y hasta revertida por lo que la escuela hace. Así el modo en que se organiza cada establecimiento escolar, las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo, el rol de los docentes y directivos, y el trabajo que realizan con las familias para mejorar el apoyo que brindan a sus hijos, pueden hacer una importante diferencia en equiparar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Entender cómo es que se logra hacer esa diferencia ha sido la preocupación de los estudios de efectividad y mejoramiento escolar, de larga data en la investigación educativa y fuerte presencia en la discusión en Chile. Sin embargo no ha existido igual atención a la dimensión temporal en el modo de construir esa 'diferencia'. Sabemos bastante sobre cómo son las escuelas efectivas y las que enfrentan dificultades; también tenemos mucha información sobre programas y políticas de mejoramiento educativo que se aplican en las escuelas; en cambio, sabemos muy poco sobre cómo lo han hecho las escuelas que han logrado desarrollar procesos sostenibles de mejoramiento escolar, aumentando así su efectividad. Y para aprenderlo, fuimos a la escuela.

Específicamente, estas escuelas son aquellas que presentan mejoras consistentes a través de varios años, compensando paulatinamente los efectos sociales y económicos del entorno, y aumentando en forma sostenida su efectividad en los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes. Así, en una primera fase, el estudio buscó identificar (a partir de la abundante información disponible) la existencia de escuelas chilenas en procesos de mejoramiento sostenido, estimar su magnitud, así como describir sus principales características. Enseguida, a partir de estos resultados y de definiciones conceptuales sobre mejoramiento educativo, se seleccionaron –para ser estudiadas en profundidad– 12 escuelas básicas de niveles socioeconómicos medio y bajo y que

mostraban una trayectoria de mejoramiento sostenido durante la década pasada, pero comenzando desde distintos niveles de efectividad. El propósito fue comprender las razones, procesos y condiciones en que se dieron esas trayectorias positivas de desempeño.

Estamos convencidos de que conocer más sobre estas trayectorias de mejoramiento es relevante tanto para los propios establecimientos educacionales, los que podrán contar con referencias nacionales de prácticas que posibilitan el mejoramiento escolar, como para el trabajo de los administradores del sistema educacional, y todos quienes diseñan e implementan políticas educativas nacionales y locales.

Esta publicación se estructura en tres partes. En la primera se da cuenta del marco de referencia del estudio, respondiendo a la pregunta sobre qué conocimiento se ha acumulado sobre escuelas que mejoran, caracterizando luego la metodología empleada y presentando una descripción básica de las escuelas seleccionadas. La segunda parte se destina a exponer los hallazgos de un análisis transversal del mejoramiento educativo basado en el conjunto de escuelas estudiadas. Para eso seguimos dos aproximaciones: por una parte, identificar y caracterizar claves del mejoramiento escolar sostenido y por otra, describir los tipos de trayectorias de mejoramiento escolar que las escuelas siguieron. Finalmente en la tercera parte –que constituye el grueso del libro– se presentan los estudios de caso de escuelas con mejoramiento escolar sostenido.

La investigación ha producido un volumen significativo de evidencia, que no pretendemos resumir en esta introducción. En cambio, quisiéramos compartir algunos aprendizajes generales obtenidos de este estudio.

Existe un importante número de escuelas en las que es posible apreciar “mejoramiento” (como fue definido en el estudio) en el periodo analizado, los casos de mejoramiento no son una rara excepción, y se los encuentra en todas las dependencias institucionales de las escuelas (municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas) y zonas del país. Sin embargo, sólo una de cada 10 escuelas del país en 4° básico logró desarrollar una trayectoria de mejoramiento sustentable e integral, es decir, mejorar los aprendizajes de los niños tanto en lectura como matemática. También se aprecia que las trayectorias de mejoramiento alcanzadas en el primer ciclo de enseñanza básica no siempre son acompañadas por avances logrados al finalizar el segundo ciclo, lo cual sugiere la complejidad de lograr un mejoramiento escolar consistente y continuo, y la urgencia de disponer de estrategias específicas para lograr avances más integrales al interior de cada escuela.

Los procesos de mejoramiento escolar son graduales y demandan tiempo, en efecto el periodo estudiado –10 años– permite apreciar estos procesos de mejoramiento y aquilatar la complejidad que implican. Aunque es posible reconocer hitos o puntos de inflexión y unas fases más dinámicas de transformación que otras, en todos los casos se ha requerido de varios años –nunca menos de 5 o 6– para cristalizar un proceso de mejoramiento sostenido. Soluciones de corto plazo y efectividad sostenida, como las que tantas veces pueblan el debate político sobre educación, no encontramos en las escuelas.

Los procesos de mejoramiento de las escuelas estudiadas siempre presentan un fuerte componente endógeno, si bien las políticas tienen un rol como contexto posibilitador o incluso como hito gatillante del proceso (donde aparecen relevadas la Subvención Escolar Preferencial SEP y el SIMCE), es desde las propias prácticas y convicciones, sus historias e identidades, que en último término se explica el mejoramiento de las escuelas. Las políticas de mejoramiento y

accountability externo han jugado un rol importante, pero han sido las fuerzas internas de las comunidades las esenciales.

Eso sí, si bien los procesos de mejoramiento son centralmente endógenos a las escuelas, no son autónomos del contexto. El estudio muestra que el “entorno” (entendido en un sentido amplio) puede jugar a favor de los procesos de mejoramiento, por ejemplo cuando las políticas educativas son asumidas como oportunidades por la escuela, el sostenedor es un líder del proceso de mejoramiento o las familias son un colaborador convencido del camino emprendido por la escuela. Pero el contexto también puede poner severas limitaciones para esos procesos de mejoramiento, especialmente cuando las escuelas enfrentan un escenario de competencia injusta con otras escuelas, son estigmatizadas o son afectadas por las dinámicas de segregación escolar, muy presentes en la educación chilena. Varios casos demuestran que aun en contextos desfavorecidos se puede mejorar, pero el esfuerzo que esos educadores, alumnos y familias deben hacer es desproporcionadamente mayor. La inequidad es un freno a la calidad.

La forma en que la institución se ordena tras el mejoramiento es otra lección importante. En efecto, todos los casos estudiados muestran que los directivos de la escuela, especialmente directoras(es) y jefas(es) de UTP están sistemáticamente presentes como actores clave (conduciendo, motivando y supervisando) en las experiencias de mejoramiento escolar que se vuelven sostenidas. Es desde ellos que se promueve un tipo de cultura profesional, de innovación, de motivación e identidad, un contexto para el desarrollo profesional y laboral y unas prácticas de trabajo docente que están a la base de la movilización del mejoramiento escolar. En la escuela, las condiciones en que trabajan los profesores determinan las condiciones en que aprenden los alumnos, y los líderes que empujan y sostienen el mejoramiento escolar lo saben.

Los procesos de mejoramiento tienen una dimensión subjetiva que es imprescindible considerar. La cultura de la escuela, la identidad compartida, el modo en que se constituye comunidad, y la motivación de docentes, directivos y estudiantes tienen un peso específico en estos procesos. Las escuelas que muestran trayectorias de mejoramiento sostenidas, comparten un tipo de experiencia subjetiva de la vida escolar que se caracteriza por la existencia de una fuerte cultura e identidad común muy explícita y ampliamente compartida y por la atención central que se confiere al desarrollo y mantenimiento de una convivencia escolar que favorezca el aprendizaje y refuerce la motivación de todos los actores de la escuela. Las escuelas que mejoran tienen el desafío de conectar los propósitos institucionales con estas dimensiones subjetivas de profesores y alumnos: sin motivación de los alumnos, no hay aprendizaje, y sin compromiso docente es muy difícil motivar a los estudiantes.

El corazón de los procesos de mejoramiento estudiado es la gestión técnico-pedagógica. Las escuelas que muestran trayectorias de mejoramiento más institucionalizadas son organizaciones donde los docentes son formados por sus pares, donde aprender unos de otros es una experiencia valorada y compartida, y donde el compromiso y responsabilidad de unos con otros (“accountability interno”) son parte de la cultura profesional de la escuela. Por tanto, estas escuelas son espacios donde la gestión del currículo y la pedagogía son preocupación institucional central, donde la planificación y seguimiento de estos procesos así como la producción y posterior uso de información sobre ellos, tiene claros roles institucionales y se procura dotar de las mejores condiciones para que ello ocurra, conformando una verdadera comunidad de aprendizaje que continuamente está reflexionando sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si la enseñanza no mejora, la calidad de la educación tampoco.

En todas las escuelas se observa una preocupación por la equidad y la convicción de que su tarea es que todos los alumnos progresen significativamente en sus logros, incluyendo a los que enfrentan mayores dificultades. Para esto han ensayado diversas estrategias, pero en términos globales se puede afirmar que el apoyo diferenciado –pedagógico y sicosocial– dejó de ser una acción aislada y ha pasado a ser parte de una política institucional, constituyendo un sistema de trabajo estructurado y articulado.

Los procesos de mejoramiento escolar observados son multidimensionales y combinan cambios en diferentes aspectos del trabajo escolar, produciendo avances muchas veces “desbalanceados” entre dichas dimensiones, no siguiendo un único, predecible y estandarizado “plan”. Sin embargo, el análisis nos ha permitido definir lo que creemos son ciertos “patrones”, ciertas configuraciones básicas que caracterizan las trayectorias seguidas por las escuelas, identificando 4 tipos de trayectorias de mejoramiento, que a continuación resumimos.

Mejoramiento escolar institucionalizado, en que su foco es la generación y desarrollo de capacidades y que muestran una trayectoria más larga. En estas escuelas, los procesos internos hacia mediados de la década del 2000 estaban “normalizados”, los docentes no veían las condiciones negativas del contexto como un impedimento para tener altas expectativas formativas y académicas sobre todos sus estudiantes. Desde entonces, estas escuelas cambian su prioridad institucional, poniendo ahora un mayor foco en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y en la labor de los docentes. En todas estas escuelas se generó una comunidad de aprendizaje, donde profesores y directivos sistemáticamente reflexionan sobre sus prácticas docentes y los aprendizajes de sus estudiantes. Ciertamente para estas escuelas es muy importante obtener buenos resultados en el SIMCE, lo que parece haber generado un círculo virtuoso y motivacional en estas escuelas, pero se enfatiza el esfuerzo en los logros de los alumnos en todas las disciplinas y en la formación integral de sus estudiantes. Uno de los atributos que más destaca en estos establecimientos es el alto nivel de institucionalización de sus estrategias de gestión, la existencia de una cultura del mejoramiento escolar y el alineamiento de directivos y docentes. En estos establecimientos existe un elevado sentido de misión y propósito moral por formar personas con valores y competencias, así como una fuerte identificación con un proyecto común, en el cual todos los docentes declaran sentirse protagonistas. Docentes y directivos reconocen a la propia escuela como lugar de formación profesional y realización personal y existe la convicción de que son los docentes la clave para entregar una formación de excelencia e integral a los estudiantes.

Mejoramiento escolar en vías de institucionalización. Las escuelas de este grupo se encuentran situadas claramente en lo que se ha definido como “respuesta estratégica” de mejoramiento escolar. En todas ellas los procesos de mejora se extienden por bastante tiempo y se hace un intensivo uso de tácticas puntuales de mejoramiento y están presentes muchas de las formas de trabajo descritas en la literatura sobre “escuelas efectivas”, como un buen manejo de la disciplina y un uso intensivo del tiempo escolar, entre otras. Estas escuelas han desarrollado también estrategias amplias de mejoramiento, que abordan diferentes aspectos del trabajo docente: planificación, evaluación, elaboración de materiales; además, han implementado modelos sofisticados de alineamiento pedagógico-curricular; junto con métodos de monitoreo del avance de los alumnos, todo lo cual luego retroalimenta la práctica y las prioridades de la enseñanza, y han comenzado a probar con estrategias de aprendizaje horizontal. Todo esto refleja un claro y prioritario foco en los aprendizajes de los alumnos como norte y el mejoramiento de la enseñanza como estrategia fundamental. Las escuelas de este grupo poseen una sólida cultura institucional, que es compartida por los miembros

de la comunidad y que alimenta un sentido de pertenencia e identidad: en estas escuelas se vive en el “nosotros”. Sin embargo, estos procesos de mejoramiento aún se encuentran restringidos a ciertas asignaturas, ciclos, tipos de aprendizaje, y el motor del mejoramiento y el control sobre él se basan más en los directivos, que en un profesionalismo autónomo de los docentes.

Mejoramiento incipiente. En todas las escuelas que conforman este grupo los directivos lideraron un proceso de “reestructuración” organizacional a partir de una cierta crisis institucional y esto marcó el inicio de los procesos de mejoramiento escolar. Ciertamente, en todas ellas hay un fuerte foco en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y de las capacidades docentes, pero esto se realiza poniendo énfasis en la implementación de acciones específicas y de corto plazo, sobre todo al inicio del proceso de cambio, combinadas con otras más estratégicas en los últimos periodos. Su prioridad es la dimensión académica, con un foco todavía muy centrado en los aprendizajes básicos, postergando otros dominios del currículo. Los profundos cambios organizacionales y culturales impulsados en estas escuelas, así como las estrategias implementadas, son en general recientes, por lo que su nivel de institucionalización es incipiente: se trata de una fase inicial de cambio y perfeccionamiento. En estas escuelas se percibe un cambio desde una cultura profesional más bien tradicional hacia una mayor estructuración institucional de la labor docente, con énfasis en el trabajo colectivo. Sin embargo, estas todavía se basan fuertemente en el liderazgo directivo, y poco en el liderazgo docente y las capacidades institucionales de las escuelas, lo que las hace aún muy frágiles. Además, los focos de mejoramiento de las prácticas docentes son todavía limitados y específicos, y no es posible afirmar que se haya constituido una “comunidad de aprendizaje” en estas escuelas.

Mejoramiento puntual. Las escuelas que conforman este grupo difieren en muchos aspectos sustantivos, incluyendo las razones que motivaron sus procesos de mejoramiento y las acciones que han emprendido para lograrlo. Sin embargo, comparten el fuerte foco en los resultados del SIMCE, elemento que ordena sobremanera la gestión y cultura organizacional de estas escuelas, y constituye el factor predominante de sus procesos de mejora. Esto ha sido en respuesta a lo que interpretan como la prioridad de las políticas educacionales, para las cuales los resultados en pruebas estandarizadas serían más que un indicador de la calidad, el objetivo buscado. En estas escuelas se observa una combinación de tácticas de corto plazo y de respuestas estratégicas, aunque siempre muy restringidas a la mejora de resultados del SIMCE. En las escuelas de este grupo no es tan definida una cultura común compartida. Aunque es posible reconocer ciertos elementos discursivos comunes, éstos son algo imprecisos y no llegan a constituir un relato complejo de identidad.

La investigación también nos ha mostrado obstáculos que dificultan el paso de una ruta de mejoramiento a otra de mayor densidad. Así, por ejemplo, pasar de las respuestas tácticas a las estrategias y de estas a la construcción de capacidades, demanda ir desde la mejora puntual a una más institucionalizada, exige a las escuelas recursos que no están siempre disponibles (como el tiempo de los docentes, sistemas de información complejos de seguimiento curricular, o de evaluación docente, entre otros), la disponibilidad de estrategias de atención a la diversidad y a estudiantes que requieren apoyos específicos. En definitiva, pasar de una etapa a la siguiente no sólo conlleva más de lo mismo, sino nuevas y más complejas estrategias de mejoramiento escolar.

Por otra parte, la evaluación estandarizada de los resultados académicos, especialmente mediante test externos como el SIMCE, ha jugado un rol significativo para motivar y hacer evidente los avances para estas escuelas, existen, sin embargo, enormes costos al centrarse excesivamente en el SIMCE como único o principal horizonte del mejoramiento. En efecto las tensiones que

afectan a los docentes (especialmente las referidas al poco tiempo disponible, y a la mecanización de la enseñanza), como las que afectan a los estudiantes (especialmente restricción a la integralidad de la experiencia escolar, disminución de talleres o de espacios lúdicos en las escuelas, regulaciones muy restrictivas de la disciplina, entre otros), constituyen un límite para la continuidad y la profundización sustantiva de esos procesos. En el estudio quedó claro que existe una tensión entre orientarse excesivamente hacia elevar los puntajes en estas pruebas (como las políticas educacionales han estado presionando a las escuelas a hacer) y orientarse hacia una perspectiva más integral, que incluye los aprendizajes cognitivos medidos por esos tests, pero los supera.

Estos hallazgos –que son solo una muestra de los contenidos en el libro– constituyen a nuestro juicio (y es nuestra esperanza) una fuente para inspirar y orientar a otros en el complejo proceso de desplegar trayectorias de mejoramiento escolar sostenible, y dan cuenta también de un conjunto de desafíos que no solo las escuelas sino el sistema escolar en su conjunto enfrentan.

Las escuelas que logran trayectorias de mejoramiento sostenido son un recurso preciado para el sistema escolar, por eso es un desafío tanto apoyarlas como aprender de ellas, de manera de continuar haciendo sustentables sus logros, facilitar su avance a la etapa siguiente de mejoramiento y orientar con su experiencia a los otros establecimientos, ya que sólo en la medida en que todas las escuelas mejoren será posible alcanzar el objetivo de una educación de calidad y equitativa para los niños y jóvenes del país. Esto lo aprendimos en la escuela.

PRIMERA PARTE
Marco del Estudio

¿QUÉ SE SABE SOBRE LAS ESCUELAS QUE MEJORAN?

CRISTIÁN BELLEI - JUAN PABLO VALENZUELA - XAVIER VANNI - DANIEL CONTRERAS

La pregunta por cómo las escuelas mejoran su desempeño sostenidamente en el tiempo se vincula con líneas de investigación bien establecidas en la academia. En esta sección se sintetiza la discusión académica y la evidencia provista por la investigación en torno a la efectividad y al mejoramiento escolar, poniendo énfasis en las dimensiones centrales de este estudio. En particular, se revisan los avances en el campo de la efectividad y el mejoramiento escolar, la noción de trayectorias de mejoramiento escolar y estrategias de mejoramiento de la efectividad, así como la pregunta por la sostenibilidad del mejoramiento escolar.

1. EFECTIVIDAD Y MEJORAMIENTO ESCOLAR

El movimiento de la eficacia escolar surge en la década de los setenta como respuesta al pesimismo reinante respecto del impacto de las escuelas en el rendimiento educativo de los estudiantes (eg.: Coleman, 1966; Jencks, 1972; Bourdieu y Passeron, 1970; Bernstein, 1970). Puesto en términos simples, este movimiento busca explicar por qué algunas escuelas y docentes son más efectivos, independiente del contexto social en que trabajan. Por esto, su foco es el estudio de los factores escolares, de aula y de contexto, que caracterizan a una escuela efectiva, es decir, aquella en que el progreso de la mayoría de sus estudiantes es significativamente superior a lo que estudiantes de similares condiciones socioeconómicas familiares obtienen en otras escuelas (Mortimore, 1998).

Estos estudios han generado grandes avances metodológicos a través del tiempo y una serie de evidencias que permiten conocer y comprender las características de las escuelas efectivas y los factores que mayor impacto tienen en el aprendizaje de los estudiantes, así como influir y evaluar los programas y estrategias de mejoramiento tanto a nivel del aula como de la escuela y los sistemas escolares (Teddlie, Reynolds y Sammons, 2000; Teddlie y Reynolds, 2000). Ciertamente, en este campo existen varios esfuerzos de síntesis disponibles, pero en general éstos han tendido a converger. Así, la amplia revisión de Teddlie y Reynolds (2000), basada en cientos de estudios en diferentes contextos, identificó 9 factores globales de mejoramiento: i) liderazgo efectivo; ii)

foco en el aprendizaje; iii) una cultura escolar positiva; iv) altas expectativas sobre estudiantes y docentes; v) monitoreo del progreso a nivel de la escuela, sala de clases, y estudiantes vi) involucramiento de los padres; vii) enseñanza efectiva; viii) desarrollo profesional docente; y ix) involucramiento de los estudiantes en el proceso educativo.

Aunque los estudios sobre efectividad escolar privilegiaron inicialmente el nivel del establecimiento, la investigación ha mostrado la necesidad de, sin abandonar la comprensión de la escuela como un todo, profundizar en el análisis de las dinámicas al interior de la sala de clases, considerando su complejidad y sus diferencias (Reynolds, Sammons et al., 2011). En la última década la investigación sobre mejoramiento de la efectividad ha mostrado que, si bien las escuelas pueden hacer una diferencia, es a nivel del aula, es decir el rol de los docentes, el factor educacional que mayor impacto tiene en el aprendizaje de los estudiantes. En efecto, los esfuerzos de síntesis de la literatura sobre efectividad escolar y en particular sobre escuelas efectivas, han mostrado mucha mayor convergencia en torno a los factores a nivel del aula que a nivel de la escuela (y prácticamente ninguna a nivel de los sistemas escolares). Sin embargo, una de las grandes preguntas sigue apuntando a comprender cuánto de las características de los docentes efectivos responde a 'prácticas genéricas' y atributos que pueden funcionar en cualquier escuela, y cuánto corresponde a elementos que pueden variar en su efectividad al cambiar el contexto (Campbell et al., 2004). La enseñanza efectiva, en este sentido, es vista más como un constructo multidimensional y variable que como una receta universal (Reynolds, Sammons et al., 2011).

Por su parte, la línea de investigación sobre mejoramiento escolar busca conocer cómo se generan los procesos de cambio que permiten a las escuelas mejorar su calidad y, con ello, los logros de aprendizajes de sus estudiantes. Por lo tanto, su foco está en los procesos y la cultura escolar, así como en comprender por qué las escuelas cambian y conocer las estrategias que permiten alcanzar ese cambio. Siguiendo a Hopkins (2005), el mejoramiento escolar puede ser definido como la capacidad de la escuela para incrementar simultáneamente los resultados de aprendizaje de los alumnos y su capacidad para manejar el cambio. En ese sentido, no sólo se focaliza en mejorar los aprendizajes y habilidades de los alumnos, sino también pone énfasis en el desarrollo de los profesores y de la escuela. Este enfoque propone centrarse en la idea de que el cambio y desarrollo escolar están fuertemente ligados a un proceso de auto-revisión, que proviene desde dentro de la escuela, más que ser impuesto desde afuera, y que esto invariablemente implica un cambio cultural.

En la década pasada, la investigación en este campo tuvo un gran foco en el mejoramiento de las escuelas en los contextos más vulnerables dados los grandes desafíos que enfrentan estas escuelas. De acuerdo a Harris (2009), a partir de la revisión de la investigación, habrían siete componentes principales del mejoramiento o intervención exitosa en estas escuelas: i) mejorar las condiciones para el aprendizaje (equipamiento, recursos para el aprendizaje); ii) introducir cambios en el liderazgo o en las prácticas de los directivos; iii) generar mayores capacidades en los docentes para la enseñanza y el aprendizaje; iv) adquirir la capacidad de recolectar, analizar y utilizar datos para seleccionar, refinar y evaluar las estrategias pedagógicas; v) construir comunidades de aprendizaje profesional como elemento central para el cambio y el mejoramiento de las prácticas docentes; vi) generar redes y colaboración como medio de apoyo, presión y revisión de la escuela para mejorar; y vii) involucrar a los padres para trabajar como aliados. Finalmente Harris plantea la necesidad de un modelo integrado de mejoramiento para escuelas en contextos

vulnerables para tener mayor impacto, lo que supone un mejoramiento escolar mucho más contextualizado y programas de apoyo más diferenciados y específicos, combinando mayores redes de colaboración y apoyo entre escuelas, con programas de intervención social de la comunidad del entorno de la escuela que aborden factores estructurales que afectan a las escuelas en estos contextos.

Desde fines de los años noventa se ha venido desarrollando una nueva línea de trabajo, que intenta combinar ambas líneas de investigación: el estudio de la mejora de la eficacia escolar, entendida como un cambio educativo planificado, que incrementa los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la capacidad de la escuela para gestionar el cambio (Creemers et al., 2007). Esto permite un acercamiento más integrado al proceso de cambio en las escuelas, donde su progreso se entiende como un proceso complejo y multivariado, que debe ser analizado en tanto que fenómeno sistémico a la vez que individual, combinando factores y procesos macro, y análisis de las especificidades de las escuelas. Entre los factores de contexto se identifican la presión a la mejora, los recursos y apoyo para el mejoramiento y las metas educacionales en el contexto educativo, y entre los factores internos el cambio de la cultura y los procesos internos de mejoramiento, y la mejora de los resultados educativos en sentido amplio.

La investigación sobre efectividad y mejora escolar ha recibido variadas críticas (Wrigley, 2004; Thrupp, Lupton y Brown, 2007). La más importante es que existiría en sus estudios una falta de consideración de las variables de contexto de las escuelas (tales como los aspectos sociales y políticos locales, y las diferencias socioculturales de los estudiantes), y en particular su compleja relación con los procesos de mejoramiento, en especial en escuelas vulnerables. Asimismo, se critica una cierta visión que habría dominado el campo, de que un mismo modelo podría servir a las necesidades y problemas de distintos tipos de escuelas (“one size fits all”), recomendándose políticas y programas de mejoramiento con pretensiones universales, o modelos de “buenas prácticas” genéricas para todo tipo de escuelas. Otras críticas relevantes apuntan a que estos estudios tienden a reducir el concepto de efectividad escolar al logro académico medido por pruebas estandarizadas, dejando de lado otras dimensiones sociales o afectivas de la formación de los estudiantes, y la limitada capacidad de las metodologías utilizadas para comprender la complejidad de las dinámicas y procesos de las escuelas.

En Latinoamérica y en Chile el nivel de investigación sobre el tema es todavía limitado. Sin embargo, en las últimas décadas se han desarrollado algunos estudios sobre efectividad escolar que permiten identificar a las escuelas efectivas, distinguiendo factores o ámbitos que explican esa efectividad (Martinic y Pardo, 2003; Murillo et al., 2007, Eyzaguirre y Fontaine, 2008). De entre ellos, uno de gran difusión en Chile es “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza” (Bellei, et al., 2004). En este estudio se identificaron múltiples factores y prácticas tanto a nivel de la escuela como del aula, entre las cuales destacan una cultura escolar positiva, un liderazgo institucional y pedagógico, una gestión centrada en lo pedagógico, altas expectativas sobre los estudiantes y los docentes, construcción de alianzas entre la escuela y los padres y apoderados, y un efectivo trabajo en la sala de clases.

Por otro lado, Murillo et al., (2007) han propuesto un *modelo iberoamericano de eficacia escolar* ajustado a las particularidades sociales, culturales y educativas de Iberoamérica, basado en un estudio que incluyó análisis multinivel, de eficacia percibida y de casos prototípicos. El modelo considera el nivel escuela, aula, alumno y sistema educativo, identificando 27 factores asociados con el logro escolar, entre los que sobresalen las expectativas sobre los

logros de los alumnos, el sentido de misión, la dirección escolar, el clima de la escuela y del aula, el compromiso y el desarrollo profesional docente, el involucramiento de las familias, y las metodologías y la gestión del tiempo en las salas de clases. En general, se observa una gran coincidencia de los factores encontrados con los identificados en la investigación internacional, pero dos factores adicionales aparecen como específicos para Iberoamérica: el uso y gestión de los recursos e instalaciones de las escuelas, y las condiciones económicas y laborales de los docentes.

2. TRAYECTORIAS Y ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO DE LA EFECTIVIDAD EDUCATIVA

Una de las debilidades de los estudios de las escuelas efectivas es que no dan cuenta de las condiciones o factores que las volvieron efectivas a través del tiempo. Existen en estas escuelas condiciones de contexto, elementos estructurales y culturales característicos, que no aparecen o son muy diferentes en escuelas con otros niveles de desarrollo, por lo que intentar replicar estas características clave en otras escuelas constituye, en muchas ocasiones, un objetivo poco razonable o inalcanzable (Reynolds, 2001).

Desde la segunda mitad de la década de los '90, algunas investigaciones han indagado en los factores que explican cómo las escuelas llegan a ser efectivas y cómo mantienen esa condición en el tiempo, así como si sus estrategias varían entre contextos vulnerables y no vulnerables (Hopkins et al., 1997; Gray et al., 1999; Mitchell et al., 2002; Harris y Chapman, 2004). Estas investigaciones muestran que los establecimientos que desarrollan procesos de mejoramiento de la efectividad se caracterizan por presentar dinámicas de mejoramiento graduales, sostenidas en el tiempo, tanto en sus procesos educacionales como en los resultados académicos de aprendizajes de sus estudiantes.

Además, la investigación muestra que la naturaleza del proceso de mejoramiento es poco predecible y no necesariamente responde a un desarrollo lineal, sino que más bien se asocia a ciertas claves básicas, que se adaptan a elementos particulares de cada escuela (Gray et al., 1999). Una vez iniciado, el mejoramiento es rara vez un proceso continuo que ocurre a un ritmo estable (Elmore, 2007). No habría rupturas o cambios dramáticos en el mejoramiento de escuelas de bajo desempeño, pero sí periodos identificables de mejoramiento significativo, seguidos de periodos de estabilidad relativa o declive, seguidos nuevamente por periodos de mejoramiento. La mayoría de las escuelas atravesaría fases de estancamiento, generalmente después de haber adoptado una nueva práctica, pero antes de que esta haya sido completamente apropiada por los actores de la escuela. En otras oportunidades, después de un cierto tiempo de implementación surgirían nuevos problemas que requieren nuevas innovaciones.

Como argumenta Hopkins (2001, 2007), habría bastante consenso en que existen distintas etapas o niveles de desarrollo en el mejoramiento de las escuelas, y que para propiciarlo y mantenerlo se requiere de diferentes estrategias en cada etapa que permitan a las escuelas no sólo potenciar su capacidad de seguir desarrollándose, sino también entregar una educación más efectiva a sus alumnos. En ese sentido, las estrategias efectivas para mejorar el desempeño en una etapa de desarrollo de una escuela no necesariamente lo serían para otra, por lo que las estrategias para propiciar y mantener el mejoramiento escolar deben adecuarse a las realidades y contextos particulares de las escuelas, a sus propias trayectorias de mejoramiento, y a su capacidad para desarrollar procesos de cambio y mejoramiento.

En esta línea, una de las investigaciones de mayor difusión e impacto ha sido “Mejorando las Escuelas” (Gray, Hopkins, Reynolds et al., 1999), en la cual se buscó indagar cómo las escuelas se vuelven efectivas a lo largo del tiempo, a partir de lo cual los autores distinguieron tres “rutas hacia el mejoramiento escolar” que seguían los establecimientos escolares: tácticas, estratégicas y generación de capacidades.

El enfoque táctico se observó en la mayoría de las escuelas del estudio. Estas iniciativas o tácticas de corto plazo, incluyen acciones específicas tales como: enfocarse en los resultados de las pruebas estandarizadas, monitorear los resultados de los estudiantes, supervisar el desempeño docente, introducir clases de reforzamiento para ciertos grupos de estudiantes más retrasados, o crear nuevas normas de disciplina. Sin embargo, estos cambios son considerados más bien parciales, limitados a un número pequeño de procesos básicos a nivel organizacional y/o pedagógico. Es lo que otros autores han llamado procesos de “normalización” de la escuela, no una estrategia articulada e integral. La sola implementación de acciones tácticas permitiría mejorar los resultados educativos de las escuelas desde niveles bajos hasta niveles promedio, pero generalmente no más allá, y después de un tiempo tenderían a estancarse sus resultados, y presentar problemas de sustentabilidad de las mejoras.

Un segundo grupo de escuelas que alcanzaban mejores resultados, seguían un enfoque que los autores denominaron estratégico, porque no solo respondían tácticamente a sus desafíos de mejoramiento, sino que desarrollaban una estrategia más amplia y articulada de toda la escuela. Las prioridades y el trabajo tenían un mayor foco en el aula y en el aprendizaje de los estudiantes, en la conexión entre las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes, y una preocupación por el alineamiento de las prácticas pedagógicas entre diferentes niveles y subsectores.

Por último, el enfoque o ruta de desarrollo de capacidades para un mayor mejoramiento, caracterizaba a escuelas con relativamente altos nivel de efectividad. En estas escuelas existiría una comprensión compartida respecto de aquello que genera un cambio y de las debilidades institucionales, observándose intensos procesos de reflexión colectiva. En estas escuelas el mejoramiento sería comprendido como un proceso permanente, lo que otros han caracterizado como “organizaciones que aprenden” (Senge et al., 2000), refiriéndose a escuelas que han generado capacidades internas para sustentar los cambios en el mediano y largo plazo.

A partir de este análisis los autores distinguieron tres tipos de estrategias de mejoramiento de las escuelas, de acuerdo a su nivel de efectividad o estado de desarrollo (Hopkins et al., 1999): i) escuelas de bajos resultados que requerirían un apoyo externo intensivo para pasar a ser moderadamente efectivas, a través de un número limitado de acciones básicas del funcionamiento de la organización; ii) escuelas moderadamente efectivas que requerirían apoyos específicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y desarrollar capacidades internas; y iii) escuelas efectivas que requerirían implementar estrategias para seguir siéndolo, pero en las cuales el apoyo externo puede no ser necesario, porque estas escuelas son más autónomas en buscar y crear redes de apoyo, y oportunidades para conocer nuevas prácticas y enfoques.

En la misma línea, Harris y Chapman (2004) plantean la definición de cuatro tipos de escuelas en contextos vulnerables (inmóvil, bajas capacidades, mediana capacidad, alta capacidad), utilizando dos grandes variables: cultura docente y accountability. El primer eje se sustenta en la abundante evidencia de que una cultura colaborativa entre los docentes favorece las posibilidades de generar un proceso efectivo de mejoramiento escolar, y por el contrario, una cultura

individualista sería un obstáculo para lograr este objetivo, por lo que el grado de colaboración sería un indicador de la capacidad de una escuela para mejorar (Hargreaves, 1994). El otro eje es un continuo entre *accountability* interno y externo, dado que las escuelas que cuentan con *accountability* interno tendrían mayores capacidades para iniciar y mantener un proceso de mejoramiento escolar sustentable en el tiempo (Elmore, 2003). Por *accountability* interno se entiende el grado de coherencia y acuerdo acerca de las expectativas de aprendizaje de los estudiantes y las prácticas docentes, y el sentimiento de responsabilidad profesional recíproca que se experimenta como una obligación entre pares, mientras que el *accountability* externo asume que las presiones e incentivos externos o de la jerarquía superior actúan uniformemente como un motivador para el mejoramiento. Como plantea Elmore y City (2007), cuando las escuelas mejoran, tres procesos diferentes pero relacionados estarían ocurriendo: primero, el nivel de conocimiento y habilidades de los profesores y los directivos sobre prácticas pedagógicas aumenta; segundo, la enseñanza se mueve desde una actividad individual hacia una colectiva, es decir el “*accountability*” interno aumenta; finalmente, la escuela alinea sus recursos organizacionales en torno al apoyo para el mejoramiento de la pedagogía.

Por otro lado, si bien los investigadores han llegado a un relativo consenso sobre lo clave del liderazgo escolar en el mejoramiento de las escuelas en especial en contextos vulnerables y de que existe un cierto repertorio de prácticas que son realizadas por la mayoría de los líderes escolares exitosos (Leithwood y Riehl, 2005; Robinson et al., 2009), también han mostrado que estas prácticas de los directivos exitosos presentan patrones distintos de acuerdo a la etapa de mejoramiento de la escuela (Day et al., 2009; Marfán, Muñoz y Weinstein, 2012). Todo esto reafirmaría la noción de que habría una cierta secuencia en las trayectorias de mejoramiento de las escuelas, las que primero requerirían el logro de ciertos procesos básicos antes de seguir avanzado hacia etapas más desarrolladas de mejoramiento (Hopkins et al., 2011).

En Chile, las investigaciones sobre eficacia escolar no han sido acompañadas por un proceso similar para analizar las trayectorias y procesos de mejoramiento educativo de los establecimientos escolares. Con todo, existen algunas investigaciones acerca de la efectividad y sustentabilidad de procesos de mejoramiento educativo asociados con la participación de estos establecimientos en programas gubernamentales o privados de asistencia técnica educativa (ATE), cuyos resultados son bastante consistentes con la experiencia internacional: los efectos son de baja magnitud, requieren desarrollos de mediano plazo (al menos 4 años) y tienden a ser poco sustentables en el tiempo (Bellei, Osses y Valenzuela, 2010; Rojas, 2010; Bellei, 2013). En ese sentido, si bien la asesoría técnica externa puede tener un rol de agente catalizador del cambio y un recurso de apoyo en el logro de las metas de mejoramiento escolar debe ser pertinente a las necesidades particulares de las escuelas, puesto que las condiciones internas de los establecimientos son determinantes para desencadenar o inhibir procesos de cambio (Fullan, 1991; Berliner, 1997; Osses y González, 2010). Por otro parte, Valenzuela et al., (2011), analizando las trayectorias de los resultados en el SIMCE de las escuelas de educación básica de la Región de Antofagasta durante la década del 2000, dan cuenta de que sólo entre el 8% y el 10% de éstas presenta procesos de mejoramiento sostenido e integral, es decir, tanto en lectura como en matemática. Además, el estudio encontró que la magnitud del mejoramiento, en general es de pequeños avances y que la mayor parte de los establecimientos presentaron procesos discontinuos de mejoramiento, caracterizados por periodos de mejoramiento de sus resultados seguidos de otros periodos de estabilidad o retroceso en los mismos indicadores.

3. SOSTENIBILIDAD DE LA EFECTIVIDAD Y EL MEJORAMIENTO ESCOLAR

A pesar de que se sabe que el cambio escolar relevante es un proceso de largo plazo, son casi inexistentes los estudios que analizan las escuelas en periodos prolongados. En ese sentido, tampoco se ha abordado mayormente la cuestión de la sustentabilidad temporal de la efectividad de las escuelas, ni suficientemente considerado el análisis del comportamiento longitudinal de los indicadores usualmente utilizados en la estimación y clasificación de efectividad de las escuelas. Esto constituye una importante omisión, dado que la experiencia muestra que escuelas que en un momento fueron identificadas como efectivas, pueden dejar de serlo, y otras lograr dicha condición. Más en general, la mayor parte de los estudios disponibles encuentra un alto grado de estabilidad en el desempeño de las escuelas en períodos reducidos de tiempo (Gray, Jesson y Goldstein, 1995; Teddlie y Stringfield, 1993), mientras que parece existir mayor incertidumbre en períodos prolongados, como de una década (Doolaard, 2002; Mangan, Pugh y Gray, 2005).

A partir de uno de los pocos estudios existentes, Madden (2001b) afirma que el mejoramiento sostenido en el largo plazo, requiere de una fuerte base de capacidades instaladas en la escuela, en su equipo directivo y en sus docentes, que hagan posible y sustentable este proceso. Sin embargo, la noción de largo plazo es algo que no está del todo clara, sobre todo considerando el incesante ritmo de cambio al cual están sujetas las escuelas de muchos países, a partir de las necesidades y presiones que provienen de las políticas nacionales y del contexto. Asimismo, que sostener el mejoramiento y la efectividad escolar requiere de una importante capacidad de equilibrar demandas externas e internas, y que el rol del liderazgo directivo de las escuelas sería clave en este desafío. Sin embargo, también se requeriría de ciertas características que radican en la estructura y cultura de la escuela, y en la forma como procesan y resuelven estos requerimientos. Las escuelas que se mantienen como efectivas pese a las circunstancias lograrían combinar en sus estrategias aspectos que responden a sus dinámicas internas con elementos de su entorno que influyen en el desarrollo de su trayectoria de mejoramiento.

La poca literatura disponible, especialmente en el Reino Unido (Madden, 2001; Harris, 2009), muestra que existen elementos que operan como dificultades estructurales para la mantención de escuelas efectivas, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social. Entre otros, es importante mencionar la dificultad de captar y retener buenos docentes y directivos, la competencia entre las escuelas, la segregación escolar, los cambios demográficos y económicos en algunas zonas y ciudades que impactan fuertemente en las escuelas. Estas escuelas no necesariamente poseen las capacidades para adaptarse adecuadamente a estos cambios. Asimismo, se señalan varios elementos clave para la sustentabilidad de los mejoramientos, como los procesos de inducción de los nuevos docentes, la cultura de mejoramiento de la escuela, una planificada y suave transición entre directores. De hecho, en las escuelas donde el mejoramiento se sostuvo después de un cambio de director, generalmente el nuevo director ya era parte del equipo de la escuela, o fue inducido cuidadosamente.

En Chile prácticamente no se han realizado estudios sobre la sustentabilidad del mejoramiento escolar. Algunos estudios han mostrado que una proporción importante de los establecimientos que participan en programas de mejoramiento promovidos desde las políticas nacionales retroceden rápidamente en sus avances una vez que dejan de participar en dichos programas (Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores, 2000; Bellei, 2013), lo cual estaría vinculado tanto a las condiciones internas de organización y liderazgo en las escuelas, como al

método de trabajo de dichos programas y el grado en que generan capacidades duraderas en los docentes (González y Bellei, 2013).

También se ha documentado cierta inestabilidad de la condición de escuelas “altamente efectivas” situadas en sectores de pobreza (Raczynski y Muñoz, 2006). El deterioro de los resultados de algunas de estas escuelas estaría asociado a diversos factores, en algunos casos internos y en otros, cambios en el contexto. Entre estos factores se menciona un debilitamiento del clima escolar y la disciplina, cambios en el liderazgo de la escuela, así como una baja en la matrícula y cambios en la composición del alumnado, todo lo cual los autores consideran como una incapacidad de estas escuelas para adaptarse a los cambios.

En síntesis, la discusión académica en torno a la efectividad y el mejoramiento escolar ofrece varias claves analíticas relevantes para el desarrollo del estudio que aquí se presenta. En primer lugar, señala la centralidad de implementar diseños metodológicos que combinen estrategias cualitativas y cuantitativas, y utilicen un enfoque multidimensional. En segundo lugar, subraya la necesidad de comprender la efectividad y el mejoramiento escolar como un fenómeno complejo, cuyo abordaje no sólo requiere contar con indicadores de calidad relativos a múltiples aspectos de los resultados de las escuelas (no solo los resultados académicos), sino también poner atención a otras dimensiones sociales y psicológicas. En tercer lugar, la necesidad de recoger información longitudinal de los procesos y resultados de las escuelas, y la importancia de considerar sus diferentes puntos de partida y contextos para estudiar sus trayectorias de mejoramiento. En cuarto lugar, analizar las intervenciones externas y apoyos en relación a las condiciones internas, en especial a las capacidades de los directivos y docentes de las escuelas. En quinto lugar, relacionar las dinámicas internas de la escuela con su contexto social e institucional, poniendo atención –por ejemplo– a las dinámicas de segregación y competencia escolar presentes en Chile. Por último, la importancia crítica de observar y relacionar diferentes niveles de la vida escolar: desde las estructuras supra-escolares, hacia la gestión de la escuela, y hasta el nivel del aula, y la necesidad de indagar en las salas de clases tanto respecto a las interacciones entre el docente y los estudiantes como respecto a las estrategias específicas de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS

- Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores (2000). Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, P-900. Reporte Final No Publicado. Santiago, Chile.
- Bellei, C.; Pérez, L. M.; Muñoz, G. y Raczynski, D. (2004). *¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*, Unicef, Santiago de Chile.
- Bellei, C. y González, C. (2010). La asistencia técnica educativa en Chile y sus factores de calidad. Una revisión de la literatura, En: Bellei et al., (2010). *Asistencia Técnica Educativa: de la Intuición a la Evidencia*, Universidad de Chile – FONDEF. Ocho libros Editores.
- Bellei, C.; Osses, A. y Valenzuela, J. P. (2010). *Asistencia Técnica Educativa: de la Intuición a la Evidencia*, Universidad de Chile – FONDEF. Ocho libros Editores.
- Bellei, C. (2013). Supporting Instructional Improvement in Low-Performing Schools to Increase Students' Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 106(3), 235-248.

- Berliner, A. (1997). *What it takes to work together: The promise of Educational Partnerships*. WestEd, San Francisco, CA.
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 387, 344-347.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: Sage.
- Campbell, J.; Kyriakides, L.; Muijs, D. y Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness: Developing a Differential Model*. Routledge Falmer.
- Coleman, J.; Campbell, E.; Hobson, C; McPartland, J.; Mood, A. y Weinfelds, F. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Creemers, B.; Stoll, L.; Reezigt, G. y ESI-Team (2007). *Effective School Improvement—Ingredients for Success: the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies*. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*.
- Day, C.; Sammons, P.; Hopkins, D.; Harris, A.; Leithwood, K.; Gu, Q; Brown; Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes: research report RR 108* London: DCSE.
- Doolaard, S. (2002). Stability and change in results of schooling. *British Educational Research Journal*, 28, 773-787.
- Elmore, R. (2003). *Knowing the right thing to do: School improvement and performance-based accountability*. Washington, D.C.: National Governors Association Center for Best Practices.
- 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*, Volume 23, Number 3.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press, New York.
- Gray, J.; Jesson, D.; Goldstein, H.; Hedger, K. y Rasbash, J. (1995). A multi-level analysis of school improvement: changes in schools' performance over time, *School Effectiveness and School Improvement*, 6, pp. 97–114.
- Gray, J.; Hopkins, D.; Reynolds, D.; Wilcox, B.; Farrell, S. y Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*, Buckingham: Open University Press.
- González, C. y Bellei, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. *Perspectiva Educativa*, Vol 52, N° 1, Enero 2013; Págs. 31-67.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers: Changing Times*. London, Cassell.
- 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. (2009). Improving Schools in Challenging Contexts. En *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 693-706). Springer Netherlands.
- Hopkins, D.; Harris, A. y Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development: growth states and strategies. *School Leadership and Management*, 17 (3), p. 401-411.

- Hopkins, D.; Reynolds, D.; y Gray, J. (1999). Moving on and moving up: confronting the complexities of school improvement in the improving schools project, *Educational Research and Evaluation*, Vol. 5(1), pp. 22-40.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Hopkins, D. (2005). Tensions in and Prospects for School Improvement. En The Practice and Theory of School Improvement: *International Handbook of Educational Change*. Netherlands: Springer.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school*. Maidenhead: McGraw-Hill Education/Open University Press.
- Hopkins, D.; Harris, A.; Stoll, L. y Mackay, A. (2011). School and System Improvement: State of the Art Review. Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School improvement, Cyprus, 6 January 2011.
- Jencks, CH. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nueva York: Basic Books.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En Firestone, W. y Riehl, C. (eds.) *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 28-45). New York: Teacher College Press.
- Madden, M. (2001). *Success against the odds – five years on: revisiting effective schools in disadvantaged areas*. Routledge Falmer.
- Madden, M. (2001b) *Further Lessons in Success*. En Maden, M., (2001). *Success Against the Odds: Five Years On*. Routledge Falmer.
- Mangan, J; Pugh, G. y Gray, J. (2005). Changes in Examination Performance in English Secondary Schools over the Course of a Decade: Searching for Patterns and Trends over Time. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 1, 29-50.
- Marfán, J.; Muñoz, G.; y Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencia a partir del caso chileno. En *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* (Vol. 20, No. 3, pp. 19-24). Ciss Praxis.
- Martinić, S. y Pardo, M. (2003). “La investigación sobre eficacia escolar en Chile”. En Murillo, E.J. *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Ibero-América*.
- McCauley, L.; y Roddick, S. (2001). *An evaluation of schools support*, Wellington, New Zealand: Research Division Ministry of Education.
- Mitchell, L.; Cameron, M.; y Wylie, C. (2002). *Sustaining school improvement: Ten primary schools' journeys*. New Zealand Council for Educational Research
- Mizala, A.; Romaguera, P. y Urquiola, M. (2007). Socioeconomic Status or Noise? Tradeoffs in the generation of school quality information. *Journal of Development Economics* 84, 61-75.
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement: Reflections on School Effectiveness*. Lisset: Swets&Zeitlinger Publishers.
- Muijs, D.; Harris, A.; Chapman, C.; Stoll, L.; y Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. Philadelphia, EE.UU: *School Effectiveness and School Improvement*. 15, 149-175.

- Murillo, F. J.; Castañeda, E.; Cueto, S. y Donoso, J. M. (2007). Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Bogotá: Convenio Andrés Bello*, 88-92.
- Osses, A. y González, C. (2010). ¿Qué se sabe sobre asistencia técnica educativa en el mundo? El contexto internacional. En: Bellei, et al. (2010). *Asistencia Técnica Educativa: de la Intuición a la Evidencia*, Universidad de Chile – FONDEF. Ocho libros Editores.
- 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). Chile: PREAL.
- Reynolds, D. (2001). Beyond School Effectiveness and School Improvement?. En Harris, A. y Bennett, N. (2001). *School Effectiveness and School Improvement, Alternative Perspectives*.
- Reynolds, D.; Sammons, P. y Townsend, T. (2011) Educational Effectiveness Research: A State of the Art Review. Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.
- Robinson, V.; Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]*: New Zealand Ministry of Education.
- Rojas, A. (2010). ¿Logran las escuelas vulnerables instalar procesos de mejoramiento al implementar asistencia técnica educativa? Evaluación de impacto. Tesis para optar al Grado de Magíster en Sociología, Universidad de Chile.
- Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J. y Kleiner, A. (2000). A fifth discipline resource: Schools that learn. *A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*.
- Teddlie, C. y Strinfield, S. C. (1993). *Schools Make a Difference: lessons learned from a 10-years-study of school effects*. New York, Teachers College, Columbia University.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Teddlie, C.; Reynolds, D. y Sammons, P. (2000). The methodology and scientific properties of school effectiveness research. En Teddlie, C. y Reynolds, D. (eds.). *The international Handbook of School Effectiveness Research*. New York: Routledge y Falmer.
- Townsend, T. (2007). School Effectiveness and Improvement in the 21st Century: Reframing for the future. En Townsend, T. (Ed.). *The International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review, Reflection and Reframing*. New York: Springer.
- Thrupp, M.; Lupton, R. y Brown, C. (2007). “Pursuing the contextualisation agenda: recent progress and future prospects”. En Townsend, T. (ed). *The International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review, Reflection and Reframing*. New York: Springer.
- Valenzuela, J.P.; Allende, C.; Vanni, X.; y Del Pozo, F. (2011). Contexto de resultados educacionales en establecimientos de educación básica en la Región de Antofagasta: situación actual y trayectoria reciente. Reporte del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile para Fundación Minera Escondida.
- Wrigley, T. (2004). School Effectiveness: The Problem of Reductionism. *British Educational Research Journal*, Vol. 30, No. 2, pp. 227-244.

MÉTODO: IDENTIFICACIÓN Y ESTUDIO DE ESCUELAS CON TRAYECTORIAS DE MEJORAMIENTO SOSTENIDO

CRISTIÁN BELLEI - JUAN PABLO VALENZUELA - XAVIER VANNI - DANIEL CONTRERAS -
PRISCILLA GÁLVEZ - CLAUDIO ALLENDE

El propósito de la investigación “*Trayectorias de Mejoramiento Escolar de las Escuelas Chilenas*” fue identificar y comprender cómo algunos establecimientos de educación básica en el país han mejorado su capacidad para ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos. Las escuelas consideradas en el estudio trabajan en diferentes contextos sociales e institucionales y han avanzado en su mejoramiento partiendo de diferentes niveles absolutos de desempeño escolar de sus estudiantes, pero tienen en común ser escuelas que presentan mejoras consistentes durante el periodo 2002 – 2010, y compensan los efectos sociales y económicos del entorno, aumentando en forma sostenida su efectividad, expresada en los aprendizajes y logros escolares alcanzados por sus estudiantes. En síntesis: estudiar escuelas cada vez más efectivas.

Así, los objetivos del estudio fueron:

- Describir distintos tipos de trayectorias en el desempeño de las escuelas básicas, a través del análisis del conjunto de resultados comparables y disponibles en el país.
- Identificar escuelas básicas que hayan seguido trayectorias de mejoramiento progresivo en sus resultados educacionales durante un período significativo.
- Documentar en profundidad los procesos desarrollados por las escuelas con trayectorias de mejoramiento significativo y sistemático.
- Analizar dichos procesos identificando dimensiones y factores que den cuenta de trayectorias o patrones de mejoramiento sustentables en el tiempo.

Para alcanzar estos objetivos, el proyecto consideró dos componentes. El primero se orientó a la identificación de trayectorias de mejoramiento en las escuelas básicas del país mediante análisis estadísticos avanzados que permitan definir diversos indicadores de resultados y la magnitud, localización y caracterización de las escuelas que presentan esta evolución positiva. El segundo buscó la comprensión de las trayectorias de mejoramiento escolar positivas mediante análisis cualitativos que permitan identificar las prácticas, características y factores que han generado el desarrollo de estos procesos de mejoramiento escolar. El resto de esta sección explica en detalle ambos componentes.

ESTIMACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE TRAYECTORIAS DE MEJORAMIENTO ESCOLAR

Construcción de un índice de desempeño educativo

La primera parte del estudio consistió en la elaboración de un “Índice de Desempeño Escolar (IDE)”, el cual permitió evaluar la trayectoria de la efectividad escolar –entre los estudiantes de 4° básico– de más de 4.000 establecimientos del país en el periodo 2002-2010, cuya metodología también posibilita continuar evaluando estas trayectorias en el tiempo¹. Esta metodología fue también luego la base para identificar los establecimientos que conformaron la muestra de estudios de caso sobre factores asociados al mejoramiento de la efectividad escolar.

En términos sintéticos, la metodología para elaborar el IDE se basa en la selección de un conjunto de indicadores de los establecimientos con 15 o más estudiantes en 4° básico que permiten dar cuenta de diversos aspectos de la efectividad de una escuela. Los indicadores seleccionados en base a metodologías estadísticas se relacionaron con: i) efectividad escolar (promedio en las pruebas SIMCE de lectura y matemática), ii) eficacia escolar (donde se estima el efecto que logra cada escuela, respecto del promedio nacional, en los resultados SIMCE, controlando por los atributos socioeconómicos, culturales e institucionales de las familias y la escuela), iii) eficiencia interna (considerando las tasas de retención y repitencia de los estudiantes de educación básica), iv) equidad relativa (de tal forma de reconocer que mejores logros educativos, más homogéneos entre todos los estudiantes, es más deseado), y v) equidad absoluta (donde se consideró el porcentaje de estudiantes que superan el nivel de aprendizaje insuficiente en lectura y en matemática al interior del establecimiento).

Cada uno de los 10 indicadores fue ponderado en forma diferenciada de acuerdo a su relación con el IDE global. A su vez, se privilegió la estimación de los resultados de estos indicadores en base a promedios ponderados de dos años, de tal forma de reducir la variabilidad que existe en varios de éstos de año en año. La Tabla 1 describe el peso de cada uno de los 10 indicadores utilizados, considerando tanto como año base del Índice el 2002 o el promedio móvil de los dos primeros años donde se aplicó la prueba SIMCE (2002 y 2005). En ambas alternativas el peso más significativo del IDE, sobre 50%, proviene de los puntajes obtenidos por el establecimiento en las pruebas SIMCE. Sin embargo, el modelo también considera como muy relevante el efecto escuela², con una incidencia cercana al 15% en el resultado final del IDE, y los indicadores de equidad (tanto relativa como absoluta) inciden en más de un 25% en el valor total del IDE. Las dos variables de eficiencia interna son poco relevantes en el resultado del IDE, tanto por su baja heterogeneidad entre los establecimientos como por su alta correlación con otras variables seleccionadas.

¹ Ver “Apuntes sobre Mejoramiento Escolar N°1” CIAE-UNICEF (2013), y Valenzuela, Bellei y Allende (2013), “Trajectories of school effectiveness in the Chilean educational system”, borrador CIAE-UNICEF.

² Dada la enorme heterogeneidad en la distribución de los estudiantes entre las escuelas chilenas de acuerdo a sus atributos demográficos, socioeconómicos y culturales, así como la diferencia en la implementación de mecanismos de selectividad y condiciones institucionales de los establecimientos, el efecto escuela representa el efecto promedio esperado que aporta el establecimiento al conjunto de sus estudiantes luego de controlar por los atributos demográficos, socioeconómicos, culturales e institucionales de estudiantes y escuelas, de tal forma que no sean estas condiciones exógenas las que explican las diferencias en los resultados en las pruebas SIMCE, sino que por el contrario se identifique el aporte asociado a la calidad de su gestión.

Tabla 1. Peso de las Diferentes Variables para el Índice de Desempeño Educativo

	Base 2002	Base 2002-2005
	Modelo 1	Modelo 2
Promedio SIMCE Lectura	37,1%	32,5%
Promedio SIMCE Matemática	24,9%	23,7%
Porcentaje estudiantes sobre Nivel de Aprendizaje Insuficiente Lectura	7,6%	9,3%
Porcentaje Estudiantes sobre Nivel de Aprendizaje Insuficiente Matemática	5,1%	7,9%
Tasa de Aprobación	0,8%	0,7%
Tasa de Retención	0,2%	0,5%
Media/DS SIMCE Lectura	5,0%	5,8%
Media/DS SIMCE Matemática	5,4%	6,1%
Efecto Escuela Lectura	3,6%	4,9%
Efecto Escuela Matemática	10,4%	8,6%

Para lograr una comparabilidad en el tiempo del IDE, de tal forma de saber si una escuela mantiene, mejora o reduce su efectividad educativa, se compara la evolución de cada indicador en el tiempo respecto del resultado del año base (considerando la comparación año a año o de promedios móviles de dos años), manteniendo constante el peso relativo de cada variable. Por otra parte, para determinar la trayectoria de cada escuela en el tiempo, se propuso identificar múltiples niveles o clúster de desempeño, para lo cual se constituyeron 11 diferentes clúster, cada uno de ellos representando 0,5 desviaciones estándares del IDE, con la excepción del primer grupo, donde se ha denominado la situación de cualquier establecimiento bajo -1 desviación estándar como una condición crítica. A continuación se presentan estos clústers y su nombre.

Tabla 2. Clúster basados en distribución normalizada de desempeño educativo

Número de Clúster	Rango (en desviaciones estándares 2002/2005)	Denominación
1	≤ -1.00	Crítico
2	> -1.00 a ≤ -0.50	Precario
3	> -0.50 a ≤ 0.00	Básico (-)
4	> 0.00 a ≤ 0.50	Básico
5	> 0.50 a ≤ 1.00	Básico (+)
6	> 1.00 a ≤ 1.50	Intermedio
7	> 1.50 a ≤ 2.00	Intermedio (+)
8	> 2.00 a ≤ 2.50	Avanzado
9	> 2.50 a ≤ 3.00	Avanzado (+)
10	> 3.00 a ≤ 3.50	Excelencia
11	> 3.50	Excelencia (+)

Principales Resultados: evolución de la efectividad de las escuelas chilenas durante una década

Al analizar la evolución de la efectividad de las escuelas de educación básica del país, en base a los resultados para los estudiantes de 4° básico, durante el periodo 2002-2010 se observa que hasta 2006/07 se presenta un leve deterioro y entre 2008-2010 un paulatino mejoramiento, especialmente concentrado en lectura, lo cual no sólo se asocia a un mejoramiento en el promedio de los resultados SIMCE, sino que también en la equidad al interior de las escuelas. Sin embargo, es relevante destacar que ello no sucede en matemática y que otros indicadores, tal como la tasa de repitencia entre los estudiantes de primer ciclo de educación básica, se deteriora en el mismo periodo.

De los más de 4.400 establecimientos considerados en el estudio, 3.669 contaron con información suficiente para estudiar su evolución durante la década. La distribución para el periodo 2002/05 indica que 10,5% de las escuelas estaba en una condición crítica y otro 18,2% en una situación precaria, es decir, más de uno de cada cuatro establecimientos presentaba una situación muy deficitaria en su desempeño. Sin embargo, la mayor parte de las escuelas (55%) se encontraba en alguno de los tres niveles definidos como básicos, mientras que sólo el 16,2% de los colegios alcanzaba el nivel intermedio o uno mayor (sólo una de cada 100 escuelas lograba estar entre los clúster más destacados –entre el 8 y el 11–), pero ello responde al diseño utilizado que conlleva que al inicio del periodo de estudio el IDE tuviese una distribución estadística normal³, pues la metodología releva la posibilidad de los avances que en el futuro puedan realizar los establecimientos.

La evolución de las escuelas presenta un desempeño paradójico: mientras que el 41,2% mejora su desempeño en la década, otro 25,2% muestra un deterioro, implicando que parte importante del mejoramiento de unos es neutralizado por el deterioro de otros establecimientos. Investigar las causas de esta situación es indispensable para diseñar políticas educativas que permitan incrementar el mejoramiento sostenido de la mayor parte de las escuelas.

Tabla 3. Movilidad de las escuelas entre clúster del IDE (Promedio Móvil 2002/2005 comparado con 2009/2010)

Promedio móvil de IDE 2002/2005	Promedio Móvil de IDE 2009/2010													Nombre del Clúster	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total	%		
1	131	121	81	40	10	3	0	0	0	0	0	386	10,5%		Crítico
2	98	195	215	121	33	4	1	1	0	0	0	668	18,2%		Precario
3	52	149	283	227	101	31	3	1	0	0	0	847	23,1%		Básico (-)
4	8	54	152	214	189	61	7	0	0	0	0	685	18,7%		Básico
5	2	8	41	114	177	97	38	6	1	0	0	484	13,2%		Básico (+)
6	0	1	5	26	90	141	74	17	2	0	0	356	9,7%		Intermedio
7	0	0	0	2	21	73	77	19	3	0	0	195	5,3%		Intermedio (+)
8	0	0	0	0	1	4	21	11	3	2	0	42	1,1%		Avanzado
9	0	0	0	0	0	0	2	2	1	0	0	5	0,1%		Avanzado (+)
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0,0%		Excelencia
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%		Excelencia (+)
Total	291	528	777	744	622	414	223	57	10	2	1	3.669			
%	7,9%	14,4%	21,2%	20,3%	17,0%	11,3%	6,1%	1,6%	0,3%	0,0%	0,0%				

³ En una distribución normal estandarizada sólo un 15,9% de las observaciones de la población superan el valor de 1,0 desviaciones estándares, valor asignado al clúster Intermedio en el IDE.

Por su parte, se observa que el nivel socioeconómico al cual pertenece la mayor parte de las familias de los estudiantes de cada escuela condiciona ampliamente el nivel de efectividad de los establecimientos escolares. En otras palabras, las escuelas vulnerables sólo pueden alcanzar hasta niveles básicos de desempeño, mientras que las de grupos medio-alto y alto parten de estos niveles de efectividad escolar y pueden alcanzar hasta los niveles intermedios y avanzados. Sin embargo, todos los tipos de establecimientos, independiente de su nivel socioeconómico y dependencia institucional, lograron desarrollar procesos de mejoramiento. Incluso, la evidencia entregada da cuenta de que dicho proceso tuvo un alto componente de reducción de brechas entre las escuelas, pues entre las escuelas vulnerables fue mucho más frecuente desarrollar procesos de mejoramiento que entre las de mejores condiciones sociales, al mismo tiempo que un menor porcentaje de escuelas de bajo NSE mostró un deterioro en su efectividad que aquellas de mayor NSE.

Esta mayor equidad en el desempeño educativo parece estar estrechamente vinculada con la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), puesto que desde que esta política se implementa dichos procesos se comienzan a presentar. Es indispensable realizar un sistemático monitoreo de dicha política que permite no sólo entregar mayores aportes financieros para los estudiantes más vulnerables, sino que también reducir la incidencia del financiamiento compartido en la elección que hacen las familias de los colegios donde educar sus hijos.

Por otra parte, se aprecia que en dos tercios de los establecimientos que presentaron trayectorias de mejoramiento durante el periodo investigado, esas mejoras presentan un alto componente de sustentabilidad en el tiempo, es decir, es muy probable que perduren en los siguientes años. Sin embargo, esta condición es menos probable entre los establecimientos más vulnerables, indicando lo indispensable de generar estrategias y políticas públicas específicas para los colegios de NSE Bajo y Medio-Bajo, puesto que no sólo están altamente condicionados por su composición social en la efectividad que pueden alcanzar, sino que también cuando presentan un mejoramiento en sus logros educativos éste es más inestable en el tiempo.

Finalmente, sólo uno de cada diez colegios en 4° básico logró desarrollar una trayectoria de mejoramiento sustentable e integral (es decir, mejorar los aprendizajes de los niños tanto en lectura como matemática), lo que refleja que lograr modificar el desempeño de las escuelas es complejo, poco frecuente y que requiere periodos de tiempo prolongados. Es al interior de este subconjunto de escuelas que se identificaron aquellas de interés para profundizar en el conocimiento acerca de sus procesos de mejoramiento, a través de una metodología de estudios de caso.

ESTUDIOS DE CASO DE ESCUELAS CON TRAYECTORIAS DE MEJORAMIENTO SOSTENIDO

Aproximación general al estudio de casos

El segundo componente del estudio tuvo como foco comprender cómo lo han hecho las escuelas que han mejorado significativamente sus resultados educativos, al menos durante la década pasada, para lo cual se investigaron 12 establecimientos, utilizando la metodología de estudios de caso. En particular, los estudios de caso de escuelas con trayectorias sostenidas de mejoramiento tuvieron los siguientes objetivos:

- Describir en profundidad las características, procesos y cambios desarrollados por las escuelas seleccionadas durante la última década.

- Analizar dichos procesos, identificando dimensiones y elementos que permitieran explicar sus trayectorias de mejoramiento.
- Identificar los factores que permitieron iniciar, sustentar y profundizar sus trayectorias de mejoramiento.

En términos metodológicos, los estudios de caso son una opción respecto de qué se va estudiar, y están definidos por el interés global en el caso, y no por los métodos de indagación usados. Esta investigación es un estudio colectivo de doce casos de escuelas que experimentaron trayectorias de mejoramiento comparativamente escasas en el contexto chileno; en este sentido, cada caso seleccionado tiene también un interés intrínseco en la medida en que –como se verá– representan situaciones enormemente heterogéneas.

En esta investigación, el análisis de cada caso surgió a partir de entrevistas realizadas a los miembros de la comunidad escolar sobre distintos aspectos de la realidad educativa y la historia que caracterizan a cada establecimiento, de la observación directa, de conversaciones informales y del análisis documental. Dos desafíos importantes en la realización de los estudios de caso fueron la necesidad de “reconstruir” una cierta evolución de mediano plazo de las escuelas y la necesidad de obtener una visión integral sobre su “calidad”, avanzando más allá de los indicadores en que se basó el análisis de trayectorias (con fuerte énfasis en el logro académico de lectura y matemática).

En el desarrollo de cada estudio de caso se tuvo presente la necesidad de calar profundo, indagando no solo en torno a los proyectos, normas y reglamentos verbalizados por los actores de la comunidad educativa o escritos en documentos, sino mirando y construyendo una opinión fundamentada sobre lo que cada escuela era al momento de ser estudiada, para así comprender su trayectoria pasada. Al mismo tiempo, para el desarrollo de una visión comprensiva y un conocimiento detallado y en profundidad de la trayectoria de mejoramiento de cada escuela, fue necesario utilizar diversas fuentes de información y recolectar diversos tipos de evidencia. Se combinó así el análisis de documentos, entrevistas, cuestionarios y observaciones.

Selección de las escuelas estudiadas

A partir de las 1.324 escuelas con una trayectoria positiva en el IDE durante la última década, identificamos 491 con una trayectoria sustentable de mejoramiento, pertenecientes a diferentes condiciones socioeconómicas y con diversos niveles iniciales de efectividad, y de éstas 332 presentaron además una trayectoria sustentable tanto en lectura como matemática. Adicionalmente aplicamos tres criterios de selección: que presentara un bajo nivel de selectividad de los estudiantes (en base a los antecedentes reportados por los padres); un cierto nivel de consistencia respecto del nivel de desempeño en los puntajes SIMCE de 8° básico y un nivel mínimo en el valor del IDE hacia el final del periodo (promedio móvil 2009/2010). Estas restricciones adicionales implicaron que la muestra se redujera a 57 establecimientos.

Finalmente, de esta muestra final se seleccionaron 12 escuelas que respondieran a la heterogeneidad de las escuelas del país: incluimos tanto escuelas públicas (7) como particulares subvencionadas (5), las cuales estaban localizadas tanto en la Región Metropolitana como en otras 8 ciudades del resto del país, así como con diferentes niveles de desempeño académico promedio y de grupos socioeconómicos Bajo, Medio-Bajo y Medio. También consideramos en

la muestra seleccionada algunos indicadores adicionales, como un desempeño consistente en las pruebas de Comprensión del Medio y Ciencias, cierto grado de estabilidad en su matrícula y preferimos las escuelas gratuitas o de bajo cobro por sobre otras con alto financiamiento compartido. En el capítulo siguiente describimos en detalle las escuelas estudiadas.

Trabajo de campo

Una vez seleccionadas, cada director de escuela y su sostenedor fueron invitados a participar en la investigación, siendo informados de sus objetivos y procedimientos. El trabajo en terreno así como la codificación y análisis de la información recolectada fue desarrollado por duplas de investigadores, quienes son los autores de los estudios de caso contenidos en este libro.

En general, la fase de terreno del estudio de cada caso consistió en una visita de una semana de duración a cada escuela por parte de la dupla de investigadores, realizada durante el segundo semestre de 2012. Previamente los investigadores habían tomado contacto con la escuela, planificado las entrevistas y actividades a realizar, y revisado toda la información secundaria disponible acerca de la escuela. En el período del trabajo de campo se realizaron entrevistas semiestructuradas a actores relevantes de la escuela y se recolectaron documentos institucionales, además de realizar observaciones directas del establecimiento y su funcionamiento. Posterior al terreno, los investigadores mantuvieron contacto con la escuela para clarificar dudas o pedir información adicional.

En gran parte de los estudios de caso, a partir de los hallazgos iniciales los investigadores decidieron complementar las entrevistas estipuladas en el diseño de investigación con otras adicionales (a algún directivo, docente, exalumnos, ex supervisor o asesor de la escuela), con el fin de profundizar en temas específicos. Junto con eso, los responsables del trabajo de campo de cada caso ajustaron las pautas de entrevista y observación a las particularidades de cada escuela.

De manera complementaria a la aplicación de instrumentos, los investigadores llevaron un “cuaderno de campo” durante el período de terreno, en que registraron diariamente hechos claves, decisiones importantes, impresiones e interpretaciones que fueron surgiendo durante la visita, así como su plan de trabajo. Asimismo, al finalizar el trabajo en la escuela, cada dupla de los investigadores consignaron sus impresiones personales y primeros análisis en una breve nota preliminar que plasmó su percepción subjetiva sobre los factores centrales para comprender la historia de mejoramiento de la escuela estudiada. Este material preliminar fue analizado en un taller colectivo del conjunto del equipo de investigación, previo a la elaboración de los informes.

Focos de indagación de los Estudios de Caso

Con el objetivo de responder a la pregunta sobre qué aspectos de las escuelas escogidas como casos se estudiarán a fin de identificar los factores y condiciones que posibilitaron el desarrollo de trayectorias de mejoramiento educativo, se realizó una revisión de la literatura nacional e internacional sobre efectividad escolar y mejoramiento educativo. Esta revisión alimentó la aproximación metodológica general y en particular el desarrollo de instrumentos de recolección de información.

De esta forma, se identificaron diversos focos de interés para los estudios de caso, los que se sistematizaron en una “matriz de análisis” (incluida en anexo), que describe –con gran detalle– un conjunto de dimensiones y aspectos a diferentes niveles, que permitieron describir y comprender el funcionamiento de las escuelas en el presente y su evolución dentro de la última década. En concreto, esta matriz especifica dimensiones relevantes a nivel del contexto, la escuela y el aula, así como dimensiones referidas a los docentes, los alumnos, las familias, los logros de la escuela y sus procesos de cambio y mejoramiento.

Por cierto, dado que la matriz de análisis está pensada para orientar el conjunto de los estudios de caso, no es esperable que sea exhaustivamente aplicada al estudio de cada escuela en particular, por lo que los investigadores tomaron opciones orientadas por un criterio de pertinencia. Además, los investigadores debieron mantenerse alertas para identificar aspectos relevantes de la escuela que investigaron y que no estuvieran considerados en la matriz, los cuales posteriormente fueron integrados analíticamente al estudio de su caso.

A continuación se describen brevemente las dimensiones consideradas en la matriz en cada nivel, así como respecto de los logros y procesos de cambio y mejoramiento en las escuelas. El detalle de la matriz puede revisarse en los anexos.

NIVEL CONTEXTO

En este nivel se definieron dos grandes dimensiones de análisis: el contexto institucional del sistema escolar y el contexto del entorno de la escuela. En la primera dimensión, se consideran elementos como las regulaciones nacionales, las políticas gubernamentales, el sostenedor y su relación con la escuela, y la colaboración con otras agencias del campo educacional (instituciones de educación superior, fundaciones, etc.). En el caso del contexto del entorno de la escuela, se consideraron el contexto demográfico y socioeconómico, el capital social de la comunidad, las políticas locales de otros sectores, y las dinámicas locales del mercado escolar.

NIVEL ESCUELA

- i) **Historia de la escuela:** esta dimensión busca identificar el origen y evolución de la escuela, los hitos clave del cambio en la escuela en la última década, y la visión de la escuela en la comunidad local.
- ii) **Estructura y planificación de la escuela:** la cual considera la estructura organizacional, la planificación institucional, y las características y capacidades del equipo directivo.
- iii) **Liderazgo:** que incluye las prácticas de los directivos en las dimensiones pedagógicas, de desarrollo de las personas, de generación de condiciones organizacionales, y el nivel de distribución del liderazgo.
- iv) **Cultura escolar:** esta dimensión busca caracterizar la visión, valores y metas compartidas por la escuela; la identidad o “sello” de la escuela; la colaboración y confianza entre los actores de la escuela, la orientación hacia el logro y hacia el cambio, y el sentido de responsabilidad y compromiso de los actores escolares.

- v) **Gestión curricular y pedagógica:** es decir qué y cómo se quiere enseñar, la cual incluye el nivel de control y centralización de la gestión curricular en la escuela; el diseño, implementación y evaluación del currículum; la organización de la enseñanza; la identificación y apoyo de estudiantes rezagados y talentosos, y las formas de coordinación y colaboración entre los profesores referidas a la enseñanza
- vi) **Actividades extracurriculares:** que incluyen la identificación de necesidades extraacadémicas de los estudiantes, y las oportunidades de actividades formativas complementarias para los estudiantes
- vii) **Gestión de recursos humanos docentes y no docentes:** esta dimensión considera las prácticas de reclutamiento y selección de los docentes y no docentes, los procesos de inducción, carrera y promoción, la formación en servicio, la evaluación del desempeño, los despidos y la calidad de las condiciones laborales.
- viii) **Convivencia escolar:** entendidas como las formas de regulación de la conducta para producir un clima adecuado para la enseñanza y el aprendizaje y la relación entre los distintos actores de la escuela.
- ix) **Gestión de los recursos materiales:** considera las estrategias de obtención de recursos; la suficiencia, uso y mantención de las instalaciones, el equipamiento y los materiales, y los criterios de uso de los recursos.

NIVEL AULA

- i) **Condiciones para el trabajo de aula:** esta dimensión incluye los recursos materiales, y simbólicos disponibles para la enseñanza, así como el nivel de preparación de las clases.
- ii) **Prácticas pedagógicas:** se busca caracterizar el nivel de estructuración de las clases, el tipo y diversidad de actividades realizadas, el uso de materiales y recursos didácticos, el nivel de dificultad y las formas de evaluación y retroalimentación de los estudiantes.
- iii) **Clima de aula:** entendido como el grado en que los estudiantes se involucran en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la gestión del tiempo y las estrategias docentes para regular la conducta de los alumnos.

LOGROS Y PROCESOS DE CAMBIO Y MEJORAMIENTO

- i) **Resultados de los estudiantes:** se consideran indicadores de eficiencia interna de la escuela (deserción, repitencia, asistencia), los logros académicos de los estudiantes en evaluaciones externas e internas, y el logro de habilidades sociales.
- ii) **Logros a nivel institucional:** esta dimensión incluye los logros en el desarrollo institucional, en las competencias y conductas de los docentes, y en el prestigio de la escuela.

- iii) Presiones, recursos y apoyo para el mejoramiento: esta dimensión busca indagar en los incentivos al cambio externo e internos de la propia escuela, así como cambios en factores de contexto que pueden haber impulsado o dificultado los cambios.
- iv) Estrategias de mejoramiento utilizadas: esta dimensión considera los programas institucionales de mejoramiento que han sido relevantes, la forma de desarrollo del proceso de cambio (eg.: drástico, intermitente, paulatino), y los dispositivos o procesos de mejoramiento continuo en la escuela.
- v) Nivel de desarrollo del mejoramiento: entendido como el nivel de consolidación del cambio o la etapa en que se encuentra, y el rango de efectividad en el que se ha movido la escuela.

Instrumentos para la recolección de información

Para facilitar la recolección de información durante el trabajo de campo, así como el análisis comparativo posterior, se elaboraron pautas de entrevistas y de observación comunes al conjunto de los casos. Junto con eso, se entregó a los investigadores información general y cuantitativa relativa a la escuela, y se elaboró un listado de los documentos que les correspondería recopilar durante su estadía en la escuela. A continuación se detallan las entrevistas básicas incluidas en cada estudio de caso.

Director/a. El diseño contempló la realización de dos entrevistas individuales, cada una de alrededor de 90 minutos. La primera entrevista buscaba articular una visión amplia sobre las características y funcionamiento de la escuela, y obtener algunas opiniones del director acerca de la misma. La segunda, a realizar hacia el final del trabajo en terreno, abordaba temas de relación con el sostenedor y gestión administrativa, y su foco estaba en el proceso de cambio de la escuela y sus factores, así como en resolver dudas o clarificar temas surgidos durante la visita a la escuela.

Jefe de UTP. El diseño también contemplaba dos entrevistas, ambas individuales y de alrededor de 90 minutos. La primera buscaba caracterizar el funcionamiento de la escuela, particularmente su gestión curricular y pedagógica. La segunda, indagar en las prácticas pedagógicas de los docentes a partir de lo recogido en el terreno (especialmente las observaciones de aula) y su visión sobre el proceso de cambio de la escuela y sus factores; también, resolver dudas o clarificar temas relevantes surgidos en las entrevistas con otros actores, especialmente docentes.

Docentes. El diseño contempló tres entrevistas colectivas a docentes, de entre una y dos horas cada una.

- Aspectos pedagógico-curriculares: Entrevista a profesores de aula (2 o 3) que trabajan en la escuela en primer ciclo (1° a 4°) en las asignaturas de lenguaje y matemáticas, con un mínimo de media jornada en el establecimiento. Idealmente, los entrevistados ejercían alguna función de coordinación de sus colegas (del ciclo o departamento) y llevaban varios años en el establecimiento.

- Aspectos generales de la escuela: Entrevista a profesores de aula (2 o 3) que trabajan en primer y segundo ciclo (5° a 8°), de cualquier asignatura, con un mínimo de media jornada de trabajo, y más de un año en el establecimiento.
- Entrevista enfocada en aspectos de cambio y mejoramiento: Entrevista a profesores de aula (2 o 3) que habían trabajado un tiempo importante en la escuela, idealmente durante los últimos 10 años, en cualquier ciclo o asignatura, aunque al menos uno debía ser del primer ciclo; con cualquier jornada actual en el establecimiento.

Apoderados y representantes del Centro de Padres. Se entrevistó un máximo de seis apoderados, con y sin cargos de representación, idealmente de cursos superiores, que habían estado en la escuela por varios años, con el propósito de conocer una visión de mediano plazo acerca de la escuela en términos generales.

Alumnos. Se entrevistó un grupo de alumnos (5 a 8) de los cursos superiores (idealmente octavo básico), que deseablemente llevaban largo tiempo en el establecimiento. El grupo debía ser lo más diverso posible: hombres y mujeres, de diferente rendimiento y comportamiento, evitando un grupo de “los mejores alumnos”. Se buscaba conocer su visión general acerca de la escuela.

Inspector general. Entrevista individual, de alrededor de 90 minutos, cuyo foco fue el clima y convivencia escolar, además de aspectos generales de la escuela.

Supervisor Mineduc. Entrevista individual, de alrededor de 90 minutos, destinada a obtener una visión general sobre la escuela, contextualizándola en un sistema más amplio, y adquirir una visión comparativa acerca de ella. Indagaron también en aspectos problemáticos, conflictivos, dimensiones más difíciles de tematizar con miembros de la propia comunidad escolar.

Sostenedor. Entrevista individual de alrededor de 90 minutos, cuyo foco fue obtener una visión general de la gestión institucional de la escuela (especial énfasis se puso en aspectos como las relaciones con el director, la gestión de recursos financieros y humanos), situarla en el contexto más amplio y –de ser posible– obtener una visión comparativa. En el caso del sostenedor, se entrevistó al jefe DAEM, el director de educación de la Corporación Municipal, o la persona encargada de la gestión pedagógica, idealmente, con más de un año en el cargo. En el caso de las escuelas particular-subvencionadas, se entrevistó al sostenedor cuando éste era una persona distinta al director.

Además de las entrevistas, también se aplicaron tres instrumentos que permitieron registrar observaciones e información complementaria de la escuela:

Ficha de caracterización de la escuela. Se utilizó para registrar aspectos básicos del establecimiento, como programas ejecutados o en ejecución, profesionales especializados con que contaba, y su oferta extracurricular. Fue enviada previamente a la visita al establecimiento, y recogida y completada durante el trabajo de terreno.

Pauta de Observación del Establecimiento. Buscó facilitar el registro de aspectos asociados a la infraestructura, equipamiento, uso de recursos y funcionamiento de la escuela, así como

describir el clima de la escuela y su dinámica cotidiana. La información se recogió durante el trabajo de campo, observando con detención y en sucesivas ocasiones los aspectos referidos tanto al inicio como al final de la jornada de clases, horas de recreos, períodos lectivos, espacios de convivencia; además, se consultó informalmente a miembros de la comunidad educativa sobre su percepción de aspectos específicos.

Pauta de observación de prácticas pedagógicas. En cada escuela se realizaron dos observaciones de períodos de clases, indagando en aspectos básicos de la dinámica del aula. Se realizó luego una entrevista al docente y alumnos observados. Las observaciones y entrevistas correspondientes buscaron alimentar con material “de primera mano” los aspectos referidos a la enseñanza en las restantes entrevistas, y enriquecer la visión que los investigadores se formarían de la escuela y su trabajo de enseñanza.

La siguiente tabla resume el set de instrumentos aplicados e información común recolectada en cada estudio de caso:

Entrevistas semiestructuradas (12)	Individuales: Director (2), UTP (2), Inspector General, Sostenedor y Supervisor Mineduc. Grupales: Docentes (3), Alumnos, Apoderados.
Observaciones (3)	Escuela: Sobre infraestructura, equipamiento y funcionamiento cotidiano de la escuela Clases (2): Observación general sobre dinámicas de aula
Entrevistas post-observaciones (4)	Alumnos (2), Profesor(2), sobre las dinámicas de aula
Ficha de Registro	Sobre programas, recursos e información básica de la escuela
Documentos e instrumentos	PEI, PME, PADEM, evaluaciones de la escuela, pautas, reglamentos
Estadísticas e indicadores	Series históricas SIMCE, asistencia, matrícula, repitencia, abandono, desempeño, encuestas SIMCE de opinión de padres y alumnos

Análisis y elaboración de los informes de estudios de caso

Posterior al trabajo de terreno, cada dupla de investigadores 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 libro contiene una versión editada de cada reporte.

En concreto, las entrevistas (registradas mediante grabadora de voz) fueron luego transcritas. El primer nivel de análisis de la información fue la codificación del conjunto del material recolectado que fue considerado relevante por los investigadores. Para ello, en base a la matriz de análisis del estudio, se definió un listado de 35 códigos agrupados en los ocho niveles definidos, lo que permitió a los investigadores trabajar con criterios comunes y facilitar la comparabilidad de los resultados. La codificación permaneció abierta a la creación de nuevos códigos que permitieran clasificar aspectos no predefinidos. La codificación permitió un primer ejercicio de vinculación del material recolectado con los hallazgos previos de la literatura sobre mejoramiento y eficacia escolar (fuente de la matriz de análisis) y los objetivos y énfasis del estudio, además de facilitar la triangulación de los hallazgos.

Posteriormente, cada dupla de investigadores elaboró un borrador de su “estudio de caso” que diera cuenta de su trayectoria y situación actual, para desde allí, comprender en una perspectiva longitudinal, los factores, el desarrollo de estrategias y la descripción de situaciones que –a juicio de los investigadores– posibilitaron el mejoramiento del desempeño de la escuela durante la última década. Se dejó libertad para que los autores organizaran su reporte de la forma que les pareció más efectiva para comunicar sus hallazgos, por lo que éstos no siguen una estructura única. Sin embargo, cada informe debió considerar elementos descriptivos del funcionamiento y la evolución de la escuela; analíticos del funcionamiento y el proceso de mejoramiento o cambio de la escuela; e interpretativos, que expresaran la hipótesis de la dupla de investigadores acerca del “mejoramiento sostenido” del caso estudiado.

En la elaboración de los informes de estudios de caso se puso especial énfasis a la triangulación de los hallazgos, relacionando información sobre un mismo tópico obtenida a través de diferentes fuentes, incluyendo la información cuantitativa y encuestas obtenidas de fuentes secundarias. El texto no debía ser exhaustivo en la cobertura temática de la matriz de análisis (ciertamente, el análisis previo de los autores sí fue exhaustivo, identificando lo relevante y lo secundario, y descartando lo irrelevante), sino estratégico: selectivo en su relato de los elementos que a los investigadores les parecieron más importantes para el conocimiento, análisis e interpretación del caso. Además, los informes debieron integrar citas textuales y relatar ejemplos acerca de lo que se estaba describiendo o analizando (incluso recuperando el lenguaje que los propios actores usaron en sus relatos), de forma de permitir al lector una “experiencia vicaria” de la escuela estudiada. Se evitó así el estilo genérico, que no proporciona una imagen concreta de la escuela estudiada.

La versión borrador de cada “estudio de caso” fue revisada por los coordinadores del estudio, quienes hicieron críticas y sugerencias a las que luego los autores respondieron. Estas versiones ajustadas de los informes fueron enviadas a los directores de cada escuela, quienes las revisaron (en algunos casos en consulta con el sostenedor, jefe de UTP o algunos docentes) con el propósito de corregir errores u omisiones, completar información y comentar las interpretaciones de los autores. Con estos insumos adicionales, cada dupla de autores redactó la versión final de su “estudio de caso”. El análisis transversal (contenido en las primeras secciones de este libro) corresponde a un trabajo colectivo posterior, realizado por el equipo coordinador de investigadores.

Por último, es importante precisar que los estudios de caso elaborados en esta investigación no son evaluaciones de las escuelas; los autores no necesariamente “están de acuerdo” con sus prácticas, y no se pretende que estas escuelas se transformen en “modelos” de otras. En efecto, los autores plantean una o varias hipótesis explicativas para comprender el “mejoramiento sostenido” de la escuela estudiada, pero esta interpretación puede o no coincidir con la de los propios actores. Los autores también han sido honestos en plantearse dudas, preguntas sobre el caso, dejar abierta la reflexión sobre él, y sugerir asuntos problemáticos, contradicciones o tensiones que a su juicio existían en la escuela.

CARACTERIZACIÓN BÁSICA DE LAS ESCUELAS ESTUDIADAS

CRISTIÁN BELLEI - JUAN PABLO VALENZUELA - XAVIER VANNI - DANIEL CONTRERAS -
CLAUDIO ALLENDE

CARACTERÍSTICAS GENERALES Y DE GESTIÓN

Las 12 escuelas seleccionadas han sido distribuidas en cuatro grupos de acuerdo a sus trayectorias de mejoramiento, los niveles de efectividad alcanzados al final del periodo y el nivel de desarrollo y la institucionalización de sus procesos de mejoramiento, siendo las del grupo I las que presentan un mayor grado de desarrollo y de institucionalización de un proceso de mejoramiento sistémico, y las del grupo IV aquellas con menores niveles de desarrollo e institucionalización de sus procesos de mejoramiento. La construcción de estos grupos de escuelas que caracterizan distintos tipos de trayectorias, se realizó en forma posterior al estudio de cada una de ellas y es uno de los hallazgos de la investigación, que se explica en mayor detalle más adelante.

Las 12 escuelas seleccionadas son de nivel socioeconómico bajo (1), medio-bajo (5) y medio (6). Casi todas las escuelas, excepto la Escuela Villa Irma localizada en la comuna de Temuco –la única de NSE bajo–, participan de la subvención escolar preferencial, 9 de las cuales ingresaron desde el inicio de la ley mientras que la Escuela Griselda Valle ingresa en el año 2010 y el Colegio Robert Johnson lo hace recién en el año 2012. A su vez, 11 de las 12 cuentan con jornada escolar completa –con la excepción de la escuela municipal México de Guerrero, localizada en Talcahuano–, aunque el año de inicio de esta ampliación de jornada es bastante diversa entre las escuelas analizadas (entre los años 1997 y 2007), 4 de las 11 cuentan con JEC desde 1° básico.

Tal como se indica en la sección de selección de los establecimientos, hay tres escuelas de baja matrícula en educación básica (Villa Irma en Temuco, República de Israel en Los Ángeles y Ciudad de Frankfort en San Joaquín, siendo las dos últimas municipales), mientras que otras 5 son de tamaño intermedio (entre 500-700 alumnos), y otras cuatro de mayor tamaño (entre 900-1300 alumnos de educación básica). Asimismo, se aprecia que 7 de ellas (tanto municipales como particulares subvencionadas) han reducido su matrícula durante la última década, entre 10%-20%, siguiendo una de las características de la mayor parte de las escuelas de educación básica del país. Sin embargo otras tres tienden a mantenerla y dos (República de Israel y Colegio San José de la Montaña, la primera municipal y la segunda particular subvencionada) tienden a incrementarla.

Tablas 4: Características Generales de Establecimientos Seleccionados para Estudio sobre Mejoramiento Escolar

Grupo/Trayectoria de Mejoramiento	Comuna (Región)	Nombre de la Escuela	Dependencia	NSE	Año Ingreso SEP	Jornada Escolar Completa (JEC)		Matrícula		
						Año Ingreso	Desde qué curso	2000	2010	
1	Calama (II)	Escuela Básica Valentín Letelier D-131	M	C	2008	1998	1° B	679	689	690
1	Osorno (X)	Escuela México de Michoacán E-422	M	C	2008	2000	3° B	899	922	887
1	Cerro Navia (RM)	Colegio Cristian and Caren School	PS	B	2008	2004	3° B	835	819	668
2	Chimbarongo (VI)	Colegio San José de La Montaña	PS	C	2008	1998	3° B	434	566	538
2	Talcahuano (VIII)	Escuela México Estrado de Guerrero D-482	M	C	2008	No	No	757	683	610
2	Antofagasta (II)	Escuela Japón D-58	M	C	2008	2002	3° B	1471	1455	1313
2	Osorno (X)	Escuela Monseñor Francisco Valdés	M	B	2008	2001	1° B	588	582	528
3	Alto Hospicio (I)	Colegio Metodista Robert Johnson	PS	B	2012	2000	1° B	1129	901	974
3	Los Ángeles (VIII)	Escuela República de Israel E-927	M	C	2008	2007	3° B	282	270	323
3	San Joaquín (RM)	Escuela Ciudad de Frankfort D-470	M	B	2008	1997	3° B	312	240(2)	201
4	Temuco (IX)	Complejo Educacional Villa Irma	PS	A	No	1997	1° B	258	323	282
4	El Bosque (RM)	Soc. Educacional María Griselda Valle	PS	B	2010	2006	3° B	1281	925	960

FUENTE: DIVERSAS BASES MINEDUC.

M: MUNICIPAL; PS: PARTICULAR SUBVENCIÓNADO

NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL ESTABLECIMIENTO A: NSE BAJO; B: NSE MEDIO-BAJO; C: NSE MEDIO.

Tablas 5: Características Generales de Establecimientos Seleccionados para Estudio sobre Mejoramiento Escolar

Grupo-Trayectoria de Mejoramiento	Comuna (Región)	Nombre de la Escuela	Dependencia	% Padres Satisfechos con calidad de la educación (2010)	Retención Escolar (% de estudiantes de 1° básico que 3 años después están en la misma escuela)			Rotación de Profesores (% que se retira de la escuela)		
					2005	2007	2010	2005	2007	2010
1	Calama (II)	Escuela Básica Valentín Letelier D-131	M	98,7%	82,8%	77,6%	77,0%	10,5%	5,3%	10,0%
1	Osorno (X)	Escuela México de Michoacán E-422	M	94,0%	71,3%	73,8%	76,9%	12,9%	29,0%	17,2%
1	Cerro Navia (RM)	Colegio Cristian and Caren School	PS	98,5%	51,6%	48,8%	61,0%	54,5%	33,3%	9,1%
2	Chimbarongo (VI)	Colegio San José de La Montaña	PS	96,3%	71,1%	75,0%	87,3%	33,3%	6,7%	5,3%
2	Talcahuano (VIII)	Escuela México Estrado de Guerrero D-482	M	91,4%	82,1%	77,0%	79,8%	3,4%	28,6%	7,7%
2	Antofagasta (II)	Escuela Japón D-58	M	85,7%	82,5%	82,2%	81,9%	5,0%	10,3%	14,0%
2	Osorno (X)	Escuela Monseñor Francisco Valdés	M	69,2%	73,4%	73,0%	67,6%	9,1%	23,8%	10,0%
3	Alto Hospicio (I)	Colegio Metodista Robert Johnson	PS	86,3%	76,7%	72,9%	73,9%	10,7%	0,0%	6,7%
3	Los Angeles (VIII)	Escuela República de Israel E-927	M	76,5%	71,0%	82,9%	74,4%	8,3%	33,3%	30,8%
3	San Joaquín (RM)	Escuela Ciudad de Frankfort D-470	M	82,4%	s/i	42,9%	74,1%	53,3%	20,0%	15,4%
4	Temuco (IX)	Complejo Educacional Villa Irma	PS	84,0%	50,0%	48,9%	50,0%	66,7%	30,0%	52,9%
4	El Bosque (RM)	Soc. Educacional María Griselda Valle	PS	86,4%	60,2%	59,9%	67,5%	22,7%	20,0%	14,8%
Promedio Nacional				79,0%				19,0%	19,5%	21,2%

FUENTE: SIMCE 2010 (40 BÁSICO); RECH E IDONEIDAD DOCENTE.

M: MUNICIPAL; PS: PARTICULAR SUBVENCIONADO
 NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL ESTABLECIMIENTO A: NSE BAJO; B: NSE MEDIO-BAJO; C: NSE MEDIO.

Respecto a algunos de sus atributos de gestión interna y percepción de calidad por parte de los apoderados, en la Tabla N° 5 se observa que para el año 2010, diez de las doce escuelas, con la excepción de las escuelas municipales República de Israel en Los Ángeles y Monseñor Francisco Valdés en Osorno, cuentan con un mayor porcentaje de apoderados que está satisfecho o muy satisfecho con la calidad general de la educación entregada por la escuela (según opinión de los apoderados de 4° básico) que el promedio nacional de 79% en esta condición, incluso 5 escuelas sobrepasan el 90% de apoderados con esta evaluación. Al considerar dos indicadores críticos de gestión interna –retención de alumnos y profesores– se observa que la retención de los alumnos que estaban matriculados en el establecimiento en 1° básico y que tres años después, matriculados en 4° básico o en algún curso inferior debido a alguna experiencia de repitencia, tiende a aumentar a través del tiempo en muchos de los establecimientos, pero presenta una importante heterogeneidad, en las dos escuelas del Grupo IV es entre la mitad y dos tercios, aunque también algunas escuelas de los Grupos I y II presentan bajas tasas de retención, mientras que las restantes escuelas presentan tasas de entre 74%-87% hacia el año 2010, reflejando una alta tasa de retención de los alumnos, y por ende, una fuerte responsabilidad del desempeño de los mismos a través de la vida escolar de los niños y niñas que inician su escolaridad en estas escuelas.

La tasa de abandono de los profesores da cuenta en forma indirecta de la capacidad que tiene el establecimiento de conformar una comunidad de aprendizaje que desarrolle capacidades pedagógicas individuales y colectivas a través del tiempo, asimismo refleja si el colegio es un lugar interesante de trabajo que conlleva que los profesores se queden por tiempos más prolongados en este lugar de trabajo. Sin embargo, también puede dar cuenta de dinámicas locales particulares del mercado del trabajo en general o particular del sector educacional, así como también de procesos masivos de jubilación de profesores, asociado a la estructura etaria en la composición de los maestros de las escuelas y a políticas públicas de incentivos al retiro de maestros en el sector municipal. A pesar de esta diversidad de razones, es interesante observar una tendencia a la baja en el promedio de esta tasa entre las escuelas del estudio durante los últimos años y que existen sólo dos escuelas con una muy alta tasa de retiro anual de profesores –la escuela particular subvencionada Villa Irma y la municipal República de Israel–, hacia el año 2010 diez de las doce escuelas presentan una tasa de retiro menor que el promedio nacional de 21,2% y la mitad de las escuelas presentan una tasa de 10% o menos en este año, reflejando una elevada estabilidad para el contexto nacional.

Sin embargo, la heterogeneidad en este indicador entre las escuelas y entre diversos años, sugiere que es un enorme desafío de política pública retener a los maestros por periodos prolongados al interior de los establecimientos educacionales, lo cual puede explicarse en parte por características particulares de cada colegio, pero también por las precarias condiciones generales que presenta la profesión docente en Chile (Valenzuela y Sevilla, 2013).

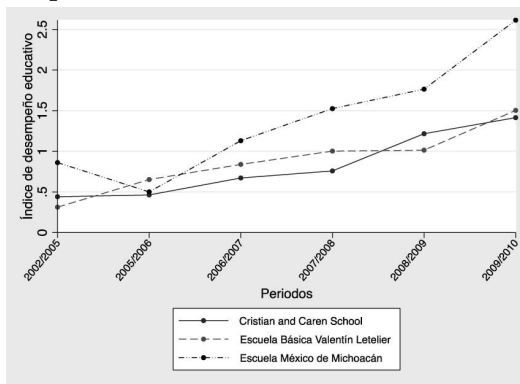
TRAYECTORIAS DE MEJORAMIENTO EN EL ÍNDICE DE DESEMPEÑO EDUCATIVO

Tal como indicamos previamente, las 12 escuelas han sido distribuidas en cuatro grupos según evolución y nivel de desempeño educativo y nivel de desarrollo de los procesos de mejoramiento. Como se aprecia en el Cuadro 1, la trayectoria de las escuelas de todos los grupos es altamente positiva durante el periodo 2002/05 y 2009/10. El Grupo I está conformado por tres escuelas, dos municipales (Valentín Letelier, ubicada en Calama, y México de Michoacán

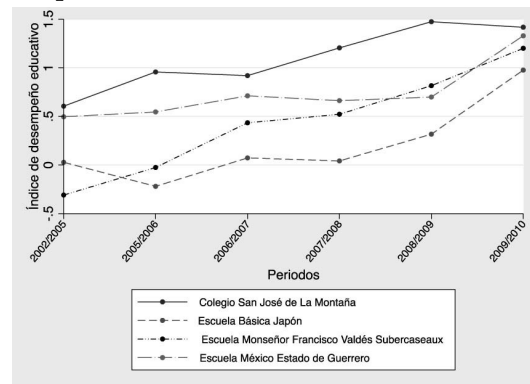
en Osorno) y una particular subvencionada (Cristian and Caren School de la comuna de Cerro Navia), las cuales muestran una intensidad diferenciada en sus trayectorias de mejoramiento, especialmente debido a la extraordinaria rapidez con que la escuela México de Michoacán alcanza los niveles de efectividad educativa más elevados de nuestro Índice, puesto que en los 6 años del estudio pasa desde un nivel Básico (+) al nivel Avanzado (+), es decir, al final del periodo es una de las 10 escuelas con mejor desempeño a nivel nacional, mientras las otras dos escuelas logran un sostenido mejoramiento, pero a una tasa mucho más pausada.

Cuadro 1. Trayectorias de Mejoramiento de Escuelas de Educación Básica seleccionadas para el Estudio Cualitativo

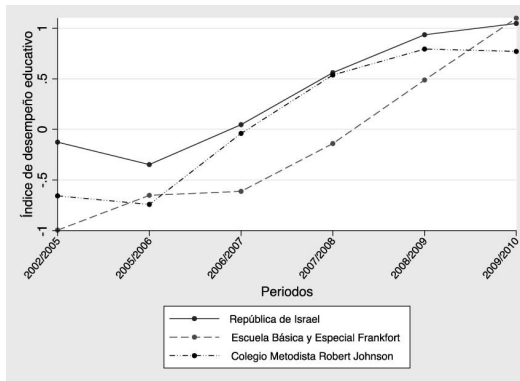
Grupo I



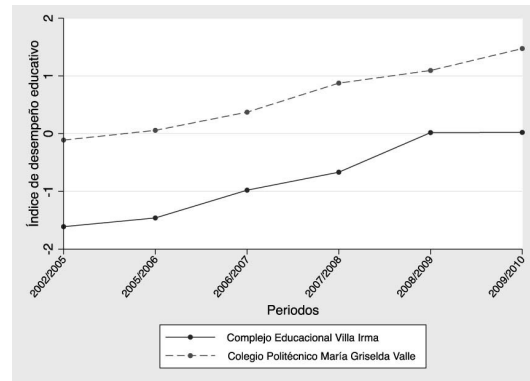
Grupo II



Grupo III



Grupo IV



Cuatro escuelas están en el Grupo II, una particular subvencionada (Colegio San José de la Montaña en Chimbarongo) y otras tres municipales (México del Estado de Guerrero localizada en Talcahuano, Japón en Antofagasta y Monseñor Francisco Valdés en Osorno). Las cuatro escuelas muestran una alta heterogeneidad en su trayectoria de mejoramiento durante la década; por una parte la escuela municipal Monseñor Francisco Valdés muestra un elevado y sostenido incremento cada año, siendo la más vulnerable de las cuatro, alcanza un nivel del IDE similar a las restantes del grupo, mientras que las escuelas Japón y México del Estado de Guerrero muestran una alta estabilidad durante los primeros años y la concentración de su mejoramiento sólo

en los últimos años. Por su parte, la escuela particular subvencionada San José de la Montaña da cuenta de un sostenido mejoramiento, estabilizado al final de la década, pero de menor intensidad interanual que la escuela Monseñor Francisco Valdés.

El Grupo III lo conforman tres escuelas, dos municipales (República de Israel en la comuna de Los Angeles y la escuela Frankfort en la comuna de San Joaquín) y una particular subvencionada (Robert Johnson localizada en Alto Hospicio), todas las cuales muestran un sostenido mejoramiento en la segunda mitad de la década del 2000, y aunque las tres parten de un nivel de efectividad escolar diferente a comienzos de la década alcanzan en el periodo 2009/10 un nivel similar de Básico(+).

Finalmente, en el Grupo IV, la Escuela Villa Irma de Temuco, la única de NSE Bajo de la muestra, evoluciona desde una condición crítica hasta alcanzar un nivel cercano al promedio nacional, trayectoria que sólo se estabiliza al final de la década, por el contrario, la escuela particular subvencionada Griselda Valle muestra un sostenido mejoramiento durante todo el periodo de estudio, pasando desde un nivel Básico (-) a uno Intermedio (+).

EVOLUCIÓN EN ALGUNOS DE LOS INDICADORES DE EFECTIVIDAD ESCOLAR POR ESCUELA

Tal como describimos previamente, las escuelas de la muestra para los estudios de caso reflejan una alta heterogeneidad en los puntos de partida del IDE como en los niveles de avance en sus trayectorias de mejoramiento durante el periodo de estudio. Esta heterogeneidad se ve también reflejada en los diversos indicadores que conforman el IDE. El Cuadro 2 describe la evolución de cada una de las escuelas en dos indicadores principales: el promedio de la prueba SIMCE de 4° básico y el Efecto Escuela, diferenciado para lectura y matemática.

Los resultados para el promedio de la prueba SIMCE muestran que mientras el promedio móvil para el total de las escuelas se incrementó en 9 puntos en lectura y en 1 punto en matemática, en todas las escuelas del estudio el incremento fue mucho mayor que el promedio nacional, así como bastante simétrico en lectura como en matemática. Por otra parte, aunque entre las escuelas que inician el periodo con un menor desempeño en este indicador su mejoramiento es mayor –generando una mayor equidad en el desempeño entre las escuelas– también algunas escuelas que iniciaron el periodo con un mejor desempeño presentaron un mejoramiento absoluto muy elevado, como es el caso de la escuela México de Michoacán, la cual inicia el periodo de estudio con alrededor de 270 puntos en las pruebas SIMCE de lectura y matemática, e incrementa en cerca de 40 puntos los resultados de ambas pruebas al final del periodo.

Al analizar el nivel del Efecto Escuela, el cual permite apreciar el desempeño de la escuela si ajustamos los atributos de la misma a la del promedio nacional, apreciamos que al comienzo del periodo un par de escuelas tienen un desempeño por debajo de lo esperado (Villa Irma en ambas pruebas y Frankfort sólo en matemática), mientras 7 se encuentran en el rango de lo esperado y otras 4 (San José de la Montaña, Valentín Letelier, México de Michoacán y Cristian and Caren) por sobre el promedio nacional en ambas disciplinas –en el caso de la escuela Valentín Letelier con 20 puntos en ambas pruebas–.

La trayectoria de este indicador entre las escuelas de la muestra no sólo refleja un sostenido incremento en ambas disciplinas e incluso aún mayor en matemática –dado que este puntaje se mantuvo estable a nivel nacional durante el periodo de estudio mientras se presentó un incremento simétrico en ambas pruebas para las escuelas de la muestra–, sino que en 11 de las 12

escuelas al final del periodo su desempeño en este indicador sobrepasaba considerablemente el desempeño promedio esperado dados sus atributos socioeconómicos e institucionales –sólo Villa Irma alcanza el promedio nacional, pero implicó un incremento de cerca de 30 puntos de avance en el periodo de estudio–: durante el periodo las escuelas incrementaron entre 9-27 puntos en lectura y entre 19-37 puntos en matemática, es así como 6 escuelas (Griselda Valle, Robert Johnson, Monseñor Francisco Valdés, Valentín Letelier, México de Michoacán y Cristian and Caren) concluyen el periodo con más de 30 puntos en matemática sobre el puntaje esperado dados los atributos que posee la escuela.

Cuadro 2: Evolución de Indicadores de SIMCE y Efecto Escuela por Establecimiento 2002/05 a 2009/10

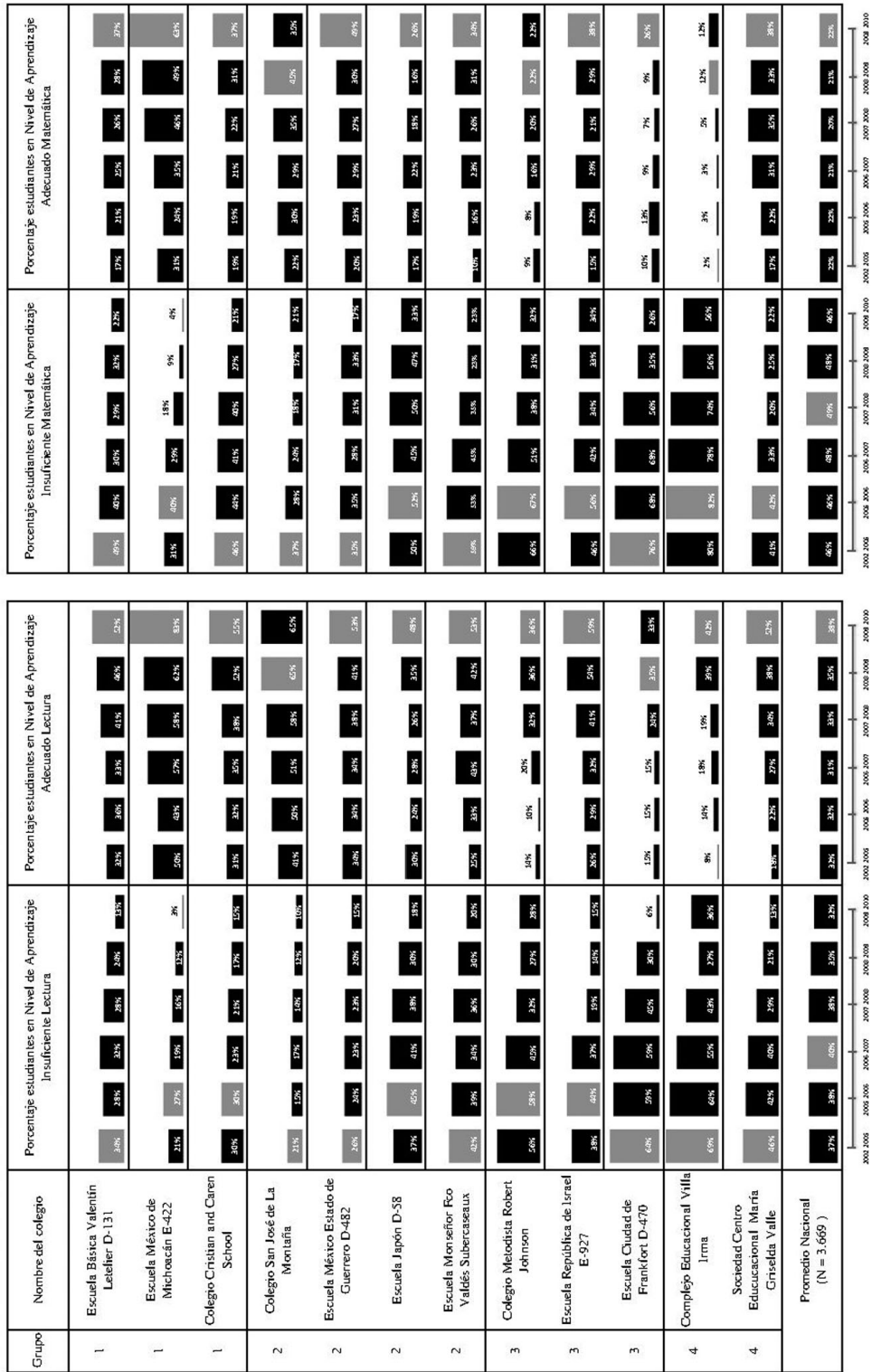
Grupo	Nombre del colegio	Promedio SIMCE Lectura	Promedio SIMCE Matemática	Efecto Escuela Lectura	Efecto Escuela Matemática
1	Escuela Básica Valentín Letelier D-131	255 262 261 269 274 286	248 254 256 267 266 279	21,5 26,5 26,2 29,7 29,7 32,7	39,2 38,7 38,4 44,1 44,1 44,4
1	Escuela México de Michoacán E-422	278 270 284 288 293 316	265 259 274 287 294 307	16,3 10,4 23,8 24,2 24,3 45,5	11,2 6,7 25,9 40,3 39,1 46,4
1	Colegio Cristian and Caren School	260 283 260 271 278 283	254 253 256 259 273 279	12,2 14,9 17,7 17,5 17,5 26,1	12,7 13,5 11,6 17,6 34,8 38,3
2	Colegio San José de La Montaña	273 279 275 286 296 296	252 270 269 274 281 277	14,5 16,9 16,0 22,4 28,1 24,8	7,5 17,9 18,8 24,7 29,9 23,3
2	Escuela México Estado de Guerrero D-482	266 267 269 271 274 285	260 264 271 266 267 289	6,0 5,0 6,8 10,1 9,9 15,2	1,4 3,1 10,2 9,2 7,7 25,5
2	Escuela Japón D-58	265 246 251 253 264 279	245 241 251 246 247 266	8,0 2,7 9,8 6,3 12,8 20,7	2,9 4,7 15,1 11,7 12,6 24,7
2	Escuela Monseñor Feo Valdés Subcaseaux	247 256 269 261 266 283	235 245 255 263 272 276	2,6 5,3 16,4 7,7 8,9 19,7	-1,0 2,0 14,0 23,9 30,4 31,3
3	Colegio Metodista Robert Johnson	230 236 243 247 255 266	227 224 244 258 262 262	1,1 0,3 12,2 19,6 23,0 17,0	1,4 3,9 21,0 32,6 39,0 31,0
3	Escuela República de Israel E-927	221 246 246 272 282 291	245 242 253 258 268 270	-5,1 6,7 0,9 7,9 16,9 17,6	4,4 -5,8 2,2 6,4 15,8 15,4
3	Escuela Ciudad de Frankfurt D-470	228 229 232 246 261 276	216 228 228 237 255 275	0,6 3,8 2,7 5,7 9,8 9,2	-10,0 7,6 4,9 10,5 18,9 26,0
4	Complejo Educativo Villa Irma	211 218 234 244 253 261	202 195 206 214 231 239	-23,2 -12,9 -5,5 -1,3 10,5 4,0	-30,5 -18,9 -12,3 -10,6 0,3 -0,9
4	Sociedad Centro Educativo María Griselda Valle	239 245 251 265 274 285	249 256 267 274 275 282	1,1 0,9 3,7 14,0 21,7 27,1	15,4 18,1 24,2 32,2 34,8 41,1
	Promedio Nacional (N = 3.669)	255 255 254 257 260 264	249 248 247 246 248 250	0,4 0,2 0,2 0,3 0,2 0,1	0,3 0,3 0,4 0,5 0,3 0,2

Finalmente, al analizar los indicadores de equidad absoluta –porcentaje de estudiantes que logran sobrepasar el nivel de aprendizaje insuficiente en lectura o matemática, además del porcentaje de los que logran alcanzar el nivel de logro adecuado en estas disciplinas (Cuadro 3)– se aprecia que todas las escuelas de la muestra logran durante la década disminuir el porcentaje de alumnos en nivel insuficiente en ambas disciplinas, aunque la mayor parte de las escuelas aún presenta importantes desafíos para el futuro y una situación más compleja en matemática –donde es frecuente que entre un tercio y un cuarto de los alumnos aún esté en un nivel insuficiente al final del periodo – que en lectura. Nuevamente sobresale el caso de la escuela México de Michoacán donde sólo 3% de los estudiantes se encuentran en esta condición al final de la década.

Por otra parte, al mismo tiempo que las escuelas reducen sistemáticamente a los estudiantes con niveles de logro insuficiente –pero donde la mayoría de éstas aún presenta dificultades para que todos los estudiantes superen este umbral mínimo– se aprecia en todas las escuelas un sostenido incremento del porcentaje de alumnos (entre un 20%-30% adicional al que presentaba al inicio del periodo) que logran el nivel de aprendizaje adecuado tanto en lectura como matemática, sin embargo, aún existen enormes desafíos para todas las escuelas en este indicador, puesto que a pesar de que refleja a los estudiantes que alcanzan al menos un adecuado manejo del currículum de 4° básico, al final del periodo en casi todas las escuelas al menos la mitad de los niños no alcanzan este nivel en lectura y dos tercios en matemática.

Estos resultados reflejan que la trayectoria de mejoramiento en las escuelas de la muestra, siendo positiva en todas ellas, presenta una importante heterogeneidad, que la magnitud del mejoramiento no se vincula a la dependencia institucional de la escuela, ni a su nivel socioeconómico, y que sólo condiciona parcialmente el nivel de efectividad inicial, puesto que escuelas que al comienzo del 2000 lo estaban haciendo relativamente bien han podido estar entre las escuelas de mayor avance en el periodo de análisis. Por otra parte, también se aprecia que a pesar de las trayectorias de mejoramiento alcanzadas por estas escuelas durante los últimos años, aún son muy importantes los desafíos educacionales que presentan para el futuro tanto en efectividad como en equidad, imponiendo enormes retos para la sustentabilidad de sus procesos de mejoramiento como para fortalecer los factores que les permitan avanzar al siguiente nivel de desempeño educativo.

Cuadro 3: Evolución de Indicadores Equidad Absoluta por Establecimiento 2002/05 a 2009/10



SEGUNDA PARTE
*Principales aprendizajes acerca
del Mejoramiento Educativo*

LAS CLAVES DEL MEJORAMIENTO ESCOLAR SOSTENIDO

CRISTIÁN BELLEI - JUAN PABLO VALENZUELA - XAVIER VANNI - DANIEL CONTRERAS

El análisis colectivo de los doce casos de mejoramiento escolar estudiados permitió identificar un conjunto de factores que consideramos claves para comprender a qué se debió que estas escuelas mejoraran su desempeño durante la década pasada. En esta sección presentamos el resultado de este análisis transversal.

Los hallazgos han sido organizados de la siguiente manera: en primer lugar se exponen las relaciones entre el mejoramiento escolar y ciertas condiciones de contexto, como son las familias y comunidades que las escuelas sirven, sus relaciones con el sostenedor o propietario de la escuela, y con las políticas educacionales nacionales; a continuación se revisan algunos aspectos de la gestión institucional de las escuelas, incluyendo el liderazgo directivo, las políticas de innovación y cambio, y la gestión de recursos humanos en lo referido al equipo docente; en tercer término se abordan algunos aspectos culturales y subjetivos asociados al mejoramiento escolar, como son la generación y actualización de relatos de identidad de la escuela, así como experiencias comunes que comparten los miembros de estas comunidades escolares y que definen un modo de relacionarse con ella; finalmente, se profundiza en la gestión pedagógica y curricular de las escuelas, analizando en detalle el trabajo colectivo e individual de los docentes, los procesos de planificación y evaluación, la enseñanza en el aula y el tratamiento de la diversidad de los alumnos.

Ciertamente, aunque hemos hecho un esfuerzo por identificar patrones compartidos o claramente dominantes en los casos estudiados, muchas de las claves del mejoramiento escolar analizadas no se presentan en todas las escuelas ni se manifiestan en ellas de la misma forma; cuando hemos considerado relevante, se han hecho precisiones al respecto. Un hallazgo importante a este respecto ha sido asociar algunas claves del mejoramiento escolar con las diferentes trayectorias identificadas en este mismo estudio, y que derivaron en la agrupación de los doce casos en cuatro grupos de escuelas, según el nivel de desarrollo de sus procesos de mejoramiento. Cada vez que la evidencia nos ha parecido suficientemente indicativa hacemos menciones sobre esta relación.

I. MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA: EL MEJORAMIENTO ESCOLAR EN CONTEXTO

Aunque la escuela es la unidad básica de funcionamiento del sistema escolar y el espacio “natural” en que alumnos y profesores interactúan a lo largo del proceso formativo, ésta no opera en el vacío. Existen al menos cuatro componentes de contexto relevantes de analizar para com-

prender los procesos de mejoramiento escolar: las familias de los alumnos, su relación con el sostenedor (propietario y responsable último de la administración de la escuela), las dinámicas de la comunidad local en que está inserta la escuela, y las políticas del Ministerio de Educación. En términos generales, lo que observamos en los casos estudiados es que estos factores de contexto pueden impulsar o dificultar de manera significativa los procesos de mejoramiento, pero que las escuelas “procesan” de diferente manera estas influencias externas, sacando provecho de lo que consideran recursos y oportunidades, e intentando inhibir el efecto negativo de lo que perciben como amenazas o limitaciones para el trabajo escolar. Ciertamente, en los casos estudiados la intensidad de estas influencias, tanto positivas como negativas, varía sensiblemente, determinando grados muy diferentes de esfuerzo relativo y riesgo entre las escuelas para producir y sostener en el tiempo sus procesos de mejoramiento.

Familias

En un sentido restringido el mejoramiento escolar es un proceso que ocurre al interior de las escuelas y las salas de clase, y que tiene por protagonistas a docentes y alumnos; así, a primera vista, no es evidente que las familias de los alumnos jueguen (incluso que sea esperable o factible que jueguen) un rol relevante en dicho mejoramiento. En las escuelas estudiadas, en efecto, encontramos una importante heterogeneidad de situaciones al respecto, aunque también identificamos ciertos elementos básicos más o menos extendidos. Asimismo, aunque de modo eminentemente exploratorio, advertimos cierta relación entre el tipo e intensidad de relación establecida por la escuela con los padres, y el tipo de proceso de mejoramiento escolar experimentado por la escuela. Es posible organizar la evidencia sobre la “participación” de las familias en el mejoramiento escolar en una cierta gradiente de relevancia o centralidad.

Para comenzar, observamos que en ninguno de los casos había situaciones de conflicto manifiesto entre la escuela y las familias, lo que sugiere que una cierta situación de estabilidad en las relaciones básicas de la comunidad escolar sería necesaria para sostener procesos de mejoramiento en el mediano plazo. Más aún, si bien la mayoría de las escuelas atiende a hijos de familias de bajo nivel socioeconómico y en varias de ellas provenientes de sectores urbano-populares, no encontramos en las escuelas un discurso abiertamente descalificador hacia las familias y por extensión hacia sus hijos. Esto no quiere decir, como se verá, que los docentes no sean conscientes de las dificultades que enfrentan los alumnos y sus familias por su condición social, pero de esta convicción no derivan una conclusión pesimista sobre las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Adicionalmente, encontramos dos escuelas en las cuales sus procesos de mejoramiento escolar no parecen haber incorporado en un sentido sustantivo a las familias de alguna forma relevante. Sin embargo, en ambos casos cuentan con un reconocimiento por parte de las familias, lo que las hace valorar el trabajo de la escuela. Una de ellas es una escuela ubicada en una zona muy pobre del Gran Santiago que se beneficia de una alta demanda por matrícula y en que los padres –a pesar de dicha condición social– pagan un arancel de financiamiento compartido; la otra, a su vez, agrega a la baja condición socioeconómica de sus familias y entorno, el ser una escuela no selectiva que acoge a muchos alumnos que han enfrentado dificultades en otras escuelas, cuestión que las familias reconocen con gratitud. Se trata precisamente de las dos escuelas con procesos de mejoramiento institucionalmente más limitados, de menor desarrollo.

Más allá de la ausencia de conflictos y un genérico reconocimiento a la escuela por parte de los padres (todo lo cual está al borde de una “colaboración pasiva”), se podría afirmar que el resto de las escuelas han intentado en algún grado (y alrededor de la mitad de ellas logrado de manera importante) movilizar el apoyo de las familias como parte de sus procesos de mejoramiento escolar. Pero lo que las escuelas reciben de los padres para potenciar estos procesos es muy variado.

En un primer nivel (que las escuelas del grupo de mejoramiento incipiente no parecen superar), se podría decir que las escuelas procuran generar un cierto sentido de comunidad, que haga a las familias sentirse parte de la escuela y que las comprometa con su misión institucional, de un modo más global y afectivo que la mera relación instrumental y distante de un cliente adquiriendo un servicio. Las fuentes de este sentimiento comunitario en las escuelas estudiadas son variadas: en un par de casos tiene el sentido de pertenencia a una larga tradición de educación pública, en otro se vincula con un componente religioso, y en otros cuatro casos recoge un fuerte compromiso social y con la comunidad local. La mantención en el tiempo de estas escuelas unida al reconocimiento social, hacen que muchas de estas comunidades en cierta medida “se reproduzcan” inter-generacionalmente, de forma que en varias de ellas la presencia de hijos de ex alumnos afianza aún más el mencionado sentido comunitario. Sentirse parte de un proyecto colectivo mayor, con un sentido de misión, predispone a las familias más favorablemente para cumplir con las exigencias de la escuela, responder positivamente a sus demandas, y acoger más fácilmente los requerimientos que se les hagan para apoyar o supervisar el trabajo de sus hijos.

En un segundo nivel, las escuelas procuran activamente mantener una fluida comunicación con las familias acerca de los progresos y la experiencia formativa de sus hijos, así como la marcha de la escuela en general; también organizan variadas actividades complementarias (no pedagógicas, sino más bien de convivencia o artístico-culturales) que involucran a las familias; finalmente, algunas han intentado incipientes estrategias de formación y apoyo a las familias con miras a que éstas a su vez apoyen a sus hijos en el proceso educativo. Son escuelas cercanas a los padres, en que éstos perciben apertura para escuchar sus inquietudes (docentes y/o directivos son accesibles para los padres) y encuentran los canales de comunicación (tienen institucionalizados tiempos-espacios para atender a los apoderados) y en algunos casos participación para involucrarse individual o colectivamente. En general, los docentes y padres perciben que estas comunidades educativas tienen una muy buena convivencia, que los alumnos son mayoritariamente disciplinados y que tienen una disposición positiva hacia las actividades escolares. Esta situación de “comunicación fluida” familia-escuela caracteriza tanto a escuelas del grupo de mejoramiento institucionalizado como a una en vías de institucionalización, e incluso a otra del grupo de mejoramiento incipiente.

Finalmente, algunas escuelas estudiadas han avanzado bastante más en involucrar efectivamente a las familias, al punto que se podría afirmar que las han constituido en un factor relevante de sus procesos de mejoramiento escolar. Estas escuelas incluyen a prácticamente todas las que pertenecen al grupo de mejoramiento en vías de institucionalización y a una del grupo de mejoramiento institucionalizado, y todas menos una son públicas. Ciertamente, estas escuelas poseen los sentidos de comunidad y misión antes descritos, pero en grados muy exacerbados; las familias se identifican a tal punto con las escuelas que las consideran “sus” escuelas, ya sea porque efectivamente la historia de la escuela está ligada a las de sus comunidades o porque los apoderados interpretan como una gran oportunidad, casi una conquista, que sus hijos accedan a escuelas percibidas como de excelencia en sus comunidades. Esto hace que en muchos casos las familias

colaboren incluso con el mantenimiento y mejoramiento de la propia escuela, su infraestructura, actividades, y proyectos de innovación.

Se trata de escuelas que se benefician de un enorme capital social, constituido por la confianza y colaboración de sus comunidades, casi todas desprovistas de recursos económicos y culturales. Así, ellas apelan exitosamente a las familias para supervisar, apoyar y motivar a los niños con el (exigente) trabajo escolar. Esto supone una constante comunicación escuela-familia referida a asuntos pedagógicos, generales de los cursos y específicos de cada alumno. Más aun, para mejorar la capacidad de las familias de apoyar a sus hijos, varias de estas escuelas han realizado “escuelas para padres”, en que les enseñan las materias para que ayuden a sus hijos con el estudio, o les educan en asuntos generales de los procesos de aprendizaje, los hábitos de estudio y los procesos sicosociales que experimentan los niños y adolescentes. Incluso en una escuela algunos padres ejercen como asistentes de aula de los docentes. De todos modos, la colaboración familia-escuela se hace particularmente intensa en los casos de alumnos que enfrentan mayores dificultades de aprendizaje: generalmente las escuelas –luego del diagnóstico– alcanzan un compromiso con las familias para que aseguren la asistencia de sus hijos a clases de reforzamiento, sesiones con psicopedagogas o educadoras diferenciales, o –en los casos más graves– apoyo de especialistas más allá de la escuela. La intensidad de estos requerimientos de apoyo desde las familias –que en algunos casos puede ser muy elevada– sólo es viable en estas escuelas porque los padres valoran y respaldan irrestrictamente su proyecto educativo, caracterizado en todos los casos por la exigencia académica, la disciplina y las altas expectativas de logro hacia los estudiantes.

En síntesis, no es simple concluir en qué medida el involucramiento de las familias es una condición del mejoramiento escolar. En nuestros casos estudiados un nivel básico de ausencia de conflictos abiertos y de reconocimiento de las escuelas por las familias estuvo presente en todas ellas; probablemente esta “colaboración pasiva” haga viable y no obstaculice el mejoramiento; pero difícilmente se le pueda considerar un factor suficiente para avanzar hacia mayores niveles de efectividad escolar. Para esto, se requiere movilizar positivamente a las familias. Así, en casi todas las escuelas encontramos un cierto sentido de comunidad y pertenencia que predisponía favorablemente a las familias ante los requerimientos escolares; en un nivel más exigente, dos tercios de las escuelas además mantenían una fluida comunicación con las familias y promovían su participación en actividades complementarias; finalmente, alrededor de un tercio de las escuelas estudiadas habían desarrollado con éxito diversas estrategias para involucrar activamente a las familias en el trabajo escolar de sus alumnos. Por último, aunque no mecánicamente, esta gradación en el nivel de relevancia de la participación de las familias en el mejoramiento escolar se relacionaba con los niveles de consolidación de dichos procesos de mejoramiento escolar, especialmente en sus niveles iniciales e intermedios.

Contexto institucional: el sostenedor

En último término el responsable institucional de la gestión escolar en Chile es el sostenedor, el propietario de la escuela; en este sentido, la diferencia más saliente entre las escuelas estudiadas en cuanto a la institucionalidad a la que pertenecen es su carácter público versus privado.

Siete de las doce escuelas estudiadas son públicas, por lo que su gestión está en manos de la municipalidad respectiva. Aunque ninguna de estas escuelas tiene formalmente “delegación de facultades” de administración (fórmula que permite dar autonomía administrativa a las es-

cuelas públicas incluso para gestionar cierta proporción del presupuesto), en casi todas ellas las autoridades municipales han ido entregando crecientes grados de autonomía a los directores o acogiéndoles ampliamente sus criterios, traspasándoles en la práctica muchas decisiones de inversión de recursos, contratación o selección de personal docente, y diseño y administración de proyectos de mejoramiento. Ciertamente, esto ha sido y continúa siendo un proceso gradual y no exento de tensiones, sujeto a permanente negociación. La base de este proceso de negociación y reconocimiento de cierta autonomía a las escuelas ha sido precisamente el hecho de que éstas hayan experimentado previamente procesos de mejoramiento, expresados en indicadores objetivos de logro; se diría que estas escuelas se han ganado la autonomía. Más aun, en algunos casos –tanto producto del éxito de estas negociaciones, como a modo de incentivo– las escuelas y sus docentes se han beneficiado de mejoramientos en sus condiciones laborales, equipamiento y recursos; por ejemplo, los docentes tienen mayor estabilidad laboral y mayores horas de contrato. En otras dos escuelas públicas en cambio, el municipio ha intentado apoyar directamente la gestión de la escuela, introduciendo procesos de control de gestión y promoviendo el desarrollo profesional docente.

Adicionalmente, prácticamente todas las escuelas públicas estudiadas se benefician de apoyos municipales o de la red local de servicios, especialmente en lo referido a la atención de niños con mayores dificultades de aprendizaje, problemas conductuales, psicológicos o de salud que dificultan su proceso formativo. Incluso, en algunas de ellas se colabora con instituciones y redes de apoyo más allá del municipio, ya sea como iniciativas privadas de apoyo que financian el acceso a tecnología y programas de asistencia técnica externa, o como producto de la gestión de la dirección de la escuela que moviliza instituciones externas para participar en programas de mejoramiento, equipamiento escolar o certificación de la gestión educacional. Con todo, del estudio de estos casos no es posible inferir que el sostenedor haya sido un factor clave para producir el mejoramiento escolar, aunque sí parece haber tomado medidas para hacerlo viable y sostenerlo en el mediano plazo.

Respecto de las cinco escuelas privadas una distinción importante que define su relación con el dueño de la escuela es la escala: tres escuelas son en verdad emprendimientos individuales o familiares, en todos los casos de profesores; las otras dos escuelas en cambio pertenecen a instituciones mayores –de iglesia o empresarial–, que poseen redes de alrededor de 20 establecimientos cada una. En los casos en que se trata de emprendimientos de pequeña escala, los docentes propietarios de las escuelas han ejercido directamente como directores en sus inicios y ellos –junto a otros miembros de la familia– han participado directamente en la gestión de la escuela, imprimiéndole su sello y controlando completamente todos los aspectos de la gestión. Ellos moldearon la escuela según su visión personal. Es interesante que con el paso del tiempo se advierte una tendencia a institucionalizar ciertas prácticas de gestión, lo que pasa por profesionalizarlas, a veces cediendo la dirección a un docente no vinculado con los dueños o apoyándose en un administrador. Estas escuelas son “autónomas” por definición y su desafío de mejoramiento en el mediano plazo parece ser cómo constituir institución y no depender excesivamente de sus docentes-propietarios.

Por otra parte, las escuelas que pertenecen a redes de establecimientos se gestionan, sin embargo, con altos niveles de autonomía. En ambos casos se trata de organizaciones con larga trayectoria en el campo educacional (la iglesia metodista, con más de un siglo de trabajo en educación en Chile, y una familia de educadores con medio siglo de experiencia en la provisión de

educación), que otorgan una sólida base de respaldo al trabajo de la escuela. La iglesia metodista provee un sustrato de misión religioso-social canalizado a través de un Ministerio de Educación Metodista, que actúa en la práctica como una red de intercambio entre escuelas. La empresa “San Isidoro” actúa como una gran red de servicios de soporte, incluyendo un modelo de gestión y control en base a resultados, la provisión de asesoría técnica interna en áreas identificadas como débiles, e incluso la intervención para hacer a la escuela dar un giro en su tendencia y mejorar drásticamente su desempeño. Es decir, en ambos casos se trata de combinar formas y espacios de gestión autónoma a nivel de la escuela con el cumplimiento de una misión institucional mayor.

Visto globalmente, se podría decir que, por vías diferentes y en entornos institucionales enormemente diversos, el desafío que parecen compartir estas escuelas es cómo orientarse por principios que definen la misión e identidad de la escuela y orientan su proceso de mejoramiento en el largo plazo, pero contando al mismo tiempo con un motor interno operando en el edificio, que traduce dicho desafío al nivel de las (infinitas) decisiones de gestión escolar y posee los grados de autonomía necesarios para ejercer autoridad. Los sostenedores pueden contribuir a generar las condiciones para hacer esto más probable (e inversamente, inhibirlas o francamente estropearlas), pero no reemplazan en ningún caso la necesidad de competencias profesionales de gestión institucional en las escuelas.

Contexto social: comunidad y dinámicas del “mercado local” de educación

Ninguna de las escuelas estudiadas se ubica en contextos sociales privilegiados ni atiende a una población escolar de familias de nivel socioeconómico alto o medio alto; al contrario, estas escuelas tienden a situarse en sectores con pocos recursos y a educar a alumnos de familias pobres o de ingreso medio a lo más. Sin embargo, dentro de este contexto de no-privilegio observamos importantes diferencias entre las escuelas en cuanto a las características del entorno local en el que funcionan y al modo en que ellas se han insertado en esas comunidades, lo cual determina —a nuestro juicio— grados muy distintos de dificultad para iniciar y sostener sus procesos de mejoramiento: mientras algunas gozan de viento a favor, la mayoría enfrenta amenazantes tormentas, y muchas han visto cambiar estas condiciones en el tiempo. Adicionalmente, dada la dinámica “de mercado” que se ha intencionado opere en el sistema escolar chileno, aun situándose en comunidades similares, los efectos de estas dinámicas en las escuelas varían significativamente, especialmente al comparar escuelas públicas y privadas.

Así, esquemáticamente, en un extremo más favorable se podría agrupar algunas escuelas privadas que, aunque situadas en comunidades sin grandes recursos económicos y educando a hijos de familias sin mayor capital cultural, se han beneficiado en alguna medida de las mencionadas “dinámicas de mercado”. Por ejemplo, cobrar un arancel a las familias, aunque pequeño, produce un efecto de selección muy relevante en sus comunidades que facilita su trabajo, adicionalmente al hecho de contar con mayores recursos; además, cuando comienzan a obtener buenos logros, estas escuelas generan un prestigio que aumenta su demanda, todo lo cual les ha permitido seleccionar alumnos con mejores probabilidades de éxito escolar o más ajustados a su proyecto educativo, conformando comunidades más homogéneas. Cuando estas dinámicas se repiten en el tiempo por varios años, las escuelas comienzan a ser identificadas como “exigentes y disciplinadas”, lo que refuerza los procesos de auto-selección de las familias. Por último, dado que en Chile se ha ido extendiendo la percepción de que —en general— las escuelas privadas

tienden a ser mejores que las públicas, estas escuelas han explotado dicha ventaja haciendo uso intensivo de símbolos de identidad (insignias, uniformes) que remarquen su carácter de escuela privada, lo cual fortalece su posición en el mercado escolar local.

En un siguiente nivel, que todavía podríamos caracterizar como favorable pero crecientemente hostil, se encuentran algunas escuelas públicas de carácter tradicional en sus ciudades. Se trata de escuelas con larga historia, ubicadas en el centro de ciudades de tamaño intermedio, que han sido reconocidas en sus comunidades como escuelas de calidad e incluso excelencia académica. El contexto social y urbano en que trabajan les provee un cierto soporte, que extiende su tradicional prestigio. Incluso en algunos casos o períodos han tenido exceso de demanda y debido aplicar procesos de selección. Sin embargo, estas escuelas enfrentan un escenario cada vez más difícil. En algunos casos se ubican en lugares cada vez menos poblados (ya sea por factores demográficos o urbanos), por lo que atraer matrícula es un desafío; a ello se agrega el mencionado creciente desprestigio de la educación pública, que les comienza a afectar como un estigma; finalmente, la creación de nuevas escuelas privadas en el sector o –mejor aún– más cerca de donde residen las familias, les dificulta aún más atraer matrícula suficiente. Para revertir esta situación, estas escuelas han explotado –o tratado de recuperar– el valor simbólico de la educación pública tradicional y, en la medida de lo posible, sus buenos logros. Con todo, la tendencia en estas escuelas ha sido hacia una disminución de su demanda, un cambio en la composición social de su matrícula o el relativo abandono del carácter académicamente selectivo que alguna vez tuvieron, todo lo cual ha hecho más difíciles sus procesos de mejoramiento.

Las demás escuelas estudiadas han debido enfrentar un contexto enormemente difícil para su trabajo, aunque entre ellas también se pueden identificar variaciones importantes. En el caso de las escuelas públicas, todas ellas se ubican en zonas de alta e incluso extrema pobreza, en comunidades socioeconómicamente muy vulnerables y en algunos casos crecientemente afectadas por problemas sociales. Además de enfrentar el proceso de desprestigio de la educación pública, algunas de ellas han sido muy afectadas en su matrícula por la competencia de escuelas privadas de reciente creación, presión que es menos fuerte en otras que atienden a una “comunidad natural” que no ha atraído oferentes privados. Estas escuelas han hecho frente a esta adversidad generando una fuerte mística social en torno a ellas: definen su misión en tanto educación pública como parte del esfuerzo colectivo de desarrollo de sus comunidades, e intentan transformarla en una ética del trabajo y el esfuerzo que motive a docentes y alumnos. Esto se ha complementado en la mayoría de ellas con la noción de constituirse en un oasis, un espacio de protección y desarrollo para los niños, que los ponga “a salvo” de las influencias de su entorno percibidas negativamente, lo cual se expresa en una política que podríamos llamar de puertas cerradas. En otro caso, sin embargo, la escuela ha intentado no aislarse de su entorno, sino constituirse en un espacio comunitario, trabajar en red con organizaciones de la comunidad y cultivar una mística socio-comunitaria para su trabajo con los niños y sus familias. Una escuela privada comparte con este grupo de escuelas públicas prácticamente todas las características descritas en cuanto a la dificultad de su entorno y el muy bajo nivel social de su comunidad; además –aspecto que también está presente en varias de las escuelas públicas– al tratarse de una escuela no selectiva, debe hacerse cargo de muchos alumnos que otras escuelas no aceptan o simplemente expulsan por problemas de rendimiento o conducta, conformándose así una comunidad escolar social y educativamente muy vulnerable, lo cual dificulta seriamente su trabajo escolar.

En síntesis, aun compartiendo el hecho de no trabajar en entornos privilegiados, las escuelas estudiadas han encontrado en el contexto local muy desiguales niveles de dificultad para iniciar y sostener sus procesos de mejoramiento. Mientras algunas se han beneficiado de cierto prestigio local y procesos de autoselección de las familias (y en algunos casos de selección de alumnos), otras han debido enfrentar las dificultades de comunidades muy empobrecidas, así como el creciente estigma institucional de la educación pública. Asimismo, la elevada segregación urbana de las ciudades ha afectado a la mayoría de estas escuelas, lo que se ha visto agravado en varios casos (especialmente las escuelas públicas) por la segregación social y académica que el sistema escolar chileno agrega. Es decir, en estos casos en que las dinámicas de contexto han afectado negativamente a las escuelas, un esfuerzo extra se requiere solo para mantenerse en sus niveles de desempeño, lo que hace aun más notable que hayan podido mejorar en el mismo período.

Políticas educacionales

Las políticas educacionales han sido muy importantes para los procesos internos de mejoramiento en las escuelas estudiadas: prácticamente todas ellas han participado en una o varias iniciativas, o han sido claramente afectadas por cambios introducidos por las políticas educacionales en las últimas dos décadas. En este período las políticas educacionales han modificado el currículum, ampliado la jornada escolar, aumentado los recursos, introducido innovaciones pedagógicas, entregado incentivos, abierto oportunidades de perfeccionamiento docente, evaluado intensivamente el desempeño de las escuelas, e introducido varias regulaciones que afectan la marcha de las escuelas. Se trata de una agenda de enorme intensidad cuyo foco ha sido precisamente impactar en los procesos escolares, objetivo claramente logrado en este conjunto de escuelas.

Ciertamente, la mera presencia de estas políticas no ha sido suficiente para gatillar y sostener los procesos de mejoramiento en el mediano plazo; esto ocurre sólo cuando ellas encuentran las condiciones internas apropiadas en las escuelas, siendo la presencia de capacidades de liderazgo la más relevante de éstas. Incluso, en varios casos estudiados las escuelas reportan un uso estratégico y muy selectivo de las iniciativas externas de mejoramiento, tomando sólo aquellas que les parecen más útiles y –sobre todo– preservando sus propósitos más allá de los cambios temporales de las fuerzas y presiones externas de cambio. Evitar la distracción de los docentes y la perturbación de las dinámicas internas de la escuela son también propósitos de este uso selectivo de las oportunidades externas. Esta función de intermediación y filtro parece ser de las más relevantes que cumplen los directivos en las escuelas. Esta forma de “relación negociada” con las políticas tiende a ser más clara en las escuelas con mejores niveles de desempeño y con procesos de mejoramiento escolar más consolidados.

Sin embargo, una política educacional que ninguna escuela estudiada ha evitado es la creciente importancia de los tests estandarizados, centralmente el SIMCE, como mecanismo de control de calidad y rendición de cuentas. En rigor, el SIMCE ha cumplido múltiples funciones en los procesos de mejoramiento escolar estudiados¹. En varias escuelas el haber obtenido bajos

¹ Por cierto, dado que incrementar los resultados en el SIMCE durante la década pasada fue un indicador clave para estas escuelas ser seleccionadas en la muestra, esta discusión debe ponerse en dicho contexto. La importancia del SIMCE ha sido creciente en el sistema escolar chileno en las últimas décadas, por lo que resulta muy relevante considerar la relación que con él han tenido las escuelas que –entre otros indicadores– han mejorado su SIMCE.

resultados SIMCE fue el elemento gatillador de sus procesos de mejoramiento; el SIMCE les entregó una imagen de su efectividad que no estaba acorde a sus expectativas, lo que –unido al conocimiento público y la relevancia creciente dada a éste por el Ministerio de Educación– constituyó un toque de alerta y en la práctica marcó un punto de inflexión para las escuelas. En la mayoría de las escuelas estudiadas el SIMCE y la difusión de sus resultados ha sido también un elemento motivacional positivo para directivos, docentes y alumnos; el deseo de aumentar el prestigio de la escuela en la comunidad local, un espíritu competitivo por destacar y en varios casos el orgullo de pertenecer a una escuela percibida como de buen desempeño; dado que muchas familias consideran los resultados del SIMCE al momento de elegir dónde matricular a sus hijos, esto se vuelve más relevante para la estabilidad de la escuela. El SIMCE también ha servido generalizadamente de criterio externo para orientar y monitorear los procesos de mejoramiento, confirmar que se está en la senda correcta, ponerse metas, y tener una vara de medida y comparación acerca de la efectividad del trabajo escolar.

Finalmente, el SIMCE ha sido una herramienta central para la gestión técnico-pedagógica de procesos de mejoramiento escolar, desplegándose una enorme batería de estrategias y tácticas enfocadas a aumentar los logros medidos por el propio SIMCE. Aunque con importantes variaciones en su intensidad, las escuelas han adoptado prácticas explícitamente orientadas a dicho propósito: los resultados del SIMCE son estudiados para identificar áreas-asignaturas-grados-alumnos que deben ser reforzados, evaluaciones de aula son diseñadas para alinearse con la metodología del SIMCE, tests externos o “ensayos SIMCE” son aplicados para proveer información anticipada sobre las áreas fuertes y débiles del currículum obligatorio y estimar el puntaje SIMCE que los alumnos obtendrían, entre muchas otras. En general, es posible afirmar que en estas escuelas se ha extendido el uso de datos basados en test académicos para orientar el trabajo escolar, tanto de gestión institucional como de enseñanza. Ciertamente, en algunos casos también identificamos algunas tácticas más agudas aplicadas para incrementar el SIMCE, tales como reforzamiento focalizado en los cursos-asignaturas que rendirán el SIMCE, sustitución de tiempo curricular en favor de las asignaturas a evaluar por el SIMCE, entrenamiento y ensayo intensivo en el período previo al SIMCE, y distribución de incentivos a alumnos y docentes en función de sus resultados en el SIMCE o sus ensayos.

Así, algunas consecuencias no deseadas de lo que en la literatura se conoce como “enseñanza para el test” fueron también observadas: muchos alumnos estaban perfectamente al tanto de la importancia del SIMCE y en algunos casos algún nivel de ansiedad y estrés asociados al test fueron reportados; directivos y docentes en general hacen esfuerzos por sostener en sus prácticas un concepto amplio de “calidad educacional” no reducido a lo evaluado por el SIMCE, pero varios de ellos eran plenamente conscientes y estaban preocupados por la tensión y el reduccionismo (“estrechamiento curricular” según la literatura) que amenaza su trabajo formativo. Dicho en términos más generales, estas escuelas han recibido claramente el mensaje desde las políticas educacionales de que el SIMCE es la línea de base del mejoramiento escolar y perciben la creciente importancia que éste tiene para las instituciones que gobiernan el sistema educacional. Más aun, dada la pretensión de que el sistema escolar funcione como un mercado, los gobiernos han promovido intensivamente que las familias usen el SIMCE como un indicador de calidad para comparar y elegir la escuela para sus hijos, presión que prácticamente todas estas escuelas han sentido. En consecuencia, esta legitimidad política y social del SIMCE es el telón de fondo contra el cual sopesan los eventuales efectos no deseados de orientarse por dicho test.

Otras dos políticas educacionales con presencia en casi todos los casos estudiados son el incentivo asociado al sistema nacional de evaluación del desempeño, SNED, y la Subvención Escolar Preferencial, SEP². Muchas de estas escuelas se han ganado varias veces el SNED y en cinco casos lo han obtenido casi a lo largo de la década completa, lo que ha aumentado la motivación de los docentes. Más recientemente, la SEP (todas las escuelas estudiadas, excepto una, participan en esta política) ha sido una política muy relevante, no tanto para gatillar sino para sostener y proyectar los procesos de mejoramiento escolar. La SEP entrega una enorme cantidad de recursos que estas escuelas han usado intensivamente para mejorar: adquiriendo material didáctico, contratando ayudantes y especialistas para el refuerzo educativo y el trabajo con alumnos que enfrentan problemas sicosociales y de aprendizaje (o en algunos casos extendiendo los contratos a los docentes), capacitando docentes y contratando asistencia técnica educativa en áreas específicas incluyendo las mencionadas evaluaciones externas. La SEP también ha consolidado en las escuelas las estrategias de gestión por proyectos, fijación de metas y monitoreo constante de los aprendizajes de los alumnos (por ejemplo, poniendo énfasis en la velocidad lectora en niños pequeños). Se podría decir que SIMCE, SNED y SEP, han constituido el paquete básico de políticas de la última década en la mayor parte de estas escuelas.

En la mitad de las escuelas, eso sí, sus procesos de mejoramiento escolar están aún más temprana y estrechamente ligados a las políticas educacionales, remontándose en varios casos a la década de los 1990. Así, por ejemplo, varias escuelas desarrollaron Proyectos de Mejoramiento Educativo, PME, desde los años 90; en muchas el trabajo colectivo docente está organizado en Grupos Profesionales de Trabajo, GPT o talleres de trabajo profesional; en casi todas existe una importante presencia del Centro de Recursos de Aprendizaje, CRA, y del Laboratorio Enlaces de informática educativa; muchas de ellas identifican en la Jornada Escolar Completa un hito tanto en el mejoramiento de su infraestructura, como en la posibilidad de expandir su oferta curricular en términos de talleres y reforzamiento académico para los alumnos; y algunas han introducido innovaciones asociadas a programas específicos como la Campaña de Lectura-Escritura-Matemática, LEM, o el programa de integración de niños con necesidades educativas especiales, PIE. Estas escuelas que han hecho un uso intensivo de las oportunidades abiertas por las diversas políticas educacionales de las últimas dos décadas se concentran en los grupos de escuelas cuyos procesos de mejoramiento hemos caracterizado como institucionalizado o en vías de institucionalización.

En contraste, en un par de escuelas estudiadas sus procesos de mejoramiento parecen haber tenido una relación muy lejana con las políticas educacionales, ya sea porque no han participado en muchas de ellas o porque éstas no parecen haber dejado huellas relevantes. En estos casos la única política educacional que tiene una presencia nítida y ha sido central para gatillar y orientar sus procesos, ha sido el SIMCE, siendo ambas parte del grupo que utiliza ampliamente estrategias y tácticas focalizadas en esta prueba. Es interesante que ambas escuelas pertenecen a los grupos cuyos procesos de mejoramiento hemos caracterizado como incipientes o puntuales; tomadas estas cinco escuelas como conjunto, sólo una de ellas ha tenido una relación amplia e intensiva con las políticas educacionales.

² El SNED es un incentivo monetario que ganan los docentes que trabajan en las escuelas de mejor desempeño y se distribuye cada dos años. Si bien el SNED se basa fuertemente en el SIMCE, tiene al menos dos diferencias importantes: incluye otros indicadores de calidad del proceso escolar y contiene un elemento de comparación con escuelas en situaciones "similares".

En resumen, los procesos de mejoramiento escolar estudiados han estado estrechamente ligados a las políticas educacionales de las últimas décadas, siendo especialmente relevante la presencia y efectos del SIMCE y más recientemente de la SEP; además, alrededor de la mitad de las escuelas había tenido una relación anterior, más intensiva y extendida con múltiples programas de mejoramiento desde la década de los 90. Todas estas políticas han dejado huellas en las escuelas, ya sea como recursos, métodos de trabajo o ideas educacionales. En el otro extremo, un par de escuelas parecen haber trabajado más bien al margen de las políticas. Con todo, existe una enorme heterogeneidad en la forma en que las escuelas adoptan estas políticas educacionales, siendo en los casos más consolidados un proceso de adaptación activa en el marco de procesos más autónomos de cambio y mejoramiento.

II. LOS DESAFÍOS INSTITUCIONALES DEL MEJORAMIENTO ESCOLAR

Si bien el proceso instruccional básico se sitúa en el aula, es la escuela el espacio institucional en que los profesores trabajan y los estudiantes experimentan su proceso formativo. En consecuencia, la gestión escolar enfrenta desafíos específicos para lograr que todos sus profesores realicen una enseñanza efectiva y el conjunto de sus alumnos se desarrollen integralmente. Reconociendo esto, nuestra investigación se basa en estudios de casos que consideran a la escuela como su unidad de análisis; en particular, hemos identificado tres dimensiones de la gestión institucional relevantes para comprender los procesos de mejoramiento de estas escuelas: la forma en que se ejerce el liderazgo directivo, la capacidad para acoger y producir innovación institucional, y las políticas de recursos humanos para conformar y renovar un buen equipo docente.

Liderazgo directivo

Existe un amplio consenso en que el liderazgo escolar es un factor crítico para el mejoramiento de las escuelas, especialmente por su significativa influencia en la motivación, las prácticas de los docentes y las condiciones en que trabajan. Aunque el liderazgo escolar es una función más amplia que el liderazgo ejercido por las autoridades formales de las instituciones, para este análisis nos centraremos en el liderazgo de los directivos de las escuelas, en especial en la figura de los directores y de los jefes de las unidades técnico-pedagógicas (UTP).

En efecto, casi todos los casos estudiados reafirman que uno de los principales iniciadores y/o motores de los cambios y el mejoramiento de las escuelas han sido sus directivos. Los directivos de la mayoría de las escuelas tienen una alta legitimidad y validación de su liderazgo de frente a los actores escolares, tanto respecto a la conducción de la escuela como en el plano técnico pedagógico. A este respecto, si bien evidentemente existen diferencias en los estilos y las prácticas de los directivos dependiendo de sus características personales y del nivel de desarrollo de sus escuelas, nuestro análisis permitió identificar varios elementos transversales.

En primer lugar, en todos los casos, menos dos, los directivos (re)construyen y transmiten a la comunidad escolar un propósito moral, referido a la relevancia del trabajo de la escuela en determinar las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes, y una clara visión global sobre hacia dónde quieren conducir la escuela, logrando entusiasmar y comprometer a los docentes, estudiantes y, en algunos casos, a los apoderados, con el sentido y los objetivos que se buscan. Asimismo, la mayoría expresa un fuerte sentido de urgencia respecto del mejoramiento de los

aprendizajes de los estudiantes, y transmite altas expectativas en las capacidades de sus estudiantes y docentes, motivándolos constantemente a dar lo mejor de sí mismos y abordar nuevos desafíos, promoviendo de esa manera mayor confianza en las propias capacidades y un alto sentido de eficacia personal.

En segundo lugar, la gestión de los directivos de al menos dos tercios de las escuelas tiene como foco principal el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. La mayoría de ellos son reconocidos por los docentes como líderes pedagógicos, tienen una importante experiencia como docentes de aula, y demuestran gran conocimiento del ámbito curricular-pedagógico. Son directivos que monitorean cercanamente el trabajo docente y los logros de aprendizaje de los estudiantes, y apoyan a los docentes en las dificultades que enfrentan en su práctica. Frecuentemente observan y retroalimentan las prácticas pedagógicas de los docentes, revisan sus planificaciones de clases y evalúan la cobertura curricular, así como el avance de los aprendizajes de los estudiantes en los diferentes cursos. Una preocupación constante de muchos de los directivos en estas escuelas es el alineamiento y coherencia de las estrategias de enseñanza entre cursos y subsectores, y la articulación de los distintos niveles. Estas prácticas se observan en todos los establecimientos municipales, pero solo en dos de los cinco establecimientos particulares subvencionados.

Adicionalmente, en muchas de las escuelas los directivos destacan como una clave del éxito de su trabajo el proceso de selección y asignación de los docentes a cada curso y subsector. En estas escuelas, directivos y docentes reconocen como una parte central del trabajo de los directores y una de sus habilidades más relevantes, su capacidad para identificar las fortalezas y características de los docentes que mejor se adecuan a cada nivel, disciplina y grupo de estudiantes. Varios de ellos creen que uno de sus mayores aportes ha sido conformar un cuerpo docente adecuado a las necesidades de la escuela y apoyarlos para potenciar sus competencias.

Un tercer elemento que sobresale es la capacidad de los directivos para coordinar los distintos ámbitos de las escuelas y las múltiples demandas internas y externas que se les hacen. Para no saturar a sus escuelas, evalúan permanentemente la consistencia de las iniciativas y seleccionan rigurosamente los nuevos proyectos que se incorporan a las escuelas, todo lo cual aumenta la coherencia y sinergia de los esfuerzos. Una preocupación fundamental para los directivos estudiados es evitar las interrupciones de las dinámicas escolares y la “distracción” de los docentes, de manera de maximizar el tiempo de enseñanza y aprendizaje. Es decir, ejercen una importante función de “filtro” de las interferencias externas.

Un cuarto hallazgo –que caracteriza el mejoramiento de dos tercios de las escuelas estudiadas– es que una de las claves que permitió y potenció el mejoramiento escolar, en especial el trabajo técnico pedagógico, fue la constitución de una dupla de liderazgo conformada por el director y el jefe de UTP, cohesionada, con una visión compartida, y una clara y balanceada distribución de roles y responsabilidades. En varios de los establecimientos la llegada o ascenso de un nuevo director o jefe de UTP que permitió conformar la mencionada dupla, fue un factor clave para producir cambios estratégicos en la gestión curricular-pedagógica, incorporando nuevas herramientas de planificación, apoyo, monitoreo y organización del trabajo docente que mejoraron su efectividad. Los jefes de UTP son identificados transversalmente como el actor fundamental en el mejoramiento del trabajo técnico-pedagógico de las escuelas.

En quinto lugar, casi todos los directivos de estas escuelas comparten algunas características personales importantes para el mejoramiento escolar, tales como una fuerte orientación al logro y un alto compromiso con sus estudiantes y docentes, una gran pasión por la educación,

habilidades motivacionales, y capacidad de escuchar y acoger las ideas y preocupaciones, tanto técnicas como personales, de docentes y estudiantes. Además, tienen una constante presencia y visibilidad en todos los espacios y actividades de las escuelas, y son fácilmente accesibles para docentes, estudiantes y apoderados.

Por último, la mayoría de los directivos promueve una cultura colaborativa y de trabajo en equipo, con foco en la enseñanza y el aprendizaje, de manera que la escuela se transforme en una comunidad de aprendizaje y desarrollo profesional. Para esto crean y lideran espacios de trabajo y reflexión colectiva en los cuales los docentes puedan intercambiar estrategias y dificultades, así como elaborar conjuntamente planificaciones y materiales. Aunque los directivos de estas escuelas difieren en los estilos de liderazgo que despliegan –algunos más horizontales y otros más verticales–, la mayoría abre espacios de participación y diálogo sistemático con los docentes sobre la planificación y la gestión de la escuela, y delega funciones y tareas en distintos docentes.

Por cierto, los elementos comunes identificados son puestos en juego por los directivos en la combinación que les parece pertinente para el momento y nivel de desarrollo de cada escuela en particular, puesto que la historia, el contexto y la trayectoria de las escuelas en la última década son diferentes; es decir, para ser efectivo, su liderazgo escolar es contextual y contingente. Aun así, es posible distinguir ciertos patrones en las prácticas de los directivos, o al menos en sus énfasis, en relación con la trayectoria de mejoramiento de las escuelas.

En los inicios de los procesos de mejoramiento de las escuelas y en especial en aquellas escuelas que pasan de baja efectividad a media, los directivos colocan mayor énfasis en la reorganización institucional y la redefinición o clarificación de los roles y responsabilidades de los actores escolares, la renovación del cuerpo docente, cambios en la infraestructura y/o las condiciones de trabajo en el aula, y el establecimiento de normas más claras de disciplina y el mejoramiento de la convivencia; es lo que se ha denominado procesos de “normalización” o reestructuración escolar. Paralelamente, invierten enorme tiempo y energía en la renovación de la cultura escolar, el aumento de las expectativas y la motivación de docentes y estudiantes, y la generación de relaciones de confianza entre los actores escolares; es decir, una “reculturización” de la escuela. Esto no significa que los directivos no ejerzan un liderazgo pedagógico en estas escuelas o que no se realicen cambios en la dimensión curricular pedagógica, pero el énfasis en etapas iniciales de las trayectorias de mejoramiento escolar pareciera estar en lo que la literatura describe como “liderazgo transformacional”, generador de las condiciones organizacionales y el compromiso de los actores para comenzar un proceso sistemático de mejoramiento.

En las etapas de mayor desarrollo de las capacidades institucionales de las escuelas, cuando las mencionadas condiciones de base se han logrado en buena medida (lo que caracteriza a aquellas escuelas que aumentan de media a alta efectividad y sus procesos de mejoramiento están institucionalizados o en vías de institucionalización), los directivos ponen mayor foco en apoyar y retroalimentar las prácticas pedagógicas de los docentes, y aumentar su consistencia entre las diferentes aulas, implementar un monitoreo sistemático de los aprendizajes de los estudiantes y del desempeño de los docentes, y usar la información que recolectan para la toma de decisiones, en especial para apoyar a los estudiantes que presentan mayores dificultades. Adicionalmente, se observa una mayor preocupación por la sistematicidad y calidad del trabajo técnico colectivo de los docentes. Es decir un liderazgo más cercano a lo que la investigación denomina un liderazgo pedagógico o instruccional.

Por último, como da cuenta la investigación, la estabilidad de los directivos y un proceso de sucesión adecuado del liderazgo afecta la capacidad de sostener en el tiempo procesos de mejoramiento escolar. En los casos estudiados, la estabilidad de los directores resultó ser heterogénea, aunque en general no hubo una fuerte rotación durante el periodo analizado: en casi la mitad de las escuelas, los directores se han mantenido por al menos una década, lo que ha facilitado la continuidad y profundización de los procesos de mejoramiento; un segundo grupo de cinco escuelas, casi todas municipales, tuvieron dos directores durante la década estudiada; y otras dos escuelas, ambas particulares subvencionadas, han sido lideradas por tres directores en el mismo periodo. Por otro lado, cuando hubo cambio de director, en las escuelas particulares subvencionadas el reemplazante tendió a ser un docente de la misma escuela, en tanto en las municipales, la mayoría de los nuevos directores fueron personas externas.

En las escuelas de los grupos de nivel de desarrollo alto e intermedio, la sucesión del liderazgo fue en general exitosa, porque, en lugar de introducir cambios radicales, los nuevos directores desarrollaron una estrategia de continuidad y cambios específicos graduales, afirmándose en las fortalezas institucionales, lo que ha sido percibido por los actores como una evolución positiva y coherente de la escuela. Esto no implicó inmovilismo institucional, sino un nuevo impulso y profundización de los procesos de mejoramiento que estaban en marcha, pero sobre la base de lo acumulado en los periodos anteriores. En cambio, en aquellas escuelas que al inicio del proceso de mejoramiento se encontraban en serias dificultades o experimentando momentos de crisis (lo que caracteriza a las escuelas con procesos incipientes de mejoramiento), los nuevos directivos marcaron un quiebre en el estilo y prácticas de liderazgo respecto a sus predecesores, lo que generó cambios estructurales en estas escuelas y produjo un punto de inflexión en sus trayectorias de mejoramiento; probablemente lo que buscaban quienes les seleccionaron para el cargo.

En definitiva, los procesos de sucesión del liderazgo en los casos estudiados sugieren que un aspecto clave del mejoramiento escolar es el empalme entre el estilo y características del nuevo director con las necesidades para la etapa de desarrollo de la escuela. Esto muestra lo crítico de una planificación rigurosa de los procesos de selección y cambio de directivos, tanto para iniciar como para sostener los procesos de mejoramiento en las escuelas.

Innovación

En las escuelas estudiadas, el mejoramiento de su efectividad durante la década pasada ocurrió a la par de un enorme trabajo de constante innovación. Durante este período, la mayoría de las escuelas implementaron una gran variedad de estrategias de cambio para superar sus debilidades y resolver los problemas que enfrentaron, en diferentes dimensiones del quehacer escolar. Tantos y tan variados han sido estos intentos, que en varios casos no fue fácil reconstruirlos para la investigación y no era evidente para los actores escolares cuáles resultaron más significativos para el mejoramiento de sus instituciones.

Se trata de escuelas, particularmente sus directivos, que permanentemente buscan y producen nuevas ideas, que están abiertas al cambio y a ensayar otros modos de hacer las cosas. Son comunidades inquietas, que no se dejan adormecer por el logro, incluso cuando han mejorado notablemente. Varias de ellas han sido parte de proyectos piloto del Ministerio de Educación (e.g. incorporación del método Singapur para la enseñanza de las matemáticas) o han incorporado rápidamente algunas de sus recomendaciones (e.g. lecturas diarias individuales y grupales

para el mejoramiento del dominio y la velocidad lectora). Sistemáticamente están probando nuevas prácticas, pero sólo las adoptan después de evaluar sus resultados, desechando rápidamente aquellas que no lograron los efectos esperados, en un constante proceso de innovación incremental y aprendizaje por ensayo y error.

Ciertamente, estas escuelas (especialmente las de mayor desarrollo institucional) no aceptan todas las propuestas ni ensayan todas las ideas que se les presentan. Directivos y docentes analizan crítica y colectivamente las iniciativas externas e internas, y seleccionan aquellas que les parece tienen más probabilidad de mejorar las oportunidades educativas de sus estudiantes, se articulan mejor con su funcionamiento y son más adecuadas para su nivel de desarrollo y desafíos actuales. En efecto, encontramos casos en que se rechazó participar en programas de mejoramiento del Ministerio de Educación o se desechó un prestigioso método de enseñanza de la lectura, luego de ensayar con él un tiempo, no sin adoptar algunos elementos específicos que los docentes consideraron útiles, mezclándolos con las prácticas y estrategias que ellos ya desarrollaban. Si bien las escuelas estudiadas son proactivas y saben que para seguir mejorando deben innovar, no son escuelas que parezcan lo que en la literatura se ha denominado un “árbol de pascua”, saturadas de cambios, con exceso de iniciativas y sin foco.

Por último, se debe notar que, si bien estas escuelas aprovechan las oportunidades externas, en la mayoría de los casos la fuerza de los cambios viene desde adentro. Igualmente, aunque el motor principal son sus equipos directivos, cuentan con espacios para producir, y apertura para acoger, propuestas innovadoras de los propios docentes. Una condición que facilita estos procesos intensivos de innovación es la cultura de confianza mutua y altas expectativas que existe en estas escuelas. Esto es importante además porque la introducción de tantos cambios no ha estado exenta de dificultades y resistencias por parte de los docentes, pero –en general– estos perciben que poseen un espacio importante de decisión e influencia, que no solo deben “adoptar” sino que se les permite “adaptar” las nuevas prácticas, y que incluso en ciertos casos pueden rechazarlas. En definitiva, no importa de dónde provenga, la innovación florece y se sostiene por las capacidades internas de estas escuelas.

En síntesis, las escuelas estudiadas han introducido una enorme cantidad de innovaciones durante sus procesos de mejoramiento, pero en general no han seguido una sola gran reforma o programa comprehensivo de transformación, sino más bien han “picoteado” en diferentes propuestas, en una continua acumulación de pequeñas innovaciones y cambios. Se trata de una aproximación pragmática más que programática, de forma que sus prácticas actuales no parecen tener la coherencia de una doctrina, sino la multiplicidad de un caleidoscopio, acumulado histórico de piezas seleccionadas por el ensayo y error, así como la construcción de una cultura institucional a través del tiempo.

Desarrollo de los profesores para el mejoramiento escolar

Condiciones de trabajo

En general, las condiciones laborales de los maestros en Chile son deficientes. Los docentes chilenos son los profesionales peor pagados del país; en promedio, son contratados por 32 horas semanales, bastante menos que las 44 horas correspondientes a una jornada completa; y tres cuartos del tiempo de contrato corresponde a la realización de clases, mientras las funcio-

nes de planificación, preparación de clases y materiales, evaluación, capacitación y otras deben acomodarse en el restante 25%. Las escuelas estudiadas, igualmente afectadas por este contexto, hacen esfuerzos por ofrecer mejores condiciones de trabajo para sus profesores, facilitando así su labor de enseñanza y aumentando el compromiso de los maestros con el proyecto educativo del colegio.

En particular, al comparar los establecimientos del estudio, se observa que entre las escuelas que han alcanzado un alto desempeño, fue habitual observar el esfuerzo del director por conseguir mejores condiciones laborales para los docentes, especialmente contratos indefinidos y jornadas completas o muy cercanas a ello. Según estos directores, no proporcionarles condiciones laborales adecuadas conlleva un alto riesgo de que los docentes abandonen el trabajo, busquen un segundo empleo (probablemente en otro establecimiento), o no puedan concentrarse en lo realmente importante, que es el proyecto de mejoramiento de las oportunidades de los niños. Entre las escuelas municipales, esto es posible por la capacidad negociadora frente al sostenedor que desarrolla el director del establecimiento, apoyándose en el prestigio adquirido por estas escuelas.

En la mayoría de las escuelas, la implementación de la ley SEP ha permitido mejorar las condiciones de trabajo de los profesores, especialmente asignándoles mayores horas de contrato para planificación pedagógica y para el desarrollo de talleres y actividades complementarias para el aprendizaje de los estudiantes. La SEP también les ha permitido incrementar las actividades de capacitación formal, el apoyo en el trabajo de aula y la entrega de equipamiento tecnológico, ya sea para su desempeño profesional como para mejorar la didáctica de las clases que imparten.

Es interesante notar que en las escuelas estudiadas no encontramos la presencia relevante de incentivos monetarios individuales ligados a metas; más aun, en algunas escuelas particulares subvencionadas el diferencial de salarios se vincula a la mayor experiencia acumulada en el establecimiento, reflejando el interés del sostenedor por retener por largos periodos a los profesores que se van formando en el colegio.

Estos esfuerzos están presentes en todas las escuelas, municipales y particulares subvencionadas, que conciben a los docentes como protagonistas del proyecto de mejoramiento. Por el contrario, las condiciones de trabajo son más precarias en aquellas escuelas donde se asigna una menor importancia a la construcción de una relación de largo aliento con los profesores, lo que se expresa en una sobrecarga de trabajo y en muchos contratos por jornadas parciales, todo lo cual se asocia con profesores más estresados y mayores tasas de rotación.

Responsabilidades profesionales básicas

Un conjunto de conductas y habilidades básicas de los profesores son consideradas, por los directivos y los propios docentes de las escuelas estudiadas, como parte esencial del adecuado funcionamiento de los establecimientos. El inicio puntual de las clases, la asistencia regular de los maestros a la escuela —y por ende, una baja tasa de pérdida de clases y una menor presión por mecanismos especiales de reemplazo de los profesores titulares—, así como un adecuado manejo del clima al interior del aula, son objetivos esenciales de un proceso de “normalización” de las actividades docentes que estas escuelas persiguen. Asimismo, que los profesores adquieran una genuina confianza en las capacidades de aprendizaje de todos los estudiantes y tengan altas expectativas sobre sus oportunidades educacionales, son convicciones profesionales fundamentales de la docencia.

Mientras estas condiciones no se cumplan, es muy difícil lograr mejoramientos sistemáticos en los aprendizajes de los niños y una distribución equitativa de las oportunidades. En efecto, entre los establecimientos que alcanzaron un alto desempeño durante la década pasada, o bien estas condiciones ya estaban presentes o se establecieron medidas tempranas para establecerlas. En otros casos en que el proceso de mejoramiento se concentra en los últimos años, la normalización del trabajo docente es uno de sus componentes principales, generalmente establecida a partir de un cambio en la dirección del establecimiento.

Sin embargo, independiente del nivel de desempeño de las escuelas, estos atributos requieren ser desarrollados por los docentes que ingresan a los establecimientos, pues no parecen ser características generalizadas entre los nuevos profesores. De hecho, en muchas de las escuelas más efectivas, la selección de los nuevos maestros se realiza entre aquellos que durante un periodo de práctica profesional o reemplazo han mostrado estas características, reflejando mayor cercanía con la cultura institucional.

Por otra parte, entre los colegios donde las trayectorias de mejoramiento aún no han alcanzado un cierto nivel de institucionalización, se observa una mayor heterogeneidad en estos atributos profesionales básicos de los docentes. Los directivos de estos establecimientos despliegan con mayor frecuencia mecanismos de reemplazo de profesores para enfrentar el ausentismo, dispositivos regulares de evaluación docente y mayores tasas de despido de nuevos profesores.

Finalmente, al contrastar los casos estudiados, queda claro que estas condiciones de normalización son necesarias pero no suficientes para instalar procesos de mejoramiento sostenido y alcanzar una alta efectividad, por cuanto algunos establecimientos que han logrado establecerlas, no han avanzado aún hacia niveles de desempeño más elevados para todos sus estudiantes.

Selección y despido de los profesores

En las escuelas cuyos procesos de mejoramiento están más consolidados la selección de los nuevos docentes es definida como un proceso estratégico. Frecuentemente los nuevos docentes son seleccionados de entre profesores que realizan su práctica profesional en el establecimiento, un reemplazo temporal o incluso una actividad complementaria (e.g. talleres de reforzamiento), y cuyo desempeño recibe una buena evaluación de parte del equipo directivo o en algunos casos de sus colegas con más experiencia. Además se utilizan canales formales, como los avisos de prensa y la evaluación de currículums, pero de un modo menos habitual; aunque también en estos casos se privilegia a los profesores más jóvenes, para poder incidir en su formación profesional.

En cambio, en los establecimientos con procesos de mejoramiento más incipientes, en que el desarrollo de una comunidad de aprendizaje es aún débil, la selección de los nuevos docentes está más centralizada en los directivos, quienes son apoyados en el proceso por psicólogos o empresas externas. El resultado es que los nuevos maestros generalmente no conocen la escuela a la que se incorporan.

En la mayoría de los casos, el prestigio ganado por estas escuelas las convierte en un espacio laboral atractivo para los docentes. Pero este atractivo no opera al azar. Los profesores postulantes están conscientes de que tendrán en su trabajo una exigencia mayor que en otros establecimientos, de forma que se produce un alto nivel de autoselección hacia aquellos que buscan un mayor desarrollo y prestigio profesional, y una mayor efectividad en su trabajo con los estudiantes.

Complementariamente, resolver el problema de los profesores de bajo desempeño es también una función estratégica para el mejoramiento escolar. En las escuelas con procesos de mejoramiento más consolidados y alta efectividad, la mayor parte de los profesores poco eficaces se retiran pronta y voluntariamente, debido al alto nivel de exigencia que supone trabajar en ellas. En todo caso, es común que en estas escuelas el equipo directivo y los docentes más experimentados realicen una supervisión cercana de la labor de los nuevos profesores, tanto de su trabajo en aula como su relación con alumnos, apoderados y colegas. El propósito inicial de este monitoreo es proveerles apoyo para superar las dificultades y adquirir competencias profesionales básicas, pero en los casos en que los nuevos profesores no modifican sus prácticas, no muestran buena disposición para alcanzar un buen desempeño, o se percibe que no se adaptan a la cultura del establecimiento, no se les renueva contrato (lo cual se ve facilitado por cuanto generalmente los nuevos profesores son contratados por un tiempo a plazo fijo).

Se trata, como se ve, de una apreciación global del desempeño del docente. En sólo una escuela de la muestra los profesores son despedidos si no cumplen un conjunto de metas comprometidas al inicio del año escolar; pero este caso opera más bien como contraejemplo: en esta escuela los docentes dan cuenta de una fuerte tensión en el clima laboral y una alta tasa de rotación, lo que dificulta enormemente conformar una comunidad profesional de aprendizaje, y genera además importantes costos anuales asociados a la selección y formación de nuevos docentes.

Por último, si bien las escuelas públicas operan regidas por un marco normativo más restrictivo en estas materias, en varias escuelas municipales el sostenedor delega parte importante del proceso de selección del equipo docente a los directivos del establecimiento y acoge sus solicitudes para trasladar o despedir a profesores muy mal evaluados, lo que no responde a una política generalizada del municipio, sino a una entrega gradual de mayor autonomía en reconocimiento a los logros alcanzados por estas comunidades escolares.

Rotación y estabilidad laboral

La estabilidad de los docentes de una escuela se puede apreciar por su tasa de rotación: una sistemática alta rotación sugiere una insatisfacción de los profesores con el lugar de trabajo, mientras una alta rotación transitoria puede reflejar un proceso masivo de jubilación; en ambos casos, se generan importantes costos para el estableciendo asociados a los procesos de selección, inducción y capacitación de los nuevos docentes; asimismo, se dificulta la conformación de una comunidad profesional y no se acumula la experiencia y el conocimiento específicos de la escuela; todo esto hace que en general, altas tasas de rotación repercutan negativamente en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Al analizar las tasas de rotación de las escuelas estudiadas se puede distinguir tres situaciones. Primero, dos escuelas que presentan altas tasas de rotación de profesores (sobre 25% anual), en un caso asociadas a precarias condiciones de trabajo, mayoría de contratos a plazo fijo y de horario parcial (muchos por hasta sólo 30 horas semanales); mientras el segundo, está más asociado a una enorme exigencia en el cumplimiento de metas, incluyendo sanciones de despido para aquellos que no las alcanzan, lo cual genera estrés laboral y tensión en la comunidad educativa. En ambos casos se observa mayor inestabilidad en la trayectoria de mejoramiento y dificultades para avanzar a niveles superiores de desempeño educativo.

Un segundo grupo está conformado por escuelas donde, luego de algunos años de lograda una normalización del establecimiento, que incluyó la renovación de un importante grupo de profesores antiguos o con contratos inestables, se observa una reducción en las tasas de rotación docente (alcanzando en los últimos años niveles de entre 10%-15%).

El tercer grupo de establecimientos presenta tasas de rotación de no más de 10%. En este grupo se encuentran los establecimientos más consolidados en sus trayectorias de mejoramiento y aquellos en claras vías de llegar a serlo, lo cual sugiere que este indicador es parte del proceso de normalización de las escuelas y que tasas muy elevadas de recambio de profesores dificultan consolidar los procesos de mejoramiento escolar en niveles más avanzados.

Visto globalmente, es evidente que los procesos de mejoramiento escolar estudiados han incluido el desarrollo de políticas de recursos humanos para el conjunto de los docentes, y que –más allá de las diferencias institucionales entre escuelas públicas y privadas– éstas tienden a compartir ciertos criterios comunes referidos a mejores condiciones de trabajo, el cumplimiento de responsabilidades profesionales, la selección de profesores competentes, y la conformación de equipos docentes estables. Ciertamente, también es claro que una buena gestión de recursos humanos es una condición necesaria pero no suficiente para instalar trayectorias de mejoramiento sostenido.

III. CULTURA Y MOTIVACIÓN: LA DIMENSIÓN SUBJETIVA DEL MEJORAMIENTO ESCOLAR

Una característica generalizada de los 12 casos de mejoramiento escolar estudiados es la relevancia que ha tenido la dimensión subjetiva y motivacional, que acá asociamos con la cultura de estas escuelas. Aspectos como la identidad, el orgullo y el compromiso de alumnos, docentes y familias funcionan como aliciente y refuerzo permanente de los procesos de mejoramiento. En particular, hemos identificado tres dimensiones a este respecto: la existencia de una cultura compartida, la presencia de un conjunto de prácticas que actualizan esa cultura, y unos efectos o manifestaciones colectivas e individuales de dicha cultura, y dentro de estas últimas, especialmente lo referido a convivencia escolar, clima y motivación.

Cultura compartida

Observar la cultura es ciertamente un ejercicio complejo. Nuestros hallazgos sugieren que las escuelas estudiadas tienen en común una cultura compartida, entendida como un conjunto de significados –un “relato común”– sobre la escuela, la profesión docente y los estudiantes, y de experiencias comunes al interior de cada escuela. Típicamente, las escuelas estudiadas procuran transformar esta identidad en un compromiso por el mejoramiento, haciendo a sus miembros sentir responsables por la proyección del trabajo colectivo.

Un relato común

Las escuelas que han mejorado poseen un relato sobre qué son y cuál es su misión, cuyo corazón tiende a girar en torno a “lo que somos o queremos ser” como escuelas o sobre “una forma de hacer las cosas” que les distingue. Cuando estos relatos se refieren a la identidad de la escuela, hemos identificado tres tipos de contenidos (que no son excluyentes entre sí):

Calidad como excelencia: Se trata de escuelas que se declaran “de excelencia”, con resultados que se aprecian en el SIMCE y donde todos los niños aprenden, porque los docentes desarrollan un trabajo que lo permite independiente de los ritmos y capacidades de cada quien; docentes y alumnos destacan un entorno de exigencia académica y trabajo intenso. En estas escuelas la competencia interna y externa es reconocida como un motor de mejoramiento. Aunque en el caso de los establecimientos públicos tiende a enfatizarse la competencia interna (cursos y alumnos de mejor desempeño, que más avanzan o que logran mejores puntajes, así como los estudiantes que participan en eventos como ferias científicas, debates, olimpiadas de matemática, son reconocidos), y a verse la competencia con otras escuelas como injusta y en ocasiones amenazante. De hecho, un compromiso explícito con el fortalecimiento de la educación pública como institución también apareció en algunos relatos.

Calidad como educación integral: Son escuelas que consideran su misión más allá de los aprendizajes cognitivos, y buscan también la adquisición de habilidades sociales en sus estudiantes, y su desarrollo integral, que abarca lo cognitivo y no cognitivo, la formación valórica, el sentido de pertenencia, el orgullo y también la felicidad y bienestar; algunas veces se pone énfasis en un aspecto central articulador (como puede ser el desarrollo de habilidades sociales o la educación ambiental). Se reconocen como espacios de acogida y afectividad, donde los estudiantes son el centro del quehacer de la escuela. Este tipo de relato aparece con más frecuencia en los establecimientos públicos y en los privados de inspiración religiosa.

Ser la única oportunidad, compromiso social como misión educativa: Dado el entorno en que trabajan, estas escuelas asumen que son la única oportunidad de progreso para sus alumnos, y se sienten con una obligación social de primer orden: proveerles la mejor oportunidad posible para su desarrollo futuro, y atender algunas de sus principales carencias afectivas y materiales (incluso entregando apoyos concretos a sus familias). Frecuentemente se configuran como un refugio frente a lo negativo del medio y desarrollan un ambiente protector y familiar como sello distintivo.

Otras veces el “relato común” se articula en torno a la forma de hacer las cosas que distingue a la escuela; en estos casos también identificamos tres tipos de contenidos principales:

Docentes como profesionales con espíritu de trabajo en equipo: para estas escuelas el trabajo de cada docente es su mejor capital, protegerlo y dignificarlo es un propósito central de la gestión directiva. Esto se concibe como condición para la profesionalización docente y para propiciar un compromiso con la escuela y la educación de sus alumnos, lo cual supone involucrar a los docentes en la solución de los problemas de la escuela.

Altas expectativas que movilizan a los docentes: en estas escuelas, directivos y docentes poseen altas expectativas respecto a las capacidades y potencialidades de sus estudiantes. Esto propicia un ambiente de disciplina y exigencia, donde la escuela alienta a los estudiantes a dar lo mejor de sí, ser los mejores y sentirse orgullosos de ser parte de la escuela; igualmente, se les insta a ponerse como meta la educación superior y ser una persona integral. Estas altas expectativas y sus exigencias son reconocidas y valoradas por estudiantes y familias.

Trabajo mancomunado en la escuela, con los estudiantes y sus familias: conformar comunidades de trabajo, marcadas por el esfuerzo, es un propósito de estas escuelas. Así, se propicia que entre los docentes existan relaciones positivas y una preocupación profesional, pero también social y personal. De igual modo, se propicia el trabajo conjunto de docentes y apoderados, por

lo cual la escuela realiza esfuerzos para hacer de ellos agentes activos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Dado que se trata de significados compartidos y reconocidos por los miembros de estas comunidades, es interesante conocer el origen de estos relatos. Esto es importante, porque en el caso de estas escuelas no son sólo declaraciones formales de la institución sino significados compartidos; alcanzar esa condición está relacionado con la legitimidad del relato, lo que se vincula con sus orígenes. En los casos estudiados, identificamos tres fuentes.

En primer lugar, según los miembros de algunas escuelas donde “*La historia nos dice quiénes somos*”, es posible reconocer ‘relatos míticos’ en las escuelas, modos de apreciar y contar la historia institucional destacando héroes, conflictos y adversidades, y una épica, valores y enseñanzas que esa historia implica.

Algunas escuelas tienen una historia heroica de la que se enorgullecen. Por una parte están las escuelas públicas que detentan una posición relevante en la tradición de su ciudad, porque tienen un carácter histórico. Otra circunstancia heroica es el origen de algunas escuelas, marcado por la adversidad del entorno, servir a comunidades pobres e incluso marginales, y trabajar en condiciones iniciales precarias. Finalmente, hay casos en que la trayectoria de la escuela está marcada por una fuerte alianza con la comunidad local, un involucramiento intensivo de los padres, y un alineamiento recíproco de las demandas y expectativas de familias y escuela. En las escuelas que poseen un relato épico es común la existencia de héroes reconocibles, antiguos docentes y especialmente directores destacados como portadores del espíritu de la escuela y su trabajo entendido como un patrimonio legado.

Una segunda fuente de estos relatos es la presencia de un *hito gatillante*, que es una versión particular de la centralidad de la historia de la escuela: cuando se remarca un hecho que es entendido hoy como el punto de inflexión en el proceso de mejoramiento de la escuela, ya sea porque significó una alerta sobre los problemas lo que implicó una decisión de cambiar de rumbo, o porque vino a ratificar que los cambios y avances iban en la dirección correcta.

Por último la filosofía del director o sostenedor, es decir una figura clave, puede ser la fuente de significados compartidos cuando impregna la vida de la escuela, lo que en algunos casos estudiados ha logrado el sostenedor (a través de instrumentos y prácticas de gestión directiva) y en otros el director (como portador y transmisor de este relato).

Experiencia Compartida

En las escuelas estudiadas existe una experiencia común entre los actores, que está marcada por una subjetividad positiva en torno al trabajo y al estudio compartido. Tres valores fundamentales caracterizan esa experiencia compartida: sentido de pertenencia, orgullo y compromiso.

Docentes y alumnos declaran un fuerte sentido de pertenencia con sus escuelas, manifestado por ejemplo, al referir insistentemente a la escuela como una familia, que apoya y exige. Para los docentes esto es vivido como un entorno que motiva y alienta el desarrollo profesional, y en donde trabajar proporciona un alto grado de satisfacción. Aunque se trata de espacios de trabajo exigentes, para los profesores jóvenes es un lugar de aprendizaje y desarrollo docente, y para quienes tienen más experiencia, una institución que les prestigia y da sentido a sus carreras profesionales. Para los apoderados el sentido de familia está en concebir la escuela como un lugar de cuidado y acogida para sus hijos.

En la mayoría de los casos docentes, directivos, apoderados y estudiantes, se manifiestan orgullosos de ser parte de estas escuelas. Los padres valoran que sus hijos sean exigidos y que, como contraparte, los docentes, directivos y el personal de la escuela sean bien dedicados a sus hijos. Algunos también valoran que sea ‘difícil de entrar’ a la escuela, lo que da cuenta del efecto simbólico de los mecanismos de selección y autoselección de las familias que potencia el orgullo de ser parte de la escuela, en tanto ser admitido implica compartir su prestigio y acceder a un estatus reconocible en la comunidad. Por otra parte, los directivos, docentes y alumnos portan y exhiben la identidad de la escuela que se relaciona con una historia compartida, con colores que los identifican, con sus logros académicos, en competencias deportivas y muestras artístico-culturales; su forma de trabajar en equipo, la elevada responsabilidad por sus actuales docentes y directivos; y la buena disciplina de los alumnos. Para los docentes es fuente de orgullo ser los gestores de escuelas prestigiosas y reconocidas, y poseer las capacidades y compromiso que hacen esto sostenible, cumpliendo así una misión de alto significado social y moral. A todo esto ha contribuido la forma en que los resultados de las pruebas nacionales de aprendizaje son informados y transmitidos en la comunidad escolar y local: las escuelas tienen una alta conciencia de logro académico, donde el reconocimiento interno y la comparación con otras escuelas vecinas (“ser el mejor SIMCE de la comuna”) refuerza su identidad.

Finalmente los actores involucrados exhiben un marcado compromiso con el desarrollo de la escuela. Para los docentes y directivos este compromiso es parte de su responsabilidad profesional, la que definen como un rol promotor del desarrollo integral de los estudiantes y la adquisición de los diversos aprendizajes esperados. Para conseguirlo, procuran ser profesionales reflexivos, que cumplen rigurosamente sus obligaciones, desde las más básicas como la asistencia y puntualidad, hasta la preparación y desarrollo de las clases y la capacidad de responder a las exigentes metas de su establecimiento. Estas características docentes son presentadas como grandes virtudes de las escuelas e implícitamente se las demanda a todos sus docentes. Por último, este compromiso tiene una dimensión fuertemente emocional, de cariño a la escuela: muchos la perciben como un lugar excepcional, agradable, de donde no se quiere partir (los estudiantes se queden más allá del horario de clases, los ex alumnos vuelvan constantemente) y donde el compromiso afectivo docente-alumnos es esencial.

En términos generales, aunque estos elementos se encontraron en prácticamente todas las escuelas estudiadas, la experiencia de compromiso y responsabilización profesional es predominante entre las escuelas con procesos de mejoramiento escolar más avanzados o consolidados.

Prácticas que refuerzan la Cultura Escolar

Dos desafíos críticos en esta dimensión para las escuelas estudiadas es cómo transmitir y permear a los nuevos miembros de la comunidad con el ethos, la cultura de la escuela, y cómo persuadir a los alumnos de que vale la pena cultivar esta cultura de mayor exigencia, que finalmente descansa en su motivación y esfuerzo personal. La configuración de la dimensión subjetiva y motivacional del proceso de mejoramiento supone la existencia de un conjunto de prácticas que tienen la capacidad de sostener y actualizar elementos centrales de esta cultura escolar compartida. Hemos identificado tres tipos: mecanismos de transmisión y refuerzo cultural, la profesionalización docente, y las prácticas orientadas a fortalecer la comunidad. Por cierto, estas prácticas no están siempre desplegadas para dicho fin.

Mecanismos de transmisión y refuerzo cultural

Del análisis de los casos estudiados, hemos identificado un amplio conjunto de mecanismos que transmiten y refuerzan la cultura compartida. El primero de ellos es la claridad de propósitos. Las escuelas que mejoran poseen instrumentos y prácticas destinadas explícitamente a transmitir los propósitos, lineamientos y protocolos que la escuela se ha dado para enfrentar sus desafíos. Así, es habitual que existan y que sean de fácil acceso para los docentes y estudiantes, y en menor medida para las familias, documentos oficiales de la escuela sobre su proyecto educativo, organización, convivencia, aspectos técnico-pedagógicos, planes, proyectos de desarrollo, metas y logros, entre otros. Es preocupación de los directivos discutir, actualizar –muchas veces en procesos participativos– y comunicar frecuentemente estos lineamientos. Resulta muy interesante que en algunos casos la comunicación tenga el propósito expreso de crear o fortalecer una identidad colectiva, intencionando la publicidad en carteles o pinturas en los muros de los valores institucionales, la exhibición de los galardones y otras distinciones públicas recibidas por la escuela, y el desarrollo de actividades orientadas a “salir a la comunidad”.

Un segundo mecanismo de transmisión cultural es la alta presencia y cercanía de directivos respetados. Frecuentemente se definen como ‘directivos en terreno’. En varias de las escuelas estudiadas se aprecia que los directivos (Directores, Jefes de UTP y Sostenedores) tienen una fuerte presencia en los espacios cotidianos de la escuela, como patios, salas de clase, y reuniones.

Un dispositivo adicional de refuerzo cultural es el diálogo intergeneracional. Las escuelas que mejoran, valoran y recuperan su pasado, lo que implica valorar la presencia de los actores previos de la escuela (incluyendo ex alumnos) y asignarles un rol. Por ejemplo, en los procesos de inducción de los nuevos profesores, los docentes con experiencia no sólo les transmiten un conocimiento del oficio, sino les incorporan a la experiencia subjetiva y al significado cultural de la escuela a la que llegan. Igualmente, se aprecia que la activa presencia de ex alumnos como apoderados fortalece familiaridades, sentido de comunidad e identidad de la escuela y robustece los lazos afectivos.

Los ritos son otro mecanismo de transmisión y refuerzo cultural que estas escuelas utilizan, dándose espacios regulares para celebrar, reconocer y remarcar simbólicamente la vida de la escuela, y la presencia y progreso de sus integrantes. Algunas escuelas también utilizan incentivos para reforzar materialmente elementos culturales o valores institucionales importantes, como son los premios y bonos a docentes asociados al cumplimiento de logros y metas de los alumnos. Más en general, los diferentes reconocimientos que la escuela y sus actores reciben, han sido considerados por sus líderes e integrantes como oportunidades de refuerzo de sus valores e identidad institucional; así, por ejemplo, ser identificados por el Ministerio de Educación como instituciones de buen desempeño o en procesos de mejoramiento, recibir reconocimiento de sus logros por autoridades locales, que los liceos más prestigiosos de la ciudad incorporen a sus alumnos o que los profesores de la escuela sean invitados por instituciones externas a compartir sus conocimientos con otros docentes. Por último, para los actores clave de la escuela, el modo en que se configura la comunidad escolar –es decir, los procesos de incorporación de los nuevos integrantes– es muy relevante para facilitar la reproducción de la cultura institucional; así, ponen mucho cuidado y valoran los procesos de selección de nuevos docentes y de admisión de alumnos, enfatizando la identificación previa con la institución (ya sea por el prestigio o la pertenencia comunitaria).

La presencia de estos dispositivos de transmisión y refuerzo cultural es amplia en las escuelas estudiadas, pero sus énfasis tienden a diferir según el nivel de consolidación de los procesos de mejoramiento escolar identificados. Así, resulta interesante que las escuelas con procesos de mejoramiento inicial o en vías de consolidación presentan entre estos mecanismos aquellos más explícitos y formalizados, mientras las escuelas con procesos de mejoramiento ya institucionalizados, aunque comparten algunos de estos dispositivos, se los describe como una práctica instalada, y más basada en la profesionalidad de los propios docentes que una tarea impulsada por la dirección. En un sentido similar, son las escuelas con procesos de mejoramiento más incipientes donde la existencia de propósitos claros compartidos se base más fuertemente en un trabajo de transmisión y refuerzo constante de la dirección; en las demás escuelas –con procesos de mejoramiento más sólidos– esos propósitos claros y compartidos aparecen más ampliamente distribuidos.

Profesionalización docente: efectos culturales y motivacionales

La profesionalización docente que caracteriza a estas escuelas tiene efectos en la motivación docente y viene a reforzar la cultura de la escuela. Así se aprecia que tanto la responsabilización de los docentes por los aprendizajes de sus alumnos como el apoyo que brindan para el logro de dichos aprendizajes fortalecen la cultura compartida de la escuela. El exigente rol asumido por los profesores como expresión de la misión compleja y multidimensional de la formación de niños y adolescentes requiere profesionales reflexivos y con una actitud proactiva; algunas escuelas reconocen una cultura de auto presión por mejorar. El intenso trabajo colaborativo entre los docentes, su organización y monitoreo de resultados, también refuerza la cultura compartida. En concreto, la profesionalización docente se expresa en múltiples aspectos que marcan la rutina cotidiana de estas escuelas, como la conciencia extendida por aprovechar el tiempo de la jornada escolar al máximo, el uso intensivo del tiempo docente en apoyar a todos los alumnos, el bajo número de licencias médicas el que nunca los alumnos pierdan clases y que éstas comiencen y terminen puntualmente.

Hacer comunidad

La cultura escolar compartida también es recreada y reforzada a través de diferentes procesos cuyo efecto es fortalecer la escuela como una comunidad escolar. Uno de estos es involucrar a la familia en el proceso educativo de sus hijos, considerado clave en la gran mayoría de las escuelas estudiadas, no sólo porque apoya el proceso de enseñanza que los docentes lideran, sino porque refuerza la co-responsabilidad por los valores que deben ser transmitidos a los estudiantes, generando un clima de confianza familia-escuela. Los mecanismos para involucrar a las familias son múltiples, incluyendo las reuniones colectivas de apoderados y las entrevistas individuales del profesor jefe con los padres (en especial de aquellos estudiantes que presentan alguna dificultad académica, disciplinaria o de otro tipo), las muestras de trabajos realizados por los alumnos, talleres y “escuela para padres” (donde se explican contenidos que están siendo abordados por los alumnos, para facilitar a los apoderados el apoyo en el estudio y las tareas), llamados telefónicos o visitas a las casas de los alumnos que presentan inasistencias no justificadas, envío mensual de información sobre el avance de sus hijos y consejos sobre cómo apoyarlos. En varias escuelas se pone especial cuidado en comunicarse tempranamente con las familias de los alumnos que están

teniendo problemas de rendimiento; asimismo, en algunos casos la dirección tiene una política de puertas abiertas hacia los padres, para atender directamente sus preocupaciones.

Este tipo de relación es valorada por ambas partes: los padres valoran la cercanía de los docentes y la preocupación de la escuela por los estudiantes, particularmente aquellos con más dificultades; y los docentes reconocen el compromiso de los padres. Esto se observa especialmente en las escuelas con procesos de mejoramiento en vías de consolidación.

Existen otras prácticas que también fortalecen el sentido de comunidad de estas escuelas, y que son especialmente valoradas por los alumnos. Por ejemplo, el apoyo especial a algunos estudiantes que presentan baja autoestima, o el desarrollo de sistemas de refuerzo especializado para alcanzar no solo altos resultados, sino altos niveles de equidad en los logros de aprendizaje.

Del mismo modo, cultivar una buena relación profesor-alumno refuerza el sentido de comunidad: en estas escuelas los docentes tienen una alta valoración de sus estudiantes, confían en ellos y asumen que están comprometidos con sus aprendizajes; los alumnos a su vez manifiestan satisfacción y confianza respecto a sus docentes, todo esto aun en casos en que las escuelas son reconocidamente exigentes y estrictas.

Por último, algunas escuelas han procurado expresamente abrirse y mostrarse a la comunidad, mediante actividades de extensión donde se promueve la participación de alumnos y apoderados, o el desarrollo de proyectos que permitieran legitimar el establecimiento ante la comunidad, todo lo cual refuerza la propia cultura escolar.

Expresiones de la cultura compartida

Esta cultura compartida que, como se ha señalado, fortalece el proceso de mejoramiento escolar, tiene un conjunto de expresiones —a la vez causas y efectos— que de manera sinérgica, potencian la cultura escolar. Las dos más destacadas son la autoestima de alumnos y docentes, y la convivencia escolar y motivación de los estudiantes.

Autoestima de los alumnos y de los profesores

Muchas de estas escuelas tienen como característica distintiva que sus alumnos han desarrollado una alta autoestima; pero esta realidad no ha surgido espontáneamente sino que está relacionada con procesos específicos implementados para conseguirlo. El caso de una escuela pública que sirve a una comunidad de escasos recursos (escuela Valentín Letelier) es un buen ejemplo de esto.

Al comienzo, se puso un fuerte foco en la disciplina; al poco andar la evaluación mostró a los docentes que debían concentrar sus esfuerzos en mejorar la autoestima de los alumnos y hacer de la escuela un lugar más atractivo. Para lograrlo combinaron cuatro procesos: un trabajo sobre la disciplina de los alumnos, que para los distintos actores es la base de todo el proceso educativo; el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, promoviendo la autodisciplina y la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades; el desarrollo de la autoestima de los estudiantes, mediante frecuentes reconocimientos; y aumentar la seguridad y atractivo de la escuela para los alumnos, dándoles acceso a recursos que en sus casas no tienen. Esta escuela se concibe a sí misma como una “ventana al mundo” para sus estudiantes (varios paseos se han organizado para que los estudiantes conozcan lugares como el cine o el mar), estableciendo una diferencia con sus hogares en los que no siempre hay normas claras, recursos, desarrollo de autonomía o autoestima.

También caracteriza a estas escuelas una elevada autoestima de los docentes, quienes tienen una buena percepción de autoeficacia, reforzada por la idea de especialización: no todos son buenos para todo y la gestión de la escuela toma en cuenta esto, incentivando la especialización de los profesores en cursos y asignaturas. Esta visión positiva de sí mismos no parece asociada con un rechazo a la crítica o resistencia a aprender de sus colegas: la apertura al cambio, a introducir novedades en el aula y su trabajo docente, es también percibida por los docentes como parte de su obligación profesional, más fácil de asimilar cuando se está seguro de las propias competencias.

Convivencia escolar y motivación

Las escuelas estudiadas poseen en general una buena convivencia y un buen clima de aula en particular, aunque esto tiene expresiones y énfasis distintos: en algunos casos existe la opción expresada por el trabajo colaborativo entre los alumnos, asumido como parte de la metodología de enseñanza; en otros, una sensación de familiaridad y de buenas relaciones recorre el colegio. La percepción transversal es que no existen mayores conflictos ni violencia, sino más bien un clima de mucho respeto entre profesores y alumnos, y entre los estudiantes. El logro de un ambiente de clases y de un buen trato en general consume gran preocupación, atención y energía de directivos y docentes, y en no pocos casos la escuela se ha reforzado con un equipo psicosocial interdisciplinario.

Parte de este buen clima está relacionado con la motivación a aprender de los alumnos, visible en las clases, en las ganas de rendir bien en el SIMCE, la intención de seguir estudiando. Especialmente en las escuelas con procesos de mejoramiento más avanzado y consolidado, es evidente que los docentes hacen un gran esfuerzo para que los alumnos sean protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje.

El desafío de una buena convivencia es por cierto permanente, por lo que estas escuelas utilizan diferentes mecanismos para mantenerla. Uno de ellos es asegurar un buen funcionamiento de la inspectoría y dar importancia a los reglamentos de convivencia. Sobre estos últimos, existen procesos explícitos para difundir y discutir las normas con los alumnos y apoderados, y participar en su elaboración; igualmente, está extendida la idea de aplicar medidas correctivas de carácter gradual, destacando las medidas pedagógicas y colaborativas, por sobre las punitivas. Asimismo, es común la existencia y funcionamiento regular de un comité de convivencia (integrado por docentes, directivos y, en algunos casos, alumnos), cuyo propósito es velar por la adecuada aplicación del manual de convivencia y revisar los casos especiales.

En muchas escuelas se asigna al profesor jefe un rol clave en la generación y mantenimiento de la convivencia escolar, siendo el primer responsable de la formación de los estudiantes, de abordar las situaciones conflictivas del curso, identificar a los estudiantes con mayores dificultades y mantener una comunicación fluida con sus estudiantes y familias. Finalmente algunas características de la gestión escolar son destacadas como forjadoras de buena convivencia, como mantener vías de comunicación fluidas desde la dirección con los docentes, apoderados y estudiantes; sostener —especialmente con los alumnos— un diálogo constante en el que se basa la aplicación estricta de las reglas.

En estas escuelas además se fomentan prácticas que favorecen un clima laboral positivo y horizontal, un ambiente de confianza, comunicación y trabajo colaborativo, donde directivos y docentes valoran el apoyo y el aprendizaje mutuo, y consideran a la escuela como un espacio de

desarrollo profesional, de aprendizaje y alta realización personal para ellos mismos. En efecto, en un sentido más amplio, en estas escuelas la buena disciplina no está desligada de la calidad del trabajo que los docentes realizan en el aula.

Ciertamente, el logro de una buena disciplina, funcional a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a veces tensiona la convivencia escolar. Así por ejemplo, en algunas escuelas, algunos apoderados y alumnos mostraron preocupación por lo que perciben un énfasis excesivo en los resultados académicos, motivo de estrés para algunos; aunque todos valoran los progresos académicos, muchos resienten la pérdida de algunas tradiciones y espacios de diversión o expresión adolescente en la escuela, o la menor valoración del deporte y el desarrollo artístico. En un sentido similar en algunas escuelas se aprecia entre los docentes sensación de cansancio y estrés debido a la falta de tiempo para el desarrollo de su trabajo, las altas exigencias, y un exceso de control por parte del equipo directivo.

Dimensiones subjetivas y niveles de desarrollo del mejoramiento escolar

Aprender las dimensiones subjetivas en estas escuelas con procesos de mejoramiento es un desafío complejo por al menos dos razones: los aspectos subjetivos son difíciles de observar y su 'ubicación' en el entramado de la vida de la escuela es difuso, porque están en todos los 'lugares' pero en ninguno en particular. No obstante, los casos estudiados permiten establecer la relevancia que han tenido estos factores subjetivos en las distintas trayectorias identificadas. Del conjunto de aspectos analizados, tres merecen especial atención a este respecto, reconocidos como significativos para la mejora por todos los actores: el compromiso derivado de la profesionalización docente, la identificación de los estudiantes con su escuela, y la buena convivencia escolar y clima de aula.

En todos los casos se aprecian prácticas de profesionalización docente, que son vividas con orgullo por los profesores, el ejercicio de la docencia tiene sentido de misión y de él deviene la obligación de hacerlo bien: son escuelas donde existe orgullo profesional. Pero estas prácticas varían claramente según los niveles de desarrollo de las trayectorias de mejoramiento. Esquemáticamente, en las escuelas con procesos incipientes y puntuales de mejoramiento escolar, el locus de control de la tarea docente y el relato simbólico que la acompaña están más bien fuera de los profesores: es la dirección de la escuela la que transmite claridad en la tarea y una fuerte apelación moral de responsabilización. Por contraste, en las escuelas con procesos de mejoramiento escolar institucionalizados se observa la existencia de accountability interno: es cada docente y el equipo docente el que se auto exige por un sentido de responsabilidad profesional (con la sociedad y sus alumnos); la corresponsabilidad del equipo docente permite a su vez el intercambio y evaluación entre pares, y refuerza un clima profesional exigente pero de compromiso y confianza entre pares.

En un sentido similar, aunque en todas las escuelas los estudiantes se identifican con ellas, la forma que adopta esta identificación varía sensiblemente. Así, los alumnos de escuelas con procesos puntuales e incipientes de mejoramiento son los que menos explicitan esa identificación: les gusta su escuela, pero resienten los efectos que el "mejoramiento" ha tenido en sus vidas escolares cotidianas (mayor exigencia, menores espacios lúdicos o autónomos), lo cual es fuente de cierto malestar que, en todo caso, no llega a la desafección. Nótese que en algunos casos de escuelas con procesos de mejoramiento más avanzados o en vías de institucionalización, esa misma mayor exigencia es un componente de orgullo en la identificación con la escuela: "aquí nos exigen". La identificación con la escuela adopta, en cambio, un carácter mucho más complejo entre los estu-

diantes de las escuelas con procesos avanzados y consolidados de mejoramiento: los estudiantes hablan de amor a su escuela, no sólo la valoran y disfrutan sino que además la consideran un espacio de bienestar propio que en muchos casos continúan ocupando activamente los fines de semana y en vacaciones. En estas escuelas esa identificación de los estudiantes es vista como una gran fortaleza y parte importante de la explicación de sus logros.

Por último, la convivencia escolar y el clima de aula juegan un rol importante y distintivo en los procesos de mejoramiento escolar estudiados. En un extremo, en las escuelas con procesos de mejoramiento puntual e incipiente, encontramos que lo más explícito de su trabajo sobre la convivencia se basa en el establecimiento de reglas y procedimientos para su aplicación, en tanto la dimensión del clima de aula se supone resuelta por cada docente y su capacidad personal de 'manejo de grupo'. En el otro extremo, en las escuelas con procesos de mejoramiento institucionalizados, existe una explícita atención a construir un buen clima de aula: es algo sobre lo cual los docentes y la dirección de la escuela trabajan y analizan; a la vez que difundir, actualizar y aplicar con justicia reglamentos y dispositivos de regulación de la conducta, incluyendo mecanismos de restitución o de reconocimiento de buenas prácticas; por último, estas escuelas atienden al desafío de construir entornos de buen trato, con una política explícita sobre su relación con las familias, que en algunos casos incluye su involucramiento activo.

IV. EL NÚCLEO DEL MEJORAMIENTO ESCOLAR: LA GESTIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA

La evidencia internacional señala las características de los profesores y de su trabajo como el componente educacional que más afecta los aprendizajes de los estudiantes, transformándose en factor crítico para las trayectorias de mejoramiento de la efectividad educativa de las escuelas. En esta sección analizaremos algunas dimensiones relativas al trabajo de los profesores vinculadas sustantivamente con las historias de mejoramiento de las escuelas analizadas: el apoyo a los nuevos docentes y la conformación de comunidades de aprendizaje; la gestión pedagógica y curricular; el trabajo de aula; y, finalmente, la forma en que se atiende a la diversidad de los alumnos.

Conformación de una comunidad profesional de aprendizaje

Formación en la escuela de los nuevos profesores

La formación de los profesores que se incorporan a la escuela es considerada un asunto estratégico en tres cuartos de los establecimientos estudiados; en ellos se entiende que se debe asegurar la transmisión de la identidad del colegio y el compromiso con los aprendizajes de los niños a los nuevos maestros; asimismo, se espera que los docentes más experimentados transfieran sus conocimientos y habilidades pedagógicas a los docentes nuevos. Estas convicciones estaban presentes en todas las escuelas públicas y en la mitad de las particulares subvencionadas. La puesta en práctica de esta noción ha descansado en la colaboración de los profesores más antiguos y del equipo directivo hacia los nuevos docentes, y en la inclusión de éstos en las actividades regulares de coordinación y planificación participativa.

En este contexto, aunque el proceso de inducción de nuevos maestros es considerado valioso, en muchas de las escuelas investigadas no se implementa de forma estructurada, y varía enormemente en sus características: desde una mera actividad administrativa —una semana para

entregar información sobre el establecimiento, normas de convivencia y otras características del trabajo a realizar—, hasta un proceso extendido y sistemático de acompañamiento y apoyo pedagógico a los nuevos maestros, especialmente por los directivos que consideran que la formación inicial de los nuevos profesores es débil. En algunas escuelas también se incluyen cursos de capacitación para que los nuevos docentes adquieran algunas estrategias pedagógicas de programas que se utilizan en la escuela (e.g. Método Matte de lectura, Singapur en matemática).

Durante los últimos años varias escuelas han ido desarrollando nuevos dispositivos para apoyar el desempeño de los nuevos docentes, siendo los más frecuentes hacerles un seguimiento más intensivo de sus planificaciones de clases, de los aprendizajes de sus estudiantes, así como una mayor frecuencia de la observación y retroalimentación de su trabajo en el aula.

También es frecuente entre las escuelas de mayor desarrollo de su efectividad (con procesos de mejoramiento consolidados o en vías de institucionalización) la realización de actividades de *coaching* a los nuevos profesores por parte de los directivos y algunos docentes más experimentados. Su propósito es integrarlos más rápidamente a la cultura de la escuela y transmitirles los conocimientos de sus pares más talentosos, pero también verificar que desarrollen las competencias profesionales y personales requeridas. En estas escuelas, los docentes nuevos consideran a los profesores antiguos figuras claves en su formación profesional (incluso por sobre su formación inicial), dado el efecto de modelación de sus prácticas que les reconocen.

Reflexión pedagógica: el taller del mejoramiento escolar

En las escuelas que han logrado un mejoramiento más avanzado y sostenido, tanto públicas como privadas, directivos y docentes valoran fuertemente el apoyo y el aprendizaje mutuo entre docentes. Ellos creen que el principal factor de los avances hechos por la escuela, y sus posibilidades de proyectarlos hacia el futuro, es el trabajo colectivo y reflexión conjunta del equipo docente y directivo, como una comunidad de aprendizaje profesional. Así, consideran a la escuela no sólo como un lugar de trabajo, también como un espacio de desarrollo y realización profesional y personal.

Se diría que en estas escuelas existe una cultura institucional de mejoramiento basado en el desarrollo colectivo docente, la cual se expresa en diversos aspectos. El primero es la disposición al cambio de los docentes, a reconocer que es posible mejorar y lograr por sus esfuerzos que todos los estudiantes—independiente de las condiciones de origen— alcancen altos estándares de aprendizaje y desarrollo personal. El segundo elemento de esta cultura es asumir una responsabilidad colectiva sobre los logros y fracasos del establecimiento, comprendiendo que el resultado final depende del trabajo de toda la escuela, lo que genera una disposición hacia la colaboración con otros y el aprendizaje mutuo: toda la comunidad de profesionales se siente co-responsable de los aprendizajes de los estudiantes. El tercer elemento es el reconocimiento de las propias debilidades y necesidad de apoyo de los otros, lo cual surge de un cuarto atributo observado en estas escuelas, que es la generación de un clima de confianza para que los docentes reconozcan sus dificultades y pidan ayuda a sus colegas cuando lo requieran.

Estos elementos de la cultura escolar para conformar comunidades profesionales de aprendizaje se ponen en juego en instancias—formales e informales— orientadas a la construcción de capacidades colectivas. En este sentido, un componente esencial de la gestión pedagógico-

curricular en estas escuelas es la generación de una reflexión pedagógica entre los docentes, sobre sus prácticas de aula y el proceso de mejoramiento escolar.

Entre los espacios formales, sobresale la transformación de los consejos de profesores en verdaderos talleres de reflexión y planificación, con gran protagonismo docente, y que se caracterizan por su alta estructuración, regularidad (típicamente, de dos a cuatro horas semanales), y carácter participativo. Se trata de instancias relevantes para el trabajo práctico, porque se discuten los temas estratégicos del mejoramiento escolar, tales como los niveles de cobertura curricular, la enseñanza en el aula, los resultados de aprendizajes (por disciplina, curso y estudiante), y los programas de apoyo. También son frecuentes otros mecanismos formales de apoyo mutuo, como la articulación entre profesores que enseñan en distintos niveles, la planificación conjunta por profesores que enseñan en cursos paralelos o en las mismas disciplinas, el diseño o la puesta en común de materiales didácticos, y, con menor frecuencia, la visita al aula para observar las clases de un colega.

Los establecimientos que cuentan con espacios institucionales para trabajar colectivamente sobre la información proporcionada por los mecanismos de monitoreo y evaluación curricular presentan trayectorias de mejoramiento más sostenidas en el tiempo. Más aun, cuando se detectan debilidades profesionales en los mismos docentes, estas escuelas también aplican estrategias específicas de mejoramiento. La versión más simple de estas estrategias es que los profesores se comprometan a mejorar los componentes identificados como deficitarios de su trabajo en el aula; pero en estas escuelas también observamos acciones de apoyo técnico individual para algunos profesores, tales como modelamiento de clases, acompañamiento en el aula, apoyo adicional del jefe de UTP o docentes más experimentados en la planificación de clases o diseño de materiales didácticos; y algunas acciones colectivas, como planificar una capacitación para que el equipo docente adquiera una habilidad o conocimiento específico.

El mayor obstáculo identificado por docentes y directivos para el funcionamiento de estos espacios de trabajo profesional colectivo es el tiempo, “factor máspreciado a nivel de la escuela”; esta dificultad ha sido sorteada parcialmente mediante las horas no lectivas adicionales de la jornada escolar completa y la ampliación focalizada de contratos para estas tareas (con recursos de la SEP u otros asignados por el sostenedor). En consecuencia, los espacios institucionales mencionados se complementan con un gran número y variedad de colaboraciones informales entre los profesores, tales como dar y recibir consejos sobre la gestión del aula, compartir y discutir materiales para la enseñanza y evaluación, intercambiar buenas prácticas, entre otros. Dada la intensidad de la convivencia cotidiana en la escuela y la insuficiencia de los tiempos contractuales de trabajo no-lectivo, estas colaboraciones se realizan en las horas del café, recreos, almuerzos o incluso fuera de la jornada laboral.

Por último, en todas las escuelas donde estos procesos son relevantes, es el equipo Director-Jefe de UTP el que los lidera y anima, garantizando los espacios, organizando el trabajo, conduciendo la reflexión, en fin, legitimando el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje en la escuela. Aun así, en las escuelas de mayor tamaño o que han avanzado hacia una mayor especialización disciplinaria, los docentes coordinadores de nivel, disciplina, o equipos de apoyo se suman a estos esfuerzos de liderazgo técnico-pedagógico.

Gestión Curricular y Pedagógica

De manera generalizada, los equipos directivos y profesores de las escuelas estudiadas consideran que los cambios introducidos durante la década pasada en la gestión curricular y pedagó-

gica (especialmente en las funciones de planificación, monitoreo de los aprendizajes, y apoyo al trabajo de los profesores) fueron factores principales para producir el mejoramiento observado en la efectividad escolar.

La clave que conecta estos dispositivos de planificación, monitoreo y evaluación de la enseñanza con el mejoramiento escolar está en que estos instrumentos se usen para definir estrategias remediales para estudiantes y profesores, a nivel individual y colectivo, ajustadas a los resultados que se van observando. En otras palabras, cuando son concebidos como parte de una evaluación formativa para mejorar las competencias de los docentes y los aprendizajes de los niños. Un elemento crítico para el mejoramiento escolar sostenido es que estas estrategias se implementen sistemática y persistentemente en el tiempo, sean evaluadas, se les introduzcan ajustes para aumentar su eficacia, y se incorporen luego a la gestión regular de la escuela.

Planificación y organización de la enseñanza

La planificación de clases es una función crítica de la gestión pedagógica de estas escuelas, por cuanto permite hacer más predecible la enseñanza, mejorar la coordinación entre profesores, y monitorear la implementación curricular.

Durante la segunda mitad de la década pasada, todas las escuelas estudiadas incorporaron diversos sistemas de planificación de clases, buscando mayor homogeneidad interna sobre esta práctica (generalmente individual, aunque también encontramos casos de trabajo compartido entre pares de una misma disciplina o nivel). En casi todos los establecimientos los profesores preparan planificaciones anuales, por unidades, y clase a clase, aunque el nivel de especificidad de estas planificaciones varía caso a caso. Generalmente, éstas son entregadas con anticipación al jefe de UTP, quien las revisa y proporciona luego cierta retroalimentación a los docentes. Otro rol jugado por los jefes de UTP, en muchos casos en coordinación con los docentes, es el perfeccionamiento paulatino del formato y metodología de planificación de clases.

En algunas escuelas la planificación no se diseña clase a clase, puesto que se ha dado al profesor mayor autonomía en la planificación y desarrollo de sus clases, y el foco de la gestión está puesto en el análisis de la cobertura curricular y los logros de los estudiantes. En otros casos la planificación se realiza usando un formato más amplio –semanal, mensual o por unidad–, con el fin de no destinar demasiado tiempo a esta tarea, ya sea de los profesores a prepararlas o de los jefes de UTP a revisarlas. En efecto, si la planificación no es relevante para la clase, el monitoreo curricular o la retroalimentación al docente, ésta deriva fácilmente en un ejercicio burocrático con poco sentido sustantivo; en algunos casos los docentes advirtieron este riesgo en sus escuelas.

Por último, sólo en una escuela la planificación de clases es realizada parcialmente por asesores externos, aunque sólo para algunas disciplinas y cursos. Aunque permite ahorrar tiempo, los profesores señalan que la planificación externa reduce sus grados de libertad para adaptar las clases a su propia realidad y estilo de enseñanza, además de inhibir el desarrollo de una competencia profesional indispensable.

Respecto de la organización de la enseñanza, las escuelas han realizado dos cambios relevantes y complementarios. El más significativo y extendido, es la incorporación de profesores especialistas en el primer subciclo de enseñanza básica, anticipando una práctica que muchas escuelas realizaban a partir de 5° grado, aunque con cierta adaptación: la especialización de los profesores puede ser por asignatura (en todo o parte del subciclo) o por grado (haciendo todas las asigna-

turas o las de carácter académico), y comenzar desde primero o tercer año. En la mayoría de los casos esta especialización de los docentes se inició en la segunda mitad de la década pasada, respondiendo a la mayor demanda por resultados académicos y la percepción de que el currículum es ahora más desafiante, y difícil por tanto de ser dominado completamente por cada profesor.

El otro cambio en la organización de la enseñanza apunta en la dirección opuesta: promover que el profesor jefe acompañe por al menos cuatro años a la misma cohorte de alumnos. Se trata de una revalorización del rol de las profesoras jefas, donde se ha buscado la generación de un vínculo especialmente afectivo y de conocimiento personal en su relación con los niños, para lo cual se precisa establecer lazos más duraderos con sus alumnos y los apoderados, de forma de conocer en profundidad la realidad de cada estudiante. Esto facilita las medidas de apoyo más integral a los alumnos, especialmente los que enfrentan dificultades, que estas escuelas han intensificado en el último tiempo.

Monitoreo y evaluación pedagógica y curricular

Otra estrategia que en los últimos años ha cambiado la gestión pedagógica de las escuelas que analizamos es la intensificación del monitoreo de la implementación curricular y del currículum logrado, es decir si los docentes en las aulas están cubriendo los contenidos planificados y si los aprendizajes buscados para los estudiantes se están logrando.

En la escuela con menor desempeño entre las doce estudiadas, el monitoreo de las oportunidades de aprendizaje descansa en la revisión de los cuadernos de los alumnos en las diferentes asignaturas, aspecto básico del trabajo escolar por cuanto en muchos casos los estudiantes no realizan las tareas y no son apoyados por sus familias en este aspecto. En otras tres escuelas se aplica frecuentemente un seguimiento curricular mediante la triangulación de las planificaciones de clases, el libro de clases y los cuadernos de los estudiantes. Ambos mecanismos más tradicionales han sido complementados de manera muy extendida en estas escuelas con la aplicación de dos instrumentos i) observación de las clases de los profesores y ii) pruebas de nivel –muchas en el mismo formato del SIMCE– para evaluar los aprendizajes de contenidos y habilidades por parte de los estudiantes. Se trata de instrumentos que buscan acceder directamente a la calidad de la pedagogía y a su efectividad sobre el logro escolar.

Observaciones de clases

El primer instrumento de monitoreo pedagógico es la observación directa del trabajo en aula de los profesores, que se ha generalizado en las escuelas estudiadas durante la segunda mitad de la década pasada. Sólo dos escuelas no la utilizan actualmente, precisamente las que muestran un trabajo menos establecido de la Unidad Técnico-Pedagógica. Con todo, se trata de una práctica relativamente reciente, cuyo diseño, formas de uso y legitimidad están aún en desarrollo.

Las observaciones de aula las realiza generalmente el jefe de UTP, a veces apoyado por el director; en algunos casos este sistema se complementa con observaciones entre pares, aunque más como mecanismo de modelamiento de clases y aprendizaje de mejores prácticas. En la mayor parte de las escuelas la observación se realiza dos o tres veces al año en fechas planificadas y anunciadas previamente, aunque varias escuelas han comenzado a implementar observaciones sin aviso previo. La observación de aula se realiza mayoritariamente aplicando una pauta con-

sensuada o elaborada previamente con los docentes. Casi siempre, el proceso termina con una retroalimentación formal al docente, estructurada en torno a la pauta de observación, acerca de las fortalezas y debilidades identificadas, así como sugerencias para el mejoramiento de su desempeño. Cuando se detectan debilidades muy importantes, en algunas escuelas los docentes formalizan un compromiso para intentar superarlas.

Las escuelas varían en el grado de formalización que tiene esta práctica (en algunas llega a ser una decisión espontánea de los directivos), así como en la extensión de las observaciones (desde algunos minutos hasta sesiones de clase completas), y en la cobertura. Sobre esto último, en los casos más consolidados la observación se aplica más intensamente a los nuevos profesores y a aquellos que han mostrado dificultades en el manejo de la clase o cuyos alumnos presentan más bajo desempeño. Incluso, en un establecimiento municipal la observación es parte de la evaluación anual del desempeño de los maestros, incluyendo instrumentos adicionales como una auto-evaluación y la firma de un protocolo entre las partes al final del proceso evaluativo. Asimismo, en un establecimiento particular subvencionado se diseñó un sistema más complejo que incluye filmaciones de clases, análisis participativo de las mismas y modelamiento de clases para profesores con mayores dificultades. En cambio, la observación de clases es un instrumento más débil en establecimientos con mayores restricciones de tiempo del equipo técnico-pedagógico, donde no parece aún legitimada por los profesores, o donde no ha habido un trabajo más elaborado de diseño.

A pesar de que las observaciones de aula rompen una larga tradición de aislamiento de los profesores en el desarrollo de sus clases y de que su uso tiene connotaciones evidentes de evaluación docente (con potenciales efectos laborales), en la mayoría de los casos los docentes manifestaron una valoración positiva de esta práctica, porque les permite identificar sus fortalezas y debilidades pedagógicas, y recibir retroalimentación para mejorar la efectividad de su trabajo en el aula. Esto ha sido posible porque en estas escuelas hay una genuina valoración del desarrollo docente en base a la comunidad profesional que conforman, y porque los directivos se han ganado la confianza de sus profesores.

Pruebas de aprendizajes: Mejoramiento guiado por datos

En general, las escuelas efectivas monitorean sistemáticamente el progreso de los estudiantes, la sala de clases y la escuela en su conjunto; más aún, las escuelas pueden potenciar sus procesos de mejoramiento si generan información y la utilizan para guiar el cambio y tomar así decisiones basadas en evidencia. En prácticamente todas las escuelas estudiadas continuamente evalúan los logros que obtienen y adecuan su gestión y prácticas de acuerdo a los resultados de estas evaluaciones. Los actores escolares consideran las evaluaciones una estrategia clave para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En estas escuelas, el monitoreo y análisis de resultados están bastante extendidos, especialmente respecto a los logros de aprendizaje de los estudiantes, aunque varían en la amplitud, sistematicidad y profundidad del análisis, y en el uso para la toma de decisiones.

Ciertamente, los resultados del SIMCE son muy importantes para todas las escuelas estudiadas. Directivos y docentes tienen claridad de sus resultados y los analizan en profundidad; de hecho, en varios establecimientos los resultados SIMCE fueron el gatillante de su proceso de mejoramiento y en otros, ha servido para orientar, monitorear y ajustar estos procesos y estrategias.

Sin embargo, aunque muchas escuelas consideran al SIMCE como un mecanismo válido de rendición de cuentas y útil para la escuela, es generalizada la percepción de que no aporta suficientes elementos concretos para el ajuste de sus estrategias de mejoramiento pedagógico-curricular.

Así, en prácticamente todas las escuelas estudiadas el SIMCE es complementado con otros instrumentos de evaluación de aprendizajes, que típicamente consisten en la aplicación trimestral o semestral de pruebas estandarizadas, comunes a los estudiantes por nivel y subsector. En la mayoría de las escuelas estas evaluaciones son desarrolladas y revisadas internamente, pero en algunos casos este proceso está externalizado –en una institución asesora (ATE) o en un servicio centralizado del sostenedor– o es un sistema mixto de pruebas internas y externas. Los resultados de estas evaluaciones de aprendizaje se utilizan ampliamente para detectar avances e insuficiencias en la cobertura curricular, así como para identificar cursos o estudiantes que presentan mayores retrasos. A partir de esta información se hacen ajustes en las planificaciones de clases o la gestión curricular pedagógica, y se definen estrategias de apoyo a los estudiantes y docentes que presentan mayores dificultades. Asimismo, la información sobre logros de aprendizaje facilita que todos los actores escolares focalicen sus esfuerzos en ellos, y los docentes se hagan más responsables del progreso y aprendizaje de sus estudiantes.

Sobre este telón de fondo común, identificamos importantes diferencias entre las escuelas en cuanto al uso de datos para el mejoramiento, las que tienden a asociarse con las distintas trayectorias de estos procesos. En particular, las escuelas difieren en cuanto a la cobertura de subsectores y niveles evaluados, el nivel de análisis y reflexión colectiva sobre los resultados, y el tipo de decisiones que se toman a partir de los datos.

Primero, en las escuelas con mayor nivel de desarrollo, las evaluaciones no están reducidas solo a lenguaje y matemática ni a los grados que son evaluados por el SIMCE (aunque ciertamente en estos niveles se intensifica la frecuencia de las evaluaciones en todas las escuelas), sino también incluyen otros subsectores como ciencias sociales y naturales, y se aplican en todos o casi todos los grados de la escuela. Por ejemplo, en una de las escuelas se generan reportes que triangulan información de los libros de clases, observaciones de los docentes, entrevistas a los apoderados e insumos del equipo multidisciplinario de apoyo. Sin embargo, solo en unas pocas escuelas se han comenzado a implementar sistemas de monitoreo y evaluación sistemáticos de habilidades no cognitivas de los estudiantes, como son las habilidades sociales o de desarrollo personal.

En segundo lugar, en las escuelas con procesos de mejoramiento más avanzados, los resultados de las evaluaciones se analizan en detalle, lo que significa considerar cada objetivo de aprendizaje, de manera de determinar precisamente las fortalezas, debilidades y variaciones de cada curso y estudiante. Esto permite elaborar prontamente estrategias remediales focalizadas, y utilizar la siguiente medición para determinar la efectividad de dichas medidas. Este análisis es realizado sistemáticamente (no como un evento esporádico) en el marco de una reflexión pedagógica compartida por el equipo docente y los directivos, tanto en los consejos de profesores como en las reuniones de subsectores o niveles (aunque generalmente informados por consejos técnicos o equipos responsables del análisis y seguimiento de los resultados académicos). Los directivos generan las condiciones de tiempo y espacio para que los docentes sistematicen, analicen y reflexionen colectivamente sobre estos datos de aprendizaje. Así, los resultados hacen sentido y son comprendidos por todos, se establecen conexiones más claras con las prácticas pedagógicas de aula, y de paso se fortalece la capacidad interna para su análisis.

Por último, más que como un mecanismo de control o un mero instrumento para identificar los estudiantes con mayores dificultades, en las escuelas más avanzadas la evaluación es considerada por docentes y directivos como una herramienta de desarrollo profesional, de investigación sobre cómo aprenden los estudiantes, de evaluación del efecto de las innovaciones y cambios que se introducen en las salas de clases, y de aprendizaje organizacional para la planificación institucional.

Ciertamente, la motivación y el liderazgo de los directivos de estas escuelas han jugado un papel clave para persuadir a los docentes acerca de la utilidad de las evaluaciones de resultados de aprendizaje como herramienta estratégica para el mejoramiento continuo de su trabajo profesional y de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En efecto, en varias de las escuelas estudiadas los docentes inicialmente manifestaron desconfianzas, por la excesiva demanda de tiempo involucrado, la percepción de estar siendo evaluados injustamente, y la desconexión entre las pruebas y las planificaciones de clases, entre otras razones. De acuerdo a los propios profesores, ha sido clave en este cambio de actitud respecto de las evaluaciones, constatar que su implementación paulatina produce efectos positivos en los aprendizajes de sus estudiantes y que son utilizadas principalmente con propósitos formativos y no punitivos hacia los docentes. Esto supone que las mediciones han sido legitimadas por los docentes, lo cual parece tomar al menos tres o cuatro años, en los cuales el liderazgo de los directores y jefes de UTP ha sido esencial para superar las resistencias.

En definitiva, las diferencias entre las escuelas en estos aspectos inciden en la contribución que las mediciones hacen al proceso de mejoramiento del desempeño de los docentes y por esa vía a los aprendizajes de los alumnos. Es posible afirmar que en los establecimientos con procesos de mejoramiento más avanzados se ha ido generando lo que se denomina una “cultura de la evaluación”, lo que se asocia a una mejor gestión de la información para el mejoramiento educativo, mayores niveles de equidad en los aprendizajes y mayor control de los profesores sobre los aprendizajes de sus estudiantes.

Enseñanza en el aula

Sin mejoramiento de la enseñanza no existe genuino mejoramiento escolar. La interacción de los docentes con sus estudiantes, así como entre los propios estudiantes durante las clases regulares, es –como señaló un director entrevistado– “el momento de la verdad”: casi todo el trabajo escolar se juega en la capacidad que los profesores tengan para generar ahí buenas oportunidades de aprendizaje y desarrollo cognitivo y socioemocional para sus alumnos. Al analizar la interacción entre los profesores y los estudiantes al interior de las salas de clase se advierte una alta heterogeneidad en las características del trabajo en aula entre las escuelas investigadas.

Elementos básicos: clima interno, respeto mutuo y estructura regular de organización

En todos los establecimientos, con excepción de uno, es generalizado que los profesores mantienen un clima al interior del aula de tranquilidad y respeto de los alumnos hacia el profesor, que el inicio de las clases no demanda al profesor mucho tiempo, que existe un buen grado de autocontrol de los estudiantes para no interrumpir frecuentemente el desarrollo de la clase, y que se evitan las interrupciones externas. Asimismo, es parte regular del trabajo de

los maestros en las salas de clases intentar (aunque con logros heterogéneos entre los docentes observados) una alta estructuración de las clases, basada en un claro inicio, la definición de objetivos a ser alcanzados, la articulación del contenido con las clases previas, y un cierre adecuado.

Estos atributos son considerados ampliamente por docentes y directivos de estas escuelas como condiciones básicas de “normalización”, indispensables para que el trabajo de enseñanza-aprendizaje sea efectivo. Dado que los docentes no parecen haber adquirido estas competencias en su formación inicial, buena parte del trabajo de apoyo y seguimiento se enfoca precisamente a que las desarrollen.

El manejo eficiente del aula: desde la disciplina a la motivación de los estudiantes

La mayoría de los directivos y profesores de estas escuelas comparte la convicción de que es indispensable contar con la motivación de los estudiantes, tanto para aprender como para asistir regularmente a clases y mantener una buena disciplina. La capacidad para lograrlo, sin embargo, es muy variable: los estudiantes distinguen claramente profesores que logran motivarlos o que hacen importantes esfuerzos didácticos para ello, de otros más tradicionales que concentran sus esfuerzos en regular directamente la disciplina en la clase. Sólo en algunas escuelas estas capacidades parecen generalizadas entre sus maestros, atributo que se observa siempre entre los establecimientos con niveles más avanzados de efectividad escolar.

La aproximación básica para lograr la motivación es utilizar estrategias diversas para mantener la atención y participación de la diversidad de estudiantes al interior de la sala de clases. En este contexto, el uso de los recursos tecnológicos y audiovisuales se vuelve estratégico, pues ayuda a realizar clases más atractivas y dinámicas, aplicar los contenidos a situaciones más reales, y generar una mayor sintonía generacional con la forma en que aprenden los niños y jóvenes. Más en general, para los estudiantes es muy importante que las clases no sean sólo frontales, sino que incluyan trabajos grupales, salidas a terreno, debates entre alumnos, entre otras; cuando estos elementos están presentes, la clase se les hace más atractiva, entretenida y dinámica. En algunas escuelas ha sido la búsqueda por satisfacer esta demanda de los alumnos un elemento clave para gatillar procesos de innovación pedagógica.

En la búsqueda de que todos aprendan en el aula

Para ser efectiva la enseñanza debe adecuarse al nivel de los alumnos y monitorear de cerca sus avances; una dificultad adicional es que en las salas de clases los alumnos tienen niveles y progresos heterogéneos. En las escuelas estudiadas los docentes implementan estrategias de diferente nivel de complejidad para abordar este desafío.

En algunos casos, durante el desarrollo de la clase, los docentes preguntan frecuentemente a los alumnos si comprendieron y vuelven a explicar si alguno responde negativamente. Asimismo, para obtener retroalimentación sobre los avances de los estudiantes, los docentes revisan regularmente en sus cuadernos la realización de las tareas asignadas y que vayan al día en sus apuntes de clase. Un nivel intermedio a este respecto es utilizar diversas técnicas de enseñanza en la clase: leer en silencio y luego realizar preguntas específicas sobre el texto, resolver guías en forma colectiva y discutir las respuestas, mostrar un video o alguna proyección para explicar un

concepto, utilizar el texto de estudio e interactuar usando el pizarrón; promoviendo una activa participación de todos los alumnos, asegurándose de involucrar también a los más tímidos. En este caso los docentes supervisan de cerca cómo avanza el trabajo de todos los alumnos, responden dudas en forma personalizada e identifican así elementos que no han sido comprendidos adecuadamente, los que luego refuerzan para el grupo completo.

Un nivel más avanzado en la adaptación de la pedagogía incluye la disposición de las salas de clases y la distribución de los alumnos al interior de éstas de una forma que facilite un mejor aprendizaje de todos, reconociendo las diferencias entre los alumnos para lograr dichos objetivos. Por ejemplo, algunas escuelas han implementado salas temáticas, las cuales están especialmente habilitadas para determinadas asignaturas, como ciencias. También es habitual –especialmente en las escuelas de alto desempeño– que los estudiantes con mejor rendimiento sean sentados junto a compañeros con mayores dificultades, para prestarles apoyo académico. En el caso de establecimientos que integran a niños con necesidades educativas especiales, éstos son generalmente ubicados en las primeras filas para facilitar su concentración y una interacción más cercana con los profesores. De igual forma, en los establecimientos que presentan mayores niveles de desempeño, los profesores desarrollan actividades adicionales o de mayor complejidad para los estudiantes más destacados. Por último, para monitorear los aprendizajes, también se aplican cotidianamente pequeñas evaluaciones orales y escritas para identificar conocimientos débilmente adquiridos, que deberán ser reforzados en la clase siguiente.

Ciertamente, algunas de estas prácticas más complejas también están presentes en las escuelas en niveles intermedios de desempeño, pero de manera menos generalizada, lo que sugiere que en estos casos se trata más bien de atributos personales de algunos maestros y no una política de la escuela.

Más allá de los aprendizajes curriculares y el desarrollo de aprendizajes transversales

Otro signo de mayor complejidad en el trabajo del aula es el reconocimiento de los profesores de algunas escuelas –especialmente de los con mayor desempeño académico y donde los directivos declaran que más allá del SIMCE están buscando una formación integral de los estudiantes en zonas vulnerables– que indican que el trabajo cotidiano en la sala de clases supera el desarrollo de conocimientos y habilidades cognitivas, sino que también al desarrollo de habilidades socioemocionales y de valores para la vida. En estos colegios se aprecia un foco muy relevante en el respeto a los alumnos, en comprender adecuadamente el contexto en el cual se desarrollan y que todos los actores escolares deben colaborar en esa formación valórica y en el desarrollo de su autoestima.

Esta visión holística genera importantes efectos positivos en las habilidades no cognitivas de los niños, un gran compromiso con el proyecto de la escuela, lo que conlleva a que es frecuente que los alumnos de estos colegios indiquen que sienten respeto y un gran afecto por sus profesores, con la convicción que éstos están preocupados de sus logros académicos y de su desarrollo personal. Esta situación se presenta tanto en los establecimientos de mayor efectividad académica, como también en algunos de nivel intermedio, reflejando que aquellos colegios que otorgan una alta prioridad a la formación personal de los niños pueden obtener importantes logros en ello, pero que también el logro de un desempeño académico para todos los estudiantes requiere de una gestión pedagógica y curricular altamente especializada.

Condiciones para la efectividad del trabajo de aula: el mejoramiento escolar es sistémico

Por cierto, lo que ocurre en la sala de clases no es un hecho aislado del resto de la gestión institucional del establecimiento. La comparación de las escuelas con diferentes trayectorias de mejoramiento, permite afirmar que para aumentar sostenidamente los aprendizajes de los alumnos, es indispensable que existan cada vez mejores condiciones de trabajo y soporte, para que los profesores puedan desarrollar adecuadamente sus clases. Esto incluye, por ejemplo, mayores horas de contrato, estrategias de formación en servicio, equipamiento tecnológico operativo y accesible, no interrupción en los horarios de clases, diseño adecuado de estrategias de planificación y coordinación para las situaciones de ausentismo de los maestros (aspectos todos que se analizan en otras secciones).

Igualmente, las estrategias de gestión pedagógico-curricular afectan significativamente el modo en que se desarrolla el trabajo del aula, al incidir en su nivel de planificación, monitoreo de los aprendizajes, y el grado en que los alumnos cuentan con apoyo adicional (en la clase o luego de ella) cuando enfrentan más dificultades, así como la superación de las debilidades identificadas en la pedagogía. En definitiva, el conjunto de estos elementos indica en qué grado el mejoramiento de la enseñanza y garantizar una pedagogía efectiva en el aula es una materia de desarrollo institucional o descansa sólo en la idiosincrasia de cada docente.

Atención a la diversidad

En todas las escuelas estudiadas se observa una preocupación por la equidad en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes y la convicción de que su tarea es que todos los alumnos progresen significativamente en sus logros, incluyendo a los que enfrentan mayores dificultades. Más aun, en un tercio de los casos, el proyecto educativo define explícitamente la escuela como inclusiva y orientada a acoger la diversidad. Directivos y docentes de las escuelas investigadas tienen clara conciencia de las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, pero esto no es considerado un impedimento para que todos aprendan, sino un desafío que la escuela debe afrontar.

Y lo han estado haciendo. En todas las escuelas estudiadas (excepto una) han probado y desarrollado diferentes procedimientos de identificación temprana y apoyo diferenciado para los estudiantes que presentan mayores dificultades en el aprendizaje. Este trabajo recibió un enorme impulso en los últimos años con la subvención escolar preferencial; los recursos adicionales permitieron a algunas escuelas estructurar y ampliar estrategias más informales de reforzamiento que realizaban y a otras, incorporar por primera vez este tipo de apoyo compensatorio.

La estrategia más extendida entre las escuelas son los talleres de reforzamiento o remediales, que proporcionan apoyo adicional a los estudiantes que no alcanzan los aprendizajes esperados o que presentan dificultades para seguir el ritmo y las exigencias de algunas clases. En la mayoría de los casos estos talleres se concentran en lenguaje y matemática, y se realizan en grupos pequeños (asisten alrededor del 10% al 15% de los estudiantes), fuera del horario de clases. Los talleres son realizados por docentes de la escuela o profesores especialistas externos, procurando siempre una buena coordinación con el docente del aula regular. El propósito de estos talleres es en general nivelar a los participantes para que puedan volver a trabajar al

mismo ritmo que sus compañeros, por lo que el tiempo en que los estudiantes participan es variable (desde unas pocas sesiones hasta prácticamente todo un año escolar), dependiendo de su retraso inicial y su progreso. Algunas escuelas también han incorporado asistentes de aula en cursos del primer ciclo básico, para atender más personalmente a los niños que presentan mayores dificultades y requieren más ayuda en la clase, permitiendo al docente mantener la atención del curso global.

Sin embargo, algunos estudiantes enfrentan dificultades más complejas que precisan un abordaje integral. En los últimos años (también con apoyo de la ley SEP), en casi todas las escuelas se han constituido o ampliado significativamente equipos psicosociales o multidisciplinarios (compuestos por psicólogos, fonoaudiólogos, educadores diferenciales, y asistentes sociales) para tratar los casos de alumnos en que sus problemas de rendimiento o conducta están asociados a situaciones sociales, emocionales o dificultades de aprendizaje más complejas.

En varias escuelas los educadores diferenciales continúan trabajando algunas horas en forma individual o en grupos pequeños de estudiantes en una “sala de recursos”, en tanto en otras, apoyan a “sus” alumnos en las aulas regulares mientras el docente realiza su clase. Esta última modalidad es novedosa para ambos, docentes y especialistas, y les demanda una mayor coordinación. Asimismo, en los últimos años, alrededor de la mitad de las escuelas han comenzado a implementar proyectos de integración escolar, para incluir estudiantes con necesidades educativas más profundas o problemas más severos. Complementariamente, en algunas escuelas se realizan talleres para mejorar la autoestima de grupos de estudiantes o para ayudar a los padres a identificar las causas que inciden en las dificultades de sus hijos y darles herramientas para apoyarlos. Con todo, en la mayoría de las escuelas predomina una orientación hacia la atención individual de los estudiantes, con una débil articulación entre el trabajo en aula de los docentes y el trabajo de estos especialistas. Por último, solo algunas escuelas trabajan en red a nivel comunal, articulándose con los servicios locales de salud para derivar a los alumnos que requerirían un tratamiento psicológico o neurológico.

El trabajo de estos equipos multidisciplinarios es altamente valorado por todos los actores escolares. No sólo porque entrega un apoyo más sólido y adecuado a las necesidades heterogéneas de los estudiantes que enfrentan mayores dificultades, sino porque baja la presión hacia los docentes por asumir un desafío para el cual generalmente no se sienten preparados ni con el tiempo suficiente.

Pero la diversidad no se refiere sólo a quienes enfrentan mayores dificultades. En los últimos años, algunas escuelas han comenzado a preocuparse también de ofrecer oportunidades adicionales a través de talleres a los alumnos de mejor desempeño académico, de manera que puedan profundizar y expandir sus aprendizajes; incluso una escuela organiza talleres de apoyo diferenciado para todos los alumnos según sus niveles de aprendizaje. Adicionalmente, en varias escuelas los docentes asignan un rol de colaborador en el aula a los estudiantes más aventajados para que apoyen a sus compañeros con mayores dificultades, estrategia que beneficia simultáneamente a ambos grupos y fortalece un sentido de responsabilidad compartida respecto del aprendizaje de todo el curso.

En síntesis, la mayoría de las escuelas estudiadas ha ensayado diversas estrategias para atender a la diversidad de sus estudiantes y lograr mayor equidad en los resultados de aprendizajes. El apoyo diferenciado –pedagógico y psicosocial– dejó de ser una acción aislada y ha pasa-

do a ser parte de una política institucional, constituyendo un sistema de trabajo estructurado y articulado. Sin embargo, la estructuración y masificación de estos esfuerzos en las escuelas es todavía reciente y se encuentra aún en una fase de desarrollo, experimentación y aprendizaje, por lo que es probable que su efectividad aumente en el mediano plazo.

TRAYECTORIAS DE MEJORAMIENTO ESCOLAR: ¿EXISTEN TIPOLOGÍAS DE MEJORAMIENTO?

CRISTIÁN BELLEI - JUAN PABLO VALENZUELA - XAVIER VANNI - DANIEL CONTRERAS

Los procesos de mejoramiento escolar observados son multidimensionales, porque involucran muchos aspectos del trabajo escolar, y complejos, porque dichos aspectos se relacionan de modos intrincados. En la sección anterior expusimos con detalle este conjunto de factores que explican, a nuestro juicio, por qué las escuelas estudiadas mejoraron su desempeño educacional durante la década pasada. Más aun, como se aprecia al observar los casos individuales, todas las escuelas han emprendido procesos que combinan cambios en diferentes aspectos del trabajo escolar, produciendo avances muchas veces “desbalanceados” entre dichas dimensiones. En efecto, las escuelas frecuentemente experimentaron tensiones internas y contradicciones como parte de sus procesos de mejoramiento, todo lo cual permite tener una imagen más realista y menos estilizada del mejoramiento escolar en la práctica. En definitiva, los procesos de mejoramiento escolar de las escuelas estudiadas no han seguido un único, predecible y estandarizado “plan”.

Sin embargo, el análisis colectivo realizado nos ha permitido definir lo que creemos son ciertos “patrones”, ciertas configuraciones básicas que caracterizan las distintas trayectorias seguidas por las escuelas, de modo tal que es posible agruparlas. Así –de la literatura especializada y nuestro propio análisis– identificamos ocho elementos clave que permiten describir comparativamente la dinámica de mejoramiento seguida por diferentes escuelas; aplicando estos criterios a nuestra muestra, hemos podido caracterizar cuatro diferentes grupos de escuelas, a partir de los cuales hemos construido una cierta “tipología” del grado de avance de sus trayectorias de mejoramiento escolar. En rigor, no se trata de etapas secuenciales, aunque varios de sus componentes especifican en cierto modo condiciones que las escuelas han debido satisfacer para aumentar su efectividad. En esta sección presentamos una descripción de estos cuatro grupos, luego de definir los ocho elementos de análisis considerados en la elaboración de esta tipología.

CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS DE TRAYECTORIAS DE MEJORAMIENTO ESCOLAR

Rutas de mejoramiento: los énfasis puestos

Se refiere al tipo de estrategias de mejoramiento explícitamente aplicadas por la escuela, las cuales esquemáticamente se pueden definir como (basado en Gray et al., 1999, referido en la sección de revisión de la literatura):

Tácticas de corto plazo: son acciones específicas, dirigidas a resolver asuntos parciales del trabajo escolar, con objetivos muy restringidos, como por ejemplo, realizar ensayos de las pruebas estandarizadas.

Respuesta estratégica: son procesos de cambio articulados, que abordan diferentes dimensiones del trabajo escolar, con foco en el aprendizaje de los alumnos y el trabajo de aula de los profesores, con perspectiva más integral y de mediano plazo.

Generación y desarrollo de capacidades: son escuelas donde los docentes trabajan colaborativamente, con foco en el mejoramiento de la enseñanza; existe liderazgo distribuido y capacidad de adaptarse a los cambios del contexto, así como dinámicas intensas de aprendizaje entre pares; definen objetivos de desarrollo institucional y crean condiciones para el mejoramiento continuo.

Foco en los aprendizajes y aprendizajes priorizados

Este criterio se refiere a dos aspectos complementarios acerca de lo que los docentes procuran proveer como oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes. Por un lado, partiendo del más bajo nivel de desempeño, una escuela puede iniciar su proceso de mejoramiento poniendo sólo “algún foco” en los aprendizajes académicos básicos; por sobre esto, las escuelas se diferencian según si sus procesos de mejoramiento priorizan un restringido foco en los resultados en lectura y matemática, o también incluyen otras disciplinas, si agregan un foco en otro tipo de aprendizajes cognitivos y no cognitivos (no medidos por los test estandarizados), y si se orientan por lograr competencias de orden superior, o habilidades transversales y sociales. Por otro lado, en términos del mejoramiento escolar, esta dimensión también se vincula con una ampliación de lo considerado relevante como experiencia formativa para los alumnos, yendo desde establecer las rutinas básicas para permitir “algo” de educación (“normalización”), hasta concebir una experiencia formativa integral y multidimensional para cada alumno.

Grado de institucionalización del mejoramiento escolar

Este aspecto se refiere al nivel en el que los procesos de mejoramiento —o “los procesos mejorados”— se han incorporado a las prácticas regulares de trabajo en la escuela, y cuentan por tanto con un soporte en rutinas y procedimientos institucionales de gestión pedagógica y gestión organizacional. Esto determina cierta independencia de las personas circunstancialmente presentes (de hecho, cómo los nuevos miembros de la comunidad son inmersos en los cambios es un indicador relevante de institucionalización). Por cierto, el “grado de institucionalización” de ciertas prácticas puede variar entre diferentes dimensiones relevantes del mejoramiento. El nivel de institucionalización también se vincula con el grado en que los cambios se han extendido a otras áreas-niveles-actores de la escuela, más allá de los inicialmente involucrados o más directamente afectados, desarrollando un proceso de mejoramiento más comprehensivo, y menos focalizado.

Cultura del “nosotros”: identidad y capital simbólico de la escuela

Se refiere al grado en que existe una identidad compartida por los miembros de la escuela, un relato unificador sobre el sello o misión institucional, así como un sentido de comunidad

y pertenencia entre sus miembros. Cuando los actores son capaces de conectar estos “sellos de identidad” colectiva con sus propias acciones, logran darles sentido a éstas, al tiempo que encuentran motivación en dicha misión institucional.

Cultura profesional docente: la presencia de accountability interno

Remite al grado en que el equipo docente posee un sentido de responsabilidad colectiva sobre la formación de los alumnos, al nivel de acuerdo sobre las expectativas acerca de los estudiantes y el desempeño de los propios docentes, así como las creencias compartidas sobre la enseñanza y el aprendizaje. También refiere al nivel de confianza entre pares docentes y con la dirección. Por último, al grado en que “hacer las cosas bien” se ha convertido en un compromiso con y una presión desde los demás colegas de la escuela (y no sólo un rasgo personal que algunos docentes puedan tener).

Nivel de desempeño de la escuela¹

Se refiere al nivel de desempeño educativo que la escuela logra que sus alumnos alcancen, que es lo que determina el “ranking” de la escuela (objetivado por instrumentos de política –como es el caso chileno– o percibido por las comunidades) basado en su grado de logro de los objetivos curriculares establecidos. Esquemáticamente, se puede decir que las escuelas se mueven desde niveles bajos a medios, de medios a altos, y de altos a sobresalientes, en la escala de desempeño educativo. Es importante notar que –para esta caracterización– nos referimos al desempeño “absoluto” de las escuelas, no “ajustado por condiciones”, es decir, independiente del “valor agregado” a ese logro. Así, por ejemplo, aunque dos escuelas en situaciones equivalentes hayan aumentado su efectividad neta (i.e. sean crecientemente más efectivas), si ambas se ubican a muy diferente nivel de desempeño absoluto, sus desafíos de mejoramiento escolar probablemente diferirán.

Tiempo del proceso de mejoramiento

El mejoramiento escolar es un proceso y es por tanto relevante considerar su dimensión temporal: cuánto tiempo de desarrollo acumula. Ciertamente, no es claro en la literatura especializada cómo operacionalizar este criterio, pero grosso modo podría decirse que 1-2 años es corto plazo, 3-4 años es mediano plazo, y 5 o más años son largo plazo en lo referido a procesos de mejoramiento escolar. Con todo, estos son tiempos indicativos, por cuanto si el mejoramiento incluye una fase inicial de “reestructuración” institucional, los tiempos involucrados son ciertamente más extensos. Cuando se trata de un proyecto de mejoramiento, las fases pueden definirse como diseño-implementación-institucionalización.

¹ Para esta tipología no consideramos el cambio en el nivel de desempeño ajustado de las escuelas, por cuanto –por diseño– las escuelas estudiadas han estado aumentando significativamente su efectividad relativa durante la década pasada. Como se explica en la sección de metodología, nuestra definición operacional de “mejoramiento escolar” incluyó un aumento en dicho índice.

Contexto: apoyo o dificultad para el mejoramiento escolar

Este criterio apunta a tomar en cuenta que los factores de contexto social, institucional y de políticas pueden impulsar o dificultar el mejoramiento de las escuelas; a su vez, las escuelas procesan estas influencias externas de muy diferente modo. Complementariamente, la intensidad de las influencias que el ambiente ejerce sobre las escuelas —ya sean negativas o positivas— varía sensiblemente, determinando grados muy distintos de esfuerzo relativo.

TIPOLOGÍA DE TRAYECTORIAS DE MEJORAMIENTO ESCOLAR

En esta sección aplicamos los criterios antes definidos a los cuatro grupos de trayectorias de mejoramiento escolar, con el propósito de describirlos cualitativamente a partir de los hallazgos de los estudios de caso (un análisis cuantitativo de las escuelas de cada grupo se encuentra en la sección previa de descripción de las escuelas estudiadas). Para una más fácil comparación, seguiremos el mismo orden de los criterios establecidos, sin que esto implique un orden de relevancia de dichos criterios.

Mejoramiento escolar institucionalizado: alcanzando la efectividad educativa

Rutas de mejoramiento: los énfasis puestos

En las tres escuelas de este grupo la ruta principal en su trayectoria de mejoramiento es la generación y desarrollo de capacidades internas.

Hacia mediados de la década del 2000 los procesos internos de estas escuelas estaban “normalizados” (no tenían mayores problemas de asistencia, disciplina, responsabilidad docente), los docentes no veían las condiciones negativas del contexto como un impedimento para tener altas expectativas formativas y académicas sobre todos sus estudiantes, y ya contaban con un fuerte compromiso por mejorar las oportunidades educativas de sus alumnos. Desde entonces, ya sea por un cambio en la dirección, la obtención de buenos logros, o la valoración de innovaciones curriculares previas, estas tres escuelas cambian su prioridad institucional, poniendo ahora un mayor foco en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, a través del mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

En todas las escuelas se generó una comunidad de aprendizaje, donde profesores y directivos sistemáticamente reflexionan en forma conjunta sobre los avances en los aprendizajes de cada niño, la selección de nuevas estrategias y programas, y la evaluación de su efectividad para introducir ajustes. La colaboración entre pares es parte de la cultura escolar y se desarrolla en actividades regulares y permanentes, tanto formales como informales. Esto no obsta para que cada profesor sea responsable de los resultados de sus alumnos, existiendo múltiples mecanismos de soporte técnico de parte del equipo directivo y de sus pares. La alta legitimidad técnica y la relevancia del liderazgo ejercido por los equipos directivos es un atributo muy presente en estas escuelas.

En estas escuelas la cultura del compromiso con las oportunidades de los niños se explica por la centralidad que se le otorga a la labor docente en este objetivo. Los docentes son reflexivos, con una actitud proactiva, y muchos de ellos tienen múltiples responsabilidades. Los profesores tienen un enorme compromiso con la realización de sus clases y obtienen un gran reconocimien-

to por ello. Los docentes también se perciben como protagonistas de los logros de la escuela, sienten orgullo y reconocimiento por lo que hoy es la escuela, lo cual implica que la rotación de profesores es muy baja. Se sienten satisfechos profesional y personalmente con su trabajo.

Durante los últimos cuatro a siete años, en las tres escuelas de este grupo se instalaron paulatinamente diversos mecanismos formales de soporte pedagógico y curricular, destacándose un sistema de planificación de clases; acompañamiento de los docentes, incluyendo observación de clases y retroalimentación; seguimiento a la cobertura curricular; seguimiento sistemático del aprendizaje de los estudiantes (usado como principal indicador de efectividad de las acciones emprendidas, así como de requerimientos de soporte para estudiantes y docentes); y una preocupación temprana por los estudiantes con mayores dificultades. Todos estos mecanismos pasaron periodos de prueba y ajuste, así como un proceso de legitimación ante los propios profesores. Complementariamente, la creciente importancia pública de los resultados SIMCE ha sido un agente movilizador para estas escuelas. Estas escuelas también han ampliado el rol que les asignan a los apoderados, buscando su colaboración para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, estas escuelas han entrado a un proceso de consolidación de los avances pedagógicos y curriculares desarrollados en los últimos años, complementándolos con el desarrollo de innovaciones recientes (selectivas y priorizadas con participación de los mismos docentes), que responden estratégicamente a nuevas prioridades, así como a la búsqueda de un mejoramiento adicional a los logros alcanzados. Un factor común en este proceso ha sido su participación en la ley SEP desde 2008. Los recursos adicionales les permitieron implementar adecuadamente acciones que aplicaban en forma incipiente, incorporar estrategias complementarias (especialmente para apoyar a los estudiantes más rezagados y con necesidades educativas especiales), y mejorar las condiciones de trabajo de los profesores (en cambio no han priorizado la contratación de asesores externos).

Es relevante destacar que ninguna de estas tres escuelas experimentó una crisis institucional durante la década pasada, e incluso en las tres hubo una alta estabilidad en el equipo directivo, lo cual les permitió liderar un sostenido proceso de cambio pedagógico y consolidar las innovaciones efectivas.

Foco en los aprendizajes y aprendizajes priorizados

En todas las escuelas de este grupo es muy importante la evaluación SIMCE de 4° básico: representa simbólicamente el indicador externo con el que serán reconocidos por el Ministerio de Educación, entre sus pares y en sus localidades; asimismo, profesores y cursos con mejores logros SIMCE son destacados. Es la síntesis sobre cómo evoluciona la calidad de la escuela.

Obtener buenos resultados en el SIMCE parece haber generado un círculo virtuoso y motivacional en estas escuelas. Ellas realizan ensayos mensuales en los niveles que serán evaluados cada año y talleres de reforzamiento fuera del horario de clases. Esta relevancia simbólica del SIMCE está presente en toda la comunidad escolar: también los estudiantes reconocen la importancia que tiene para la escuela mantener y aumentar sus puntajes.

Sin embargo, este fuerte foco en el logro académico medido por el SIMCE ha tensionado a estas escuelas en sus objetivos de equidad educativa, siendo actualmente un desafío para todas ellas cómo mejorar los mecanismos de soporte profesional para alcanzar altos estándares de calidad en todos los estudiantes (e.g. fortalecimiento de profesionales especializados como psi-

cólogos, psicopedagogos y educadoras diferenciales; incorporación de asistentes de aula para los primeros grados; talleres de reforzamiento en horarios complementarios), evitando así aumentar el nivel de exclusión o rezago.

A pesar de lo anterior, estas escuelas declaran trabajar arduamente por la formación integral de sus estudiantes y el desarrollo de todos sus talentos. Sus directivos y docentes manifiestan una convicción ética sobre el rol igualador de oportunidades de la escuela y su responsabilidad en ello (indicadores clave son considerados el acceso a establecimientos de enseñanza media de excelencia y a la educación superior). En todas las escuelas se enfatiza el esfuerzo en los logros de los alumnos en todas las disciplinas (no sólo lectura y matemática), se releva la enseñanza de las ciencias, estrategias para desarrollar habilidades de escritura y expresión oral, y otras competencias transversales.

Asimismo, un foco compartido por estas escuelas es su prioridad por el desarrollo de un alto nivel de motivación, confianza y autoestima en los estudiantes; así como buenos niveles de disciplina y una sana convivencia escolar. Todas estas son consideradas condiciones para lograr aprendizajes académicos, pero también, competencias relevantes para toda la vida.

Grado de institucionalización del mejoramiento escolar

Uno de los atributos que más destaca en estos establecimientos es el alto nivel de institucionalización, o en proceso de alcanzarlo, de sus estrategias de gestión académica y administrativa, la existencia de una cultura del mejoramiento escolar, donde se han acumulado a través del tiempo un sinnúmero de prácticas probadas –muchas otras desechadas porque no dieron resultado o fueron modificadas por otras mejores– en ámbitos curriculares, didácticos, de convivencia escolar o de desarrollo profesional. En estas escuelas se han conformado verdaderas comunidades de aprendizaje, existe una cultura de la colaboración profesional y los profesores tienen un rol protagónico en las decisiones y en la responsabilidad de la mantención y mejoramiento de los resultados de los estudiantes.

En los tres colegios, existe un periodo largo –de al menos 7 años– en el desarrollo de una cultura del mejoramiento educativo, además de haber alcanzado también hace un buen tiempo altos estándares de normalización de sus procesos básicos, incluyendo una alta calidad en la disciplina y convivencia escolar, tanto al interior de las salas de clases, como en el resto del colegio.

Estos avances en los niveles de institucionalización se ven reflejados tanto en el alineamiento de directivos y docentes en los aspectos más sustantivos de la gestión del establecimiento, como en el alto grado de legitimidad de los principales procesos y mecanismos pedagógicos y curriculares, al mismo tiempo que en los comentarios de los nuevos docentes que llegan a estas escuelas, pues éstos declaran que existe un amplio consenso en cómo hacer las cosas, un alto nivel de identidad, así como condiciones que facilitan enormemente el trabajo.

Por otra parte, son establecimientos que introducen permanentemente innovaciones en aspectos específicos, las cuales, de ser exitosas, pasan rápidamente a ser parte de sus prácticas regulares. Asimismo, son capaces de adaptar prácticas, estrategias o recursos previos a la nueva experiencia que tengan, anteponiendo la efectividad de éstas a la tradición o historia de su implementación. Uno de los aspectos donde se observa este proceso de experimentación reciente en estas escuelas es en el trabajo hacia mayores grados de equidad en los aprendizajes y de inclusión de los niños con necesidades educativas especiales, puesto que –desde 2008– los cuantiosos recursos de la ley SEP les

han permitido conformar equipos profesionales de apoyo para estos estudiantes, así como ampliar la oferta de instancias remediales para atender a los niños con rezago académico.

Cultura del “nosotros”: identidad y capital simbólico de la escuela

En estos establecimientos existe un elevado sentido de misión y propósito moral por formar personas con valores y competencias de manera integral, lo cual va mucho más allá del desempeño en las pruebas SIMCE. Este compromiso forma parte del ethos de todos los directivos y docentes, además de ser reconocido por los apoderados y estudiantes. Existe una fuerte identificación con un proyecto común, compartido; aunque se reconoce la relevancia de los directivos en la construcción de la cultura institucional, todos los docentes declaran sentirse protagonistas de los logros y desafíos de su escuela.

Un componente importante de esta cultura institucional es una muy desarrollada cultura del mejoramiento, que se genera a partir de capacidades, esfuerzo y compromiso endógenos, propios de la comunidad escolar. Así, a pesar de que valoran las políticas educacionales destinadas a mejorar la efectividad escolar y toman en cuenta sus orientaciones y presiones, el motor del mejoramiento continuo se ubica adentro. Con todo, las políticas del Ministerio de Educación destinadas a generar rankings de colegios basados en su desempeño, han potenciado entre los actores de estas escuelas una identidad como “las mejores” escuelas de su región o del país.

Cultura profesional docente: la presencia de accountability interno

Docentes y directivos reconocen a la propia escuela como lugar de formación profesional y realización personal, con mayor relevancia para la adquisición de capacidades y conocimientos que la propia universidad. En la escuela han aprendido a trabajar con alumnos vulnerables, y son reconocidos como profesionales y especialistas, cuyo rol es esencial para los procesos de mejoramiento. Para directivos y docentes es relevante formar a los nuevos profesores, puesto que ellos deben estar a la altura del desafío de mantener la excelencia alcanzada en la escuela y del verdadero honor de trabajar en ella.

En todas estas escuelas existe la convicción de que son los docentes la clave para entregar una formación de excelencia e integral a los estudiantes, y que ello se alcanza con dispositivos de apoyo, reconocimiento y fortalecimiento de las capacidades profesionales y personales de sus profesores. Todos los establecimientos han desarrollado mecanismos avanzados y legitimados de monitoreo de la cobertura curricular, seguimiento del trabajo en aula de los docentes, y evaluación continua del desempeño de los estudiantes, como instrumentos de retroalimentación para aumentar la efectividad de los profesores (y no de mero control del trabajo docente). Asimismo, es parte de la cultura profesional docente el trabajo colaborativo, el aprendizaje entre pares, y el reconocimiento del perfeccionamiento formal y por medio de la práctica en el aula y la reflexión pedagógica.

Nivel de desempeño de la escuela

Estos establecimientos se caracterizan por obtener resultados SIMCE en cuarto grado sistemáticamente superiores a los de escuelas comparables, tener baja rotación de profesores y alta asistencia de sus alumnos a clases. Asimismo, durante la década pasada, aumentaron los logros

académicos de sus alumnos desde niveles cercanos o poco superiores a la media nacional, a niveles muy altos o sobresalientes a nivel nacional. Con todo, en dos escuelas estos avances no se replicaron en octavo grado y se asociaron a un aumento de la tasa de reprobación.

Tiempo del proceso de mejoramiento

Durante la década anterior, los tiempos de los procesos de mejoramiento fueron variables en estas escuelas. En las dos escuelas que tienen más de 30 años de existencia y que al inicio del período eran más efectivas que sus pares y contaban con condiciones institucionales “normalizadas”, su trayectoria de mejoramiento sólo se aceleró en los últimos cuatro años. En cambio, la otra escuela recorre durante la década analizada prácticamente toda su historia institucional. Fundada en 1998, presenta dos etapas de mejoramiento con logros claramente diferenciados: entre 1998 y 2005 se priorizó la normalización del establecimiento; luego, entre 2005 y 2011, se generó un proceso sostenido y sistemático de mejoramiento, alcanzando resultados que la sitúan entre las de mayor efectividad educativa del país. Estos resultados sugieren que los tiempos de las trayectorias de mejoramiento para alcanzar la condición de “escuela efectiva” dependen de las condiciones iniciales de cada escuela.

Contexto: apoyo o dificultad para el mejoramiento escolar

Las tres escuelas están insertas en contextos sociales altamente desafiantes, trabajan en entornos con situaciones de riesgo social y con una población escolar de nivel socioeconómico medio o bajo. A su vez, dos de las escuelas son municipales y han debido enfrentar un contexto de crisis institucional y crítica pública hacia este tipo de escuelas. La escuela privada, por su parte, está localizada en una de las comunas más vulnerables del país, que además ha experimentado una sostenida reducción de los niños en edad escolar.

Mejoramiento escolar en vías de institucionalización

Rutas de mejoramiento: los énfasis puestos

Las escuelas de este grupo se encuentran situadas claramente en lo que se ha definido como “respuesta estratégica” de mejoramiento escolar.

En primer lugar es importante notar que ninguna de estas escuelas requirió un proceso de “reestructuración” durante el período estudiado: todas ellas partieron de un cierto nivel básico de “normalización” institucional, y no han experimentado crisis institucionales significativas. Por otro lado, en todas ellas los procesos de mejora se extienden por bastante tiempo y han podido ser acumulativos, ya sea porque han estado guiados bajo el mismo liderazgo de directoras con fuerte capacidad de conducción de sus comunidades, o porque las sucesivas administraciones han sabido mantener una continuidad, introduciendo algunos cambios donde les ha parecido necesario, pero construyendo sobre lo avanzado por sus antecesores.

En segundo lugar, en todas estas escuelas se hace un intensivo uso de tácticas puntuales de mejoramiento, principalmente diferentes formas de preparación para el SIMCE (incluyendo ensayos), uso de tests para orientar la enseñanza y el refuerzo, y apoyo focalizado e intensivo a

los alumnos con más dificultades. También se incluyen diferentes formas de estandarización y monitoreo del trabajo docente, como el uso de métodos comunes de planificación, evaluación, observación de clases, y control de la implementación curricular. Y están presentes muchas de las formas de trabajo descritas en la literatura sobre “escuelas efectivas”, como un buen manejo de la disciplina y un uso intensivo del tiempo escolar, entre otras.

Sin embargo, sería erróneo pensar que sólo estas tácticas explican su mejoramiento: estas escuelas han avanzado bastante más. Ellas han desarrollado estrategias amplias de mejoramiento, que abordan diferentes aspectos del trabajo docente: planificación, evaluación, elaboración de materiales; además, han implementado modelos sofisticados de alineamiento pedagógico-curricular: revisión de planificaciones, observación de clases, revisión de cuadernos de alumnos; junto con métodos de monitoreo del avance de los alumnos, todo lo cual luego retroalimenta la práctica y las prioridades de la enseñanza. Además, han comenzado a probar con estrategias de aprendizaje horizontal (observación de pares, compartir materiales, trabajo colectivo). Todo esto refleja un claro y prioritario foco en los aprendizajes de los alumnos como norte y el mejoramiento de la enseñanza como estrategia fundamental. Finalmente, han intentado extender estos procesos al conjunto de los ciclos, e involucrar otras dimensiones de la experiencia formativa de los alumnos, como artes, deportes, y otras asignaturas, así como mejorar la disciplina y convivencia escolar.

Por último, estas escuelas aún tienen un trecho que recorrer en su trayectoria de mejoramiento escolar. Éste aún se encuentra restringido a ciertas asignaturas, ciclos, tipos de aprendizaje. El motor del mejoramiento y el control sobre él se basa más en los directivos que en un profesionalismo autónomo de los docentes. Las estrategias de trabajo colectivo y mejoramiento de capacidades profesionales docentes son comparativamente más débiles, y están muy enfocadas a “sacar la tarea” y menos a aprender colectivamente sobre cómo resolver problemas de la enseñanza.

Foco en los aprendizajes y aprendizajes priorizados

Estas escuelas comparten un evidente foco en los aprendizajes de los alumnos y conciben su trabajo esencialmente como orientado por el incremento de sus logros de aprendizaje. Es claro en ellas una prioridad por el logro académico, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades cognitivas por los alumnos. Esto se expresa en un cierto privilegio en tiempos, esfuerzo y recursos por las asignaturas y áreas evaluadas por el SIMCE. La pedagogía y los materiales, así como la evaluación de aula y externa, el control y monitoreo de los progresos, e incluso la identificación de alumnos con mayores necesidades de aprendizaje para ser motivo de reforzamiento, todo tiende a considerarse prioritariamente (nunca exclusivamente) de acuerdo a los criterios evaluativos de los tests estandarizados.

Todas estas escuelas reconocen explícitamente, eso sí, la limitación de esta visión y enfatizan –sobre todo en su discurso, con niveles variables de evidencia empírica– la necesidad de ir más allá del SIMCE, hacia una formación “integral”. Todas ponen énfasis en el desarrollo de actividades formativas complementarias (deportivas o culturales), y en la adquisición por los alumnos de valores sociales, disposiciones y prácticas de buena convivencia, y una conducta normada y disciplinada. En cambio, es muy heterogénea la prioridad que asignan a otros dominios del saber –como ciencias, humanidades– o a habilidades no evaluadas por los tests –como redacción, o

habilidades cognitivas superiores. Sin embargo, todo sugiere que estas escuelas experimentan la tensión entre sus pretensiones de formación integral y su orientación a los aprendizajes evaluados por las pruebas nacionales de logro, de un modo no suficientemente resuelto ni equilibrado.

Grado de institucionalización del mejoramiento escolar

Los procesos de mejoramiento escolar de las escuelas de este grupo no son emprendimientos individuales ni eventos aislados; tampoco se trata de tácticas puntuales completamente reducidas al incremento de puntajes en los tests externos. Son genuinamente procesos institucionales de mejoramiento escolar. Involucran gestión, planificación, diseño y monitoreo, lo mismo que trabajo colectivo y una compleja división de roles de dirección, conducción técnica e implementación pedagógica. Sin embargo, son procesos cuyo nivel de institucionalización es sólo inicial y en ciertos aspectos, incipiente.

Por una parte, si bien estas escuelas han organizado procedimientos de gestión técnico-pedagógica que impulsan el mejoramiento y los han sostenido por algunos años, la forma organizacional que adquieren no es aún sólida, ya sea porque carecen de estructuras de gestión consolidadas, porque dependen fuertemente de liderazgos personales o porque su labor no ha logrado constituir un método de trabajo colectivo docente. Se trata de escuelas aun en la fase de ensayo, con estructuras y formas organizacionales demasiado fluidas para hacerse práctica institucional. De hecho, en ellas se encontró una gran preocupación por cómo se garantizaría la permanencia del mejoramiento (que incluye la permanencia de las nuevas formas de hacer “lo mejorado”) una vez se renueve el liderazgo directivo o los docentes con más experiencia, reconociendo la fragilidad organizacional de las escuelas.

Por otra, en estas escuelas los procesos de mejoramiento —más allá de los esfuerzos que hayan hecho— parecen claramente focalizados en algunos grados, ciclos, o asignaturas (lenguaje y matemáticas, versus el resto; primer ciclo básico, en comparación con el segundo), lo cual hace que exista un notorio desbalance en el nivel de involucramiento de algunos docentes respecto de otros. Los procesos de mejoramiento escolar han tenido a algunos docentes como protagonistas, y a otros más como espectadores.

Cultura del “nosotros”: identidad y capital simbólico de la escuela

Las escuelas de este grupo poseen una sólida cultura institucional, que es compartida por los miembros de la comunidad y que alimenta un sentido de pertenencia e identidad: en estas escuelas se vive en el “nosotros”. Las comunidades han construido un “relato” sobre la escuela, su sello, su pasado, y han logrado conectar ese relato con su misión, la función que han definido para la escuela en el espacio local en que opera. Son escuelas “con cuento”; todas tienen una cierta épica. Este conjunto de elementos simbólicos actúa no sólo como “norte”, también como “motor” para las acciones.

Los materiales con que las comunidades han construido su identidad son por cierto muy disímiles: para una escuela es su larga tradición de escuela pública de excelencia, para otra, su novedad y distinción como escuela privada; y aun para las demás, su sentido social de abrir oportunidades en poblaciones de alta vulnerabilidad social. Pero con el tiempo, todas ellas han llegado a incorporar dos elementos comunes a estos relatos de identidad: una satisfacción y or-

gullo asociados a los logros alcanzados (la experiencia de mejoramiento reconocido desde fuera) y un claro carácter competitivo (el deseo de ser las mejores).

Cultura profesional docente: la presencia de accountability interno

En estas escuelas los profesores comparten una cultura profesional y un sentido de responsabilidad colectiva con el aprendizaje de los alumnos y con el buen funcionamiento de la enseñanza en la escuela. Los profesores no se perciben aislados en el desarrollo de su trabajo, sino parte de un equipo, con el que comparten ideas, materiales, conocimiento, experiencias y desafíos.

Con todo, el grado en que el trabajo colectivo docente ha llegado a profesionalizarse, institucionalizarse y convertirse en un motor autónomo del trabajo de la escuela, parece ser variable. En algunas, la colaboración y el trabajo docente entre pares parecen tener fuerza propia y orientarse más claramente hacia la elaboración-aprendizaje de conocimiento pedagógico sustantivo y profundo. En las otras, el trabajo colectivo docente se caracteriza por estar dirigido más desde fuera (Jefe de UTP, asesores), no tener el mismo nivel de autonomía, no haberse convertido aún en un motor propio del desarrollo profesional docente, y estar más enfocado a la implementación de estrategias específicas de intervención.

Nivel de desempeño de la escuela

Éstas son escuelas que grosso modo han aumentado desde un rango inicial medio (240-260 puntos SIMCE) a uno alto (270-290 puntos SIMCE) en cuarto básico durante la década. Comenzaron en la media nacional o poco por debajo de ella, y aumentaron para situarse en un rango inmediatamente por sobre la media, pero sin alcanzar puntajes “de excepción”.

Tiempo del proceso de mejoramiento

En general, estas escuelas han experimentado tiempos largos en sus procesos de mejoramiento escolar: ocho a diez años. Eso sí, ninguna de ellas debió experimentar procesos de reestructuración durante la última década; se trata de procesos de mejoramiento acumulativos, pero relativamente graduales, sin quiebres institucionales mayores: las escuelas de este grupo comenzaron desde un nivel básico ya resuelto.

Contexto: apoyo o dificultad para el mejoramiento escolar

Ninguna de las escuelas de este grupo se sitúa en un contexto socialmente privilegiado; al contrario, en general, se trata de escuelas a las que asisten mayoritariamente alumnos de familias de bajo o medio bajo capital económico y cultural. Todas estas escuelas se perciben trabajando en un contexto desafiante, aunque las fuentes de ese desafío son diferentes y afectan a las escuelas con intensidad variable. En dos casos, las escuelas parecen haberse beneficiado de una cierta (auto) selección de familias y alumnos orientados al logro académico, y ninguna de ellas tiene una población escolar socialmente marginal, a pesar de que una de ellas enseña a alumnos de una pequeña comunidad semirural y la otra ha debido afrontar la competencia y “descreme” provocado por nuevas escuelas privadas. En los otros dos casos, en cambio, además del bajo nivel

socioeconómico de sus estudiantes, las escuelas se sitúan en zonas de alta vulnerabilidad e incluso marginalidad social, por lo que enfrentan un contexto más desafiante.

Mejoramiento incipiente: reestructurando los procesos escolares

Rutas de mejoramiento: los énfasis puestos

En todas las escuelas que conforman este grupo los directivos lideraron un proceso de “reestructuración” organizacional a partir de una cierta crisis institucional y esto marcó el inicio de los procesos de mejoramiento escolar. Estas reestructuraciones fueron de distinto nivel de profundidad, yendo desde el restablecimiento de rutinas y procesos básicos de funcionamiento de la gestión institucional, del desempeño de los docentes y de la convivencia escolar (lo que se ha denominado “procesos de normalización”), hasta un foco en el cambio de las estructuras y procesos de gestión técnico-pedagógica para el apoyo a los docentes. Ciertamente, en todas ellas hay un fuerte foco en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y de las capacidades docentes. Esto se realiza poniendo énfasis en la implementación de acciones específicas y de corto plazo, sobre todo al inicio del proceso de cambio, combinadas con otras más estratégicas en los últimos periodos.

En dos de las escuelas se redefinieron los roles y responsabilidades de los directivos y los docentes, junto con introducir procesos de planificación institucional más sistemáticos y participativos, lo que generó un mayor ordenamiento y claridad tanto de las prioridades de la escuela como de la gestión institucional. Esto ha permitido a las escuelas tener un norte más claro y un mejor aprovechamiento de sus recursos.

Por último, en las tres escuelas se instalaron dispositivos de apoyo y monitoreo del trabajo docente (e.g. sistemas de planificación de clases, observación de aula y retroalimentación, monitoreo de la cobertura curricular, maximización del tiempo de clases), y estrategias de reforzamiento de los niños que presentan mayores dificultades o necesidades educativas especiales. Si bien estos mecanismos son valorados por los docentes, parecieran encontrarse todavía en una fase de desarrollo y ajuste, y estar mucho más presentes en el primero que en el segundo ciclo básico. También se establecieron normas claras y más estrictas respecto a la disciplina, asistencia y puntualidad de los estudiantes, y un monitoreo sistemático de su cumplimiento, puesto que se asume que ésta es una condición esencial para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Foco en los aprendizajes y aprendizajes priorizados

En las escuelas de este grupo se observa un claro foco en los aprendizajes básicos de los estudiantes, especialmente en lectura y matemática, pero también una preocupación por el desarrollo de otros ámbitos ligados a lo valórico, lo actitudinal y ciertas habilidades sociales que consideran claves para el éxito académico y la integración a la sociedad de los estudiantes, sobre todo dado que trabajan con estudiantes de alto nivel de vulnerabilidad. En este sentido, todas las escuelas declaran buscar una formación integral de sus alumnos y desarrollar dimensiones como la autoestima, la autorregulación de la conducta, el respeto por el otro y la afectividad de los estudiantes.

Sin embargo, su prioridad es la dimensión académica, con un foco todavía muy centrado en los aprendizajes básicos, postergando otros dominios del currículo, así como el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, como la comunicación oral, la escritura, la resolución

de problemas, el pensamiento crítico, o la creatividad. Con todo, si bien el SIMCE es un indicador relevante para todas estas escuelas y se realizan actividades para prepararlo, en la mayoría no se observó prácticas intensivas de entrenamiento (i.e. aplicación sistemática de ensayos SIMCE o incentivos ligados a sus resultados).

Grado de institucionalización del mejoramiento escolar

Los profundos cambios organizacionales y culturales impulsados en estas escuelas, así como las estrategias implementadas, son en general recientes, por lo que su nivel de institucionalización es incipiente: se trata de una fase inicial de cambio, habida cuenta de la presencia de procesos de restructuración. En todas ellas, muchas de las prácticas introducidas se encuentran todavía en una etapa de ajuste y perfeccionamiento, y son aún muy focalizadas. En dos de los casos, los cambios están muy basados en el potente liderazgo de los directivos, por lo que su sustentabilidad es todavía frágil; en el otro, dada la presencia de una institución religiosa mayor y que los cambios se iniciaron antes, su cultura se encuentra más institucionalizada, pero su dependencia del sostenedor es mayor. Así, sólo una vez superada esta fase de logros iniciales, será posible evaluar el grado de compromiso y motivación lograda en los actores internos de las escuelas.

Cultura del “nosotros”: identidad y capital simbólico de la escuela

En estos establecimientos el cambio se inició en el marco de una cierta crisis institucional ligada –en un caso– a un abrupto deterioro de sus resultados de aprendizaje en las mediciones nacionales; y –en los otros dos casos– a un deterioro más estructural, que no sólo incluía un muy bajo nivel de desempeño académico, sino también la pérdida de matrícula y prestigio, así como a un clima de baja motivación de los docentes y estudiantes. En estos dos últimos casos, la llegada de una directora con fuerte liderazgo fue el catalizador para un proceso de “restructuración” de los establecimientos y de cambio cultural.

Dados los distintos desarrollos institucionales previos, estos cambios tuvieron diferencias entre las escuelas. En las dos escuelas públicas, uno de los focos fue la construcción de un nuevo “relato”, lo que permitió generar un proyecto compartido y renovar su identidad. En una de ellas se buscó revalorar su carácter público y recuperar el orgullo sobre la historia de la escuela –la más antigua de la ciudad–, el privilegio y responsabilidad de pertenecer a ella, lo que se transformó en un elemento clave para reforzar el sentido de misión y la motivación de los actores escolares. En la otra, el esfuerzo se enfocó en transformarla en una “escuela pública con identidad privada”, caracterizada por la exigencia, el orden y la disciplina, para diferenciarse de un estereotipo que circula sobre las escuelas públicas. En ambas escuelas se introdujeron símbolos (e.g. uniforme, insignia, himno), así como desfiles y actividades para mostrar sus logros a la comunidad. La tercera escuela, en cambio, ya contaba con elementos fuertes de identidad y misión al inicio del período.

Además, en las tres escuelas de este grupo, se buscó producir un buen clima y de mayor confianza entre los actores, en que todos se sintieran acogidos e involucrados en el proyecto de mejoramiento de la escuela. Para ello, un foco inicial del proceso de mejoramiento fue desarrollar relaciones personales positivas, respeto y preocupación personal entre los diversos actores, así como ampliar los espacios de participación de los docentes y apoderados.

Cultura profesional docente: la presencia de accountability interno

En estas escuelas se percibe un cambio desde una cultura profesional más bien tradicional (caracterizada por un trabajo aislado de los docentes), hacia una mayor estructuración institucional de la labor docente, con énfasis en el trabajo colectivo. Los nuevos liderazgos de estas escuelas crearon estrategias de apoyo a los docentes, espacios y tiempos para que compartieran sus prácticas, materiales y problemas, junto con dispositivos de presión/control, como sistemas de planificación y observación de clases. Todo esto permitió un mayor alineamiento de las estrategias de enseñanza entre los docentes, una revalorización del trabajo colectivo, así como el convencimiento de que sus estudiantes pueden lograr mejores resultados de aprendizaje y que esto es una responsabilidad compartida. En dos de las escuelas, esto se vio facilitado por la renovación de un grupo significativo de docentes y el que las directoras tuvieran una importante autonomía para seleccionar a los nuevos profesores, teniendo como criterios los desafíos y la orientación del proyecto de cambios.

Ciertamente los referidos cambios en la cultura profesional de estas escuelas se asocian a prácticas recientemente incorporadas, aún en desarrollo, que no han sido institucionalizadas. Éstas se basan fuertemente en el liderazgo directivo y los mecanismos de presión/control que utilizan, y poco en el liderazgo docente y las capacidades institucionales de las escuelas, lo que las hace aún muy frágiles. Además, los focos de mejoramiento de las prácticas docentes son todavía limitados y específicos, y no es posible afirmar que se haya constituido una “comunidad de aprendizaje” en estas escuelas.

Nivel de desempeño de la escuela

En general, estas escuelas mejoraron sus resultados en el SIMCE de lectura y matemática de 4° básico desde un nivel bajo a uno medio: a inicios de la década pasada estas escuelas tenían puntajes menores al promedio nacional, alcanzando a fines de la década valores similares al promedio nacional en lectura y levemente superiores en matemática. Eso sí, en todas las escuelas el mejoramiento de resultados estuvo fuertemente concentrado en la segunda mitad de la década pasada. En el caso de 8° grado los incrementos fueron mucho menores o inexistentes.

Tiempo del proceso de mejoramiento

Los procesos de mejoramiento de las escuelas de este grupo son relativamente recientes, a pesar de que el cambio institucional acumulaba cuatro o cinco años al momento de ser estudiadas. Esta distinción se produce porque todas estas escuelas experimentaron en este período un cambio de director asociado a un proceso significativo de reestructuración o una reorientación institucional. Así, se podría decir que –en estos casos– esta fase inicial del proceso de cambios significó una especie de “etapa cero” de la mejora.

Contexto: apoyo o dificultad para el mejoramiento escolar

Estas tres escuelas trabajan con una población socioeconómicamente vulnerable y se sitúan en entornos desafiantes. Sin embargo, este contexto les ha presentado complejidades diferentes. Dos de las escuelas de este grupo son municipales, por lo que han debido enfrentar un cierto estigma asociado a la educación municipal, lo que ha afectado su matrícula y su prestigio. Adicio-

nalmente, una de ellas ha visto decrecer su matrícula dada la disminución de la población joven en su comuna y los altos índices de delincuencia del sector en que se ubica. La otra atiende a una población escolar caracterizada por una situación económica de nivel medio, pero con padres cuyo nivel educacional y valoración de la educación formal es más bien débil. En el caso de la escuela privada, si bien se encuentra ubicada en una zona con un fuerte crecimiento poblacional, por lo que no ha tenido problemas de matrícula, la elevada pobreza y la debilidad de los servicios públicos dominantes en la zona configuran también un entorno que dificulta su labor.

Mejoramiento puntual: normalización focalizada en tests de logro académico

Las dos escuelas que conforman este grupo difieren en muchos aspectos sustantivos, incluyendo las razones que motivaron sus procesos de mejoramiento y las acciones que han emprendido lograrlo. Sin embargo, comparten el fuerte foco en los resultados del SIMCE, elemento que ordena sobremanera la gestión y cultura organizacional de estas escuelas, y constituye el factor predominante de sus procesos de mejora. Esto ha sido en respuesta a lo que interpretan como la prioridad de las políticas educacionales, para las cuales los resultados en pruebas estandarizadas no serían un indicador de la calidad, sino el objetivo buscado.

Rutas de Mejoramiento: los énfasis puestos

En las escuelas de este grupo se observa una combinación de tácticas de corto plazo y de respuestas estratégicas, aunque siempre muy restringidas a la mejora de resultados de la prueba nacional de logro académico, SIMCE, en los cursos y asignaturas evaluados por ésta. Este conjunto de tácticas y estrategias se puede caracterizar como tributario de una definición, liderada por el director de la escuela, que prioriza la mejora de resultados medibles, muy focalizados en el SIMCE.

En estas escuelas existen planificaciones pedagógicas detalladas, clase a clase, que deben ser aprobadas por el jefe de UTP o la dirección, quienes solicitan a los docentes corregir los errores que detectan y les entregan retroalimentación; además se realiza observación de aula. Los docentes identifican con claridad estas prácticas y las perciben como formas de control por parte de la dirección; con instrumentos difusos y poca retroalimentación en un caso, y como una práctica incipiente pero altamente formalizada (pauta conocida, planificación de la observación, retroalimentación) en el otro.

Ambas escuelas también aplican reforzamiento a los estudiantes que avanzan menos en el SIMCE, principalmente realizando un trabajo diferenciado en grupos homogéneos. Eso sí, aunque estas escuelas comparten su foco en el SIMCE, difieren en la complejidad de su abordaje. El primer caso puede caracterizarse como más limitado al uso de tácticas estrictamente reactivas y restringidas a la preparación de la prueba SIMCE, incluso a costa de dejar de enseñar algunas asignaturas no evaluadas. El otro caso, aunque puede describirse como estratégico, se trata más bien de un conjunto sistemático de tácticas asociadas al SIMCE y estrategias para gestionar ese mejoramiento, que incluyen protocolos de actuación en los ámbitos funcionarios y pedagógicos, fuerte monitoreo a la implementación de pruebas preparatorias, registro de la supervisión, evidencia de los supervisados y reporte de niveles intermedios (jefes de departamento), y sanciones funcionarias por incumplimiento de la planificación. Con todo, en este caso se observan inci-

pientes experiencias de desarrollo de capacidades, bajo la forma de modelamiento. Eso sí, se trata siempre de estrategias fuertemente orientadas en una lógica de arriba-abajo.

Foco en los aprendizajes y aprendizajes priorizados

Estas escuelas sitúan el foco de sus procesos de mejoramiento en lograr los aprendizajes requeridos para rendir exitosamente la prueba SIMCE, lo cual orienta la enseñanza hacia ciertas asignaturas, ciertos contenidos, y ciertos grados, como prioritarios. Los desafíos educativos de la convivencia escolar así como otros apoyos a alumnos con dificultades (psicopedagógicos o fonoaudiológicos) no parecen ser centrales, y son de hecho concebidos como una manera de asegurar una base para funcionar en la preparación del SIMCE o como una preocupación por los que se rezagan en dicho proceso.

Grado de institucionalización del mejoramiento escolar

En estas escuelas los procedimientos usados como herramientas del mejoramiento se encuentran formalizados y son claros para todos; aunque en un caso esta formalización es más explícita en su vínculo con el mejoramiento escolar, y en el otro más difusa, por estar a medio camino entre la normalización y el control restrictivo del entrenamiento al SIMCE. En ambas escuelas estos procedimientos están muy fuerte y exclusivamente sostenidos en la dirección, la UTP y los sostenedores, y no en la comunidad docente. Esto sumado al extremo foco en el incremento de puntajes en los tests externos de logro académico, hace del mejoramiento un fenómeno puntual y de una base institucional estrecha.

Cultura del “nosotros”: identidad y capital simbólico de la escuela

En las escuelas de este grupo no es tan definida una cultura común compartida. Aunque es posible reconocer ciertos elementos discursivos comunes, éstos son algo imprecisos y no llegan a constituir un relato complejo de identidad (a lo más se configura como un sentimiento no muy explícito de orgullo por trabajar en un contexto adverso). Y cuando sí es posible describir mejor un relato compartido (siempre basado en los logros SIMCE, a pesar de las adversidades), su vigencia queda circunscrita a un grupo reducido de la escuela, compuesto sólo por directivos y profesores antiguos. Así, estas escuelas carecen del capital simbólico que proporciona una clara identidad ampliamente compartida por la comunidad escolar.

Cultura Profesional docente: la presencia de accountability interno

Las escuelas de este grupo se caracterizan por un bajo nivel de accountability interno del colectivo de profesores; lo que se observa con claridad, en cambio, son mecanismos jerárquicos de supervisión y responsabilización de arriba hacia abajo. Aunque en una escuela esos mecanismos son fuertes, estructurados y están orientados al mejoramiento de logros académicos; y en la otra, los procedimientos son menos estructurados y se orientan a la normalización del funcionamiento escolar. En ambas, eso sí, los docentes no muestran una cultura profesional compartida y las instancias de trabajo colectivo son siempre convocadas, animadas y lideradas por los directivos escolares.

Nivel de desempeño de la escuela

Aunque ambas escuelas aumentaron significativamente sus resultados académicos, ellas difieren en el nivel absoluto de desempeño: mientras una pasó de un nivel bajo a situarse alrededor de la media nacional, la otra aumentó desde el nivel medio al nivel alto de logro en los aprendizajes de sus alumnos.

Tiempo del proceso de mejoramiento

En estas escuelas el proceso de mejoramiento de la década pasada tiene entre cinco y ocho años. Éste tiene su origen en una preocupación general del director o sostenedor por mejorar, marcada decisivamente por bajos puntajes en el SIMCE que gatillan un esfuerzo de normalización.

Contexto: apoyo o dificultad para el mejoramiento escolar

Estas dos escuelas se encuentran ubicadas en contextos muy vulnerables y atienden a una población escolar de bajo capital cultural y económico. Sin embargo, su nivel de desafío difiere sensiblemente: en un caso, la escuela tiene alta demanda porque es percibida como exitosa en su sector, lo que la hace también selectiva, y ha crecido constantemente en su tamaño; inversamente, la otra escuela trabaja con estudiantes muy vulnerables, muchos de los cuales otras escuelas no aceptan, ya sea por su elevada vulnerabilidad o porque han tenido historias escolares complejas, acumulando episodios de fracaso escolar; se trata, por tanto, de una población escolar con alta rotación.

TERCERA PARTE

Doce historias de Mejoramiento Escolar

MEJORAMIENTO ESCOLAR INSTITUCIONALIZADO: ALCANZANDO LA EFECTIVIDAD EDUCATIVA

La Valentín Letelier: un oasis en el desierto
TAMARA ROZAS – PAULINA RUIZ

Escuela México de Michoacán: una estrella que sobresale en el sur
XAVIER VANNI - MARÍA JESÚS SANTELICES

Cristian and Caren School: aprendizajes desde una escuela particular subvencionada
XIMENA RUBIO - JUAN PABLO VALENZUELA

LA VALENTÍN LETELIER: UN OASIS EN EL DESIERTO

TAMARA ROZAS – PAULINA RUIZ

*Cuando la escuela empezó nos decían “patas con tierra”
(estudiante de 8° básico)*

INTRODUCCIÓN

La escuela Valentín Letelier es un establecimiento fundado el año 1998 en el sector poniente de la ciudad de Calama, Región de Antofagasta. Nadie de la comunidad escolar de la ciudad imaginó entonces que podría alcanzar los logros que hoy detenta, como haber superado los 300 puntos en el SIMCE 2011 de lectura de 4° básico, y de lectura y de matemática de 8°; lograr ser una de las pocas escuelas autónomas de la Región de Antofagasta; no tener problemas de equipamiento ni recursos, o contar con estudiantes motivados y comprometidos con su futuro.

“Nadie daba un peso por esta escuela, se pensaba que un año o dos años iba a durar y después iban a empezar a destruir o íbamos a tener lo peor acá”, señala la jefa de UTP y, efectivamente, existían factores que parecían jugar en contra. El establecimiento se construyó en una de las poblaciones más vulnerables de la ciudad (Gustavo Le Paige) con la única pretensión inicial de entregar oferta educativa en un sector donde no existía. Asimismo, recibió niños repitentes y expulsados de otras escuelas municipales. Por último, existía la incertidumbre de si el director repetiría los logros alcanzados en su anterior escuela, que recibía niños en una situación socioeconómica mucho mejor.

Los primeros años de vida del establecimiento tuvieron más de agraz que de dulce. Tal como presagiaban algunos, se vivieron problemas graves de comportamiento y fuertes conflictos de convivencia escolar entre estudiantes; hubo que lidiar con una alta inasistencia y en varias ocasiones la infraestructura de la escuela fue dañada. Para los docentes que estuvieron desde el comienzo, estas situaciones fueron complicadas y algunos incluso se preguntaron qué hacían trabajando allí, y si serían capaces de lograr algo con sus estudiantes.

Sin embargo, con el tiempo la escuela se fue transformando en un “oasis” en el desierto de Atacama y en su entorno social. Consiguió importantes logros académicos y materiales, y también cambiar la mentalidad de sus alumnos, que comenzaron a creer en sus potencialidades y a visualizar un horizonte futuro próspero a pesar de sus contextos familiares, que para la gran mayoría de ellos eran (y siguen siendo) complejos y vulnerables.

En cuanto a logros académicos, la escuela comenzó a destacar a nivel comunal, regional y nacional por su trayectoria de mejoramiento en la prueba SIMCE. Si al comenzar los puntajes que obtenían en 4° básico eran casi idénticos a los del país, la Región de Antofagasta y la comuna de Calama, e inferiores a éstos en 8° básico, hoy los sobrepasan notoriamente.

Desde 2002, el establecimiento muestra también una trayectoria positiva en indicadores de eficiencia interna, como repitencia y retiro, en relación al promedio nacional, regional y comu-

nal. Salvo por el periodo 2005/2006, la tasa de repitencia de 1er y 2do ciclo tiende a ser baja, y entre los periodos 2006/2007 y 2010/2011, se destaca por tener indicadores muy positivos, especialmente en 2° ciclo. En cuanto al retiro de alumnos, la escuela presenta una situación especialmente positiva, pues entre los periodos 2002/2005 y 2010/2011 mantiene una tasa baja. Por otro lado, la matrícula no presenta grandes variaciones (entre 2000 y 2012) y “llenar los cupos” nunca ha sido un problema para este establecimiento.

La escuela Valentín Letelier no realiza selección de estudiantes, así lo indican las encuestas aplicadas a padres y apoderados de alumnos que rinden el SIMCE, y las entrevistas efectuadas en el contexto de este estudio. Por lo tanto, ni sus logros ni su mejoramiento pueden atribuirse a mecanismos de este tipo: deben explicarse a partir de los procesos y esfuerzos internos del establecimiento.

Pero además de los logros en resultados académicos y en indicadores de eficiencia interna, cuyo origen intentaremos dilucidar en estas páginas, la escuela presenta resultados que no son fáciles de medir, pero pueden ser incluso más esclarecedores de sus avances. En primer lugar, ha generado una identidad escolar muy potente que es asumida y exhibida con mucho orgullo por profesores, directivos y alumnos, y que se relaciona con una historia compartida, con logros académicos, con el trabajo en equipo, con su sello que es reconocido más allá del establecimiento. En segundo lugar, en la escuela se ha logrado generar un clima escolar y organizacional particularmente positivo, donde destacan el respeto y confianza de los alumnos hacia sus profesores y entre ellos mismos. En tercer lugar, es una escuela donde toda la comunidad escolar tiene altas expectativas respecto del futuro académico y laboral de los estudiantes. Todos los actores creen que cada niño de la escuela Valentín Letelier es capaz de salir adelante, de ser una persona integral y reconocida en lo que decida hacer en su futuro. Por último, los estudiantes de este establecimiento muestran altos niveles de motivación por aprender: tienen ganas de ir a clases, de rendir bien en el SIMCE, de seguir estudiando, y la intención de ser ejemplos de los valores del establecimiento una vez que se gradúen de 8° básico.

Visitamos la escuela en un momento de transición: su director inicial, quien la fundó y en gran parte le imprimió su identidad, había dejado el cargo seis meses atrás. Al momento de nuestra visita, lo sucedía de forma interina quien había sido jefa de UTP desde el 2006 y había jugado un rol central en el mejoramiento académico de que da cuenta la trayectoria de la escuela

¿Qué se fue construyendo e instalando en “la Valentín Letelier” –como la llaman todos con quienes conversamos– que parece posible mantenerse en el tiempo? En las siguientes secciones nos proponemos responder esta pregunta.

EL TRABAJO DOCENTE COMO MOTOR DE LA ESCUELA

Casi todos veníamos de diferentes colegios, pero una cosa importante que el director nos inculcó era que aquí la labor importante era la del profesor. Todas las acciones y todos los objetivos de la escuela parten de la base del profesor, él nos fue inculcando que la esencia importante de la escuela éramos nosotros (docente).

Cuando la escuela se inició, lo hizo con un grupo de docentes heterogéneo en edades, formación y experiencias laborales; su único rasgo común era haber sido elegidos por el director inicial, pues seleccionarlos él mismo fue un requisito que puso a la Corporación Municipal para asumir el cargo. Así, combinó a profesores del establecimiento que había dirigido anteriormente con otros que le parecieron idóneos por su currículum. Nos queda la impresión de que el proceso no fue excesivamente selectivo, pues no existía demasiado interés entre los profesionales de la comuna por venir a trabajar a esta escuela ubicada, literalmente, en los márgenes de la ciudad.

Pese a ser un grupo heterogéneo, los docentes comparten su compromiso con la escuela y el ejercicio de liderazgo en sus distintos ámbitos de funcionamiento. Son profesores reflexivos, con una actitud proactiva, con opinión respecto de los distintos procesos de la escuela, que asumen múltiples funciones y responsabilidades, con enorme compromiso y prolijidad en la realización de sus clases, y felices con su trabajo.

A su vez, los distintos miembros de la comunidad escolar valoran enormemente el trabajo de los docentes, y recalcan su compromiso y capacidades. Los apoderados y alumnos destacan su preocupación constante por los logros académicos, el vínculo afectivo, y las altas expectativas que tienen respecto de su futuro. El sostenedor, el supervisor del DEPROV y el equipo directivo subrayan además su autoexigencia, su esfuerzo por actualizarse, y su convicción de que se puede llegar a buenos resultados en contextos de pobreza.

Este marcado perfil de los docentes, su compromiso y liderazgo, se explican principalmente por la centralidad que en la escuela se atribuye a su labor.

Un aspecto fundamental es que en la Valentín Letelier existe una preocupación por potenciar a los docentes y promover en ellos una actitud proactiva. Constantemente, el director inicial recalca el valor de su trabajo y los reforzaba positivamente mostrando confianza y apoyo respecto de sus capacidades y potencialidades; haciendo sentir que lo hacen bien y cuentan con apoyo. Todo esto, dicen los docentes, mejora su autoestima y les permite sentirse seguros.

“Él nos incentivaba a nosotros, ‘Tú lo haces bien’, ‘Yo confío en usted’, eso me marcó mucho profesionalmente y me sirvió para mi autoestima, para demostrar que sí puedo. Yo creo que a todos acá nos hizo sentir eso, nos sentimos las reinas de Calama, porque él nos enseñó a decir que uno es capaz” (docente).

El reconocimiento explícito al trabajo y potencialidades de los docentes de ninguna manera favorecía una actitud pasiva o de conformidad con el trabajo realizado. Se los instaba a asumir nuevos desafíos y funciones, apelando a que tomaran una actitud protagónica no sólo en el aula, sino también en otros ámbitos de funcionamiento de la escuela. Esto nos habla de la confianza en las competencias del equipo docente, pero también de un elevado nivel de exigencia. Ellos afirman que en la escuela “Se siente en el aire” el llamado a tener una actitud activa y a asumir

liderazgo en distintas labores, pero no lo ven como algo impuesto sino como necesario para mejorar la escuela, y como una oportunidad de potenciar otras habilidades.

Los docentes cuentan que el primer director los impulsó a impartir asignaturas, niveles de enseñanza o a asumir cargos nuevos. Ilustrativo es el caso de un profesor de educación física al que se propuso asumir la asignatura de ciencias: el profesor estudió los contenidos, solicitó materiales de apoyo, y con respaldo del equipo directivo logró asumir exitosamente esta labor con la que continúa actualmente. También se relata que se motiva a los docentes a desarrollar iniciativas de su interés que vayan en beneficio de la comunidad escolar, por ejemplo a través de las denominadas academias (talleres para estudiantes que se realizan en la jornada extendida), definiendo ellos mismos temas a trabajar.

Además de la realización de clases y talleres, los docentes asumen otras funciones. El profesor de inglés es a la vez encargado de la alimentación; una profesora de primer ciclo se encarga junto con la orientadora de los apoderados; otra docente se encarga del CRA; hay profesores que participan de la comisión de decoración y ornamentación, o de la de bienestar de profesores, de relaciones públicas; hay quienes asumen la organización de celebraciones y eventos. Nos cuentan que colegas de otras escuelas les dicen que “están locos” por la cantidad de trabajo y actividades que asumen, pero ellos se sienten bien así: lo consideran un beneficio para el establecimiento y, por el desafío que implica, también para ellos.

“Nosotros no trabajamos por el cargo, no, no tiene que ver con el cargo. El jefe lo que hizo fue potenciar las habilidades de cada uno. Por ejemplo, la colega que ahora es jefa de UTP, a ella le gusta mucho la parte de informática, entonces todo lo que sea informática, ella lo hace. O el profesor al que gustan las comunicaciones, hace la radio” (orientadora).

También se impulsa a los docentes a participar de la gestión de los recursos de la escuela, asumiendo el desafío de diseñar e implementar proyectos de utilidad para el establecimiento. Uno de los propósitos de esta iniciativa fue generar competencias en los docentes y confianza entre ellos en base a la transparencia y discusión grupal de los proyectos. Así, de a poco, se fueron convirtiendo también en administradores del establecimiento.

Junto con potenciar a los docentes y promover en ellos una actitud proactiva, esta escuela se caracteriza por otorgarles autonomía en lo técnico pedagógico y un espacio importante de participación en las decisiones que tengan relación con este ámbito.

Así, los docentes tienen autonomía para definir el tipo de trabajo que realizan dentro del aula; son libres de escoger las actividades, metodologías y recursos que utilizan en clase. A su vez, cumplen un rol importante en definir el material de apoyo para el trabajo en aula: sugieren textos escolares y materiales y equipamiento a adquirir. “Yo llamo a los profesores y les digo: ‘mire, qué libro quieren ustedes trabajar el próximo año’. Entonces hay algunas que me dicen: ‘mire, yo tengo una amiga en una escuela particular que trabaja muy bien con este libro, probemos’, y compramos el libro, uno para cada niño y a color. Gastamos una buena millonada de plata, pero los niños se lo merecen” (directora).

Por otra parte, los docentes tienen márgenes de libertad respecto de las planificaciones: se las solicita, pero no se impone un modelo específico para su elaboración. Los docentes deben cumplir con una estructura básica de planificación por unidad (no clase a clase), que ajustan y adaptan según su estilo y necesidades. Los docentes valoran esta postura, porque prefieren invertir ese tiempo preparando material didáctico y porque posibilita espacios de autonomía. Señalan que

una “buena clase” no depende de un documento, sino de la capacidad del docente de adaptar su plan original a las necesidades y dinámicas que se van generando. En el caso de que los docentes tengan licencia o no puedan asistir a la escuela, se preocupan de dejar la planificación de las clases para quien los reemplace. En síntesis, los docentes sienten que la planificación de clases que les piden no coarta su libertad ni se ha transformado en un trámite engorroso de poca utilidad, sino que sirve como guía orientadora de la clase.

“Nosotros aquí tenemos una herramienta de planificación, pero es una planificación libre, que tiene que cumplir con todo lo que necesita un instrumento de ese tipo técnico, pero hay diferentes modelos, entonces cada profesor lo va ajustando y adecuando. Además, es una planificación que te da libertad, nosotros las tenemos como guía, nos sirven mucho, pero de acuerdo a cómo se va presentando, se va cambiando, modificando, insertando, eliminando” (docente).

A su vez, los docentes utilizan distintas estrategias para lograr la atención y motivar a los alumnos. Una profesora a veces pone incienso o hace ejercicios de relajación para calmar la ansiedad de los niños; otra elige a un grupo de alumnos para que la ayude a trabajar con ciertos recursos tecnológicos (edición de videos, etc.); otra los premia con autoadhesivos cuando cumplen bien con alguna labor.

Un aspecto importante de la autonomía y participación de los docentes es que éstos se involucran en las decisiones relativas al tipo de apoyo externo que podría requerir la escuela. El equipo directivo evalúa en conjunto con ellos la pertinencia de las capacitaciones y materiales que ofrece la asistencia técnica educativa (ATE). Por ejemplo, en acuerdo con los docentes, luego de un año de trabajo con una ATE, se determinó finalizar el contrato pues no constituía un aporte suficiente. A su vez, se han contratado servicios puntuales que los docentes consideran útiles: materiales de Villa Educa, capacitaciones y material para aplicar el método Singapur, o la contratación de un servicio sobre resolución de conflictos y comunicación efectiva. El planteamiento de la escuela es que el actor clave en las decisiones respecto al trabajo de aula es el docente. Por tanto, se busca contratar servicios específicos, que no lo reemplazan ni determinan cómo debe trabajar.

Ahora, si bien existen espacios importantes de autonomía técnico-pedagógica, se está en presencia de una autonomía regulada. El protagonismo, autonomía y libertad son permitidas siempre que se cumpla con ciertos requisitos mínimos, que se han ido matizando desde la fundación de la escuela. En un comienzo, cuando el establecimiento se encontraba en una etapa de normalización y aseguramiento de las condiciones mínimas de aprendizaje (antes de 2005), los requisitos se relacionaron con motivar a los alumnos a asistir a la escuela, potenciar su autonomía, iniciar las clases a la hora y mantener un relativo orden dentro de la sala, y también con avanzar en lograr mejores y mayores aprendizajes en los alumnos.

En una segunda etapa de la escuela los requisitos para mantener la autonomía empiezan a cambiar. A partir de la llegada de los primeros buenos resultados SIMCE en 2005 y la posterior implementación de pruebas estandarizadas, la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje de los alumnos en evaluaciones internas y externas se transforman en los elementos que enmarcan la autonomía docente. La consigna es que el docente puede mantener sus espacios de autonomía técnica (utilizar sus propias metodologías de planificación, escoger las estrategias metodológicas y actividades en el aula que considere más pertinente, y consignar el tipo de ma-

terial u apoyo que desea utilizar), mientras cumpla con la cobertura curricular y resultados de aprendizaje de los alumnos.

En la Valentín Letelier no han instalado de manera rígida el conjunto de mecanismos de monitoreo al trabajo docente que típicamente se están exigiendo en los establecimientos chilenos; planificaciones de clases según un modelo unificado, observaciones sistemáticas del equipo directivo, evaluación del desempeño según resultados de los alumnos. Más bien se ha tomado algunos elementos que han parecido relevantes según la etapa en la que se encuentran. En ese sentido, se podría decir que en la historia de la escuela se ha cuidado que las prácticas de monitoreo del trabajo docente no sean percibidas como una amenaza, sino como una forma de supervisión mínima que no rompe con la autonomía, ni contradice el reconocimiento a su trabajo.

De esta manera, antes del 2005, las prácticas de monitoreo consistían en visitas esporádicas a la sala de clases, revisión de cuadernos y calificaciones de alumnos, en escuchar la opinión de los apoderados sobre los profesores y conversaciones con los docentes respecto a los aspectos por mejorar. En ese sentido, la generación de espacios de confianza donde los propios docentes reconocían sus dificultades y necesidades de apoyo era crucial. Luego del 2005, el resultado en las pruebas estandarizadas que se aplican en todos los cursos se constituye en el principal mecanismo de monitoreo de la labor docente, pero no se pierden las prácticas anteriores, y menos la costumbre de los directivos de conversar y dialogar constantemente para indagar en dificultades e inquietudes respecto al trabajo en aula. A su vez, el establecimiento nunca ha implementado un sistema estructurado y regular de observación de clases. Al año 2012 no había calendario de observación con una pauta específica ni método de retroalimentación definido de antemano. Lo que hacían los directivos era visitar el aula en un tiempo breve, que según su opinión les bastaba para hacerse una impresión general de la clase. Ahora bien, si se trata de docentes integrados recientemente, el monitoreo de los directivos es bastante más intensivo.

La combinación de confianza, espacios de autonomía y protagonismo docente, y un clima de exigencia permanente han permitido instalar a su vez una lógica de la autodisciplina. Desde los inicios de la escuela se insistió en transmitir a los docentes la importancia del cumplimiento, responsabilidad y prolijidad del trabajo. Los directivos explican que no tienen que indicar a los docentes qué deben hacer en la escuela y en su sala de clases, puesto que cada uno lo sabe. *“Más que andarlo visitando, cada uno tiene una autodisciplina. Esto también es lo que hemos querido enseñarle a los niños, la autodisciplina; yo me comporto bien no porque el profesor me está mirando, yo hago mi trabajo no porque el director me está mirando”* (director inicial).

Los docentes comentan que al comienzo las exigencias hacia ellos fueron duras, pero que luego fueron comprendiendo la importancia de la disciplina y cumplimiento para tener resultados con los alumnos, tanto académicos como no académicos. Como ejemplo señalan que actualmente en todo el equipo está muy presente la idea de que “todo es para ayer”, y que por tanto no se puede perder ni un solo segundo de trabajo, ni tampoco demorar la toma de decisiones. A su vez, comentan que “cada uno sabe lo que tiene que hacer” y es responsable de su trabajo, por lo que no es necesario que el equipo directivo esté controlando sus labores. Esto se refleja en que los docentes entregan las planificaciones, las evaluaciones, y los proyectos en las fechas indicadas, y entran a la sala de clases exactamente a la hora estipulada. Se sienten responsables de sus clases y resultados. Esto último, sumado a la creencia de que siempre se pueden hacer mejor las cosas y obtener mejores resultados, se traduce en una actitud activa de los docentes, en la que siempre se está pensando en cómo mejorar las clases y hacerlas más atractivas para los estudiantes. Este

clima de exigencia hacia el trabajo docente se exagera luego de los buenos resultados SIMCE en 2005.

Por otro lado, el ejercicio de la labor docente en esta escuela se caracteriza por la existencia de condiciones laborales que la dignifican y facilitan.

Los docentes nos cuentan que el primer director se preocupó de no pasar a llevar o denigrar su trabajo. Relatan que nunca los sancionó por acciones o resultados de sus alumnos, sino que mantuvo una actitud de diálogo, de intentar resolver las cosas, instándolos a mejorar su trabajo y sus logros. Muestra de ello es que cuando algún docente no obtenía los resultados esperados en SIMCE, le hacía un llamado a “no desesperarse” y transmitía que buscarían en conjunto los motivos y estrategias para superarlo. De la misma manera, cuando se detectaba alguna falencia en la enseñanza del docente, junto al equipo directivo buscaban la manera de apoyarlo. Los llamados de atención se realizan siempre en un tono de respeto y nunca de manera pública. Ante la presencia de quejas o situaciones problemáticas con los apoderados, nunca el equipo directivo interviene o toma decisiones antes de que el docente aborde directamente el problema.

En la misma línea, la gestión de la escuela se pone al servicio del trabajo docente, lo que facilita su trabajo. Se escucha a los profesores en sus propuestas y se intenta conseguir los equipos y materiales que solicitan para sus clases y proyectos.

“Siempre nos apoyaba 100% en todo, nunca se nos impuso algo. Nosotros proponíamos cosas en el aspecto técnico y siempre se nos apoyó. En mi asignatura, yo trabajé con libros que solamente trabajan los niños de colegios particulares, sin embargo acá yo lo hice, y eso recibe el apoyo de la UTP” (docente).

Los docentes cuentan con variados materiales y recursos según los requerimientos de su asignatura. Ejemplo de esto es el relato del profesor de tecnología, nuevo en la escuela, quien nos muestra maravillado los estantes llenos de materiales e implementos que los alumnos pueden ocupar para realizar los trabajos de la asignatura. En efecto, al entrar a su sala de clases, los estudiantes se encuentran trabajando en distintos grupos armando un circuito eléctrico, cada cual con sus propios materiales. El profesor nos comenta que en ninguna escuela municipal había tenido tantos materiales para hacer su clase, lo que para él es un “paraíso”.

Existe también cuidado por la mantención y reposición de equipos y materiales: una persona asiste todos los lunes a la escuela para hacer mantención de los equipos de computación e impresión. Por otro lado, existe un especial cuidado por proteger el tiempo de trabajo de aula. Para evitar las interrupciones durante las clases, se habilitó un citófono en cada sala (y también en cada oficina) que facilita la comunicación con el resto de la escuela. También se implementó el sistema de dos timbres indicando la entrada a la clase para que los docentes y alumnos lleguen puntualmente: el primero avisa de la próxima entrada a clases, y el segundo la hora exacta de su inicio.

Finalmente, resulta importante mencionar un aspecto sobre las condiciones laborales de la escuela que promueve la estabilidad del equipo y su satisfacción con su lugar de trabajo: la mayoría de los docentes tienen contrato indefinido y por una jornada superior a las 40 hrs. Desde los comienzos, el director inicial buscó que los docentes se sintieran seguros y comprometidos: en la medida que se les ofrecieran buenas condiciones de trabajo, seguridad y estabilidad laboral, se dedicarían a la escuela a tiempo completo y estarían más motivados con su trabajo. A su vez, se consideró que esto era una manera de retribuir todos los esfuerzos que hubo y habría que hacer para sacar adelante al establecimiento.

“Cuando partimos, más del 50% o 60% de los profesores era a plazo fijo, pero en dos años todos quedaron con contratos indefinidos, por 44 horas. Porque el profesor a plazo fijo no es real, dice ‘amén’ porque a fin de año lo pueden cortar. Entonces, nadie anda ‘Yo tengo que correr al otro colegio’, no” (director inicial).

Es importante aclarar que el mejoramiento de estas condiciones laborales responde a la negociación permanente de los directivos del establecimiento con la Corporación, y no a una política hacia la totalidad de escuelas municipales de la comuna. A partir de lo descrito por los directivos y las autoridades municipales, se deduce que estos beneficios se entregan a la escuela en la medida en que muestra una buena gestión, logros, y una actitud responsable y de cumplimiento ante distintos requerimientos. Además del mejoramiento de las condiciones laborales, los beneficios se reflejan en la aprobación de fondos para proyectos e iniciativas, y en los esfuerzos por cumplir con los requerimientos de recursos humanos que solicitaba el establecimiento.

“Se ha dado que le hemos mandado, por ejemplo, frente a una licencia prolongada, hemos mandado un recurso y si no se ajusta a su realidad, él inmediatamente envía un informe y hay que reemplazarlo. En ese sentido, la Corporación también ha acogido y ha respetado las decisiones del director (autoridad de la Corporación Municipal).

Los directivos valoran el reconocimiento y apoyo que la Corporación ha entregado al establecimiento, señalando que han sabido apreciar sus logros.

Por último, quisiéramos mencionar uno de los efectos positivos que, nos parece, tiene la centralidad otorgada por la Valentín Letelier a la labor docente: la concepción de la escuela como lugar de formación y realización profesional. Según lo que nos comentan los docentes, la experiencia en esta escuela ha sido tremendamente significativa en su “constitución como docentes”, incluso más que su formación universitaria. Han aprendido que son capaces de trabajar con alumnos vulnerables, han desarrollado competencias que no hubiesen desarrollado en otros espacios, gozan de condiciones laborales que dan solución a sus necesidades, se han convencido del valor e importancia de su labor en el funcionamiento general del establecimiento y sus procesos de mejoramiento. La representación que tienen los docentes de la escuela como lugar de formación y realización profesional contribuye al compromiso, gratitud y satisfacción que sienten con la escuela.

DISPOSICIÓN CONSTANTE AL MEJORAMIENTO: DE LAS CONDICIONES A LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

“El 2005 llegan los resultados y cuando llegan fue impresionante, los primeros impresionados fuimos nosotros. Y nos dimos cuenta de que era nuevamente hora de cambiar” (orientadora).

El primer año en que la escuela mejora sus resultados SIMCE es 2005, particularmente en la prueba de lectura. Docentes y directivos cuentan que esto fue algo que los tomó totalmente por sorpresa, pues alcanzar un alto puntaje no era un objetivo: la meta común de la escuela era lograr procesos normalizados, con la idea de enfocarse posteriormente en los aprendizajes. La prioridad era motivar a los niños a asistir a la escuela, y generar una disciplina y convivencia que

facilitaran el ambiente de aprendizaje. Para lograrlo, se hizo un esfuerzo por fortalecer la autoestima de los estudiantes, y constituirse en un lugar acogedor y atractivo para ellos.

“Trabajamos siempre la convivencia. Para que vinieran a clase hacíamos ranking mensual, qué curso tiene más porcentaje de asistencia, y yo les decía: ‘niños tienen que venir, el curso X nos ganó’. La idea era ganar, ¿Cierto? competencia sana, que vinieran. El jefe decía que tenían que aprender, pero para ello primero tenían que venir a la escuela” (orientadora).

Así, aparecen dos etapas en la historia de esta escuela: una previa a 2005, centrada en generar las condiciones para el mejoramiento, y otra posterior a ese año, centrada especialmente en el logro de resultados de aprendizaje SIMCE. A lo largo de ambas han existido continuidades que vale la pena describir, y que se asocian directa o indirectamente al trabajo técnico pedagógico que se realiza.

Un primer elemento de continuidad es que desde los primeros años el logro de resultados era un objetivo que estaba en el horizonte de la escuela. No era una meta inmediata, pues se comprendía que debían desarrollarse primero procesos y condiciones para ello. Durante esta etapa, en que hay preocupación por generar “condiciones mínimas de aprendizaje” se prioriza por la disciplina y la convivencia en aula, y se trabaja con los docentes para convencerlos de que era posible obtener grandes logros con los estudiantes, tanto en su formación personal como académica, y de que tenían la misión y responsabilidad de hacer los esfuerzos necesarios para que esto ocurriera. De esta manera, los docentes asumen su labor profesional en la escuela como una misión por generar oportunidades de mejoramiento en la calidad de vida de los estudiantes.

Un segundo elemento de continuidad entre las dos etapas es que la Valentín Letelier se suma a las iniciativas del Estado que parecían útiles para mejorar la formación de los alumnos. Nos cuentan directivos y docentes que en los primeros años, pese a que no estaban formalmente en el Programa P-900, se acepta el ofrecimiento de un supervisor de transferirles la metodología de trabajo y algunos materiales que este proporcionaba. A su vez, los docentes comentan que siempre han querido ir un paso adelante en cuanto a la implementación de estrategias gubernamentales. Como ejemplo mencionan que se implementó la Jornada Escolar Completa desde 1° básico y no desde 3°, como lo hicieron en general las escuelas municipales. También, que siempre ha existido un esfuerzo por comenzar a implementar los cambios curriculares y reformas dictados por el Estado antes de que fueran obligatorios para las escuelas de la región. A su vez, tanto directivos como docentes han estado atentos a los materiales de apoyo que pone a disposición el Mineduc: guías de trabajo, ejercicios, planificaciones, textos escolares, cursos online. Los docentes comentan que constantemente revisan la página web del Ministerio y otros sitios de internet que ofrecen material de trabajo (guías y actividades online, iniciativas a realizar en la pizarra interactiva, etc.).

Un tercer elemento de continuidad tiene relación con la innovación en las estrategias y recursos que se utilizan en el aula. Esta innovación se enmarca en el esfuerzo continuo del establecimiento por hacer atractivas las clases (y la escuela en general), generando mayor motivación de los estudiantes por asistir y aprender, además de potenciar otros aspectos (como autonomía y autoestima). Para ello se ha trabajado desde los inicios de la escuela por conseguir nuevos recursos didácticos y equipamiento. Si bien ahora tienen mayor financiamiento, por la ley SEP, ya desde los inicios de la escuela se hacía lo posible por conseguir aquello que pareciera útil. Los docentes y directivos siempre han participado en la elaboración de proyectos con la Corporación, y con instituciones privadas que les permitieran ganar proyectos y recursos. De esta manera, ya en los primeros años la

escuela contaba con cierto equipamiento tecnológico, como computadores y proyectores que van renovando y aumentando a medida que pasa el tiempo. Actualmente cuenta con un computador, televisión y proyector en cada sala de clases, internet inalámbrico de alta capacidad, pantallas interactivas, equipos de música y un laboratorio de computación con equipos suficientes para que haya uno para cada niño, y los repuestos necesarios. Así, la escuela es un establecimiento que siempre estuvo a la vanguardia en términos de equipamiento y herramientas tecnológicas.

Otro ejemplo de innovación permanente que los docentes señalan es que siempre han estado pendientes de lo que se puede rescatar o imitar de otros establecimientos, como el tipo de materiales que utilizan escuelas particulares pagadas. En los últimos años, con la ayuda económica de la ley SEP, se ha continuado con esta lógica, replicando iniciativas de otras escuelas como el sistema de salas por asignaturas, en que los estudiantes de segundo ciclo deben cambiarse de sala según su horario.

Un cuarto elemento de continuidad son los mecanismos de la escuela para la planificación de mejoras. La lógica del establecimiento de trabajo colectivo con metas concretas, como la gestión de recursos en base a proyectos, la participación activa de los docentes en distintas iniciativas de la escuela, la suscripción a convenios de desempeño colectivos, permitieron que el diseño e implementación del Plan de Mejora SEP el año 2008 no representara algo sustantivamente nuevo, o un hito en términos de gestión técnico-pedagógica: ya se contaba con formas de planificación de acciones para el mejoramiento.

La gestión del director inicial y el anterior supervisor DEPROV juegan un rol central en los elementos de continuidad descritos anteriormente. Ambos promueven la implementación de iniciativas estatales y la incorporación de innovaciones potencialmente positivas para la escuela. Siempre estaban atentos a estrategias y materiales que podían servir a la escuela, y apoyaban a los docentes en este proceso. Ambos conformaron una buena dupla de trabajo: el director jugaba el rol de animar a los docentes a asumir cambios que parecieran potencialmente beneficiosos y darles confianza para que los efectuaran, y el antiguo supervisor, en articulación con la unidad técnica, los apoyaba entregando orientaciones, herramientas y estrategias técnico-pedagógicas que pudieran aportar a su trabajo. Ambos actores tenían visiones similares sobre la educación y los procesos que debían orientar el trabajo de los docentes, basadas en las altas expectativas de logros por parte de la escuela, lo que contribuía a la articulación de su trabajo.

En cuanto al rol de la Corporación Municipal de Desarrollo Social en los elementos de continuidad del establecimiento, hay que precisar que es más de carácter administrativo y financiero que técnico. La Corporación gestiona los recursos humanos, hace entrega de los dineros acorde a la presentación de proyectos por parte del establecimiento, etc., pero el rol de apoyo técnico pedagógico lo ejerce el Supervisor DEPROV.

Como ya se ha señalado, el punto de inflexión en la historia de la escuela es el alza de los puntajes SIMCE en 4° básico en 2005. En este nuevo escenario, podían afirmar con fuerza “sí se puede”, idea que se había transmitido a los docentes desde los primeros años de la escuela pero que adquiriría mayor fuerza en esta etapa.

“Los dos padres trabajan, muchas separaciones conyugales, muchos niños no viven con sus dos papás, etc., pero el director nos fue inculcando que podíamos más. Y ya en el segundo SIMCE nos dimos cuenta que podíamos y ahí acuñamos una idea que era: ‘Sí se puede’” (docente).

Con estos resultados en la mano, docentes y directivos señalan haber percibido que debían comenzar una segunda etapa, en que el logro de buenos resultados SIMCE fuera una meta principal. Entonces se implementan cambios importantes en la gestión de los aspectos técnico-pedagógicos. Este período coincide con la llegada en 2006 de la actual directora para asumir la jefatura técnica, lo que produjo un cambio en la conducción de los aspectos técnicos que implica un mayor acompañamiento y monitoreo del trabajo docente, y un mayor seguimiento de los resultados de aprendizaje.

En la nueva etapa, la dupla director-jefa de UTP se vuelve clave. La jefa de UTP propone mecanismos concretos para el monitoreo de resultados y trabajo de los docentes, y el director apoya la incorporación de estas medidas manteniendo un clima de confianza y de respaldo su trabajo. Los docentes reconocen que esta nueva fase fue de mayores exigencias académicas para ellos y los alumnos.

“Al principio era la convivencia, que se sintieran bien y la pasaran bien. De ahí para adelante comenzamos a preocuparnos de que se pasaran todos los contenidos y comenzamos a estandarizar la escuela. Nosotros sabemos cómo están nuestros niños, porque a contar del 2005 comenzamos a evaluarlos y también al evaluarlos se evalúa al profesor. Porque piensa tú que si yo tengo un curso, y si mi curso sale mal y nadie aprendió, ¿qué hice yo?” (orientadora).

En este período se busca asegurar un aprendizaje acabado de los contenidos de los planes y programas del Mineduc. Los directivos se proponen instalar mecanismos de evaluación sistemáticos de la cobertura curricular y aprendizajes, y estrategias específicas que aseguren logros en la prueba SIMCE. A partir del año 2007, comienzan a aplicarse trimestralmente pruebas estandarizadas de cobertura curricular en los distintos subsectores, cuyos resultados evalúa el equipo técnico y posteriormente se presentan en el consejo técnico. Así se comenzó a tener claridad de los aspectos más fuertes y débiles en cada subsector, ciclo y nivel.

Es importante señalar que en un comienzo la instalación de las evaluaciones estandarizadas y su análisis generó rechazo por parte de los docentes, pues las consideraban una evaluación a su trabajo, y porque los problemas en la cobertura curricular que mostraron los resultados no les hacían sentido. Los docentes argumentaron en ese entonces que estas evaluaciones no eran acordes con su metodología de trabajo y eso explicaba los bajos resultados. Durante ese tiempo el director los tranquilizó señalando que las evaluaciones no tendrían ninguna consecuencia negativa para ellos y que las falencias se trabajarían en conjunto. Sólo luego de tres años los docentes asimilaron estas evaluaciones como parte de la rutina de la escuela, las validaron y las comenzaron a utilizar para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

Junto a esto, se instauró la política de diseñar estrategias remediales según las debilidades que se detectaban en los alumnos a partir de las pruebas de cobertura, y de revisar estas evaluaciones y pruebas parciales con los alumnos, para ir trabajando los errores. “*No se trata de hacer una prueba y ‘aquí está la nota puesta y chao, y empezamos de nuevo con otra unidad’. No, nos damos el tiempo para ir revisándola, comentándola, analizándola, cada uno con su prueba: en qué falló, en qué acertó, y por qué, qué es lo que no hizo, qué debió hacer*” (docente). Adicionalmente, se comenzaron a presentar los resultados en las reuniones de apoderados y se iniciaron talleres para explicarles cómo podían ayudar a sus pupilos con los contenidos que estaban trabajando en clases.

Paulatinamente los resultados de las evaluaciones por unidad comenzaron a acercarse a los resultados que arrojaban las evaluaciones estandarizadas, por lo que se decidió que se aplicarían de manera semestral, periodicidad que se mantiene hasta hoy.

Asociado a la implementación de pruebas estandarizadas internas, el monitoreo al trabajo docente comienza a centrarse principalmente en los resultados obtenidos en estas pruebas. Independiente de las estrategias metodológicas y recursos didácticos utilizados por cada cual, los docentes deben lograr la cobertura y rendimiento de aprendizajes exigidos. A su vez, se intensifica el apoyo a los docentes en temáticas específicas (contenidos y estrategias didácticas) mediante talleres que podían aportarles para lograr buenos resultados SIMCE.

Otro elemento que parece haber contribuido al aumento de los resultados SIMCE de 2005 son los reforzamientos a los cursos que rendirían SIMCE, que tienen lugar luego de la hora de clases. Al principio se hizo reforzamiento con alumnos que se consideraban en nivel inicial e intermedio, pero en 2009, por sugerencia del supervisor, se agregó al trabajo a los alumnos de nivel avanzado. Con entusiasmo, docentes y directivos explican que esta estrategia permite no sólo nivelar, sino potenciar a los alumnos.

“Nos hacían ensayos del SIMCE, nos empezaron desde principio de año a hacer reforzamiento, incluso desde 3° y 4°. Iban metiendo así como materia que se suponía que salía en el SIMCE, y cada vez por ejemplo, una prueba y como que hacían ensayos de SIMCE, nosotros ensayábamos así y nos iba así como mostrando, enseñando cosas del SIMCE” (estudiantes de 8° básico).

Otra de las estrategias utilizadas desde hace un par de años para apoyar a los cursos que rendirán el SIMCE es la utilización de horas correspondientes a otros subsectores para reforzar contenidos. En el caso de 1er ciclo, el profesor jefe hace algunos ajustes en la programación para reforzar ámbitos de matemáticas, lenguaje o ciencias que se consideran débiles. En el 2° ciclo, se solicita a algunos docentes destinar algunas horas de su asignatura a reforzamientos. A su vez, existe la práctica de pedir a los docentes más experimentados en algún subsector que trabajen ciertos contenidos con los alumnos de 4° y 8°. Entre los docentes existe acuerdo respecto de la necesidad de colaborar otorgando horas de clases: se asume que mejorar los resultados es una tarea compartida. Por otro lado, en los cursos en los que se va a rendir la prueba, se aplican evaluaciones mensuales “tipo SIMCE” para conocer el nivel de avance de los alumnos.

Los alumnos son totalmente conscientes de la importancia del SIMCE para la escuela: nos cuentan de las medidas que se toman para asegurar las mejores condiciones posibles para los cursos que lo rinden, y dan a entender que esta preocupación es importante para que la escuela siga mejorando.

“Entrevistador: ¿Los días antes del SIMCE, ocurre algo especial?

Estudiante: No se puede meter bulla, porque ellos se tienen como que concentrar.

Estudiante: Por ejemplo, cuando estamos en el SIMCE, cierran las puertas y todo ese patio no se puede ocupar, entonces los niños tienen que irse al patio de acá, porque la prueba a veces es muy larga, entonces dura hasta en el recreo, ahí a los niños los sacan para que hagan menos ruido para que los otros se concentren (...)

Estudiante: Es que igual cuando hablan del SIMCE están como incentivando para que la escuela tenga más éxitos de lo que ya tenía” (estudiantes de 8° básico).

En definitiva, a partir del año 2005 se observa una preocupación especial de la escuela por realizar estrategias que apunten directamente al aumento del SIMCE, las que, a nuestro parecer, aportan para pasar de los 270 puntos obtenidos en 2005 a los 300 puntos alcanzados en 2011, el décimo lugar a nivel nacional entre las escuelas municipales.

Sin embargo, es importante aclarar que el trabajo diario de la escuela, y por tanto sus logros, no se centran sólo ni principalmente en estas estrategias. Ni los directivos ni los docentes han olvidado algo esencial para el logro de resultados: la importancia de realizar “buenas clases”. Para los docentes y directivos entrevistados se entiende por buena clase aquella que logra motivar a los estudiantes generando aprendizajes significativos que van más allá del foco SIMCE. Como fruto del esfuerzo por realizar buenas clases, en el presente nos encontramos con alumnos a los que les gusta asistir a clases y las disfrutan, que están motivados por aprender, y admiran a sus profesores.

Así, los apoderados que entrevistamos nos cuentan que a sus hijos “no les gusta fallar”, faltan sólo cuando están muy enfermos. Por su parte un profesor nuevo, al comparar con otra escuela en que trabajó, que atendía familias de un contexto socioeconómico mejor al de la Valentín Letelier, nos cuenta que para él ha sido mucho más fácil lograr resultados en esta escuela, por lo disciplinados y motivados que están los alumnos. *“Honestamente, yo le he sacado mucho más rendimiento a estos niños que a los de allá, tienen muchas más ganas. Yo lo que veo acá es que los alumnos valoran mucho a sus profesores, o sea, los tienen en un altar, sus profesores como que son lo máximo”* (docente nuevo).

Gran parte de esta motivación se relaciona con los recursos tecnológicos que usan los docentes, y con el tipo de actividades que realizan. Respecto a los recursos tecnológicos, en las visitas de aula y en las entrevistas aparece que en las clases se utiliza *data show* para presentar videos, imágenes, videos de YouTube, presentaciones en Power Point, ejercicios online. *“Cuando ponen el data o videos es como que se aprende más de lo que explica la profesora, nos dan ejemplos”* (estudiante de 8° básico). Los docentes también visualizan los recursos tecnológicos como una herramienta útil para la clase.

En cuanto a las actividades, los alumnos destacan especialmente el trabajo en grupo, que hace más entretenida la clase y les sirve para ayudarse entre ellos y entender mejor la materia. Los docentes agregan que permite que quienes están más avanzados ayuden a los que lo están menos. Incluso en matemática han aplicado esta técnica con excelentes resultados: se entregan guías para que las resuelvan en grupos y los alumnos se entusiasman y apoyan entre sí.

Los alumnos valoran también las disertaciones, que los entretienen y les sirven “para sacar personalidad y hablar”, y las salidas a terreno, en tanto les sirven para entender mejor la materia. *“Nos llevaron al museo arqueológico del Parque El Loa a hacer un trabajo, que nos ayudó demasiado porque teníamos que ir, conocer el museo, tomar notas y después hacer un informe escrito”* (estudiante de 8° básico).

Entre otras estrategias específicas que han dado buenos resultados se menciona el supermercado móvil, una iniciativa que simula la compra-venta de mercaderías, y permite ejercitar operaciones básicas de matemática de manera atractiva. También, la actividad de simular “ser periodistas”, en que en el marco de la unidad de medios de comunicación masivos en el subsector de lenguaje, actúan como periodistas en eventos públicos de la comuna. Otra iniciativa que está en diseño es la generación de una pequeña feria del libro para estimular la lectura.

Hacer “buenas clases” también pasa por tener distintas actividades “bajo la manga” y tener la flexibilidad de modificar las actividades, su ritmo y orden según las necesidades. Comentan que existe la visión de que hay que aprovechar al máximo el tiempo de clases, por lo que se han acostumbrado a comenzar a la hora, y se evita cualquier intervención del horario.

Así, los resultados alcanzados en 2011 sólo vienen a coronar una larga trayectoria de esfuerzo de mejoramiento que data desde los inicios de la escuela. Si bien en ellos incide un conjunto de iniciativas técnico-pedagógicas, tanto éstas como su efecto positivo se sustentan en un aspecto estructural de la cultura y funcionamiento de la escuela: la preocupación constante por generar condiciones que faciliten el trabajo técnico-pedagógico, y la implementación de iniciativas que aporten a mejorar el trabajo con los estudiantes.

ESCUELA QUE FORMA PERSONAS

*“Nosotros somos la única oportunidad que tienen estos niños”.
(Docentes y directivos)*

El perfil socioeconómico de los niños de la escuela Valentín Letelier no ha cambiado con los años: según la clasificación del SIMCE, pertenecen a los niveles medio y medio-bajo. Los estudiantes vienen de poblaciones de la zona poniente de Calama y también de zonas más alejadas, aunque socioeconómicamente similares. Sin embargo, quienes han visto crecer a este establecimiento perciben cambios en ellos no sólo respecto de los aprendizajes alcanzados, sino especialmente en su mentalidad, visión y conocimiento del mundo que los rodea.

“Yo llegué el primer año a hacer clases en segundo ciclo, y si uno les preguntaba qué iban a hacer cuando grandes, a mí me impresionaba mucho porque su máxima aspiración era llegar a 8° y ponerse a limpiar autos, lustrar botas, trabajar en los supermercados” (docente).

En palabras de docentes y directivos, estos cambios se producen porque han focalizado su trabajo en mejorar la autoestima de los estudiantes. Sin embargo, a la luz de conversaciones con distintos actores, observaciones al interior de la escuela y de clases, aparece que el trabajo excede este objetivo. Se trata de una formación integral, donde la escuela es el lugar en que los estudiantes conocen el mundo y reciben oportunidades para su futuro. Es una fuente de integración a la sociedad, mejoramiento de condiciones socioeconómicas y acceso a la educación media y superior. De esta manera, la escuela tiene un rol social: entregar herramientas para que los estudiantes y sus familias puedan salir adelante. Se transforma, así, en un lugar indispensable.

Hoy, en la escuela existe la convicción de ser un espacio dotado de una misión trascendente. Sin embargo, esta mentalidad no siempre estuvo presente en los docentes y directivos. “*Al llegar acá fue como renacer, o sea, aprendí, por ejemplo, aunque suene tonto, a saludar: los niños me enseñaron a saludar. Me enseñaron a quererlos, nunca había estado yo tan involucrado los niños como acá, y noté el cambio*” (docente). Les fue necesario comprender y aceptar el entorno socioeconómico de los alumnos, el impacto de su trabajo en el establecimiento y en la vida de sus estudiantes, y comenzar a creer en las capacidades de los niños. “*Yo los tengo ocho horas al día cinco días a la semana. A veces me ha tocado discusión, que me dicen ‘Si hay una casa también de por medio’, Y yo entiendo que tienen una casa, pero no puedo esperar que en la casa le vayan a dar apoyo, yo lo tengo ocho horas diarias y soy responsable*” (docente).

Al hablar del significado que tiene para ellos trabajar en la Valentín Letelier, los docentes no sólo remiten al traspaso de conocimientos y desarrollo de competencias académicas, sino también –y por sobre todo– a cumplir la misión de constituirse en una fuente real de oportunidades que tenga impacto en el futuro de los alumnos. De alguna manera, aparece la idea de su trabajo como apostolado: la creencia de que ellos tienen una misión con estos niños que carecen de (casi) todo.

“Generalmente no nos vamos a paro, porque pensamos que esa hora que vamos a estar en la marcha, le estamos quitando a los niños, y bueno, nos han nombrado de todo, que somos desleales, pero es que no entienden que en el sector donde nosotros trabajamos el niño necesita de la escuela, y si nosotros paramos un día, el niño, chao, para la casa, y no está la mamá, no está el papá, están solos, no almuerzan. Entonces la escuela se convierte en un lugar fundamental para ellos” (docente).

Para los docentes con los que conversamos esta mentalidad fue transmitida por el director inicial. Para él era importante infundir esta comprensión en los docentes:

“Tirar la toalla, ¡nunca! Porque veíamos, se veía que esto iba avanzando y lo que decía yo al comienzo: ‘Mire, lo único que les podemos entregar nosotros es una educación buena, de calidad. ¿Para qué? Para que mañana no les metan la mano en la boca, no los compren. Y eso era el predicamento no mío, sino que de todos los que trabajábamos allí’” (primer director).

En los relatos de los docentes aparece un total compromiso con sus estudiantes y su desarrollo personal y un inmenso agradecimiento hacia su director inicial por ello. “*Siempre decía que somos la única oportunidad que tienen estos niños, y eso a mí me marcó, y me hace trabajar incluso dejando de lado cosas personales, mi vida familiar. Yo muchas veces priorizo quedarme acá o venir a trabajar, a mí me gusta, me gusta entregarle a mis niños un poco de cariño, afecto, preocupación, también les llamo la atención. Me creo mamá, trato de fomentarles que más adelante estudien*” (docente).

¿Cómo se materializan esta misión y mentalidad? ¿Qué caracteriza a la formación integral que entrega la Valentín Letelier? Son varios los componentes que ameritan ser descritos y que, en su mayoría, se originan en los primeros años. En primer lugar, un trabajo fuerte en lo que refiere a la disciplina de los alumnos, que para los distintos actores del establecimiento constituye la base del proceso educativo. Nos llamó mucho la atención el grado de conocimiento de estudiantes y apoderados del reglamento de disciplina, y su nivel de acuerdo con la exigencia existente. Al mismo tiempo, como dice la jefa de UTP, “*La disciplina y el cariño van de la mano*” y, así, aunque la escuela es conocida por ser bastante estricta, al mismo tiempo existe la creencia de que se debe apoyar a los estudiantes a mejorar sus conductas y actitudes antes de tomar medidas extremas. Prueba de lo anterior es que son contados los casos, incluso durante los primeros años, en que se ha expulsado estudiantes. Ante cualquier mala conducta los profesores conversan con sus estudiantes y sus familias; existe preocupación de que el reglamento escolar sea consensuado por todos y socializado a la comunidad escolar; y se reconoce la importancia de que los niños que lo necesiten reciban atención de especialistas (neurólogos, fonoaudiólogos, psicólogos), pagados por los propios profesores si es necesario, como cuentan que se hizo antes de la llegada de las dineros asignados por la ley SEP.

Ahora bien, hay que reconocer que esta fórmula de ‘disciplina más cariño’ no fue aplicada del mismo modo en los inicios de la escuela. Por entonces todos tuvieron que ser más severos de lo que son actualmente, ya que los alumnos eran bastante conflictivos. Fue el director anterior

quien modeló el sistema disciplinario a los docentes, quienes tuvieron que aprender a combinar ejercicio de autoridad con generación de confianza en sus estudiantes. Asimismo, él les mostró la importancia de escuchar a los estudiantes para tratar de indagar junto con ellos en las razones de un comportamiento inadecuado. Los estudiantes nos cuentan que los escuchan, que cualquier tema se puede conversar con sus profesores y la orientadora, encargada de la convivencia del establecimiento. Un buen ejemplo es que los alumnos tienen que firmar cuando les ponen anotaciones, pero existe la posibilidad de no hacerlo si no están de acuerdo con sus razones o contenido.

Otro de los rasgos de la formación integral del establecimiento es el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, que se traduce en la capacidad de tomar decisiones y responsabilidad. Es posible visualizar que esto se logra principalmente a través de la generación de espacios de participación en algunos procesos del establecimiento y de su propio aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes proponen temas para los talleres de la tarde (las llamadas ‘academias’) y opinan sobre los aniversarios y distintas celebraciones. Como se señaló antes, discuten sobre sus castigos, analizan junto con sus profesores resultados SIMCE y de pruebas estandarizadas. *“Por ejemplo, nosotros igual nos hacemos parte del reglamento, o sea, podemos opinar sobre eso, porque acá está el Consejo de Alumnos y todos los presidentes, de todos los cursos, hacen una reunión y se escoge al presidente de los presidentes y todos van decidiendo cosas, y se habla con el director, y todo es como bien formal”* (estudiante de 8° básico).

Asimismo, se busca que los estudiantes aprendan a ser responsables de su aprendizaje. Por ejemplo, existen alumnos a los que se asignan tareas de la escuela según sus intereses y competencias, convirtiéndose en los encargados de la sala de computación, de la página web de la escuela, de sacar fotos o de grabar videos en ceremonias y actos. En esta línea, uno de los proyectos más motivadores es el “kiosco de revistas”, que, como premio o motivación, atienden alumnos que durante un mes son responsables de hacer una base de datos de las revistas que llegan y de las prestadas y devueltas, así como del orden y aseo del kiosco. Adicionalmente, se premia a los alumnos que más revistas piden prestadas al mes. Otra muestra de la responsabilidad que han logrado los estudiantes se ve en el buen funcionamiento del sistema de salas que existe en segundo ciclo, donde se asignaron salas por asignaturas mientras los alumnos se desplazan según su horario. Los alumnos llegan a tiempo a sus clases y organizan bien su horario.

En tercer lugar está aquello que los docentes y directivos mencionan como rasgo distintivo de la educación que entregan: el desarrollo de la autoestima de sus estudiantes. Se identifican algunas estrategias orientadas a que los alumnos se sientan particularmente capaces y queridos. *“El alumno es el primero, siempre nos hemos encauzado en el alumno, en el desarrollo de la autoestima, reconocerles que son los forjadores de su futuro, entonces potenciamos su autoestima, el ‘tú puedes’, ‘tú puedes ser mejor’”* (docente). Se busca que los estudiantes comprendan que aunque tengan carencias, son capaces como cualquier otro niño y que, como señala el lema de la escuela, “El esfuerzo de hoy será éxito mañana”. Esta visión incluye el trabajo que realizan con niños con discapacidades motoras (leves y graves) que, se señala, son integrados como cualquier otro estudiante.

Existen instancias donde el trabajo de los alumnos es reconocido y premiado. Por ejemplo, al mes se premia a cuatro estudiantes por nivel: al con mejor asistencia, al con mejor conducta, al más perseverante y al mejor promedio. También, desde que la escuela obtiene mejores puntajes SIMCE, se ha comenzado a premiar con paseos dentro de la región o a Santiago a los alumnos que han rendido la prueba, antes de conocer el resultado. *“Porque nos incentivan a seguir, porque todos dieron su mejor esfuerzo, y si no ganamos no importa porque se va a seguir estudiando”* (estu-

diante de 8° básico). En este contexto, se comenzó a trabajar intensivamente el tema de hacer sentir capaces a los estudiantes, llegando a ser notorio para nosotras que esto es algo logrado en un sano ambiente competitivo. En las salas de clases se observan carteles escritos por los niños: “Somos los mejores”; “el 6° (o cualquier otro curso) es el mejor curso”; “¡Vamos por los 310 puntos!”. Un pequeño, pero potente ejemplo, es el que tuvimos la oportunidad de observar. Durante los recreos, a un costado de la pizarra, los niños pueden escribir cosas buenas que les hayan pasado. Los mensajes, en su mayoría, contaban “los sietes” que se habían sacado y hechos personales positivos.

Otra estrategia que promueve la autoestima son las ‘academias’ de fútbol, vóleybol, reposte-ría, teatro, medio ambiente, belleza, moda, folclor, comunicaciones, mosaico, ajedrez, etc.: hay más de 30 opciones separadas para primer y segundo ciclo. Los estudiantes postulan cada año a sus preferencias y los resultados se exhiben a la comunidad en una muestra al finalizar el año escolar. Asimismo, algunos grupos de estudiantes, especialmente los que asisten a los talleres deportivos, compiten con otras escuelas con buenos resultados.

Un último componente de la formación integral lo encontramos en los recursos del establecimiento y su finalidad: hacer de la escuela un lugar seguro y atractivo para los estudiantes, dándoles acceso a recursos que en sus casas no tienen. En ese sentido, los recursos se adquieren con una misión más allá de su utilidad. *“Aquí todo se basa en el niño, si usted ve, acá nosotros no tenemos una sala de profesores amplia, donde vamos a tener un living, servirnos un tecito, donde los autos de los profesores tengan un lugar donde llegar, no. Todo se enfoca en el niño”* (docente). Docentes y apoderados recuerdan de forma especial cuando se compraron protecciones de goma para las escaleras para que nadie se resbalara, o cuando se compraron manteles para el comedor de los alumnos con el fin de hermosearlo. Así también, la escuela entrega todos los recursos necesarios para el aprendizaje: útiles escolares, libros; allí los niños conocen y aprenden a usar computadores. *“Entonces el director me decía: ‘Los niños pobres también pueden llegar lejos, hay que darles la oportunidad. Si no pueden comer en la casa, comen en la escuela, si no tienen cuentos para leer en la casa, que lea en la escuela, si no hay computador en la casa, que lo tengan en la escuela. Por último, que sean felices acá’* (supervisor DEPROV).

Durante los primeros años la compra de recursos (y en muchos casos su ‘elaboración’, porque no había dinero) se enfocó en mejorar la asistencia a clases y convivencia entre los estudiantes. El proyecto emblemático fueron los llamados “recreos dirigidos”, en que se equipó el patio del colegio con distintos juegos de cuya confección participaron profesores y apoderados: se pintaron luches en el piso, consiguieron tapas de botellas en los supermercados para pintarlas y utilizarlas para jugar damas, armaron “monos porfiados”, y un bowling con botellas rellenas con arena y una pelota hecha de calcetines. No recuerdan el momento exacto, pero comenzaron a mejorar los indicadores de asistencia y la convivencia entre los estudiantes¹. La llegada de los fondos asociados a la ley SEP el año 2008 no alteró de forma importante esta lógica de dignificación de la escuela, es más, estos se agregan a una buena gestión, permitiendo comprar nuevos recursos, como textos escolares y materiales para armar “maletines prioritarios” para los estudiantes más carenciados.

¹ Actualmente, siguen existiendo mesas de ping-pong, taca-tacas y luches, pero no se controla tanto el uso de estos recursos como se hizo al comienzo.

Todos los componentes descritos permiten concluir que la escuela, en su misión de formar personas, se convierte en una “ventana al mundo” para los estudiantes. Así, varios paseos se han organizado porque los estudiantes no conocen ciertos lugares como el cine, el mar o viajar en avión. “*Nunca habían ido, no lo conocían, lo encontré tan impactante, dije: ‘No puede ser, cómo si tratamos de hablarles que hay que salir adelante, luchar, que tienen que lograr sus sueños, cuando ni siquiera conocen lo que está de la iglesia para arriba. Y partimos todos al cine, con cabritas y toda la cuestión’*” (docente).

Para los docentes, que en su mayoría han estado desde que se fundó la escuela, es notorio el cambio en las expectativas de los estudiantes. Casi en su totalidad, acceden a la educación secundaria, a muy buenos liceos técnico-profesionales y científico-humanistas. Sin embargo, no todos logran salir del 4° año medio, de ahí que los distintos actores del establecimiento esperan lograr impartir enseñanza media, ya que creen que es esencial para continuar su labor y apoyo a los estudiantes.

Los propios estudiantes de 8° básico manifiestan gratitud hacia el colegio. Están conscientes de que les ha entregado recursos y cariño que no siempre tienen en sus casas. Aparece fuertemente en sus relatos la pena que les producirá dejar la escuela y sus profesores. Piensan que cualquier liceo al que vayan no será lo mismo.

“Yo voy a extrañar demasiado el colegio, porque me formó desde 1ro básico, me enseñó a respetar a las personas y me enseñó muchos valores, o sea, en el liceo no se va a ver lo que se ve acá, o sea, el buen comportamiento, el respeto hacia los profesores, el cariño y la confianza que surgen entre los compañeros y los profesores. Eso es lo que yo más voy a extrañar, porque no me quiero ir” (Estudiante de 8° básico).

Asimismo, los estudiantes manifiestan sus ganas de seguir estudiando y mantener vivos los valores que les han enseñado en la escuela. Y se nota que se sienten capaces de lograrlo. En este sentido, se percibe a niños con muchas convicciones de que pueden y quieren lograr cosas en sus vidas.

“[Cuando salga de 8°]...siempre seguir lo que nos han enseñado, que es la responsabilidad, el respeto, la humildad y seguir adelante para ser alguien en la vida” (estudiante de 8° básico).

CULTURA DEL “NOSOTROS”

“Es algo extraordinario lo que pasa aquí en la escuela. Es raro, que no pasa en otros lugares, es como un monumento que tiene la comunidad acá” (Jefa de UTP).

Para caracterizar la identidad de esta escuela y una cultura escolar que se concibe como responsabilidad de todos mejorar, este capítulo también se podría haber llamado “Cultura de mejoramiento”. Pero cuando nos percatamos de que todos los entrevistados –docentes, directivos, apoderados, estudiantes, supervisor DEPROV– utilizan ‘nosotros’ para referirse al establecimiento y sus procesos, incluyéndose en ellos, o de que comparten un relato sobre el origen y desarrollo de la escuela; o que las personas del kiosco nos dicen el primer día “las estábamos esperando”; o el director inicial cuenta que una de las claves para que la escuela no cambie es mantener el ‘nosotros’, bueno, no queda más remedio que relevar este pronombre como algo que moviliza a esta escuela al mejoramiento.

Este ‘nosotros’ se caracteriza en primer lugar por el amor que profesan los distintos actores por la Valentín Letelier. Nadie se quiere ir, y a quienes lo han hecho –primer director, supervisor de la DEPROV– les ha sido difícil. “*Si esta escuela es lo mejor*” (apoderado). La escuela es descrita como un lugar excepcional, donde es un agrado trabajar y estudiar. Muestra concreta son los buenos resultados que obtuvo en la Primera Encuesta Nacional de Convivencia Escolar, aplicada el 2011. También, el relato de los alumnos de 8° básico en que aparece mucha pena por graduarse, o las constantes visitas de ex-alumnos durante el año. Los docentes cuentan, además, que es muy común que los estudiantes se queden más allá del horario de clases, pasando un rato con sus amigos o estudiando, o que vayan en días en que no hay clases. En 2012 se decidió abrir la escuela durante el mes de enero con talleres de verano, ya que en años anteriores los estudiantes asistían durante ese mes.

Otro rasgo de esta cultura es la creencia de que los logros –en convivencia escolar, en el SIMCE, la obtención de recursos– son resultado del trabajo de todos los miembros de la comunidad escolar, desde docentes y directivos hasta apoderados y asistentes de la educación. Los docentes señalan que el director inicial siempre se preocupó de felicitar a todos sin hacer reconocimientos individuales cuando se trataba de un logro de la escuela. Cuando comenzaron a llegar recompensas económicas por los resultados SIMCE, por ejemplo, decidió repartir ese dinero entre todos; hasta a los auxiliares les llegó una parte. “*Si la escuela se cae, no se cae sola, me caigo yo y se cae el colega que hizo el SIMCE, porque cuando mi curso sacó buen resultado SIMCE, no fui sola ‘eh, gané’, y nunca dije cuando me venían a entrevistar ‘soy’, sino que ‘fuimos’*” (docente).

Estrechamente vinculado con los dos puntos anteriores, en los relatos analizados aparecen dos imágenes de la escuela. En primer lugar, la Valentín Letelier como un refugio donde las cosas negativas del entorno, como la delincuencia y drogas, no ingresan. Es un lugar protegido al que hay que cuidar. Llama la atención que por fuera la escuela está impecable y sin rayas, lo que muestra su aceptación en la comunidad. “*A nosotros nos decían la isla de la fantasía, porque nos aceptan el medio, el entorno nos aceptó*” (orientadora). Esto también se nota por dentro: la escuela es limpia y ordenada, en las salas no hay bancos rayados ni rotos, los niños y docentes se tratan bien entre ellos, sin gritos ni agresiones.

En segundo lugar, aparece la imagen de la escuela como una gran familia o comunidad. Se mencionan lazos de afecto y respeto entre docentes y estudiantes, y entre colegas y asistentes de la educación. Para los alumnos es el lugar donde tienen a sus mejores amigos, y para los apoderados los docentes son personas de confianza a quienes acudir. “*Uno no se siente como si ellos fueran profesores, se siente como familia ya*” (apoderado).

Estas características han sido forjadas durante los 14 años de la escuela. No obstante, es posible afirmar que la obtención de buenos resultados SIMCE y el trabajo más focalizado en lo académico agregó nuevas características a la cultura del ‘nosotros’, como la identificación de los actores escolares con los resultados de la prueba y la incorporación de la creencia –entre directivos, docentes, estudiantes y apoderados– de que son los mejores. “*En una ocasión hubo una huelga acá y los niños se tuvieron que ir, y nos tocaba SIMCE, y la mitad, más de la mitad de los colegios no lo dio ese año, pero a este colegio vinieron todos, no faltó ninguno. No habían venido como una semana a clases, porque estaba en toma o parado el colegio, pero el día del SIMCE estuvieron todos correctamente uniformados, correctamente peinados, todos a dar el SIMCE*” (docente).

Asimismo, hace un par de años existe la intención explícita de crear una identidad visible de la escuela. Lo primero fue asumir como propios los colores originales del edificio de la escuela. Hoy el naranja está presente en el patio, salas y oficinas, material de oficina y en el uniforme y

buzo de los estudiantes. Segundo, el lema de la escuela –“El esfuerzo de hoy será éxito mañana”– aparece en varios espacios del establecimiento, incluso en los protectores de pantalla de los computadores. Asimismo, los logros académicos se exhiben en su página web, en los medios y en estudios como este. Por último, existen normativas claras y exigentes sobre la presentación personal de los alumnos, relacionadas con la imagen que deben proyectar de su escuela. Estas acciones han resultado en un aumento en las postulaciones de matrícula. Si bien la escuela nunca ha tenido problemas de matrícula, hace unos dos años hay incluso una lista de espera para alguno de los escasos cupos que se abren².

Se suman a estos esfuerzos algunos procesos que han estado de forma transversal en la creación de esta cultura del ‘nosotros’. En primer lugar, jugó un rol fundamental la independencia del establecimiento respecto al municipio en ciertos ámbitos. Esta independencia encuentra su origen en la libertad que tuvo el director desde la fundación de la escuela y hasta que dejó su cargo para solicitar cambios de profesores, buscar recursos distintos a los municipales y tomar decisiones técnico-pedagógicas.

Otro proceso que sostiene y recrea esta cultura del ‘nosotros’, que podríamos denominar “casual” y se relaciona con la idea de “espacio cerrado”, es que el cuerpo docente y directivo ha variado poquísimos en los años de funcionamiento de la Valentín Letelier. También son varias las familias que han ido matriculando a todos sus hijos en el establecimiento. Esto ha generado, en definitiva, un grupo de personas que ha crecido con la escuela, la ha visto nacer y progresar, y hace propia su historia de esfuerzo y sacrificios. “*Fue un proceso largo, porque lo que la escuela ha logrado no ha sido de un día para otro. Yo siempre me acuerdo que nuestro director nos decía que los grandes desafíos en educación son a largo plazo. Acá se vio eso, a los diez años*” (docente). Asimismo, los docentes señalan que han construido un cuerpo afianzado, incluso cerrado, donde no todos pueden “entrar” tan fácilmente, tanto por su forma de trabajar, como por su mirada sobre su propio rol.

A nuestro parecer esta vivencia compartida de mejoramiento fortalece el trabajo de quienes forman parte de la escuela, especialmente su visión del rol que juegan en la vida de los estudiantes: “*Porque este colegio empezó de cero, antes esta escuela se decía que era lo peor porque cuando se inició se vinieron todos los niños que habían echado de otras escuelas, la peor escuela de Calama. Pero con perseverancia se fue avanzando y acá estamos*” (estudiante de 8° básico). Hoy aparece con especial fuerza entre los docentes la importancia de no perder lo que han logrado, un temor que ciertamente se ha intensificado con la partida del director inicial en 2012.

Otro de los procesos que jugó y juega un rol en la construcción de la cultura del ‘nosotros’ es el trabajo con los apoderados. Si en los primeros años la participación era casi inexistente, y se ve dificultada hasta hoy por la situación socioeconómica y el sistema de trabajo en turnos –casi la totalidad de los apoderados de la Valentín Letelier tienen trabajos en el rubro minero–, se señala que el compromiso se ha logrado en su totalidad. El mejor ejemplo de esto fue cuando hace algunos años cambiaron el uniforme tradicional por uno propio de la escuela. Docentes y directivos pensaron que no daría resultado porque iba a implicar un costo, “*Nos habíamos puesto como meta el primer semestre para tener el uniforme, dijimos: ‘vamos a dar de aquí al primer semestre después de vacaciones para que se acostumbren’. Entramos en marzo y venía casi el 90% con unifor-*

² No más de 10 alumnos al año se retiran del establecimiento durante cada año escolar.

me” (docente). Los apoderados se han identificado con el establecimiento y se sienten orgullosos de sus logros.

Esto último se relaciona con la participación de los apoderados desde los inicios de la escuela, donde se los involucró en la creación de juegos para los recreos dirigidos, en la construcción o arreglos dentro del edificio de la escuela y en la compaginación de fotocopias de libros o pruebas durante tardes o mañanas enteras. Algunos docentes y directivos recuerdan un proyecto del año 2000 para fomentar la lectura, en que apoderados iban a la escuela a leer con sus pupilos y después dramatizaban el cuento a los niños. Todo esto buscaba integrarlos y mejorar la relación con ellos, que al principio no fue menos conflictiva que con los alumnos.

En palabras del primer director, encantar a los apoderados también tuvo que ver con generar confianza. Para eso se les entregó información desde un principio –especialmente con lo que tuviera que ver con gestión de recursos financieros–, y existió una preocupación especial por tener un buen trato con ellos. Por último, también jugó un rol relevante la entrega de materiales a los estudiantes.

“Lo otro, que el apoderado se comprometiera con el aprendizaje de sus alumnos, dentro de sus posibilidades. No le podemos decir a una señora, ‘Señora, Ud. tiene que enseñarle matemáticas a un niño de 5º’, si esa señora llegó hasta segundo básico. Pero Ud. tiene que tener la confianza con nosotros para decir ‘Mire, profesor, yo no puedo hacer esto’” (director inicial).

En esta línea se generaron talleres (también llamados “escuela para padres”) que existen hasta el día de hoy, para integrarlos en el proceso de aprendizaje de sus hijos y entregarles nuevas competencias, así como talleres de computación, de nutrición, de reciclaje, economía doméstica, etc., que son realizados por apoderados, docentes o personas externas contratadas con este propósito. Asimismo, los profesores de primer ciclo cuentan con monitores –que son apoderados– financiados por fondos SEP.

Actualmente, la escuela cuenta con un Centro de Padres muy comprometido, que aporta financieramente para proyectos anuales. También existen actividades extraprogramáticas, actos culturales y recreativos en los que los apoderados pueden participar. El más popular es la premiación de la Reina Madre en el aniversario del colegio, donde cada curso presenta su candidata y luego se premia a la ganadora en una ceremonia a la que toda la escuela asiste en tenida formal.

Un último proceso que alimenta la cultura del ‘nosotros’: la generación de trabajo colectivo y colaborativo entre los distintos estamentos. “*Al llegar acá fue como renacer porque aquí se trabajó, había que despertar, ya no podía ser la isla, aquí hay que despertar, hay que trabajar, hay que hacer cosas y todos involucrados, todos*” –señala una docente–. Así ocurre con los proyectos de los que se ha hablado más arriba, y también con la planificación institucional de la escuela, la gestión de recursos e incluso decisiones técnico-pedagógicas, en que dependiendo de la naturaleza del tema tratado, asistentes de la educación, apoderados y/o estudiantes pueden sumarse al grupo de directivos y docentes para tomar decisiones. Esta forma de trabajar en equipo les ha permitido identificar problemáticas a solucionar (convivencia o asistencia, en un comienzo; luego, mejora de aprendizaje); y acordar sin problemas el PME y PEI de la escuela.

El consejo técnico y el administrativo que tienen una vez a la semana son los espacios formales para poner en la práctica esta forma de trabajar. Pero también existen otros espacios donde los docentes se reúnen formal o informalmente, principalmente para abordar temas de articulación

y planificación de clases. En el caso del primer ciclo, los docentes de un mismo nivel conversan periódicamente respecto al avance de sus alumnos, se dividen e intercambian planificaciones, materiales de trabajo, estrategias metodológicas, y de tener problemas con algún alumno, también lo conversan. En el segundo ciclo también existe intercambio de material y estrategias, apoyo mutuo entre los profesores de un mismo subsector, y diálogo permanente con la profesora jefe de cada curso. A su vez, existe atención y preocupación permanente por el aprendizaje de los cursos de los otros docentes, por ejemplo, en el caso de observarse que los alumnos del curso de un colega están débiles en alguna asignatura o materia, dan aviso al profesor jefe.

Esta forma colaborativa de trabajar ha generado confianza en las decisiones, en los materiales que se comparten, y en los consejos que se entregan. Esto se puede visualizar en el sistema de perfeccionamiento, donde todos van identificando ámbitos en los que necesitan mejorar, independiente del ciclo o subsector; luego, se decide quiénes asistirán a la capacitación; finalmente, quienes fueron traspasan los conocimientos aprendidos. Así comienzan a depender cada uno del otro para llevar a cabo su trabajo, lo cual alimenta fuertemente la cultura del nosotros.

“Yo confío en el resto. Para que me vaya bien yo tengo que confiar en todos mis colegas, porque si yo no confío en ella, voy directo al fracaso, porque voy sola. Si yo confío en ella, sé que uno se divide el trabajo en matemática y yo voy a confiar en ella en todo lo que vaya a hacer en matemática” (docente).

REFLEXIONES FINALES

“La cultura nuestra, que hemos llevado todos estos, años debe continuar” (orientadora).

Si hubiera que resumir por qué la Valentín Letelier es lo que es hoy, cómo ha logrado los resultados académicos que hoy conocemos, la respuesta estaría en su cultura de mejoramiento. Hoy, esta cultura desborda los relatos y se puede observar en cada rincón del edificio, en el trato de las personas, en su forma de trabajar y en sus múltiples logros. Es una cultura que se ha materializado.

Se trata de una cultura caracterizada principalmente por la disposición y creencia de los distintos actores en que se pueden hacer cosas y lograr avances en distintos planos, como gestión, infraestructura y equipamiento, metodologías pedagógicas, actividades extraprogramáticas, apoyo docente, formación de alumnos y, por supuesto, resultados de aprendizaje. Pese a las precarias condiciones iniciales y las dificultades que se auguraban por la vulnerabilidad del sector donde se estaba trabajando, desde muy temprano se asume las consignas del “sí se puede” y “sí se puede ser mejores”, estrechamente vinculadas a la idea de la escuela como un lugar de oportunidades para los alumnos. Otro aspecto de esta cultura es la capacidad de materializar la disposición y creencia positiva sobre el mejoramiento. Muestra de ello es el extenso listado de acciones concretas que se han realizado para mejorar en distintos aspectos, desde la postulación a proyectos y fondos, a la implementación de iniciativas ministeriales o estrategias específicas para aumentar los aprendizajes. Finalmente, destaca en la cultura escolar la instalación de procesos y prácticas que hacen sostenible el mejoramiento en el tiempo, como la generación de un equipo docente competente en distintas labores de la escuela, que asume liderazgo en diversos ámbitos; una lógica de trabajo colaborativo entre los docentes y los distintos miembros de la escuela y la autonomía autorregulada del trabajo técnico-pedagógico de los docentes.

Así, se puede afirmar que la escuela no depende de estímulos externos para iniciar nuevos procesos que le permitan seguir mejorando. La presión al mejoramiento se encuentra dentro de la institución y comunidad educativa, tanto como la capacidad de iniciar y concretar procesos de mejoramiento con su propio esfuerzo. Los buenos resultados SIMCE de los últimos años han fortalecido esta disposición.

La presión interna al mejoramiento se sustenta en gran medida en la construcción de un relato compartido sobre la historia de la escuela, en el que cada uno de los actores –pero especialmente los docentes– se sitúa como protagonista de los logros. Existe orgullo y un reconocimiento que se hacen los actores a sí mismos respecto a lo que la escuela es hoy: los logros son producto del sacrificio, esfuerzo y convicción de que se podía mejorar. Este es un relato efectivo, que los ha movilizó a la mejora constante.

Para comprender el origen de la cultura escolar de la Valentín Letelier, es importante relevar el rol de su director inicial, quien promovió el desarrollo de una comunidad sólida que comprende que los logros son colectivos, que la labor docente debe estar en el centro del trabajo del establecimiento, y que la escuela es un lugar único de oportunidades para los alumnos. De esta manera, con el aporte de los docentes, la escuela se transforma en un lugar que no sólo asume una labor instruccional sino también una función trascendente: es una escuela que forma personas, con toda la complejidad que ello implica.

También es relevante destacar cómo la escuela supo ver el momento en que era necesario cambiar de “etapa”, transitando desde una centrada en la generación de condiciones para el mejoramiento a otra centrada en el logro de resultados de aprendizajes (especialmente SIMCE). En esta segunda etapa, con la llegada de una nueva jefa de UTP (actual directora), la convicción del director de la necesidad de cambios, el apoyo del supervisor DEPROV, y el compromiso de los docentes, se implementan medidas concretas para aumentar los resultados, instalando prácticas de monitoreo, generando iniciativas de reforzamiento, aumentando la rigurosidad respecto a la cobertura curricular, entre otros.

Nos gustaría mencionar que el caso de la Valentín Letelier hace recordar el modelo propuesto por el sociólogo francés François Dubet para describir el rol de las escuelas modernas, previas a la crisis que significó a las instituciones educativas la postmodernidad. La escuela moderna descrita por este autor es una escuela “santuarizada”, un espacio que –al igual que la iglesia– está protegido. Si en el caso de la iglesia hay una protección respecto de las pasiones y vicios mundanales, en el caso de la escuela la hay respecto de las irracionalidades del mundo. La escuela es un espacio protegido que no permite la intervención de externos que perjudiquen su misión. Este tipo de escuela se caracteriza, además, por tener un proyecto escolar “trascendente” que transmite un conjunto de principios y valores considerados como “sagrados” (intocables), con que se pretende formar a un “nuevo hombre” alejado de la lógica de los placeres y vicios del mundo.

La Valentín Letelier se caracteriza por ser un espacio cerrado, que no está dispuesto a que otros externos pongan en riesgo su lógica de trabajo. Lo externo es bienvenido sólo en tanto se considere un beneficio para la escuela. A su vez, tendría una dimensión trascendente en tanto se asume la misión de formar personas (no tan sólo estudiantes) y se transmiten valores, principios y un proyecto de vida que no necesariamente están presentes en el mundo que les toca vivir a sus estudiantes fuera del establecimiento. La escuela se encarga entonces de transmitir valores que permitan hacer de los alumnos “hombres nuevos”, personas ejemplares que se destaquen en la

sociedad rompiendo con los obstáculos que son producto de su condición socioeconómica, no de sus capacidades.

En el modelo de Dubet los docentes también están recubiertos de una misión trascendente, y se caracterizan por una vocación que implica hacer sacrificios y constituirse como ejemplo para los alumnos. En virtud de esta condición, los alumnos los respetan e identifican con los valores que les transmite la escuela. Nos parece que esto también hace sentido en el caso de la Valentín Letelier, donde docentes y directivos hacen sacrificios personales importantes al comprometerse en alto grado con la escuela, y existe un respeto e incluso una relación de admiración de los alumnos con sus profesores. En otras palabras, para los alumnos los docentes son ejemplos a seguir.

Así, la Valentín Letelier se ha convertido en una especie de lugar “sagrado”. Entre los distintos actores existe un deseo manifiesto de que lo que han construido juntos no se desarme: la escuela y sus logros les pertenecen, son parte de sus vidas personales y profesionales.

ESCUELA MÉXICO DE MICHOACÁN: UNA ESTRELLA QUE SOBRESALE EN EL SUR

XAVIER VANNI - MARÍA JESÚS SANTELICES

CONTEXTO E HISTORIA

La escuela México de Michoacán es un establecimiento de educación municipal de la ciudad de Osorno, capital provincial que tiene una población estimada de 165.486 personas, de las cuales un 15,3% vive en condiciones de pobreza de acuerdo con la encuesta Casen 2009. Su actividad económica es principalmente agrícola y ganadera, especialmente ligada a la producción de carne y lácteos.

La Municipalidad de Osorno, a través de su Departamento de Administración de la Educación Municipal, gestiona cuarenta y un establecimientos educacionales, de los cuales quince son rurales. Al año 2011, el número de alumnos matriculados en establecimientos municipales alcanzaba 14.928, un 41% de la matrícula total de la ciudad. Como en el resto del país, la matrícula de la educación municipal en Osorno ha venido disminuyendo sostenidamente en la última década, y la ciudad ha perdido alrededor de tres mil estudiantes (16,5%) desde el año 2006, principalmente en educación básica (PADEM, 2012).

La escuela México de Michoacán está ubicada en el centro de la ciudad, en un sector comercial, muy cerca de la feria Pedro Aguirre Cerda, donde venden sus productos comerciantes establecidos. El sector es catalogado por los actores de la comunidad escolar como seguro, aunque algunos manifiestan preocupación por la existencia de negocios que expenden bebidas alcohólicas y cigarrillos, y por la presencia de lugares de juego en los alrededores.

Actualmente, la escuela México de Michoacán es el establecimiento de educación básica municipal más grande de la comuna de la Osorno, con casi mil alumnos que estudian desde prekínder a octavo básico. Esta cantidad se ha mantenido relativamente estable durante la última década, a pesar de la significativa caída de la matrícula municipal en la zona, probablemente debido al prestigio que tiene la escuela en la comunidad.

Hoy, la escuela cuenta con veintiocho cursos, cuatro en los niveles de transición y tres por nivel desde primero a octavo básico, con un promedio de treinta y cinco alumnos por curso. La escuela ha sido clasificada en el grupo socioeconómico medio (C) por el SIMCE, es decir, las familias a las que atiende son de ingresos medios y los padres han egresado del colegio. Sin embargo, alrededor del 50% de los estudiantes han sido identificados como prioritarios por la Subvención Educacional Preferencial. Finalmente, los estudiantes provienen de distintos sectores de la ciudad y en una proporción importante tienen algún familiar que es ex alumno de la escuela.

En cuanto a su infraestructura, la escuela fue construida casi completamente a fines de los noventa y se encuentra en buenas condiciones. El problema es que el espacio ya no es suficiente para la cantidad de estudiantes que asisten a ella. Especialmente crítico es el tamaño del patio y

su falta de techo, dada la frecuencia de lluvias que caracteriza al sur de Chile durante el invierno. Además, la biblioteca es demasiado pequeña y no ha podido ser ampliada, y el establecimiento no cuenta con un lugar adecuado para la atención psicológica de los estudiantes ni para recibir a los apoderados. A pesar de esto, la escuela utiliza los espacios que posee con mucha eficiencia, readecuándolos de acuerdo con las prioridades y necesidades de sus alumnos.

En la actualidad, la escuela cuenta con un equipo de treinta y siete profesionales: dos directivos, veintinueve docentes de educación básica, cuatro educadoras de párvulos, dos educadores diferenciales y nueve asistentes de la educación, de los cuales treinta fueron evaluados por el sistema nacional de evaluación docente municipal en 2011. De ellos, veintitrés fueron catalogados como competentes y siete clasificados en el nivel básico.

UNA ESCUELA DE TRADICIÓN Y SALIENTES LOGROS ACADÉMICOS

La escuela se creó en 1960, luego del terremoto que asoló la zona sur del país. Esta catástrofe natural, que dejó graves daños en la ciudad, generó la solidaridad del Gobierno de México, el cual donó los recursos financieros necesarios para construir una escuela vocacional. En 1973 este establecimiento se transformó en una escuela básica completa que adquirió el nombre de escuela México de Michoacán. Otro hito, en la historia del establecimiento fue el incendio que la destruyó casi completamente en 1996, debido a lo que funcionó por varios años en locales separados. Durante este tiempo uno de los mayores esfuerzos del equipo directivo fue mantener cohesionada a la comunidad, a la que los docentes antiguos recuerdan como “una familia muy unida”. Por ejemplo, a pesar de la distancia, el consejo de profesores se siguió realizando una vez a la semana en una parte de la antigua escuela que no había sido afectada. Recién el año 2000 terminó de construirse la nueva y moderna infraestructura actual, lo que permitió el ingreso del colegio a la Jornada Escolar Completa, posibilitando el término de la doble jornada, un cambio muy importante tanto para los estudiantes como para los docentes.

La escuela México de Michoacán cuenta con una gran tradición y prestigio en la comuna, especialmente debido a su calidad académica. Se incorporó a la Subvención Educacional Preferencial (SEP) el año 2008, siendo clasificada como autónoma gracias a sus sistemáticos buenos resultados educativos. Esto ha significado que sea considerada como una de las escuelas con mejor desempeño del país en las pruebas estandarizadas nacionales y haya recibido durante catorce años consecutivos la subvención por desempeño de excelencia (SNED).

Si bien la escuela casi siempre ha obtenido resultados por sobre el promedio de establecimientos similares en las pruebas SIMCE, posicionándose incluso a nivel nacional, en los últimos seis años ha experimentado un significativo y sostenido proceso de mejoramiento, especialmente en los resultados que obtienen los cuartos básicos. Así, mientras entre 2002 y 2005 los promedios móviles alcanzados en lectura y matemáticas fueron de 278 y 265 puntos respectivamente, entre 2007 y 2008 estos habían subido a 288 y 287 y, entre 2012 y 2013, a 322 y 319. Este significativo mejoramiento de los resultados de aprendizaje también se observa en las pruebas de ciencias naturales y ciencias sociales, donde en las últimas mediciones los estudiantes han alcanzado 300 y 320 puntos respectivamente, lo que da cuenta de un mejoramiento integral de sus conocimientos y habilidades.

Pero más sobresaliente es el hecho de que este logro se ha alcanzado incrementando los niveles de equidad. Al analizar la distribución de los estudiantes de cuarto básico en las pruebas SIMCE del

año 2012 en relación con los estándares de aprendizaje definidos por el Ministerio de Educación, se aprecia que en la prueba de lectura el 87,4% alcanza el nivel de aprendizaje adecuado y el 69,5% lo hace en la prueba de matemáticas, más del doble que el promedio nacional en ambos subsectores, situación que también se observa en los resultados de 2011. Además, ningún estudiante se sitúa en el nivel de aprendizaje insuficiente o más bajo en lectura y solo uno lo hace en matemáticas. Esta misma situación se aprecia en el caso de ciencias sociales, donde el 83% de los estudiantes alcanza el nivel de aprendizaje adecuado y solo uno se sitúa en el nivel insuficiente.

Los resultados obtenidos en las mediciones SIMCE de octavo básico son algo menos sobresalientes que los de cuarto. Solo al inicio de la década se observa un mejoramiento, después de lo cual se mantienen relativamente estables durante el periodo. Mientras entre 2000 y 2004 el resultado promedio en lectura subió de 251 a 287 puntos y de 259 a 284 puntos en matemática, entre 2004 y 2011 no hubo aumento. Aun así, los promedios obtenidos tanto en lectura como en matemáticas se encuentran muy por encima del promedio nacional, y entre 17 y 22 puntos SIMCE sobre el de escuelas similares. En cuanto a la distribución de los resultados SIMCE de 2011, se aprecia que en lectura el 42% de los estudiantes de la escuela alcanza el nivel avanzado, mientras el 17% se sitúa en el nivel inicial. Contrariamente, en el caso de matemáticas, solo el 17% de los estudiantes alcanza el nivel avanzado, mientras el 42% se sitúa en el inicial.

Por otro lado, al analizar la evolución de la tasa de repitencia de la escuela, se aprecia que sigue una tendencia creciente durante la última década, aumentando desde niveles de alrededor del 1% en 2002 a niveles del 5% en 2011, y llegando a máximos preocupantes de 8% y 7% en 2008 y 2010. Por lo tanto, durante este periodo, la tasa de repitencia promedio de la escuela pasa de estar muy por debajo del promedio nacional a sobrepasarlo.

A partir del proceso de cambio de la escuela, en las siguientes secciones intentamos comprender cómo, en menos de una década, alcanzó resultados excepcionales y se transformó en un referente nacional.

CULTURA ESCOLAR: ALTO COMPROMISO Y TRABAJO EN EQUIPO

Un primer elemento característico de la cultura de la escuela México de Michoacán es el alto compromiso y sentido de responsabilidad que tienen los docentes y directivos respecto a la enseñanza y los aprendizajes de sus estudiantes. Este elemento es relevado por todos los actores de la comunidad, incluidos los apoderados, y se expresa, a juicio de ellos, en múltiples situaciones: los alumnos nunca pierden clases, el número de licencias médicas es bajo y el horario se cumple con total puntualidad. En efecto, una de las pocas preocupaciones que los profesores manifestaron respecto a nuestra visita fue que si algunos estudiantes salían de clases para ser entrevistados podían quedar retrasados respecto al resto de sus compañeros.

“No podemos darnos el lujo de perder una hora de clase, yo creo que ahí el gran... no sé, de la escuela, es esa tremenda responsabilidad que tiene con la enseñanza y el aprendizaje de los niños” (directivo).

En las pocas ocasiones en que algún profesor debe ausentarse, siempre deja preparadas las planificaciones y materiales necesarios para no afectar la continuidad de las clases, porque existe conciencia de que el reemplazo es una experiencia compleja. Incluso cuando los estudiantes no asisten al colegio, reciben guías que les permiten ponerse al día respecto a las clases que perdieron.

ron. Por otro lado, los docentes siempre entregan sus planificaciones y evaluaciones en los tiempos definidos, sin que los directivos los controlen, y muchas veces se quedan trabajando después del horario laboral. Los docentes y directivos tienen muy claro que es necesario aprovechar al máximo el tiempo que los alumnos pasan en la escuela.

“El compromiso es lejos lo más importante, además de un respeto por el aprendizaje, los horarios. Por ejemplo, se entra a las ocho en la mañana, y todos llegamos veinte para las ocho; como también el compromiso: si yo no estoy, se deja una carpetita para que otro pueda entregar los conocimientos” (docente).

“Nosotros no perdemos el tiempo, generalmente. Yo le voy a dar un ejemplo. En otra escuela uno el desayuno sí, aquí también, pero las horas libres uno de repente las tomaba en otra escuela para conversar con la colega, aquí en las horas libres nosotras estamos en el computador, estamos preparando, estamos corrigiendo pruebas, o sea todo el tiempo aquí en la escuela y en el hogar también, para qué le voy a decir” (docente).

Junto con esto, se destaca una alta exigencia y un intenso ritmo de trabajo; los docentes y directivos de la escuela están constantemente buscando cómo seguir mejorando, puesto que se sienten responsables del proyecto educativo y de los resultados de todos los estudiantes, no solo de los que están en sus salas de clases. Como mucho de ellos señalan, la México de Michoacán es una escuela altamente exigente para los docentes, por lo que no todos los que llegan logran adaptarse a su ritmo. En efecto, algunos profesores se sorprenden de la exigencia del establecimiento y lo abandonan al poco tiempo.

“Es un ritmo de trabajo bastante intenso que no da cabida a que tengamos espacios libres para hacer cosas que uno de repente necesita hacer, es un ritmo de trabajo bastante intenso y creo que es eso lo que más cuesta acostumbrarse aquí en la escuela, porque no queda tiempo libre, para nada prácticamente. Se están preparando guías, se están haciendo otras actividades y una y otra cosa” (docente).

Otro elemento que distingue a la escuela son las altas expectativas de los aprendizajes y el futuro que pueden alcanzar sus alumnos. Los estudiantes son estimulados constantemente para dar lo mejor de sí mismos, ser los mejores y sentirse orgullosos de su escuela, pues existe la convicción de que, con una buena enseñanza y un esfuerzo personal, todos pueden aprender, independientemente de su condición socioeconómica. Asimismo, la escuela motiva a todos sus alumnos para que se pongan como meta la educación superior, pues no solo existe confianza en que son capaces, sino también el convencimiento de que esta implica movilidad social y desarrollo personal. Por ello, directivos y profesores trabajan con los apoderados para que les transmitan altas expectativas a sus hijos y los estimulen a esforzarse al máximo y continuar estudios superiores.

“Nosotros estamos bien preocupados de la autoestima de ellos, siempre los estamos motivando, ‘Ustedes son súper inteligentes, son súper capaces’, tenemos que levantarnos en la mañana así iluminados positivamente, nada pensar en cosas negativas, entonces siempre los estamos estimulando que ellos son súper capaces, que están en un buen colegio, que ellos son inteligentes, que, o sea, siempre estamos nosotros en esa situación, no sé, y ellos se creen que son buenos, que son los mejores, y ellos saben cuándo van a dar el SIMCE, ellos se creen los mejo-

res porque nosotros siempre les estamos transmitiendo la parte positiva de ellos, la autoestima, que crean que son buenos. Aquí todos son inteligentes, aquí nadie, una cosa es la flojera digo yo, pero la inteligencia la tienen todos, y eso es lo que hay que cultivar” (docente).

Asimismo, tanto los directivos como los docentes consideran que la confianza, la comunicación y el trabajo colaborativo son un sello de la escuela. Los profesores están constantemente intercambiando ideas, materiales y estrategias sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, tanto en las instancias formales –consejo de profesores, horas de planificación semanales– como en los espacios informales que se dan en sala de profesores o en los pasillos. Los entrevistados valoran y creen fuertemente en el apoyo y aprendizaje mutuo, y consideran que la escuela es un espacio de desarrollo profesional y realización personal. La profunda convicción que tienen de que la única manera de mejorar es trabajando, reflexionado juntos y apoyándose unos a otros, como una verdadera comunidad, se percibe con claridad en las entrevistas. Esto implica, entre otras cosas, que los docentes se sientan confiados para reconocer sus dificultades y pedir ayuda a otros docentes cuando lo requieran.

“Conversamos todos los que hacemos lenguaje, dudas, consultas, siempre nos estamos ayudando. Eso es lo más importante, porque por ejemplo algunas colegas se preparan mucho. Entonces, si tienen dudas de pronto me consultan, me piden ayuda por cualquier cosa y ahí estamos todos dispuestos, si esa es la idea porque como se dice vulgarmente la carreta no puede tirarse sola” (docente).

LIDERAZGO EDUCACIONAL: UNA DUPLA QUE MARCA LA DIFERENCIA

El equipo directivo de la escuela está constituido por la directora y la jefa de UTP, quienes, sin duda, han jugado un rol esencial en el mejoramiento sostenido de sus resultados. Ambas son percibidas por los docentes, apoderados y agentes externos como grandes líderes educativas, tanto por su capacidad de conducir y movilizar a los actores de la escuela como por su legitimidad técnica y experiencia pedagógica.

“Los trabajos que yo he tenido antes, tú ves que las direcciones de las escuelas no están realizando una buena gestión, es obvio. Acá a mí me gusta saber, pensar que mis directivos se manejan más que yo, eso te da mucha seguridad: saber que tu trabajo lo estás haciendo y lo estás haciendo bien porque hay una cabeza firme y fuerte que te permite hacer bien tu trabajo, que está gestionando bien” (docente).

La directora actual asumió la conducción de la escuela en 2008 a través de un concurso público. Antes había sido directora de otro establecimiento municipal durante cuatro años y, previamente, profesora de aula de matemáticas. La jefa de UTP llevaba dos años trabajando como directora subrogante, después de la jubilación de un director emblemático en la escuela que ejerció el cargo desde los años 80. Ciertamente, la llegada de la actual directora marca un hito en la escuela y un importante cambio en el estilo de liderazgo desde uno más paternal a uno más estricto, asertivo y exigente que, si bien los docentes resistieron un poco al principio, hoy en día consideran un agente de mejoramiento de la organización de la escuela.

“Costó mucho adaptarse, ella tiene otro carácter, el antiguo director te decía las cosas más suaves, como que iba y te decía “colega, esto”, en cambio la directora tiene un carácter,

ella llega y te dice las cosas, pero siempre llama a su oficina, no llega y le dice a todos” (docente).

La jefa de UTP, por su parte, lleva quince años trabajando en la escuela, más de la mitad de ellos en su cargo actual. Antes había sido profesora de aula en otro establecimiento municipal, y es muy reconocida a nivel de la escuela como de la comuna por sus competencias técnicas.

En las entrevistas, ambas directivas se mostraron como líderes apasionadas por su trabajo, autoexigentes y con una alta motivación por el logro. Si bien tienen estilos de liderazgo y carácter distintos, han constituido un equipo de trabajo compenetrado, con roles claros, que les permite complementarse eficientemente y con una visión compartida respecto a que el foco de su trabajo debe estar puesto en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

“Desde esa época que nosotros estamos, trabajamos muy a la par con la jefe técnica, hacemos un equipo las dos. Siempre manifestamos las cosas, las conversamos antes, de manera que se note una unidad y que debe haber una unidad porque la unidad que tengamos nosotros como directivos se va transmitiendo al resto, porque la idea es que todos rememos para el mismo lado” (directivo).

Para las directivas, una preocupación constante es generar las condiciones para que docentes y estudiantes estén concentrados en la enseñanza y el aprendizaje. Es por esto que llevan a cabo una selección rigurosa de las iniciativas y proyectos que se presentan a la escuela, de manera que sean un real aporte y no se interrumpan las clases ni se distraigan los esfuerzos en una multiplicidad de objetivos, o se genere una sobresaturación de proyectos. Dicho de otro modo, ellas ejercen una función de filtro de las frecuentes presiones e iniciativas externas, cuidando siempre la coherencia y articulación de los proyectos de la escuela: “No colgar tanto programa que viene de fuera, a menos que sea algo que vaya en beneficio de los niños o que le demos un vuelco pedagógico, ahí puede ser, pero si no, no” (directivo).

Ambas directivas tienen una fuerte presencia cotidiana en los diferentes espacios de la escuela; se definen como “directivas de terreno” y conocen muy bien a sus docentes y estudiantes. Constantemente recorren el colegio, observan lo que sucede en las aulas, están en contacto con los estudiantes o trabajan con los profesores. Estos señalan que reciben un trato muy cordial y que la relación es de confianza. Los docentes destacan y valoran el fácil acceso y la política de puertas abiertas de las directivas, así como el apoyo, orientación y acompañamiento que les entregan para abordar los permanentes desafíos que deben enfrentar.

“Sí, es que lo que pasa es que ella también es muy accesible, por ejemplo si nosotros necesitamos, necesito, ella siempre está disponible con uno, y si no lo tiene, lo busca. Esta puerta, por ejemplo, existe físicamente, pero si tú necesitas un papel o alguna hoja y aquí hay hojas, tú tocas, “permiso”, entras, o sea, tienes esa confianza y eso es bueno” (docente).

Si bien no podríamos hablar de un liderazgo distribuido, dado que este se encuentra más bien concentrado en el equipo directivo, los docentes destacan las posibilidades de participación y los espacios de que disponen para proponer y discutir proyectos e ideas, así como la delegación de tareas y responsabilidades. Por otro lado, los docentes se sienten respaldados, respetados y valorados profesionalmente por los directivos: si bien estos son muy exigentes, señalan, y no dudan en indicarles las debilidades o problemas que observan, también demuestran una gran confianza en sus capacidades, y los motivan a proponer nuevas ideas y proyectos para el mejoramiento de

la escuela. En este sentido, los profesores valoran la disposición para escucharlos y acoger sus ideas y preocupaciones. Por lo mismo, se puede decir que se trata de un liderazgo que combina balanceadamente estrategias de apoyo y presión.

“Mira, acá lo que yo destaco, y creo que no se da en otros colegios, es que tú puedes llevarle una propuesta a la dirección. Uno sigue los conductos regulares, sabe que hay una dirección, hay una jefatura técnica y que nosotros somos los docentes que estamos haciendo la interacción dentro de las aulas, pero tú llevas una propuesta, llevas bien diseñado lo que planteas y tienes recepción de esa propuesta, y si se puede realizar, la dirección te dice: “Bien, ok, hagámoslo y gestiónalo tú y veamos”. Pero siempre con un monitoreo, entonces te da la posibilidad, te dan plena confianza, a mí eso me gusta, porque como que te valoran profesionalmente, creen en ti. Esa confianza te permite desarrollar 100% tu trabajo, la labor de cada uno” (docente).

Otra característica del equipo directivo es el sentido de urgencia y energía con que lleva a cabo los proyectos e iniciativas de la escuela. Tanto los docentes como los apoderados destacan su iniciativa y permanente búsqueda de nuevas estrategias o proyectos que permitan seguir mejorando, y su disposición al cambio y la innovación: *“La directora en su cabeza es acelerada y la jefa de UTP es acelerada completamente, entonces te dan así como energía”* (docente).

A pesar de ser esta una escuela municipal, las directivas tienen cierta libertad a la hora de buscar y contratar nuevos docentes, y han definido las características y perfil de docentes que requieren. Señalan tener “ojo clínico” a la hora de seleccionar y asignar a cada docente donde podrá desempeñar mejor sus labores, pero además señalan ir probando hasta encontrar el espacio dentro de la escuela en que el docente logra alcanzar su mayor potencial, y su desarrollo personal y el de sus alumnos.

GESTIÓN PEDAGÓGICO-CURRICULAR: ALTA ESTRUCTURACIÓN Y SUPERVISIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

La escuela México de Michoacán se caracteriza por un estructurado y riguroso sistema de gestión pedagógico-curricular para organizar, apoyar y supervisar el trabajo que realizan los docentes en la sala de clases. No se trata de medidas aisladas, sino de un conjunto de acciones encadenadas que colaboran para que el trabajo pedagógico de la escuela esté altamente alineado entre los diferentes niveles y docentes. Este sistema está compuesto principalmente por la especialización de los profesores; un fuerte sistema de planificación de clase y acompañamiento; un seguimiento sistemático y preciso del aprendizaje de los estudiantes, y una preocupación por abordar temprana y rápidamente a los estudiantes que presentan mayores dificultades.

Especialización de los docentes

Una de las mayores innovaciones introducidas por la actual directora, a partir de una exitosa experiencia anterior en otra escuela, es el cambio del tradicional sistema de asignación de los profesores del primer ciclo a un mismo curso desde primero a cuarto básico en casi todos los subsectores. Gradualmente, desde 2008, los docentes se han ido especializando en un grado en primero o segundo y en un subsector a partir de tercero. Es decir, tal como los del segundo ciclo, los estudiantes del primer ciclo tienen profesores distintos por cada subsector.

El principal motivo que señala la directora para introducir este cambio es que los profesores tienen distintas fortalezas técnicas, experiencia y características personales que se adaptan mejor a ciertos grados o disciplinas. Es por esto que el proceso de especialización docente en un determinado grado o subsector ha tratado de combinar las características personales, competencias e intereses de los profesores, en un proceso planificado, conversado y gradual. La idea ha sido ir probando en qué nivel y asignatura puede cada uno alcanzar un mejor desempeño. Además, en el proceso de asignación anual se toma en cuenta la dinámica de cada curso con el objetivo de lograr la mejor combinación entre este y el docente que lo tomará a su cargo. Los profesores valoran este cambio porque consideran que les ha permitido profundizar y preparar mejor las estrategias y materiales que utilizan en clases, un mayor dominio de los contenidos y conseguir que sus estudiantes alcancen mayores logros en sus aprendizajes. Asimismo, consideran que esto ha generado una mayor coordinación y colaboración entre los profesores de un mismo nivel o subsector y facilitado la planificación de las clases.

“Yo lo encuentro bastante bueno, porque resulta que el profesor aunque no tenga la especialidad, me entiende, pero se preocupa de esa asignatura, más que nada. Entonces, encuentra, o sea, y busca toda la metodología y lo que necesita para que todos los niños estén preparados para llegar a quinto cuando uno los toma” (docente primer ciclo).

Planificación detallada y acompañamiento docente

En cuanto a la gestión pedagógica, los entrevistados destacan la planificación rigurosa y detallada de la enseñanza y el sistema de acompañamiento a los docentes.

La escuela tiene un sistema común de planificación en dos niveles: global/semestral y unidad/clase a clase para todos los subsectores, que, de acuerdo con la jefa de UTP, se ha ido construyendo en conjunto con los docentes y ya es parte de su rutina. Muy en sintonía con lo que promueve el Ministerio de Educación y el Marco para la Buena Enseñanza, se espera que las planificaciones presenten los objetivos y aprendizajes esperados de forma clara, que las actividades a desarrollar sean coherentes con estos y que exista una estructura de inicio, desarrollo y cierre de la clase. Los docentes tienen tres horas pedagógicas semanales para trabajar en la planificación de sus clases –los días lunes–, tiempo que, aunque consideran insuficiente, todos valoran.

En general, los docentes de un mismo grado o subsector trabajan en conjunto, de manera de poder dividirse la tarea de planificación cuando enseñan en un mismo nivel, compartir ideas y lograr que los tres cursos paralelos que tiene la escuela avancen a un ritmo similar. Las planificaciones deben ser entregadas con al menos una semana de anticipación y son revisadas de manera selectiva por la jefa de UTP y otras dos docentes del establecimiento. Se presta más atención a las planificaciones de los docentes nuevos o de aquellos que consideran que tienen mayores debilidades. Cuando identifican algún problema, conversan con el o los profesores de un subsector del mismo grado para analizarlo con mayor profundidad.

Ciertamente, este sistema ha permitido una sistematización y alineamiento de contenidos y estrategias pedagógicas que, si bien opera como un mecanismo de control curricular, es percibido por los docentes como un apoyo para su trabajo. En efecto, muchas veces son ellos los que le solicitan a la jefa de UTP retroalimentación sobre sus planificaciones. Los docentes consideran que, a pesar de que este sistema de planificación significa bastante trabajo, es de gran ayuda para

ellos e imprescindible para mejorar: solo así, señalan, ellos y fundamentalmente los estudiantes tienen claro cómo se va a desarrollar cada clase. Asimismo, esta rigurosa planificación y alineamiento de las prácticas docentes permite que el avance de los estudiantes no dependa completamente del esfuerzo de un profesor en particular.

“Nosotros estamos claros en el sentido de que tenemos que llegar a una sala de clases con nuestra planificación, uno sabe qué va a hacer en el día, no llegamos a improvisar, entiende, ya sabemos que tal materia, qué sé yo, uno ya va preparado, con el material adecuado a eso” (docente).

Además, las planificaciones son utilizadas por los directivos en el proceso de acompañamiento de aula, que consiste principalmente en observaciones que realizan la jefa de UTP y la directora. Estas observaciones se efectúan sin previo aviso, generalmente dos veces al año, en base a una pauta conocida por todos. Sin embargo, en el caso de los docentes nuevos o que presentan mayores dificultades, su frecuencia es mayor. Este sistema de acompañamiento funciona desde hace aproximadamente cuatro años y permite evaluar el desempeño, las necesidades y la efectividad de las planificaciones y actividades que los profesores utilizan. Para esto, después de cada observación de aula existe un espacio de conversación y retroalimentación entre el docente y el directivo respecto de las fortalezas y debilidades de las prácticas de enseñanza observadas, así como para sugerir y buscar estrategias de apoyo. Si bien algunos docentes comentan que en un principio eran renuentes a ser observados, hoy día asumen esta dinámica como parte de la rutina de la escuela y consideran que les permite mejorar sus prácticas pedagógicas. Incluso, desde hace algún tiempo, han comenzado a realizar observación de aula entre ellos, no solo para otorgarle mayor sistematicidad a esta práctica, sino también para promover la colaboración y el aprendizaje entre pares.

“Por supuesto, uno le hace observaciones, lo que está bien, lo que está mal, lo que hay que mejorar y ellos pueden hacer sus descargos si no están de acuerdo con la evaluación que uno les hace y los colegas nunca se sienten, dicen que bueno, gracias, porque me estás apoyando; lo toman en buena, lo valoran sí, como un asunto de apoyo” (directivo).

Seguimiento sistemático del aprendizaje de los estudiantes

Tanto directivos como estudiantes consideran que una de las estrategias clave del éxito de la gestión pedagógica de la escuela es el sistema de evaluaciones y el seguimiento sistemático e individualizado del aprendizaje de los estudiantes. Para esto, la UTP elabora pruebas de nivel sobre la base de los aprendizajes esperados que han sido definidos en los programas de estudio del Ministerio de Educación. Estas pruebas son aplicadas a todos los estudiantes, desde prekínder hasta octavo básico. En básica, se evalúan los subsectores de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales e inglés, tres veces al año: la primera, al inicio del periodo escolar, permite hacer un diagnóstico de los cursos y de cada estudiante, mientras que la segunda y la tercera, al término de cada semestre, posibilitan la elaboración de una síntesis del periodo y la evaluación de los aprendizajes conseguidos. Las pruebas son corregidas por cada docente, aunque los resultados generales por curso son tabulados en la UTP. Los docentes deben analizar los resultados de cada estudiante por cada uno de los aprendizajes esperados en todos los cursos a los que enseña y, posteriormente, presentarlos en el consejo de profesores.

Este sistema de evaluaciones permite retroalimentar a los docentes, mantener el ritmo de avance planificado, identificar oportunamente aquellos cursos con menores avances en los aprendizajes esperados e identificar los factores que puedan explicarlos, así como determinar qué acciones, ajustes o reforzamientos son adecuados para revertir esta situación y lograr que todos los cursos de un mismo nivel avancen a un ritmo similar.

Independientemente de estas evaluaciones transversales, en la escuela cada docente realiza evaluaciones en la mitad y al término de cada unidad, lo que significa una evaluación cada dos o tres semanas. Estos instrumentos, al igual que las planificaciones de clases, deben entregarse anticipadamente y son revisados selectivamente por el equipo de UTP.

Esta fuerte cultura de la evaluación ciertamente genera una enorme riqueza de información sobre los aprendizajes de los alumnos y los avances de las estrategias que se implementan en cada grado. Por otra parte, permite identificar tempranamente a aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades, para apoyarlos a través del programa de reforzamiento con que cuenta la escuela, pues existe una preocupación constante por evitar que queden rezagados y por encontrar la forma de brindarles una atención diferenciada.

“Sí, los hacemos trabajar hartos, mire, después el profesor tiene que analizar niño por niño, pregunta por pregunta, en qué aprendizaje clave el niño está más deficiente y esos niños nosotros tenemos que ver para que sean apoyados por la profesora de refuerzo que ella es contratada por SEP y yo la encuentro que es excelente” (directivo).

Identificación temprana y apoyo a los estudiantes que presentan dificultades

La escuela ha desarrollado un sistema de apoyo especializado para alcanzar no solo buenos resultados, sino también altos niveles de equidad en los logros de aprendizaje de sus estudiantes. Este sistema parece funcionar con éxito, puesto que al analizar los indicadores de distribución de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la escuela en las pruebas SIMCE es posible observar que casi ningún alumno se encuentra en los niveles insuficientes o más bajos al finalizar el primer ciclo básico, tanto en lectura y matemáticas como en ciencias. Sin embargo, como mencionamos al inicio, estos niveles de equidad son menores en el segundo ciclo, donde en las pruebas SIMCE de octavo revelan un porcentaje significativamente mayor de estudiantes que no logran superar el nivel insuficiente en los distintos subsectores. Como señalamos, se observa en la escuela, también, una alta tasa de repitencia promedio. Los directivos de la escuela atribuyen esto al alto nivel de exigencia, pero no conciben la repitencia como un fracaso que no pueda ser revertido o dañe las capacidades de los alumnos, sino como una oportunidad para mejorar gradualmente el desempeño de los estudiantes. Es posible repetir en la escuela y, desde su perspectiva, lo más importante es que los alumnos posean las herramientas necesarias para enfrentar con el mayor éxito los desafíos del siguiente grado o nivel.

Se cuenta con dos estrategias principales de apoyo para los alumnos que presentan mayores dificultades para seguir el ritmo o la exigencia de las clases. La primera es un programa de reforzamiento a cargo de una profesora básica contratada gracias a los recursos de la ley SEP, la cual se ha ido especializando en el trabajo con niños del primer ciclo básico. La segunda estrategia consiste en un trabajo más individualizado que realizan los educadores diferenciales con aquellos

estudiantes que presentan dificultades de mayor complejidad. Esto se realiza tanto en el primer ciclo como en el segundo, aunque en este último comenzó a implementarse recién en 2012, con la llegada de la educadora diferencial especializada.

Si bien antes de la ley SEP algunos docentes realizaban informalmente reforzamientos, típicamente después de la jornada escolar, solo a partir de los últimos cuatro años estos se han estructurado y formalizado en un programa sistemático, que se amplió y profesionalizó con la contratación de una profesional especializada y dedicada solo a esta labor. Este programa de reforzamiento se focaliza en los subsectores de lenguaje y matemáticas y en el primer ciclo. Según lo señalado por los docentes, entre el 10 y el 15% de los estudiantes participa en este programa, en función de los resultados que obtienen en las pruebas y las notas que se sacan en estos subsectores. En algunas ocasiones, la profesora especialista trabaja con los estudiantes dentro de la sala de clases, apoyando la labor del docente a cargo, mientras que en otras lo hace fuera de la clase, dependiendo del contenido y el nivel de dificultad con el que tienen que trabajar.

La labor de refuerzo educativo fuera de la sala de clase se realiza paralelamente con el subsector que se está fortaleciendo, en grupos pequeños de alrededor de diez estudiantes. Finalmente, el periodo durante el cual los alumnos asisten a estos reforzamientos varía según el grado de dificultad o retraso que presentan: en algunos casos pueden ser semanas y en otros meses, pues el objetivo es nivelar al alumno para que pueda volver a trabajar al mismo ritmo de su curso lo antes posible, pero siempre otorgándole el tiempo que necesita.

Los docentes valoran mucho estas estrategias, pues las consideran indispensables para atender adecuadamente a estos alumnos sin alterar el funcionamiento y ritmo de las clases regulares. Además, tanto ellos como los directivos creen que han generado un mejoramiento en los resultados de aprendizaje de los estudiantes a los que están dirigidas.

Por otro lado, aquellos niños cuyos problemas de rendimiento están asociados a otras situaciones o problemas –conductuales, psicológicos o sociales– son derivados a la psicóloga o a la asistente social. Los docentes valoran esta red de apoyo, pues consideran que les permite concentrarse en la enseñanza. Además, desde 2012 comenzó a funcionar un proyecto de integración escolar que reúne a alumnos que presentan una discapacidad intelectual leve y algunas necesidades educativas especiales transitorias, y otros con necesidad de apoyo permanente.

En este sentido, tanto los padres como los estudiantes reconocen que si bien la escuela es exigente, hay una gran preocupación y esfuerzo de los docentes y directivos por que todos los estudiantes logren altos aprendizajes y desarrollen todo su potencial.

Por último, una estrategia más reciente que algunos docentes están implementando consiste en designar a los estudiantes más avanzados o académicamente talentosos como tutores o monitores de sus compañeros. Los profesores, además de considerar que esta práctica es una herramienta para ayudar a nivelar a los alumnos con mayores dificultades, la perciben como una forma efectiva de potenciar a los alumnos más aventajados (considerados una dificultad en otras escuelas que, a su juicio, no saben cómo lidiar y aprovechar las diferencias).

“Ayudan a sus compañeros en la pizarra, en matemáticas especialmente, que los niños les va más mal, ahí están ellos y sabe que van solos, solos, les encanta, se sientan donde tienen que sentarse, donde saben que van mal, porque les van a enseñar sus alumnos monitores, sus compañeros, sus pares” (docente).

Innovaciones pedagógicas

Como hemos señalado anteriormente, los directivos buscan permanentemente nuevas estrategias pedagógicas para seguir mejorando los aprendizajes de los estudiantes. Según los entrevistados, tres son las innovaciones más relevantes que se han implementado en los últimos cinco años.

La primera fue el intento de implementar el método Matte de lectura en el primer ciclo básico. La directora lo había implementado con bastante éxito en la escuela que dirigía antes, sin embargo, a pesar de los esfuerzos desplegados, los docentes no lograron adaptarse ni convencerse totalmente, por lo que en la actualidad toman elementos específicos que consideran útiles y los combinan con las prácticas y estrategias que desarrollaban antes.

La segunda innovación es un programa de mejoramiento lector que se implementa desde 2009 como una de las acciones principales del plan de mejoramiento de la ley SEP, a partir de segundo básico y con el objetivo de mejorar la velocidad y fluidez lectora de los alumnos, además de su calidad y comprensión. La estrategia considera cuatro pasos: i) *lectura silenciosa* de cada uno de los estudiantes; ii) *lectura modelo*: la profesora lee un texto en voz alta para que los estudiantes perciban el ritmo, la entonación, la fluidez, el volumen y los signos ortográficos de puntuación; iii) *lectura grupal*: todos los alumnos leen el texto en voz alta, tratando de seguir el ritmo y la calidad de la profesora; y, finalmente, iv) *lectura individual evaluada*: se evalúa la velocidad y fluidez lectora de cada uno de los alumnos y se le entrega el resultado.

Por último, probablemente la innovación más desafiante: desde hace tres años la escuela está implementando el método Singapur en matemáticas, a partir de una invitación al concurso del CPEIP del Ministerio de Educación. Directivos y docentes se encuentran muy satisfechos al respecto, pues consideran que el nuevo método contribuye a motivar y desarrollar un tipo de habilidades más complejas en los estudiantes. Sin embargo, reconocen que ha sido difícil adaptarse al cambio que esta innovación ha significado en sus prácticas pedagógicas, particularmente, por las habilidades que deben desplegar para organizar el trabajo grupal y manejar el orden en la sala manipulando mucho material concreto.

“No sé si ustedes concuerdan conmigo, pero antes los niños llegaban a las clases de matemáticas: ‘Ay qué fome’, preferían otros subsectores, claro. Ahora ellos arman sus grupos contentos, están felices, ¿sabes por qué?, porque trabajan con mucho material concreto, aprenden haciendo, es increíble cómo aprende el niño y no se le olvida lo que aprende... Todos los contenidos son enseñados a través de material concreto” (docente).

Actividades extracurriculares

Si bien, como hemos visto, la escuela pone un fuerte énfasis en el ámbito académico, también busca desarrollar otras dimensiones y habilidades en los estudiantes. Como declara en sus documentos institucionales, estas pretenden conseguir los objetivos fundamentales transversales del currículo, mejorar la autoestima de los alumnos, fomentar el aprovechamiento del tiempo libre y potenciar su desarrollo integral. Especialmente a partir de su ingreso a la Jornada Escolar Completa (JEC) a inicios de la década pasada, la escuela desarrolla talleres formativos en el área deportiva (básquetbol, fútbol, aeróbica), de expresión artística (coro, guitarra,

danza) y humanista/científico (creación literaria, medio ambiente). Se espera que todos los alumnos asistan a estos talleres, a los cuales se destinan dos horas semanales, un día en la tarde.

Una característica singular de la organización de estos talleres es que, como nos señalaron varios actores de la escuela, “son de libre elección entre comillas”, porque los estudiantes no los eligen. Esto se debe a la mala experiencia que tuvieron al inicio de la JEC: a pesar de que los talleres llenaban los cupos, los estudiantes no asistían regularmente, cuestión que los directivos atribuyen al desconocimiento de los padres de su función e importancia. Por este motivo, se tomó la decisión de cambiar la modalidad de libre elección, estableciendo tres talleres en cada nivel que duran un trimestre y en los cuales los estudiantes van rotando. Los directivos consideran que esta modalidad resolvió el problema de la asistencia, sin disminuir el atractivo que, para los estudiantes, significan los talleres.

Sin embargo, tanto directivos como docentes reconocen que existen dificultades para realizar algunas de las actividades que suponen los talleres y que la oferta no es muy amplia. Estas falencias se deben, a su juicio, a la falta de espacios e infraestructura de la escuela. Por ejemplo, no cuenta con gimnasio, canchas ni salas adecuadas para los talleres artísticos. Por otra parte, algunos docentes señalan que la oferta actual es menor que cuando comenzaron, situación que explican debido a las mayores exigencias académicas que enfrenta la escuela. Los estudiantes del segundo ciclo son especialmente críticos respecto a las actividades extracurriculares y deportivas, tanto por su insuficiencia como por la falta de innovación y oferta: *“Faltan más actividades, es que siempre es lo mismo”* (alumnos).

La dirección de la escuela está consciente de estas necesidades y, dentro de sus posibilidades, ha tratado en el último tiempo de satisfacerlas. Por ejemplo, en 2012 se contrató un profesor de educación física dedicado especialmente a las actividades extraprogramáticas –atletismo, fútbol, tenis de mesa– para las cuales se arrendaron canchas deportivas cercanas a la escuela. En definitiva, lograr un mejor balance entre su énfasis académico y estas otras dimensiones de la formación de los estudiantes sigue siendo un desafío para el colegio.

Prácticas pedagógicas efectivas y extraordinario clima de aula

En cuanto a las prácticas pedagógicas, lo primero que sobresale a partir de las observaciones y entrevistas es la disposición inicial y el buen clima que se da la sala de clases. Un buen ambiente dentro del aula ciertamente favorece a todos los actores, ya que permite un mejor desarrollo de la labor docente y, al mismo tiempo, un mayor aprovechamiento de las instancias de aprendizaje por parte de los alumnos. Las clases observadas comenzaron a la hora, con los alumnos sentados y preparados cuando ingresaron los docentes, para los que fue relativamente fácil dar inicio a la clase. Tanto los profesores como los directivos y los estudiantes manifestaron que en la mayoría de las clases los alumnos se mantienen en orden en un ambiente de bastante respeto y enfocado en la enseñanza: *“Por otro lado, lo que ocurre dentro de la sala de clases, uno entra y se genera otro ambiente, es una situación de respeto mutuo tanto de ellos a nosotros como de nosotros a ellos”* (docente).

Un segundo elemento es que las clases tienen un propósito claro, explicitado al inicio. Los estudiantes tienen tan incorporado este paso que, cuando por algún motivo el profesor no lo realiza, son ellos mismos los que preguntan cuáles son los objetivos y contenidos de la sesión. Asimismo, la mayoría de los docentes utiliza estrategias y elementos variados, como trabajos

grupales, uso de material concreto y recursos tecnológicos y audiovisuales. Los estudiantes destacan el valor que tiene esta forma de trabajar en clases: *“Porque así nos desarrollamos en el grupo, porque logramos decir todo lo que pensábamos como compañeros. Fue como más divertido hacer eso, más divertido que estar escribiendo hojas y hojas”* (alumnos).

Si bien estas actividades tienen un impacto directo en el trabajo docente y en el desarrollo de los procesos de enseñanza, también influyen en el clima que se vive dentro de la sala de clases. La motivación es uno de los factores más relevantes para los alumnos a la hora de analizar su comportamiento dentro del aula; según ellos, cuando las clases son entretenidas y dinámicas, y hay un intensivo uso de recursos didácticos, ellos se comprometen más con su desarrollo y tienen un mejor comportamiento que cuando se trata de sesiones meramente expositivas y su función se limita a copiar los contenidos en sus cuadernos, que parecieran ser más bien la minoría de las clases en la escuela.

Los docentes aprovechan el tiempo de la clase al máximo, y los alumnos nunca dejan de trabajar. Algunos profesores preparan guías especiales para los estudiantes más aventajados, de modo que, si terminan antes que sus compañeros, no se queden sin hacer nada. Tanto las entrevistas como las observaciones de aula permitieron comprobar que los docentes están permanentemente preocupados por proponer actividades que permitan y motiven la participación de los estudiantes, para que sean *“protagonistas de su aprendizaje”*.

Asimismo, para los docentes, la retroalimentación clase a clase es clave, por lo que al término de cada sesión siempre intentan realizar algún tipo de pequeña evaluación, oral o escrita, con el objeto de identificar si hay estudiantes que no lograron los aprendizajes esperados y, de ser así, retomarlos al inicio de la clase siguiente, algo que les sirve a todos los alumnos como refuerzo. Detrás de esta forma de trabajo está la convicción de que los docentes pueden y deben lograr que todos los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados.

Por su parte, los alumnos manifiestan que en general los profesores están constantemente monitoreándolos para saber si han comprendido los contenidos que están trabajando, aclarar dudas y despejar los errores que identifican. La relación con la mayoría de los profesores parece cercana y de bastante confianza; los alumnos no manifiestan temor a preguntarles y pedirles explicaciones: *“La profesora se preocupa de que todos entendamos bien la materia, por ejemplo si alguien tiene alguna duda ella se preocupa y lo repasa para que todo quede claro. Ella a nosotros nos entrega confianza, también como nosotros a ella, entonces eso nos hace que queramos aprender más”* (alumnos).

CONVIVENCIA ESCOLAR: LA DISCIPLINA ES LO PRIMERO

Todos los entrevistados destacaron la buena convivencia y disciplina que existe dentro y fuera de las aulas de la escuela México de Michoacán. La percepción general es que no se dan grandes conflictos o situaciones de violencia, sino que el día a día transcurre en un clima de mucho respeto tanto entre profesores y alumnos como entre los mismos estudiantes. Por otro lado, en nuestra visita nunca observamos situaciones problemáticas o conflictos en los patios o durante la hora de almuerzo, ni vimos a estudiantes deambulando fuera de sus salas durante el horario escolar. Por el contrario, los alumnos se dirigen rápidamente a sus salas cuando escuchan el timbre que anuncia el fin del recreo. Este logro se debe a la preocupación de directivos y docentes que trabajan permanentemente para mantener un ambiente ordenado, cuidando que se

respete la disciplina –considerada una condición imprescindible para enseñar y aprender– tanto en los patios como en las salas de clases.

Sin embargo, esto no significa que no ocurran situaciones o casos conflictivos, sino más bien que los docentes y directivos están siempre muy atentos a cualquier situación que se produzca para abordarla oportunamente a través de distintos mecanismos y estrategias: *“Aquí también hemos tenido casos conflictivos, el profesor agota todo los medios; se llama a los apoderados, se llama a consejo con sus profesores, se toman estrategias dentro de clases, se le da plazo por si no cambia de actitud, se les cambia de curso”* (docente).

Por otro lado, es importante relevar que, para los docentes y directivos, el objetivo del trabajo en el ámbito de la convivencia y la disciplina no es solo que los alumnos respeten la regulación externa de su conducta, sino que comprendan e internalicen la importancia de la disciplina y el sentido de las normas como una cuestión de respeto y beneficio para todos, tal como lo expresa uno de los docentes entrevistados: *“Cuando hablo de disciplina estoy hablando de algo de actitud”*.

Durante los últimos años, con la llegada de la actual directora, se ha puesto un mayor énfasis en la escuela respecto de la relevancia de una buena disciplina; la importancia del orden y la presentación personal; la fijación de normas más claras y rigurosas, y el desarrollo de estrategias relacionadas con la prevención y regulación de la conducta y la convivencia. Para ello se han elaborado manuales de convivencia, se han implementado estrategias para enfrentar el *bullying* y se han abierto distintas instancias de resolución de problemas. También en los últimos años se incorporaron inspectores a la escuela, una figura que anteriormente no existía y que ha permitido una mayor supervisión de los estudiantes fuera del aula, liberando a los docentes de esta responsabilidad.

“Antes nosotros teníamos que estar en el recreo, no disfrutando nuestro recreo, a veces no podíamos ni ir al baño, en cambio con ellos [con los inspectores] nosotros ya no estamos cuidando a los niños, que eso igual era un agotamiento tremendo, a mí me desagradaba, porque tú salías de la sala de clases y tenías que cuidarlos igual, entonces era como que no descansabas nunca” (docente).

Los estudiantes perciben este énfasis creciente en la disciplina y hay algunos que advierten un importante cambio de estilo entre la dirección anterior y la actual, a la cual consideran muy rígida y severa. Asimismo, señalan que la escuela es ahora más estricta, menos flexible y que existen muchas más reglas que antes. Si bien reconocen y consideran positiva la disciplina que existe actualmente, pues, según ellos, habría redundado en mayores logros académicos, resienten la pérdida de algunas tradiciones y espacios de diversión o expresión juveniles que existían antes, como la radio en los recreos y algunas celebraciones y fiestas.

“Por un lado, positivo, porque hubo más disciplina y se aprovecha la parte como académica; somos conocidos como a nivel regional. Pero claro, se pierde eso como del espíritu, la celebración, como de la identidad” (estudiante).

“Antes teníamos más actividades, por ejemplo, en el aniversario del colegio se escogían candidatas a reina y todo eso y ahora no se hace nada. Salíamos y había música en el recreo, era más entretenido. Es como un dibujo animado que está como colorido anteriormente y pasamos a plomo, sin color” (estudiante).

Sin embargo, la buena convivencia y disciplina actual, si bien se ha intensificado, tiene raíces más profundas y ha sido una característica estable de la escuela. En efecto, varios docentes antiguos arguyen que este fue uno de los rasgos que los hicieron escoger la escuela para trabajar.

“Siempre quise venirme a trabajar acá porque me gustaba el orden que tenía, como que tenía una cierta trayectoria ya, antes de ser tan conocida. Y lo que me gusta de acá, la disciplina, que a pesar de que igual tenemos alumnos con problemas disciplinarios, pero se logran controlar” (docente).

Ahora bien, es importante hacer notar que las altas expectativas de alumnos y apoderados acerca del nivel de aprendizaje que pueden alcanzar influyen directamente en el ambiente de disciplina y rigor que existe dentro de la escuela. Las familias valoran que sea una escuela exigente y ordenada, pues consideran que esto facilita el aprendizaje, y es una de las razones por las que la eligen para la educación de sus hijos: “*Los mismos papás, con respecto a las expectativas que poseen, saben que necesitan un colegio con normas claras y disciplina*” (docente).

Otro elemento que, de acuerdo con los docentes y directivos, colabora en la creación de este clima, es que la mayoría de los estudiantes comienza desde los niveles de transición en la escuela, lo que permite que desde pequeños vayan incorporando las normas, el ritmo de trabajo y desarrollando la capacidad de autorregular su conducta.

Por otro lado, es muy importante el rol que juega el profesor jefe en el trabajo de formación de los estudiantes y abordaje de las situaciones o alumnos con mayores dificultades de conducta o algún otro tipo de problema. Como nos señalan casi todos los actores entrevistados, los profesores jefe conocen y están preocupados por sus alumnos, tanto en la dimensión académica y socioafectiva como familiar. Los docentes mantienen una comunicación fluida y una relación muy cercana con ellos, cuestión que les ayuda a transmitirles a los otros profesores las dificultades o situaciones que enfrentan y coordinar con ellos la mejor manera de apoyarlos en clases. Esto es parte de sus responsabilidades como profesores jefe.

“Por ejemplo, yo tengo un niño que tiene una dificultad especial, que tiene así como, muy compulsivo-impulsivo, ansioso, que tú no lo puedes sacar de su esquema [...]. Tú lo cambias de puesto, por ejemplo, y es otro, se saca buenas notas y todo, entonces eso mismo, por ejemplo, yo tengo que comunicárselo a todos los otros profes” (docente).

Si bien dentro de los primeros años del primer ciclo, los alumnos tienen un mayor contacto con su profesor jefe, en el segundo ciclo trabajan con él pocos subsectores, lo que por cierto hace más difícil la tarea del docente. A pesar de esto, los profesores jefe se mantienen cercanos y preocupados por sus estudiantes: “*Yo, por ejemplo, era desordenada antes, a mí nadie me soportaba, y ahora no es así, porque gracias al rol del profesor jefe, y además aparte de hablar como profesor jefe nos habla como papá también*”.

Para los directivos y los docentes, uno de los mayores desafíos actuales en cuanto a la convivencia y disciplina se da con respecto a los quintos básicos, que se “*desordenarían mucho*” haciendo difícil el trabajo en el aula y bajando sus notas. Según los entrevistados, esto podría estar asociado a que, con el cambio de ciclo, los estudiantes “*se sienten grandes*”, mientras que la modificación del funcionamiento académico –mayor número de profesores, relación menos cercana de los docentes, etc.– puede ser interpretado como falta de control. A pesar de que los directivos y docentes señalan que han realizado algunas acciones para abordar esta problemática,

por ejemplo fortaleciendo el trabajo de articulación y traspaso de información entre los docentes de cuarto y quinto básico, la situación no ha mejorado mayormente.

“De cuarto a quinto siempre ocurre, algo raro pasa ahí porque de repente el profesor se queja del alumno de cuarto y resulta que al alumno de cuarto siempre le va bien, le va bien en las pruebas y no entiendo por qué después ese cambio, qué pasa que el niño no empieza a responder como debiera en quinto año, le cuesta más, como que se desbandan: el profesor, por ejemplo, puede salir de la sala el profesor de cuarto y siguen trabajando y llegan a quinto y no pueden dejarlos cinco minutos solo” (directivo).

Un segundo desafío que identifican tanto los directivos y docentes como los propios estudiantes es aumentar el tamaño del patio, pues este tiene que ser compartido por alumnos de muy distintas edades, lo que genera dificultades, cuestión que se agudiza en invierno por las lluvias. Para nosotros, fue evidente que el patio se hace muy estrecho durante los recreos. Como nos señalan los estudiantes de octavo básico, esto conlleva ciertos riesgos y limitaciones para sus tiempos de recreación.

“El problema es que la escuela es muy chica, considero que debiesen existir zonas deportivas, por ejemplo, los chicos tienen que tener su zona para jugar a la pelota. Y separar a los de primer ciclo, porque yo encuentro que los grandes nunca hacen algo malo pero con las pelotas, los niñitos siempre están cruzándose y es obvio que les pueden pegar” (estudiantes).

RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: NI TAN LEJOS NI TAN CERCA

Los padres y apoderados de la escuela son considerados importantes actores dentro del proceso educativo de los estudiantes, por lo cual profesores y directivos se esfuerzan constantemente para hacer de ellos agentes activos generando espacios y herramientas para que se involucren no solo en las actividades que sus hijos desarrollan en sus hogares, sino también en la realidad cotidiana del colegio. La escuela México de Michoacán *“reconoce que toda labor educativa se basa en la sana armonía entre los padres y el establecimiento que han elegido para educar a sus hijos, lo cual permite un trabajo conjunto y coordinado que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje”* (Reglamento interno de convivencia, 2008).

En general, docentes y directivos evalúan positivamente el compromiso de los padres y su relación con ellos, aunque consideran que existe alrededor de un 15 o 20% de apoderados con quienes es difícil mantener una comunicación fluida. Por su parte, los apoderados entrevistados se manifestaron muy satisfechos con la calidad de la escuela y su relación con los docentes.

“Los padres y también los niños cumplen con sus obligaciones, es decir, si nosotros damos tarea, ellos las traen hechas, las corrigen, los papás también han ido evolucionando, ellos igual, a la par con nosotros y los chicos, porque ellos igual se preocupan de revisar las tareas, de hacer las tareas junto con los niños, también se preocupan mucho de revisar sus pruebas, los puntajes, la escala, o sea, ellos han ido aprendiendo todo eso. Por ejemplo vienen a preguntar qué escala toma usted en esta evaluación, qué escala aplicó, si fue con un 50% o 60%, todo eso lo han ido aprendiendo” (docente).

En todos los cursos se realizan mensualmente reuniones de apoderados que tienen como objetivo principal mantenerlos informados sobre el avance académico de sus hijos y los proyec-

tos que se están desarrollando en la escuela; incentivarlos a fortalecer los hábitos y aptitudes de los estudiantes, y sugerirles estrategias para que puedan apoyarlos adecuadamente. Además, los profesores jefe cuentan con una hora pedagógica a la semana para atender individualmente a los apoderados, en especial a los de aquellos estudiantes que presentan alguna dificultad académica, disciplinaria o de otro tipo, con el objetivo de comprender mejor la situación y buscar en conjunto la mejor forma de abordarla. Asimismo, se espera que cada profesor jefe realice una entrevista individual con cada uno de los apoderados de su curso una vez al año.

Más allá de las tradicionales reuniones de apoderados y las entrevistas individuales, la escuela ha desarrollado diversas estrategias para involucrar a la familia en el proceso educativo de los alumnos. Estas van desde invitar a los apoderados a participar en las muestras de los trabajos que realizan sus hijos y a los talleres para padres hasta formalizar los horarios y lugares para su participación.

En efecto, desde que la directora actual asumió el cargo, la escuela ha realizado un gran esfuerzo por regular el ingreso de los apoderados, pues antes estos tenían libre acceso al establecimiento, cuestión que generaba más de algún problema. Por ejemplo, en algunas ocasiones los apoderados interrumpían las clases para retirar a sus hijos o abordaban a los profesores en cualquier momento para conversar acerca de alguna situación particular. Finalmente, los profesores y directivos consideraron que este ir y venir permitió que personas extrañas a la escuela ingresaran a robar: *“Hubo varios robos, muchos robos. Entonces, ahí se cerró todo y ahí ya se implantó el horario de ‘solamente los apoderados pueden entrar al colegio’”* (apoderado).

Sin embargo, los padres resintieron en un comienzo la introducción de estos horarios porque percibieron la medida de la escuela como una restricción a algo que consideraban un derecho. Afortunadamente, con el tiempo lograron comprender la necesidad del cambio y adaptarse al nuevo sistema.

“Costó, porque los apoderados sentían que el colegio era parte nuestra, nuestra, es decir, de todos. Al creer eso, sentían que podían entrar a mi casa cuando quiero. Ese era un error, entonces se aprendía que tenía que entrarse como en todo colegio secundario, por ejemplo, donde los papás no pueden pasearse por dentro del colegio, donde tienen que tener un horario, no se puede entrar a buscar a sus niños a la sala, no tienen que pasar” (apoderado).

“Para ellos, les costó mucho asumir eso de que a la escuela se venía en un horario que realmente es de atención de apoderados y que el profesor le brinda la atención necesaria, porque si uno va en el pasillo y de repente entra un apoderado y le viene a plantear una situación, imposible que yo lo pueda atender correctamente porque yo ando pensando en otras cosas, porque nosotros como andamos todo el rato pensando en nuestras actividades, entonces no los podemos atender como corresponde, entonces eso es un cambio grande encuentro yo, importante” (docente).

El centro de apoderados de la escuela es el principal nexo entre las familias y la dirección. A partir de la información obtenida en las entrevistas, es posible señalar que este presta un gran apoyo a la escuela, tanto en la organización de actividades y ceremonias como en la reunión de fondos para el mejoramiento de la infraestructura, la adquisición de recursos para la enfermería, el apoyo a algunas actividades extracurriculares de la escuela y la premiación de los estudiantes.

Una característica que facilita la relación entre la escuela y las familias es que muchos de los apoderados mantienen un fuerte lazo emocional con ella. Es común que tengan a más de un hijo en la escuela y que sean, ellos mismos o algún familiar, exalumnos, de modo que su relación con la comunidad escolar es duradera: *“Creo que si nosotras hemos llegado con nuestras nietas aquí, somos un ejemplo vivo de que nos gustó el colegio y por eso lo elegimos”* (apoderado).

Ciertamente, la escuela ha jugado por largo tiempo un rol importante dentro de la comunidad, transformándose en una institución muy valorada: su excelencia académica y su impronta en la formación de los niños y jóvenes hacen que la escuela México sea considerada un verdadero agente de cambio y generación de oportunidades para sus estudiantes.

EL IMPULSO DE LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES AL MEJORAMIENTO

Dado que sus resultados educativos han estado siempre sobre el promedio nacional y de escuelas similares, la escuela México de Michoacán no ha participado intensivamente de los programas de mejoramiento focalizado del Ministerio de Educación. Pero ciertamente ha sido parte de políticas educacionales universales como Enlaces, los Centros de Recursos del Aprendizaje (CRA), la Jornada Escolar Completa, y la SEP, cuyos aportes a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes valoran fuertemente y han tratado de aprovechar al máximo. A nuestro juicio, de todas ellas hay dos políticas que han generado un fuerte impulso al mejoramiento de la escuela en la última década: el SIMCE y la SEP.

Relevancia del SIMCE y estrategias para enfrentarlo

Los resultados en las pruebas SIMCE son una preocupación que se ha intensificado fuertemente en los últimos años. Tanto directivos como docentes mencionan con frecuencia a los cursos o los docentes que han logrado altos puntajes o que se espera que lo hagan en las siguientes mediciones. En los cursos que rinden el SIMCE (cuarto y octavo básico) desde hace muchos años la escuela realiza una preparación y reforzamiento especial en los subsectores que son evaluados. En estos niveles se intensifica el monitoreo del avance no solo mediante las pruebas de nivel que se realizan en todos los cursos, sino también a través de ensayos tipo SIMCE que el equipo de la UTP prepara mensualmente. Esto permite, de acuerdo a los directivos, que los estudiantes se familiaricen con el formato de las pruebas estandarizadas y, sobre todo, que a partir del análisis de los resultados profesores y directivos puedan definir en conjunto qué contenidos y habilidades específicos requieren reforzamiento en todos los cursos del nivel o en un curso en particular, así como determinar cuáles son las estrategias de apoyo docente más adecuadas.

Nuestra impresión es que todos los docentes, no solo los de los subsectores evaluados, se sienten responsables de los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas SIMCE, y consideran natural que los profesores de los subsectores que no son evaluados colaboren con el desarrollo de habilidades más transversales, estrategia que también se promueve desde la UTP: *“Es que también nosotros analizamos con los colegas y les damos como, por ejemplo, artes visuales, que el niño haga una expresión artística pero que a la vez lo haga también desarrollar la capacidad de escribir, de hacer síntesis”* (directivo).

Por otro lado, tanto los apoderados como los alumnos tienen muy clara la importancia que tienen los resultados SIMCE para la escuela. Los estudiantes señalan que los docentes es-

tán siempre motivándolos y que tanto ellos como sus profesores son felicitados públicamente cuando logran mejoramientos u obtienen altos resultados: *“Es que los profesores hablan de que tiene que irnos bien, de que tiene que irnos bien, pero igual se sabe que tiene que irnos bien, porque es harto esfuerzo y, si nos iba mal, nos afectaba a nosotros igual, pero no hay nervios por el SIMCE”* (estudiante).

Ciertamente, docentes y directivos atribuyen parte del mejoramiento de la escuela al intenso trabajo y esfuerzo de profesores y estudiantes, pero señalan que, cuando comenzaron a obtener mejores resultados de aprendizaje en las pruebas nacionales, estos se transformaron en un círculo virtuoso que los hizo esforzarse todavía más para conseguir aún mejores resultados. En ese sentido, a diferencia de lo que sucede en muchas otras escuelas, para los actores de esta comunidad educativa, la intensificación de las mediciones externas pareciera no representar algo negativo o estresante.

“Yo me doy cuenta, sí, de que a medida que nosotros vamos mejorando en el SIMCE como que eso a nosotros nos gustó tanto, entonces como que nos importa esforzarnos cada día más, esa es la verdad, porque nos gusta y sabes que también hemos tratado que los niños sientan un amor tan grande por la escuela, porque ustedes son de la escuela México, no son de cualquier escuela y no les decimos que somos los segundos ni los terceros, sino que somos los primeros, no importa que no seamos los primeros, pero como que somos los primeros; esa parte, siempre la autoestima, que ellos se crean el cuento” (docente).

Desde la perspectiva de los directivos, más que el SIMCE, a la escuela le interesa que todos los alumnos alcancen los aprendizajes definidos en los planes y programas del Ministerio de Educación, ya que, según ellos, es esto lo que se refleja en los resultados de las pruebas del SIMCE y no al revés. Por lo mismo, si bien los entrevistados reconocen que existe un énfasis en los subsectores evaluados, consideran que los estudiantes de la escuela desarrollan otras habilidades académicas, como la comunicación oral, la escritura y la argumentación. Menos clara para nosotros es la relevancia que tiene para la escuela la adquisición de habilidades artísticas, deportivas y extracurriculares.

La SEP nos cambió la vida

Los docentes y directivos señalan reiteradamente que la Subvención Escolar Preferencial ha generado un gran cambio en la escuela y le atribuyen un peso muy importante en el mejoramiento y los avances en los aprendizajes de los estudiantes en los últimos cuatro años. En realidad, la entrada de la escuela a la ley SEP es altamente valorada por todos los actores, principalmente porque consideran que les ha permitido mejorar tanto los recursos pedagógicos como los humanos. Asimismo, los directivos destacan la autonomía que les ha entregado el DAEM para decidir en qué utilizar los recursos que reciben.

En el plano de los recursos materiales, la escuela ha privilegiado invertir en: i) recursos pedagógicos, principalmente libros y textos para el uso diario en la sala de clases y para la biblioteca, así como computadores para el laboratorio de informática; ii) recursos de apoyo al trabajo docente como notebook para cada profesor, radio, fotocopiadora, data show para todas las salas de clases; iii) útiles escolares y materiales para los alumnos, como agenda, cuadernos, lápices, etc.

En el plano de los recursos humanos, gracias a la ley SEP, la escuela ha podido: i) contratar profesionales especialistas como un psicólogo, un asistente social, inspectores y encargados de la biblioteca, y ii) aumentar las horas que los docentes dedican a planificar y trabajar colectivamente.

Menos claro, desde la perspectiva de los actores de la escuela, es el efecto que ha generado trabajar con un plan de mejoramiento asociado a ciertas metas. Ni profesores ni directivos relevan esta innovación, probablemente porque hace tiempo que cuentan con una cultura de planificación y trabajan en base a metas. En este sentido, el plan de mejoramiento puede haber consolidado una manera de trabajar, pero no haberla instalado. Quizá, por lo mismo, la escuela México de Michoacán no ha contratado ninguna asistencia técnica educativa (ATE); los entrevistados consideran que no son de buena calidad y confían en que los buenos resultados y el mejoramiento dependen del desarrollo conjunto de sus propias capacidades y del trabajo en equipo que realizan.

Lo que sí es claro, para directivos y docentes, es que la ley SEP les ha permitido llevar a cabo las iniciativas que, por falta de recursos, no habían podido implementar, dándole un fuerte impulso a la dinámica de la escuela y a la motivación tanto de los docentes y directivos como de los estudiantes. En este sentido, señalan que hoy día tienen todo lo que necesitan para entregar una educación de excelencia, y se encuentran en igualdad de condiciones con las escuelas particulares

“Yo digo que la SEP hace maravillas porque con la SEP tenemos todo, digamos, yo digo que no hay nada que envidiarle a un colegio particular” (directivo).

REFLEXIONES FINALES

La escuela México de Michoacán se ha transformado en algo más de media década en un referente no solo regional, sino también nacional por los resultados educativos que obtienen sus alumnos cuando finalizan el primer ciclo básico. Como hemos analizado en nuestro informe, los factores que explican su significativa trayectoria de mejoramiento son múltiples y se entrecruzan, pero tienen como punto de partida la existencia, ya a comienzos de la década pasada, de condiciones de normalización y una cultura escolar que le permitieron alcanzar resultados educativos por sobre el promedio de sus pares y cierto prestigio en la comunidad de la ciudad de Osorno.

Un primer factor que, a nuestro juicio, explica el proceso de mejoramiento experimentado por la escuela en los últimos años es la llegada de su actual directora y la consolidación de la jefa de UTP, dos grandes líderes educativas que dieron un nuevo impulso para el mejoramiento, un cambio de ritmo y urgencia en el mejoramiento de los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Esto llevó a la implementación y fortalecimiento de una serie de prácticas, especialmente en el ámbito de la gestión pedagógica y la convivencia y disciplina escolar.

Un segundo factor a considerar para entender las mejoras que ha tenido la escuela México de Michoacán es la construcción de un estructurado y riguroso sistema de gestión pedagógico-curricular para organizar, apoyar y supervisar el trabajo docente y de los estudiantes, que ha permitido alcanzar una enseñanza efectiva en las salas de clases.

En tercer lugar, la consolidación de una cultura escolar de fuerte compromiso y trabajo en equipo de docentes y directivos, lo que los ha transformado en una verdadera comunidad de

aprendizaje profesional, que ha ido formando profesionales reflexivos y generando una fuerte capacidad interna de cambio y mejoramiento.

En cuarto lugar, el mejoramiento de la disciplina de los estudiantes y el ordenamiento de la relación con los apoderados, que han permitido un fortalecimiento del foco en la enseñanza y los aprendizajes de todos los actores escolares, y un mejor aprovechamiento del tiempo pedagógico.

También, dos políticas nacionales: el SIMCE y la SEP, han generado un fuerte impulso y orientación a los procesos de cambio internos de la escuela, que son los que explican la extraordinaria trayectoria de mejoramiento de la escuela.

Por último, en nuestra opinión, los procesos de mejoramiento en la escuela México de Michoacán están fuertemente institucionalizados en su cultura, lo que nos permite afirmar que existen importantes condiciones para la sustentabilidad de la calidad y logros de la escuela.

Esto no significa que no existan desafíos que el establecimiento debiera abordar en los próximos años, comenzando por el de mantener los enormes logros ya alcanzados. Entre estos, quisiéramos relevar dos: i) la fuerte trayectoria de mejoramiento de los resultados educativos en el primer ciclo no se ha replicado en el segundo, donde más bien se observa una cierta estabilidad en los resultados obtenidos durante la última década. El desafío es, entonces, potenciar y ajustar las estrategias que se están utilizando en el segundo ciclo y evaluar si es necesario incorporar otras adicionales; ii) el fuerte foco en los aprendizajes académicos, sumado a una infraestructura deficiente, ha generado un desbalance respecto a las oportunidades que tienen los alumnos para desarrollar una formación más integral. El desafío, para la escuela, puede estar entonces en poner un esfuerzo mayor para generar las condiciones que hagan posible que los ámbitos artísticos, deportivos y extracurriculares en general se adapten a las necesidades e intereses de los alumnos.

CRISTIAN AND CAREN SCHOOL: APRENDIZAJES DESDE UNA ESCUELA PARTICULAR SUBVENCIONADA

XIMENA RUBIO - JUAN PABLO VALENZUELA

Lo que siempre el director nos recalca es que este no es un colegio de excelencia, sino de exigencia, ese es su sello.

UNA TRAYECTORIA DE MEJORAMIENTO SOSTENIDO EN EL TIEMPO

Contexto y motivación

Cristian and Caren School es una escuela particular-subvencionada que se ubica en una de las comunas de mayor vulnerabilidad de la Región Metropolitana: Cerro Navia. Ofrece educación de kínder a octavo básico en jornada escolar completa y su nivel socioeconómico es medio-bajo (B) según los cánones del Ministerio de Educación, con un 70% de estudiantes prioritarios que, por ende, reciben aportes adicionales provenientes de la Subvención Escolar Preferencial (SEP). Para el resto de los estudiantes existe un pago mensual de \$ 4000, pues se trata de un establecimiento con financiamiento compartido.

A pesar del contexto urbano donde se localiza y del promedio de las características socioeconómicas de sus estudiantes y familias, Cristian and Caren School es una de las escuelas con mejor desempeño entre sus pares: según la clasificación de la ley SEP, es autónoma desde 2012; es decir, sistemáticamente, ha presentado un mejor desempeño en cuarto y octavo básico que establecimientos similares del país. Asimismo, en el SIMCE de 2011 de cuarto básico obtuvo 279 puntos en lectura y 284 en matemáticas, 18 y 32 puntos por sobre los resultados esperados para sus características promedio, cuestión que la posicionó como la escuela de mejor desempeño en su comuna, con resultados comparables a los de los establecimientos de nivel socioeconómico medio-alto de nuestro país.

En términos de la distribución del desempeño escolar, cerca de la mitad de los estudiantes de cuarto básico alcanza niveles avanzados¹, mientras que alrededor de un 20% continúa en niveles iniciales. Lo anterior significa que una parte importante de los alumnos alcanza altos estándares de aprendizaje, pero también da cuenta de los enormes desafíos que enfrenta la escuela para continuar mejorando.

Las entrevistas con profesores y la observación de clases realizadas para este estudio reflejaron que los maestros se sienten orgullosos del colegio, consideran que son reconocidos en su labor docente, que gozan de condiciones de trabajo adecuadas y de oportunidades para desarrollarse profesionalmente; todo lo cual permite la generación de un alto grado de compromiso con

¹ Según la nomenclatura del Ministerio de Educación para niveles de logro: inicial, intermedio y avanzado.

el proyecto educativo. A partir de ello, logramos identificar estrategias pedagógicas, mecanismos formales de colaboración y apoyo, así como un positivo alineamiento con el equipo directivo en relación con los avances alcanzados y los desafíos para conseguir un estándar aún mejor.

De la misma manera, la mayor parte de los padres tiene una excelente opinión de la calidad del colegio, sus profesores y la infraestructura que este ofrece para la formación de sus hijos. Los resultados sobre estos aspectos, en base a la encuesta complementaria realizada a las familias de los estudiantes de cuarto básico que participaron de la prueba SIMCE 2010, reflejan que más del 90% de los apoderados está muy satisfecho o satisfecho con la escuela (casi 20 puntos por sobre el promedio nacional).

Sin embargo, lo más relevante de la Cristian and Caren es que los resultados que acabamos de esbozar son fruto del sostenido mejoramiento que ha tenido durante la última década. Ello se puede apreciar no solo en el nivel de los indicadores de efectividad de los aprendizajes y la equidad alcanzada, sino también en el sostenido mejoramiento de su infraestructura y, especialmente –desde la implementación de la ley SEP–, en las estrategias de enseñanza y apoyo a los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje, así como en la adquisición de materiales pedagógicos. Todo lo anterior ha permitido generar un sistema formal y regular para el mejoramiento educativo, acompañado de mejores condiciones de trabajo para los docentes de la escuela.

Contexto comunal de la escuela

Cerro Navia es una comuna vulnerable, localizada en la zona norponiente de la Región Metropolitana y que tiene menor escolaridad que el resto de la región. La vulnerabilidad socioeconómica de esta comuna se refleja en que veintiséis de sus treinta y siete escuelas básicas educan a estudiantes que en su mayoría provienen de familias de nivel socioeconómico medio-bajo (grupo B del Mineduc) y solo diez de NSE medio (grupo C). Además, la comuna ha sido identificada, junto con La Pintana, como la que ofrece menores oportunidades educacionales en la región.

Un punto favorable de la escuela es su buena accesibilidad, pues se ubica en una de las principales arterias comunales y en un sector reconocido como “bueno” por los habitantes y apoderados, *“en comparación a otros que se caracterizan por presentar mayores focos de delincuencia y narcotráfico”* (director Provincial de Educación). En general, los alumnos se mantienen dentro de la escuela desde kínder, el curso de ingreso principal, y suelen provenir de la comuna o estar vinculados con algún exalumno.

Un breve recorrido por la historia de la escuela

La escuela fue fundada en marzo de 1981 por su actual director y sostenedor, el señor Alfonso Gómez, y su esposa, Corina Ramírez, hoy subdirectora del establecimiento, ambos profesores normalistas. Su nombre está inspirado en los dos hijos del matrimonio: Cristian y Caren, los cuales no solo son exalumnos, sino que también trabajan actualmente en la escuela.

En sus inicios, Cristian and Caren comenzó con ciento veinte alumnos, cuatro profesores y un curso por nivel desde kínder hasta cuarto básico. Con una infraestructura bastante sencilla, las clases se impartían bajo el formato de cursos combinados (1° con 2°, 3° con 4° y 5° con 6°). Paulatinamente, el sostenedor y director fue adquiriendo los sitios aledaños, ampliando la matrícula y mejorando los servicios educacionales. Es así como se fueron acondicionando las salas y

la escuela comenzó a funcionar con grupos de alumnos en la mañana y en la tarde, en cursos de alrededor de veinticinco estudiantes.

Al principio los profesores no solo enseñaban, sino que también realizaban actividades de mantenimiento y aseo. Asimismo, algunos vecinos ayudaron en el proceso de construcción y mejora de la infraestructura. Por su parte, el director y sostenedor también realizaba clases. Por lo mismo, la imagen que tienen los fundadores de la escuela es *“la de una familia que ha ido creciendo con el tiempo”* (equipo directivo).

Alrededor de 1985, la escuela aumenta los cursos a dos por grado. En ese sentido, un logro histórico fue generar la confianza y aceptación de los apoderados para que enviaran a sus hijos a ese establecimiento y no a otro: *“La comunidad nos aceptó, nos vio como una real alternativa de educación para sus hijos y nos empezaron a preferir”* (director).

Este reconocimiento es ratificado por los profesores que llevan más tiempo en la escuela: *“Esta escuela siempre ha tenido buen prestigio. Yo llegué aquí a trabajar en el 85 y lo que más me llamó la atención fue el prestigio que tiene la escuela, el director siempre está preocupado de ser el mejor de la comuna”* (profesores antiguos). Lo anterior no se vincula solo con el desempeño académico, sino también con la existencia de algunos signos de distinción, como un bus escolar y un buzo propio.

Luego, desde los años noventa hasta principios de la década del 2000, la escuela postula y ejecuta varios programas de mejoramiento educativo, uno de los cuales se convirtió en un proyecto emblemático que realiza cada año: la Exposición Anual de Ciencias. Otro logro fue el tercer lugar que obtuvieron los estudiantes en el concurso de elaboración de un diario para *El Mercurio*. En términos de reconocimientos, a finales de la década del noventa la escuela gana por primera vez la excelencia académica (1998-1999), hito que repite en 2000-2001, 2006-2007 y 2010-2011, cuando el SNED la clasifica en tercer lugar entre 428 colegios de similares características de la Región Metropolitana.

Principales logros educativos: un mejoramiento sistémico con nuevas tensiones

Aspectos académicos de los estudiantes

Lo primero que sobresale al considerar la trayectoria de la escuela Cristian and Caren durante la última década es el incremento de sus indicadores de desempeño escolar. Si se observan los promedios móviles para los estudiantes de cuarto básico, se aprecia que la escuela ha avanzado más de 20 puntos en las pruebas SIMCE, tanto en lenguaje como en matemáticas. De esta forma, alcanza casi 280 puntos promedio entre 2010 y 2011 en ambos subsectores. Al observar esta evolución, se aprecia que, mientras en lenguaje el mejoramiento ha sido sostenido, en matemáticas se concentra a partir de 2008, lo que refleja que en estos cuatro años la escuela ha alcanzado un nivel de desempeño académico más sustentable en el tiempo. Asimismo, se aprecia que la desigualdad en la distribución de estos resultados ha tendido a reducirse desde mediados de la década pasada.

Al considerar un indicador de equidad absoluta, como es la distribución de los estudiantes de cuarto básico de acuerdo con los niveles de logro alcanzados en las pruebas SIMCE, se aprecia una constante reducción del porcentaje de aquellos que están en el nivel inicial de logro en

lectura. Entre los años 2005-2006 y 2009-2010, este último se redujo desde 27,9% a 14,7%, lo que corresponde a un descenso de 13,2 puntos porcentuales. Sin embargo, es mucho mayor el incremento en el porcentaje de estudiantes que se sitúan en el nivel de logro avanzado para el mismo periodo, el cual se incrementa en 23,6 puntos; es decir, el mejoramiento en el subsector ha sido más rápido entre los estudiantes con desempeño intermedio que entre los que presentan mayores dificultades. El caso de matemáticas ha sido más equitativo para el mismo periodo, pues mientras los estudiantes con nivel de logro inicial se reducen en 22,7 puntos porcentuales, los que pasan a nivel de logro avanzado lo hacen en 18,6.

Pero, aunque muchos alumnos de Cristian and Caren sobresalgan, para la escuela el mayor orgullo es que todos hayan aprendido más: el colegio no selecciona a los estudiantes por su rendimiento, sino que trabaja con ellos pese a que algunos presenten dificultades durante los ocho o nueve años que permanecen en el establecimiento: *“No somos una escuela, como otras, que reciben alumnos de 6,5 para arriba, que seleccionan a los estudiantes [...] Si seleccionáramos alumnos de 6,5 para arriba, estaríamos en los 400 puntos”* (profesores antiguos).

Es preciso destacar que estos avances no han sido fruto tampoco de mejoras en las condiciones socioeconómicas de sus familias; han sido resultado de un mejor desempeño educativo generado por la gestión y las capacidades endógenas de la escuela. Esto se manifiesta claramente en el incremento casi simétrico de la estimación del “efecto escuela” para lectura y matemáticas durante la década, lo cual implica que esta entrega una mejor formación que el promedio de los colegios del país con similares características socioeconómicas e institucionales.

Esta trayectoria de mejoramiento sostenido en los indicadores de desempeño escolar presenta una situación más atenuada en los resultados obtenidos por los estudiantes de octavo básico durante el mismo periodo de análisis. Mientras que desde 2007 presentan un mejor desempeño en matemáticas, pasando desde un promedio en la prueba SIMCE de 262 puntos en 2000 a resultados de entre 280 y 290 puntos, para el caso de lectura se aprecia un crecimiento en 2007, el cual tiende a revertirse en 2009 y 2011 hasta los niveles de comienzos de la década del 2000. Lo anterior da cuenta de un desafío específico en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes del segundo ciclo de educación básica en el subsector de lenguaje.

Otro logro importante para la escuela es que el nivel de asistencia a clase de los estudiantes es de alrededor de un 91% promedio y su nivel actual de retención también es alto: “Los niños no se van nunca de la escuela porque esta es su casa” (director). Como ya señalamos, estos indicadores han implicado que la escuela sea reconocida positivamente por el Ministerio de Educación. Sin embargo, para Cristian and Caren el mejor desempeño y calidad de la educación que entrega no se mide únicamente por este reconocimiento, sino fundamentalmente, porque ha logrado colocar a sus alumnos en buenos colegios de enseñanza media: *“Nos dicen: ‘estos son los alumnos que nosotros quisiéramos tener, no solo de buen desempeño académico, sino también en su forma de ser’”* (director).

En los últimos dos años, ha ocurrido un cambio importante respecto al reconocimiento externo del desempeño académico de la escuela: la existencia de colegios emblemáticos que aceptan estudiantes desde primero medio. Es así como, en 2011, ocho niños que salieron de octavo básico postularon y quedaron seleccionados en el colegio Salesianos de Alameda (algunos con beca completa y otros con media beca). Esta alternativa ha tenido un enorme impacto entre los estudiantes de Cristian and Caren, puesto que les permite modificar su visión de mundo, salir

del círculo de la pobreza y acceder a una mayor movilidad social. La experiencia de cambiarse a un colegio mejor en otra comuna es vista como un salto cualitativo por el equipo directivo, pues, a su juicio, puede brindarles herramientas y habilidades que difícilmente obtendrían quedándose en Cerro Navia. Los alumnos están conscientes de esto y lo evalúan positivamente: *“Eso aumenta el espíritu de superación”* (estudiantes 8° básico).

Replicando la experiencia de 2011, en 2012 dieciséis alumnos de octavo básico postularon a colegios emblemáticos, experiencia que, según los actores de la escuela, significa que *“al menos el 60% de los alumnos de octavo puedan en el futuro seguir su enseñanza media por esta alternativa de excelencia”* (equipo directivo y profesora). No obstante, indican que se debe respetar la decisión de cada familia y cada estudiante, puesto que algunos prefieren una educación técnico-profesional, mientras que otros presentan mayores dificultades de aprendizaje y requieren colegios de menor tamaño o menos exigentes en términos académicos.

Este nuevo vínculo con colegios destacados de enseñanza media de Santiago constituye un logro muy importante para el equipo directivo por varias razones. En primer lugar, porque distingue y reconoce la calidad de la escuela. En segundo lugar, porque permitir que los estudiantes continúen en un colegio de calidad amplía sus probabilidades de ir a la universidad y sus oportunidades de movilidad social. Finalmente, porque estos estudiantes son considerados los “embajadores” del colegio en sus nuevos establecimientos, lo que constituye una forma de superar el “estigma” de provenir de Cerro Navia.

Respecto a lo anterior, tanto los estudiantes como los apoderados, el equipo directivo y los profesores manifestaron en las entrevistas que la connotación negativa que tiene la comuna es un tópico contra el que tienen que luchar. Esta identidad territorial de carácter negativo o “estigmatización territorial” se mostró más sensible en el caso de los estudiantes:

“Las personas que viven allá en las comunas de Independencia, Recoleta, discriminan estos colegios de acá de Cerro Navia, dicen que todos los colegios de acá son malos.

Cuando fui a San Pablo, conocí a nuevas personas que igual tenían buena educación y eran súper educados, entonces me preguntaron de dónde era y yo les dije: ‘De Cerro Navia’ y me quedaron mirando, porque no representaba que venía de Cerro Navia.

Cuando fui a postular al Liceo 7, la señorita me pidió mi comuna y yo le dije: ‘Cerro Navia’ y un grupo de niñas se dieron vuelta y me miraron” (estudiantes 8° básico).

En este sentido, se entiende la relevancia que adquiere el reconocimiento de la comunidad educativa externa y en especial la importancia de transmitírselo a los estudiantes y sus padres, como una forma de incentivarlos y motivarlos para la superación de esa “marca” de origen, resignificándola y reforzando la identidad positiva que obtienen al provenir de su escuela.

Alumno: “Incluso el año pasado se fueron ocho estudiantes de aquí a los Salesianos a dar la prueba y los ocho quedaron.

Entrevistador: ¿Y eso para ustedes es algo importante?

Alumna: Sí.

Alumno: Porque nos inspira más a ir a colegios buenos.

Alumna: Igual eran ocho, no eran tan pocos, porque, por ejemplo, si hubieran quedado como cinco ya, igual bien, pero quedaron todos” (estudiantes 8° básico).

Este creciente reconocimiento público ha implicado un gradual pero sostenido incremento en la demanda por ingresar a Cristian and Caren en los últimos años, que contrasta con la reducción experimentada hasta 2009, debida, probablemente tanto a la implementación de la JEC desde 2004 –que disminuyó la capacidad del colegio cuando comenzó a funcionar en una sola jornada– como al sustantivo descenso en la cantidad de niños en edad escolar de la comuna durante esos años. Pero en el proceso de 2012 hubo entre 110 y 120 postulantes para los 80 cupos de kínder, además de una alta demanda para acceder a cursos del primer y segundo ciclo. Al respecto, los profesores afirman que los apoderados están dispuestos a ejecutar las solicitudes de la escuela:

“Porque como tenemos cierto prestigio dentro de la comuna, viene gente que sí está dispuesta a realizar las peticiones que nosotros les estamos solicitando. Por ejemplo: compromiso por parte de los apoderados con los niños, con sus tareas, con la lectura. Si nosotros les decimos: “Mire, para la prueba de nivel tienen que venir los chiquillos formalmente”, los envían formalmente, ellos están dispuestos” (profesores primer ciclo).

Ahora bien, en este contexto de mejoramiento sostenido en la efectividad escolar, luego de un proceso de mayor exigencia académica, aumento de la calidad curricular y pedagógica, y de una mayor preocupación por la asistencia a clases y la responsabilidad de los padres, un sostenido incremento de la repitencia escolar aparece como un efecto inesperado. En toda la enseñanza básica, esta aumentó desde un 1 o 2% hasta un 5% anual entre 2008 y 2010. Como veremos más adelante, este deterioro se explica por un incremento en la detección de niños con problemas de aprendizaje, algo que varios docentes y miembros del equipo directivo asocian con el mayor grado de exigencia académica que hoy presenta la escuela.

Lo importante es que estos indicadores críticos son un nuevo desafío para el colegio, puesto que a nivel nacional e internacional la experiencia de la repitencia está asociada a un deterioro permanente en las oportunidades y equidad del aprendizaje, así como a un incremento en la probabilidad de abandono del sistema escolar.

Aspectos no académicos de los estudiantes

Los diferentes actores de la comunidad educativa destacan como un importante logro de Cristian and Caren School la promoción no solo de aprendizajes cognitivos o curriculares, sino también de habilidades y actitudes sociales en sus estudiantes.

Para el equipo directivo, dentro de la misión de la escuela está el desarrollo integral y armónico de los niños. Por ejemplo, desde 2011, cuando los alumnos se forman antes de sus clases (en la mañana y luego de los recreos) un profesor les habla sobre un valor específico (como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la empatía) o hace un comentario relacionado con la actualidad nacional. En términos de planificación, también se lleva a cabo un moni-

² La noción de formal aquí alude a la presentación personal de los estudiantes, que demuestra prolijidad y cuidado, asistiendo a la escuela con su uniforme completo.

toreo regular del desarrollo de estos objetivos transversales a través de reportes trimestrales, mensuales o durante jornadas de evaluación. En este sentido, se puede destacar que en la escuela han detectado que una de las principales debilidades en primero básico –y en general en el primer ciclo– es el desarrollo de la autonomía, mientras que en el segundo ciclo lo que falla es el trabajo en equipo. Debido a lo anterior, dentro de las actividades complementarias del colegio se realizan campañas solidarias y actividades familiares con el objeto de fomentar el desarrollo de habilidades sociales.

Asimismo, el equipo directivo y los profesores destacan que para el desarrollo personal de los estudiantes es indispensable tener mayores exigencias en los distintos ámbitos académicos, algo que va más allá de lo que mide el SIMCE. Es por eso que los logros evaluados en el subsector de lenguaje no se limitan a la capacidad y comprensión lectora, sino que incluyen la expresión escrita y oral. A través de ello, argumentan profesores y directivos, van entregando diariamente herramientas a sus alumnos en relación con el uso del lenguaje y el vocabulario para conseguir una mejor integración social y atenuar el estigma territorial que puedan cargar:

“Aquí tenemos una lucha constante, recién yo me encontré con un niño que decía: ‘Me embarré la pierna’. Entonces yo decía: ‘Te embarraste con barro’. Entonces uno ahí empieza: ‘Esa no es la palabra, tú tienes que decir: ‘Me lesioné la pierna’. Entonces es todos los días el constante trabajo de las profesoras de estar corrigiendo” (equipo directivo).

“Con los chiquillos también, o sea, usamos un lenguaje técnico. Si tú le preguntas a un niño de segundo básico qué es una premisa, te lo va a decir, qué es una hipótesis, porque lo conoce, porque la profesora les habla y les dice”.

Un término que una profesora y miembro del equipo directivo utiliza para definir el tipo de estudiantes que la escuela está formando es el de “resilientes”, puesto que, más allá de sus buenos resultados académicos, se expresan sin garabatos, son ordenados, respetuosos, siguen las normas para una adecuada convivencia, cuidan su presentación personal y son capaces de seguir mejorando en cualquier lugar donde vayan.

A su vez, los apoderados reconocen que los profesores promueven el desarrollo del respeto entre los estudiantes –hacia ellos mismos, sus compañeros y el entorno–, y evalúan sus efectos de forma positiva, pues los niños no se burlan de sus compañeros ni se ponen sobrenombres, además de que buscan resolver sus problemas por medio de la conversación, asumiendo el profesor, en los casos más conflictivos, un rol de mediador. En general, no solo existe un adecuado clima al interior de las aulas, sino que también en el conjunto del establecimiento.

Un segundo logro muy relevante es que la escuela consigue generar un sentido de pertenencia entre los estudiantes: “*Yo creo que es un privilegio estudiar aquí, porque no cualquier otra escuela tiene las cosas que tiene esta, a lo mejor otra puede tener muchas cosas, puede ser grande, bonita, pero en la educación no tiene el rendimiento que se necesita*” (estudiantes 8° básico). Además, los docentes perciben que tanto la educación como el trato, el cuidado en la limpieza y el orden son distintos a los del barrio y la comuna: “*Lo más malo que a un niño le podría pasar es irse a otro colegio*”; “*Uno les dice de repente: ‘Los vamos a cambiar’, y eso para ellos es el castigo más malo*” (profesores antiguos). En definitiva, los estudiantes también se sienten comprometidos con el proyecto educativo y el cuidado y mantenimiento de la escuela Cristian and Caren.

En general, las dependencias, salas, patios, biblioteca, laboratorios y baños del colegio están en muy buen estado. Los profesores indican que los estudiantes avisan si detectan algún deterioro, pues el colegio cuenta con una persona que se dedica a mantener en excelentes condiciones la infraestructura, mobiliario y equipamiento escolar.

Aspectos institucionales

El principal logro institucional de la escuela en los últimos años es haber constituido un sistema de gestión educativo propio, que se ha instalado de manera más formal desde 2008, y que en la actualidad es considerado por los actores del colegio como un sistema de nivel avanzado, especialmente en lo que concierne al desarrollo, implementación y evaluación curricular. En los últimos cuatro años, la escuela ha logrado consolidar su forma de trabajo, ordenando y sistematizando las distintas estrategias, ejes y líneas de acción. Algunos ejemplos de este modelo de gestión son la instalación del sistema de profesores especialistas en el primer ciclo; la coordinación y colaboración entre docentes; un sistema de capacitación interno; la organización y estructura de la planificación; un sistema propio de evaluaciones; el apoyo a los alumnos rezagados y talentosos y el desarrollo de estrategias enfocadas a construir una vinculación con la enseñanza media (colegios emblemáticos), entre otras líneas de trabajo.

Los recursos provenientes de la ley SEP permitieron acelerar la consolidación de este proceso, pero las características previas, como la cultura y el tipo de liderazgo que se ejerce dentro de la escuela, posibilitaron cambios y tomas de decisión rápidos en función de los resultados de las evaluaciones de las distintas estrategias de mejoramiento.

De esta forma, encontramos que dentro del establecimiento existe una cultura institucional orientada al mejoramiento y la innovación, pero también a la evaluación del impacto de las nuevas prácticas, donde las estrategias que resultan exitosas quedan instaladas y se realizan sistemáticamente. Ejemplos emblemáticos son el PME de lenguaje que se implementa hace diez años y la inclusión de los profesores especialistas en un determinado grado para el primer ciclo, que lleva seis.

Esta cultura institucional, ligada al liderazgo pedagógico de la escuela, ha permitido que, a medida que las distintas estrategias se van evaluando, estas se modifiquen en función de sus resultados. Esta es una de las principales razones por las que los profesores y algunos directivos explican parte de su mejoramiento:

“Yo pienso que con el tiempo ha mejorado el colegio, porque eso tiene que ver con que uno se dé cuenta en qué está fallando y cuando uno se da cuenta de eso, busca una forma de solucionarlo. Por ejemplo: ya no sirve a los niños enseñarles las cosas de memoria, sino que hay habilidades que hay que desarrollar, eso va a ayudar a que ellos mejoren, y eso antes no lo trabajábamos acá, que las habilidades era importante desarrollarlas” (profesores segundo ciclo).

DESCRIPCIÓN DE LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA, PROCESOS EDUCATIVOS Y SU VINCULACIÓN CON EL CAMBIO

Condiciones estructurales históricas como parte de la cultura de la escuela

La cultura de la innovación orientada al mejoramiento es un atributo que se ha desarrollado históricamente en la escuela. Previo a la existencia de la ley SEP, en Cristian and Caren se habían buscado sistemáticamente recursos adicionales, postulando a la mayoría de los proyectos impulsados desde el Mineduc. En los noventa se destacan varios PME –recursos para acciones educativas complementarias para los estudiantes del primer ciclo básico– y, durante la década del 2000, adicionalmente a la implementación de la Jornada Escolar Completa, los fondos obtenidos para la creación de la biblioteca, el mejoramiento del laboratorio de computación. Asimismo, desde 2011, destaca la implementación del método Singapur para la enseñanza de las matemáticas. Estos proyectos no solo han significado recursos adicionales para la escuela, sino que también han permitido incorporar mejoramientos graduales en las competencias profesionales de los docentes, junto con el desarrollo de un trabajo colaborativo, puesto que en cada una de las iniciativas los profesores se han involucrado tanto en el diseño de las propuestas como en la ejecución de las actividades planificadas.

En nuestro estudio, identificamos cinco atributos de la cultura de la escuela Cristian and Caren que son preexistentes a los cambios introducidos durante la última década. Todo indica que no eran suficientes, aunque sí necesarios, para instalar procesos de mejoramiento efectivo que fueran sustentables en el tiempo y afectaran integralmente la calidad de la educación impartida.

Entrega sistemática de una enseñanza de buena calidad y prioridad por obtener mejores resultados académicos: Desde la perspectiva del director, la primera evaluación nacional a través del PER (1982) arrojó muy buenos resultados para los estudiantes: “Cuando nosotros hicimos el primer PER, para nosotros fue muy grato, con mucha satisfacción. Tuvimos muy buenas evaluaciones” (director). Otro logro de la escuela en sus inicios fue conseguir que los alumnos aprendieran a leer en primero básico, considerando que ni en la zona ni en la escuela asistían a kínder. Luego, con el SIMCE, el establecimiento se ha destacado por obtener mejores resultados que sus pares dentro de la comuna, ocupando generalmente los primeros lugares.

Liderazgo directivo orientado a la innovación y a una cultura de mejoramiento educativo: Desde los inicios del colegio, el director ha ejercido un fuerte liderazgo de carácter innovador, probando distintas estrategias de mejoramiento, instalando las que son bien evaluadas y desechando las que no lo son. Los profesores también reconocen que al interior de la escuela siempre ha habido una disposición al cambio y a la superación: “*Siempre queremos ser los mejores*” (profesores antiguos). El objetivo de este liderazgo no se reduce a la obtención de buenos resultados en el SIMCE, sino que también está orientado al mejoramiento de varios indicadores que no son medidos a través de este (por ejemplo, la oralidad y la escritura en el área de lenguaje). Dicho liderazgo también ha logrado generar un compromiso de los docentes en torno a las distintas estrategias y ha contribuido a construir una cultura de trabajo que hace que los profesores nuevos, al incorporarse a este sistema, logren adaptarse a él y hacerlo suyo.

Profesores alineados con el proyecto educativo y con una ética de la responsabilidad: Un elemento constante entre los docentes ha sido su grado de compromiso con la escuela y su ética laboral:

no es frecuente presentar licencias y su asistencia al trabajo es cercana al 100%. De esta forma, los alumnos no suelen perder clases ni tampoco salir antes de que termine el horario escolar, pues los docentes se sienten responsables de lo que ocurre con ellos.

Positiva convivencia entre actores educativos y clima escolar: Los profesores que estudiaron en la escuela reconocen que una constante en la relación entre docentes y estudiantes ha sido la afectividad. Los maestros mantienen una relación afectuosa con los alumnos que permite que estos los sientan cercanos y el vínculo no se termine con el ciclo escolar. Así, a comienzo de cada año, el primer día de clases, los exalumnos vuelven a la escuela para dar la bienvenida a los que han llegado o permanecen ahí. Asimismo, los docentes destacan que existe un buen ambiente de trabajo, cuestión que explica, en parte, su estabilidad laboral.

Los alumnos señalan que la convivencia al interior de la escuela es buena y que los profesores se preocupan por ellos y los apoyan, actitud que, si bien es parte de la cultura del colegio, se ve reforzada por medidas más recientes como el sistema de turnos en el patio, que los hace sentir que los profesores están presentes, mirándolos y vigilándolos en los recreos, y siempre atentos a sus inquietudes.

De esta forma, un sello de la escuela es la normalización de sus procedimientos, sobre todo de los relacionados con el ámbito disciplinario y la convivencia, entendida como el cumplimiento de procesos estandarizados y regularizados. Ejemplos de ello son las formaciones diarias y el saludo de las mañanas que realizan distintos profesores; el cumplimiento de los horarios y la mantención de buenos niveles de asistencia a clases, junto con el orden y la disciplina que muestran los estudiantes.

Estudiantes socialmente vulnerables adquiriendo importantes competencias no cognitivas: Los profesores antiguos reconocen que un elemento que siempre ha estado presente es el perfil de los estudiantes. Estos se caracterizan, a su juicio, por ser distintos de los que asisten a otros colegios en la misma comuna, pues son educados, respetuosos, ordenados y cuidan su presentación personal. El mantenimiento del orden y la disciplina al interior del colegio ha sido también una constante desde la perspectiva de estos profesores.

Áreas donde se han desarrollado las principales innovaciones para el mejoramiento

Gestión pedagógica

Profesores especialistas en primer ciclo de educación básica: Entre primero y cuarto básico no existen profesores jefe que sigan a su curso más de un año, sino que los docentes están especializados en el grado que enseñan. Esta reforma partió en 2004 en cuarto básico y luego se extendió al resto del ciclo. Solo desde quinto hasta octavo hay profesores jefe, a los que se otorga una hora de orientación: “Yo me acuerdo cuando tomaba un primero, nuevamente, después de haber tenido un octavo; tenía que empezar todo de nuevo, preparar materiales, buscar estrategias [...]. En cambio, ahora uno toma un primero y el otro año ya sabe lo que tiene que hacer, entonces eso facilita mucho el trabajo, seguir con el mismo nivel” (profesores antiguos). Esta innovación conllevó un fuerte incremento en las exigencias académicas (aumento en la cobertura curricular, más tareas y mayor conocimiento del profesor sobre las estrategias que son más efectivas), lo cual se refleja en que los docentes del primer ciclo manifiestan que los estudiantes de quinto básico de 2012 son “la generación de la mayor exigencia” (han estudiado bajo el nuevo sistema durante cuatro años).

A pesar de lo anterior, para 2013 se evalúa la conveniencia de modificar el sistema de especialistas por nivel, pues en 2011 un profesor pasó con su curso de tercero a cuarto básico y obtuvo como resultado una mayor regularidad, un incremento en el rendimiento escolar y mejoras en la convivencia. Esta experiencia ha repercutido al interior de la escuela, y el hecho de que haya llevado a reconsiderar una práctica ya instalada refleja el aprendizaje continuo que se da en la institución a partir de la propia experimentación pedagógica.

Coordinación y articulación entre profesores: Junto con la especialización de los profesores de primer ciclo, en la escuela comenzó a darse una mayor conexión entre los niveles. En 2008 se instaló un sistema de coordinadores por nivel que funciona en base a equipos de trabajo. El proceso también fue paulatino, primero con dos coordinadores: uno de primero a cuarto y otro de quinto a octavo. A continuación, en 2010-2011, el número de coordinadores subió a cinco: uno para kínder y cuatro para dos cursos cada uno. Esto ha permitido que aumente el equipo directivo de la escuela con profesores altamente especializados (casi todos poseen grado de magíster) que pueden distribuirse mejor los roles y tareas, haciendo que la estructura de planificación haya mejorado considerablemente.

Los coordinadores analizan las evaluaciones y rendimientos de los niños, y los clasifican en base a las notas que obtienen en los niveles iniciales, intermedios y avanzados –replicando la estructura de niveles de logro del Ministerio de Educación–. De esta forma, pueden focalizar acciones de apoyo y monitorear los avances de cada estudiante, reduciendo las brechas en los aprendizajes al interior de cada curso y disciplina. Antes, quienes se encargaban de hacer la coordinación de nivel y asistir a los profesores eran la jefa de UTP y el director. La jefa de UTP reconoce que, inicialmente, al tener que asumir el jefe técnico todas las labores, ninguna de ellas quedaba bien hecha. Hoy en día, en cambio, con estos nuevos roles la coordinación entre los profesores está más formalizada, pues ahora deben llenar una ficha de articulación construida para tales efectos, donde se registra todo lo que ocurre con el niño (informes médicos y psicológicos, reportes de la sicopedagoga, etc.), que se le entrega al profesor que toma el curso el año siguiente.

En forma complementaria, desde 2008 los profesores comienzan a coordinarse bajo la modalidad de departamentos (lenguaje, historia, ciencias, matemáticas). No obstante, ellos mencionan que antes también se coordinaban entre sí en cada asignatura, pero que ese sistema no estaba formalizado ni utilizaba la nomenclatura “departamento”.

Desde 2011 se realizan las reuniones por departamento semanalmente (los lunes son las del equipo directivo ampliado y los miércoles las del Consejo de Profesores). Antes, existían, pero solían realizarse solo una vez al mes. Gracias a esto, el equipo directivo ha conseguido agilizar la entrega de sus reportes sobre los temas contingentes de las escuelas.

Trabajo colectivo, mayor participación y alineamiento de los docentes con el proyecto educativo: Desde 2007-2008 los miembros de la escuela comienzan a elaborar y actualizar su proyecto institucional de forma más colectiva, sobre todo debido al aumento de la cantidad de docentes y asistentes de aula, que han sido incorporados mediante la organización de grupos de trabajo. Antes, alrededor de 2002, el proyecto se hacía al interior del equipo directivo con la colaboración de algunos docentes de la escuela para generar acuerdos. Pero a medida que el colegio fue creciendo, comenzó a notarse la necesidad de involucrar a toda la comunidad.

Perfeccionamiento especializado de los profesores: Entre 2009 y 2010 comenzó un proceso de mayor capacitación entre los profesores, que autofinancian sus postítulos o los gestionan a través de becas.

Apoyo y trabajo con alumnos rezagados y talentosos: En 2010 se utilizó un modelo para apoyar a los estudiantes con más dificultades de aprendizaje que se basaba en dejar a los alumnos aventajados de cursos superiores, previa autorización de los padres, como monitores a cargo de grupos de estudiantes de cursos más pequeños. Sin embargo, en la actualidad opera un sistema de reforzamiento educativo integrado, que realiza talleres en las tardes a cargo de los mismos profesores de la escuela tanto para los estudiantes con dificultades académicas como para aquellos que están interesados en avanzar más en sus conocimientos. Esto fue posible gracias a los recursos de la ley SEP y les ha permitido a los docentes aumentar sus horas laborales. En la misma línea, algunos profesores les solicitan a los alumnos aventajados que sean monitores de sus compañeros con mayores dificultades de aprendizaje durante las clases regulares.

En forma complementaria, desde 2012 se conformó un equipo multidisciplinario (compuesto por psicólogos, dos sicopedagogos, una profesora diferencial, un orientador y una asistente social) que diagnostica y apoya a los estudiantes con problemas sicosociales y con necesidades educativas especiales. Esta modalidad de trabajo no solo amplió el número de profesionales destinados a atender a los niños con mayores dificultades, sino que también mejoró la metodología de apoyo: antes había un sicopedagogo, pero los niños tenían que asistir en una jornada alterna a la de la escuela, mientras que ahora este equipo tiene un espacio especial de trabajo y los estudiantes son sacados de la sala o el sicopedagogo se instala en la clase con el alumno. En 2012 cerca de setenta niños fueron atendidos por el equipo multidisciplinario.

Estas estrategias deberían adquirir más relevancia, puesto que, tal como se describió al comienzo de este reporte, los profesores reconocen que al mismo tiempo que se ha incrementado el desempeño escolar, también han aumentado de forma paulatina los niveles de repitencia —especialmente en tercero, quinto y séptimo básico—, lo cual estaría asociado, según algunos profesores y directivos, a los mayores estándares de exigencia impuestos por la escuela.

De hecho, los datos oficiales dan cuenta de que en los últimos años la tasa de repitencia se quintuplicó, lo que conlleva un mayor desafío para el conjunto de la comunidad educativa de la escuela, especialmente para el equipo multidisciplinario al que el director señala como principal responsable de sacar adelante a los estudiantes que repiten. Por otra parte, se percibe cierta frustración por la poca efectividad de las medidas que se han tomado para apoyarlos, pues el director indica que pese a los esfuerzos de la escuela, el seguimiento ha establecido que el avance que tienen no es tan significativo: “Sí avanzan, pero con la nota mínima” (director), lo que explica a partir de sus dificultades cognitivas.

De igual manera, durante los últimos años ha aumentado el número de niños con dificultades de aprendizaje. Según los entrevistados, cuando un alumno tiene un rendimiento bajo, primero es evaluado por la sicopedagoga y, si se detecta que tiene problemas de aprendizaje, es apoyado por el equipo multidisciplinario; de lo contrario, es derivado al sistema de reforzamiento. En total, al momento de realizar la investigación, la escuela poseía alrededor de setenta niños en cada uno de estos dos grupos (equipo multidisciplinario y reforzamiento), lo que equivalía a aproximadamente un 15% del total de la matrícula.

Respecto a lo que sucede con los niños repitentes, los entrevistados nos señalaron que se quedan dentro de la escuela y no suelen volver a repetir el mismo año. No obstante, la jefa de UTP reconoce que ese 15% de niños con dificultades son el grupo de los potenciales repitentes y que, de ellos, alrededor de un 5% logra mejorar y avanzar al año siguiente en buena forma para enfrentar el

curso. El resto sigue en el mismo esquema y no mejora de forma sustantiva. Por su parte, los profesores de básica señalan que alrededor del 60 a 80% de los niños que tienen dificultades en el aprendizaje (ya sea que estén en reforzamiento o con el equipo multidisciplinario) logra salir adelante, mientras que entre un 20 y un 40% no lo hace y queda repitiendo. Esto generalmente se explica por el bajo apoyo que estos alumnos reciben en sus casas, pues los profesores destacan el trabajo de articulación que se realiza desde la escuela para ayudar a mejorar su aprendizaje, buscando generar una red entre colegas, el equipo multidisciplinario y los propios apoderados.

Vinculación con colegios de enseñanza media: Alrededor de 2010, y como una iniciativa que parte de la dirección, la escuela comienza a orientar y entregar información y apoyo a los estudiantes que salen de octavo básico para que postulen a buenos colegios de enseñanza media. Asimismo, actualmente la escuela monitorea a los estudiantes que egresan del colegio, aunque aún no existe un diseño explícito para ello. Esto ha generado un cambio en los apoderados, pues ahora que se encuentran más informados están buscando colegios en función de los indicadores de calidad y no tanto de cercanía a su domicilio, o “*lo que les quedaba más cómodo a ellos*” (equipo directivo).

Gestión curricular

Desde 2007-2008 en la escuela se comienzan a desarrollar y aplicar con mayor énfasis diversas estrategias de mejoramiento en el área curricular, como la distinción entre alumnos iniciales, intermedios y avanzados. Asimismo, entre 2008 y 2009, se inicia el proceso de supervisión a los profesores en el aula, no solo para evaluarlos, sino también para apoyarlos en las áreas en que presentan deficiencias, pues en la medida en que se detectan las falencias, se buscan instancias de capacitación que son ofrecidas transversalmente a todo el cuerpo docente. Hoy en día esta es una práctica instalada en la escuela, y los profesores saben que en cualquier momento pueden ser visitados, incluso por el director.

Un elemento que sobresale dentro de los focos del currículo de la escuela es el desarrollo de habilidades y competencias transversales que surge inicialmente a partir de los cambios propuestos por el Mineduc desde mediados de 2000 y que el colegio ha ido intensificando paulatinamente a través de los años. Por ejemplo, hoy en día en el área de lenguaje se utiliza la metodología Ziemax (estrategias de comprensión lectora) y, con la entrada de la ley SEP (2008), este énfasis se consolida y permite aplicar un plan de mejoramiento del dominio lector en todos los niveles.

Entre 2008 y 2009 se da inicio al proyecto de lectura diaria dentro de la escuela. Para los profesores, este es uno de los proyectos que han logrado mayores resultados, pues alrededor de un 90% de los niños tiene actualmente un buen nivel en este ámbito. Asimismo, desde 2012 se han incorporando textos de los distintos subsectores que van variando semanalmente, pues antes solo se leían textos asociados a lenguaje. Los apoderados reconocen que uno de los logros importantes de los niños ha sido la mejora en la lectura, porque ahora comprenden mejor lo que leen y han subido sus notas en lenguaje.

Dispositivos de monitoreo del aprendizaje escolar: creación de un sistema de gestión del mejoramiento

Hacia 2012 la escuela pone en práctica un conjunto de dispositivos de mejoramiento educativo (acciones de planificación, apoyo y evaluación) que da cuenta de un verdadero sistema de

gestión del mejoramiento educativo. A continuación se detallan los principales elementos que lo caracterizan.

Coordinadores de nivel: Además de las labores de monitoreo del aprendizaje de los alumnos y la búsqueda de estrategias de apoyo y capacitación señaladas, los coordinadores de nivel están encargados del seguimiento de la cobertura curricular, lo que consiste en revisar periódicamente tanto la planificación diaria como el cumplimiento de los planes de estudio:

“Controlamos la cobertura curricular con las revisiones previas de las planificaciones y la corroboración de lo que aparece en los planes de estudio. Nosotros, al final del primer semestre tenemos un promedio de entre un 95 y un 98% de cobertura curricular; a fin de año tenemos la misma cantidad” (equipo directivo).

Un especialista en currículo: Se trata de un profesional especializado que tiene entre sus responsabilidades hacer acompañamientos en el aula, evaluar las prácticas de los profesores y trabajar con ellos en la mejora de los aprendizajes, tanto a nivel general como desde la generación de equipos de trabajo, especialmente con séptimo y octavo básico.

Evaluación regular de los aprendizajes: Existe un fuerte énfasis en la evaluación regular de los estudiantes, cursos, disciplinas y la escuela en su conjunto. Por una parte, se aplican pruebas de nivel cada dos meses, las cuales son elaboradas por los docentes y revisadas por la UTP, con el objetivo de evaluar los contenidos trabajados según el cronograma del profesor. Estas pruebas se aplican a todos los alumnos de primero a octavo básico en las asignaturas de lenguaje, matemáticas, ciencias, historia e inglés: “*Pensamos que una evaluación inmediata nos permite ir verificando si los aprendizajes esperados que se plantean al inicio de la clase, finalmente, transcurridas una, no más allá de dos clases, se consolidan o quedan algunas inconsistencias*” (equipo directivo).

Desde 2012 el análisis de las pruebas de nivel se ha vuelto más detallado, permitiendo que los profesores identifiquen el avance de los resultados a través de un informe en el que también se evalúan las habilidades de cada uno de los estudiantes. Complementariamente, una vez al mes se realizan pruebas de aprendizajes clave en lenguaje y matemáticas a todos los alumnos de primero a octavo básico, cuyo diseño y aplicación está a cargo de los departamentos respectivos. Asimismo, una vez a la semana se lleva a cabo un ejercicio de escritura en las diferentes asignaturas, el cual debe ser corregido con los estudiantes para que estos aprendan de sus errores.

En forma adicional, desde 2012 la escuela cuenta con el apoyo de una ATE externa (EducaUC), la cual evalúa cada dos meses los aprendizajes clave de todos los estudiantes de primero a octavo, en lenguaje, matemáticas, ciencias e historia. Esta ATE también realiza talleres para mejorar el trabajo docente con los alumnos en temáticas como capacitación en tratamiento de aprendizajes clave, diseño de instrumentos de evaluación, uso de mapas de progreso, método Singapur, etc. Asimismo, les entrega capacitación a los docentes, relacionada con estrategias de enseñanza (por ejemplo, en lenguaje, sobre argumentación). El colegio ha evaluado positivamente el aporte de esta ATE y ahora está pensado en ampliar el contrato que tiene con ella para incluir otras disciplinas “*como ciencias, historia, educación física, arte y música [...] Yo creo que no va a haber ningún problema para aplicarlo*” (director).

Finalmente, para apoyar las capacidades de los estudiantes que son evaluados anualmente con la prueba SIMCE, se realizan ensayos cada dos meses en segundo y cuarto básico.

La implementación de estas múltiples evaluaciones es un insumo estratégico para el monitoreo y perfeccionamiento de los procesos específicos de enseñanza-aprendizaje, pues a través de ellas se van haciendo los ajustes curriculares, los que también están asociados a las prácticas dentro del aula. Además, se hacen evaluaciones informales (conversaciones, comentarios) relacionadas con el avance reportado por los alumnos y principalmente asociadas a la ATE.

Seguimiento a los niños repitentes: Si bien es cierto que esto no se menciona como un indicador que guía el trabajo educativo, sí existe un trabajo específico con los niños que han repetido de curso: se les hace un seguimiento, se evalúan las razones que pudieron originar el fracaso y se buscan estrategias para impedir que este se repita.

Seguimiento de la asistencia escolar: La escuela realiza un seguimiento y control diario de la asistencia de los alumnos, lo cual ha permitido que su promedio anual alcance el 91%. Este dispositivo pone énfasis en indagar las causas de la inasistencia: “*En segundo faltaron cinco hoy día, tres con licencias, uno en el hospital y uno está en un velorio, entonces nosotros sabemos ya por qué faltaron, nosotros estamos al tanto de todo lo que pasa, partiendo por la asistencia*” (equipo directivo).

Utilización de los reportes del Mineduc: En la escuela se utiliza regularmente la información que entrega el Ministerio a partir del SIMCE para ir evaluando las deficiencias, debilidades y trabajar para mejorarlas (por ejemplo, comprensión del problema matemático resuelto con el método Singapur).

Seguimiento semestral del desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes: El equipo directivo, a través de la generación de reportes que triangulan información de los libros de clases, observaciones de los docentes, entrevistas a los apoderados e insumos del equipo multidisciplinario, realiza un seguimiento semestral del desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes. Sin embargo, no ha diseñado aún un instrumento que le permita hacer comparaciones y diseñar mejoras: “*Esto se hace semestral. Por diversos mecanismos: entrevistas con el equipo multidisciplinario, viendo las anotaciones y observaciones de los profesores en los libros de clases, en las entrevistas, en las autoevaluaciones que realizamos, y ahí hacemos el seguimiento*” (equipo directivo).

Monitoreo de los egresados de octavo básico (de carácter informal). No existe una política de seguimiento de las trayectorias del conjunto de estudiantes que egresan. El establecimiento solo cuenta con información parcial de los niños que regresan de visita al colegio y comentan con el director u otras personas del equipo directivo respecto de los colegios en que quedaron y su desempeño académico: “*Afortunadamente vuelven los niños, al año siguiente y yo les pregunto: “¿Cómo te ha ido en inglés?”, y me dicen: “Bien”. También les pregunto en lenguaje, en matemáticas: “¿Qué sucede, qué te costó más, qué no supiste?”. Yo les pregunto para después poder incorporarlo acá. Es un feedback, es una retroalimentación*” (director).

Innovaciones recientes en el currículo: A partir de los recursos SEP se ha implementado el reforzamiento en inglés por medio de un plan y programa propio de primero a cuarto básico, el cual ya está entregando valiosos resultados, pues ha permitido que sobre el 90% de los estudiantes se encuentre en niveles avanzados en las pruebas internas, logro que no solo reconocen los profesores, sino también los estudiantes y el director:

“Por ejemplo, hoy día en la mañana yo también estuve viendo una prueba de inglés de octavo año básico, y me impresionó el nivel en que están nuestros niños, el nivel de cono-

cimiento, cuánto saben de inglés. Quedé muy contento, muy feliz, le dije a la profesora: “Mire, la felicito, porque aquí hay etapas”, yo digo: “Bueno, muy bueno y excelente”, pero estos niños son excelentes, para el nivel de respuesta que tienen en la prueba” (director).

En el caso de matemáticas, desde 2011 la escuela comienza a trabajar con el método Singapur de primero a cuarto básico, respecto al cual los entrevistados declaran estar muy satisfechos.

Mejoramiento de la práctica docente: alta sistematicidad desde 2011

El equipo directivo reconoce la relevancia que tienen los docentes en el logro de una educación de excelencia, por lo que da prioridad a los mecanismos de selección, inducción, participación y formación continua de los profesores que se desempeñan en la escuela.

Los profesores entrevistados demuestran un alto grado de satisfacción y compromiso con el colegio y valoran trabajar en un lugar desafiante en términos laborales, donde se consiguen resultados y existen posibilidades de participación y desarrollo profesional. Según ellos, Cristian and Caren termina siendo su principal escuela de formación, más que la universidad de la cual provienen, todo lo cual redundando en una muy baja rotación de trabajo.

Durante los últimos años, especialmente desde 2011 y la implementación de la ley SEP, se ha realizado un conjunto articulado de acciones que se orientan a perfeccionar la práctica de la enseñanza y el mejoramiento de los aprendizajes. Entre estas destacan:

Fortalecer e impulsar la colaboración entre profesores de las mismas asignaturas. Actualmente los docentes tienen por contrato al menos una hora de colaboración, dependiendo de la carga horaria de cada uno. La idea es que estas horas coincidan entre los colegas de la misma asignatura, para que puedan organizar en conjunto su trabajo, planificar las unidades, etc. Además, de esta manera, los profesores pueden tener un conocimiento previo de las características de los estudiantes que van a recibir al año siguiente, y los alumnos también son preparados para el cambio de nivel: “Si yo dejo a un cuarto, siempre le comento al profesor que lo va a tomar en quinto los problemas que tiene cada niño, para que tenga un conocimiento de con qué se va a encontrar” (profesores antiguos).

Fomentar la capacitación interna financiada por la dirección (ATE) y la externa, generalmente financiada por los mismos profesores (diplomados, magíster), pero con incentivos desde la escuela (aumento de sueldo). Con esto se pretende cuidar a los “buenos profesores” para que se queden en el colegio. Como se indicó, actualmente en la escuela se apoya transversalmente a los profesores para asegurar que las capacidades estén alineadas con los requerimientos curriculares y suplir los déficits detectados en el monitoreo.

“Con esto de las capacitaciones que estamos haciendo en forma interna y que llamamos a gente externa para que venga a capacitarlos, ellos adquieren esta capacidad de ser buen profesor, donde yo los incito que si siguen aquí, dos, tres, cuatro, cinco, ocho años, ellos van a poder elegir más tarde algún colegio emblemático donde ellos van a poder ir a desarrollar su labor y la van a hacer pero muy bien” (director).

Regularidad y desarrollo eficiente de las reuniones destinadas a monitorear el avance de los aprendizajes y las debilidades de algunos docentes. Las reuniones de departamento son bien evaluadas por los profesores en la medida en que les facilitan el trabajo y les permiten compartir expe-

riencias y tareas, desarrollando una labor en equipo: “*Con los departamentos se facilita más el trabajo, ya no trabajamos tan solos. Ahí se comparten tareas, experiencias*” (profesores antiguos).

Los entrevistados destacan la buena comunicación y la forma en que se toman las decisiones al interior de la escuela. Existe un liderazgo basado en el consenso, la participación y la recopilación de información previa (ya sea directa, observando los procesos de enseñanza, a partir de los reportes del equipo directivo –monitoreo del aprendizaje de los alumnos– y los docentes, o a través de asesorías).

“La reunión del equipo directivo, los días lunes, así como la reunión de los días miércoles tiene espacios resolutivos, no son solo consultivos, en relación a que cada profesor tiene la oportunidad para exponer alguna problemática, y dar algún aporte para buscar alguna solución frente a un tema complejo, que puede ser por qué un curso no aprende, por qué un curso tiene un problema de disciplina, por qué un curso no empatiza con un docente, o determinadas situaciones de comportamientos que no son los más adecuados, que no corresponden. Entonces, en ese sentido, las reuniones del día miércoles tienen ese carácter, pueden ser perfectamente resolutivos para tomar decisiones y poder aplicar alguna remedial que mejore, que provoque un cambio positivo” (equipo directivo).

Monitoreo de los aprendizajes junto con un acompañamiento y apoyo, generando confianza y compromiso por parte de los profesores en el trabajo en torno a las debilidades y brechas. Esto se asocia con la focalización dentro del equipo directivo en el trabajo por ciclo (coordinaciones por nivel, formación de equipos de trabajo).

“En el caso de las evaluaciones que hace EducaUC, ellos nos envían los resultados, cuantitativos y cualitativos y nosotros después con profesores de ese nivel hacemos la toma de información, tomamos algunas medidas, le damos una nueva dirección a los refuerzos educativos de acuerdo a lo que nos dicen esas evaluaciones, cambiamos un poco el foco de atención en la habilidad. Porque se evalúan indicadores, detrás de cada indicador hay una habilidad y si nuestra habilidad, por ejemplo, lenguaje, lo más descendido es argumentación, nuestro currículum se tiene que ir en esa dirección” (equipo directivo).

Diseño de un modelo de trabajo preestablecido, sistemático, calendarizado y ordenado, que permite avanzar de acuerdo con la planificación propuesta en la cobertura curricular. Durante nuestra estadía en la escuela, pudimos observar que las clases mostraban un alto nivel de estructuración, con momentos claros de inicio, desarrollo y cierre. La relación entre los objetivos de la clase, los contenidos trabajados y las actividades que las profesoras llevaron a cabo con sus estudiantes exhibieron coherencia y fluidez. Adicionalmente, percibimos la continuidad del ramo, tanto del estilo de trabajo como en los contenidos; así lo mostraban las actitudes de los estudiantes frente al sistema desplegado: no había actividades al azar o improvisación por parte de las docentes. Como refuerzo, las profesoras conectaban explícitamente los contenidos con aquellos trabajados en clases anteriores para comprobar que los estudiantes los recordaban y habían comprendido. También se constató el desarrollo de actividades de lectura en voz alta no solo en clases de lenguaje, sino también en otras materias. Se destaca, a nivel de aula, el esfuerzo que realizaron las profesoras por hacer que las clases fueran participativas, buscando que los alumnos se involucraran en ellas.

“Cuando yo llegué a trabajar aquí, a pesar de ser Cerro Navia, a pesar de que los alumnos eran muy distintos a los que yo tenía en el otro colegio, me di cuenta de que, por ejemplo,

había planificación, se tenía una planificación, se tenía que cumplir esa planificación, todo estaba organizado, yo creo que eso fue algo que realmente me impresionó, el trabajo, el profesionalismo, la organización, aquí no hay improvisación, nosotros tenemos que cumplir, tenemos que entregar una planificación, se tiene que cumplir el cronograma de actividades” (profesores antiguos).

Apoyo docente dentro del aula en todos los cursos de primer ciclo de enseñanza básica por medio de asistentes.

“El asistente apoya, entonces ya no es que un profesor está trabajando, sino él también está apoyando, si el alumno no entiende, hay dos profesores que están indicándole al niño cómo tiene que trabajar, entonces eso es maravilloso, y en sacar material también, antes uno ocupaba todo ese tiempo en ir a sacar las fotocopias, ahora está el asistente para hacer ese trabajo, entonces uno prácticamente entra listo a la sala, uno pide un material para tal fecha y el asistente se hace cargo de reproducirlo” (profesores antiguos).

Relación escuela-familia

Los actores de Cristian and Caren identifican a la familia como un nuevo foco para el mejoramiento de los aprendizajes a partir de 2011, pues desde esa fecha persiguen explícitamente el desarrollo de estrategias que permitan ampliar su involucramiento con el proceso educativo de sus hijos. Mensualmente, se realizan reuniones de apoderados y la asistencia promedio es cercana al 80%, a pesar de que estas se hacen entre las tres y las cuatro de la tarde, un horario difícilmente compatible con la jornada laboral.

Entre las principales estrategias para conseguir este porcentaje, los entrevistados mencionan: a) la invitación a participar en charlas sobre temas específicos (*bullying*, prevención sexual, etc.); b) la capacitación para el desarrollo y apoyo a sus hijos en torno a problemas matemáticos (incluyendo el método Singapur) o para evaluar la velocidad y calidad lectora; c) la invitación a participar de la revisión de los cuadernos de lenguaje y matemática de los estudiantes de todos los cursos –no solo los de sus hijos– bajo ciertos indicadores.

“¿Qué queríamos ganar con esto?, que los padres vinieran a ver el trabajo que desarrollan tanto los profesores como los estudiantes y acá les entregamos una oficina y vinieron duplas o triplas de apoderados de todos los cursos a revisar cuadernos de lenguaje, matemáticas. Queríamos que ellos se sintieran parte de esta comunidad escolar, que tuviéramos finalmente una reunión con algunos profesores, con el profesor de la asignatura y que el apoderado dijera: ‘Bueno profesor, veo un trabajo en un subsector, aun así, siento que desde mi punto de vista hay algunos niños que no están anotando sus contenidos, no tienen los cuadernos bajo ciertos indicadores que ustedes entregan’ (equipo directivo).

En este sentido, cabe destacar que la escuela elabora un perfil institucional del apoderado que apunta a generar un compromiso tanto con la parte académica como en cuanto a la formación valórica de los estudiantes. La evaluación que tiene el colegio de los apoderados en general es positiva. Por una parte, los profesores señalan que estos se informan sobre la calidad del colegio, realizan comparaciones, valoran el alto desempeño de la escuela, se interesan en el aprendizaje y en la convivencia escolar de sus hijos.

Asimismo, el equipo directivo y los profesores valoran positivamente las perspectivas que tienen los padres acerca de las oportunidades educativas: muchos aspiran a que sus hijos salgan de cuarto medio con una profesión técnica o continúen en la universidad. Los entrevistados señalan que antes las expectativas de los padres se limitaban a que sus hijos terminaran la enseñanza básica.

“Cuando hacíamos la encuesta de primero, porque todos los años se hacen encuestas en primero, nosotros leíamos esos formularios [...] y siempre me llamó la atención, que era: ‘¿Hasta qué curso cree que su hijo llegará?’ [...] La mayoría ponía: ‘Hasta octavo’, la expectativa era baja. En cambio ahora yo veo la respuesta y dice: ‘Ojalá llegue a tener un título universitario’. Ya estamos cambiando. Otro: ‘Que tenga un título técnico’. O sea, ya ha ido cambiando la mentalidad de la familia, del apoderado” (equipo directivo).

Sin embargo, los profesores, directivos y los mismos apoderados señalan que algunos de estos últimos no están interesados ni comprometidos con la educación de sus hijos y se muestran resistentes a participar. Esto se debe, según los profesores, a que el trabajo y los deberes del hogar no les dan espacios para ser partícipes de la educación de sus hijos, pese a que muestran interés en ello:

“En mi curso, yo diría que el 90% de los papás trabajan y trabajan por ejemplo, de 7 a 8, están todo el día afuera, llegan en la noche porque son choferes del Transantiago, yo diría que hay muchas asesoras del hogar, que se van a las seis de la mañana para estar en sus trabajo a las ocho y cuando vuelven ya es tarde y a los hijos los ven a las nueve o diez de la noche. Entonces eso no es falta de compromiso. A la reunión siempre viene casi todo el curso, yo tengo treinta y cinco y vienen veintinueve, y el que no viene me avisa. Yo sé que si ellos no vienen es porque no pueden, no porque no quieren” (profesores segundo ciclo).

Desde la otra mirada, para los apoderados el énfasis de la escuela en lo académico y la disciplina ha ido en desmedro de otros aspectos de la formación escolar. Debido a lo anterior, se observa una tensión entre el foco pedagógico y el desarrollo de actividades extracurriculares para los estudiantes, de manera que en ocasiones se penaliza a los niños con no asistir a un taller: “Si los niños se portaban mal, los castigaban con que no iban a ir al taller (de música), ese era el modo de castigo” (apoderados), lo cual ha sido validado por algunos profesores: *“Algunas veces uno dice: ‘Oye, este niño se portó mal hoy día’ [...] y si uno les dice: ‘Hoy no vas a taller’, el niño se esmera y se saca buenas notas y vuelve al taller”* (profesores primer ciclo).

“Ellos le ponen mucho énfasis en lo académico, preparándolos para el SIMCE. Los niños van a surgir, pero estamos dejando de lado otras cosas. Lo mismo en el área de educación física, estamos pidiendo “deportistas para Chile” pero no les estamos dando las herramientas [...] hay niños que son buenos para el dibujo, para la música, para el baile [...]. En ese sentido al colegio como que no le interesa” (apoderados).

Políticas y programas del Ministerio de Educación

Los entrevistados coinciden en que los recursos concursables de los Programas de Mejoramiento Educativo (PME) de los años noventa fueron no solo una fuente complementaria de financiamiento, sino que también permitieron que varios de los proyectos financiados se incorporaran como parte de las innovaciones pedagógicas regulares de la escuela. Durante la década

siguiente, destacan el laboratorio computacional de altos estándares que se construyó gracias al programa Enlaces y la ampliación de la infraestructura llevada a cabo a partir del Programa de Jornada Escolar Completa. Otros aportes más recientes del Mineduc han estado vinculados con el mejoramiento de la biblioteca, la especialización de los docentes –becas y pasantías– y la implementación del programa Singapur para la enseñanza de las matemáticas en 2011. El director considera que el mayor énfasis que el Mineduc le dio a la calidad de la educación entre 2004 y 2006 llevó al equipo directivo a discutir cómo mejorar los resultados de los cuartos básicos. Esta reflexión pedagógica culminó en la instalación del profesor especialista y la modificación del currículo desde los contenidos hacia el desarrollo de competencias educativas.

Finalmente, la escuela Cristian and Caren está participando en la ley SEP desde 2008. El paso desde la categoría emergente a la de autónoma en 2012 le ha significado mayor flexibilidad en el uso de sus recursos y un monitoreo menos intensivo por parte del Mineduc en la implementación de su proceso de mejoramiento. La ley SEP ha sido un verdadero hito en el desarrollo de la escuela, no solo por la magnitud de los recursos que significa, sino fundamentalmente porque estos han permitido: a) darle continuidad a estrategias innovadoras de mejoramiento pedagógico y curricular que antes tenían baja cobertura; b) incluir nuevas iniciativas que estaban latentes, pero que no era posible desarrollar por el escaso presupuesto disponible; c) potenciar las acciones destinadas a fortalecer al equipo de docentes y sus condiciones de trabajo, y d) permitir que estas acciones puedan ser aplicadas con una perspectiva de largo plazo.

En concreto, las principales acciones implementadas o fortalecidas a partir de la ley SEP son las siguientes: 1) Financiamiento de las clases de reforzamiento en lenguaje, matemáticas y ciencias, y, desde 2011, de los talleres para alumnos aventajados de 3°, 4°, 5°, 7° y 8°, en lenguaje, matemáticas, ciencias e historia. 2) Fortalecimiento del sistema de evaluaciones. 3) Consolidación de un programa de desarrollo de habilidades transversales para los alumnos de la escuela que, a partir de 2012, está siendo evaluado con el apoyo de la ATE EducaUC. 4) Introducción de asistentes de aula de 1° a 4°, los cuales facilitan el trabajo y optimizan el tiempo. 5) Programa propio de inglés, incluyendo la contratación de un profesor adicional para esta asignatura. 6) Contratación del equipo multidisciplinario (EM) para la detección y apoyo de los niños con dificultades en el aprendizaje. 7) Inversión en tecnología y materiales administrativos y pedagógicos (computadores, impresoras, mult copiadoras, *data show* en todas las salas). 8) Capacitación constante de los profesores y aumento de las horas de contrato a partir de las necesidades generadas por estas innovaciones.

Gestión de recursos e infraestructura

La infraestructura de la escuela Cristian and Caren es adecuada y está en buenas condiciones, gracias a una buena gestión de mantención y reparación. Cuenta con buen equipamiento de laboratorios de computación, inglés, una amplia y equipada biblioteca, sala multitaller (música), junto con otros recursos para mejorar la calidad de los aprendizajes.

A causa de los daños producidos en la infraestructura luego del terremoto de 2010, el director y sostenedor debió gastar alrededor de \$ 65 millones en reparaciones, pues pese a que postuló al Plan de Reparaciones Menores Etapa 2 del Mineduc, el establecimiento no fue considerado elegible. Esto significó un retraso de un mes y medio en el inicio del año escolar, a pesar de lo cual los estudiantes no se retiraron de la escuela. Los entrevistados consideran que este hecho demuestra la fidelidad que tiene la comunidad con la escuela.

Entre 2011 y 2012 el director-sostenedor financió la instalación de un laboratorio de ciencias. El colegio también cuenta con un laboratorio móvil de lenguaje y uno de matemáticas. Los alumnos reconocen que entre 2008 y 2012 se ha incluido más tecnología en las clases, al mismo tiempo que ha mejorado el acceso a los recursos educativos.

Finalmente, con la reciente compra de dos terrenos aledaños a la escuela y la perspectiva de construir nuevas instalaciones, la dirección espera dar cabida al aumento de un curso por grado, pues desde hace cuatro años el primer ciclo cuenta con tres cursos, mientras que el segundo solo tiene dos. También espera poder acoger al prekínder que empezaría a funcionar desde 2013.

UNA PROPUESTA PARA ENTENDER LA TRAYECTORIA DE MEJORAMIENTO RECIENTE Y PERSPECTIVAS DE MEDIANO PLAZO

De los análisis previos se puede concluir que el proceso de mejoramiento sustentable ocurrido en la escuela Cristian and Caren durante la última década es multicausal y proviene tanto de factores estructurales y regulares preexistentes como del mejoramiento e innovación internos y las orientaciones y oportunidades propiciadas por el Ministerio de Educación y el Estado. En este sentido, proponemos que son tres los grupos de factores que pueden explicar este proceso.

Factores estructurantes previos: una cultura escolar para el mejoramiento, pero insuficiente para lograrlo

Un conjunto de factores y condiciones estructurantes al interior de la escuela se encontraba ampliamente desarrollado antes de que se produjera el mejoramiento en la efectividad escolar de los últimos años. Principalmente, el potente liderazgo directivo, una fuerte orientación al mejoramiento educativo compartido transversalmente por directivos y docentes, y un sostenido esfuerzo por innovar en el ámbito pedagógico. Asimismo, el alto compromiso de los profesores con la escuela y los niños, y sus altas expectativas respecto a las capacidades y oportunidades que tienen, además de una cultura de la responsabilidad pueden servir para comprender el proceso de mejoramiento de Cristian and Caren School. Un tercer factor estructural de la escuela es la calidad de la convivencia y el vínculo de respeto y afecto que existe entre profesores y estudiantes, los cuales se muestran educados, ordenados y con un alto compromiso con su escuela, cuestión que es destacada por todos los actores de la comunidad educativa como un sello del establecimiento.

Estos factores estructurantes previos ya son parte de la cultura del colegio y, aunque estaban presentes, no eran suficientes para instalar procesos de mejoramiento sostenido. Por ello que es relevante identificar qué factores adicionales posibilitaron avanzar en la efectividad escolar, reconociendo que no se modificó la composición socioeconómica de los estudiantes y sus familias en este periodo.

Innovaciones estratégicas selectivas al interior de la escuela, mayor exigencia a nuevas cohortes y programas de apoyo del Mineduc para un mejor desempeño en los aprendizajes de los estudiantes

Desde mediados de 2000 la escuela Cristian and Caren intensifica sus esfuerzos por mejorar los logros educativos, impulsada por el mayor énfasis que pone el Ministerio de Educación

en la necesidad de incrementar el desempeño en función de las pruebas SIMCE. Es durante este periodo que el equipo directivo implementa gradualmente algunas innovaciones curriculares y pedagógicas, como la incorporación del profesor especialista, los coordinadores de grado y la distribución de los estudiantes según su nivel de logro para apoyar el aprendizaje en forma diferenciada. Al mismo tiempo, se comienzan a probar mecanismos de apoyo para los estudiantes más rezagados por medio de una modalidad compartida entre los profesores y los alumnos más destacados.

Además, se potencia el sentido de la responsabilidad y una mayor exigencia académica a partir de 2007, así como el esfuerzo por reducir la inasistencia escolar mediante el diseño e implementación de un sistema de alerta inmediata destinado a comunicarse con las familias de los estudiantes que no asisten al colegio.

Estos avances se complementan con la obtención de valiosos recursos adicionales del Mineduc para el financiamiento de infraestructura y equipamiento educativo, entre los que destaca la implementación de la Jornada Escolar Completa desde 2004.

Implementación de la ley SEP: recursos suficientes para pasar desde las innovaciones acotadas a la implementación de un sistema de gestión del mejoramiento

Según lo descrito previamente, la implementación de la ley SEP en el colegio a partir de 2008 ha posibilitado el financiamiento regular de un conjunto de propuestas que solo habían podido ser implementadas en forma parcial (por ejemplo, los coordinadores de nivel o los asistentes de aula). Como vimos, también ha permitido la puesta en práctica de nuevos programas (inglés); el completo rediseño y mayor cobertura de las estrategias de apoyo y reforzamiento a niños con dificultades de aprendizaje, incluyendo un equipo profesional especializado para detectarlos y apoyarlos tempranamente; el mejoramiento de las condiciones de trabajo y formación continua de los profesores, y la incorporación de equipamiento y recursos educativos de calidad suficientes para todos los niños.

PRINCIPALES DESAFÍOS PARA LA ESCUELA CRISTIAN AND CAREN

La descripción, análisis y diagnóstico del funcionamiento de la escuela Cristian and Caren permiten concluir que existen importantes desafíos para sostener y avanzar en su proceso de mejoramiento. Estos responden a nuevas tensiones generadas por la propia dinámica de desarrollo alcanzado durante estos años y a los cambios institucionales externos que exigen la toma de decisiones estratégicas por parte de su equipo directivo y comunidad escolar. A continuación presentamos los que nos parecen más relevantes.

Sin duda, el principal desafío de la escuela tiene que ver con el mejoramiento en los aprendizajes de los niños que presentan dificultades para aprender o van quedando rezagados en las competencias que se adquieren en los primeros años de educación. Lograr que todos aprendan y adquieran habilidades lectivas y no lectivas suficientemente altas para seguir avanzando en su educación es, sin duda, una de las metas más importantes que el colegio se debe trazar. Esto porque los avances alcanzados hasta el momento han sido acompañados por un creciente porcentaje de estudiantes que reprueban y que presentan dificultades, lo cual parece ser la contracara del creciente nivel de exigencia académica. Superar esta situación es fundamental no solo en relación

con la equidad de las oportunidades que otorga el colegio a los niños que educa, sino también respecto al desempeño promedio que este puede alcanzar.

A pesar de que existen niños con necesidades educativas especiales (NEE) transitorias y permanentes, para los cuales el colegio declara hacer un seguimiento, tratamiento y trabajar con un sistema de evaluación diferenciada, la escuela no cuenta con un Programa de Integración Educativa (PIE), principalmente por el temor de que esto produzca un incremento en la matrícula de niños con NEE, lo cual refleja la tensión creciente que existe en el colegio respecto de la composición de sus nuevos estudiantes.

En este sentido, evolucionar en la selección de los nuevos estudiantes –al inicio de la educación preescolar y en primero básico– hacia un sistema aleatorio que asegure iguales oportunidades de acceso al establecimiento a las numerosas familias que año a año quieren ingresar al establecimiento, también se presenta como un desafío.

Por otra parte, las entrevistas con los apoderados indican que existe una tensión entre las formas de participación que promueve la escuela y las que a ellos les interesan. Los apoderados priorizan el desarrollo de la comunidad escolar y su convivencia, mientras que la escuela potencia un vínculo principalmente pedagógico. Una mayor diversidad y extensión de las actividades extraprogramáticas, así como la integración tanto de los apoderados como de los estudiantes en los procesos estratégicos y en el plan institucional de educación, mediante la promoción de las instancias formales de organización, podría ser una solución a este problema.

Asimismo, nos parece importante que la escuela fortalezca sus vínculos con los colegios emblemáticos, tanto para asegurarles a los alumnos que egresan de octavo las mejores oportunidades posibles como para implementar un sistema formal de seguimiento y monitoreo de su desempeño durante la enseñanza media, de tal forma de tener claridad sobre las dificultades y ventajas que presentan, y los resultados que obtienen al concluir el ciclo escolar.

Finalmente, queremos destacar el rol del director actual en términos de su condición simultánea de sostenedor, pues, a pesar de tener fines de lucro, antepone un sistemático esfuerzo en reinvertir parte de los excedentes en el mejoramiento de la infraestructura, equipamiento y mantención del establecimiento; la identificación de nuevos proyectos que implican nuevas inversiones; la mantención de buenas condiciones de trabajo para los docentes y la destinación de los cuantiosos recursos provenientes de la ley SEP en acciones estratégicas destinadas al mejoramiento sostenido del desempeño educativo de la escuela. No obstante, nos parece que es importante reconocer que para que el modelo pedagógico y curricular sea sustentable, será necesario un liderazgo más distribuido y una identificación de potenciales directores que puedan desarrollar las competencias que posee el actual, de forma de asegurar la sustentabilidad de los logros alcanzados por el colegio.

EPÍLOGO. CADA ESCUELA UN PROYECTO ÚNICO: HISTORIA DE OTRA ESCUELA CRISTIAN AND CAREN

¿Es factible replicar o transferir esta experiencia a otras escuelas? Más allá de los procesos y estrategias de mejoramiento que es posible replicar en otros establecimientos, nos parece interesante considerar la reflexión que han acumulado los propios directivos de la escuela Cristian and Caren acerca de la experiencia que tuvieron en la década del 2000.

Entre 2002 y 2003 se inaugura la segunda Cristian and Caren en Cerro Navia –a diez cuerdas de la primera– con el mismo equipo de gestión y parte del directivo, que tiene que dividir su trabajo entre ambos colegios. La escuela fue comprada al sostenedor del establecimiento educativo que funcionaba antes en el lugar.

Sin embargo, un decenio más tarde el nuevo colegio cerraba sus puertas. Según una de las personas del equipo directivo, los motivos del fracaso estuvieron vinculados con la falta de recursos y de compromiso de los profesores, además de la mala imagen y el desprestigio que pesaba sobre la antigua escuela, que nunca permitió remontar la baja matrícula. El director había pensado lograr, en un plazo de dos a tres años, lo que había hecho en la primera escuela. El problema fueron, según él, los alumnos que “heredó”:

“Nosotros [en la primera escuela] empezamos inmediatamente con un nivel intermedio de alumnos, en cambio acá en el otro colegio yo tenía un nivel bajo, bajo en cuanto a capacidad [...]. Como estos alumnos eran de rendimiento bajo los que ingresaban también eran bajos, y niños con una capacidad intermedia o superior, no ingresaban. No ingresaban porque sabían que aquí había alumnos que..., el desprestigio fue muy marcado, hubo un estigma de prestigio que nunca pudimos sacar” (director).

Además, el director considera que el compromiso de los profesores y los apoderados en la otra escuela no era comparable con el que se daba en la original. Sumado a esto, él no podía “estar ahí” como en la primera Cristian and Caren, un factor que considera determinante para conseguir el éxito escolar. Asimismo, una de las profesoras que trabajó en esta segunda escuela señala como posibles causas del fracaso las diferencias en su ubicación (contexto del barrio); los estudiantes, que “allá eran más complejos”, y los menores recursos puestos a disposición.

Ahora bien, a partir de esta experiencia, el propio equipo de la escuela ha podido concluir que para lograr procesos de mejoramiento son fundamentales los siguientes factores: la presencia permanente y el liderazgo del director; el compromiso de los profesores; la conciencia de que es necesario un período prolongado de tiempo –pues los cambios son graduales– y de que es muy difícil modificar la situación de un colegio si existe un alto nivel de desprestigio público, puesto que ello no permite cambiar la composición y magnitud de la matrícula, lo que también afecta la cantidad de recursos financieros disponibles.

MEJORAMIENTO ESCOLAR EN VÍAS DE INSTITUCIONALIZACIÓN

Escuela Monseñor Francisco Valdés: reconstrucción de un proceso de mejora
LUIS AHUMADA - MARÍA JESÚS SANTELICES

Renovación y continuidad para el mejoramiento sostenido: Colegio San José de la Montaña
CRISTIÁN BELLEI - XIMENA RUBIO

Escuela básica D-58 Japón: una escuela municipal con foco en la diversidad
VERÓNICA LÓPEZ - XIMENA RUBIO

Contra viento y marea. Escuela México Estado de Guerrero
CRISTIÁN BELLEI - CAROLINA TRIVELLI

ESCUELA MONSEÑOR FRANCISCO VALDÉS: RECONSTRUCCIÓN DE UN PROCESO DE MEJORA

LUIS AHUMADA - MARÍA JESÚS SANTELICES

UNA ESCUELA NACIDA AL ALERO DE SU COMUNIDAD

La escuela Monseñor Francisco Valdés Subercaseaux debe su nombre al primer obispo de la ciudad de Osorno, un monje capuchino que la historia destaca por su compromiso con los pobres. Se ubica en la población Guillermo Franke, que nació a partir de una toma de terrenos y es hoy un populoso sector habitacional tributario de “erradicaciones que tienen lugar en otros sectores de la ciudad”, señala su proyecto educativo.

Este emplazamiento es parte fundamental de la historia de la escuela, que nace en 1968 para atender a los hijos de los primeros habitantes de la toma de terrenos. En sus inicios, al igual que el resto de la población, la escuela funcionó en condiciones muy precarias. Así, se la instaló en una sede social ubicada a orillas de la línea férrea, donde docentes y familias la forjaron como un espacio no sólo educativo, sino que de conformación de comunidad. Por entonces se denominó Escuela N° 122, y en el único espacio con que contaban se trabajaba con tres cursos combinados. Ya al año siguiente se construye un pabellón con tres salas de clases y una oficina, en que funcionaban cursos de 1° a 4° básico.

En el año 1971 la administración de la escuela es traspasada al Estado. Cuenta por entonces con cursos de kínder a 6° año y una matrícula de 200 alumnos. En 1980 el establecimiento, que ya reunía once salas que fueron construyéndose en forma paulatina con ayuda de la comunidad, cambia de nombre a escuela E-401. Ya desde 1981 la escuela funciona con educación básica completa, con cursos de 1° a 8° básico y educación prebásica. Tres años después, con la construcción de un moderno pabellón con cuatro salas de clases, sala de profesores, cocina y comedor, desaparece el antiguo pabellón que la vio nacer. La historia del edificio está marcada, finalmente, por la entrega de la edificación definitiva que utiliza actualmente la escuela, y que vino a dar solución a los daños causados por un incendio algunos años antes.

“Esta es una escuela que está ubicada en el sector de Franke. La población Nueva Esperanza es una población de autoconstrucción, los mismos papás construyeron esta población, con bastante vulnerabilidad social, con bastante delincuencia alrededor. Pero gracias a Dios a la escuela no ha llegado, no hemos tenido problemas en ese sentido. Y los papás son muy comprometidos, muy comprometidos con la escuela, muy comprometidos con sus hijos. Es una escuela que comenzó muy pobre, en los años sesenta. Le decían la ratonera, imagínese lo pobre que sería que le decían así. Comenzó cerca de la línea férrea, cuando comenzó esta población y después esa escuela se rearmó, se hizo un poco más grande y se quemó. Después en el año 2000 construyeron este colegio más grande” (directora).

En la descripción realizada por directivos, docentes y apoderados de la escuela se releva el hecho de que sus orígenes se remontan a la toma de terrenos realizada por pobladores que previamente vivían como allegados y no tenían vivienda. Desde sus inicios, señalan, la escuela se transformó en un referente de la población y en centro neurálgico del sector, teniendo una estrecha conexión con el consultorio, la sede vecinal y otras organizaciones sociales.

Los docentes y apoderados que participaron de aquella época se refieren a la construcción de madera donde funcionaba la escuela como “La Ratonera”. Para ellos, esta denominación no tiene un carácter peyorativo, sino que es un reflejo de lo mucho que la escuela ha cambiado desde aquella época inicial.

En el año 2002 la escuela tenía una matrícula de 595 alumnos, mientras que en la actualidad de 528. Si bien esto representa una baja, ésta no es tan significativa si se la compara con similares escuelas municipales de la comuna. El promedio de alumnos por curso es de 28, y hay dos cursos por nivel. El total de docentes que actualmente trabaja en la escuela es de 32. De acuerdo a los datos entregados por el Mineduc, el 2012 la escuela obtiene en SIMCE de cuarto básico 280 puntos en lectura, 311 puntos en matemáticas y 288 puntos en historia. En octavo básico los puntajes fueron 255 puntos en lectura, 299 puntos en matemáticas, 252 puntos en ciencias y 278 en historia. Todos estos puntajes son significativamente superiores a los obtenidos por escuelas similares de la comuna y del país. Estos resultados han sido el fruto de un esfuerzo sostenido en los últimos 10 años, donde sistemáticamente se ha ido produciendo una mejora en los resultados del establecimiento. La escuela cuenta además con dos proyectos de Integración Educativa y un proyecto de Trastornos Específicos del Lenguaje. Además, existe un equipo de profesionales que cumplen funciones de apoyo al aprendizaje: sicopedagogo(a), psicólogo(a), profesor(a) de educación especial / diferencial, asistente social, fonoaudiólogo. El establecimiento tiene convenio vigente SEP, recibe recursos adicionales para elaborar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo y está clasificado como autónomo. El énfasis del proyecto educativo del establecimiento está en el desarrollo integral, la excelencia académica y el ingreso a la enseñanza media. La educación especial es una opción expresada en el proyecto educativo del establecimiento con énfasis en el apoyo intelectual, trastornos de comunicación y relación con el medio, y dificultad específica del aprendizaje, teniendo alrededor de 85 estudiantes en dicha condición.

En los antecedentes académicos de la escuela Monseñor Francisco Valdés destacan no solo los altos resultados, sino también el hecho de que estos se han ido incrementando en el tiempo, generando una trayectoria de mejoramiento. Junto con ello, la escuela resalta por su proyecto educativo, basado en la integración educativa y el apoyo a niños y niñas con trastornos específicos del aprendizaje. También, resaltan las características de gestión de su equipo directivo, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, y los vínculos con los apoderados y la comunidad, aspectos que serán descritos a continuación.

Escenarios relevantes para el mejoramiento escolar

La trayectoria de mejoramiento de la escuela Monseñor Fco. Valdés se explica a través de factores diversos, que se abordan en la sección venidera, pero también a partir de algunos elementos de contexto que comenzamos por describir.

Al igual que en gran parte de las escuelas de nuestro país, la dependencia administrativa de la escuela Monseñor Fco. Valdés es un primer elemento que ha influido en las capacidades

de la escuela y que enmarca el quehacer de docentes y apoderados en pos del bienestar y la educación de los niños y niñas del sector, que no cambia a lo largo de la historia de la escuela. Así, la asunción de su administración por parte del Estado en 1971, y el posterior traspaso a la educación municipal el año 1981, marcan su funcionamiento administrativo y pedagógico.

Un segundo escenario que a nuestro juicio permite comprender la trayectoria de mejoramiento de la escuela dice relación con el rol desempeñado por el sostenedor, en especial por el DAEM, que ha pasado por distintas etapas. Durante la década de los ochenta y noventa destaca el desarrollo de la infraestructura con que cuenta actualmente la escuela, a la que aportaron dineros tanto el municipio como la Intendencia, a través del Fondo de Desarrollo Regional. Luego, en la década del 2000, aparecen como relevantes instrumentos provenientes de Ministerio de Educación que orientan y organizan el trabajo docente tanto de la comuna como de la escuela. Estos instrumentos enfatizan el fortalecimiento del trabajo docente y el control de procesos orientados al aseguramiento de la calidad, y entre ellos destacan el Marco de la Buena Dirección, el Marco de la Buena Enseñanza y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

La ejecución de una serie de programas tales como pasantías para docentes en el extranjero, de los cuales participaron algunos de los docentes que se desempeñan actualmente en la escuela, así como la implementación de la Jornada Escolar Completa, son elementos que, a juicio del sostenedor, han fortalecido el trabajo pedagógico que actualmente se realiza en la escuela. La formación docente y el trabajo de mentoría desarrollado por algunos de los docentes destacados de la comuna es otro de los elementos relevantes de este segundo escenario. Sin embargo, más que la formación en sí, de este aspecto los entrevistados destacan los principios de pertinencia, adecuación y autonomía que están en su base. Se señala que se trabajó respetando la idiosincrasia y la diversidad cultural, social y geográfica de cada establecimiento, pues son éstos quienes mejor conocen sus necesidades formativas, destaca el sostenedor.

Un tercer escenario, aun más amplio, y que se ha instaurado paulatinamente en nuestra sociedad y en la escuela investigada, es el de una política educativa que apunta al control de los procesos y el cumplimiento de ciertos estándares de desempeño para el logro de una mejor calidad y equidad en educación. Ejemplos de esta política educativa que marca el discurso tanto de los directivos como de los docentes de la escuela son la Evaluación Docente, la concursabilidad de directores y la Subvención Escolar Preferencial. La prueba SIMCE y el cumplimiento de estándares de resultado principalmente en las áreas de lenguaje y matemática son aspectos que también se relevan en las conversaciones y quehacer de directivos, docentes, apoderados y alumnos del establecimiento.

A nuestro juicio, la Ley SEP ha contribuido a reforzar la trayectoria de mejoramiento en la escuela. Por un lado, la mayor subvención ha permitido contar con recursos materiales que facilitan las condiciones del trabajo docente. Por otro lado, ha permitido contratar personal técnico especializado que se ha incorporado directamente en apoyo a la labor que realizan los docentes. Sin embargo, observamos que la presencia del MINEDUC a través de dispositivos de control y rendición de cuentas ha generado cambios en las dinámicas de funcionamiento de la escuela, imponiendo criterios de eficiencia y eficacia que no siempre se condicen con su Proyecto Educativo.

Por último, la amenaza de pérdida de matrícula está presente, y tiñe el trabajo cotidiano que se realiza en esta institución.

TRAYECTORIA: MEJORAMIENTO CENTRADO EN LO PEDAGÓGICO

Si bien se ha dinamizado durante la última década, es posible señalar que la trayectoria de mejoramiento de esta escuela se remonta a sus inicios, y que es posible distinguir al menos tres factores que contribuyen a explicarla. Por una parte, la existencia de actores comprometidos. Como veremos, la escuela ha contado con direcciones que le han dado sello e identidad, y con la continuidad de un equipo de profesores altamente comprometido con el trabajo docente y el aprendizaje de los niños. En segundo lugar, una buena gestión curricular y la implementación de dispositivos de mejora, entre los que destacan las planificaciones diarias, la observación del trabajo de aula y la existencia de instancias de reflexión y de análisis. Por último, la existencia de una cultura escolar forjada en su particular historia, que se orienta al mejoramiento, y donde el aprendizaje de todos los estudiantes y el compromiso con la comunidad son la preocupación central.

Liderazgo y compromiso de los actores escolares

Liderazgo directivo

La importancia de los distintos liderazgos que ha tenido la escuela Monseñor Francisco Valdés a lo largo de su historia debe ser destacada cuando se busca reconstruir el proceso que la llevó a reportar los resultados que observamos en la actualidad. De hecho, los profesores de la escuela señalan que muchos atributos que han posibilitado estos resultados existían en la escuela con anterioridad a los cambios que se introdujeron en los últimos diez años, y fueron propiciados por la primera directora del establecimiento, una mujer aguerrida y luchadora, relatan quienes se formaron bajo su dirección.

Aquellos atributos fueron necesarios para introducir e instalar aquellos procesos de mejoramiento liderados por las siguientes direcciones y que estos fuesen efectivos. Según lo descrito por siete docentes entrevistados que formaban parte de la dotación bajo el mando de esa primera directora, su liderazgo fue crucial para dar inicio a una trayectoria de compromiso y disciplina que se mantiene hasta el día de hoy. Líder no solo dentro de la escuela, sino también en la población, aquella directora estableció un puente importante entre los apoderados y la formación de la escuela, lo que generó un sentido de pertenencia muy particular que ha llevado a la comunidad, como ya se mencionó, a tener a la escuela como centro.

A fines de los años noventa se producen los primeros cambios en la dirección de la escuela, siendo la nueva dirección ocupada por un docente que ya se desempeñaba en ella. A juicio de apoderados y docentes, ese cambio de dirección no supuso grandes cambios en la trayectoria de la escuela.

En el año 2003 asume por primera vez la dirección una directora que no había sido docente en la escuela anteriormente. Esta directora se mantendrá en el cargo hasta el año 2008 y marcará un cambio importante en el funcionamiento de la institución. Su liderazgo estuvo caracterizado por un trabajo de equipo centrado en el aprendizaje de los niños y en la relación con los apoderados y la comunidad, elementos que orientarán la labor de los docentes al interior de la escuela. Además, impondrá la importancia del aprovechamiento del tiempo y la eficiencia en la resolución de problemas. Otra de las características por las que su liderazgo fue clave es mencionada por apoderados y docentes, y tiene que ver con que su validación por parte del equipo de trabajo se generó en que llegó con humildad y respeto por la labor que se venía desempeñando, y desde

el primer día se hizo presente en todas las actividades de la escuela, incluso en aquellas que no se realizaban dentro del horario de clases. Es así como estableció mucha comunicación con los apoderados, asistiendo a todas las reuniones del Centro General de Padres y a las reuniones de curso que se realizaban una vez al mes, si así se lo solicitaba.

Este período estará marcado por un alto compromiso de los docentes con la labor educativa y por el logro de importantes resultados tanto en lo académico como en la consolidación de proyectos sociales que fortalecerán los lazos con la comunidad del sector. Algunos de estos proyectos sociales permanecen en la actualidad y tienen su foco en: convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, educación de la sexualidad, cuidado del medio ambiente. Las docentes antiguas se refieren a esta directora como una líder que marcó el desarrollo actual de la escuela.

“Nos hizo trabajar en equipo. Nos enseñó que no había que perder el tiempo. Era de muy buen trato, una líder para este siglo. Sabía de educación como nadie” (docentes).

Junto con la implementación de la Ley SEP, el año 2008 asume la dirección una nueva directora que se mantiene hasta la actualidad. Anteriormente había sido directora de una escuela rural, y docente y jefa de UTP de otra escuela de Osorno. Esta nueva directora, quien accede al cargo a través de concurso público, se encuentra con un Plan de Mejoramiento que ya había sido realizado en el marco de la Ley SEP, y con un cuerpo docente y unos apoderados con una larga trayectoria de vínculo con el establecimiento y la anterior directora. En sus palabras, su principal objetivo al ingresar a la escuela fue dar continuidad al proyecto educativo que ya se venía realizando.

“La escuela ya venía con un crecimiento sostenido y era un desafío seguir ese trabajo. Yo conozco a la directora anterior, ella ahora es directora de un colegio rural, sabía de la trayectoria de ella y cuando nos conocimos las dos, ella quería que la escuela quedara en buenas manos, para que se continuara ese trabajo” (directora).

Esta continuidad en el trabajo también es percibida por los docentes del establecimiento, quienes manifiestan que la nueva directora vino a reforzar un trabajo previo.

“Potenciar. Ella no llegó y ¡pum!, se va esto. No, ella tomó lo que estaba y lo continuó. Así que no era algo nuevo para nosotros. No fue un cambio brusco. No, fue potenciar lo que había” (docentes).

Un cuerpo docente motivado

Sin duda que para comprender aquellos factores que han permitido la trayectoria de mejoramiento de la escuela los profesores resultan claves. Se trata de profesores destacados y competentes, que muestran una gran motivación por el trabajo docente, pero además de un equipo que cuenta ya con una larga trayectoria en el establecimiento. En cuanto a la contribución de los profesores a la trayectoria de mejoramiento, dos elementos destacan: su compromiso con los alumnos y el énfasis que ponen en el trabajo colaborativo.

Compromiso docente: “Aquí lo que importa eres tú”

De acuerdo a lo expresado por los distintos miembros de la comunidad educativa, lo central de la cultura de trabajo de los docentes de la escuela es la vocación por el trabajo y el esfuerzo.

El trabajo y la preocupación por que todos aprendan inciden, a juicio de la directora, en que los niños y niñas asistan contentos a clases y participen mucho. Los profesores están altamente comprometidos en este esfuerzo, y los alumnos tienen confianza en la capacidad de sus profesores y en el logro de las metas propuestas.

Como destaca la directora del establecimiento, los profesores –particularmente aquellos con rendimiento destacado– ocupan el 100% de sus horas de clase en apoyar a todos sus alumnos, no solo a algunos. Están con todos los alumnos, se pasean, preguntan si entendieron o no entendieron y no se dan por vencidos hasta que todos aprendan. Este trabajo se mantiene constante durante todo el año, existiendo una preocupación por el aprendizaje de los estudiantes y un sentimiento de que los niños y niñas necesitan de sus profesores. La motivación viene dada, pues, por una preocupación y un desafío que tienen los profesores: que todos aprendan y aprovechen sus potencialidades.

“Al final el objetivo es que ellos aprendan, porque yo digo: ‘Somos más felices, si a ustedes les va bien los más contentos van a ser ustedes, sus papás y nosotros, los tíos’ Vamos a estar todos contentos porque les fue bien, pero si a ustedes no les va bien, desde acá ya empezamos a enojarnos” (entrevista grupal docentes).

Un aspecto importante de la cultura de la escuela es que los profesores suelen asumir la responsabilidad respecto al éxito o al fracaso de sus alumnos. La evaluación de los aprendizajes y el fijarse metas claras respecto a los objetivos a lograr es otra característica que comparten docentes y directivos del establecimiento.

“Hay metas. Nosotros tenemos piso y vamos fijando metas cada cuatro años, a lograr a cuatro años, y son conocidas por todos, cada uno sabe lo que tiene que lograr. Sobre todo en Lenguaje y Matemática. Y tenemos, por ejemplo, en SIMCE, si hay resultados sabemos que no nos podemos bajar, tenemos que subir, lo tenemos clarito. Y como dice mi colega, no hay justificación para no lograrlo, no hay” (entrevista grupal docentes).

El logro de estas metas, sin embargo, se da en un contexto de equidad e inclusión, particularmente con los alumnos de necesidades especiales. El compromiso de los profesores es el sello del establecimiento y este compromiso apunta al desarrollo integral de los estudiantes, en una cultura de esfuerzo y responsabilidad por el trabajo realizado.

“Los profesores realmente... bueno, yo creo que los nuevos igual pero los antiguos siempre, nos pusimos la camiseta de la escuela y tratamos de sacar adelante, con hartos esfuerzo, hartos esfuerzo y responsabilidad, lo que es nuestros alumnos, que salgan bien preparados. Y el sello de esta escuela es no ser discriminatoria, aceptar a todo tipo de alumnos y esforzarse por sacarlos adelante a pesar de las dificultades” (profesor).

La preocupación de los profesores por el aprendizaje de sus alumnos y el apoyo que brindan para el logro de estos aprendizajes es algo que también es percibido por los alumnos como una de las características de la escuela. De hecho, al consultarles qué es lo que más extrañarán al abandonar el colegio, se refieren a sus profesores, dado el apoyo que han recibido de ellos.

“A los profesores. Es que nos ayudan hartos igual” (alumnos 8° Básico).

Los alumnos sienten el afecto de sus profesores, sobre todo de aquellos más antiguos, y sienten que están comprometidos con sus aprendizajes. Destacado en este sentido es el vínculo

que muchos de los exalumnos mantienen con el establecimiento, y el hecho de que muchos de ellos envían a sus hijos a la escuela.

Trabajo colaborativo: su importancia en la inducción de nuevos docentes

Otra característica de la cultura de trabajo docente de la escuela es el trabajo colaborativo. Pedir ayuda cuando se requiere y no se cuenta con los conocimientos para solucionar un problema es acá una constante.

“Uno piensa por dentro de un establecimiento que todo lo está haciendo bien, y de repente ver otra mirada de otras personas también es importante. Si yo no puedo solucionar algo, tener la suficiente cabeza fría de decir “no lo puedo hacer” y pedir las ayudas que corresponden a las instancias que corresponden, o quizás a mis mismos colegas. Porque hay cosas que uno piensa “Ya, las resuelvo así”, pero a lo mejor no es la forma de resolver. Pedir ayuda y estar constantemente mirando la realidad de nuestro colegio, revisando nuestro proyecto educativo, revisando que la comunidad esté de acuerdo con lo que le estamos ofreciendo” (directora).

Este trabajo colaborativo también se da entre los docentes respecto a la labor cotidiana y la forma de ir mejorando su trabajo:

“Nos vamos diciendo las cosas que nos van resultando y ‘Tú puedes hacer lo mismo. Yo he hecho de esta manera un curso e inténtalo hacer’, y así, conversando, conversando, bueno, no hay mucho tiempo para conversar, pero el ratito para tomar un café, entonces conversamos y ‘Ya, yo voy a intentar de hacer de esta manera lo que tú dices y da resultado’ y ahí uno va corriendo la voz. ‘Haz esto porque esto resulta’ para mejorar tus clases, para mejorar tú mismo, que sé yo, superarte más” (entrevista grupal docentes).

A partir de lo anterior se puede afirmar que a lo largo de la historia se ha ido generando una cultura de trabajo orientada al mejoramiento. Esta cultura tiene su base en la transferencia de conocimientos pedagógicos desde los docentes más antiguos hacia los más jóvenes. Esto no atañe solo a conocimientos técnicos, sino que a una socialización en torno a los valores que priman en el trabajo docente: la motivación por el trabajo bien realizado y el esfuerzo colectivo.

“Ella también ha sido mi maestra, mi tercera maestra. Por eso yo digo siempre que trabajar en esta escuela ha sido un privilegio. He tenido tres maestros. Esos tres maestros a mí me han moldeado, me han sacado el jugo, me han retado, me han dicho muchas cosas de repente, pero siempre con el espíritu de colaborar, de ayudar. De estar todos, como dice la tía, en el mismo carro. Esa es la idea de todos los colegas, ese es el espíritu de la escuela Monseñor. Es una escuela con historia y con memoria, siempre digo” (entrevista grupal docentes).

Esta cultura de mejoramiento y de formación de los más jóvenes por parte de los más antiguos se remonta a los orígenes de la escuela y se mantiene hasta hoy. Sin embargo, el proceso de inducción y socialización de los docentes más jóvenes por parte de los más antiguos se ha visto acentuado con el ingreso de la escuela a la Ley SEP. De hecho, tal y como lo señala la actual directora, los más jóvenes se integran inicialmente como personal de apoyo contratado por la Ley SEP y deben imbuirse en la cultura de la escuela. Es en el trabajo que realizan con los docentes más antiguos que van adquiriendo los conocimientos pedagógicos pertinentes para trabajar

en la escuela. La mayor parte de estos profesionales finalmente se quedan, siempre después de haber demostrado un buen trabajo docente y adaptación a la cultura institucional.

“Tienen que primero ver, visualizar el trabajo que se realiza al interior del aula y al interior de la escuela. Ellos se dan cuenta, yo les digo que miren, que observen bastante bien cuál es el trabajo que realizan los profesores, que conversen con ellos también, porque es bastante bueno socializar con los que están más años en el servicio, y ellos van buscando también ciertas ayudas. Si necesitan ayuda, las puertas están abiertas, tanto de dirección como de UTP, y también la de los profesores que son los jefes de ciclo. Ellos también colaboran en esto. Hay hartoo trabajo ahí” (directora).

Un mejoramiento centrado en lo pedagógico

Junto a elementos de contexto, la cultura de trabajo docente en la escuela, y la existencia de liderazgos que la han conducido hacia la mejora, en Monseñor Fco. Valdés han sabido también generar cambios que han permitido avanzar en la esfera de lo pedagógico, y que revisamos a continuación.

Plan de mejora

El plan de mejoramiento es un dispositivo presente en las conversaciones cotidianas que se dan en la escuela y que, como señalamos, se trabaja desde 2008. La socialización de este plan y el hecho de que sus objetivos han sido interiorizados por la comunidad ha sido uno de los desafíos que ha asumido la actual dirección de la escuela.

“Así que ellos de a poquitito se fueron adentrando. Con el equipo de gestión se socializó bastante el plan de mejora y, en un principio, 2009, 2010, se trabajó con ellos y se les pagaron horas extraordinarias para que fueran viendo y revisando distintos ámbitos. Después de eso, ya como que se estandarizó y la gente asumió, digamos, lo hizo propio y ya todos hablamos el mismo idioma con el plan de mejora, de las acciones. Todos saben, qué sé yo, el SIMCE: hasta cuánto tendríamos que llegar, 290 como mínimo, para efectos de la velocidad lectora, la calidad lectora, todo eso” (jefa de UTP).

Trabajo por departamentos

En el año 2009 ingresa al establecimiento la actual jefa de UTP, quien conforma equipo con la directora para reforzar el trabajo que se venía haciendo en lo técnico pedagógico. Su trabajo previo en enseñanza media, y una manera de entender el currículum basada en la organización por departamentos y en el trabajo colaborativo, marcan el desarrollo actual de la escuela.

“Creemos nosotros que pudiera un colega de tu mismo sector ayudarte para efectos del contenido, porque de repente uno se equivoca, o enseña o entrega mal, o hay otras formas de entregar un mismo contenido. Entonces la idea es potenciarse en eso. Y, en ese mismo espíritu, es que de mediados del año pasado se conformaron departamentos de trabajo, porque antes siempre trabajaba primer ciclo, prebásica, segundo ciclo.” (Jefa de UTP).

Así, desde el año 2011 en la escuela funcionan departamentos de Lenguaje, Matemáticas, Historia, Ciencias Naturales, Educación Física, Educación Artística e Inglés. La idea de estos departamentos, señala la jefa de UTP, es generar una línea conductora de trabajo en cuanto a actividades, formas de pasar los contenidos y desarrollar capacidades y destrezas de los niños, de manera de obtener mejores resultados y ciertos parámetros básicos de trabajo.

Junto con esto, se ha determinado que ya desde primero básico los niños tengan profesores distintos por subsector, y por lo mismo, un mismo profesor puede hacerles clases de un área varios años seguidos. La conformación de departamentos y la articulación entre los distintos ciclos, se señala, favorece la coherencia curricular y que no queden vacíos ni retrasos en la formación de los alumnos.

Además de la integración de docentes mediante departamentos de área que realizan reuniones sistemáticas por ciclo y por departamento, la estructura organizacional que se ha creado bajo la actual dirección genera distintas instancias de participación, tales como el Consejo Escolar, el Consejo de Profesores, el Equipo de Gestión. Esta estructura organizacional ha contribuido a sustentar y profundizar el mejoramiento escolar.

Dispositivos de mejora: foco en el aula

En la última década, se ha intentado mantener una continuidad en el trabajo realizado y profundizar en ciertos aspectos que son claves para el éxito actual que presenta la escuela. Entre los principales dispositivos de mejoramiento de la escuela se cuentan la planificación, la observación y evaluación del trabajo docente en el aula, además del trabajo colaborativo, que busca el intercambio de buenas prácticas pedagógicas, al que hicimos referencia en la sección sobre docentes.

Aula

A nivel de aula, observamos en primer lugar que los profesores cuentan con todos los recursos necesarios para realizar un buen trabajo docente. Por otro lado, existe un buen trabajo de planificación de lo que se va a realizar, e instancias de evaluación para saber si se están logrando los resultados esperados.

Un aspecto que destaca en el aula es el trabajo colaborativo entre los alumnos. Este trabajo colaborativo es asumido como parte de la metodología de enseñanza y aprendizaje y es reforzado estimulando que los alumnos más aventajados ayuden a aquellos que tienen más dificultades. Por otro lado, existe un fuerte apoyo del personal especializado que está integrado en el aula y constantemente viendo cómo va el avance de aquellos niños y niñas con necesidades especiales.

El clima de aula es un factor clave para el logro de los resultados y los objetivos propuestos. Existe un buen clima de respeto recíproco entre profesores y alumnos donde prima el aprendizaje, independiente de las capacidades y aptitudes de los estudiantes. El orden, la disciplina y el esfuerzo colectivo e individual son valores que están presentes permanentemente en el aula. Asimismo, existe una motivación por aprender y el desafío de lograr metas y objetivos de aprendizaje.

También son características del aula el clima de respeto recíproco y la orientación hacia el trabajo. De hecho, al relatar el ingreso de un nuevo alumno a la escuela proveniente de otro establecimiento, uno de los docentes recalca esto como una de las bases que sustentan el trabajo pedagógico.

“Entonces, en su otra escuela él decía que hacía todo ese tipo de cosas, él se paraba, no le hacía caso a los profesores, les faltaban el respeto; yo le dije: “No, aquí no. Nosotros aquí te respetamos. Nosotros respetamos al alumno y el alumno nos respeta a nosotros, nosotros pedimos lo mismo...” (entrevista grupal docentes).

Evaluación

La evaluación es parte de este proceso de aprendizaje, y en la escuela se la releva en la medida que permite constatar el avance que va teniendo cada curso. De hecho, tal y como lo relata uno de los docentes, sirve como una guía para conocer el dominio que se va teniendo de los contenidos y si se puede o no seguir avanzando.

“Yo hago bastantes “quiz”, controles cortitos, tres ejercicios de repente, cuando puedo, cinco minutos, me los llevo a la casa, los veo al otro día, si están todos bastante bien, de 40 hay 30 y tantos bastante bien, bueno, entienden bien, voy avanzando, si no, bueno, habrá que retroalimentar, la planificación habrá que dejarla un poquito y volver a empezar” (entrevista grupal, docentes 1° y 2° ciclo).

Así, la evaluación es otro de los aspectos que facilita el trabajo pedagógico. Se busca que las evaluaciones no sean amenazantes sino instancias de entrenamiento que sirven para consolidar los aprendizajes y para que los profesores sepan cuáles contenidos están más débiles y deben ser reforzados.

Planificaciones

El modo de organización curricular instaurado durante la gestión de la actual directora es potenciado por las planificaciones y por las unidades y contenidos a revisar en cada ciclo y en cada sector.

“Existe una planificación anual y por unidad, así partimos, desde esa base. Planificaciones diarias, todas las semanas, el fin de semana, se supone que el lunes en la mañana las planificaciones de la semana de todos los sectores tienen que estar en el computador, en el correo de la jefa UTP. A partir de eso trabajamos, con las planificaciones diarias, ahí están todas las actividades organizadas, medios interactivos, todo lo que vamos a incluir dentro de la planificación” (docentes).

Observación de aula

Un aspecto importante de este mejoramiento centrado en lo pedagógico ha sido la observación en aula, que generalmente es realizada por la jefa de UTP. Esta se realiza en base a una pauta que ha sido consensuada con los docentes y que ayuda como guía para la observación y la posterior retroalimentación al docente. Inicialmente, durante 2010 y 2011, se realizaba una planificación de las observaciones de aula, sin embargo, en la actualidad se busca que estas sean lo más natural posible, teniendo como fin central el mejoramiento del trabajo de los docentes.

“Se consensuó una tabla, ellos la vieron, les pareció bien, agregaron, quitaron cosas, okay. Entonces, las primeras visitas fueron: “Colega, ¿qué día, en qué bloque quiere usted que yo lo vaya a ver?” Así empezamos, ellos me decían y hacíamos un calendario y yo los iba a ver. Yo observaba la clase de acuerdo a la pauta, después lo conversábamos. La conversaciones, por una cuestión de tiempo y porque aquí uno siempre está ocupada, no siempre son después de la observación, entonces ahí tenemos un problema hasta el día de hoy” (jefa de UTP).

CULTURA ESCOLAR: CONSTITUCIÓN DE UNA CULTURA QUE APOYA EL MEJORAMIENTO

En la entrada del establecimiento existe una gigantografía donde se identifica su nombre y lema: “Aquí lo que importa eres tú”. Este lema explica muchas de las actividades docentes centradas en el estudiante. La política de integración y las altas expectativas que se tienen respecto a las capacidades y potencialidades de los estudiantes también hacen parte de aquello compartido tanto por docentes como directivos de la escuela. Destaca también en este establecimiento una relación con el contexto e historia particulares, que han generado una cultura escolar cuyas características contribuyen al mejoramiento de los aprendizajes.

Sentido de pertenencia y orientación al logro de resultados

En la escuela existe motivación por el logro de resultados tanto en el ámbito académico como en el deportivo, dando esto como resultado un sentimiento de orgullo de sentirse parte de la escuela.

“Acá hay un equipo de judo. Ellos han ganado bastantes campeonatos y, en los actos que hay, los suben ahí en la escalerita, que sirve de escenario, y ellos mostraron su copa una vez y te juro que la cara de impacto de los chiquititos... Todos como “¡Oh! Tenemos esta copa”. Ellos la sentían de todos y, en realidad, es así que uno se da cuenta que el cariño y la estima que tienen. En parte, es su hogar, es su hogar” (entrevista grupal docentes).

Los resultados SIMCE, y el foco en los subsectores de Lenguaje y Matemáticas así como en la velocidad lectora, también son claves para la escuela. La orientación hacia el logro de resultados ya estaba presente en las anteriores direcciones, pero se ha acentuado con la actual. Los resultados obtenidos son transmitidos a toda la comunidad educativa y se viven como un logro de la escuela en su conjunto.

“Ellos vibran mucho cuando hemos tenido los resultados SIMCE. Por ejemplo les fue bien en SIMCE, los chicos aplauden a su escuela, “¿Y a la escuela vecina cómo le fue?” “¡Ah! Somos los mejores, somos los mejores” Vibran con todos los logros de la escuela y eso habla mucho de ellos” (entrevista grupal docentes).

Los resultados individuales también son importantes para la escuela y se hacen públicos, constituyendo un motivo de orgullo para apoderados y alumnos.

“A partir del año pasado se implementó, para efectos de Lenguaje, lo siguiente: todos los meses se toma la velocidad lectora, todos los meses, y se hace un cartel donde se destaca a los más veloces de cada curso: “Juanito Pérez, primero, tantos segundos”” (jefa de UTP).

En relación a los alumnos, para comprender mejor la trayectoria de mejoramiento de este establecimiento es importante destacar su motivación por aprender. Muchos de ellos continúan estudios en establecimientos secundarios de alta exigencia y todos tienen motivación por seguir estudiando y aprendiendo para desarrollarse personal y profesionalmente.

El logro de resultados por parte del establecimiento es destacado y vivido como un logro por los alumnos. Tener buenos resultados los hace sentirse orgullosos de la escuela e identificados con ella. Los profesores y apoderados se sienten igualmente orgullosos de los resultados obtenidos por los alumnos.

Si bien los altos resultados son fuente de satisfacción, también lo son de estrés entre los profesores, dado que cada año el desafío es mantener o subir lo logrado el año anterior.

“Los puntajes más bajos en SIMCE son en lenguaje, independientemente de ciencias que está directamente ligado con eso. Pero en matemática el año pasado nos disparamos, entonces, la colega está súper asustada ahora porque sacó 309 puntos en cuarto y el colega de octavo sacó 299, que eso es mucho. Entonces están preocupados por eso” (jefa de UTP).

El énfasis en los resultados académicos de los alumnos (SIMCE, Lenguaje y Matemáticas, velocidad lectora) resulta excesivo y en ocasiones motivo de estrés para sus hijos, señalan algunos apoderados.

“A mi hijo le tocó en cuarto, y no lo prepararon tanto como aquí. Aquí los estresan. Allá, claro, tiene SIMCE y estudian, pero acá...” (apoderados).

Estos reparos conviven con el sentido de pertenencia que los apoderados manifiestan respecto de la escuela. La escuela, señalan en sus relatos, es y ha sido siempre su segundo hogar, un espacio desde donde se genera sentido de comunidad. De hecho, la describen como un centro de atención para sus niños:

“Uno viene con agrado a dejar sus niños al colegio. Yo por lo menos, a mí me nace eso, porque yo a mis hijos que estudian en este minuto yo los traigo con cariño a este colegio. Por eso le digo, es un centro de atención muy adecuado para los niños” (apoderada).

Integración

La misión de la escuela, expresada en el reglamento de convivencia, es “entregar un servicio educacional integral de óptima calidad, donde todos los niños aprendan, respetando la diversidad de capacidades y aptitudes, en un clima social escolar positivo”.

“Sí, “aquí lo que importa eres tú”. Por eso tenemos integración. La idea es incluir a todos los niños, sin limitaciones de ningún tipo. Nadie tiene un límite, todos podemos más. El programa de integración aquí comenzó con un grupo, con 15 niños, más o menos el 2006 y en estos momentos tenemos 85 niños en cinco grupos distintos. Y recibimos a la diversidad, recibimos a niños con sus propias problemáticas, porque ellos sí pueden salir adelante” (directora).

La política de integración ha sido coherente con el proyecto educativo del establecimiento, que apunta a la diversidad y a la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los niños y niñas independiente de sus capacidades y habilidades intelectuales. Gracias a la ayuda de profesionales contratados vía proyecto de integración, el incremento de alumnos con necesidades especiales no aparece como una dificultad para la escuela.

Es interesante observar cómo los docentes se esfuerzan por lograr que todos los niños y niñas aprendan de acuerdo a sus capacidades y ritmos de aprendizaje. En la escuela se intenta no segregar a los estudiantes con mayores necesidades y potenciar un trabajo colaborativo donde los estudiantes más aventajados adquieren un rol activo de apoyo hacia quienes tienen más dificultades. El personal de apoyo también cumple un rol activo en las clases, ayudando a quienes tienen

más dificultades sin alterar el desarrollo normal de la actividad. Destaca que esta tarea se aborda de modo que los aprendizajes se produzcan a nivel del grupo en su conjunto.

“En cuanto a los diferentes ritmos de aprendizaje, yo trato de trabajar parejito, porque una vez traté de trabajar en grupos diferentes, y siento que los niños que van trabajando de forma diferente se sienten mal, sienten como que ellos no pueden aprender. Resultan unos con la autoestima muy alta y los otros la autoestima muy baja. Entonces, tenemos adentro de la sala alumnos con PIE, proyecto de integración, y yo generalmente trabajo así. De alguna manera, trato de darles algún apoyo de forma más individual o cuando van las colegas que lo apoyan, o bien sentarlo con alguien que tenga más facilidades. Pero yo trato que no se note en el curso que alguien está trabajando menos que el otro, generalmente porque saben muy bien, y son muy rápidos, de repente cuando terminan con hartito tiempo yo les digo: “Sabes qué más, tú y tú, ayúdale a tu compañera, ayúdale acá y allá”. Ya, les digo: “somos cinco los que estamos ayudando”, entonces ellos me ayudan, cuatro o cinco me ayudan y hacemos eso” (entrevista grupal, docentes 1° y 2° ciclo).

La preocupación de los docentes por los niños y niñas del establecimiento, particularmente por aquellos con necesidades especiales –que cuentan con los especialistas para apoyarlos–, es un aspecto que valoran los apoderados.

“Sí, se preocupan mucho de los alumnos. Hay buena atención, buena preocupación, sobre todo con estos niños con problemas que hay ahora, vino otro tipo de enseñanza para ellos, está la visitadora, hay psicóloga, hay fonoaudióloga” (apoderados).

Relación con la comunidad

Para profundizar en la trayectoria de mejoramiento de este establecimiento es importante entender que es un espacio cuyo rol desborda lo estrictamente pedagógico, en que las relaciones con la comunidad y con otras organizaciones sociales presentes en el sector juegan un rol muy relevante.

Un aspecto clave para el logro de los resultados académicos que se observan actualmente en el establecimiento es la estrecha relación que se ha mantenido entre familias y escuela. Esta relación está basada en la confianza y apoyo recíproco que emergen del vínculo histórico entre ambas.

Por una parte, la historia de vínculo y relación de los apoderados con la escuela facilita el trabajo docente. Los apoderados están en su mayoría comprometidos con la educación de sus hijos y tienen confianza en la capacidad de los profesores para que éstos logren buenos resultados académicos. De hecho muchos de los apoderados son exalumnos de la escuela, por lo que conocen de forma experiencial el trabajo que realizan los profesores.

“Para la gente que estudió aquí, que son los apoderados que tenemos, la mayoría estudió aquí y algunos estudiaron con algunos profesores que todavía están acá. Entonces ellos traen a sus hijos y saben qué tipo de profesores hay en el colegio” (directora).

Asimismo, la percepción que tienen los profesores acerca de los alumnos es que ellos están comprometidos con la escuela y la sienten como si fuera su hogar. Los profesores y la dirección se preocupan por lo que le acontece a los niños no solo en el ámbito académico sino en su desarrollo afectivo y bienestar emocional. Existen altas expectativas respecto a lo que los alumnos

pueden lograr, pero también respecto a los aportes que la familia puede realizar en la formación de los niños. La directora considera importante que los apoderados tengan la confianza de llevar a sus niños al establecimiento sabiendo que van a ser bien atendidos en todos los aspectos, tanto sociales como psicológicos, tanto académicos como valóricos. Por ello, durante el año 2012 en el equipo de gestión y en el consejo escolar conversaron la necesidad de proyectar la unión de las familias con el establecimiento para un fin común, que son los niños. Para esto aparece importante saber qué quieren los apoderados con respecto a la educación de sus hijos y al establecimiento, y que los docentes sean capaces de acoger y entregar, y de valorar los aportes de los apoderados.

La instancia donde se acogen estas inquietudes son las reuniones de Centro General de Padres, que integran las directivas de cada uno de los cursos, donde todos los meses se plantean temas que preocupan a los apoderados. Del mismo modo, se intenta que las reuniones de curso no consistan solamente en un encuentro para la entrega de notas o dineros, sino que permitan a los apoderados conocer qué es lo que la dirección quiere realmente del colegio, y a docentes y directivos qué es lo que quiere el apoderado de la escuela.

“Que no sea solamente la reunión de las entregas de notas, de los dineros, sino que haya otra cosa más allá. Que realmente ellos sepan qué es lo que quieren del colegio y nosotros también saber qué es lo que quiere el apoderado de nuestra escuela” (directora).

Por su parte, también los profesores ven de forma positiva la relación con los apoderados, señalando que éstos son fundamentales para la labor que desarrollan con los alumnos.

“Sí, nosotros sabemos que los apoderados, con algunos podemos contar el 100% y con el otro no y eso no puede ser una excusa, eso lo tenemos bien internalizado, que el que no tengamos el apoyo de los apoderados no es un motivo para decir que no vamos a lograr resultados con los niños, el aprendizaje se tiene que lograr. Lo otro que yo hago siempre en quinto, cuando tomo mis cursos, yo en la primera reunión de apoderados, que llegan todos los papás porque quieren conocer al profesor jefe nuevo, les digo: “Ya, aquí hay un niño, usted le toma una mano y yo le tomo la otra, el niño va al medio, los dos llevamos al niño hasta octavo. No me dejen sola, no me dejen sola con el niño”. Entonces, cuando de repente yo los cito a reunión y no aparecen, les digo: “¿Se acuerda lo que le dije en quinto? Usted ahora me está dejando sola con la otra mano del niño, usted no va al lado”. Entonces eso me ha servido, o sea, siempre les digo a los papás: “Somos los dos”, aunque ellos me digan: “Tengo este problema, este otro”, porque ellos vienen a contar sus problemas donde nosotros, y nosotros le decimos: “Pero está el niño y el niño no tiene la culpa, hay que seguir” (docentes).

En general, docentes y apoderados sienten la escuela como propia, esta es permeada por su propia historia de esfuerzo y aprendizaje. Existe un sentido y un vínculo con la comunidad donde está inserta la escuela que fortalece el trabajo que se realiza. Los apoderados, al igual que los profesores, se sienten responsables de los logros de sus hijos, y están comprometidos con su aprendizaje y desarrollo personal.

Desafíos futuros de la escuela Monseñor Francisco Valdés

La trayectoria de mejoramiento de la escuela Monseñor Francisco Valdés se explica, tal y como hemos visto, en distintos elementos que se han ido articulando y conjugando en el tiempo.

El primer elemento tiene que ver con el sentido de comunidad. Una escuela que nace al alero de la comunidad y crece con y para la comunidad. Este ha generado sentido de pertenencia y posibilitado los logros que se han ido teniendo. El segundo elemento tiene que ver con las prácticas de liderazgo y de gestión del equipo directivo, que han permitido reforzar el foco que pone el establecimiento en los aspectos pedagógicos y de integración de niños y niñas. Este foco en lo pedagógico está asociado a las altas expectativas que tienen los docentes respecto a las capacidades y potencialidades de sus alumnos, en el contexto de un proyecto educativo de desarrollo integral y de integración. El tercer aspecto que destaca en la trayectoria de mejoramiento de esta escuela es el rol que se les da a los apoderados en el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes. Muchos de estos apoderados son exalumnos por lo que conocen y tienen confianza en los docentes del establecimiento. Finalmente, la trayectoria de mejoramiento se materializa en el trabajo que se realiza en el aula, donde prima la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje con un plan, seguimiento y evaluación de las acciones que se emprenden. El trabajo colaborativo, la motivación y el compromiso de los docentes son aspectos fundamentales de este trabajo con los estudiantes.

La mantención de la trayectoria de mejoramiento de esta escuela presenta diversos desafíos. Un primer desafío futuro, a nivel de profesores, es el actual proceso de transición de profesores antiguos, que han sido fundamentales en la trayectoria de mejoramiento de la escuela, a profesores nuevos que se han incorporado en reemplazo de aquellos que van a jubilar. Aquí, aparece la necesidad de mantener una continuidad en los valores y en la cultura de mejoramiento de la escuela.

Las instancias de reflexión y colaboración que ya existen son importantes para posibilitar esta continuidad y el sentido de pertenencia al establecimiento, pues posibilitan que todos sientan que comparten un proyecto educativo y un sentido del trabajo que se realiza. Asimismo, las instancias de trabajo colaborativo entre profesores, que refuerzan la cultura de mejoramiento presente en el trabajo de los profesores.

Mantener estas instancias es muy relevante, pues por otro lado, el cambio del entorno institucional de la escuela, caracterizado por la competitividad y el cumplimiento de estándares de desempeño, pone en riesgo la cultura colaborativa que hasta ahora ha primado en el establecimiento.

En el escenario complejo que vive la educación municipal actual, a nuestro juicio, es necesario revisar, reformular y reforzar constantemente el proyecto educativo que guía al establecimiento. El plan de mejoras es otro instrumento que debiera estar siempre presente en el trabajo de los profesores. Afortunadamente, ambos aspectos están presentes e incorporados en las prácticas cotidianas de reflexión y trabajo de docentes y directivos del establecimiento.

La sociedad actual vive grandes transformaciones asociadas a una nueva forma de aprender y de relacionarse de los jóvenes. Dar respuesta a estos cambios es un gran desafío en términos de generar metodologías de enseñanza y aprendizaje apropiadas para la diversidad de alumnos que actualmente forman parte del establecimiento. La adecuación curricular y la pertinencia de los contenidos que se aborden en la clase no está ajena a este desafío. Mantener la cultura local sin ignorar los cambios que está viviendo la sociedad es probablemente el gran dilema al que se verá enfrentada la escuela en la próxima década.

La historia de éxito y haber podido sobreponerse a circunstancias adversas sin duda ayudará a enfrentar estos cambios. Será necesaria una mayor articulación entre estudiantes, apoderados,

docentes, directivos, sostenedor y el Mineduc para continuar con la trayectoria de mejoramiento que ha caracterizado el desarrollo de la escuela. Confiamos en que esto sea posible por el bienestar y la felicidad de sus estudiantes.

RENOVACIÓN Y CONTINUIDAD PARA EL MEJORAMIENTO SOSTENIDO: COLEGIO SAN JOSÉ DE LA MONTAÑA

CRISTIÁN BELLEI - XIMENA RUBIO

UNA ESCUELA DE LOGROS ACADÉMICOS NOTABLES

San José de la Montaña es un establecimiento educacional particular subvencionado. Se ubica en Chimbarongo, una pequeña ciudad del espacio rural de la zona central distante 15 kilómetros de San Fernando, en la Sexta Región. Chimbarongo está al borde de la carretera Panamericana, y la mayoría de quienes la identifican lo hacen por su artesanía en mimbre, que se despliega como en una gran vitrina a ambos costados de la autopista. Estas actividades y la vida rural definen gran parte del carácter de la cultura local.

La escuela fue creada en 1997, con cursos entre kínder y tercero básico, y creció a medida que los alumnos pasaban de curso hasta completar la enseñanza básica. En 2008 comenzó a ampliarse –también gradualmente– hacia la enseñanza media. Actualmente tiene alrededor de 700 alumnos, con dos cursos por nivel en enseñanza básica y un curso por nivel en media. Sus alumnos provienen de Chimbarongo y localidades aledañas, y –de acuerdo a la información oficial– pertenecen predominantemente a familias de nivel socioeconómico medio. Sin embargo, aproximadamente un tercio de ellos han sido identificados como “prioritarios” por la Subvención Escolar Preferencial, y alrededor de la mitad como socioeconómicamente “vulnerables” por el Mineduc. La escuela cobra un co-pago de \$9.000 a los padres, aunque tiene un sistema de becas y ayuda social que, sumado a los alumnos beneficiarios de la ley SEP, determina que una buena parte de su matrícula no pague.

San José es el segundo establecimiento educacional de su sostenedor, un profesor normalista, hijo a su vez de profesora, que en 1980 abrió una pequeña escuela en la comuna de Nancagua, donde en 2003 inauguraría también un liceo. El sostenedor ha sido director y docente en sus establecimientos y trabaja acompañado de su esposa e hija, quienes han ocupado roles directivos. Antes de crear sus propias escuelas fue por alrededor de 15 años profesor y director en diferentes establecimientos rurales de la Sexta Región, por lo que conoce muy bien la geografía social de la zona.

“Empecé a buscar y nadie se fijaba en Chimbarongo, había dos escuelas particulares, las dos religiosas. Es una comuna grande, con casi 40 mil habitantes, igual que Santa Cruz, y yo decía ‘En Santa Cruz hay tanto colegio particular pagado, subvencionado, y en Chimbarongo, con esa población, no hay nada’. Y dije ‘Voy a intentarlo’. Así llegué, con el fin de ofrecer una alternativa educacional” (sostenedor).

La escuela San José de la Montaña ha logrado resultados notables en el plano académico, que se han incrementado en el tiempo. El promedio móvil 2002-2005 en la prueba SIMCE de lectura de los alumnos fue 273 puntos, superior no sólo a la media nacional, sino alrededor de 15 puntos por sobre lo estimado para establecimientos de características similares, y en 2009-

2010 había aumentado a 295 puntos, 25 más que lo esperado de acuerdo a sus características. Aunque en el área de las matemáticas los resultados absolutos han sido un poco más bajos, la efectividad relativa de la escuela ha aumentado incluso más: mientras el promedio móvil pasó de 257 a 277 puntos en el SIMCE en el mismo período, la ventaja relativa de la escuela respecto de sus pares aumentó de 8 a 23 puntos. Igualmente valioso es el hecho de que estos resultados académicos sean consolidados durante la educación básica: a lo largo de la década de los 2000, el puntaje promedio obtenido por los alumnos de octavo año en las pruebas SIMCE de lenguaje y matemáticas se mantuvo en alrededor de 280 puntos.

En la escuela hay una alta conciencia de logro académico, que se extiende a los miembros de la comunidad escolar. En nuestras visitas y entrevistas nos quedó claro que los alumnos tienen muy presente que ellos han obtenido reiteradamente “el mejor SIMCE de la comuna”: lo comentan con sus compañeros y familias, se los recuerdan sus docentes y lo celebran los directivos en los actos del colegio.

Sostenedor: “Es que lamentablemente el SIMCE es súper importante, y se publica en todas partes, hasta en la prensa, y el papá ve un buen o mal colegio por el SIMCE”.

Entrevistador: “¿Y por qué dice ‘lamentablemente’?”

Sostenedor: “Porque a veces ha sido injusto. Es decir, porque el SIMCE no mide tanto la formación valórica como la instrucción, lo que el niño sabe. Está bien, pero también debiese ver la participación de los apoderados en los procesos, las actividades extraprogramáticas que hacen los colegios, la relación con la comunidad. Esos aspectos no caben en el SIMCE y son importantes.”

Sin embargo, en el establecimiento la percepción de logro no se reduce al SIMCE. Alumnos, apoderados y docentes realizan comparaciones informales con el desempeño de los alumnos en otros establecimientos, que refuerzan su convicción de que esta escuela es más exigente y de mejor desempeño relativo.

La escuela tiene también muy buenos indicadores de retención y aprobación de alumnos: un grupo importante de alumnos permanece a lo largo de toda la enseñanza básica, y lo hace en proporciones muy superiores al resto del país. Así, durante la década de los 2000 un poco más del 85% de los alumnos que cursaba cuarto básico había comenzado su escolaridad en el colegio, mientras a nivel nacional esta cifra sólo llegaba al 70%. La continuidad de estudios se da hasta finalizar la enseñanza básica: en 2009, de los alumnos de octavo básico a nivel nacional, un 52% permanecía en la escuela en que había comenzado, mientras que en San José lo hacía un 77%. Esto también sugiere que la escuela es comparativamente poco selectiva durante el proceso escolar.

En nuestra estadía en la escuela consultamos frecuentemente a los docentes y directivos sobre aspectos no académicos que consideren logrados. Inequívocamente, la principal dimensión identificada fue el buen comportamiento de los alumnos, su disciplina. Docentes y directivos consideran como un logro destacable el respeto de los estudiantes a las reglas, sus compañeros y los profesores, no sólo porque les permite llevar a cabo de mejor forma la enseñanza, sino porque lo consideran parte de sus objetivos de aprendizaje, de aquello que consideran una “formación integral”.

Si bien la escuela realiza variadas actividades deportivas, culturales, científicas y sociales, que son mencionadas como logros del establecimiento, fue más o menos claro para nosotros que lo más notable, aquello por lo que la escuela está más orgullosa, son sus logros en la dimensión académica, objetivados especialmente por el SIMCE.

¿Hasta qué punto la comunidad de Chimbarongo y sus alrededores ha percibido y valora estos resultados? Al parecer bastante. Todos los entrevistados concuerdan en que el principal logro institucional de San José de la Montaña es su prestigio, basado principalmente en los altos resultados académicos de los alumnos, y también en su buena disciplina. El indicador más claro de esto sería la alta demanda de matrícula: a pesar del aumento de oferta de establecimientos privados en la zona durante la última década, la escuela nunca ha tenido problemas para llenar sus vacantes y completar los cursos. Los números respaldan esta percepción: mientras entre 2000 y 2010 la matrícula total de la comuna de Chimbarongo disminuyó un 19%, la matrícula de San José de la Montaña aumentó en un 24%.

¿Qué explica entonces los notables y crecientes logros académicos obtenidos por los alumnos de la escuela San José de la Montaña? ¿Cómo trabajan y perciben su trabajo los docentes y directivos? ¿Cómo experimentan su educación los alumnos? ¿Cuáles son las tensiones, dificultades y desafíos que hay detrás de los indicadores de logro escolar y el dinámico proceso de cambios? Éste es el tipo de preguntas que intentamos respondernos a continuación a partir de nuestras conversaciones y observaciones en la escuela.

UN TEMPRANO Y BUEN POSICIONAMIENTO EN EL “MERCADO ESCOLAR LOCAL”

Desde hace más de tres décadas el sistema escolar chileno ha promovido que las escuelas compitan entre sí por captar las preferencias de las familias: de hecho, su financiamiento depende de su éxito en materia de matrícula. Para que las familias tengan más opciones para elegir, también se ha estimulado el surgimiento de establecimientos privados subvencionados por el Estado, a los que se ha permitido bastante libertad para promover proyectos educacionales propios e imponer criterios de admisión, incluyendo cobrar un copago a las familias. La escuela San José de la Montaña ha sabido aprovechar estas oportunidades.

Contexto social y familias de San José de la Montaña

En su mayor parte, los alumnos de la escuela pertenecen a la comunidad circundante y a zonas rurales cercanas. Este entorno social es valorado positivamente por los entrevistados, pues si bien mencionan que la comunidad posee relativamente escasos recursos y no tiene un gran capital cultural, indican que sí posee capital social, y que está a salvo de varios de los conflictos y problemas de las grandes ciudades, aspectos positivos que favorecerían el proceso educativo de los alumnos de la escuela.

Como señalamos, para asistir a la escuela las familias deben efectuar un co-pago, lo que sin duda sesga a quienes llegan al establecimiento. Sin embargo, el efecto de segregación socioeconómica del cobro es minimizado por los docentes y directivos, quienes lo valoran en cambio por su potencial efecto motivacional y de compromiso en las familias. Ciertamente, algunos de nuestros entrevistados también mencionaron el símbolo de estatus que en Chimbarongo y sus

alrededores representaría asistir a esta escuela particular, cuyo uniforme la hace reconocible entre el conjunto de escuelas de la zona, y en la que se paga.

En general, se trataría entonces de familias más bien modestas, de cultura rural, sin grandes recursos educativos en el hogar. Lo que es interesante es que no encontramos en esta escuela un discurso en que las eventuales dificultades educativas asociadas a estas características fueran relevantes; al contrario, si alguna referencia hubo fue para valorar aún más la necesidad de hacer uso intensivo del tiempo y los recursos de la escuela, precisamente porque las condiciones socioeconómicas de los hogares son muy variables. Nuestra observación de los alumnos ratifica esta heterogeneidad, dentro de un estrato socioeconómico bajo y medio-bajo.

Ser el primer establecimiento particular-subvencionado de la ciudad marcó fuertemente el carácter de la escuela y el modo en que es vista en la comuna. Para los entrevistados, muchas familias valoraron esta opción desde un comienzo: la escuela nunca ha tenido problemas de demanda en su matrícula, e incluso en algunas ocasiones ha habido exceso de postulantes. Algunas claves de la escuela para posicionarse en el subsistema escolar local habrían sido su temprano prestigio académico, el énfasis en el orden y la disciplina y, complementariamente, los símbolos de identidad y formación cristiana con que se presenta ante la comunidad. De hecho, de acuerdo a encuestas del Mineduc, ya en 2002 el 65% de los apoderados decía haber matriculado a su hijo en esta escuela por su prestigio académico (en comparación con el 31% a nivel nacional) y el 54%, por su formación valórica (superior al 29% a nivel nacional). Estos resultados se repitieron durante toda la década de los 2000.

Nuestros entrevistados (incluyendo los alumnos) enfatizaron el “círculo cada vez más virtuoso” que los buenos resultados en el SIMCE han ido creando: como es más exigente que otras escuelas, “es difícil entrar” y, por tanto, sus estudiantes tienden a tener alta motivación y capacidades académicas. Todos coinciden en que las familias que matriculan a sus hijos en esta escuela lo hacen en buena medida por su alta exigencia académica.

“Cuando los chiquillos vienen a buscar matrícula y uno pregunta ‘¿Por qué llegó acá?’, tienen la información de que este es el colegio que tiene mejor evaluación en la comuna” (Jefe UTP).

Se trataría por tanto de familias interesadas en un ambiente académicamente orientado, con elevadas expectativas respecto de sus hijos, dispuestas a respaldar el trabajo exigente de los docentes. Esta “autoselección” de las familias en la escuela conformaría un ambiente propicio para facilitar el trabajo docente.

“Es que si los alumnos llegaron aquí, llegaron por la exigencia que tiene el colegio. Esa exigencia es conocida; y a los apoderados les gusta la exigencia” (profesores primer ciclo).

Relaciones escuela-familia

La escuela San José de la Montaña desde el comienzo cobró co-pago y pedía aportes para materiales de talleres a los padres. Con los recursos SEP se han reemplazado casi todas estas contribuciones, salvo el financiamiento compartido. En general, los actores escolares no ven el pago de \$9.000 como un problema para los apoderados de Chimbarongo. En su discurso, la cuestión económica no aparece como un asunto relevante para la mantención en la escuela: algunos creen que los sistemas

de beca y apoyo resuelven el problema; otros se alegran de que la SEP asegure la gratuidad para los más pobres; hay quienes comparan con los colegios de rendimientos equivalentes y concluyen que ésta es una escuela barata; y todavía otros lo ven como un signo de compromiso de los padres con la educación de sus hijos. Tampoco el Mineduc ha recibido reclamos al respecto. Aunque para un observador externo todo está sesgado por el hecho original de que la escuela es y siempre ha sido una escuela con co-pago, para los actores internos esta dimensión parece no problemática.

Más allá de la cuestión económica, el grado de selectividad de la escuela es un tema complejo de analizar. La escuela ha tenido siempre suficiente demanda para llenar sus cupos, pero no tanta como para plantearse instalar un sistema formalizado de selección de estudiantes. La directora afirma que, básicamente, los alumnos que llegan a los cursos iniciales son matriculados por orden de llegada y que no se les pide otra cosa que la documentación formal; y aunque se les aplica además una entrevista personal y una evaluación, señala que esta no tendría efectos respecto de la admisión¹. Con todo, diferentes actores afirmaron que la escuela es selectiva en cuanto a la admisión de nuevos alumnos, pues tendrían que “aprobar” la prueba. También es posible que la escuela proyecte una imagen de selectividad mayor que la real. En efecto, en lo que todos concuerdan es en la fuerte “autoselección” de quienes se interesan por asistir a esta escuela. De acuerdo a las encuestas del Mineduc a los padres, la escuela ha sido y sigue siendo muy poco selectiva en sus procesos de admisión, muy por debajo del promedio nacional.

En San José de la Montaña tampoco hay una regla de rendimiento mínimo para mantenerse como estudiante. De hecho, la reprobación no es causal de expulsión (salvo en los casos de repetición reiterada, muy escasos de acuerdo a la directora). Algo más frecuentes son los casos en que los alumnos quedan condicionales por problemas conductuales, ante los cuales la escuela intenta involucrar a los padres citándolos a reuniones (con el psicólogo, inspector, y directora) y pidiéndoles la firma de compromisos de apoyo y mejoramiento del alumno. Todo esto es levemente diferente con los alumnos que se integran durante la carrera escolar, quienes quedan el primer año en una “condicionalidad” sujeta a una buena integración a la escuela en lo académico y –sobre todo– lo conductual. Es importante recordar que la escuela tiene una baja rotación de alumnos, por lo que una proporción mayoritaria de ellos cursa allí toda o gran parte de su educación básica.

La comunicación permanente con las familias es una prioridad en San José de la Montaña. La directora ocupa una buena parte de su tiempo en reunirse con los apoderados, atender sus preocupaciones o resolver casos de alumnos que enfrentan alguna dificultad. Se envía mensualmente información concreta a los apoderados sobre el avance de sus hijos y consejos sobre cómo apoyarlos en mejorar el desempeño escolar, especialmente durante la etapa de aprendizaje de la lectura. Además, los profesores hacen capacitaciones y talleres a los padres sobre la materia de los cursos –especialmente durante los primeros años– para enseñarles cómo apoyar a sus hijos en el hogar, y evalúan muy positivamente la receptividad de los padres hacia estas actividades. Este involucramiento de los padres en lo pedagógico comenzó a inicios de los 2000, con el programa del Mineduc de Lectura, Escritura y Matemáticas, LEM.

De acuerdo a lo que señalan tanto los docentes como el equipo de apoyo, en el colegio se pone especial énfasis en involucrar tempranamente a las familias de los alumnos que están

¹ Diferente es el caso con los alumnos que se integran a cursos superiores, en que sí se les exige un rendimiento mínimo para ser integrados y la prueba tendría un carácter selectivo.

teniendo problemas de rendimiento, a fin de prevenir una potencial reprobación. Esto es responsabilidad inicial del profesor jefe (o incluso del de la asignatura correspondiente), quien cita al apoderado para conversar. Los alumnos con mayores dificultades son derivados a un equipo de apoyo conformado por una psicóloga, una sicopedagoga y una orientadora, que se integran para colaborar. Especialmente cuando se trata de alumnos que requerirán un tipo de apoyo más intensivo o especial (incluso atención psicológica, sicopedagógica o neurológica), se pone mucho énfasis en una comunicación respetuosa, comprensiva y motivadora hacia la familia, así como en colaborar con horarios, facilidades e incluso entregando ayuda para derivaciones. También en estos casos se busca establecer un compromiso explícito de la familia con el proceso de apoyo al alumno, que incluso se firma de manera conjunta.

“Es importante la cercanía que tienen los profesores con los apoderados que quieren venir. Todos tienen un horario de atención, pero los profesores nunca han dejado de lado a los apoderados que vienen en el horario del almuerzo, por ejemplo, a pedir algún consejo. Esa ayuda a los niños se valora” (apoderados).

La evaluación general de docentes, psicóloga y orientadora es que los padres son muy receptivos con las recomendaciones sobre cómo apoyar a sus hijos, e incluso en situaciones más complejas que significan iniciar un trabajo especializado, piden y valoran este tipo de apoyo.

Adicionalmente, la escuela siempre ha organizado actividades recreativas, culturales y de acción social para que participen también los padres; aunque la intensidad de estas actividades ha sido variable en el tiempo y según algunos, decreciente. Ciertamente, esto no quiere decir que no haya problemas con las familias ni casos más complicados, pero la opinión general es enormemente positiva.

UN INTENSIVO TRABAJO DE DISEÑO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA

La forma en que los docentes gestionan el currículum y la pedagogía con vistas a ofrecer a los alumnos oportunidades de aprendizaje de calidad constituye el núcleo duro del trabajo escolar en San José de la Montaña. Los directivos y docentes realizan un trabajo de gran intensidad en este ámbito, que combina –entre otros– una detallada planificación de la enseñanza, dispositivos de monitoreo de la implementación curricular y retroalimentación a los docentes, variadas formas de evaluación de los avances de los alumnos y de uso de dicha información para ajustar la enseñanza, y un trabajo pedagógico orientado hacia el aprendizaje de todos los alumnos. La enorme cantidad de detalles y esfuerzo que este trabajo implica deja en claro que en el establecimiento no confían en los milagros para producir aprendizajes.

Gestión del currículum

En la escuela se hace uso intensivo de la planificación curricular. Se busca contar con un sistema estandarizado pero “liviano”, concreto y útil de planificación. Los profesores deben planificar sus actividades de enseñanza para el año, el semestre y la unidad, e incluso clase a clase; también, deben tener pruebas y otros instrumentos de evaluación disponibles previamente. Planificaciones y evaluaciones son entregadas con anticipación al jefe de UTP, quien puede revisarlas y solicitar ajustes; dado que el tiempo no alcanza para una revisión universal, se enfoca más en

los docentes que han presentado más dificultades. Una ayuda en este aspecto ha sido la entrega de planificaciones detalladas por parte de una institución de asistencia técnica educativa (ATE) con la que están trabajando recientemente. Con todo, las planificaciones siguen siendo una responsabilidad individual de cada profesor, por cuanto aquellas proporcionadas por la entidad requieren ser completadas, adaptadas y modificadas en función de cada curso.

“Al entregar las herramientas necesarias en la parte curricular, los profesores se ven un poco más aliviados, y ese alivio lo pueden expresar de mejor forma en el trabajo que desarrollan en clases. Cuando se llega a la sala de clases, no se puede llegar a improvisar. Ellos tienen una planificación diaria, y aparte de eso tienen una planificación semestral que se ajusta a los contenidos que van a trabajar. Ante esas herramientas, yo creo que la ATE, como todo cambio, al principio fue un poco incómodo, pero hoy en día le podemos preguntar a los profesores y significa que ha habido un descanso en el trabajo; costó armarlo, pero hoy están un poco más relajados; con el correr del tiempo se han dado cuenta que se ha optimizado su trabajo” (Jefe UTP).

“Nosotros planificábamos como nos enseñaron en la universidad, donde a todos nos enseñaron de una manera diferente; en la escuela se unificó un poco el criterio para planificar” (profesores).

A pesar de este intensivo trabajo de planificación, en rigor no existe en la escuela un plan o método de enseñanza propio²: los docentes son autónomos en esto, así como en el tipo de actividades, materiales educativos, evaluaciones y otros aspectos técnicos de la enseñanza (aunque en las evaluaciones deben coordinarse con su colega del curso “paralelo” en caso de haberlo). Si bien el tiempo es escaso, los docentes consideran su trabajo de planificación como un ejemplo de su compromiso y espíritu competitivo: todos quieren tener buenas planificaciones, elaborar materiales de calidad y hacer buenas clases. En general, los docentes se muestran seguros de sus capacidades y de su control sobre estos instrumentos de la práctica docente, lo que también fue claro en las clases observadas.

Tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas queda en claro que existe un trabajo sistemático e intensivo de preparación y anticipación de las clases, según planificaciones de unidades temáticas completas. Los docentes ponen énfasis en que los alumnos estén claros del proceso continuo de trabajo en torno a unidades, más que en cada clase de manera compartimentada. Es interesante notar que los alumnos también se mostraron plenamente conocedores del nivel de planificación de sus cursos en los aspectos que más los determinan, como las fechas de evaluaciones y trabajos.

“Los profesores se preocupan de nosotros cuando dan las tareas, porque no nos fijan las pruebas de un día para otro, las fijan con anticipación para que tengamos tiempo para estudiar y para que nos vaya bien. Planifican los libros que tenemos que leer durante todo el año, y las pruebas de síntesis las avisan con anticipación. En nuestro curso cuando hacen las reuniones dan una calendarización de todo lo que hay en el mes” (alumnos octavo básico).

² Recientemente esto cambió levemente con la introducción del *Método Matte* para aprendizaje de la lectura, asociado al apoyo que reciben de una ATE.

La directora y el conjunto del equipo de gestión monitorean el avance de la implementación curricular “triangulando” (contrastando) la planificación docente, el libro de clases y el cuaderno de los alumnos; este monitoreo es reforzado con “auditorías” al trabajo en aula (observaciones de clase). La meta es monitorear en aula el avance de cada profesor al menos una vez al semestre, sistema que se ha visto reforzado en los últimos años con la implementación de observaciones externas por parte de una ATE en el marco de la SEP.

Para monitorear el avance de la enseñanza-aprendizaje, la escuela aplica pruebas estandarizadas “tipo SIMCE” de medición de logro académico de los alumnos y entrega reportes detallados a los docentes sobre las áreas específicas del currículum en que sus alumnos están más débiles, con el propósito de planificar los reforzamientos necesarios. Estos resultados también se usan para identificar alumnos de más bajo rendimiento que requieren un apoyo especializado, lo que se hace a través de la psicóloga y psicopedagoga de la escuela. La directora evalúa personalmente el avance de todos los niños de primero básico en velocidad lectora. En general, la escuela hace un uso intensivo de datos y evaluaciones para mejorar la enseñanza.

Las evaluaciones de aula tipo SIMCE son diseñadas por los profesores, que también hacen ensayos completos de aplicación del SIMCE y la PSU (especialmente en los grados que rendirán esas pruebas el año en curso). Ellos conciben esto como un entrenamiento de los alumnos en la técnica de este tipo de pruebas, así como un monitoreo y retroalimentación para ellos mismos. La “preparación del SIMCE” (en términos más generales) también se refuerza con algunas horas adicionales, como parte del proyecto de Jornada Escolar Completa, tanto en lenguaje como en matemáticas.

Los resultados de los ensayos SIMCE son compartidos con las familias en las reuniones de apoderados, donde se pide que incentiven a sus hijos en caso de necesitarlo; también con los propios alumnos, quienes conocen perfectamente su desempeño en estas pruebas y son estimulados de diferentes maneras para aumentar su rendimiento.

A pesar de nuestra insistencia con los diferentes entrevistados, no encontramos una preocupación mayor en la escuela o evidencias de problemas derivados de la presión y foco en el SIMCE, ni en los alumnos ni en los docentes; al contrario, todos parecían valorar enormemente la contribución de este instrumento en focalizar los esfuerzos. De alguna manera, pareciera como si la escuela depositara su confianza en el Mineduc respecto de la relevancia del SIMCE, trabajando responsable y concentradamente orientada por él.

Más en general, el conjunto de sistemas de evaluación presentes hace que la escuela cuente con un enorme caudal de información para el monitoreo de los avances académicos de los alumnos y la evaluación de estrategias remediales. El trabajo de análisis curricular en base al detalle de los resultados de las evaluaciones que luego realizan es muy importante, porque es lo que permite conectar las pruebas externas con la enseñanza de los docentes en el aula.

Considerando lo anterior, sería erróneo pensar que la escuela San José sólo pone énfasis en los aspectos académicos de la enseñanza: ellos buscan proveer a los alumnos de una experiencia integral de formación y trabajan para ello. Así, se implementan variados talleres formativos complementarios de tipo deportivo (fútbol, básquetbol, voleibol), cultural (banda, folclore, guitarra, mimbre) o científico. La participación es voluntaria, pero una vez inscritos se exige responsabilidad y se pone una nota positiva que complementa la nota del ramo afín al taller. Aproximadamente la mitad de los alumnos asiste regularmente a alguno de estos talleres y la deserción de los

participantes es bajísima. La oferta concreta de talleres se determina mediante una combinación de criterios: habilidades y disponibilidad de docentes, motivaciones y preferencias de los alumnos (mediante una encuesta primero, y la inscripción luego) y disponibilidad de recursos. En este último aspecto, la SEP ha contribuido significativamente a mejorar la calidad del equipamiento y financiamiento.

“La ley SEP nos ha permitido, por ejemplo, satisfacer necesidades deportivas, y eso significa que hay que contratar personas, contar con más recursos humanos, recursos materiales. Y hemos logrado tener como un abanico de posibilidades de deporte y talleres” (Jefe UTP).

La escuela también tiene una tradición –aunque menos intensa ahora– de realizar actividades de extensión hacia la comunidad, donde se promueve la participación de alumnos y apoderados. En el pasado han realizado actividades de ayuda social, cicletadas por la comuna, desfiles de carros alegóricos, y espectáculos artísticos. Asimismo, se organizan viajes de estudio para los alumnos (por ejemplo a Santiago y algunos museos), con un propósito de formación cultural. Por último, realiza un trabajo formativo a través de la familia, incluso en temas delicados como afectividad y sexualidad, implementado recientemente desde el área de orientación, y con los profesores jefes un programa de formación diseñado por la Universidad de Chile.

Gestión pedagógica

En la escuela los docentes son asignados a sus cursos en base a diferentes criterios: formación, desempeño demostrado, intereses y motivaciones, logros de sus alumnos; lo importante es que el profesor enseñe donde tiene mejores competencias y mayor motivación.

E: “Y dígame, a propósito de los profesores, ¿cómo decide qué profesor va a qué curso?”

Directora: “Ah, es todo un estudio, porque se ven los resultados, la auditoría que se hace en el aula, cómo lo ven los alumnos y también es importante la inquietud que tenga el profesor, o sea cómo él se proyecta para el año siguiente. Entonces ahí más o menos equilibramos. Porque la idea es que también el profesor se sienta grato trabajando. Entonces es ver los intereses y la preparación académica de los profesores.”

En los últimos años los docentes se han ido especializando por grados, lo que hace que en los primeros cursos los alumnos cambien de profesores entre primero-segundo y tercero-cuarto. A su vez, en los cursos superiores, un criterio crecientemente utilizado ha sido ir especializando a los docentes de básica en función de disciplinas del currículum y niveles. Los docentes no son asignados según el criterio de cursos que rendirán el SIMCE, porque se espera que todos compartan esa responsabilidad.

Existe trabajo colectivo docente semanal. Por un lado, los docentes trabajan técnicamente cada quince días en Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), agrupados por ciclos y a veces por área; por otro, está el trabajo en consejos de profesores, también de frecuencia quincenal. A pesar del poco tiempo con que formalmente los docentes cuentan para este trabajo, existe entre ellos un intenso intercambio de materiales para la clase, de estrategias didácticas, planificación de clases, presentaciones, guías, e incluso observación de pares –mediante “pasantías internas”. Una docente de segundo ciclo de básica nos explicaba que también consulta permanentemente a los colegas de media en qué estaban fuertes y débiles sus alumnos de octavo, para mejorar las

áreas de enseñanza deficitarias. Se trata de “coordinaciones” livianas, informales, en los recreos, por chat desde las casas.

“Es más, por ejemplo nosotras que somos paralelo cuarto básico es como: ‘en qué estamos’, ‘te mando el cuaderno’, ‘mira, tú haz esta prueba, yo hago la otra’, y vemos y comparamos si apunta a lo que queremos, y así” (profesoras).

“Nosotras en matemáticas compartimos guías, trabajos, pruebas. Hay momentos de reuniones y conversación donde vemos lo que estamos pasando” (profesoras).

La planificación previa y elaboración de materiales para el trabajo en aula que los docentes regularmente realizan, tiene además una ventaja adicional: cuando alguno falta, el reemplazante (generalmente un auxiliar de la sala) cuenta con materiales y puede dar cierta continuidad al trabajo pedagógico, aunque los alumnos resienten particularmente las –escasas– ausencias de los docentes.

“Acá se deja al asistente con actividad o va otro profesor, o va un inspector, pero la clase continúa” (profesores).

Los docentes no consideran los materiales para la enseñanza como una limitación para su trabajo pedagógico, percepción que es compartida con los directivos de la escuela. Las salas están bien equipadas (con computador, data show, etc.), poseen varias salas especializadas con recursos para la enseñanza (como biblioteca CRA, laboratorio computacional, laboratorio de ciencias; lo mismo los talleres extracurriculares). Además, consideran que el acceso a los materiales es muy expedito en la escuela, y si identifican una necesidad, pueden hacer una solicitud y generalmente es satisfecha, porque en el equipo directivo “siempre están preocupados de que nuestro trabajo se facilite”. Esta facilidad de acceso a recursos didácticos para el trabajo en el aula es ratificada por los alumnos, quienes muestran enorme familiaridad con la presencia y manipulación de diversos materiales didácticos (especialmente computador) en el trabajo regular de las clases. Más aun, algunos alumnos aprovechan la escuela para hacer sus tareas, trabajar con los computadores o usar el CRA, recursos que están disponibles más allá del horario escolar.

En términos de recursos humanos, los docentes también se sienten fuertemente apoyados en la escuela San José. En primer ciclo de básica cuentan permanentemente con el apoyo de una asistente de aula: en todas sus clases en primero y segundo, y en algunas ocasiones en tercero y cuarto. Las profesoras evalúan que la asistente les aliviana el trabajo y proporciona apoyo intensivo a los alumnos con más dificultades. Además, cuentan con sicóloga y sicopedagoga para abordar –fuera de la clase– los casos más complejos.

“La asistente de aula aliviana el trabajo, y ese tiempo lo puedo ocupar para otras cosas. Por ejemplo, nos ayuda a revisar cuadernos, marcar, pegar cada recorte, y cuando tiene un poquito más de tiempo libre, ayudar en el área pedagógica: va al puesto, les ayuda a los niños que tienen más dificultades” (profesoras).

La escuela se sabe exigente y tiene organizados grupos de reforzamiento fuera de la clase para los alumnos rezagados, donde 15 estudiantes reciben apoyo de un docente; si progresan lo suficiente dejan de recibir este apoyo, que es estrictamente de nivelación. También se procura dar un apoyo especial a los alumnos que van más adelantados, en ese caso dentro de la sala. El

reforzamiento es independiente del apoyo especializado y más personalizado que provee la sicopedagoga a alumnos con mayores dificultades, en grupos de máximo cuatro alumnos. Aunque el equipo sicopedagogo siente que existe una buena coordinación con los docentes y un buen trabajo en equipo, de acuerdo al jefe de UTP aún falta una mayor coordinación de los docentes de aula con estos apoyos extra.

En la escuela existe un equipo especializado –orientadora, psicóloga, sicopedagoga– que se encarga de diagnosticar, evaluar, apoyar y monitorear el progreso de los alumnos que enfrentan mayores dificultades, ya sea de rendimiento o conducta (atienden aproximadamente 50 alumnos por año). El equipo ha desarrollado y aplica un instrumental ad hoc para realizar esta labor intensiva que involucra tiempos extra de los alumnos, coordinación con el docente de aula, así como compromisos de los padres (y en casos más serios, derivación a neurólogo). En general, la psicóloga aborda los casos que requieren apoyo emocional y trabaja con la familia; la sicopedagoga, los casos de problemas de aprendizaje; y la orientadora monitorea el avance del conjunto y el cumplimiento de los compromisos asumidos por la familia.

Más allá de este trabajo estructurado, los docentes remiten a múltiples formas de trabajo de “reforzamiento”, tanto dentro como fuera de la clase regular, que incluyen trabajo con monitores, clases o breves sesiones paralelas, supervisión y apoyo más intensivo en el aula, revisión de evaluaciones y foco en los problemas detectados. Más que una estrategia focalizada, lo que parece haber es una preocupación constante que se canaliza de diversas formas, varias de ellas aparentemente “espontáneas”. Tanto docentes como alumnos perciben a los profesores y la escuela en general como muy interesados e involucrados en apoyarlos, preocupados de su buen rendimiento, que les vaya bien, de detectar a los que están teniendo más dificultades y buscar formas de reforzamiento. Los alumnos sienten que los docentes no son meros observadores de su devenir escolar.

Más aun, un aspecto que nos llamó la atención en las entrevistas con los estudiantes, es que ellos manifiestan una sofisticada visión de sus profesores y de su propio proceso de aprendizaje, hacen comparaciones y juicios muy sutiles sobre sus estilos de enseñanza y los conectan con lo que ellos perciben, es su desafío de crecimiento personal y académico en la fase de transición entre la enseñanza básica y media. Los alumnos parecen seguros y conocedores de su proceso de aprendizaje y expresan enorme confianza en sus profesores, a los que ven diversos en los métodos, pero unificados en la preocupación por la seriedad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que los docentes han hecho un gran trabajo para hacerles parte activa del aprendizaje; la conversación con los profesores sobre las clases, las actividades y su sentido parece ser intensa y continua.

A su vez, mediante una intensa comunicación en términos más personales y afectivos, los profesores parecen lograr un buen conocimiento de sus alumnos y su entorno (percepción en la que coinciden tanto apoderados, como alumnos y profesores). Algunos profesores fueron explícitos en argumentar que sin un compromiso afectivo entre docente y alumnos era muy difícil que se produjera el aprendizaje, porque el alumno no está bien dispuesto ni tiene confianza en lo que el profesor propone.

Prácticas pedagógicas

Durante nuestra estadía en la escuela indagamos intensivamente en la dinámica dentro del aula. Las clases que observamos fueron claramente estructuradas, manteniendo una continuidad

dentro de la planificación, con objetivos definidos que se indicaron en la pizarra al inicio de la sesión y relaciones explícitas con otras asignaturas, algo que los alumnos advierten con claridad.

“Nos conectan historia con lenguaje y todo eso. La tía de Lenguaje nos hace trabajos, por ejemplo, de información que estemos pasando en historia. Y así utilizamos esos libros también” (alumnos).

“Yo les digo que la educación la hacemos entre todos. Siempre les explico cómo vamos a evaluar cada unidad, les doy todas las indicaciones al principio, las fechas si tenemos pruebas, está todo programado. Les dije que íbamos a tener dos clases de resúmenes y que ellos iban a trabajar en grupo si querían. Por ejemplo, les dije que en la clase de hoy iban a fabricar un papelógrafo; trajeron materiales de la casa, venían preparados. También teníamos claros los temas, porque los habíamos discutido la clase anterior, o sea estaba todo listo. Y les voy dando indicaciones siempre al finalizar la clase sobre qué es lo que vamos a hacer al día siguiente; no vienen a la nada, no son actividades aisladas. Después hacemos un resumen, una conversación donde cada uno va a comentar lo que hicimos, como cierre de la unidad. Ahora los niños son cada vez más despiertos, entonces, por respeto a ellos, uno tiene que informales qué es lo que se espera” (profesora).

En el aula observamos prácticas pedagógicas mixtas, con elementos pasivos y activos para los alumnos: dictado, copia del pizarrón y toma de apuntes, clases expositivas y trabajos grupales durante las horas lectivas. Ocupar una u otra práctica depende principalmente del estilo de enseñanza del docente; algunos buscan desarrollar habilidades que consideran útiles para el proceso futuro de aprendizaje, por lo que enfatizan el trabajo grupal, exponer en público, y desarrollar la capacidad de extraer la información relevante de una presentación y sintetizarla. Esta mezcla de técnicas de enseñanza también se reflejó en las interacciones al interior del aula, que se desarrollan de manera fluida tanto entre estudiantes como con los profesores. De acuerdo a los propios alumnos, aunque su nivel de participación en clases varía según los criterios del profesor, en general el clima del aula es tranquilo.

“A veces hablamos en la clase, porque pasamos mucha materia y entonces la profesora nos da un break y ahí hablamos entre el curso. Media hora de pura materia y cinco minutos para consultas y después seguimos. Pero no perdemos clases con ella” (alumnos).

En las clases observadas las docentes mostraron ser efectivas en términos de los objetivos planteados y en relación a las actividades que cada alumno debió desarrollar. Comprobamos que las profesoras privilegiaban el trabajo en clases, pues les permitía mayor control del aprendizaje y avance de todos los estudiantes, al tiempo que realizar la retroalimentación de sus trabajos de forma paulatina y por etapas. En este sentido, otro elemento a destacar es la evaluación constante de los pequeños trabajos y actividades que se dan en clases, como forma de incentivar la participación de los alumnos.

Los docentes entrevistados procuran maximizar el tiempo de trabajo en la escuela, por lo que dan muy pocas o ninguna tarea para la casa, aprovechando intensivamente la jornada escolar completa y los recursos del colegio. También, manifiestan un interés por generar un aprendizaje integrado entre disciplinas y diferentes tipos de habilidades y conocimientos. En particular, las profesoras cuyas clases observamos elaboraron múltiples distinciones profesionales para justificar las grandes y pequeñas decisiones pedagógicas que advertimos. Se trata de docentes con

un elevado grado de reflexividad sobre su quehacer profesional, enormemente preocupadas de capturar la atención y motivación de los alumnos, usar variedad de metodologías y recursos para la enseñanza, y anticipar el proceso que los alumnos vivirán para hacerles partícipes de dicho proceso y conscientes de éste. Además, los profesores comparten con los alumnos sus criterios de evaluación y varias veces les hacen participar de la evaluación y revisión de su propio trabajo.

“Uno busca estrategias para que los niños aprendan, y las tiene que ir cambiando. Si ve que algo no funciona, buscar para que ellos se motiven, porque si yo hago una clase donde ellos están aburridos, no van a aprender. El niño para aprender tiene que querer aprender” (profesoras).

“También uno a va aprendiendo a conocer a los alumnos, cómo les interesa la clase. El profesor tiene mucho que ver con llamar la atención del contenido que va a pasar. Hay formas de motivar, y no a todos los cursos le gusta el mismo sistema de clases, a otro curso le gusta de otra forma. Teniendo la atención de ellos, tenemos la mitad del pie al otro lado” (profesoras).

Para los docentes y directivos de la escuela la disciplina y el buen comportamiento durante las clases son un pre-requisito esencial para el avance de la enseñanza-aprendizaje, por lo que ponen un enorme énfasis en que el clima del aula esté “normalizado”. La opinión dominante en esta escuela es que en general los alumnos mantienen un muy buen comportamiento durante las clases, que se lograría mediante una combinación de trabajo sostenido, estrategias diversas y una clara regulación de la conducta. Varios profesores argumentaron que –en general– el origen del comportamiento indisciplinado en el aula era el aburrimiento de los alumnos, por lo que mantenerlos atentos, ocupados e interesados, era la mejor clave para lograr un buen clima en el aula. En efecto, nuestras observaciones y entrevistas con los alumnos reflejan un alto grado de compenetración en la dinámica de trabajo de la clase: se deja ver un fuerte trabajo de socialización en las rutinas y comportamientos del aula.

Ciertamente, tanto profesores como directivos y alumnos dan cuenta de excepciones en que “el manejo de grupo” no es tan bueno y las clases no son tan disciplinadas, pero todos las perciben como excepciones en un colegio en que la regla parece ser un desarrollo muy fluido de las clases, posibilitado por un comportamiento ordenado de los alumnos. Tampoco existe total consenso acerca de lo estrictos que son los docentes en el aula en cuanto al manejo de la disciplina: mientras algunos lo consideran “normal”, para algunos alumnos es “muy rígido” en algunos docentes. De acuerdo a nuestra percepción, el clima ordenado y disciplinado en el aula no parece ser sinónimo de represión o temor: los alumnos conversan, bromean a veces, colaboran y piden ayuda a las profesoras en caso de necesitarla, con evidente confianza. En las entrevistas, los alumnos ratificaron que en general es fácil pedir ayuda y clarificación a sus profesores en clases cuando no entienden algo.

UN CUERPO DOCENTE COMPROMETIDO CON SUS ALUMNOS Y ORIENTADO AL DESARROLLO PROFESIONAL

Los directivos y el sostenedor del establecimiento fueron enfáticos en señalar que, a su juicio, la clave de los exitosos resultados de la escuela ha estado en el compromiso y responsabilidad

del cuerpo docente. Todos coinciden en que estas características se han traspasado a los nuevos docentes. Ellos explican que el elevado ritmo de trabajo y la cultura altamente profesional de la escuela operan también como selectores: el que llega sabe a lo que viene y “los que no se suben al carro se van solitos”.

Aspectos laborales

Para el sostenedor, la formación inicial de los profesores es muy importante y dice privilegiar a los egresados de universidades tradicionales, formados en programas regulares. Además, intenta conservar a los profesores con experiencia, que sirvan de modelo y contribuyan a la formación en la escuela de sus colegas. Actualmente es la propia directora quien busca y selecciona los nuevos docentes, intentando mantener los criterios mencionados, aunque lo que prima son las capacidades para el trabajo en el aula, el “dominio de grupo” y características personales como la responsabilidad y compromiso con el trabajo escolar. Por eso, varios docentes comenzaron haciendo reemplazos o su práctica profesional antes de ser contratados; asimismo, a los nuevos docentes se les contrata inicialmente por un tiempo breve.

Los criterios que se utilizan para evaluar el trabajo docente y que eventualmente son considerados para la no renovación del contrato de un profesor son: aspectos básicos de responsabilidad profesional (como la puntualidad), la relación con los apoderados y con los alumnos y los logros con los alumnos. Sólo eventualmente resultados muy desfavorables en la “auditoría” en el aula, que no se superen en visitas posteriores en un plazo razonable, podrían desencadenar un despido, pero ésta sería una situación muy excepcional. De hecho, en la escuela existe un incentivo salarial por antigüedad, pero no por desempeño (alguna vez lo hubo, pero se discontinuó).

Entrevistador: “¿Por qué razones usted despediría o ha despedido a un profesor?”

Sostenedor: “Bueno, por falta de compromiso, porque para mí es fundamental que el profesor tenga compromiso. Yo les digo ‘No con el sostenedor, sino con los niños y apoderados es el compromiso’. Sobre todo con los niños”.

Aunque en la escuela no existe una política institucional de financiamiento y estímulo del perfeccionamiento docente, en la práctica el hecho de que los docentes y el personal no docente lo hagan es reconocido y constituye motivo de promoción laboral para algunos. En efecto, varios docentes han hecho carrera en San José de la Montaña: la actual directora fue antes profesora de aula; la orientadora, profesora y luego directora; el jefe de UTP fue docente de aula; y algunas docentes de básica comenzaron como auxiliares de párvulo o asistentes de sala.

“Llegar a este colegio significó darme cuenta de que existe una gama de posibilidades con respecto al tema educativo. Cuando yo llegué, lo hice contratado como profesor de matemática, pero me dieron la posibilidad de desarrollar también proyectos de mejoramiento educativo” (Jefe UTP).

Un criterio importante para la contratación –usado desde el principio– es intentar contratar por jornadas completas o casi completas, lo cual permite dar a los docentes estabilidad y concentración en su trabajo, así como crear un espíritu cohesionado. Esto ha cambiado un poco con la expansión a enseñanza media, situación que la directora lamenta. A pesar de la tendencia

a contratar por jornadas amplias a los docentes, las horas de trabajo no lectivo se hacen escasas y compiten entre el trabajo individual de preparación de clases y evaluación de alumnos, el trabajo colectivo docente y la atención a apoderados, especialmente los profesores jefe. Algunos docentes manifestaron que, con acuerdo de la dirección, realizan parte de sus horas no lectivas en sus casas, bajo el entendido de que la responsabilidad y control se da por los productos (planificaciones, evaluaciones), más que por el cumplimiento formal del horario. Así, cuando los docentes quieren coordinarse o compartir materiales o experiencias con su colega del “curso paralelo”, lo hacen en tiempos extra o los breves momentos que encuentran.

Desarrollo profesional docente en la escuela

La percepción de los directivos de la escuela San José es que cuentan con un cuerpo docente “efectivo”, con capacidad y compromiso profesional y que, en términos generales, desarrolla un gran trabajo en el aula. Si ven limitaciones son organizacionales, de tiempo, del currículum, no de sus profesores. Los docentes también tienen una autopercepción muy positiva, que es reforzada por la idea de especialización: no todos los profesores son buenos para todo y la gestión de la escuela toma en cuenta esto. Así, se incentiva su especialización en cursos y asignaturas específicos, lo cual permite que al cabo de algunos años se sientan muy conocedores y competentes, con amplio dominio de aquello que deben enseñar.

La visión positiva de sí mismos no parece derivar en los docentes de esta escuela en un rechazo a la crítica, o en resistencia a aprender de sus colegas. Antes bien nos pareció lo contrario: la apertura al cambio, a introducir novedades en el aula y en su trabajo, es también percibida por los docentes como parte de su compromiso y obligación profesional, porque –como nos dijo una profesora– *“Somos autoridad ante los alumnos y no podemos quedarnos atrás”*.

La escuela tiene instancias de trabajo colectivo que los docentes valoran. Sin embargo, ese tiempo no es suficiente para el nivel de integración y coordinación profesional que requieren, de forma que también realizan múltiples “pequeñas coordinaciones” para sacar adelante su trabajo, en una actitud abierta, proactiva y de fluida comunicación entre colegas. La confianza recíproca es clave para el “espontáneo” trabajo colectivo con que fortalecen su enseñanza.

Los docentes también se mostraron abiertos a la retroalimentación provista por los directivos del establecimiento. Como se explicó, existe desde hace varios años un sistema de monitoreo del trabajo en el aula. La directora enfatiza que no se trata de un instrumento de evaluación, sino de acompañamiento y mejoramiento, aunque reconoce que es difícil que los docentes lo perciban sólo de este modo, sin una connotación evaluativa.

Directora: “Es acompañar más que nada a los profesores, no es ir a sancionar, sino guiar un poco. Siempre nos decía el sostenedor eso, es guiar en qué se está equivocando, entregar las directrices para hacerlo mucho mejor. No es una evaluación docente”.

Se espera observar al menos una vez al año a cada docente: la observación se hace inicialmente al azar, pero luego se focaliza en aquellos que presentan cierto rezago en el desarrollo de contenidos o indicios de alguna otra dificultad; como criterio para decidir qué docentes observar también se usan los resultados de los alumnos. A pesar de la existencia de instrumentos de evaluación y monitoreo, cuando pedimos a los directivos que identificaran su principal fuente de información sobre “problemas” de la enseñanza, apuntaron consistentemente a las opiniones de

los propios alumnos y los apoderados: al parecer los instrumentos vienen después, para objetivar esta percepción inicial.

“Siempre que ha habido algún problema con algún profesor, los primeros que llegan acá son los muchachos y eso a nosotros nos permite hacer un seguimiento, y ese seguimiento nos ha dado resultado, específicamente con las pautas docentes” (Jefe UTP).

La observación se realiza utilizando una pauta –previamente conocida y discutida con los docentes– y luego se entrega una retroalimentación personalmente al docente, incluyendo un informe escrito que se acuerda y firma por ambas partes. Adicionalmente, los docentes de la escuela son observados por la ATE con que trabajan; así, para ellos no fue mayor novedad permitir nuestras propias observaciones de aula, porque “*estamos acostumbradas a ser observadas o a que haya alguien más en la sala*” (profesora).

Por último, aunque el trabajo en la escuela San José es exigente, de fuerte ritmo y con altas expectativas de logro, los docentes no manifiestan gran estrés al respecto (aunque algunos ejemplos de ello sí fueron reportados): se autoperciben como “buenos para el trabajo y competitivos”.

“Como que coincidió que todos los profesores tienen el mismo perfil acá y han pasado muchos por aquí, muchos profesores, y no se quedan porque o no siguen el ritmo o les cuesta adaptarse. Porque nosotros tenemos un ritmo de trabajo, nosotros queremos rendir... el colegio es de nosotros” (profesores).

En general, los profesores de San José de la Montaña se manifiestan satisfechos de su trabajo en la escuela, lo ven como una gran oportunidad de desarrollo profesional; perciben que aprenden, trabajan duro y obtienen logros con sus alumnos. Fue muy notorio para nosotros en las múltiples entrevistas que prácticamente todos los relatos de los docentes acerca de su satisfacción profesional estaban referidos a sus alumnos, a su receptividad, sus avances, sus desafíos y logros. De hecho, la mayor parte de los profesores se proyecta precisamente perfeccionando su trabajo docente en la escuela.

LIDERAZGO DIRECTIVO: RENOVACIÓN EN LA CONTINUIDAD

Si algo ha caracterizado a la escuela San José ha sido un permanente cambio, más precisamente “crecimiento”. Aunque los buenos resultados la acompañaron desde un principio, sus directivos no se conformaron y crearon una comunidad profesional docente no sólo dispuesta, sino llamada a innovar, a ensayar. Los cambios no han sido lineales ni tampoco azarosos; han sido posibles porque quienes han liderado a la escuela conocen profundamente la comunidad escolar y han logrado ser reconocidos por ésta. Así, la escuela parece evolucionar desde una administración familiar estructurada por principios educativos generales, hacia una estructura más profesional orientada por criterios de efectividad.

Estructura y gestión institucional

El equipo directivo de la escuela San José (constituido formalmente recién hace un par de años) lo componen, además de la directora, el jefe de UTP, quien ejerce también como inspector general; la orientadora, que antes fue directora y previamente docente; y la coordinadora de

primer ciclo. El segundo ciclo lo “coordina” la directora con la orientadora; el ciclo de media, el jefe de UTP. Este equipo se reúne semanalmente para revisar la marcha del colegio y preparar los consejos de profesores, entre otras labores.

Las estructuras colectivas –consejo escolar, centro de padres, centro de alumnos, consejo de profesores, y equipo directivo– funcionan regularmente en sus diferentes ámbitos de competencia, aunque varias son relativamente recientes y la escuela está aún aprendiendo a funcionar con ellas. Varias de las decisiones clave de la gestión escolar, como las modificaciones al reglamento de convivencia, o las prioridades de inversión en la escuela, se toman considerando la opinión de estos grupos. Adicionalmente, existen instrumentos de planificación regulares en la escuela. De ellos, el más relevante en los años recientes es el Proyecto de Mejoramiento Escolar asociado a la subvención escolar preferencial (SEP), seguramente por el importante volumen de recursos y el compromiso exigente de logros en metas concretas que involucra.

La actual directora ejerce el cargo por segunda vez desde 2010 (anteriormente entre 2004 y 2008), y fue promovida luego de ejercer como docente de básica desde el inicio de la escuela. ¿Qué vio en ella el sostenedor para encargarle la gestión de su escuela? Responsabilidad en el trabajo, buen trato con los alumnos y apoderados, junto con buenos resultados académicos. Además de la supervisión general y cotidiana del funcionamiento regular de la escuela, ella ocupa una parte importante de su tiempo en entrevistar y recibir apoderados, así como en conversar con alumnos: mantiene una constante y fluida comunicación con ellos, que son su fuente principal de identificación de posibles situaciones problemáticas que requieren mayor atención.

Por su parte, el jefe de UTP (quien antes ejerció como docente) ha dado un fuerte énfasis a la planificación docente, su revisión y monitoreo, así como a la evaluación de alumnos, el monitoreo de su progreso, la introducción de medidas correctivas de ser necesario y los incentivos por resultados positivos. Ni la directora ni el jefe de UTP tienen formación especializada para el cargo, ambos han sido seleccionados por sus competencias demostradas en el área docente.

La administración financiera está en manos de un equipo especializado del sostenedor. Sin embargo, la directora puede disponer de recursos a través de solicitudes ad hoc y del plan SEP, que es exclusivo del establecimiento. En consecuencia, la SEP ha permitido equipar la escuela, habilitar varios talleres, modernizar el laboratorio de computación (instalado con el programa Enlaces del Mineduc) y financiar materiales para el trabajo pedagógico cotidiano. El sostenedor afirma que con la SEP se han solucionado todos los problemas de recursos de las escuelas, en lo referido a proyectos de mejoramiento.

Con todo, en opinión de los docentes con más experiencia, la disponibilidad de recursos para la enseñanza siempre ha sido relativamente satisfactoria en la escuela. Manifiestan incluso que en la escuela es fácil conseguir apoyo financiero para llevar adelante pequeños proyectos o iniciativas nacidas de ellos mismos, tales como talleres de debate en la enseñanza media, visitas a Santiago o a Santa Cruz, la implementación de sala de música o de una bodega de deporte.

Liderazgo: la fuerza interna del cambio

El sostenedor ha sido una figura clave en la historia de la escuela San José de la Montaña, no sólo porque la creó, sino porque la condujo personalmente en sus primeros cuatro años, imprimiendo varias de las características distintivas de su proyecto educacional. Con los años fue

haciendo menos intensiva su presencia en la escuela: a comienzos de los 2000 delegó la dirección en su propia hija y en 2004 a una profesora destacada, alejándose de la gestión cotidiana. Actualmente, la escuela es prácticamente autónoma en su quehacer diario. Incluso las decisiones claves han sido asumidas por la dirección, incluyendo la contratación de nuevos docentes y la elaboración de proyectos de inversión (aunque en estos casos siempre con una ratificación final por parte del sostenedor). En definitiva, San José de la Montaña es una “empresa familiar” que ha ido profesionalizándose crecientemente.

En sus 15 años de existencia la escuela San José ha tenido cinco directores: el sostenedor, su hija, las actuales directora y orientadora, y otra docente. Aunque se podría pensar que ha habido poca permanencia de los liderazgos, los docentes perciben una clara continuidad de orientaciones educacionales. La escuela ha ido promoviendo liderazgos internos, basados en un creciente foco en lo técnico-pedagógico. Además, los ex directores siempre siguieron vinculados a la escuela en el período siguiente, asesorando y acompañando a la nueva dirección.

“Es que como todas estábamos insertas en el mismo equipo y la directora pertenecía al mismo equipo docente, no produjo un cambio radical ni técnico ni pedagógico cuando asumió, siguió la misma línea” (profesores).

“Los que han sido directores antes eran profesores, entonces conocen la realidad, están compenetrados. Conocían a la comunidad y estaban en conocimiento de las actividades que realizamos. Porque nunca el director ha sido alguien que no conoce la realidad de acá, siempre han sido los que han estado haciendo clases” (apoderados).

Los docentes, directivos y apoderados con mayor permanencia en la escuela, perciben la escuela San José como una institución en constante evolución. Por ejemplo, con la llegada a la dirección de la hija del sostenedor la gestión técnico-pedagógica se fortaleció, se puso énfasis en la planificación de clases y se inició la práctica de observación de aula: aspectos “técnicos” que complementaron el énfasis más “motivacional” de la gestión inaugural del sostenedor. Los docentes y directivos relatan que la gestión institucional se ha formalizado y estructurado más en los años recientes, con la definición de cargos, responsabilidades y una mayor especialización y sistematización de los procesos de trabajo. Además, se ha intensificado el uso de evaluaciones externas, junto con estructurar los procesos de mejoramiento en torno al PME. A su vez, en tiempos más recientes, los alumnos perciben que el control disciplinario se ha hecho un poco más estricto y, en algunos casos –coincidiendo con los apoderados–, consideran que es académicamente más exigente. También se ha ampliado y diversificado la oferta de actividades extra curriculares. Todos estos cambios en los procesos escolares han ido acompañados de transformaciones significativas en la calidad de la infraestructura y equipamiento de la escuela, así como en su tamaño.

Así, la escuela ha cambiado básicamente por fuerzas internas, su crecimiento y consolidación. En esta evolución, un hito relevante habrían sido los cambios de dirección, en donde cada uno ha puesto su sello en una dinámica de continuidad y cambio.

Mejoramiento escolar y políticas educacionales

San José prácticamente no ha participado en programas del Mineduc: por sus buenos resultados no ha sido una escuela “focalizada”. Docentes y directivos identifican políticas educa-

cionales en que participaron, pero aunque “todo aporta algo”, ninguna de dichas experiencias es interpretada como clave en el mejoramiento de la escuela. Lo anterior no quiere decir que las políticas como la jornada escolar completa, Enlaces, LEM o el CRA no hayan impactado a la escuela, pero lo han hecho de un modo muy mediado por ésta.

Esto ha cambiado recientemente con la SEP, en la cual la escuela participa desde el primer momento, hecho que para los actores de ésta ha sido muy relevante. Además de la inversión en el mejoramiento de muchas áreas, la SEP ha contribuido a organizar el trabajo de la escuela más estructuradamente en torno a metas y estrategias institucionales; de hecho, actualmente recibe asesoría de una institución ATE para la evaluación de los alumnos y la estructuración de la gestión. Dar cumplimiento satisfactorio al PME de la SEP es actualmente la primera prioridad de la gestión.

Sin embargo, a nuestro juicio, la iniciativa del Ministerio de Educación que más ha incidido en el desarrollo de la escuela ha sido la prueba SIMCE y su creciente centralidad en la política nacional y en las dinámicas locales de la educación.

Entrevistador: “¿Y la preocupación por el SIMCE?”

Directora: “Siempre ha estado, desde que se inició con el sostenedor, desde el 98-99. Siempre. Siempre le han importado los resultados y las metas, ser los mejores de la comuna”.

Sin embargo, a pesar del énfasis de la escuela y la propia SEP en el SIMCE, una buena parte de las inversiones de los recursos SEP los han dirigidos a reforzar los talleres artísticos, culturales y deportivos de los alumnos.

La historia sin fin del mejoramiento continuo

Uno de los aspectos más notables de la escuela San José es su enorme vitalidad para crecer e introducir cambios en el trabajo, conservando ciertas características esenciales de su identidad. En nuestras visitas y entrevistas fue evidente para nosotros que San José de la Montaña es un espacio vital, con proyectos de mejoramiento e iniciativas de cambio, que –más allá de su efecto sobre el aprendizaje de los alumnos– motivan a los docentes a innovar y tomar iniciativas. En último término, la escuela les ofrece un espacio de desarrollo profesional.

La escuela ha ido enfrentando los desafíos propios de sus estados de desarrollo, pero al mismo tiempo se ha autoimpuesto nuevas metas que han hecho más exigente el trabajo para directivos, docentes y alumnos. También han sido introducidos una multiplicidad de cambios en la dinámica interna del trabajo docente y directivo con el propósito de avanzar hacia niveles superiores de desempeño. Esto, a pesar de su situación aparentemente ventajosa y exitosa, que podría anticipar una actitud más bien conservadora respecto a la introducción de novedades importantes en su quehacer.

Así por ejemplo, la planificación de clases se introdujo primero de un modo general, para luego transformarse en un sistema más específico, clase a clase y supervisado por el jefe de UTP. Es decir, ha ido adquiriendo un lugar central en la gestión pedagógico-curricular. También la observación de clases, introducida a inicios de los 2000, ha ido siendo cada vez más sistemática; al comienzo no existía una pauta objetiva y pre-acordada respecto de los aspectos y criterios que la guían, como la que ahora existe. Historias similares de mayor estructuración e institucionaliza-

ción se podrían relatar sobre otros aspectos clave del trabajo escolar, como el control disciplinario y el rol de la Inspectoría; el apoyo a los alumnos con más necesidades; y el rol de la psicóloga, orientadora y sicopedagoga.

Tempranamente San José de la Montaña se ha consolidado en obtener buenos resultados, que se traducen por ejemplo en el hecho de haber ganado cuatro veces consecutivas el incentivo asociado al sistema nacional de evaluación del desempeño, SNED. El solo hecho de mantener sus logros académicos se constituye en un objetivo desafiante. Al identificarla como escuela “autónoma” la SEP ha consolidado esa percepción, a la vez que contribuido a la institucionalización de sus procesos de mejoramiento y planificación.

Pero el foco en el SIMCE no nació con la SEP. Los docentes y directivos perciben claramente que el SIMCE no ha dejado de ser una presión de mejoramiento a lo largo de la trayectoria de la escuela San José: si bien obtuvieron comparativamente buenos puntajes desde un comienzo, el SIMCE ha sido cada vez más relevante para las autoridades educacionales y las familias, por lo que continuar aumentando los logros sigue siendo una preocupación central.

“La meta, más que lograr los 300 puntos en promedio en sí, es nivelar a los alumnos que están en nivel inicial de modo que pasen al avanzado, acortar un poco la brecha” (directora).

Así, si bien la orientación hacia la excelencia académica es un sello propio del establecimiento, buena parte de las estrategias específicas de mejoramiento que han implementado pueden ser entendidas como una respuesta a esta “presión” externa.

IDENTIDAD DE LA ESCUELA: UN SINCRETISMO PARTICULAR

Las escuelas no son todas iguales, ni son todo lo que quieran ser simplemente porque lo declaran en su proyecto educativo o lo repiten en las ceremonias de aniversario. La cultura y la identidad de una escuela son el resultado de una combinación entre discurso y prácticas cotidianas, entre “misión y visión” y el modo en que se relacionan y conviven sus miembros. Con el tiempo, la escuela San José de la Montaña ha ido consolidando una identidad que combina algunos elementos esenciales: espíritu comunitario, alta exigencia y sana convivencia entre sus miembros.

Cultura e identidad de la escuela

Al reflexionar sobre algún sello de identidad de San José de la Montaña, su directora piensa primero en el espíritu de comunidad. Una manifestación relevante de este espíritu sería el elevado compromiso que los docentes tienen con sus alumnos, demostrado en un trabajo pedagógico profesional, responsable e intenso, pero también en ir “un poco más allá de la parte pedagógica” y preocuparse del alumno como persona. Ella misma busca ocasiones para conversar con los alumnos de un modo más informal. Para la directora, la escuela es una comunidad que requiere afianzar cotidianamente los lazos personales.

La elevada exigencia académica parece ser otro sello de la escuela San José, destacado tanto por la directora como por el sostenedor. Como hemos descrito, desde un comienzo se presentó y aspiró a ser un establecimiento “de excelencia académica”, y ha sido intensiva en mostrar sus logros a la comunidad local, destacarlos en la comunidad escolar, e incentivarlos y premiarlos, ya

sea simbólica o –incluso– materialmente. La aspiración a la excelencia académica no es sólo un discurso en esta escuela, se expresa también en un ritmo intenso de trabajo escolar, tanto para los profesores como para los alumnos. Aunque algunos reconocen que a veces esto llega a manifestarse en cierto estrés, tensión y sobre-exigencia, la mayoría considera que es precisamente una de las virtudes notables de la escuela: conformar un clima en que cada uno debe esforzarse por dar lo mejor de sí para estar a la altura de las expectativas colectivas.

“Lo que nos caracteriza a nosotros es que aparte de hacer lo que tenemos que hacer, hacemos más, siempre más de lo que deberíamos hacer. Es el compromiso, y también el amor que le tenemos a esta carrera. La vocación. Entonces es como que a nosotras no nos gusta ir atrás” (profesores).

Los profesores coinciden en que ambos aspectos –sentido de comunidad y exigencia– son parte esencial de la identidad de la escuela. Para ellos, la escuela –a pesar de los cambios y el crecimiento– es “como una gran familia”, rasgo que les atrajo y fue una motivación adicional para intentar quedarse trabajando en San José. De acuerdo a la percepción de los profesores, este carácter comunitario no se opone, sino que potencia, el ambiente de exigencia y responsabilidad profesional en la escuela, aspectos que creen habrían ido incluso aumentando con el tiempo porque –según dijeron– “nosotros mismos somos competitivos”. Así, los nuevos docentes se adaptan a este ritmo de trabajo y clima de convivencia, o deciden irse.

“Yo creo que es como una especie de competencia que tenemos también. Hay que ser sinceros, porque nos gusta que siempre nos estén reforzando como profesoras, como que va subiendo el ego, y nos hace querer ser cada vez mejor”(profesores).

Los docentes de San José de la Montaña también identifican la disciplina, el compromiso, el espíritu de trabajo y superación, junto con una sana competencia interna, como parte del sello de la escuela. Ellos señalan que fue el director-sostenedor quien imprimió estas características al colegio, y que docentes y directivos han sabido luego mantenerlas, creando así una cultura institucional. Los docentes perciben todos estos rasgos como parte de una experiencia integrada para ellos y los alumnos: no ven discontinuidad entre asignaturas, entre cursos, ni entre ciclos, porque todos aspiran a trabajar con las mismas reglas, el mismo ritmo y la misma disciplina.

Por su parte, los alumnos son muy conscientes de estas características de su establecimiento, coincidiendo en la identificación de la amistad y la buena convivencia, el orden, la disciplina y la exigencia académica como lo más distintivo de su experiencia en ella. Ellos valoran esto, comparando sus rendimientos y conocimientos con los de amigos y familiares, sintiéndose seguros de estar mejor preparados para afrontar la enseñanza media. Parecen muy preocupados de ser y mantenerse siendo una escuela comparativamente de mejor desempeño en la zona.

“Entrevistador: ¿Cómo ve la gente de acá de Chimbarongo a la escuela, según ustedes?”

Alumnos: Con la gente que yo he estado, todos dicen que es muy buena.

Alumnos: Porque mi prima antes estaba en el colegio de allá y entró (a esta escuela) y algunas cosas que aquí hacían en el otro colegio no hacían.

Alumnos: Es que acá la exigencia es más alta.

Alumnos: Porque no sé, comparado con otros amigos que tengo, yo igual sé mucho y todo lo sé por el colegio.

Alumnos: Este es el mejor colegio del pueblo, eso dicen, que es el mejor colegio de la Comuna, entonces igual es un orgullo ser de acá” (alumnos octavo básico).

Este rasgo “competitivo” es muy valorado también por los docentes.

“Yo creo que la exigencia académica hacia los alumnos es progresiva, que a los niños uno los va formando y ellos van adquiriendo esa habilidad, capacidad” (profesores).

En opinión de directivos y docentes, los alumnos de la escuela San José de la Montaña no ofrecen mayores dificultades para desarrollar el proceso formativo. En su inmensa mayoría, aunque con excepciones ciertamente, serían respetuosos, receptivos, abiertos y motivados con el aprendizaje, orientados al trabajo escolar y, en general, obedientes de las normas de convivencia establecidas. Todos piensan que se trata de características más bien escasas en la actualidad para el común de las escuelas, pero que en ésta han estado presentes desde el comienzo. Los docentes en sus conversaciones transmiten cierta sensación de privilegio respecto a otras escuelas en donde sólo lograr desarrollar una clase normalmente sería un gran desafío.

“Hay una norma para cada cosa y los cursos la han internalizado. Entonces eso ha formado una cultura en el colegio que te da tranquilidad para el desarrollo de tus clases” (profesora).

De acuerdo a los profesores, los alumnos de la escuela San José combinan una disposición receptiva y respetuosa, con una actitud reflexiva y crítica, todo lo cual favorece enormemente el trabajo pedagógico. Además de un cierto “efecto escuela”, algunos asocian este carácter con la cultura de pequeña comunidad semirural, familias altamente motivadas, junto con la valoración por un ambiente ordenado y exigente; tal como sería vista la escuela desde el exterior.

Convivencia

Durante nuestra estadía en la escuela observamos con detalle las rutinas diarias de entrada y salida, así como los recreos y las horas de clase. Fue evidente para nosotros el elevado grado de organización y cuidado hacia los estudiantes por parte de la escuela en todos estos aspectos. La cotidianidad, con lo vertiginosa que llega a ser en una escuela-liceo, transcurría sin mayores conflictos ni contratiempos. Profesores, alumnos y apoderados seguían una rutina fuertemente internalizada. Esto no implica que los alumnos no fueran dinámicos, joviales ni espontáneos en sus relaciones, especialmente en el recreo: la alegría, el juego y el fútbol inundaban los patios, pero el respeto a las normas se dejaba sentir.

De manera prácticamente unánime, los actores entrevistados consideran que la calidad de la disciplina de los alumnos y, más en general, la convivencia escolar es muy buena en San José de la Montaña. Ciertamente, de acuerdo a docentes, alumnos y apoderados en la escuela no existen mayores peleas, casos de violencia física entre alumnos o conformación de pandillas. Pero nadie ve esto como un resultado casual: la escuela es estricta e intensiva en el trabajo de formación y regulación de lo conductual. El sello de escuela con buena disciplina es muy fuerte en esta comunidad y –de acuerdo a los entrevistados– este aspecto es valorado tanto por docentes como

por alumnos (salvo conflictos menores con los estudiantes en torno a la flexibilidad sobre la presentación personal requerida para asistir a la escuela).

Los alumnos también perciben un buen clima de convivencia en la escuela, caracterizado por la falta de conflictos severos entre compañeros, un ambiente amistoso, respetuoso y tolerante (salvo situaciones puntuales). Los alumnos extienden estas buenas relaciones al comportamiento fuera de la escuela. Aunque varios manifiestan tener otros amigos fuera de ella, muchos remiten a relaciones de amistad duraderas de la escuela, siendo ésta para algunos la única instancia de compartir más intensivamente con pares, dado el carácter rural de su zona de residencia. Ciertamente, saben que están en una escuela donde el control disciplinario es mayor que en las demás, porque comparan con sus amigos y familiares; se dan cuenta de que ésta es más estricta, y –en opinión de algunos– crecientemente más estricta, tanto en lo disciplinario como en el control de la conducta en los recreos; sin embargo, no perciben arbitrariedad o autoritarismo en la escuela.

Una razón para esto es que la escuela ha definido en el reglamento de convivencia (en cuya elaboración y revisión anual participan el centro de padres y el centro de alumnos) una gradación de procedimientos para abordar las situaciones problemáticas, que comienzan por el diálogo, la mediación (realizada por la psicóloga, cuando se trata de conflicto entre alumnos), la entrevista con el apoderado y el establecimiento de compromisos por escrito, llegando hasta las sanciones disciplinarias. Para los docentes la existencia y aplicación de este reglamento es muy importante, porque forma a los alumnos en el tipo de conducta que se espera de ellos, les enseña a convivir en una comunidad normada y también facilita la resolución de conflictos, al aplicar medidas que son reconocidas y aceptadas. Complementariamente, la orientadora y la psicóloga preparan materiales y programas de formación en aspectos conductuales o disciplinarios, que luego son transferidos a los docentes en las reuniones de GPT.

Asimismo, los alumnos entrevistados tienen una imagen muy positiva de sus docentes, a quienes ven como personas cercanas, con quienes mantienen una constante comunicación, lo cual fue evidente para nosotros en múltiples relatos recogidos de los alumnos.

“Los profesores se preocupan por nosotros. No solamente se preocupan del colegio, si nos pasa algo afuera, con la familia, ellos se preocupan. Cuando uno es más chico se preocupan de la parte más valórica de los alumnos, para hacerlos mejores personas; y después, cuando más grande, como ya van formando los valores, nos enseñan la parte más educativa” (alumnos).

“En algunos colegios existe una diferencia entre profesor y alumnos clara, acá eso no existe, es mucho menos. En otros colegios si los niños les hablan a los profesores muchas veces no los pescan” (apoderados).

Ciertamente, no es que el conflicto y las tensiones hayan desaparecido de San José de la Montaña, pero a juicio de todos los entrevistados, priman la calidad de la convivencia y la disciplina.

CLAVES Y TENSIONES DEL MEJORAMIENTO SOSTENIDO DE SAN JOSÉ DE LA MONTAÑA

En sus primeros quince años de existencia, la escuela San José de la Montaña ha obtenido logros académicos con sus alumnos, que son destacados e incluso notables cuando se los compara con los obtenidos por establecimientos que trabajan en circunstancias *grosso modo* equivalentes.

Más aun, esta efectividad relativa de la escuela ha aumentado sostenidamente al menos durante la última década. A lo largo de este informe hemos descrito con detalle cinco “factores” que a nuestro juicio están a la base de esta excepcional trayectoria: cómo la escuela se ha posicionado en el sub-sistema escolar local, cómo trabaja en los aspectos curriculares y pedagógicos, cómo se comprometen los docentes con su profesión, cómo han ejercido su liderazgo los directivos de la escuela y cómo todos estos elementos han ido configurando una identidad, una cultura propia de la escuela. Sin embargo, como explicamos, cada uno de estos “factores” consiste en una compleja constelación de elementos, cuya contribución última a la trayectoria de mejoramiento de la escuela es muy difícil de discernir.

Sin embargo, no creemos que todos los factores sean igualmente decisivos para comprender el mejoramiento sostenido de la escuela San José, ni que éste sea simplemente el resultado de la suma de ellos. De acuerdo a nuestro análisis, el hecho fundacional de que la escuela San José se posicionara exitosamente en el “mercado escolar” de Chimbarongo le otorgó una cierta ventaja inicial que facilitó su labor: tanto por procesos de selección (e.g. el cobro a los padres) como de autoselección (e.g. orientación a la excelencia académica), la escuela conformó una comunidad escolar bien dispuesta a hacer el exigente esfuerzo al que se la convocó. El que tempranamente hubiera resultados positivos de los alumnos, sumado a la promoción de ciertos símbolos de estatus e identidad, no hicieron más que consolidar la espiral de ascenso. Pero en Chile son muchas las escuelas, especialmente particulares, que disfrutan de cierta “ventaja inicial” y que luego no agregan mucho valor educacional a sus alumnos; más aun, esta ventaja inicial puede inducir en muchos casos a una falsa sensación de efectividad que no empuja hacia el trabajo duro. El análisis del funcionamiento curricular-pedagógico de la escuela San José nos dejó en claro que éste no era uno de esos casos: los docentes y directivos despliegan un esfuerzo profesional notable, caracterizado por la rigurosa planificación y monitoreo de la enseñanza, un exigente e intensivo trabajo en el aula y múltiples formas de apoyo diferenciado para los alumnos que enfrentan mayores dificultades. Aunque la escuela ha intentado mantener un trabajo balanceado en todas las dimensiones del currículum, es evidente que parte sustancial de su estrategia ha consistido en focalizar esfuerzos en aquellos aspectos que son luego evaluados por el Ministerio de Educación a través del SIMCE, para lo cual han hecho un uso intensivo de pruebas estandarizadas como forma de monitoreo de los avances y orientación de los esfuerzos suplementarios. ¿Hubiera podido la escuela San José alcanzar sus logros sin aquella “ventaja inicial”? No lo sabemos. ¿Hubiera podido hacerlo sin el intenso trabajo pedagógico-curricular? Estamos convencidos de que no.

Un trabajo técnico-pedagógico como el desarrollado en la escuela no sería posible si ésta no contara con un equipo docente capaz y motivado para llevarlo a cabo. Los profesores (principalmente profesoras) de la escuela San José deben trabajar duro para cumplir con lo que se espera de ellos y a pesar de hacerlo en un ambiente exigente, sienten que así es como deben ser las cosas, porque tienen un elevado sentido de la responsabilidad profesional y del compromiso con la escuela y sus alumnos. También aprenden unos de otros, aceptando la supervisión y retroalimentación del equipo directivo. No sabemos hasta qué punto ellos poseían previamente todas estas características, lo relevante es que para permanecer en la escuela se necesita desarrollarlas, y este establecimiento educacional ha sido también una escuela profesional en ese sentido. Un modo de funcionamiento como el descrito no se genera espontáneamente, ni un cuerpo docente con estas características se congrega azarosamente: los directivos de la escuela San José han jugado en esto el rol decisivo. Los diferentes directores de la escuela la han conducido por procesos de

cambio que han tenido en buena medida un carácter acumulativo: la escuela ha ido profesionalizándose y sofisticando su trabajo en el ámbito pedagógico-curricular, lo que ha sido posible porque los directores tenían un profundo conocimiento de la escuela y han intentado mantenerse fieles a su misión, al tiempo que abiertos a introducir innovaciones para alcanzarla. Los directivos han sido líderes que han hecho crecer la escuela y con ella a sus integrantes, contando con el reconocimiento y confianza de su comunidad escolar. Ciertamente, quienes en último término abren las oportunidades de aprendizaje para los alumnos en la escuela son los docentes, pero los que han generado las condiciones institucionales para que esto suceda en San José de la Montaña, incluyendo determinar quiénes son esos docentes y cómo llevarlos a entregar lo mejor de sí mismos, son los directivos.

Este modo de trabajar y relacionarse en la escuela, esta manera de afrontar el desafío de la enseñanza-aprendizaje, ha ido produciendo en estos años una identidad que, en las representaciones de los miembros de la comunidad de San José de la Montaña, converge con sus expectativas y aspiraciones sobre cómo quisieran ser. A nuestro juicio, una particularidad de la cultura institucional de esta escuela es su mezcla de elementos aparentemente contradictorios: por ejemplo, en sus orígenes el sostenedor imprimió a la escuela un cierto espíritu “normalista” y religioso que convive actualmente con un fuerte foco en los aprendizajes académicos y un trabajo altamente tecnificado; por otro lado, aunque la escuela destaca su carácter comunitario e integrador, al mismo tiempo promueve una actitud intensamente competitiva y cultiva su prestigio como escuela de excelencia en la zona. Esta amalgama a la que llamamos “cultura institucional” se convierte a su vez en un recurso para motivar, dar sentido y alinear las conductas de alumnos, docentes y apoderados. A nuestro juicio, los dos elementos clave en este orden de cosas han sido el sentido de comunidad y buena convivencia entre sus miembros, junto con la elevada exigencia académica hacia los alumnos, que redundan en una alta exigencia hacia los profesores.

A partir de este análisis, algunos desafíos que identificamos para el futuro de la escuela son: ¿Cómo ponderar la relevancia del SIMCE respecto del resto de la experiencia formativa de los alumnos? ¿Cómo mantener el mejoramiento cuando ya se han alcanzado niveles elevados de logro? ¿Cuál es el próximo paso en la profesionalización del trabajo docente de la escuela?, Y ¿Cómo extender hacia la educación secundaria los buenos logros obtenidos en la enseñanza básica? Como muestra la historia de San José, el mejoramiento escolar es un espiral sin fin.

ESCUELA BÁSICA D-58 JAPÓN: UNA ESCUELA MUNICIPAL CON FOCO EN LA DIVERSIDAD

VERÓNICA LÓPEZ - XIMENA RUBIO

¿Cuál es nuestra meta? Que todos los niños aprendan, esa es nuestra meta, que todos los niños lleguen a ser buenas personas, y trabajar con la inclusividad, que seamos inclusivos todos; niño que entre, tratemos, trabajemos por ellos (directora).

INTRODUCCIÓN

La región de Antofagasta aparece generalmente entre las cuatro o cinco regiones del país con más bajos resultados SIMCE en cuarto básico. En 2010 ocupó el tercer lugar entre las regiones con menor puntaje, después de Atacama y Tarapacá. Estos datos dan cuenta de un problema que afecta a un volumen de población importante: en Antofagasta, más del 50% de los niños en edad escolar asisten a establecimientos dependientes de la Corporación Municipal de Desarrollo Social. Solo tres de las escuelas del municipio lograron alcanzar puntajes por sobre el promedio nacional en el SIMCE de cuarto básico del año 2010: una de ellas es la escuela Japón.

La escuela Japón abrió sus puertas a comienzos de 1967 con ocho maestros para atender a una población de 625 alumnos en dos jornadas, distribuidas en quince cursos de primero a sexto básico. En aquellos años recibía el nombre de Escuela Mixta de Primera Clase Rural, funcionando con el N° 39 del departamento de Antofagasta. En 1978 fue denominada escuela Japón, en honor a los marinos japoneses que recalaron en Antofagasta, ayudaron a pintar la escuela y le dejaron su emblema patrio. Posteriormente, fue reclasificada por el Ministerio de Educación como escuela D-58 Japón.

En 2002 la escuela ingresa a la Jornada Escolar Completa desde tercero a octavo básico. Actualmente posee veinticuatro cursos que funcionan con esta jornada y ocho que lo hacen sin ella; de estos últimos, cuatro lo hacen en la mañana –segundos básicos– y otros cuatro –los primeros básicos– en la tarde. Posteriormente, en 2008 la escuela Japón ingresa al sistema de Subvención Escolar Preferencial, siendo clasificada como autónoma. En total, de sus 1262 alumnos, 416 son prioritarios, lo que corresponde a un 32,9%, por lo que se ubica en el NSE medio (grupo C según SIMCE)¹.

La escuela básica D-58 Japón está emplazada en la población Corvallis, uno de los barrios más antiguos de Antofagasta. Ubicada en el sector noreste de la ciudad, la Corvallis es conocida

¹ Otros datos a destacar en relación a la composición de los estudiantes de la escuela son la cantidad de ellos que, hasta el año 2011, estaba bajo la categoría de vulnerables (263), y los que pertenecen a programas especiales como Chile Solidario (48) y Programa Puente (38). Además, según datos de ese mismo año, cuenta con 55 alumnos que son parte de alguna etnia (mapuche, atacameña, coya etc.), 6 de los cuales poseen beca indígena (PEI, 211).

por ser un lugar habitado por trabajadores y gente de esfuerzo que destacan por su organización comunitaria. Sin embargo, según algunos apoderados, profesores y gente de la zona, la población ha sido testigo de situaciones delictivas como tráfico de drogas y robos, lo que la convierte en un sector de vulnerabilidad para las familias que viven en ella. Con todo, la escuela Japón está ubicada en un sector que sus habitantes consideran “mejor” dentro de la población. Colinda con una plaza pública y con el jardín infantil Marcela Paz, del cual proviene la mayoría de sus alumnos. La escuela no tiene nivel de transición (prekínder y kínder), de manera que el principal ingreso ocurre en primero básico. De ahí que las prácticas de “no selección” se den casi de manera natural.

Una de las principales características del establecimiento es su orientación hacia la inclusión: *“Desarrollar vocación por la diversidad, y ser formador de habilidades para la gestión del proyecto de vida humano integral”* (PEI escuela Japón, 2011). Esta redacción es reciente, pero el espíritu al que obedece data de antaño: formar buenas personas. Dicha misión se encuentra asociada a los principios de la escuela de anticipación de Gabriel Castillo –premio nacional de educación 1997, quien inspiró en gran parte el proyecto educativo que se cristaliza hoy en la escuela– y se materializan en uno de los principales objetivos que se plantea el colegio: “Enseñar a todos y que todos aprendan”. De ahí que, del total de sus estudiantes, aproximadamente sesenta sean atendidos por profesionales PIE (Proyecto de Integración Escolar) y que el establecimiento cuente con un equipo psicosocial, conformado por una psicóloga, una asistente social y una psicopedagoga, que trabaja con los niños rezagados y que presentan dificultades en la escuela, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales (NNE) permanentes y transitorias.

Finalmente, cabe señalar que lo que antes era una “escuelita de cerro” que no muchos conocían, hoy es una de las escuelas básicas emblemáticas de la ciudad, símbolo de calidad y tradición familiar. Este prestigio va unido a la imagen que la directora proyecta hacia la comunidad escolar y la ciudad: una verdadera líder que ha conducido a la escuela Japón al lugar que ahora ocupa en Antofagasta.

MEJORAMIENTO CON EQUIDAD

En los últimos años, la escuela Japón ha conseguido importantes logros en el SIMCE. En 2010 avanzó 24 puntos en la medición de lectura (de 255 a 279 puntos) y 21 en la de matemáticas (de 245 a 266) en cuarto básico respecto al año 2002. Esta trayectoria de mejoramiento en los indicadores de desempeño escolar no está exenta de altibajos. Durante el período 2005-2006, la escuela experimentó una baja de 9 puntos en lectura, lo cual se revirtió poco a poco en el período siguiente (2006-2007). Pero es en los últimos cuatro años que la escuela Japón logra incrementar de forma significativa su desempeño académico en el SIMCE. En términos generales, se observa que el mejoramiento de la escuela inicia la década con un leve retroceso, para pasar a una etapa de estabilización de sus puntajes entre los años 2006-2008, que culmina con un crecimiento que se vuelve más intensivo a medida que transcurren los dos períodos siguientes (2008-2009 y 2009-2010).

Es importante destacar que este mejoramiento académico también ha tenido un efecto de equidad en el aprendizaje. El porcentaje de alumnos que se sitúa en el nivel inicial en lectura ha decrecido de forma sostenida (desde un 46% en 2006 a un 16% en 2010), siendo el último período (2009-2010) el que ostenta la mayor disminución. Junto con ello, los estudiantes que alcanzan un

nivel de logro avanzado en el SIMCE de lectura aumentaron de un 32% a un 56% en el mismo período de tiempo, mostrando un alza significativa en los últimos años (2009 y 2010). Algo similar ocurre en matemáticas, donde la escuela ha reducido el porcentaje de alumnos con un nivel de logro inicial (de un 43% en 2006 a un 21% en 2010). El aumento de los alumnos que obtienen un nivel avanzado en este período también es significativo (17 puntos porcentuales).

Estos resultados dan cuenta del esfuerzo que ha hecho la escuela por entregar equidad en el aprendizaje: los mayores cambios se dan en la reducción de los alumnos con niveles iniciales, siendo el subsector de lenguaje el que ha experimentado un mejoramiento más importante. Es importante relevar que esta trayectoria no ha implicado un aumento en el nivel de selectividad de los alumnos.

La escuela Japón presenta también un desarrollo en alza en relación con su matrícula y los indicadores de eficiencia interna (como son la asistencia, repitencia y deserción). La tasa de repitencia en ambos ciclos de enseñanza básica ha sido baja y relativamente estable durante la última década. Entre 2000 y 2010 no superó el 2% total, mientras el porcentaje de asistencia mensual es cercano al 97% y la tasa de retiro bajó de un 3 a un 0,5%. Aun cuando estas tasas ya eran buenas en comparación con el promedio nacional, a partir del año 2008 mejoraron todavía más. Este año coincide con el inicio de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (ley SEP), por lo que se puede suponer que la política tendiente a retener a los alumnos de mayor vulnerabilidad socioeconómica tuvo su efecto en la escuela.

Finalmente, y para complementar los datos sobre mejoramiento, vale la pena señalar que en el sistema de evaluación docente, de los treinta y seis profesores que trabajan en la escuela Japón, un 72,2% fue clasificado como “competente”, un 19,4% se situó en el nivel “básico”, tres fueron evaluados como “destacados” (8,3%) y ninguno obtuvo un nivel “insatisfactorio”.

Logros relevantes para su comunidad educativa

De acuerdo a los miembros de su comunidad, la historia de la escuela Japón presenta varios logros. El avance en rendimiento es, probablemente, el más reciente, de modo que para entender cómo ha ocurrido, es necesario identificar cuáles son y cómo se han conseguido los anteriores. Esta es la historia que intentamos trazar a continuación.

Infraestructura

Durante nuestra estadía, muchos entrevistados nos contaron cómo la escuela ha mejorado sustancialmente en infraestructura. Lo que antes era un edificio pequeño, rodeado de tierra, hoy es un recinto de tres edificios de cemento con áreas verdes, comedor, salas de dirección, orientación y primeros auxilios, educación diferencial y Proyecto de Integración Escolar, a lo que se suman dos patios, uno de ellos techado. Además, los espacios están limpios y cuidados, y los muros que separan a la escuela de la comunidad están pintados o decorados con mosaicos que los propios estudiantes y profesores elaboraron. En este proceso de mejoramiento estuvo involucrada toda la comunidad educativa.

“Así empezamos como a cuidar, a cercar, empezamos a hermostear la escuela, decirles a los niños que si su espacio era muy carente, existía un espacio, que era su escuela y que había

un mundo mejor, el cual ellos tenían que luchar para conseguirlo, había una mejor calidad de vida, a la que ellos tenían derecho y ellos podían tener acceso” (docentes).

Además, gracias al proyecto medioambiental Las Terrazas Milenarias que ganó en 1994, la escuela construyó un jardín y plantó árboles, con lo cual adquirió el sello de “escuela verde” o ecológica.

“Aunque tú no me creas, este entorno verde para nuestra unidad educativa es un logro altísimo, que en la zona, en el norte, en el desierto, tengamos esos árboles tan bonitos, como un oasis” (directora).

Seguridad y salud

Otro logro importante ha sido el mejoramiento de la seguridad en el recinto y los alrededores. La primera estrategia ideada por la escuela fueron las brigadas escolares, creadas en 1993 como iniciativa conjunta entre la dirección y los apoderados. Estas consistían en un grupo de alrededor de veinticinco apoderadas que apoyaban la salida y entrada de los niños a la escuela vigilando la puerta y los alrededores. Las brigadas dejaron de funcionar hace tres años, cuestión que el centro de padres atribuye a la influencia de la Gobernación que buscó institucionalizarlas sin cumplir su compromiso. Aun así, las brigadas son un hito muy importante para la comunidad escolar, pues representan un logro colectivo que hizo que la escuela se viviera como un lugar seguro y protegido.

Hoy la seguridad en la escuela es responsabilidad del orientador, quien ha conseguido, por ejemplo, la presencia de carabineros todos los días a las 8:00 a.m. y la delimitación de los cruces peatonales. Además, las tres profesionales del equipo psicosocial (psicóloga, asistente social, psicopedagoga) han comenzado a apoyar su gestión a través de la generación de protocolos de acción ante situaciones de abuso y acoso.

Clima escolar y formación integral

¿Qué es lo que caracteriza el clima de esta escuela? Por una parte, una cultura de respeto mutuo, que promueve el buen trato dentro y entre estamentos. Según el equipo directivo, la mantención de este clima es algo que se trabaja día a día y año a año. Por ejemplo, existe una serie de ritos institucionalizados que promueven la buena convivencia. Se festeja el Día del Padre, el Día de la Madre, el Día del Niño. Durante el aniversario, se celebra además el Día del Anciano, se realiza un fogón nocturno y un desayuno para todos los reyes de curso. A finales de cada año se celebra un ritual especial: la iniciación lectora de los alumnos de primer año, denominada “Yo sé leer”. Los profesores se disfrazan de personajes de cuentos infantiles y los estudiantes de primero básico leen un libro.

En un ambiente con alta orientación al trabajo y al aprendizaje, llama la atención que los estudiantes no señalen sentirse estresados. Tampoco los apoderados consideran que sus hijos vivan agobiados por las calificaciones. Esto puede deberse, por una parte, a que la escuela promueve una serie de estrategias que dinamizan el aprendizaje y alivian la carga académica, como un sistema de bonificación con décimas por el trabajo realizado durante el período de clases, que les permite a los alumnos evitar las tareas en casa y acumular décimas para las pruebas: “*Uno al*

trabajar, aunque lo esté haciendo por la décima, entiende, y después en la prueba prácticamente uno no necesita estudiar” (alumnos 8° básico). Por otra parte, es probable que los estudiantes no se sientan estresados gracias a que la escuela propicia variadas instancias de distensión. En varios momentos a lo largo del año y en el transcurso diario se ofrecen oportunidades para la risa y los gritos, en un ambiente regulado. Por ejemplo, durante los recreos, los profesores de educación física desarrollan recreos entretenidos que permiten a los alumnos divertirse de manera organizada y enérgica. Los docentes también tienen sus espacios: la sala de profesores es amplia, está equipada con sofás, mesas y una cocina.

Asimismo, pudimos constatar que en esta escuela existen mecanismos de *apoyo social y pedagógico de los profesores* hacia los estudiantes. En la entrevista posterior a la observación de la clase de lenguaje, los estudiantes aseguraron que les gustaba mucho la profesora y extendieron sus comentarios a los demás docentes.

“Alumna: Es buena, es acogedora. Yo creo que la escuela para nosotros es como un segundo hogar, porque pasamos la mayoría de nuestros días...

Alumna: Se preocupa por si, si te pasa algo, si estás mal, tus amigos, las profesoras... te apoyan demasiado.

Alumna: A nosotros como que nos apoyan en todo lo que hacemos, aunque de repente no tomemos muy buenas decisiones, igual nos apoyan y nos tratan de guiar por un buen camino.

Alumno: Exacto, y los profesores son como los segundos padres, los que nos aconsejan, nos ayudan... Por ejemplo, si hay mala nota o un niño tiene problemas en la casa, lo aconsejan, llaman a las psicólogas, lo ayudan, hay orientador, de todo ese tipo.

Alumna: Es como una escuela completa [...] tenemos todo lo que necesitamos” (alumnos luego de la clase).

Como vemos, los estudiantes refieren un apoyo de tipo social y emocional que, junto con el apoyo pedagógico que reciben dentro y fuera de clases, hacen de la Japón una “escuela completa”. En este sentido, una forma que ha desarrollado el colegio para asegurar el mantenimiento del buen clima escolar ha sido el sistema de reuniones diarias entre los alumnos y sus profesores jefe. Todos los días, al inicio de la jornada, los estudiantes tienen quince minutos de reunión con ellos y utilizan este espacio para discutir problemas o conflictos que hayan podido suscitarse, de manera que el tratamiento de estos temas no quede restringido a la hora de consejo de curso. Además, los profesores aprovechan este espacio para motivar a los estudiantes respecto a los objetivos que pueden lograr durante la jornada en curso. En la misma línea, cada mañana los estudiantes se forman en el patio, reciben el saludo del día y se genera el primer contacto institucionalizado entre alumnos y profesores.

Por otra parte, evidenciamos una fuerte *orientación al desarrollo*. La escuela ofrece un futuro mejor y cercano. La perspectiva de desarrollo es explícita y forma parte de la visión y misión de la escuela: “¿Cuál es la meta de nosotros? Que todos los niños aprendan, que todos los niños lleguen a ser buenas personas, y trabajar con la inclusividad, que seamos inclusivos todos, niño que entre, tratemos, trabajemos por ellos” (directora).

Entonces, la meta es doble: lograr aprendizajes para todos y formar buenos ciudadanos. Para ello, se promueve la autonomía de los estudiantes, de manera que se vuelvan responsables de sí mismos y de las decisiones que toman. Desde nuestra perspectiva, esta autonomía se hace patente en la forma en que ellos hablan de sí mismos y de sus proyectos de vida. Por ejemplo, los alumnos de octavo conocen sus opciones para la enseñanza media (técnico-profesional o científico-humanista) con sus fortalezas y debilidades. La idea es que tomen sus decisiones vitales de manera consciente; que ellos elijan sus destinos y no al revés.

Compromiso de padres y apoderados

El compromiso actual de los apoderados es fuente de orgullo para la comunidad: “Otro logro que yo encuentro, de alguna manera, el tener encantados a los apoderados, también es un logro, porque eso nos lleva a tener un buen ambiente de trabajo, la gente cree [en el proyecto educativo]” (directora).

¿Cómo es que la escuela logró “encantar a sus apoderados”? En una primera etapa, a través de las mejoras en infraestructura y limpieza. Luego, con la provisión de recursos de aprendizaje para sus estudiantes. Pero también en la generación de un ambiente escolar de respeto y, paulatinamente, gracias a la cultura orientada al éxito que fue delineando.

Los apoderados suelen tener relaciones cercanas con los profesores. Estos les informan del avance curricular de los niños e intencionan que ellos los apoyen en la medida de sus posibilidades. El sistema de bonificación de décimas ayuda a que las familias no se recarguen de tareas; sin embargo, se espera y se explicita que los apoderados deben brindar a sus hijos espacios y tiempos para el estudio. Nosotros fuimos testigos de horarios de atención de apoderados en los que la profesora revisaba con las madres, uno a uno, los avances en las asignaturas y las calificaciones respectivas; y juntas analizaban las mejores estrategias para ocupar las décimas guardadas en tal o cual prueba.

Desde la voz de los propios estudiantes, el compromiso de los apoderados con el proceso educativo impacta en su propio aprendizaje:

Alumna: “Igual que sí, en otros colegios apoya la pura escuela y en la casa te dejan hacer lo que sea, acá no, los papás te apoyan en la casa como en la escuela.

Alumna: Más que económicamente te apoyan personalmente, y si uno no entiende y el papá tampoco entiende, tratan de buscar a una persona que ayude...

Alumna: Eso se ve en las reuniones de apoderados, porque hay papás que no... a mí me pasó en mi otra escuela que también me cambié... que iban una vez al año, que iban a matricular al niño y que después no aparecían en todo el año. Y acá la mayoría de los papás vienen a reuniones, y si no pueden se disculpan con la profesora, que tenían que trabajar” (alumnos 8° básico).

Que todos los niños aprendan

Más que “subir en el SIMCE”, el gran logro de la escuela Japón ha sido que todos los niños han aprendido más. En efecto, a partir de 2008 hay evidencias de avances progresivos de todos

los alumnos, incluso de aquellos que no son contabilizados para el cálculo final SIMCE. Como les mostró el coordinador de la ATE Aconcagua a las profesoras de cuarto básico –en una reunión que tuvimos la oportunidad de observar–, los alumnos que participan en el Proyecto de Integración Escolar habían subido, junto con los demás niños, sus niveles de logro en lenguaje y matemáticas. En la cita se analizó la situación de uno de estos alumnos, que había subido de un 10% a un 42% durante el año. Según el coordinador, este nivel de logro ubicaba al estudiante dentro del rango promedio de alumnos municipales regulares (no PIE) de la comuna.

En síntesis, el logro académico es inclusivo; se trabaja con y desde la diversidad. Y los estudiantes lo reconocen, pues identifican la multiplicidad de estrategias pedagógicas como la vía a través de la cual el logro se consigue.

Alumno: “Es que igual los profesores entienden que no todos pueden aprender con parte teórica, entonces se trabaja con todo el curso...”

Alumna: O sea, una clase que tuvimos ayer, que fue prácticamente un juego con toda la teoría de historia... por ser, la profesora preguntaba algo y el que respondía primero ganaba algo” (alumnos 8° básico).

ELEMENTOS MEDULARES DEL PROCESO DE MEJORAMIENTO

En la sección anterior, describimos los logros que la comunidad educativa identifica como propios. En esta sección, hacemos lo mismo con algunos factores que, a nuestro juicio, permiten explicarlos. Se trata de un esfuerzo interpretativo que hemos compartido en dos ocasiones con el equipo directivo de la escuela (primero en terreno y luego por escrito).

Una orientación basada en los derechos humanos

En uno de los patios de la escuela cuelga un letrero donde se lee lo siguiente:

1. Los alumnos aprenden
2. Aprenden saberes fundamentales
3. Los alumnos aprenden simultáneamente a ser mejores seres humanos
4. Estos tres signos tienen lugar en todos los alumnos

Este lema de Gabriel Castillo inspira la filosofía que orienta a la escuela Japón: un proyecto educativo con sentido de derechos humanos. “*Todos los niños aprenden*”, “*todos avanzan*”, fueron frases que escuchamos en reiteradas ocasiones. La perspectiva de derechos humanos significa que los niños y sus familias son considerados sujetos de derecho. No solo hay un interés técnico por crear un ambiente escolar que sirva instrumentalmente a un mejor rendimiento. Detrás de este interés, se esconde una genuina intención de crear condiciones socialmente más justas y con mayor bienestar para la comunidad.

Dicha filosofía se intenciona a través de tres grandes orientaciones estratégicas. La primera es la mantención de una cultura de respeto, no solo de los estudiantes hacia los adultos o de los apoderados hacia los profesores, sino también de los adultos hacia los estudiantes y de los profesores hacia los apoderados. La segunda es la orientación al aprendizaje de todos los niños. Y la tercera, la convicción de que el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de habilidades son

necesarios para la formación de mejores seres humanos. Entonces, la doble meta –mejorar rendimiento y formar buenas personas– se fusiona en una sola.

Este sentido de la educación para todos y para la vida implica que la protección de los derechos de la infancia es un eje fundamental para la escuela.

“Acá el niño se respeta, acá al niño se le cuida, yo les digo: “Colegas, acá hay niños que lo único que les queda es la escuela, nada más que la escuela, que sean felices acá” (directora).

Es desde esta misma ética de derechos humanos que se administran los conflictos al interior del colegio. Por ejemplo, cuando se presentan problemas entre estudiantes, opera un procedimiento de arbitraje: los alumnos son llamados juntos a la oficina del orientador. Una vez allí, cada uno o un grupo de ellos es invitado a dar su versión de los hechos. Si es necesario, el orientador llama al apoderado. El orientador actúa de árbitro y puede solicitar alguna acción reparadora para la parte que se vio ofendida o perjudicada. Él mismo reconoce que, cuando se realiza de esta manera, los estudiantes terminan por admitir sus errores y considera que la reflexión conjunta de las causas y consecuencias de los hechos es beneficiosa para todos.

La ética de derechos humanos guía también la opción de no seleccionar a los alumnos y evitar la expulsión. De acuerdo con la filosofía de Gabriel Castillo (2004), es necesario eliminar la intencionalidad selectiva de las escuelas básicas y sus mecanismos de exclusión y, en su reemplazo, fortalecer su intencionalidad inclusiva, educadora y generar estrategias de gestión que permitan hacerla posible.

En la escuela Japón, los mecanismos de gestión que pudimos observar para hacer posible la inclusión tienen que ver con cierta flexibilidad para manejar las situaciones de alumnos con problemas de conducta. Este discurso es consistente no solo entre los alumnos que actualmente estudian en la escuela, sino que también es reconocido como una práctica antigua por parte de los que ya egresaron:

“En mi curso llegaron tres personas repitentes y, al principio, no, ellos eran como los más choros, por así decirlo, no hacían nada, no querían hacer las tareas, no estaban interesados. Y ahora, bueno, *él* es mi mejor amigo, cambió demasiado, para bien, el cambio les hace bien, con el profesor se lleva bien, tiene buenas notas” (alumna 8° básico)

“¿Echado? No, a ninguno lo echaron, siempre como que habían niños que se portaban mal, pero no era como: ‘Ya, ¿sabís qué? Este niño se está portando mal, lo van a echar’ y listo, chao, se acabó el problema. Sino que era: ‘Ya, se está portando mal, acompañémoslo, vamos educándolo, y que siga acá y que cambie’. Y al final se quedó eso” (exalumno).

A esta ética de derechos humanos de la infancia, la escuela Japón ha agregado un eje adicional: la ética del desarrollo de los apoderados. La escuela confía en ellos y, además, aporta concretamente a su formación como personas. En este sentido, los apoderados destacan las charlas, información y escuelas para padres que les ofrecen constantemente:

“Nosotros estamos formando personas, pero con eso tratar de formar a los papás, informándoles, enseñándoles que hay algo mejor, y en base a eso nosotros buscamos el bienestar acá en la escuela, que el niño que entre se sienta bien, el pasto, la flor, que voy al baño, que tu baño sea limpio, ordenado, si recibo un alimento que sea en una mesa limpia, cómoda, que me sienta agradable, que la comida sea agradable, que necesitemos un apunte y cuentas con

él, aunque tu papá, tu mamá no tengan los recursos, sino que lo puedas contar: ‘¿Sabís qué más? en la escuela me lo entregan, en la escuela recibo los elementos’” (Centro General de Padres y Apoderados).

A veces se producen tensiones con los apoderados en relación con la protección del niño. El procedimiento general es que la escuela se comunique directamente con ellos en caso de ausentismo escolar o cuando pesquisan indicios de maltrato en el hogar. En estos últimos casos, dependiendo de la gravedad de la situación, la escuela se comunica directamente con la fiscalía a través de la modalidad de denuncia, acción que significa pasar por encima de los apoderados para proteger a los niños. La directora nos señala que estas situaciones son cada vez menos recurrentes: *“Los apoderados van entendiendo que no pueden vulnerar los derechos del niño”*.

Instalación de capacidades colectivas

En paralelo, la escuela ha generado capacidades colectivas que le permiten desarrollar su propio proceso de mejoramiento. Dentro de ellas, hemos identificado la confianza en la autoeficacia, la generación de una cultura evaluativa dentro del proceso de gestión curricular, la construcción de una cultura organizacional orientada al logro de objetivos (con eje en el concepto de competencia) y el desarrollo de un compromiso de la comunidad escolar con el proyecto educativo que promueve la escuela.

Crear que podemos

Una de las primeras condiciones internas, o capacidades instaladas dentro de la escuela, es lo que podríamos llamar creencia colectiva de autoeficacia. El guion básico es “crear que podemos”. A lo largo de nuestra visita, el equipo directivo y los profesores de más larga data nos relataron un suceso ocurrido en 1996 que se transformó en un punto de inflexión en la imagen que la escuela tenía de sí misma. Este cambio se convirtió en un hito: la participación de la escuela en un concurso que consistía en recolectar papeles de diario y en el que el ganador obtenía seis computadores, todo un lujo en aquellos años. Contra todas las expectativas y el desánimo inicial, la escuela Japón ganó el concurso. El triunfo fue digno de una epopeya:

“Estaba toda la escuela formada, y los niños me decían: ‘Directora, ganó’, yo les decía: ‘no, si ganaron ustedes, no yo’. Ganamos todos, y tiraban challas y tiraban de todo. Fue tan lindo, estaban tan contentos” (directora).

La inflexión se produce en la medida en que la comunidad deja de atribuir los logros al azar o a elementos externos y comienza a hacerlos inteligibles en función del esfuerzo colectivo y el cumplimiento de metas internas. Además, los resultados positivos comienzan a ser significados no como triunfos personales, sino como logros de todos. Ciertamente, esta conciencia de autoeficacia colectiva es actualmente una característica distintiva de la comunidad y está muy vinculada con la generación de altas expectativas hacia los estudiantes y la fijación de metas elevadas para la escuela.

“Además que el éxito no es solo de nosotros, sino que es desde la directora hasta los mismos auxiliares que trabajan en el colegio” (alumnos 8° básico).

“Acá es relevante la escuela, porque es buena la escuela, porque tiene buenos alumnos, porque tiene buenos profesores, porque tiene buenos padres y apoderados, porque tiene buenos asistentes de la educación y hay también una buena dirección, entonces no es porque la directora sea buena, porque la directora, si ustedes no ayudan, no puede hacer nada. La directora motiva, orienta” (directora).

Por lo tanto, el “creer que podemos” ha permitido, de alguna manera, superar el discurso del déficit que tiende a caracterizar a las escuelas municipales, cuyos equipos directivos y profesores suelen responsabilizar al medio socioeconómico y a las carencias materiales y culturales de las familias por los magros rendimientos escolares. Aquí, el discurso de los actores busca responsabilizar a la escuela tanto por los logros como por los no-logros. Como señala Seligman (1991), se trataría de un “optimismo aprendido” de manera colectiva.

Yo le digo a los colegas: “Olvídense de la familia”, porque antes me decían: “Es que la mamá...”. “Olvídate, olvídate, haz cuenta que es solo, trabajemos con él, y tratemos de avanzar y veamos qué podemos hacer” (directora).

La cultura evaluativa

Una segunda condición generada internamente, aprovechando los medios y recursos disponibles, es la instalación de lo que el equipo directivo y los profesores llaman “cultura evaluativa”. El cambio en el currículo, que hizo que la escuela se planteara el desafío de desarrollar un método que le permitiera evaluar su avance, ha sido uno de sus factores principales. Para ello, se hizo uso de la taxonomía de Bloom para hacer tablas de especificaciones en las pruebas que los profesores diseñan, de manera que estos pudieran establecer con claridad en qué área estaban mejorando y en cuál existían debilidades, obteniendo los insumos necesarios para delinear un remedial o reforzamiento adecuado. Estos cambios se comienzan a implantar en 2007 y, al año siguiente, gracias a que la escuela ganó los fondos concursables de la Fundación Chile, pudo obtener los recursos necesarios para desplegar esta nueva estrategia evaluativa.

«¿Qué quería yo?, yo quería que el colega tuviese claro que si hacía la prueba hoy día, tenía que corregirla hoy día, para entregársela mañana al niño, para que el niño supiera en qué le fue mal y también él supiese en qué está mal, para poder avanzar” (directora).

“Al niño le fue mal en historia y yo le pongo un 3, y lo mando a reforzamiento pero –que sé yo– qué voy a reforzar si no... tendría que repasarle todo. En cambio acá nosotros trabajamos por eje, entonces el niño que está fallando por ejemplo en matemáticas en la parte numérica, está fallando en la parte operatoria; el niño va exclusivamente a ese trabajo. Entonces cuando nosotros hacemos la evaluación, el apoderado sabe que la nota final es todo un proceso. Esa cultura evaluativa que nosotros estamos inculcando, la llevamos ya varios años y la hemos ido introduciendo y el apoderado sabe: “Profesor ¿y cómo puedo reforzar a mi hijo?, ¿en qué parte de matemática?”. Entonces el profesor le dice: “Mire, hay que reforzar el asunto de operatoria porque está fallando en multiplicaciones, divisiones”. Entonces la señora va a lo específico” (orientador).

Dentro de las evaluaciones que realiza la escuela, cabe destacar las que están destinadas a los alumnos integrados. Con ellos los profesores realizan un trabajo en conjunto con el equipo

PIE. En este sentido, la coordinación es fundamental y en general es bien evaluada tanto por los docentes como por las integrantes del equipo, pues ambos reconocen el apoyo que se entregan y lo relevante que este resulta para el avance de los alumnos.

El proyecto de cultura evaluativa tuvo un impacto importante en los profesores y probablemente sentó las bases para que la propuesta de medición y análisis de aprendizajes logrados, que trajeron las ATE Aptus, Aconcagua y Chileduc, fuera rápida y fácilmente apropiada por la escuela. De alguna manera, la escuela había empezado a hacer las cosas en la dirección adecuada en el ámbito de gestión curricular un par de años antes de la implementación de la ley SEP. Esto generó una condición más propicia para aprovechar las oportunidades que se ofrecieron a nivel país con su puesta en marcha.

Una cultura organizacional orientada al éxito

En la escuela se observa una cultura organizacional orientada al logro, donde los resultados que se esperan son claros y conocidos por todos. Los estudiantes saben que se trata de un proyecto inclusivo, donde caben todos los niños. Sin embargo, también entienden que se fomenta la “sana competencia” tanto al interior de la escuela como con otras. Llevar la insignia de la escuela Japón significa “salir a ganador”. En un momento determinado preguntamos al equipo directivo cómo se abordaba el fomento de la competencia entre los niños desde una perspectiva valórica, ante lo cual la directora destacó su efecto en términos de superación personal: “La competencia es buena, cada cual quiere hacerlo mejor”. En efecto, una práctica cotidiana de la jefa de UTP y de la directora es ingresar a las salas de clases y, al saludar a los niños, preguntar en voz fuerte: “¿Quiénes son los mejores?”, a lo que ellos responden con firmeza: “¡La escuela Japón!”. Lo mismo ocurre en el patio al finalizar algunos recreos.

Ahora bien, la escuela fomenta la premiación del mayor número posible de niños. A fin de año tanto los mejores alumnos como los mejores profesores y el curso que obtuvo el mejor puntaje SIMCE reciben premios. Pero también lo hacen los alumnos que han avanzado en rendimiento o conducta. Al interior de la escuela, hay un diario mural en el que se dispone de un “cuadro de honor”, un espacio en el que se publican las fotos de “alumnos destacados en valores, demostrando un compromiso con profesores, compañeros, padres y apoderados”. La evaluación diferenciada de los alumnos que participan en el PIE permite que ellos también obtengan notas 7, pues, a juicio de la directora, todo niño merece obtener, en algún minuto, la nota más alta: “*Estos niños que tienen una necesidad especial, también tienen derecho a decir: ‘Mamá, me saqué un 7’. Se les evalúa hasta donde ellos puedan llegar y también llegan alto según su capacidad.*”

El compromiso de la comunidad escolar con el proyecto educativo

La llegada de la directora en 1988 significó una revolución cultural en la escuela Japón, en la medida en que animó a la comunidad escolar a “crearse el cuento”, aspirar a más y trabajar fuertemente en pos de ello. Su primera gran meta fue el mejoramiento de las condiciones ambientales y, la segunda, el mejoramiento del clima escolar. Desde 2006, la escuela se ha puesto una tercera meta: mejorar los aprendizajes para todos. Y lo ha logrado, primero a través de la instalación de la cultura evaluativa y, luego –desde 2007–, monitoreando los aprendizajes de

manera grupal e individual, y proponiendo mejoras con base a evidencias que sean sensibles a las diferencias individuales.

El compromiso de los apoderados y el prestigio de la escuela en la comunidad local y en la ciudad son importantes y generan orgullo a tal punto que se aprecia una importante fidelización de los estudiantes y apoderados con el proyecto educativo, conformando un *ethos* cultural propio. Al respecto, pudimos observar que, si bien no había una estrategia institucionalizada enfocada hacia la formalización de vínculos y seguimiento de exalumnos, esta se generaba de forma espontánea.

“Yo siempre he vuelto, siempre estoy aquí, bueno, mi mamá trabaja acá también, entonces yo siempre he estado aquí y más que por mi mamá, o sea visitando a mis profesores, mi profesora jefa que jubiló este año, pero yo todos los años siempre venía a fin de año a estar con ella, a ayudarle a ordenar el estante y sus cosas, porque me sentía muy en familia acá con todos, eso es lo que más me gustaba, me sentía muy bien” (exalumna).

Esto significa que los apoderados, pero también los profesores, alumnos y exalumnos defienden abiertamente el proyecto de la escuela, dentro y fuera del recinto:

“Hay disciplina, hay un sistema de trabajo, hay que planificar mantener el libro al día, no hay tanto ausentismo de alumnos, ni de profesores, entonces no es tan diferente a los colegios subvencionados. En el sistema particular el que no aprendía: “Ah, es problema de ellos y, si no, lo echamos del colegio”, así funciona el sistema privado. En cambio acá no, acá tienen que aprender, yo no los puedo echar, tienen que aprender. Cuando yo llegué acá tuve que aprender a planificar con el sistema clase, y tuve que aprender a hacer las tablas de especificaciones. Y me ha gustado, porque uno dice “sistema corporación municipal” como es más relajado, pero este colegio no es así, hay que trabajar, se trabaja hartito, y no puede uno andar con las pruebas a última hora, hay que tener el libro al día” (profesora segundo ciclo).

Por otra parte, los apoderados y estudiantes reconocen que con recursos de la propia comunidad escolar se logran muchas mejoras en infraestructura; pero no consideran que esto sea inapropiado o inconsistente con una educación pública de calidad. En la medida en que los apoderados participan en la toma de decisión respecto al monto a pagar por concepto de mensualidad de curso –cuya cuota es voluntaria–, en la cantidad a aportar para el aniversario y en la definición de los destinos de esos recursos, el aporte económico se convierte en una práctica legitimada por la comunidad. Además, confían mucho en la gestión administrativa y financiera de la directora y en su criterio para establecer las prioridades de la escuela.

En definitiva, los profesores resuelven la tensión control/innovación analogando el sistema de trabajo de la escuela Japón con el sistema de una escuela privada, lo que desde sus perspectivas tiene connotaciones positivas. Por su parte, los estudiantes y apoderados resuelven la tensión del aporte monetario a través de la participación de apoderados en la toma de decisiones, lo que fortalece su sentido de comunidad y los vuelve *aliados* de directivos y docentes en la consecución del proyecto educativo.

Oportunidades desde las políticas educativas

Un tercer elemento medular dentro del proceso de mejoramiento de la escuela han sido las oportunidades que se han generado desde las políticas en el ámbito del desarrollo de la educa-

ción. En concreto, tres de ellas aparecen como relevantes en las mejoras y logros que ha conseguido la escuela: el cambio curricular, que pasó de estar enfocado en los contenidos a estarlo en el desarrollo de habilidades; las posibilidades que generó la ley SEP, y las orientaciones derivadas desde la Asistencia Técnica Educativa.

Cambios curriculares: de contenidos a habilidades

Algunos programas e iniciativas ministeriales fueron particularmente significativos para la escuela Japón. Según la directora, uno de ellos es el *cambio curricular* establecido a partir de 2006 por el Ministerio, que pasó de poner el foco en la enseñanza de contenidos a hacerlo en el aprendizaje de habilidades y competencias. Dos hitos que resultaron claves fueron (1) los mapas de progreso, que se incorporaron a la entrega de resultados SIMCE –que establecían qué porcentaje de alumnos se encontraba en nivel inicial, intermedio y avanzado, y qué habilidades se consideraba que estaban desarrolladas en cada nivel– y (2) el establecimiento de ejes de habilidades en lenguaje y matemáticas.

Anteriormente, la escuela Japón había empezado a trabajar, por iniciativa de la directora, en torno a ejes en matemáticas y lenguaje, como una forma de analizar de manera más precisa los avances en el aprendizaje de los estudiantes, centrando los esfuerzos del reforzamiento en las áreas más débiles. Algunos de estos ejes eran, por ejemplo, lectura, escritura y manejo de la lengua. Por lo tanto, el cambio curricular significó para esta escuela un hito, pero porque ejerció una presión externa para fortalecer un mejoramiento que ya venía generando.

Un tercer elemento que significó un cambio y mejoría en la escuela fue el impacto que se produjo a partir del proceso de evaluación a los docentes (2005-2006) y la instalación del Marco para la Buena Enseñanza (2002). Con la evaluación docente, los profesores comenzaron a utilizar un sistema de planificación para sus clases en tres tiempos: inicio, desarrollo y cierre. Pese a que antes también tenían un sistema de planificación, gracias a la evaluación docente lograron estructurar y, con ello, ser capaces de organizar mejor el tiempo dentro de la sala de clases.

La ley SEP

Sin duda para el equipo directivo la política que desde 2008 marcó una diferencia en la escuela Japón, y a la que se atribuye en parte el aumento en los logros en rendimiento académico, es la Ley SEP.

Para la escuela Japón, son varios los elementos de esta ley los que le permitieron “hacer la diferencia”. Por una parte, la clasificación de “escuela autónoma” posibilitó una mayor independencia en las decisiones sobre la asignación de recursos. Esto la facultó para invertir en lo que sus actores realmente pensaban que necesitaban. Una parte de los recursos se utilizó para contratar al equipo psicosocial y dotar las salas de clases de mayor tecnología, y otra buena parte, para instalar talleres de reforzamiento diferenciados según los niveles de progreso de los estudiantes, pudiendo remunerar económicamente a los profesores a cargo.

Por otra parte, la ley SEP trajo consigo metas que instaló el Ministerio de Educación para subir los puntajes en la prueba SIMCE a través de la elaboración de planes de mejoramiento. Si bien es cierto que trabajar en base a un plan de mejoramiento educativo no era una novedad, pues la escuela ya había ejecutado varios PME durante la década de los noventa, lo que sí pro-

dujo un cambio fue la dinámica que estos impusieron: generar estrategias y líneas de acción para alcanzar resultados académicos previamente fijados. Lo anterior marcó una diferencia respecto a otras escuelas de la región, en las que el PME recién introdujo o instaló estas prácticas. En este contexto hace sentido el resultado final de estos cuatro años: la escuela Japón fue la única en Antofagasta que cumplió las metas SIMCE². En concreto, para la comunidad escolar la ley SEP significó “ponerse metas”. Estas metas fueron en cierta forma asignadas externamente, pero apropiadas rápidamente por el equipo directivo.

“Porque de alguna manera en esta escuela el PME del 2008 vino a consolidar prácticas, no a instalar. El objetivo del Plan era instalar prácticas en la escuela, instalar, implementar, y en este caso sería fortalecer. Con este plan no fue descubrir la pólvora, como se dice, fue hacer operativo lo que ellos tenían” (supervisora DEPROV).

Asesoramiento educativo

Otra innovación educativa, esta vez surgida desde el ámbito privado, se implementó a través del área de desarrollo comunitario de Fundación Minera Escondida. En línea con las orientaciones sobre asistencia técnica educativa que se instalaron en el país durante la última década, en 2006 esta fundación decidió reorientar sus políticas en el área de educación hacia el asesoramiento educativo. Así, la escuela Japón fue seleccionada junto a otros nueve establecimientos de la región de Antofagasta para participar de un plan piloto. Mientras *“Algunas escuelas renunciaron a este programa que estaba entregando la Minera Escondida, porque pensaron que tal vez les iban a intervenir su espacio”* (directora), en la escuela Japón se vio esta oportunidad como algo que no se podía desechar.

Al principio, la asesoría consistió en la entrega de un computador y la instalación de programas educativos como el Proyecto Científico. Luego, la Fundación decidió trabajar con la red de escuelas de la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP)³. Con ello, a partir de 2005-2006 la escuela desarrolló un trabajo con la metodología Matte de la mano de la SIP, incorporándola a través del proyecto lector-escritor. Dos años más tarde comenzó con el área de matemáticas. La aplicación y continuidad de este método se vincula a la celebración de la ceremonia *“Yo sé leer”*. También en 2006, y con el aporte de SIP, la escuela postuló y obtuvo un CRA, que complementó su biblioteca.

En 2007, la SIP generó un programa de asesoramiento técnico para transferir el método Matte, para lo cual creó la ATE Aptus. A través de Fundación Minera Escondida, la escuela contrató sus servicios, lo que implicó que la directora, la jefa de UTP y otros profesores viajaran a Santiago para visitar las escuelas SIP en el marco de una pasantía y recibieran capacitación en el método. También recibieron en Antofagasta la visita de asesores SIP. La escuela Japón ha continuado trabajando con Aptus, que entrega materiales y planificación; realiza capacitaciones al

² La meta propuesta en el PME de 2008 para 2012 fue subir, entre otras cosas, de 252 puntos en lenguaje y 239 en matemáticas en el SIMCE de 4° básico, a 280 en ambos subsectores. En 2011, la escuela consiguió obtener 284 puntos tanto en lenguaje como en matemáticas, superando las expectativas.

³ La SIP es una red de escuelas particular-subvencionadas de Santiago fundada en 1856, que en 1884 ideó un método lector basado en la adquisición fonética y en la velocidad lectora, conocido como “método Matte”.

equipo directivo y a los docentes en lenguaje y matemáticas; entrega evaluaciones del SIMCE y pruebas de nivel dos veces al año, y hace evaluaciones de la velocidad y calidad lectora. Aunque los docentes señalan que este método les deja poca libertad de acción, también indican que les ha permitido organizar mejor su trabajo y compartir buenas prácticas. Por su parte, la directora señala que, debido al trabajo previo que habían iniciado en torno a los ejes en ambos subsectores, fue útil y fácil para los docentes acomodarse al nuevo sistema. Esta opinión es compartida por la mayoría de los profesores.

“Con Aptus simplemente nosotros tenemos que estudiar las planificaciones, ponernos de acuerdo con nuestros colegas de paralelo, ver cómo podemos aprovechar de mejor forma algunas instancias que aparecen ahí y llevarlas a la práctica. Nos dan la columna vertebral y nosotros podemos ir enriqueciendo de acuerdo a nuestra experiencia. No nos quedamos solamente con lo que nos mandan, también buscamos por otro lado, vamos viendo qué es lo que les resulta más a los niños” (profesores primer ciclo).

A esto se suma el sistema de asesoramiento de Aptus, que exige a los profesores del primer ciclo básico enseñar con planificaciones que ellos no han diseñado, trabajar con cuadernos para el profesor que detallan clase a clase las actividades a realizar y entregar a sus estudiantes cuadernillos de trabajo con tareas fijas.

A pesar de que esta ATE entrega muchos materiales y agiliza el trabajo de los profesores, también reduce bastante su margen de acción para el diseño de las clases. En opinión de la directora, un buen profesor debiera utilizar este material como referente, “porque él debe modificar según su realidad, su curso”. Los profesores del primer ciclo comentan que, si bien la planificación entregada por la ATE no se modifica en cuanto a contenidos, ellos adaptan las estrategias metodológicas a sus respectivas clases. No obstante, algunos profesores observan que la posibilidad de adaptar los contenidos se ve limitada porque en algunos casos implicaría un retraso en la planificación, lo cual tiene un impacto directo en los resultados de las evaluaciones que provee esta institución (las pruebas de nivel), que solo evalúan aquello estipulado en la planificación. En efecto, en las clases de cursos que trabajaban con este sistema se palpaba la premura por ir al ritmo de la planificación.

Una forma de evaluar estas otras potenciales actividades realizadas por los profesores son las pruebas de síntesis, en que pueden volcar lo que efectivamente llevaron a cabo en sus aulas y con ello, llevar el “pulso” del avance de todo el grado.

“El año pasado me atrasé como en dos unidades incluso, porque traté de ir haciendo otro tipo de actividades, como radioteatro, hicimos obras de teatro también. Eso no viene mucho en Aptus, el trabajo en equipo, y uno trata de hacerlas para que los niños no se aburran, este sistema es un poco estructurado, no deja muchas instancias al profesor donde uno pueda intervenir con ideas propias, porque tenemos la libertad de hacerlo, pero después de cada semestre tenemos las pruebas de nivel donde son 100% planificación y las estructuras que ellos trabajan” (profesores segundo ciclo).

Además de Aptus, la escuela trabaja con Aconcagua y Chileduc, las ATE contratadas por la Corporación Municipal para todas sus escuelas. Ninguna hace modelamiento ni evaluación en el aula y cada una de ellas cumple un rol distinto. Aconcagua realiza evaluaciones externas del avance en relación con el currículo nacional cuatro veces al año, principalmente en cuarto,

segundo y séptimo básico, a partir de lo cual la escuela efectúa un análisis que le permite tomar decisiones importantes en relación con el desarrollo de habilidades y los niveles de logro que son medidos en el SIMCE. A través de Chileduc, la escuela accede a capacitaciones tanto para el equipo directivo como para los profesores, sobre todo en lenguaje y matemáticas. Por último, las ATE Aconcagua y Aptus proveen un servicio de evaluación del avance curricular a través de pruebas estandarizadas alineadas con el currículo, que redundan en una cultura organizacional de bastante control.

En general, dentro de la escuela se advierte una apertura hacia los cambios que puedan generar mejoras en los aprendizajes. Esta apertura suele iniciarse desde la directora, pero prontamente es asumida también por los profesores.

Últimamente la escuela ha estado trabajando con el método Singapur para el aprendizaje de las matemáticas. Durante nuestra visita estaba presente también la coordinadora de una ATE que trabaja con este método, la cual había sido invitada por la directora a “entrar al aula”. Esto es lo que la escuela se plantea como necesidad futura: una ATE que entre al aula de manera más permanente y realice modelamiento in situ, pues se lo considera más efectivo que una simple capacitación docente.

Gestión directiva

Sin duda, uno de los pilares que explica el desarrollo continuo y sostenido de la escuela Japón es el liderazgo de su directora. Esta afirmación proviene de múltiples informantes que reiteradamente nos hicieron ver que muchos empujes iniciales se han debido a ella.

En un año escolar típico, la directora define junto con la jefa de UTP el horario escolar; selecciona qué ATE participará en la escuela; evalúa oportunidades en el entorno local para atraer recursos materiales o humanos; es responsable de evaluar el seguimiento y cumplimiento de las metas SEP; define junto con sus profesores los ejes de aprendizaje por subsector y las habilidades y competencias asociadas; y planifica junto al resto del equipo directivo y los profesores la semana de aniversario, para que cada año sea distinto del anterior. A partir del año pasado, se instala una nueva práctica organizacional, que la directora espera consolidar: la rendición pública de cuentas. Esto se traduce en que una vez al año ella rinde cuentas ante el consejo de profesores de su gestión y participa en todas las reuniones acordadas para que los profesores a su vez rindan cuenta de su trabajo docente. Este proceso de rendición pretende generar evidencias que puedan ser comprendidas y compartidas por toda la comunidad escolar.

En un mes normal, la directora revisa los resultados del monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes de cuarto básico, a través de las planillas Excel que envía la asesoría Aconcagua; participa en todas las reuniones de coordinación que puede, incluyendo el consejo de profesores y las reuniones convocadas por Aconcagua para revisar con los docentes los estados de avance; llama a la Corporación Municipal para solicitar recursos y consultar por trámites pendientes; y se queda por las tardes durante las reuniones de apoderados.

En un día típico, la directora está presente, al menos un rato, cuando los estudiantes llegan a la escuela, para saludarlos en persona. También participa en la formación diaria, antes de que los alumnos ingresen a la sala de clases, momento en que suele hablar por micrófono y solicitar que otro miembro del equipo directivo o profesor lo haga, para entregar informaciones y recalcar puntos importantes. Asimismo, está disponible para hablar con los estudiantes o apoderados y,

en general, no sale de la escuela e intenta concentrar las actividades que debe realizar fuera del establecimiento en días específicos.

Con la descripción anterior, queremos mostrar que el liderazgo de la escuela está a cargo de una directora con presencia permanente y activa. Una primera conclusión podría ser que ella maneja el colegio, en el sentido de que es ella quien controla el presupuesto, la planificación general de los cursos, la selección y despido de profesores, entre otros. Sin embargo, la misma directora fue muy enfática en inscribir esta interpretación individual en una colectiva, insistiendo en que el mantenimiento de los empujes iniciales se debe al trabajo bien realizado por el equipo directivo y de gestión, pues juntos han generado las condiciones para el cambio. Por lo tanto, hay tanto una interpretación individual como una colectiva de la gestión directiva.

Respecto a la persona y figura de la directora, es preciso destacar que ejerce el liderazgo educativo desde su magnetismo. Ella ejerce su atractivo “humano” y “técnico” (las expresiones fueron empleadas reiteradamente por docentes y apoderados), sobre todo cuando considera que alguien puede ser un aporte para la escuela.

“Es una persona muy técnica, maneja toda la parte técnica, además con un perfil humano muy bueno, su principal prioridad son los niños, primero los niños y luego todo lo demás. Y eso ha sido inculcado a todo el equipo que trabaja con ella, nosotros hemos consolidado un gran grupo” (orientador).

En el ámbito técnico, tiende a ejercer un liderazgo pedagógico de tipo centralizado. Antes de ser directora, fue jefa de UTP y es especialista en planificación y evaluación curricular, conduce muy firmemente la coordinación técnico-pedagógica de la escuela. Su manejo de datos relacionados con el avance curricular de los alumnos y las estrategias remediales es impecable. Su despliegue técnico está por sobre el de la jefa de UTP –a cargo del primer ciclo– y el de la curricularista –encargada del segundo–, y lidera de manera indiscutida las acciones estratégicas que se llevan a cabo en esa área.

En la “parte humana”, los docentes reconocen que la directora les impone obligaciones claras y metas altas, pero saben que si ellos o sus familiares tienen cualquier problema, ella los va a ayudar y será flexible respecto a los permisos. Eso sí, exige que si un profesor falta, se comprometa a reemplazar a otro en caso de ser necesario.

“La directora llegó a un acuerdo con los profesores: ‘Si usted no quiere reemplazar, no falte, porque si usted falta nadie lo va a reemplazar porque usted no reemplaza, y si usted quiere pedir permiso porque tiene una hija enferma, porque tiene que hacer un trámite, tiene que ir al banco, al abogado, yo no le voy a dar permiso’” (inspectora general).

Dado que este sistema rige para todos los profesores, existe entre ellos una percepción de justicia y no arbitrariedad respecto al trato profesional. Por último, la directora cuenta con varios profesores más antiguos que, no ejerciendo cargos directivos, muchas veces actúan como mediadores entre la dirección y la escuela.

No podríamos concluir que el liderazgo que ejerce la directora es de tipo distribuido. Sin embargo, tampoco es un liderazgo autoritario o excesivamente vertical. Como ella misma se definió, su liderazgo es “como una mano de hierro con guante de terciopelo”. Su credibilidad técnica y humana ante el cuerpo docente le otorga una posición de mucho poder, pero ella sabe administrarlo bien y con justicia, poniendo los valores institucionales por sobre sus preferencias

personales. Además, aprovecha los órganos de gobierno y representación estamental, como el consejo de profesores —que sesiona todas las semanas cuatro horas diarias y es obligatorio para todos los docentes— y el consejo escolar. Esto le permite cierto nivel de representación a través de canales de participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones, que horizontalizan las relaciones y empoderan a otros actores y estamentos.

Respecto de la dimensión colectiva de la gestión directiva, llama la atención que el equipo directivo y de gestión no cuente con una estructura fija, sino que se organiza en función de tareas. Así, la jefa de UTP, la curricularista, la coordinadora de necesidades educativas especiales y el orientador participan en mayor o menor medida de la gestión directiva, en función de sus fortalezas profesionales. También participan en la toma de decisiones clave y en el diseño de los proyectos más importantes los profesores más antiguos. Ellos han creado un círculo de confianza y lealtad muy sólido alrededor de la directora. Por ejemplo, fue una profesora de matemáticas quien participó en la postulación de la Certificación de Fundación Chile. Este involucramiento en las distintas tareas opera por invitación directa de la directora. Recientemente, han sido convocados a participar en aspectos específicos de la gestión escolar profesores de ingreso más reciente a la escuela y las profesionales del equipo psicosocial. Esto es interpretado por los miembros de la comunidad como un gesto de reconocimiento profesional, confianza y motivo de orgullo, aunque también les plantea el desafío de cumplir con las expectativas y responder a la confianza.

Así, la directora delega tareas en profesores según su grado de experticia y la confianza que tiene en ellos. De esta manera, implementa una estrategia de desarrollo docente que no es tan visible ni se condice con la estructura formal de gestión que suelen tener las escuelas. Consideramos que este tipo de estrategias puede explicar el hecho de que su liderazgo tienda a una distribución informal de roles y funciones centrada en sus decisiones. La directora no suelta el control, pero es capaz de identificar al profesor que puede cumplir determinada tarea y logra transformar la asignación de responsabilidades en un factor de prestigio al interior de la comunidad escolar. Así, se entiende que la percepción de los profesores es que ella exige, pero a la vez da espacio para el desarrollo profesional.

“También he visto que acá las exigencias que se imponen por parte de la directora no son vistas por los profesores como exigencias, sino como metas y desafíos, entonces eso ha hecho que la escuela avance” (equipo PIE).

“Y mis logros en este colegio, fue la confianza de la directora, y he tratado de ser lo más leal a ella y trabajar por esta escuela, porque las horas que tengo, me las gané” (profesores primer ciclo).

Gestión pedagógico-curricular

Trabajo técnico pedagógico y docente

En la escuela Japón funciona un consejo de coordinación donde se organizan a nivel general las actividades de planificación, pedagógicas y conductuales. Este consejo está conformado por docentes, directivos, jefes de departamento, delegados de actividades extraescolares, de educa-

ción diferencial, del CRA, de SEP, de salud, etc. Además, existe el consejo de gestión, al cual asisten solo los directivos y donde se realizan las planificaciones pedagógicas a nivel más específico, incluyendo supervisión y evaluaciones. Ambos consejos son presididos por la directora. Por su parte, los consejos técnicos de profesores se realizan todos los martes y se dividen entre los que son de asignatura y los que se encargan de cursos del mismo nivel. Esto es un sello distintivo de la gestión curricular de la escuela: el equipo directivo y los profesores se reúnen indefectiblemente una vez por semana para analizar el avance pedagógico.

En el consejo por asignatura se revisan y coordinan los avances curriculares por disciplina. Por su parte, el consejo por cursos del mismo nivel es un espacio para compartir y coordinar a los profesores, de manera que todos avancen y estén al mismo nivel. Allí los profesores se ponen de acuerdo para diseñar las pruebas de síntesis que se aplican de forma transversal a un mismo grado. En este consejo también se comparten estrategias para llevar a cabo las planificaciones, especialmente en los cursos que cuentan con el apoyo de Aptus. Tanto en estos últimos como en los talleres de asignatura, los profesores comparten conocimiento y se ayudan, de manera de “nivelar” entre pares el conocimiento disciplinar.

En este sentido, el aporte de la UTP al primer ciclo –que trabaja principalmente con Aptus– consiste en la revisión de las actividades establecidas en la planificación, asegurando que las unidades se realicen en las fechas correspondientes. Cada cierto tiempo, la persona encargada acude a las salas para revisar las planificaciones, junto con el libro de clases y los cuadernos de los estudiantes, para corroborar el estado de avance de la planificación. Una vez hecho esto, la evaluación se devuelve al profesor, de manera que este pueda determinar los remediales necesarios en caso de presentarse algún retraso en la planificación.

Otra forma de organización al interior de la escuela, a nivel técnico-pedagógico, son los departamentos por asignatura, presentes desde primero básico hasta octavo. Estos departamentos están encargados de realizar los mapas de progreso de cada grado según sus niveles de logro. Este mecanismo es fundamental para que el profesor que toma un curso nuevo sepa con claridad el nivel de avance de sus nuevos alumnos y planifique de acuerdo con ello. A través de la coordinación con los encargados de departamento, la directora mantiene el control técnico al interior de la escuela; a ellos les pone metas y objetivos. Esta coordinación no es solo técnica; además tienen que generar planificaciones a nivel de escuela en las temáticas de cada uno. Asimismo, estos departamentos despliegan asesorías y apoyos ad hoc a los profesores –principalmente los nuevos– que presentan deficiencias, entregándoles orientaciones generales en relación con la disciplina.

Además, al término de cada periodo escolar y semestral se realizan consejos de evaluación, en los que se cotejan los avances en las distintas áreas, en función de las planificaciones y los resultados obtenidos, principalmente a nivel académico. Dependiendo de las conclusiones de esta evaluación, se diseñan líneas a seguir en el periodo siguiente. En este consejo de evaluación se han insertado las rendiciones de cuentas, como una medida complementaria en el PME y asociada al seguimiento de sus líneas de trabajo. En ellas los profesores y cada grupo de trabajo (psicosocial, PIE, etc.) dan cuenta del avance de sus estudiantes. *“Todos entregan cuenta pública, hacen análisis de su trabajo, los objetivos fundamentales, el resultado de las evaluaciones, cuántos niños iniciales, etc., etc. Para toda la comunidad ocupamos ese día”* (directora).

Como hemos descrito, existen múltiples grupos para la coordinación técnico-pedagógica y el seguimiento curricular que se han formalizado bajo la forma de consejos y departamentos y

que se reúnen sistemáticamente durante el año escolar. Se podría concluir que es a través de esta forma de organización múltiple que la gestión curricular logra descentralizarse.

Respecto a la innovación curricular, quizá la primera modificación fue el cambio de la tradicional distribución de salas a través de los “escenarios pedagógicos”, que son salas para cada asignatura y no para cada curso; donde los alumnos rotan. Cada profesor tiene una sala según su especialidad, letrada conforme la asignatura que enseña. Entre ellas, destacan la sala/laboratorio de ciencias y la de artes plásticas, espacios muy distintos entre sí. Esta innovación se implementa en todas las asignaturas del segundo ciclo básico y también en algunas del primero, asegurando un entorno adecuado para el trabajo de los estudiantes, optimizando los tiempos de traslado y facilitando la gestión de los recursos pedagógicos.

Enseñanza y trabajo con los niños

Finalmente, en relación con la experiencia de aula, a nivel general se observa que las clases fluyen dentro de un marco de normalización claro, de mutuo respeto entre profesores y estudiantes. Una vez que los niños terminan la formación de la mañana o luego del recreo, se dirigen a las salas según las clases que estipulan sus horarios. La distribución de los alumnos al interior del aula es variada y depende en gran medida del profesor. Algunos docentes prefieren un ordenamiento según determinados criterios, mientras que otros dejan el asunto al libre albedrío de los alumnos. Las profesoras visitadas en aula tenían una organización espacial clara, pero usaban criterios distintos; mientras una lo hacía en función del nivel académico, con la manifiesta intención de generar “mentorías” entre alumnos (que los aventajados apoyen a los rezagados), otra lo hacía en relación con el comportamiento y clima de aula, asesorada por la profesora del curso anterior, aunque también incentivaba el apoyo de los compañeros de banco durante la clase. Como forma de controlar el avance de los estudiantes, junto con mantenerlos motivados e involucrados en las actividades, ambas docentes se movían constantemente dentro de la sala, quedándose entre algunos alumnos –principalmente los que requerían más apoyo– y revisando sus cuadernos.

En ambos casos se constató –y luego se corroboró en las entrevistas– que había una clara intención de parte de las docentes por trabajar con todos los estudiantes. Por ejemplo, en un caso la profesora no penalizó a un par de estudiantes por no haber traído sus materiales, pues estaba consciente de sus particularidades y carencias, y priorizó su integración a la clase, cuidando de no hacerlos sentir culpables. Esto sería parte de la formación que entrega la directora en relación con el trato que deben recibir los estudiantes, de manera que –a nivel general y a juicio de esta docente– esta actitud estaría presente en la gran mayoría de los profesores de la escuela.

“Es algo que la directora nos inculca siempre. Primero, siempre nos ha dicho que nosotros no podemos tratar mal a un niño, siempre hay que pensar que ese niño, imagínese, a lo mejor durmió mal, o hubo un problema en la casa, bulla, donde el niño no ha tomado desayuno, más encima, con toda esa problemática que acá se da por el contexto social, que lleguen acá al colegio, y más encima sientan rechazo, de que: ‘¡ay!, no trajiste esto’. No, la idea es al contrario, que esto sea como cobijar al alumno, y siempre nos ha recalado eso y que todos tienen que aprender” (profesora segundo ciclo).

En esta misma línea, los talleres de reforzamiento fueron una de las principales estrategias ideadas por la escuela en respuesta a la ley SEP. Para lograr que fuesen pertinentes a las necesidades

de los estudiantes, la dirección y los profesores decidieron utilizar los resultados de las pruebas estandarizadas para ofrecer apoyos ajustados al nivel de aprendizaje que demostraban los alumnos. Entonces se organizaron en áreas de trabajo y diseñaron talleres diferenciados según nivel de aprendizaje: inicial, intermedio, avanzado. Los recursos de la ley SEP permitieron hacer más pertinentes y eficientes estas estrategias de mejoramiento a través de talleres de reforzamiento diferenciados. Un mismo alumno puede ir al nivel avanzado en matemáticas y al inicial en lenguaje.

“Cada profesor es responsable de dar un informe de resultados y conocimiento de su curso”.

“Los mismos colegas son los que realizan los talleres. O sea, los colegas potencian a los mismos niños, son grupitos pequeños. Se van reforzando aquellos contenidos que consideran que sus niños necesitan ser afianzados”.

Cuando fuimos a observar estos talleres, nos dimos cuenta de que los docentes tenían distintos perfiles. Algunos eran profesores de la escuela que hacían este trabajo con una remuneración extra. Otros eran profesores jubilados altamente valorados por la dirección y el cuerpo docente. Por último, había profesores de otras escuelas, a quienes la dirección había invitado con la intención de evaluar para una posible futura incorporación como profesores regulares. Esto demuestra que el equipo directivo no deja nada al azar cuando se trata de poner en práctica el lema de que todos tienen que aprender.

Es importante insistir en que las innovaciones que hemos descrito ocurren dentro de un marco de control curricular, que además de limitarlas de algún modo, significa para los estudiantes un gran número de evaluaciones externas durante el año. Por lo mismo, la instalación de estos cambios no está exenta de conflictos y tensiones. Por ejemplo, la generación de modelos ad hoc para la asignación de los docentes a los cursos, que, aunque se modifican en función de los resultados que obtienen con sus estudiantes para integrar capacitaciones e inducciones, cambian constantemente en función de las circunstancias. Así, el monitoreo de los aprendizajes asociado a una “cultura evaluativa” instala un modelo de asignación de metas, ejercicio de los modelos SIMCE a través de pruebas ad hoc, análisis de sus resultados y propuesta de estrategias para el mejoramiento, pero también requiere que los profesores estén dispuestos a adaptar sus estrategias no solo en relación con los resultados que ellos mismos detectan, sino también con los que se esperan en el marco de la cultura evaluativa.

Para esto, existe una práctica interna de formación de los profesores nuevos en esta cultura, que los hace trabajar dentro de la mencionada tensión innovación/control. Los docentes son enviados a capacitación en el método Matte, Singapur, etc. Pero también son estimulados a crear sus propias propuestas metodológicas –sobre todo fuera de lenguaje y matemáticas, áreas claves para la evaluación SIMCE– y a formarse en el manejo de la sala de clases.

CONCLUSIONES Y DESAFÍOS

Orientadas por la literatura sobre efectividad y clima escolar, hemos intentado entregar una descripción detallada de los logros que la propia escuela Japón identifica y desglosar e interpretar los elementos que, a juicio nuestro, inciden en ellos, con lo cual buscamos ofrecer una mirada comprensiva y teóricamente sustentada acerca de la trayectoria de mejoramiento de la escuela Japón.

Uno de los elementos que resalta respecto al mejoramiento que ha experimentado la escuela durante la última década es la construcción de un *ethos* cultural particularmente intenso y cualitativamente distintivo, que impregna las acciones que se llevan a cabo en todas las esferas. En la escuela Japón se respira un aire de trabajo y esfuerzo, de respeto y profesionalismo, que, sin duda, se ve reforzado por la satisfacción de haber cumplido el proyecto educativo que se propuso hace mucho tiempo: entregar un futuro mejor y posible a sus estudiantes y, a través de ellos, a sus familias y a la población Corvallis. Esto se ha conseguido ofreciendo una educación inclusiva, abierta a la diversidad socioeconómica y cognitiva, y con garantías de calidad en los resultados. Las familias que viven en la Corvallis y sus alrededores no necesitan desplazarse largas distancias para que sus hijos reciban una educación de calidad.

Asimismo, pudimos observar un aprendizaje organizacional relevante. No solo la directora ha aprendido a trabajar desde la excelencia académica, sino que con ella lo ha hecho la comunidad escolar en su conjunto. Hoy, los nuevos contactos y oportunidades se aprovechan para aprender de la experiencia y alimentar nuevas ideas y proyectos, desarrollando una gestión de recursos propia de la escuela.

La historia de la escuela Japón es una historia de muchos logros; el más reciente, el mejoramiento significativo en los resultados SIMCE; sin embargo, cabe señalar algunos desafíos y “nudos críticos” a los que, probablemente, se enfrentará en los años venideros.

Mantener el mejoramiento en los aprendizajes, expresado en la superación de los puntajes SIMCE es uno de los principales desafíos de la escuela. Para permanecer en la categoría de autónoma, la escuela Japón necesita perfeccionar sus indicadores de eficiencia interna, asegurando la continuidad de sus buenos resultados en relación con el trabajo sistemático entre las metas propuestas y los logros que va alcanzando.

En este sentido, detectamos dos nudos críticos: la instalación de capacidades docentes y el seguimiento y retroalimentación técnico-pedagógicos. Respecto del primero, si bien es cierto que en la evaluación docente ningún profesor de la escuela califica como insatisfactorio y la mayoría aparece como competente, solo tres de treinta y seis docentes obtuvieron la categoría de destacado. Es probable que para abordar este desafío, sea necesario revisar las políticas de gestión técnico-pedagógica por las que ha optado la escuela, principalmente en relación a cómo las ATE ayudan (o no) a la instalación de capacidades en los profesores. Asimismo, es probable que con el tiempo comience a ser visible la necesidad de desarrollar una estrategia más articulada para el desarrollo del talento docente, pues actualmente, varios profesores cursan postítulos, pero a voluntad personal y financiados por ellos mismos.

Respecto a la retroalimentación técnico-pedagógica, pensamos que sería necesario revisar el desempeño del segundo ciclo básico, pues los alumnos de octavo han mostrado un grado de avance menor en el SIMCE que los de cuarto. Esto puede deberse a que los profesores del segundo ciclo son responsables de la planificación de sus clases, respecto de las cuales rara vez reciben retroalimentación. Además, las estrategias de mejoramiento que han funcionado para el primer ciclo parecen ser distintas de las que funcionan para el segundo, pero observamos cierto nivel de incertidumbre respecto de cuáles son las mejores estrategias y por qué.

Por otra parte, si bien es cierto que la escuela Japón posee un dispositivo complejo de trabajo con los niños rezagados, el apoyo a los niños aventajados no ha tenido el mismo nivel de desarrollo. Existen algunas instancias (como el reforzamiento diferenciado por niveles y

la participación en el Programa de Talentos DELTA de la Universidad Católica del Norte), pero estas no están articuladas dentro de un programa mayor de desarrollo de habilidades o talentos.

Otro tema que a futuro puede resultar crítico es la relación que se ha construido entre esta escuela y sus pares. La escuela Japón parece sufrir una especie de aislamiento producto de la percepción que tiene de cómo la miran las otras escuelas. Ahora bien, las relaciones se construyen mutuamente y no es de extrañar que la doctrina de “la escuela Japón es la mejor” produzca rechazo. Este tipo de vínculo pone en riesgo el aprendizaje interescolar y, con ello, las posibilidades de mejoramiento de la realidad comunal.

Finalmente, es imposible no señalar que el modelo educativo liderado por la directora es difícil de replicar, pues se basa en gran parte en su carácter, conocimiento y carisma. En este sentido, el desafío es pasar de una concepción de liderazgo centrado en la persona a uno centrado en las prácticas colectivas de la organización escolar. Sin duda, esta capacidad está instalada en los profesores de trayectoria más antigua en la escuela. Sin embargo, ellos jubilarán pronto, de modo que los nuevos y los más jóvenes deberán adquirirla. Sobre todo, aquellos que han ingresado recientemente al primer ciclo básico y han trabajado con una metodología prediseñada que podría restringir sus posibilidades de crear y probar por sí mismos nuevos métodos.

CONTRA VIENTO Y MAREA. ESCUELA MÉXICO ESTADO DE GUERRERO

CRISTIÁN BELLEI - CAROLINA TRIVELLI

EL MEJORAMIENTO DE UNA ESCUELA HISTÓRICA

La escuela México Estado de Guerrero es una escuela municipal de la comuna de Talcahuano que, de acuerdo con el análisis longitudinal de su efectividad, durante la década pasada experimentó un significativo y sostenido proceso de mejoramiento educativo. Considerando los resultados de aprendizaje de sus alumnos y las tasas de repitencia y abandono, la escuela México ha alcanzado logros crecientemente superiores a los de escuelas que trabajan en condiciones similares. En un período en el cual la educación municipal ha sufrido un acelerado debilitamiento en Chile, la evolución positiva mostrada por la escuela México es aún más notable.

La escuela México fue fundada en 1835 como Escuela Superior de Hombres N° 1 de Talcahuano, la primera escuela pública de la ciudad. Siguiendo la tradición, se caracterizó por su disciplina rígida, su foco académico, su selectividad en la admisión y su participación en competencias deportivas. Aunque se trata de una escuela básica y no media, algunos entrevistados se refirieron a ella como “el Instituto Nacional de Talcahuano”.

La naturaleza no ha tratado bien a la escuela México. Afectada por el terremoto de 1960, perdió su antigua infraestructura y, recién en 1963, producto de una cooperación del Gobierno de México, la escuela obtuvo su actual edificio, ubicado en el centro de la ciudad. Fue en agradecimiento a este apoyo que la escuela se rebautizó como “México”. Y aunque no mantuvo mayores vínculos con el país del norte, medio siglo después, su Gobierno volvía a ser crucial en la reconstrucción de la infraestructura dañada por el terremoto y maremoto de 2010.

El exceso de demanda fue un rasgo distintivo de la escuela y modeló fuertemente su carácter selectivo. Todos quienes la conocieron nos hablaron de largas filas de apoderados esperando de madrugada por un cupo durante los procesos de admisión, al menos hasta fines de los noventa. En esa época, se aplicaba una prueba de selección a los niños de kínder y primero básico porque “estaba permitido”, como aclara una profesora. En efecto, docentes que antes trabajaron en escuelas “de los cerros” cuentan que perdían alumnos porque sus padres los cambiaban a “la mejor escuela de Talcahuano”. Antes la escuela daba prioridad a las familias que vivían en su sector de influencia; actualmente, en cambio, la única prioridad que se da es a hermanos de alumnos, “porque así es democrático y porque todo niño tiene derecho a una buena educación”, señala la directora.

La directora afirma que esta escuela tampoco es selectiva durante el proceso escolar: en sus doce años de dirección afirma que jamás se ha cancelado la matrícula de ningún alumno.

“Ese es el problema de las escuelas privadas, que cancelan matrículas: si no les gusta un niño, se fue; si no pagan, se fue. Acá nosotros no, acá si recibimos un niño en párvulo, se queda hasta octavo. El niño que egresó de octavo, bueno o malo, es de aquí” (directora).

Actualmente los alumnos de la escuela provienen de sectores medios y medio bajos, no sólo cercanos sino de los cerros circundantes y sectores más alejados, de familias con altas expectativas en el futuro educativo de sus hijos, quienes buscarían la exigencia académica y proyecciones asociadas a esta escuela.

El prestigio de la escuela México está consolidado en la ciudad y constituye un factor determinante tanto para sus docentes como para todos quienes ahí trabajan.

“Esta escuela siempre se ha llenado: (...) todos deseaban esta escuela, es la mejor, siempre ha tenido buenas notas. Yo me siento orgulloso de trabajar aquí” (Auxiliar).

“La verdad es que siempre se ha tenido la percepción acá de que esta escuela es buena, de que hay buenos niños acá que se les exige mucho (...) De hecho es lo que me motivó a mí para venirme para acá, yo me la jugué por estar acá” (Sicóloga).

En efecto, la directora afirma que la escuela siempre ha tenido buenos logros, salvo en períodos excepcionales: desde mediados de los noventa hasta inicios de los dos mil, la escuela bajó comparativamente sus puntajes en el SIMCE, lo que fue interpretado como una señal de alerta para impulsar el mejoramiento escolar que ha marcado a la escuela durante la última década y que le ha significado obtener la asignación del sistema nacional de evaluación de desempeño (SNED del Mineduc), lo cual implica un incentivo salarial para los profesores.

Esta experiencia de logro ha sido muy gratificante, profesional y personalmente para los docentes. Pero, mirando hacia el futuro, también ejerce sobre ellos una gran presión, donde se mezcla el sentido de la responsabilidad y la motivación por seguir mejorando con el temor y la inseguridad ante el posible retroceso de un proceso de mejoramiento que perciben como fácilmente reversible.

Ya está la base hecha y uno se esfuerza en eso, en el sentido de la disciplina, de generar expectativas en los alumnos también, de que ellos se crean el cuento de que pueden dar mucho más, o sea, que no hay un límite, no ponerles un techo” (profesora).

Mantener nuestro nivel y ojalá subirlo [...]. Nos ha costado mucho llegar hasta donde estamos, y por lo mismo la idea es permanecer. [...] Uno tiene que estar luchando todos los días y a cada rato, esto es permanente (inspector).

Un aspecto fundamental para la consolidación de los logros es hacer que los docentes de mayor experiencia traspasen sus conocimientos y –sobre todo– su mística y compromiso profesional a los docentes más jóvenes, porque *“forma parte de la identidad de nuestra escuela, puede ser que no lleguen con eso, pero lo van a adquirir igual, yo tengo confianza en eso”* (profesora).

El contexto: la educación pública bajo amenaza

El contexto en que trabaja la escuela México actualmente es de un debilitamiento de la educación pública y aumento de la segregación escolar, producto, según los actores locales, de la aparición de las escuelas privadas subvencionadas. Para la directora, estas escuelas han llevado a cabo una competencia agresiva por captar alumnos, en la que algunos de sus estudiantes han recibido ofertas de becas. A pesar de esto, en términos cuantitativos, la escuela México no ha visto merma

su matrícula, aunque debe luchar constantemente contra una imagen social que se ha instalado: las escuelas particulares son más deseables que las municipales por el estatus que otorgan.

Profesora: Ustedes tienen que entender que esa menor demanda también tiene que ver con la competencia de los colegios subvencionados....

Entrevistadora: Pero si sus familias están tan contentas con la escuela...

Profesora: Pero es distinto, porque todos aspiran a un estatus mejor, y esta es una escuela municipal.

La directora piensa que han sido los buenos resultados obtenidos en el SIMCE los que han protegido a la escuela México contra la disminución de matrícula; en este contexto, la difusión de estos resultados sería una estrategia crucial de sobrevivencia.

E: Pero en muchas escuelas municipales está bajando la matrícula, ¿usted no ha sentido eso?

Directora: Yo le voy a contar por qué: en el SIMCE, nosotros le ganamos a todos estos colegios que nos circundan, y la gente se guía más por eso.

Esta percepción es ratificada por los apoderados y por los datos secundarios disponibles. Por ejemplo, de acuerdo con la encuesta a padres del SIMCE 2002, el 73% afirmó haber elegido la escuela México por sus buenos resultados académicos, razón que esgrime solo el 33% de los padres a nivel nacional; diferencias similares se encuentran a lo largo de toda la década, tanto entre padres de cuarto como octavo año.

Con todo, para los docentes más antiguos y la directora, la creación de escuelas particulares sí ha tenido un efecto relevante en la procedencia socioeconómica de los alumnos. Antes de la proliferación de este tipo de escuelas, la México tenía una composición que los docentes califican de clase media; luego, especialmente durante la última década, buena parte de esa población habría emigrado a escuelas particulares. Ello, sumado al hecho de que la escuela está situada en el centro de la ciudad, que no cuenta con una población residencial relevante, ha hecho que los alumnos actualmente provengan principalmente de los cerros de Talcahuano y sean de condición socioeconómica media-baja (por ejemplo, los “alumnos prioritarios” de la ley SEP aumentaron de 215 en 2010, a 372 en 2013, representando actualmente aproximadamente un 50% de la matrícula total). En definitiva, la demanda habría disminuido y cambiado de composición social.

“Sí ha habido un cambio en las familias, objetivamente cambió la calidad de los alumnos que llegaban, pero ellos no cambiaban la calidad de su enseñanza, entonces ha sido una cosa muy armónica, muy bonita: ellos quizá bajaron [...] el nivel socioeconómico de las familias, pero les dieron un plus. Eso es mérito del colegio” (jefe DAEM).

Consultada la directora acerca de que los logros de la escuela hayan estado mejorando precisamente cuando el cambio en la composición social de la matrícula se ha acentuado y la escuela ha dejado de ser académicamente selectiva, su respuesta fue directa: “más trabajo, no más”. En el resto de este informe describimos en qué ha consistido ese trabajo y las condiciones que lo han hecho posible.

AUTONOMÍA Y GESTIÓN DE RECURSOS

La autonomía conquistada

A partir de esta situación de crisis de la educación municipal, el sostenedor intenta una política de reconocimiento de la diversidad de situaciones de las escuelas de Talcahuano. En el caso de la escuela México, contar con un margen de autonomía ha sido muy importante para su proceso de mejoramiento. El jefe del DAEM observa en la escuela México una situación excepcional que atribuye principalmente al liderazgo que ejerce la directora en su comunidad escolar, gracias al cual esta ha podido enfrentar proactivamente los tremendos desafíos que se le han presentado durante la última década.

En la escuela funciona desde hace una década el Consejo Escolar que, con carácter propositivo y asesor de la directora, sesiona cuatro veces al año. En él participan representantes de la municipalidad, padres, profesores, alumnos y asistentes de la educación. La directora afirma que las sesiones de este consejo son sus oportunidades para mirar más globalmente los avances, dificultades y desafíos de la escuela.

El área técnico-pedagógica de la escuela está compuesta por la jefa de UTP, una profesora encargada del área curricular y la orientadora, quien asume funciones de mediación escolar, convivencia y atención de alumnos y apoderados. Todas ellas continúan haciendo clases y fueron elegidas por la directora actual, quien explica así la constitución y desempeño de este equipo:

“Ellas funcionan excelente; es que no podría ser de otra manera, porque si no son excelentes usted tiene la opción de cambiarlas, porque no son llamadas por concurso. Yo fui probando hasta que llegué a la profesora que tenemos actualmente, que la conocí porque la veía en algunas reuniones técnicas” (directora).

La directora trabaja con la jefa de UTP en las directrices principales y la definición de los proyectos, y luego es la jefa de UTP la encargada de conducirlos y trabajarlos directamente con los profesores. Estas reuniones de coordinación son frecuentes, pero no sistemáticas, porque los horarios de trabajo y la carga laboral hacen que sea difícil reservar un tiempo para la coordinación del equipo directivo y técnico-pedagógico.

En cuanto a la gestión de recursos, la escuela no los administra directamente, aunque recibe información regular sobre los ingresos (por la subvención regular, de retención y preferencial) y gastos básicos. Es una escuela que no le genera déficit al municipio, sino más bien excedente. En particular, en lo referente a la administración de los recursos provenientes de la subvención escolar preferencial (SEP), la escuela diseña su proyecto de mejoramiento, decide y ejecuta, vía solicitudes a través de la municipalidad:

“Seguramente nosotros somos autónomos de verdad. Pero es que nosotros nos hemos ganado el espacio” (directora).

Esta autonomía les ha permitido rechazar iniciativas provenientes del sostenedor municipal, como el caso de una ATE contratada en el marco de la SEP, que no estuvo a la altura de sus expectativas y con la que tuvieron discrepancias técnicas: la escuela decidió discontinuar la asesoría.

La directora también negocia con la municipalidad los contratos docentes y ejerce una fuerte presión para contratar a los profesores por jornadas laborales extendidas y retener a aque-

llos que considera buenos profesionales. Ella argumenta que su fortaleza para negociar son los buenos resultados de la escuela.

“Sí, sí, yo apoyo a los docentes; al final logro que permanezcan los más idóneos; es como una lucha gremial pero yo sé que mis colegas lo valen. No puedo permitir que me dejen un profesor fuera si es buen profesional” (directora).

Mejor equipamiento, pero la casa se hizo chica

La escuela México se encuentra muy bien equipada en cuanto a materiales didácticos y recursos, aspecto que los diversos actores entrevistados destacan frecuentemente: una recién creada biblioteca, abundante material didáctico, sala de computación, equipamiento audiovisual, además de un par de salas habilitadas para trabajar con grupos pequeños de alumnos que tienen necesidades educativas especiales. Docentes y apoderados consideran que las condiciones de mantenimiento de la infraestructura, incluyendo la calidad de las salas, son muy buenas. Durante nuestra estadía fue claro para nosotros el intensivo uso que se hace de los espacios y recursos con que la escuela cuenta.

La biblioteca CRA tiene solo dos años: antes tenían algunos libros en unos estantes ubicados en el rincón del comedor, que con dificultad organizaban y prestaban a los niños. La biblioteca funciona en un *container* comprado y habilitado con recursos de la SEP: el espacio está lleno de materiales didácticos, estantes con volúmenes para libre acceso de los alumnos, mapas, cajas con diferentes tipos de recursos, revistas (“el *Condorito* es lo más pedido”), una pizarra interactiva y adornada con muchos materiales hechos por los niños. Es un espacio sencillo, pero acogedor, con capacidad para poco menos de cuarenta estudiantes. Las encargadas nos explican que los niños están felices con el nuevo espacio y que el uso es intensivo: los alumnos corren en los recreos o luego del horario de clases a buscar materiales y libros; los profesores los envían a hacer trabajos y actividades tipo taller. También hay alumnos que van a hacer tareas o a compartir, conversar y organizarse. Nos relatan emocionantes anécdotas sobre la respuesta positiva de los niños, incluyendo un alumno chiquitito que pidió *Harry Potter* solo para tenerlo en las manos y ver la portada, porque aún no sabe leer. Los niños pueden llevarse los libros a la casa, algunos se pierden “pero es mejor correr el riesgo de que se pierdan que conservarlos todos guardándolos y sin usarlos”; los niños tienen su carné de biblioteca y, en general, evalúan la experiencia como positiva, asumiéndola con gran responsabilidad y cuidado. En la escuela México, los alumnos se apropiaron del CRA.

La única limitación relevante, notoria a primera vista, es el tamaño de la escuela: los miembros de la comunidad lo consideran insuficiente para las necesidades de los alumnos, para extender la jornada escolar y para aumentar la matrícula del establecimiento. La escuela no se incorporó a la Jornada Escolar Completa, porque su proyecto de inversión no fue priorizado, dado los buenos resultados que obtenía. “Nos sentimos así como postergados en ese aspecto, porque si una escuela es buena hay que potenciarla”, afirma una profesora. Existe la sensación compartida de que las restricciones de espacio físico han frenado el potencial de la escuela, ya sea para mejorar su funcionamiento o expandirse.

Pero no son lamentos lo que predomina en la escuela México, ni remotamente. La escuela es enormemente rica en iniciativas, innovaciones, ensayos para buscar mejores soluciones a los

problemas que enfrentan. Si bien sus miembros les reconocen cierto mérito a algunos programas externos de mejoramiento (LEM, el método Singapur, un programa de inglés, una ATE reciente, etc.), la verdad es que no consideran decisiva la participación en ninguno de ellos. La esencia del mejoramiento escolar parece provenir desde adentro.

La política más relevante para la escuela ha sido la participación en la ley SEP desde 2008. Para determinar las necesidades y prioridades, se consulta a cada profesor y luego se discute en los consejos técnicos. La enorme cantidad de recursos adicionales ha sido un impulso de gran relevancia para el mejoramiento de la escuela en sus diferentes ámbitos: adquirir y desarrollar recursos para el aprendizaje; comprar evaluaciones externas y contratar capacitación para los profesores; implementar gran diversidad de talleres para los alumnos, y contratar tiempos docentes adicionales. Un análisis de su proyecto de mejoramiento SEP, permite apreciar cómo estas inversiones forman parte de un plan cuyas prioridades intentan balancear los aspectos académicos, formativos-complementarios, y de convivencia en los alumnos. Participar en la SEP también ha contribuido a fijar metas exigentes y establecer compromisos públicos de mejoramiento.

LIDERAZGO DIRECTIVO Y TÉCNICO PEDAGÓGICO: EL MOTOR DEL MEJORAMIENTO

Durante la década anterior, la escuela México ha sido liderada por una directora que cuenta con el reconocimiento de su comunidad y que ha sabido conformar un equipo de profesionales coherente y comprometido con los desafíos del mejoramiento escolar. Dentro de ese equipo, la jefa de UTP ha sido una pieza central.

La directora

El factor más universalmente referido por los actores entrevistados de la escuela, la municipalidad y el Mineduc para comprender el mejoramiento de la escuela México en la última década fue el rol de su directora, quien ha trabajado en esta escuela casi la totalidad de sus 38 años de servicio. “Yo creo que el principal motor de todo esto es la directora” (profesora). Luego de desempeñarse como profesora encargada a inicios de los dos mil, ganó el cargo por concurso en 2002, “y todo por currículum, yo no tengo respaldo político” (directora). Luego volvió a ganar en 2007.

La directora no partió de cero. A fines de los noventa la escuela experimentó una renovación de su equipo de gestión: dejaron de trabajar el director, subdirector y jefe de UTP. La orientadora de la época quedó como directora a cargo del establecimiento, y la actual directora, colaboró con ella desde la Unidad Técnico-Pedagógica. La anterior directora –quien ejerció por sólo dos años–, habría marcado un período de transición, introduciendo algunos cambios y poniendo énfasis que luego se profundizarían: apertura de la escuela a la comunidad y estrictez en requerir la responsabilidad profesional de los profesores.

Aprovechando la jubilación de varios profesores, la directora comenzó lentamente a conformar el equipo que hoy tiene. Ella supervisa constantemente el trabajo en el aula, asegurándose de que las clases se realicen regularmente, que no se pierda tiempo, que se mantenga la disciplina. Eventualmente, también hace observaciones por períodos breves, elegidos al azar, donde monitorea la calidad de la relación pedagógica que los docentes establecen con sus alumnos y el avance en las materias según la planificación de clases. Algunas docentes más jóvenes recuerdan

que cuando se incorporaron a la escuela la directora observaba sus clases con más frecuencia y les daba sugerencias para mejorar.

La directora tiene una muy buena opinión de las capacidades y profesionalismo de los profesores, y ellos reconocen en su directora una líder pedagógica e institucional, que “nos hace ponernos la camiseta por la escuela” (profesoras). Varios profesores relataron que acuden directamente a la directora cuando tienen dificultades, para pedirle consejo. Más que una jefa a la que reportar, parece ser una maestra a la que acudir. Más aun, ella está permanentemente identificando las fortalezas de los docentes e invitándolos a asumir nuevas responsabilidades. Para los docentes la escuela México no es sólo un lugar de trabajo, es un espacio de desarrollo profesional y la directora se ocupa de que así sea.

La directora establece lazos de confianza con los profesores, siendo afectuosa y receptiva, todo lo cual le permite mantener una interacción fluida y una comunicación abierta, porque “no es la jefa que está en la oficina y no comparte con el resto” (profesoras). Un motivo adicional de reconocimiento es haber enseñado tantos años como profesora en la escuela México antes de asumir la dirección. La directora interpreta su propio esfuerzo cotidiano por mejorar la escuela como una misión más grande, que expresa un compromiso:

“Tratando de hacer lo mejor posible, queremos sacar la educación municipal adelante, no queremos que muera esta educación. Yo no estudié en colegio particular” (directora).

La jefa de UTP

La jefa de UTP trabaja en la escuela desde el 2002 y como UTP desde el 2006, porque –según su relato– la directora “observó mi trabajo y le gustó”. Ambas conformaron una dupla de enorme productividad, que ha liderado profesionalmente el desarrollo pedagógico-curricular de la escuela México en los últimos años. La jefa de UTP obtuvo la Asignación de Excelencia Pedagógica, ha participado en la Red de Maestros de Maestros capacitando profesores, ha sido tutora de profesores principiantes y organizado pasantías para que jefes de UTP de otros establecimientos se perfeccionen en la escuela México.

El trabajo de la jefa de UTP es arduo y se juega en muchos frentes. A inicios de la jornada, revisa que todo curso esté funcionando, identifica si faltó algún docente, si un curso necesita materiales o cualquier detalle para que la jornada funcione normalmente. Ya en su oficina, revisa las planificaciones de cada profesor y chequea que el docente vaya según lo planificado, aplicando un método de monitoreo en que triangula la planificación, el libro de clases y el cuaderno de los alumnos. También analiza los resultados de las evaluaciones externas y de los ensayos SIMCE, y realiza observaciones de clase de algunos profesores, identificando las áreas o cursos que precisan ser reforzados.

Además, la jefa de UTP prepara los temas técnicos para informar y actualizar a los profesores en las reuniones de consejo, y materiales para que trabajen con los apoderados. Su orientación básica es hacer que todo sea lo más expedito posible para los profesores: “la prioridad uno es apoyar al docente, estar a su disposición, con materiales, etc.”. También invierte bastante tiempo en apoyar a sus colegas en la resolución de problemas asociados con la enseñanza y el perfeccionamiento. Por último, mantiene sus horas de clase, siendo actualmente profesora jefe de un octavo, cosa que valora porque la mantiene conectada con los desafíos del aula.

PROFESORES: PROFESIONALISMO Y COMPROMISO

Todos los actores entrevistados coincidieron en dos aspectos básicos del trabajo en la escuela México: que es muy exigente y que el tiempo disponible se ocupa con la máxima intensidad. Luego de profundizar en su visión sobre la profesión docente, nos quedó claro que ellos interpretan ambas características como grandes virtudes de la escuela.

Llegar a ser profesor de la escuela México

Durante la última década, hubo una importante renovación de la planta docente: ocho profesores jubilaron y fueron reemplazados por otros más jóvenes. Muchos de los profesores incorporados comenzaron haciendo reemplazos o prácticas en la escuela y, cuando se produjeron vacantes, se los incentivó para que concursaran con sus antecedentes. Así, los profesores han enseñado en la escuela por un cierto período antes de ser contratados en calidad de titulares. Estos profesores sienten que “han hecho méritos” para estar en la escuela México, espacio que consideran privilegiado para proyectarse profesionalmente.

El jefe DAEM recibe muchas solicitudes de profesores de la zona para incorporarse a esta escuela, cuyo prestigio como un lugar exigente y de alto ritmo de trabajo es conocido. Una profesora que llegó a la escuela haciendo un reemplazo y se quedó, ratifica la idea de la autoselección:

“Es exigente no en términos de que tú tengas que hacer más de lo que te corresponda, sino que te exigen lo que se te debe exigir. En cambio en otras escuelas las personas se quedan como estancadas, no tienen metas o como que no sienten el interés de salir y avanzar, o no hay una buena gestión, se quedan ahí. Entonces acá cuando yo hice el reemplazo yo veía que estaba todo como organizado, había funciones, “a usted le corresponde esto, las pruebas se tienen que elaborar de tal manera, usted las tiene que presentar, tiene que poner tantas evaluaciones a tal tiempo”, o sea como que había claridad en eso” (profesora).

La directora explica algunas de las características que ha observado en los docentes jóvenes para estimar que realizan un trabajo de calidad o tiene un buen potencial para incorporarse a la escuela. Y advierte: “me fijo en todo”; por ejemplo, que el profesor sea capaz de dar continuidad al trabajo que estaba desarrollando su antecesor; que su preocupación principal sea el aprendizaje de los niños; que sea capaz de identificar a los que tienen mayores necesidades de apoyo; que pida ayuda o consejo para mejorar su trabajo en el aula; que tenga buenas relaciones con sus colegas y con los apoderados; que sea capaz de manejar al curso para que no haya indisciplina y desorden; que maneje los contenidos del currículum; que haga todas las clases, completas.

La escuela como espacio de desarrollo profesional para los profesores

Las docentes con mayor experiencia en la escuela han sido y se sienten formadores de profesores jóvenes. Los profesores de la escuela reconocen en sus colegas y, sobre todo, en el trabajo conjunto una enorme fuente de aprendizaje profesional. Ellos comparten consejos e ideas concretas sobre cómo abordar una clase, y la adaptan a su realidad particular; también comparten materiales para la enseñanza y el trabajo de aula, los cuales son permanentemente ajustados, según la experiencia de cada uno. Según los profesores, todo este trabajo es constante y detallado; un minucioso aprendizaje entre pares que los ha ido fortaleciendo en su labor de enseñanza.

Aparte de algunos cursos específicos de perfeccionamiento de la Universidad de Concepción, los docentes no reconocen mayores fuentes externas como aportes relevantes en su proceso de desarrollo profesional; no porque crean que una vez egresados no tienen más que aprender, sino porque enfatizan que el verdadero aprendizaje se da en la escuela. Eso sí, la directora y la jefa de UTP asignan importancia al perfeccionamiento de los profesores y lo ven como una señal de responsabilidad profesional; por ello, lo promueven y facilitan en la escuela, además de participar con los docentes en los cursos:

“Si aquí no hay nadie diferente, somos todos iguales; de hecho, sobre todo la jefa de UTP [participa en el curso] porque tiene que dar demostración de que ella se sigue perfeccionando porque nunca terminamos con eso” (directora).

Docentes: compromiso y satisfacción con el trabajo en la escuela

En general, los profesores entrevistados han asumido que el trabajo docente es exigente, que requiere de múltiples focos de atención con los alumnos, apoderados y colegas. Sin embargo, esta diversidad de requerimientos no es vista como una confusa multiplicidad de demandas, sino como parte de la misión compleja y multidimensional de la formación de niños y adolescentes. Es parte de su oficio, no una distracción. Así, por ejemplo, muchos docentes cumplen roles de apoyo en el área técnico-pedagógica, asesoría a los padres, reforzamiento a los alumnos, gestión de recursos de aprendizaje y realización de talleres con alumnos y apoderados.

El ausentismo laboral (incluyendo licencias) es muy bajo en la escuela México y en ningún caso interrumpe el trabajo pedagógico: los profesores saben que si uno falta, todos deben estar dispuestos para ir a reemplazarlo.

Un criterio básico de la gestión de recursos humanos es que se procura contratar a los profesores por jornadas completas, de forma que puedan concentrarse en el trabajo de la escuela. Además, en el caso de los profesores del primer ciclo, estos son liberados de algunas horas de clases para fortalecer su trabajo técnico-pedagógico fuera del aula. En el caso de los profesores jefes, esta proporción de trabajo fuera-/dentro del aula es aún mayor. Sin embargo, el tiempo de contrato no alcanza para desempeñar todas las labores que los docentes realizan y quisieran realizar en la escuela México. Los profesores resienten especialmente la falta de mayores espacios para el trabajo conjunto y para el trabajo no lectivo, especialmente de planificación de clases. Lo primero lo resuelven coordinándose de forma “espontánea”, ocupando cualquier instancia de encuentro en la escuela; lo segundo, llevándose trabajo para la casa.

“A ver, es exigente para nosotros, pero yo creo que si nosotros no quisiéramos hacerlo de esa forma también podríamos no hacerlo; o sea, podríamos hacerlo más simple a lo mejor, pero yo creo que hay un tema nuestro también de querer hacer a lo mejor las cosas de mejor forma. Pensamos mucho en los niños [...] Yo los veo a ellos tan inquietos, tan curiosos, que eso mismo a mí me motiva a querer hacer las cosas por ellos” (profesora).

¿No será muy exigente este ritmo para los profesores? Según la psicóloga, no, porque lo ven como un desafío y les gusta; el inspector por su parte señala: “Es que si nosotros soltamos un poco esto, se nos va”. Para la jefa de UTP, la exigencia tampoco es exagerada, porque el profesor tiene que ser un profesional de la educación y en esta escuela no se puede llevar eso que algunos

llaman “el paso pedagógico”. Lo sabe por su experiencia y por los comentarios de los profesores que vienen de otras escuelas:

“Aquí se trabaja, se hacen cosas que tienen que ver con el aprendizaje de los niños; en otras escuelas pueden haber profesores sentados conversando de la casa o el almuerzo, aquí conversan de los niños, están trabajando, preparando material [...] No vienen así de la universidad, pero se tienen que adaptar, porque entran a este ambiente y ven cómo se hace aquí” (jefa de UTP).

Los profesores reportan casos de colegas que han trabajado en la escuela pero han permanecido por períodos breves, porque no aguantan el ritmo de trabajo, de forma que reconocen una cierta autoselección: se quedan los que se sienten cómodos en un ambiente laboral exigente. Los profesores de la escuela México son profesionalmente muy responsables, lo que incentiva (“aguijonea”, dice la directora) a los nuevos a seguir ese ritmo intenso.

“O sea, yo creo que el profesor que llega a trabajar acá es que sabe que aquí va a trabajar. A uno tiene que gustarle mucho lo que hace, porque uno sabe que le va a dedicar mucho tiempo a esto. Pero también está la satisfacción de que tú ves que tu trabajo es reconocido; lo otro es que tú ves logros en tus alumnos, ves a tus apoderados comprometidos” (profesora).

“En mi caso, he trabajado en cinco escuelas distintas [...] y después acá, y encontré que había una mística: todos trabajaban con la camiseta bien puesta por el colegio” (profesora).

Los profesores aprenden mutuamente en reuniones y consejos, pero también gracias a múltiples formas de cooperación, casi todas informales, espontáneas, basadas en un alto sentido de colegialidad y solo posibles por las buenas relaciones existentes. Por ejemplo, algunos docentes del mismo grado se dividen la preparación de ciertas clases, actividades, materiales o evaluaciones, de forma que distribuyen el trabajo; algunos comparten sistemáticamente sus materiales, y siempre están alertas por recursos que puedan servirle a ellas o sus colegas, de forma que los recursos didácticos que una docente en particular tiene a su disposición es el acumulado histórico de sus predecesoras en el curso-grado que está haciendo, así como hallazgos casuales de sus otras colegas.

CURRÍCULUM-PEDAGOGÍA: PLANIFICAR, PROBAR Y VOLVERLO A INTENTAR

El cambio y mejoramiento de la escuela México durante la década pasada ha sido gradual, pero sistemático. A nuestro juicio, la esencia de ese cambio ha consistido en modificar la forma y ritmo de trabajo especialmente en el ámbito de la gestión curricular y pedagógica, imprimiendo un mayor sentido de responsabilidad entre los docentes. Este proceso fue liderado personalmente por la directora, pero luego se fue consolidando gracias al equipo técnico-pedagógico, a cargo de la actual jefa de UTP. Pero en último término, es el hecho de haber sido asumido por un equipo docente comprometido y competente lo que ha traducido toda esta energía en mayores oportunidades de aprendizaje para los alumnos.

Gestión curricular

En la escuela México todos los profesores deben hacer sus planificaciones anuales, semestrales, y mensuales, que aunque muy detalladas no llegan a ser “clase a clase”, porque el tiempo

no les alcanza para llegar a ese nivel. Las planificaciones se hacen en un formato elaborado en la propia escuela, por la UTP y los docentes, y aprobado en el consejo de profesores. La participación en la SEP los ha obligado, sin embargo, a incorporar una planificación más detallada, que especifica lo que el profesor abordará en cada clase.

En definitiva, el formato actual son dos cuadros sinópticos: uno que incluye una red anual que detalla mensualmente contenidos y ejes temáticos –así como habilidades y actitudes a desarrollar en los alumnos–, y otro que especifica las actividades centrales que se realizarán en cada clase y las vincula con la red de contenidos. De acuerdo con la jefa de UTP, contar con un formato de planificación ha servido para que los profesores que enseñan en una secuencia se ordenen y coordinen mejor.

Cada profesor entrega anticipadamente sus planificaciones a la jefa de UTP, quien revisa una muestra. Este instrumento sirve también para realizar un monitoreo de la implementación del currículum en el aula, contrastando los libros de clases, los cuadernos de los alumnos y las planificaciones docentes. Además, existe una planilla que los propios docentes comparten en los consejos de profesores para informar sobre su avance, reprogramar para el semestre e informar a los profesores del curso que viene los contenidos que hayan quedado sin abordar en un curso.

Hace tres años la jefa de UTP y la directora comenzaron a observar el trabajo de los profesores en el aula. Hoy se programan las observaciones al azar y se llevan a cabo con una pauta elaborada con los profesores en el consejo técnico y a partir de instrumentos obtenidos de internet por la jefa de UTP. La pauta identifica aspectos claves de lo que se considera una buena pedagogía, como la estructuración y desarrollo de las actividades, contenido, lenguaje, trato con los alumnos, entre otros. Este instrumento refleja el nivel de profesionalismo del trabajo de gestión pedagógica en la escuela. Luego de cada observación, se llena dicha pauta, se conversa y se da retroalimentación a cada docente.

Cuando se detecta que un profesor no ha avanzado de acuerdo con lo planificado, se analiza con él la situación y –si el caso lo amerita– se firma un compromiso para que se ponga al día. Algunas veces, cuando un curso va muy retrasado en alguna materia, se le aumentan las horas de clase. Eso sí, todos los entrevistados coinciden en que se trata de situaciones muy excepcionales. Ahora bien, si un profesor tiene problemas de calidad en el trabajo, la directora y la jefa de UTP analizan la situación y deciden quién y cómo hablará con el docente. La idea es que reciba bien la observación, pero que entienda que debe cambiar y mejorar.

En la escuela intentan coordinar el tránsito de los niños entre ciclos: desde kínder a primero, y desde cuarto a quinto año. Por ejemplo, la futura profesora de primero visita el aula del kínder y poco a poco se va familiarizando con los niños y ellos con ella; asimismo, se va introduciendo paulatinamente a los alumnos en pequeñas rutinas que luego serán parte de su modo regular de trabajo en primero básico. En el caso del tránsito de cuarto a quinto, en que se produce un cambio no solo curricular, sino también de profesores, estos se reúnen para conocer las materias que hayan quedado pendientes, así como a los alumnos que tengan mayores dificultades.

Los docentes explican con detalle un modo de trabajo en el que los materiales de enseñanza que elaboran o adaptan son prácticamente propiedad común. Presentaciones, guías, videos, actividades, pruebas son compartidas por colegas que trabajan en el mismo grado; además son almacenadas en carpetas por curso, de forma que quedan a disposición de los profesores que en los años siguientes deberán enseñar en ese grado-asignatura. Cada profesor los va adaptando cada vez que los usa, haciendo pequeños refinamientos que acumulan sobre el trabajo de sus

antecedentes. La idea es no partir de cero cada vez. Así, cuando un profesor recibe los materiales de otros, está recibiendo el acumulado de conocimiento y experiencias de varios colegas que en años anteriores han enfrentado la misma tarea.

Gestión pedagógica

Los alumnos no son agrupados con ningún criterio en los diferentes cursos: hay dos kínder, uno en la mañana y otro en la tarde, que al pasar a primero se mantienen para favorecer la adaptación de los alumnos con su grupo de compañeros. Las únicas excepciones son algunos niños que presentan problemas de adaptación o disciplina, a los que se cambia de curso. ¿Y cómo se asignan los profesores a los cursos A o B?

“Es bien objetivo: el (profesor) que está en 4° A baja al 1° B. El profesor tiene que recibir a todo el curso y desempeñar toda la labor que pueda hacer con esos niños, porque para eso estamos, no para tener niños perfectos” (directora).

La directora explica que para asignar los docentes a los respectivos cursos y asignaturas toma en cuenta principalmente sus capacidades, su formación y desempeño. De acuerdo con la jefa de UTP, los profesores del primer ciclo son cuidadosamente seleccionados para dar un buen comienzo a la formación. Los profesores generalistas se concentran entre primero y cuarto y se intenta que continúen con sus alumnos durante esos años para que haya continuidad en la relación pedagógica profesor-alumno en ese tramo. Los profesores que enseñan entre quinto y octavo tienden a tener especialidades. La directora observa cómo les va a los profesores con determinadas asignaturas-cursos y, si no lo considera satisfactorio, busca otra alternativa hasta encontrar la fortaleza de cada uno.

La institucionalización de una instancia de trabajo profesional colectivo, dedicada a las materias técnicas, es vista por los profesores como una de las claves de su proceso de mejoramiento durante la década anterior. Estas reuniones adquirieron una dinámica de taller profesional, con agrupamientos flexibles, dirigidas a identificar los problemas de la enseñanza y diseñar soluciones para aplicar en el aula. Al constatar que dichas innovaciones tenían efectos positivos en los aprendizajes de los alumnos, esta modalidad de trabajo cooperativo se potenció enormemente y la motivación profesional de los docentes se consolidó.

Actualmente, existen dos instancias de trabajo colectivo docente: los consejos técnicos de evaluación (de periodicidad mensual) y las reuniones para el apoyo a niños con necesidades educativas especiales (de periodicidad semanal). Aunque encontrar espacios para el trabajo colectivo docente siempre ha sido una prioridad en la escuela, la directora y la jefa de UTP resienten que no haya más tiempo (por ejemplo, no tienen reuniones por ciclos), lo cual atribuyen al hecho de no tener jornada escolar completa.

Un cambio relevante introducido en la escuela bajo la administración de la actual directora ha sido, según los docentes, la separación entre consejos técnicos y consejos administrativos. En los primeros, los profesores intercambian experiencias sobre estrategias pedagógicas, trabajando en grupos por ciclo u otras divisiones. En algunas ocasiones, la jefa de UTP pide a un profesor “tomar un tema” y exponerlo a sus colegas. Por ejemplo, sus planificaciones, cómo las trabaja; o las bases curriculares, cambios específicos que pueda compartir con los demás. Los docentes perciben que estos consejos les han ayudado significativamente a mejorar su desempeño docente.

“A mí me pasó que cuando yo llegué a trabajar, me tocó en segundo ciclo un sexto en que eran desordenados. Entonces me decían “mira, pero prueba con esto, prueba con esto otro; yo años atrás también tuve un curso que era bien inquietos e hice esto y me dio resultados”. Entonces, yo también empecé a aplicar lo que me iban diciendo, porque no tenía tanta experiencia” (profesora).

“Yo creo que no hay como esa vergüenza de ir a preguntarle al otro” (profesora).

Además, existen reuniones semanales de tres horas destinadas al apoyo de alumnos con necesidades educativas especiales. En ellas se reúnen los docentes en general, los profesores que trabajan en esta área, los especialistas y un coordinador. Se verifica el avance de los niños que están sujetos a este apoyo, se planifican las actividades que se realizarán con ellos en el aula, y los especialistas transfieren a los profesores estrategias y materiales de trabajo para estos alumnos.

En la escuela, la jefa de UTP realiza una intensa labor de conducción y apoyo en el área pedagógica y curricular hacia los docentes, y estos advierten que la unidad ha ido tomando un rol cada vez más importante en la escuela. Esta unidad tiene a cargo la preparación de los consejos técnicos, donde los profesores, además de analizar nuevas orientaciones, estudiar y adaptar materiales y sugerir nuevas metodologías, analizan los resultados del SIMCE u otras evaluaciones, con miras a identificar las áreas más débiles y planear acciones remediales. Algunas de las innovaciones que se diseñan en la escuela surgen del trabajo en equipo de la UTP. Generalmente, los cambios propuestos por la UTP son discutidos con los docentes en los consejos técnicos, donde además se introducen modificaciones adicionales basadas en los juicios y la experiencia de estos.

Apoyo a alumnos con mayores dificultades

La directora nos explica que, para la gestión de la escuela, un curso con muchos alumnos de bajo desempeño es un indicador inequívoco de que el profesor está fallando en algo, que hay algún problema en la forma en que ha planteado la clase. En nuestras entrevistas con los alumnos, estos se mostraron confiados en sus capacidades para enfrentar los desafíos académicos, y es evidente que se sienten responsables de su desempeño: si se pone atención en clases y se estudia, nos dijeron, “a uno le va bien”.

“Puede estar difícil la prueba, pero el profesor la hace sentir fácil, al estar haciendo repasos” (alumno).

¿Y qué pasa cuando a uno le empieza a ir mal? Los alumnos demuestran un buen conocimiento de las estrategias de apoyo extra: “*Los profes nos prestan más atención*”, “*nos empiezan a ayudar*”, “*hacen talleres de reforzamiento*”, “*le explican más a los que no entienden*”, “*los sientan adelante para que no se distraigan*”, “*sientan a uno que no sabe con otro que sabe*”, “*mandan a compañeros que saben a ayudar a los que no saben*”. Los alumnos refieren ejemplos de estudiantes que, con estas formas de apoyo, han mejorado notablemente su rendimiento.

La escuela siempre ha buscado alternativas para entregar tiempos adicionales de reforzamiento a los alumnos que enfrentan mayores dificultades. Hasta hace algunos años, funcionaban dos grupos de educación diferencial que asistían en horario alterno, que se complementaban con “reforzamiento” que los mismos profesores daban dentro de la jornada. También ensayaron organizando horas de reforzamiento antes o después de la jornada escolar. Más recientemente, con

la SEP, han contratado horas docentes adicionales para organizar clases de reforzamiento más extendidas. Igualmente, han cambiado a alumnos entre cursos: agrupándolos según rendimiento en algunas horas. Otro modo ha sido que una profesora –quien ha planificado conjuntamente con su símil del ramo– toma a los alumnos con más dificultades y les hace la misma clase en un grupo más pequeño. Por último, también se ha llevado a otro profesor a la sala de clases para que monitoree y apoye a los alumnos con más problemas. Por lo mismo, en la escuela México muy pocos alumnos repiten de curso, *“es que cómo va a repetir, si tiene tanta ayuda: a veces seis o siete personas están trabajando con un alumno”*, nos dice la jefa de UTP.

Actualmente, el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales transitorias ocupa en la escuela un lugar muy importante. La reunión técnica más intensiva y regular es dedicada al trabajo con este grupo. Semanalmente, se reúnen docentes, psicólogos, coordinador del proyecto de integración, educadora diferencial, fonoaudióloga y cuatro profesores especialistas de apoyo en el aula para diseñar las estrategias que se aplicarán. Es importante notar que este trabajo requiere una alta coordinación entre el docente regular de la clase y los recursos de apoyo, toda vez que una parte importante del trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales se realiza en el aula durante la clase regular. Típicamente, implica tres sesiones semanales de apoyo en cada curso, especialmente en lenguaje y matemáticas, en que la educadora especialista apoya a aproximadamente cinco alumnos, monitoreando cómo están trabajando en la clase, resolviendo dudas y procurando que no pierdan el ritmo. En algunos casos, el docente especialista apoya a más alumnos e incluso lidera la clase en algunos momentos. Esto no solo sirve para enriquecer la clase, nos explica la educadora diferencial de mayor experiencia, sino también para evitar una estigmatización de los niños, al “desfocalizar” en alguna medida sus intervenciones en el aula.

Lo anterior se complementa con el trabajo que desarrollan los educadores diferenciales. En la escuela México tempranamente se contó con un aula especialmente equipada con recursos para el trabajo en grupos diferenciales con niños con retraso en su aprendizaje; la Municipalidad de Talcahuano creó un centro de recursos profesionales en este campo que apoyaba a los docentes técnicamente, tanto en el diagnóstico e identificación de los niños que requerían apoyo diferencial, como en las estrategias de trabajo. En los últimos años, tanto con la ley SEP como con el decreto 170, estos recursos se han multiplicado.

El apoyo a los niños con más dificultades no se realiza sólo de forma integrada, también se continúa con clases especializadas, donde, por ejemplo, reciben estimulación cognitiva en un trabajo conducido por la psicóloga. La idea de combinar trabajo en aula regular con apoyo en grupos separados fue también un acuerdo técnico tomado por los docentes.

Una labor importante de la UTP es identificar a los alumnos que están teniendo más dificultades, preguntar al profesor y coordinar luego la forma más adecuada de darle apoyo extra. El equipo de especialistas también aplica test para identificar mejor el tipo de problemas que afecta a los alumnos y poder determinar el refuerzo requerido.

La escuela también cuenta con una psicóloga que trabaja con alumnos que presentan problemas conductuales o anímicos. A solicitud de los profesores, identifica a un grupo de alumnos que requieren su apoyo, con quienes trabaja semanalmente (en horario de clases) y mensualmente con sus padres, para darles consejos sobre cómo apoyar a sus hijos en la casa. El trabajo de psicólogos ha sido también cada vez más intenso. Prácticamente todos los docentes y directivos entrevistados valoraron enormemente contar con estos recursos profesionales especializados, porque habían advertido la enorme y creciente necesidad que los niños tenían en esta dimensión.

Desde una perspectiva más general, diversos entrevistados manifestaron su preocupación por el aumento de tratamientos psicológicos y neurológicos (incluyendo el uso de fármacos) de alumnos con problemas de comportamiento, agresividad, concentración o rendimiento. Del mismo modo, docentes y especialistas identifican un incremento de los problemas en la adquisición del lenguaje entre los alumnos durante la última década. Todo esto hace que los recursos de apoyo especializado descritos, a pesar de haberse incrementado enormemente, sean percibidos aún como insuficientes.

Finalmente, los recursos de la SEP no solo han permitido incrementar el trabajo con alumnos rezagados, sino crear un taller para alumnos que sobresalen por su buen desempeño, dándoles oportunidades de profundizar y expandir sus conocimientos. En concreto, desde hace cuatro años, identifican a los alumnos de mejor desempeño y se les ofrece “¡más trabajo no más!”. Esos son los “grupos talento”, que funcionan como un taller, por ejemplo, de aprendizaje en ciencias. A los alumnos que participan en este taller no se les dice que asisten “porque son los mejores”, para no generar un sentimiento negativo ni discriminatorio entre ellos. El origen de estos talleres es una inquietud de la jefa de UTP, quien observaba que se ponía todo el énfasis en apoyar a los alumnos con más problemas, cuando, como profesora, ella notaba que tenía alumnos más avanzados que podrían haber ido más rápido. Cuando planificaron para el año siguiente, propuso la iniciativa a la directora, quien lo aceptó: “a ver, probemos”. Los niños respondieron muy bien.

SIMCE y énfasis de la enseñanza

La escuela siempre ha puesto atención a los resultados SIMCE e intentado tener buenos puntajes; pero en la última media década esto se ha acrecentado, especialmente con la enorme disponibilidad de recursos de la ley SEP asociados a mejoramientos en dicha prueba. Los ensayos SIMCE se han utilizado permanentemente, para acostumbrar a los niños a esa forma de evaluación, monitorear sus avances e introducir medidas correctivas, como reforzamiento en áreas débiles o apoyo focalizado a niños con menor desempeño.

Los docentes coinciden en que el mejoramiento en el SIMCE ha cumplido un rol importante en la focalización de los esfuerzos, incluso como guía para lograr una cobertura curricular lo más completa posible. De acuerdo con los docentes, mejorar los puntajes SIMCE ha sido un estímulo para los propios alumnos, porque les proporciona un indicador objetivo para compararse y fijarse metas en referencia a sus compañeros de otros cursos, de años anteriores y de otras escuelas, todo lo cual alimenta un espíritu de “sana competencia”.

En efecto, alumnos y apoderados están muy al tanto de los resultados SIMCE de la escuela México, de la importancia que estos tendrían para su prestigio en la zona y de los reconocimientos externos que han recibido. Asimismo, los alumnos describen las prácticas de ensayo y reforzamiento que se implementan y señalan que la escuela incentiva y felicita a los cursos cuando obtienen buenos puntajes. Resulta evidente para nosotros que el espíritu competitivo ha sido cultivado no solo en referencia con otras escuelas, sino entre generaciones y cursos paralelos.

Así, dada la relevancia creciente que el Mineduc, las autoridades y las familias dan al SIMCE, en la escuela México procuran tener un buen desempeño en esa prueba. Actualmente, se hacen ensayos completos y con tiempo real, inicialmente uno al mes, pero luego hasta uno semanal. Los niños conocen la planificación de ensayos SIMCE y están muy al tanto de su importancia. Además, también se hacen frecuentes miniensayos, en las asignaturas-grados que son evaluadas,

y muchas evaluaciones de aula se formatean como el SIMCE para desarrollar la destreza. Los resultados de los ensayos SIMCE se trabajan directamente con los profesores, quienes los utilizan para reforzar las áreas que aparecen más débiles, discutiendo con los alumnos acerca de los errores cometidos. Acercándose la fecha del SIMCE, algunos docentes ocupan horas de las asignaturas que no son evaluadas para reforzar aquellas que sí lo son, con el compromiso de recuperar dichas horas luego de rendida la prueba.

No existe consenso entre los actores de la escuela México acerca del grado en que el trabajo escolar ha enfatizado la preparación para el SIMCE. Algunos docentes consideran que los niños pueden sentirse sobreexigidos por las expectativas, y ven con preocupación la preparación específica que se hace en los años que el SIMCE se rinde. Otros discrepan, piensan que la escuela y cada profesor en su aula han podido mantener un equilibrio, y que los ensayos SIMCE sirven para orientar la enseñanza y familiarizar a los niños con dicho instrumento de evaluación; más que estresados ven a los niños motivados y razonablemente exigidos. La preocupación central, para los docentes entrevistados, es doble: por un lado, hasta qué punto los alumnos pueden obtener altos puntajes SIMCE basándose solo en un trabajo de aprendizaje auténtico, no focalizado en dicha prueba, y, por otro lado, hasta qué punto el énfasis en el SIMCE no debilita el desarrollo de otras habilidades y aprendizajes igualmente relevantes. Los docentes de la escuela México tienen un análisis complejo en torno a este asunto y, aunque no hay consenso, es evidente que ha sido objeto de reflexión y discusión profesional.

La directora, la jefa de UTP y los profesores reconocen la importancia y énfasis que le dan a las asignaturas evaluadas por el SIMCE en la escuela. Sin embargo, afirman que para ellos son igualmente importantes las otras áreas de desarrollo de los niños, como habilidades y competencias (potenciadas, por ejemplo, por medio de los talleres formativos complementarios), y la dimensión valórica, de convivencia y regulación de la conducta. Incluso dentro de las asignaturas evaluadas por el SIMCE, enfatizan que en la escuela no se ha dejado de dar relevancia a las habilidades que esta prueba no evalúa, como la escritura, la expresión oral y la capacidad de investigación.

“Ese es el principal desafío que tenemos nosotros como profesores, como formadores, y yo creo que es el desafío de la escuela; porque tú has visto un trabajo sistemático, está todo ordenado en cuanto al currículum, pero la otra parte, lo valórico, es lo que tiene que ir fortaleciéndose más. No digo que sea malo ahora, pero yo creo que cada vez que pasa el tiempo va a ser más difícil la cosa, se va a complicar más la vida de los niños, las realidades en las que van a vivir” (profesora).

Actividades extracurriculares

Según nuestros entrevistados, la escuela México pone mucho énfasis en el desarrollo de habilidades no académicas como las deportivas y artísticas. La oferta de talleres es muy amplia y variada y ha sido reforzada en los últimos años con los recursos SEP. Actualmente, la escuela ofrece veintiún talleres en total, en las áreas deportiva (futbolito, básquetbol, psicomotricidad, hándbol, ping-pong, ajedrez, control de peso, etc.), artístico-cultural (banda musical, taller literario, periodismo, pintura, baile folclórico, danza latinoamericana, etc.) y científica (biotecnología, informática, ortografía científica, etc.).

Los talleres (de aproximadamente diez alumnos cada uno) se realizan en horario alterno y, en la práctica, para muchos alumnos son una especie de “jornada escolar completa”. Los estudiantes los describen con entusiasmo y valoran especialmente su variedad, el hecho de que sean voluntarios (aunque inscribirse implica un compromiso por participar regularmente) y la posibilidad que tienen de incidir en la oferta, a través del centro de alumnos.

Para la psicóloga y algunos docentes entrevistados, la gran relevancia dada a este tipo de actividades es un claro signo de que la escuela hace un esfuerzo genuino por equilibrar el énfasis académico con un desarrollo armónico en otras áreas de la formación.

EL AULA: LA HORA DE LA VERDAD

Todo el trabajo de gestión institucional y curricular descrito se pone a prueba, en definitiva, en la capacidad que tienen los docentes para generar mayores oportunidades de aprendizaje en las clases. Durante nuestra estadía en la escuela México, observamos dos sesiones de dos cursos diferentes y luego entrevistamos a los docentes y alumnos; además, en todas nuestras otras entrevistas les consultamos cómo era la dinámica de las aulas en la escuela. Esta sección se basa en ambos tipos de fuentes.

En cuanto al nivel de estructuración, las prácticas de aula fueron similares en las dos clases observadas. En ambas fue fácil comenzar, gracias a un ambiente de respeto hacia los profesores; y empezaron con un repaso de lo último que se había visto en la clase previa. Las clases tuvieron un propósito claro desde un comienzo, estableciéndose una coherencia entre este, los contenidos abordados y las actividades realizadas, que fueron fluidas y se desarrollaron paso a paso, aunque el tiempo pareció faltar hacia el final.

En las clases observadas se desplegó una amplia diversidad de actividades. Cada actividad que seguía la anterior buscaba profundizar en las temáticas dando un giro a lo que se había realizado anteriormente. Los docentes, además, contaban con actividades “extra” para mantener ocupados a los alumnos que terminarían más rápido. Durante todas las clases el nivel de participación de los alumnos fue muy alto, quienes a su vez indicaron que era bastante común hacer trabajos escritos, incluyendo tareas; menos común serían las exposiciones o debates, aunque a veces se realizan. Así, los alumnos reportan gran variedad de prácticas pedagógicas y heterogeneidad entre profesores.

“Hay muchas diferencias, por ejemplo el profesor 1 nos hace escribir hartito [...]. La profe de 2 trabaja con PowerPoint [...], la profe de 3 con apuntes. La señorita 4 nos muestra más videos y usa hartito la tecnología, hace la clase más interactiva, así viviéndola [...] [...] El profe 5 siempre nos explica con el data [...] Con el profe 6 no tanto, porque él nos hace escribir” (alumnos de octavo).

Del mismo modo, el uso de materiales y recursos para el aprendizaje parece ser diverso en la escuela. Los docentes dijeron cambiarlos dependiendo del tipo de materia: medios audiovisuales, guías, libros, uso de la pizarra y otros. Los alumnos adjudican esta variedad al estilo de cada profesor, distinguiendo entre aquellos que son más “a la antigua” y los que se centran más en lo audiovisual, Internet y los computadores.

En cuanto al nivel de dificultad, en las clases observadas el lenguaje fue simple y claro, y los profesores intercalaron ejemplos sencillos y cotidianos. Las clases se construyeron principalmen-

te en base a preguntas que hacía el docente, recordándoles a los alumnos que estaban aprendiendo, entonces “no hay respuestas buenas ni malas”. Los alumnos no demostraron dificultades en el aprendizaje, y en los casos contrarios, la profesora se acercaba para apoyarlos.

Existe la percepción, por parte de los docentes, de que los alumnos enfrentan con seguridad y buenas habilidades los desafíos de aprendizaje y que cuando no entienden, no tienen problema con acercarse y pedir ayuda. Los alumnos, por su parte, también se muestran relajados ante los desafíos académicos, reconociendo el esfuerzo de los profesores para explicar hasta que ellos entiendan.

Durante las observaciones de clases, se pudo constatar que el logro de los aprendizajes era reforzado permanentemente por los profesores, tanto en términos formales (pruebas, controles y en las mismas actividades en la sala de clase donde lo que se enseñaba era inmediatamente evaluado individual o grupalmente por medio de juegos u otras actividades) como informales, al felicitarlos e instarlos a seguir esforzándose.

Por último, en cuanto al clima del aula, se observó una relación docente-alumno relajada y tranquila. El afecto mutuo era notorio y se expresaba en forma de paciencia y suavidad en el tono verbal de las profesoras y en atención y respeto por parte de los alumnos. Estos componentes hacían que la clase adoptara una dinámica más lúdica que autoritaria, a pesar de que en algunos momentos la profesora tuvo que intervenir ante el desorden.

“Ellos son estrictos en los estudios y en la responsabilidad, pero igual después tenemos tiempo para reírnos y todo [...] cada profesor dice que hay momentos, momentos para tirar su talla, momentos para estar poniendo atención cuando él está pasando materia” (alumnos de octavo).

En nuestras entrevistas, los alumnos reportan un buen clima de aula en general. En sus relatos, dan cuenta de relaciones respetuosas, pero de confianza con sus profesores, quienes manejan y establecen su autoridad pedagógica en un clima que intenta mantenerse cordial y amistoso. Con todo, si hacia algún lado se inclina el péndulo en la escuela, éste parece ser el de una disciplina un poco más rígida de lo que los alumnos quisieran.

LOS ALUMNOS: CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y APRENDIZAJE

La buena disciplina de los alumnos

Una de las características más reiteradas acerca de los alumnos de la escuela México es su buena disciplina, su buen comportamiento. A juicio de los entrevistados, los alumnos son receptivos a las normas, respetuosos de los profesores y nunca desafiantes. No es que no tengan problemas de disciplina, pero estos serían de poca gravedad, poca masividad, y en ningún caso al punto de ser disruptivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Docentes y apoderados tienen la convicción de que los alumnos son conscientes del buen clima de convivencia en la escuela y de la responsabilidad que les cabe en mantenerlo.

“A pesar de que es arduo, es gratificante en el sentido de que se puede trabajar. Yo conozco otras realidades, por eso lo digo: aquí se pueden hacer clases” (inspector).

¿Cómo se logra esta magia, tan difícil para muchas escuelas actualmente? De acuerdo con la directora y la jefa de UTP, el secreto es conversar, conversar mucho con los alumnos, ser estrictos en aplicar las reglas y enseñarles a obedecerlas, pero razonadamente. Según la directora, los alumnos son respetuosos, pero no están sometidos autoritariamente. En efecto, nosotros observamos alumnos muy activos y vitales.

En la escuela funciona un comité de convivencia escolar, formado por alumnos y la orientadora, al que son derivados los conflictos para intentar una mediación directa, método incorporado a fines de los dos mil. Cuando los casos no pueden ser resueltos en esa instancia, hay un protocolo que involucra al docente encargado, el profesor jefe, el orientador y el inspector, siendo la directora la última instancia a la que se apela. Algunas veces se cita a los apoderados, se conversa con ellos y el niño, y todos firman un compromiso donde se explicitan los aspectos concretos a mejorar.

Para tener éxito, es esencial la perseverancia con los requerimientos disciplinarios. Más que esporádicas reacciones con afán ejemplarizador, en la escuela México se confía en un sistemático y cotidiano diálogo referido al compromiso personal con las normas institucionales de convivencia. Además, se requiere que todos los docentes y los directivos estén comprometidos con este propósito y los alumnos reciban por tanto mensajes convergentes sobre la importancia de la disciplina y la buena convivencia.

“Yo creo que pasa por un tema de insistir siempre en lo mismo, en la consistencia con la que tú trabajas: no es hoy día que voy a decir esto, sino que lo voy a estar repitiendo permanentemente. O sea, de manera que los niños van internalizando las normas, no que va a requerir una sanción necesariamente, sino que van asumiendo que es necesario el silencio en la clase para trabajar, es necesario el orden para trabajar” (profesora).

Finalmente, para la jefa de UTP la disciplina no está desligada de la calidad del trabajo que los docentes realizan en el aula. Es vital que el profesor lleve bien planificadas las clases, no puede ir a improvisar, si no, los niños se distraen y desordenan. Además el respeto entre el profesor y el alumno debe ser recíproco; por eso, cuando un profesor reclama que un alumno le contestó mal, ella le pregunta “¿qué hiciste tú primero?”.

Los alumnos también consideran que la convivencia entre los compañeros es buena y no identifican conflictos graves o recurrentes; ellos están organizados en el centro de alumnos y participan en la discusión sobre las normas del reglamento interno del establecimiento. Por último, la visión de los apoderados acerca de la calidad de la disciplina en la escuela es muy positiva, y reconocen el cuidado especial que la escuela pone en esta dimensión. La escuela está permanentemente comunicándose con las familias de los alumnos que presentan dificultades, les envían notas, se realizan entrevistas, o se las visita. Lo importante es mantenerlas involucradas.

Entrevistamos a quien ha ejercido como auxiliar por alrededor de treinta años en la escuela, y nos señaló que nunca ha tenido una situación de agresividad o falta de respeto de algún alumno hacia él o hacia algún profesor, y la razón, de acuerdo con su experiencia, es el trato más amistoso o más firme, pero siempre respetuoso que se da a los alumnos, y la fluida y sincera comunicación con los apoderados. Es evidente que el compromiso con una buena disciplina es una prioridad que se ramifica a toda la institución.

Los alumnos y el aprendizaje

Los alumnos participan voluntariamente en variadas actividades de apoyo académico y apoyo a la docencia; por ejemplo, dando soporte técnico al laboratorio de computación, ayudando en la biblioteca, siendo monitores de talleres, o ejerciendo labores de supervisión de los patios en el recreo.

En nuestras conversaciones con los alumnos fue evidente que ellos se sienten a gusto en su escuela, aun sabiendo que es exigente. Se trata de un grupo de estudiantes con altas expectativas respecto de sí mismos: todos los alumnos de octavo año entrevistados se proyectaban continuando estudios postsecundarios, la gran mayoría en la universidad. Los profesores ratifican esta percepción, indicando que sus alumnos “vienen así desde chiquititos”, porque adquieren un ritmo de trabajo intenso y exigente en la propia escuela. Para los profesores, acostumbrar tempranamente a los alumnos a un ritmo de trabajo sostenido genera condiciones mucho más favorables para desarrollar las clases sin interrupciones e involucrando a los alumnos en los cursos superiores.

“Yo en mi caso doy muy poca tarea para la casa, muy poca. Entonces yo no puedo darme el lujo de perder minutos y ellos saben que no podemos perder minutos” (profesora).

Es interesante constatar que los docentes consideran que este clima de alta exigencia con los alumnos se vuelve luego como exigencia hacia ellos, tanto para sostener el ritmo de trabajo como para desplegar una enseñanza de calidad:

“Ellos de verdad te lo exigen, porque uno no puede ir poco preparado a clases: te ametrallan con preguntas. (...) Todo les llama la atención, todo lo quieren saber” (profesor).

En esta dimensión, docentes perciben varios cambios positivos en sus alumnos en los últimos años, consideran que son “cada vez más despiertos”, “muy inteligentes” y que “captan rápidamente” lo que se les enseña, todo lo cual haría más desafiante el trabajo pedagógico.

LAS FAMILIAS: CONFIANZA EN LA ESCUELA

El proceso de mejoramiento experimentado por la escuela México durante la década anterior ha sido posible porque las familias han seguido confiando en ella. Probablemente el logro más saliente para los actores de la escuela sea el prestigio que ésta tiene en la comunidad local, cuya mantención y consolidación es una gran responsabilidad para sus actuales docentes y directivos. Con todo, la directora reconoce que actualmente la demanda alcanza justo para llenar los cupos disponibles.

Haciendo una evaluación global de la evolución de la escuela en la última década, los entrevistados perciben que, producto de la eliminación de prácticas de selección así como de la dinámica de competencia del mercado escolar local, los alumnos provienen cada vez más de familias con menos recursos socioeconómicos y presentan una mayor incidencia de problemas de aprendizaje; eso sí, el apoyo y compromiso familiar con el trabajo escolar siguen siendo muy elevados.

Los padres consideran un cierto privilegio que sus hijos estudien en la escuela México. En términos muy simplificados, la combinación de alta exigencia académica y buena disciplina

parece ser la fórmula que los padres buscan en esta escuela. Los padres que llevan a sus hijos a la escuela México tienen altas expectativas respecto a su futuro académico; esas expectativas –más que las condiciones socioeconómicas– sería lo distintivo de los apoderados de esta escuela:

“Yo creo que a lo mejor la diferencia está en que los papás son diferentes, o las familias. (...) El tema de las expectativas de los papás con sus hijos, tal vez son distintas a las de los papás que estén en colegios de los cerros. Porque el papá que viene acá viene con la idea de que su hijo va a ir a la universidad, o va a ir a un buen liceo” (docente).

El otro elemento central de la visión social sobre la escuela, que atraería a los apoderados, es el orden y la buena disciplina, características que serían medulares en la tradición de la escuela transmitida por las diferentes generaciones de docentes.

Todo indica que las expectativas de los padres son satisfechas por la escuela: de acuerdo con las encuestas SIMCE de octavo y cuarto básico, a lo largo de toda la década de los dos mil, el nivel de satisfacción con la escuela de los padres de la escuela México fue significativamente superior al promedio nacional. En nuestras entrevistas, los apoderados manifestaron una muy buena opinión de la calidad del trabajo que realizan los docentes y directivos de la escuela México. Los ven preocupados de sus alumnos, abiertos y siempre bien dispuestos a conversar con las familias y a buscar formas de apoyar a quienes experimentan más problemas, incluso con recursos profesionales adicionales como grupos de reforzamiento o consulta psicológica.

“Y los profesores igual tienen que ver hartos, porque de repente por ejemplo las matemáticas ahora no las enseñan como nos enseñaban a nosotros, es la misma pero de otra manera ¿cierto?, entonces por ejemplo el profesor de matemáticas, si el niño no entiende y yo no entiendo en mi casa cómo enseñarle, nosotros le preguntamos a la profesora y ella nos explica en reunión o se da un tiempcito en que nos explica a nosotros, y nosotros podemos ayudar a nuestros hijos. Porque en otras escuelas no hacen eso: si entendió, entendió” (apoderado).

En efecto, los alumnos de la escuela tienden a mantenerse en ella. Existe comparativamente poco abandono, lo cual implica que igualmente pocos alumnos se incorporan en cursos superiores. De acuerdo con las cifras disponibles, la estabilidad de los alumnos de la escuela México ha sido y es notoriamente superior a la del resto de las escuelas del país: de los alumnos que cursaban octavo básico en 2000, aproximadamente el 85% había hecho prácticamente toda su escolaridad en la escuela México, mientras el promedio nacional era de alrededor del 50%; luego, en 2009, estas cifras eran 76% y 52%, respectivamente. La directora valora especialmente el hecho de que con una proporción importante de niños puedan comenzar desde kínder y mantenerlos hasta el final, por cuanto esto les permite ser responsables de los logros de los alumnos, comprometerse en apoyarlos cuando tienen más problemas, y tener tiempo suficiente para alcanzar las metas.

Los profesores y la psicóloga entrevistados explican que en general los padres apoyan el trabajo escolar y tienen buena receptividad para colaborar en iniciativas y acoger sugerencias. Los apoderados concuerdan sobre el compromiso que las familias tienen con su escuela, del apoyo que dan a los niños en sus casas y el complemento que ello implica con el trabajo de los profesores. Ellos piensan que estas son características poco comunes en otras escuelas y creen que son parte importante “de todo lo que hemos logrado” en la escuela México.

CONCLUSIÓN

Nadie puede vivir dos veces el mismo tiempo, tampoco las instituciones. Sin embargo, para comprender la historia reciente de la escuela México es esencial pensar en los otros caminos que pudo recorrer: sometida a la agresiva competencia de nuevas escuelas particulares subvencionadas por el Estado y sujeta a un nuevo sistema externo de evaluación de aprendizajes, pudo seguir el sendero que han recorrido miles de escuelas municipales, ver reducida drásticamente su matrícula y desprestigiarse ante su comunidad. Y ese horizonte siempre acecha: a inicios de los dos mil, los resultados SIMCE eran poco auspiciosos, y la demanda por matrícula ha ido disminuyendo y concentrándose en familias de sectores socioeconómicos medio-bajos. ¿Cómo ha podido la escuela México evitar ese proceso de debilitamiento y más aún gatillar y sostener un proceso opuesto de genuino mejoramiento escolar? Un conjunto de factores se ha entramado de un modo virtuoso para hacerlo posible.

El origen está en el enorme liderazgo que ha ejercido su directora en todo este período, ella ha sido capaz no solo de gatillar el cambio, sino de impulsarlo y sostenerlo a lo largo del tiempo, orientándolo en todo momento hacia el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos; además, ha sabido conformar un equipo profesional de docentes competentes y comprometidos con el mejoramiento: la escuela México ha sido un espacio vital de desarrollo profesional para sus profesores y ellos han aceptado el desafío.

Ciertamente, la directora ha logrado conseguir recursos y la escuela ha contado cada vez con más oportunidades para desplegar su esfuerzo de mejoramiento, pero el capital máspreciado que ella ha podido movilizar y sin el cual, a nuestro juicio, el éxito de la empresa hubiese estado severamente comprometido, no es material sino simbólico: ha sido el prestigio y reconocimiento de la escuela en su comunidad, y la confianza que las familias le han seguido dando. Las familias que envían a sus hijos a la escuela México pueden haber disminuido en su nivel socioeconómico, pero su motivación, expectativas y colaboración no parecen haber mermado, y eso es lo que la escuela necesita para hacer mejor su trabajo. La confianza de las familias se transmite a los hijos y, en consecuencia, los alumnos con que cuenta la escuela México son enormemente receptivos a las exigencias académicas, de comportamiento y, en general, al trabajo educativo que sus docentes les proponen.

Pero claro, todo lo anterior no son más que las condiciones para que el proceso pedagógico ocurra de la mejor forma posible. Y aquí radica el segundo elemento indispensable: en la escuela México se realiza un trabajo técnico-pedagógico de alta calidad, en que –bajo el liderazgo de la jefa de UTP– los profesores han ido desarrollando capacidades internas de planificación, elaboración de materiales y prácticas pedagógicas, que refinan continuamente en un intenso trabajo de aprendizaje entre pares. Cuando un profesor de la escuela México entra al aula, no entra solo: va equipado de buena parte de la experiencia y conocimientos de sus colegas. Ciertamente, nuestro estudio permitió documentar una enorme cantidad de estrategias pedagógicas y formas de apoyo complementario con las cuales los docentes y demás profesionales intentan ofrecer oportunidades de aprendizaje relevantes para todos los alumnos, especialmente para aquellos que enfrentan más dificultades.

El proceso de mejoramiento de la escuela México está en vías de consolidarse y enfrentará sin duda enormes desafíos a futuro; creemos haber identificado algunos de ellos. Por ejemplo, el trabajo profesional docente tiene aún que robustecerse como forma institucionalizada y sortear

las limitaciones de tiempo y condiciones laborales de los profesores; la escuela se ha beneficiado de un grupo docente enormemente comprometido, pero hasta el mayor compromiso profesional tiene límites que es mejor conocer; la escuela ha puesto énfasis en los logros académicos medidos por el SIMCE y ha organizado una rica oferta de actividades formativas complementarias, pero esta combinación es insuficiente para ofrecer una experiencia formativa completa a los alumnos: importantes habilidades y conocimientos –dentro y fuera de las asignaturas evaluadas por el SIMCE– arriesgan quedar postergadas en esta definición; en fin, el liderazgo directivo y la institucionalización de las prácticas de gestión que se han introducido en los últimos años serán puestos a prueba con la pronta renovación de la dirección, factor clave en el exitoso proceso de mejoramiento de la última década.

Como se ve, los desafíos son grandes, pero también lo eran los obstáculos superados. En efecto, si el pasado puede en alguna medida anunciar el futuro, hay razones para ser optimistas, porque en el centro de Talcahuano, enfrentando los terremotos y maremotos con que el entorno natural, social y político ha desafiado a la escuela México, cruzando ya tres siglos, una comprometida comunidad de aprendizaje ha mantenido viva la llama de la educación pública.

MEJORAMIENTO INCIPIENTE: REESTRUCTURANDO LOS PROCESOS ESCOLARES

Escuela República de Israel: de la idea a la práctica del mejoramiento escolar
MARIANO ROSENZVAIG - PABLO TORCHE

El rescate de la Escuela Ciudad de Frankfort: de lo externo a lo medular
PAULINA CONTRERAS - JUAN CARRASCO

“Sabemos que hay que llegar a la meta”. Explorando la trayectoria de mejora escolar
en el Colegio Metodista Robert Johnson
SIMÓN RODRÍGUEZ - CAROLINA TRIVELLI

ESCUELA REPÚBLICA DE ISRAEL: DE LA IDEA A LA PRÁCTICA DEL MEJORAMIENTO ESCOLAR

MARIANO ROSENZVAIG - PABLO TORCHE

PRESENTACIÓN

La escuela básica República de Israel está ubicada en un sector relativamente cercano al centro de la ciudad de Los Ángeles y, de alguna manera, marca el límite entre un barrio residencial de clase media y otro donde sus habitantes, además de menores recursos, presentan mayores problemáticas psicosociales. El hito urbano más significativo en las proximidades de la escuela es la vega de la ciudad, lugar donde trabaja una gran proporción de sus apoderados.

Este contexto incide en las características de las familias y los alumnos, y plantea desafíos particulares. Según directivos y profesores, los apoderados tienen un bajo nivel educacional, pero una situación económica de nivel medio. Su valoración de la educación formal no es particularmente alta, porque muchos vislumbran para sus hijos un futuro en el rubro del comercio. Además, muchos de los niños desempeñan algún tipo de actividad laboral asociada a la vega, a veces en horarios escolares, y varios de ellos tienen necesidades educativas especiales, por lo que tres profesores especialistas se han integrado a la planta docente de la escuela.

La escuela República de Israel (o Escuela N° 5) es la más antigua de la ciudad, dato crucial para la configuración de su identidad. Muchos de los alumnos son hijos de apoderados que estudiaron allí, así como una parte de los profesores y del personal de servicio. De alguna forma, a través de la escuela circulan las distintas generaciones que habitan y han habitado el entorno, lo que produce una fuerte vinculación emocional con el establecimiento.

En términos más concretos, la escuela República de Israel atiende a un número aproximado de trescientos alumnos, en dos cursos por nivel hasta octavo básico. Sus puntajes SIMCE han tenido un aumento sostenido en los últimos años y se han estabilizado en torno a los 270 puntos, muy por encima del resultado que obtienen los establecimientos que pertenecen a su nivel socioeconómico. Gracias a esto, la República de Israel se ha transformado en una de las escuelas municipales más destacadas de la comuna, lo que, sumado al fuerte lazo que mantiene con las familias, le permite tener una demanda permanente de postulantes que supera, incluso, a la de los colegios particular-subvencionados que se ubican en las inmediaciones, y que ha significado que casi todos los cursos estén funcionando actualmente con el máximo de alumnos permitido.

CULTURA DE LA ESCUELA

La importancia de la identidad

La escuela República de Israel, además de ser la primera que se fundó en la ciudad de Los Ángeles, es tal vez una de las más antiguas de Chile. Su creación data de 1824-1825. Por supues-

to, ya casi nada pervive de esa época: ni el edificio ni el lugar en que está ubicada ni el nombre. A lo largo de su historia, la escuela ha sido trasladada, ha visto interrumpidas sus funciones e, incluso, durante los últimos años ha debido funcionar de manera transitoria en las dependencias de otro establecimiento. Sin embargo, el hecho de ser la primera escuela de la ciudad le otorga una fuerza simbólica que constituye un valioso capital de trabajo para la construcción de su identidad.

Como se indicó más arriba, esta antigüedad genera una comunidad fuertemente vinculada al establecimiento, con lazos emocionales y funcionales que datan de una o incluso dos generaciones. Este antecedente ha tenido incidencia en la conformación de una planta docente con lazos sólidos y una relación de confianza y valoración mutua con los apoderados y los alumnos.

Para la actual directora, Jeannete Fuentes, el hecho de que la escuela sea la más antigua de la ciudad constituye un componente clave para potenciar el orgullo y la motivación de su equipo y de la comunidad en general. Desde su perspectiva, el sentido de pertenencia y la satisfacción por ser parte de un establecimiento son componentes fundamentales del trabajo. Por esta razón, ella destaca que “no se trata de cualquier escuela”, que trabajar allí no es cualquier cosa, sino que constituye un privilegio y, de alguna manera, una responsabilidad.

“Me siento orgullosa de dirigir esta escuela y lo he recalado a través de la comuna y haciendo llegar a todos los apoderados y alumnos que esta es la primera escuela básica que se creó en Los Ángeles, en 1824-1825” (directora).

Por supuesto, el hecho de ser el primer establecimiento de Los Ángeles no es el único factor del que se echa mano para reforzar la identidad y reconocimiento de la escuela. En los últimos años, se ha impulsado un trabajo planificado para dar a conocer a la República de Israel en su entorno directo e, incluso, en el resto de la ciudad; no para competir, sino para mostrar sus logros y hacer que sea valorada al mismo nivel que los colegios particulares, bilingües o pagados.

Además, existe un trabajo explícito para validar y enaltecer la educación municipal y evitar cualquier sensación de inferioridad o minusvalía frente a los establecimientos de dependencia privada. De esta forma, parte importante de la labor ha sido combatir “el estigma” de que la educación municipal es de menor calidad.

“Como típico lo que dicen ‘ah, esa escuela es municipal’, nosotros sacamos ese estigma, somos una escuela municipal pero que nos podemos comparar con cualquiera otra particular” (directora).

Debido a este propósito, se registra una actividad intensa para “salir a la comunidad”, organizando desfiles y otras actividades públicas. Otras medidas que tienen el mismo propósito son la elaboración del uniforme del colegio, los contactos con la prensa y la exhibición de los galardones. En esta línea, los entrevistados destacan particularmente los desfiles realizados en el centro de la ciudad que, a su juicio, les han servido para darse a conocer.

Un episodio importante en esta labor fue la inauguración de un nuevo edificio para la escuela en 2007, que contó con la presencia de Michelle Bachelet. La visita de la Presidenta de la República, como es natural, constituyó un hito para la comunidad educativa en su conjunto. Sin embargo, no es la importancia del evento en sí, sino la forma en que este se inscribió en un arco histórico más amplio lo que permitió fortalecer la identidad de la escuela, tanto frente a la comunidad externa como a los propios alumnos y profesores.

“Tenemos que tener la tradición de que esta fue la primera escuela, nos tenemos que sentir orgullosos, inaugurada por una Presidenta de la República, que no cualquier escuela inaugura” (directora).

Cultura organizacional

En las entrevistas, los distintos participantes del establecimiento mencionan una serie de rasgos que configuran una “cultura organizacional” bastante sana, donde priman sentimientos de colaboración y confianza mutua, lo que facilita mucho el trabajo educativo y la eficiencia de la gestión. En términos bien concretos, esta cultura se puede ejemplificar en al menos cuatro rasgos muy visibles:

Valoración del trabajo mutuo: Tanto directivos como profesores destacan permanentemente el aporte profesional que realizan los distintos miembros del equipo. No abundan las críticas y, cuando estas se realizan, se hacen en un marco de respeto y comprensión; tampoco se detectan problemas asociados con envidias o competencias excesivas. En efecto, los mismos profesores bromean con la posibilidad de competir o enrostrarse mutuamente los errores, pues es algo que no ocurre en la realidad. Por el contrario, prima un espíritu de trabajo y de cooperación, donde todos tratan de aportar a la labor del otro. Este espíritu se constata particularmente entre los profesores, pero también entre los auxiliares, ayudantes y demás funcionarios. Todos forman parte del equipo y trabajan en torno a un objetivo común.

“No he visto un sesgo ni de envidia ni de chaqueteo, no, yo te digo todo lo contrario, harto apoyo” (jefa de UTP).

“En general, el auxiliar, el ayudante de sala; se trabaja en comunidad, uno anda aportando al otro, aprovechando todas las articulaciones de un curso con otro [...] Todos asumimos un desafío, y todos tratamos de que se llegue a lo mejor” (profesores con larga trayectoria).

Capacidad y buena disposición a reconocer errores y falencias: Los profesores no tienen miedo de asumir sus falencias, y el error es considerado una posibilidad para reformular y hacer mejor las cosas; esto contribuye a generar un clima propicio para abordar y enfrentar las dificultades de manera directa, lo que facilita la búsqueda de soluciones y el planteamiento de desafíos. A modo de ejemplo, se destaca en las reuniones de profesores un clima muy abierto para abordar los cursos con malos resultados, y analizar la efectividad de las distintas estrategias pedagógicas implementadas por los docentes

Respeto y apoyo ante problemas personales: Los profesores y directivos también describen con frecuencia un ambiente de trabajo que es sensible a las dificultades personales de los funcionarios. Si alguien está teniendo “un mal día”, se reacciona con respeto y preocupación, y se ajustan las demandas y requerimientos laborales de esa persona al mínimo indispensable.

Instancias para compartir: Los funcionarios de la escuela República de Israel pasan bastante tiempo juntos y aprovechan las horas libres o el almuerzo para compartir.

“Muy buen clima, la mayoría, aunque está la posibilidad de salir a almorzar, yo diría que el noventa por ciento se queda a almorzar acá para no andar corriendo, y también para tener un espacio grato” (jefa de UTP).

Tanto la directora como su equipo técnico y los docentes entienden que cambiar la cultura de la escuela es una tarea compleja y de largo plazo, y que debe ser reforzada de manera sistemática y constante. En la dirección anterior, los espacios para la colaboración eran escasos, y las decisiones las tomaba generalmente la directora, sin consultar a los docentes. Esto generó un clima de desconfianza y de aislamiento de los profesores de la escuela que fue el primer desafío para la nueva directora y su equipo directivo.

Como dijimos, el cambio que se ha logrado en este aspecto se debe en gran medida al tipo de liderazgo que ejerce la actual directora: no obliga, sino que persuade y entrega los espacios para que cada uno de los actores sienta que puede ser parte de este cambio, que define la nueva etapa de la escuela iniciada en 2006.

Cultura de altas expectativas: “todos los niños pueden aprender”

En los últimos años la escuela República de Israel ha logrado mejorar los puntajes SIMCE, cuestión que se debe a una cultura marcada de esfuerzo y dedicación por el trabajo. Todos los miembros son conscientes de que obtener (y por cierto, mantener) buenos resultados es importante, pues estos facilitan ciertos procesos clave de gestión escolar (como la captación de matrícula, elemento fundamental para mantener estables las proyecciones de financiamiento de la escuela).

Para esto, se planifican trabajos específicos, principalmente en las áreas de lenguaje y matemáticas, donde se apunta a reforzar los contenidos y a entregar a los alumnos ciertas herramientas para familiarizarlos con el tipo de prueba que tendrán que dar. Esto se hace de manera más intensiva con los cursos a los que les corresponde dar el SIMCE (cuarto y octavo básico), a través de actividades diarias y pruebas periódicas.

Los entrevistados señalan reiteradamente que la escuela tiene una vara de exigencia más alta que otros establecimientos de la comuna, lo que refleja la certeza de que con un trabajo bien hecho todos, sin importar el origen, pueden obtener buenos resultados. Los apoderados valoran las expectativas que la escuela pone en sus hijos y el hecho de que estos se sientan exigidos y sean formados en una cultura marcada de esfuerzo y dedicación por el trabajo que, muchas veces, hace posible que continúen la enseñanza media en uno de los liceos bicentenario de la comuna.

“Yo hago comparación, por ejemplo, yo tengo otra nieta que está en otro colegio y cuando estudian juntos el fin de semana con [nombre], yo me doy cuenta de la diferencia; aun cuando ellos estaban en el mismo curso hasta el año pasado, había notables diferencias por ejemplo en la parte de lenguaje, porque [nombre] iba leyendo en el cuarto texto y ella le dijo: ‘por qué tú lees esos libros si a mí no me piden que yo lea’” (apoderada).

A pesar del sesgo que puede existir en este tipo de juicios, hay elementos que refuerzan la dedicación que la escuela y sus docentes tienen en relación con el desarrollo de los alumnos. No se busca solo que logren resultados académicos, sino también que logren asimilar valores como la honestidad, el respeto, la responsabilidad y el trabajo bien hecho. Así, de manera transversal, desde la directora hasta los docentes y desde los alumnos hasta los apoderados, se tiene claro que lo principal es la “formación integral” del alumno, que incluye dimensiones como la formación valórica, el sentido de pertenencia, el orgullo y también la felicidad.

“Uno de los objetivos para mí es la formación integral [...] que los niños se sientan partícipes, más que nosotros, de una buena escuela, que ellos también se sientan felices de salir afuera y decir: ‘Yo estudio en la Escuela 5 y a mí me va bien’” (jefa de UTP).

Hay una sintonía muy marcada entre esta visión integral del estudiante y la visión de un equipo humano basado en el reconocimiento y el compromiso personal de cada quien, más allá de sus puras competencias pedagógicas. En la escuela República de Israel importan los rendimientos, pero estos no son el centro de la función docente. El sentido de la educación está basado en una concepción más amplia y más profunda del ser humano. Lo que prima, según los profesores, directivos y apoderados, es el vínculo emocional con los alumnos, que muchas veces incluye un conocimiento e involucramiento personal con su situación y su familia. Así también la idea de “felicidad” juega un rol relevante en el trabajo formativo de la escuela. El hecho de que los niños sean “felices”, de que estén a gusto y aprendan a sentirse cómodos y alegres en el mundo es un objetivo muy valorado. Todo esto hace que la relación de los alumnos con la escuela se prolongue más allá del período escolar.

“Los niños no olvidan la escuela, ellos vuelven a ver a los profesores, a contarles cómo les ha ido, que están con dificultades y cómo pueden hacerlo, a pedirle consejos al profesor, por lo menos a mí, yo tengo alumnos casados, alumnos profesionales y vuelven al colegio a verme, ayer nomás estuve yo y llegó un joven a presentarme su bebé” (profesores de larga trayectoria).

“Yo conozco a los chiquititos de kínder hasta los de octavo por el nombre, y uno se da cuenta cuando un niño anda con un problema inmediatamente, la cara, verlo todos los días, entonces es grande esa ventaja” (profesores de larga trayectoria).

En la escuela existe una preocupación por informar y hacer participar a las familias. Todos los meses se realizan reuniones de apoderados, y existe una política de “puertas abiertas” para atender sus demandas y necesidades. Asimismo hay una entrega constante de información actualizada sobre distintos aspectos, y mensualmente se entrega una calendarización detallada de las evaluaciones, con los temarios respectivos. Además, se realizan reuniones de apoderados todos los meses, durante las cuales se lleva a cabo la denominada “escuela para padres”, donde los profesores explican y refuerzan algunos de los contenidos que están siendo abordados por los alumnos para facilitar a los apoderados el cumplimiento de un rol efectivo de apoyo en el estudio y las tareas.

Sin embargo, el trabajo que los alumnos deben realizar en casa no es demasiado exigente, porque los directivos y profesores comprenden que en la gran mayoría de los casos es muy difícil contar con apoyo. No obstante, hay un esfuerzo grande por generar vínculo y compromiso de parte de los apoderados y de las familias, lo que se puede ver en la asistencia a las reuniones de apoderados (superior al 50%) y en el entusiasmo con que participan en las actividades de extensión que se realizan en la escuela (kermés, clubes para padres, fiestas).

Los apoderados también perciben la preocupación que reciben sus hijos en la escuela, entre otras cosas, porque tienen una relación directa con los docentes, los conocen y reciben su apoyo.

Entrevistador: ¿Y a los profesores de esta escuela, cómo los describirían?, ¿qué caracteriza a los profesores que trabajan acá?

“Apoderado: Yo, por experiencia, porque tengo un hijo ya que está en tercer año de universidad y estudió acá, llegó en segundo básico, lo traje porque me quedaba cerca de la casa, por comodidad, y me di cuenta de que como era un colegio que tenía un curso de cada nivel, era como mejor porque al final todos se conocían. Los profesores eran buenos y los profesores esos ya no están porque jubilaron, pero los profesores que llegaron hicieron práctica acá con los mismos profesores antiguos, entonces como que siguen una línea” (entrevista grupal con apoderados).

Las prioridades de la escuela

El cambio de directora ocurrido en 2006 implicó una transformación profunda en la organización y funcionamiento de la escuela República de Israel. El nuevo liderazgo ha estado marcado por un foco muy claro en lo pedagógico: el centro de todo el quehacer de la escuela es la enseñanza y el aprendizaje. Todo el trabajo se organiza para poder fortalecer este eje, y las mejoras de gestión, recursos, materiales, etc. están en función de él. La primera y principal prioridad es lo que ocurre en la sala de clases. Asimismo, la observación entre pares y el equipo técnico-pedagógico ha generado instancias para la retroalimentación dirigidas al mejoramiento. En general, la escuela ha conseguido enfrentar exitosamente un proceso de “normalización”, es decir, la instalación del conjunto de prácticas pedagógicas y de gestión que constituyen las condiciones mínimas para el desarrollo de los distintos ámbitos académicos y que, antes de la llegada de la actual directora, no estaban del todo presentes.

Este foco en lo pedagógico se expresa en una serie de prioridades que van desde el trabajo de aula hasta temas de planificación y administración de la escuela, y que han ayudado a marcar una hoja de ruta clara para todos los docentes y, en cierto modo, también para la comunidad educativa. Las prioridades fundamentales en este sentido son:

Planificación de clases: Un elemento clave para modificar y mejorar la gestión en la escuela ha sido el uso de un formato compartido para planificar las clases de las distintas asignaturas. Estas planificaciones son entregadas anual, mensual y semanalmente por cada docente al equipo técnico-pedagógico, y, aunque se trata de un trabajo básicamente individual, en él también están involucrados los subsectores correspondientes y la jefa de UTP, que realiza una revisión exhaustiva. Estas planificaciones incluyen una descripción detallada de los objetivos de aprendizaje y los contenidos a cubrir, asociadas al cronograma de trabajo. En muchos casos, las planificaciones incluyen también las actividades pedagógicas que se utilizarán por parte de los docentes, y las actividades de evaluación asociadas. Las planificaciones se trabajan en base a un formato tipo y se archivan en la oficina de la directora, de la jefa de UTP y en la sala de profesores, a la cual todos los docentes pueden acceder.

El uso de esta herramienta es altamente valorado por la dirección, pero también por los propios docentes. Estos últimos resintieron en un primer momento el cambio en la planificación, ya que con la directora anterior había menos control, y la incorporación de esta práctica significó un aumento en su carga de trabajo. Sin embargo, una vez instalada, ellos mismos reconocieron su utilidad.

Entre otras cosas, el uso de esta herramienta permite unificar criterios de base para la organización y gestión curricular de parte de cada docente, pero, además, facilita el trabajo del equipo técnico-pedagógico, que revisa y retroalimenta las planificaciones cada semana. Asimismo, al

tener claridad sobre los contenidos que deben ser abordados en cada clase, la nueva forma de planificación permite reemplazar a los docentes que se ausentan, dando continuidad a la asignatura y favoreciendo la cobertura adecuada del currículo.

Optimización del tiempo: En la escuela existe una definición clara respecto a la necesidad de trabajar y apuntar a los objetivos en el tiempo disponible para la jornada de clases. En la escuela no se envían trabajos ni tareas para la casa (salvo excepciones), y se planifica para que la cobertura de los contenidos se logre hacer enteramente durante el tiempo asignado para ello. Para esto, es fundamental la autoexigencia de optimizar el tiempo en que los alumnos están en la escuela, porque ya la jornada es extensa como para alargarla con más trabajo, y se considera que sobrecargar al alumno es contraproducente.

El uso de un formato estandarizado para las planificaciones de clase ayuda mucho en este proceso, pues permite tener una mirada más estructurada de la cobertura del currículo y las actividades que se realizan en clase. Además, dicho formato hace hincapié en elementos de regulación de conducta de los alumnos con el objeto de evitar la pérdida de tiempo durante las clases.

En la observación que se realizó de clases de lenguaje y de matemáticas, se pudo ver que los profesores manejan una serie de estrategias que les permiten mantener un cierto “ritmo”, generando actividades para captar la atención de los alumnos y evitando así distracciones y pérdidas de tiempo innecesarias. Algunas estrategias específicas que vale la pena mencionar son concursos, resolución de problemas en común, juegos con dinámicas colectivas, todas las cuales apuntan a generar interacciones positivas y a mejorar el clima en el aula.

Salud del niño: La escuela atiende niños con un alto nivel de vulnerabilidad social, de modo que uno de los ejes del trabajo es lograr que los alumnos se desarrollen desde una perspectiva integral. Para esto, no basta coordinar y ejecutar bien el trabajo académico, sino que es indispensable la preocupación por otros factores de la vida de los estudiantes. Detrás de esta perspectiva está la certeza de que los alumnos no podrán enfrentar adecuadamente su proceso de aprendizaje si no cuentan con las condiciones de salud adecuadas en un sentido amplio: físicas, alimenticias, sociales, emocionales. Esto se puede apreciar en las opiniones que ellos mismos manifiestan en las entrevistas.

Entrevistador: Y en general, ¿el trato con los profes, cómo dirían que es? ¿Uno puede pillar al profe, conversar, contarle cosas?

A: Claro, sí.

A: Hay harta confianza.

E: ¿Eso lo sienten de parte de todos los profes?

A: De todos.

A: Sí, de todos.

E: ¿Todos opinan lo mismo?

A: Sí, porque cuando uno a veces necesita un consejo y va donde un profesor, siempre tiene algo para decirte, pero siempre va a haber uno con el que es más afín.

A: Si uno está haciendo algo mal, ellos te corrigen y tratan de querer lo mejor para ti.

A4: Dan oportunidades en el caso de las pruebas cuando uno, por ejemplo, no puede estudiar en la casa y cambian la prueba para que estudie (entrevista grupal con alumnos).

Por lo menos, yo, aquí, yo no me he sentido como en las otras escuelas; yo antes de ingresar aquí pasé por hartas escuelas y al final decidí con mi familia quedarme aquí porque me pareció muy buena, me gustó el apoyo que sentí al entrar, no conocía a nadie y comencé a hacer amigos rápido, y al final el apoyo de los profesores y de la directora incentiva. Se puede tener un trato directo con ellos, te escuchan (alumno, segundo ciclo).

Comunidad escolar: El trabajo que se realiza en la escuela no solo se enfoca en la relación profesor-alumno, sino también en el desarrollo de una comunidad escolar. Existe la certeza de que, para realizar un buen trabajo con alumnos de altos niveles de vulnerabilidad social, el compromiso de la familia es clave. Este compromiso apunta, por una parte, a cumplir con la asistencia y la puntualidad, y por otra, a confiar en la escuela y su trabajo.

Entrevistador: ¿Cómo creen ustedes que es vista esta escuela en la comunidad?

A: Es bien apetecida, es muy bien apetecida.

E: Es bien apetecida.

A: Sí.

A: Sí, porque se ve a fin de año cuando quieren venirse muchos niños para acá, porque como es chiquitita, es muy acogedora, se habla mucho con los profesores, la directora siempre está presente.

A: Tiene un buen prestigio a nivel comunal, en cuanto a la educación... (entrevista grupal con apoderados).

Instalar estos elementos es una tarea aún en proceso y cuenta con el empuje y perseverancia de la directora, porque la definición de un propósito claro y su comunicación es lo que permite ir afianzando el compromiso de los distintos actores para lograrlo.

Ejes de la nueva gestión

El panorama que se encontró la directora al llegar a la escuela no parecía sencillo a primera vista. La planta docente tenía una edad promedio avanzada, lo que podía implicar una cierta dificultad o barrera para implementar un cambio de estilo en la gestión. Por otro lado, era necesario contratar nuevos profesores, y la convivencia de dos grupos o generaciones distintos podía aumentar las dificultades y tensiones en un escenario dinámico de transformaciones.

Lo que se buscaba en términos generales era contar con una planta docente que mantuviera el alto nivel de capacidad técnica, pero que estuviera dispuesta y preparada para implementar nuevas metodologías de enseñanza y nuevas fórmulas de gestión que permitieran monitorearlas y mejorarlas. Para esto, el trabajo de la directora se organizó en torno a dos principios de acción fundamentales y complementarios que, si bien no son diferenciados explícitamente por ella, constituyen los ejes organizadores de todo su discurso.

En primer lugar, se promovió una *dignificación* del trabajo docente y, en segundo, se priorizó el fortalecimiento del *compromiso* como el valor fundamental de un buen trabajo educativo. A partir de estos ejes, se desarrolló un trabajo consistente para mantener la continuidad del cuerpo docente y contratar al nuevo personal.

La dignificación del trabajo docente significa que el profesor se sitúa en igualdad de condiciones con el directivo, que está empoderado de su rol y de su responsabilidad. El docente no es un operario sin voz que simplemente debe ejecutar una función, sino un profesional reflexivo que debe participar en el análisis y búsqueda de soluciones, además de responsabilizarse por los resultados en el mismo grado que sus superiores.

La dignificación del trabajo docente se expresa en varias prácticas concretas, entre las cuales destacan la autonomía que tienen los profesores para definir estrategias pedagógicas propias, incluso si estas no corresponden al estándar recomendado por el Mineduc (por ejemplo el método Singapur); las reuniones semanales de evaluación, análisis y búsqueda de nuevas estrategias metodológicas para la educación de los alumnos; el análisis que hacen de los resultados que obtienen sus estudiantes, identificando por sí mismos fortalezas y debilidades, y compartiéndolas con todos los profesores; la promoción explícita de su participación en cursos o jornadas de capacitación y formación según sus preferencias; y la realización de actividades de encuentro y planificación con un alto nivel de comodidad y calidad.

Además de estas prácticas, la dignificación del trabajo docente está presente de manera transversal en el discurso de la directora y constituye un objetivo explícito de su gestión. Con frecuencia, en las entrevistas ella hace comentarios positivos acerca de sus profesores, evidenciando la admiración que experimenta por el trabajo que realizan. Esto no significa que ella no identifique a quienes presentan dificultades y busque medidas para enfrentarlas. Pero estas se desarrollan en un contexto de gran valoración en el cual su trabajo y su esfuerzo están siempre en el centro.

En este sentido, el discurso de la directora contrasta fuertemente con la crítica generalizada al cuerpo docente y la calidad de su labor que ha caracterizado al Ministerio de Educación durante los últimos años.

“Yo te digo que admiro a mis colegas, porque de repente es un desgaste bastante grande, pero también ahí tenemos recompensas, somos un grupo bien unido, y ya cuando los noto medio estresados, armamos cualquier cosa, convivencia, salgamos, que esto, que lo otro, y bajan los decibeles y volvemos de nuevo a cumplir” (directora).

“Nos estamos capacitando constantemente en ese sentido y eso yo lo admiro de los profesores, porque de repente son los días sábado, porque no perdemos clases por eso” (directora).

En este sentido, las medidas en que se expresa la dignificación y valorización del trabajo docente no se conciben únicamente como estrategias funcionales para estimular un mejor desempeño, sino que operan en un nivel más profundo: el interés de realzar el rol y el sentido del trabajo docente mismo.

Un ejemplo paradigmático de la centralidad que adquiere esta preocupación es una actividad de *coaching* que se llevó a cabo en el verano de 2011, y que tuvo por objetivo fortalecer las relaciones del equipo y mejorar el conocimiento personal. Esta actividad se realizó con recursos SEP, lo que implica que se priorizaron actividades distintas a las que son usualmente más valoradas —estrategias de mejoramiento, tales como los talleres de capacitación docente o las evalua-

ciones de los alumnos—. En contrapartida, la escuela República de Israel decidió invertir parte de los recursos en una actividad dedicada netamente a los profesores y al mejoramiento del trabajo en equipo. La iniciativa constituyó un hito en el desarrollo del trabajo de la escuela, y es mencionada por todos los funcionarios como un suceso importante en la historia del establecimiento. La organización de la actividad tuvo como objetivo explícito la dignificación del trabajo docente:

“[Fue] una especie de taller de reflexión de dos días [...] Una de las debilidades como docentes que tenemos es que nos mandan a capacitación y nos dan un café con unas galletas todas rascas, es verdad, entonces yo me preocupo de que mis profesores sean bien atendidos” (directora).

De esta forma, la preocupación por la dignificación del trabajo docente desmiente una óptica funcional estricta, en el sentido de que toda medida debería estar directamente vinculada con un objetivo o rendimiento concreto del equipo de trabajo. Por el contrario, las medidas implementadas por la escuela República de Israel buscan fortalecer el equipo humano, potenciar su sentido de pertenencia y también su bienestar, pues se reconoce que la satisfacción y motivación constituyen un factor crucial para desplegar los procesos educativos que se desea implementar. De esta forma, la gestión participativa y el empoderamiento de los profesores no es cuestión puramente procedimental, sino que se inspira en un contexto valórico de fondo.

La dignificación del trabajo docente es el elemento clave para consolidar el sello distintivo del equipo de profesores de la escuela República de Israel: el *compromiso* con un proyecto común. Esto se menciona en todas las entrevistas y se palpa en el ambiente, en las reuniones y conversaciones cotidianas. Dicho compromiso no es una cuestión abstracta, sino que se expresa en un estilo de trabajo muy concreto. Destaca, en primer lugar, una gran responsabilización por los resultados educativos. Prima la idea de que lo que vale es lo que se debe hacer en las ocho horas de clases, y que ese lapso debe ser suficiente para lograr una educación de calidad. Muchos profesores plantean explícitamente que no se puede responsabilizar a las familias, porque ellas constituyen el contexto con el que hay que trabajar. De esta forma, la realidad de las familias o la condición de vulnerabilidad de los alumnos, a diferencia de lo que sucede en otros establecimientos, no se utiliza para explicar o justificar las dificultades en esta escuela. Por el contrario, todos los profesores participan en la búsqueda de soluciones y estrategias para enfrentarlas. Esto es muy palpable en el discurso general de los profesores, donde se declara explícitamente la responsabilidad de la escuela en torno a los resultados de los alumnos, sin transferirla a la situación familiar. Con este objetivo, la escuela República de Israel implementa una serie de estrategias pedagógicas concretas, que se debaten permanentemente en las reuniones de profesores y demás reuniones técnicas, a la luz de los resultados obtenidos. Algunas de estas estrategias son las siguientes:

- Implementación de concursos y competencias a nivel de establecimiento, en temas asociados a asignaturas determinadas.
- Realización de un ejercicio en conjunto, por parte de todo el curso, al comienzo de las clases de cada asignatura, para reforzar asignaturas deficitarias (por ejemplo ejercicio de matemáticas, al inicio de clases de diversas asignaturas).
- Implementación de métodos de enseñanza novedosos e innovadores, como por ejemplo el Método Singapur.

Conformación del equipo de trabajo

Siendo el trabajo en equipo lo más importante para su gestión, la directora de la escuela República de Israel puso particular cuidado en la contratación de sus nuevos profesores: buscó a aquellos docentes que mejor se ajustaran a las necesidades del establecimiento y al estilo de trabajo que quería imprimirle. Por lo mismo, los criterios de evaluación prioritarios no se relacionaron con una clasificación exclusivamente basada en logros académicos o competencias profesionales. Lo que se buscaba más bien era una actitud de motivación y compromiso, un “espíritu de trabajo”.

La creencia que esta a la base se podría formular en los siguientes términos: *si bien las competencias profesionales se pueden formar a través de capacitaciones, el espíritu de trabajo no depende de capacitaciones externas.*

“Para mí un profesor puede ser muy erudito, con mucho conocimiento en su área, pero si no lo sabe entregar, no tiene esa motivación o esa vocación, es difícil, es muy difícil, yo prefiero un profesor que lo preparemos, que lo mande perfeccionar, pero que tiene esas ganas y esa entrega” (directora).

Para realizar una selección de este tipo no era suficiente la revisión del currículum, la aplicación de tests y, ni siquiera, la realización de entrevistas personales. Se necesitaba un conocimiento y una vinculación más profunda con el candidato. Para obtenerlo, la directora y el equipo directivo utilizaron mecanismos como las prácticas profesionales. Buena parte de los profesores de la escuela (alrededor de un tercio) fueron escogidos luego de realizar su práctica en el establecimiento, periodo durante el cual los aspectos más evaluados fueron su disposición al trabajo, compromiso y vocación.

Por otro lado, tanto la directora como el resto del equipo directivo han echado mano a redes de contacto para la conformación del equipo, es decir, a personas con las cuales estuvieron vinculados en instancias laborales previas. Así, parte de la planta docente surge como producto de una historia en común, pues los mismos directivos o profesores escogen a los nuevos docentes que cumplen con el perfil buscado. Un ejemplo de esta modalidad es la participación de dos directivos del establecimiento en colonias de verano con niños de bajos recursos de la zona. Ahí, ellos conocieron a profesores que les parecieron idóneos para trabajar en la escuela. Además, la identidad y tradición histórica del establecimiento adquiere otra dimensión concreta con la incorporación de exalumnos que vuelven a trabajar en su escuela.

Para que esta estrategia de contratación de personal tuviera éxito, el apoyo o al menos la confianza del sostenedor resultó fundamental. Según reporta el encargado municipal, se deposita toda la confianza en el establecimiento para la contratación del personal que le parezca más apropiado. Esta facultad se enmarca en una relación más amplia de confianza y respaldo, dentro de la cual la municipalidad entrega amplios grados de autonomía a la escuela en el diseño e implementación de otras políticas ministeriales, como, por ejemplo, el uso de los recursos SEP.

Para la integración gradual de los nuevos profesores con los antiguos, se privilegió sobre todo un proceso de continuidad y transmisión de la experiencia. De esta forma, lo que podía ser observado como un obstáculo fue transformado en una oportunidad. La percepción, quizá generalizada, de que los profesores de más edad pueden tener dificultades para adaptarse a un proceso de cambio y renovación de la gestión, demostró ser un prejuicio injustificado, y su expe-

riencia, por el contrario, constituyó una de las fortalezas para el proceso de cambio que se buscó implementar en el establecimiento.

Así, los entrevistados narran una serie de anécdotas que rescatan la interacción y aprendizaje mutuo entre la planta docente anterior y los nuevos profesores. Un aspecto muy destacado es el buen manejo disciplinario de los profesores anteriores, su conocimiento técnico de ciertas materias y cómo esta tradición fue gradualmente transferida a los profesores más jóvenes a través de la interacción cotidiana.

Es interesante destacar que esta óptica de trabajo se funda en la misma idea central en torno a la cual se articula el trabajo de la dirección: reconocimiento del trabajo docente y confianza en su potencial y fortalezas. De esta forma, se definieron algunas actividades, como planificaciones conjuntas, observación de clases y acompañamiento, para que los profesores con más experiencia traspasaran conocimientos y estilos de trabajo a los más jóvenes. El espíritu del establecimiento que prima hasta el día de hoy se construyó sobre la base de este intercambio.

LIDERAZGO DISTRIBUIDO

Jeannette Fuentes asumió el cargo de directora en 2006. Había trabajado en el establecimiento como educadora de párvulos entre 2002 y 2003, periodo en el que pudo percibir la influencia que el equipo directivo podía ejercer en el cuerpo docente, estimulando o inhibiendo el trabajo de los profesores. Según señalan distintos directivos y profesores, el anterior estilo de gestión se caracterizaba por un alto grado de control e incluso desconfianza hacia la labor de los docentes. La autonomía de los profesores era muy limitada y esto hacía que la implementación de cambios e innovaciones fuera lenta o inexistente. En paralelo, no había un esfuerzo particular por reconocer su desempeño, lo que redundaba en un cuerpo docente que, a pesar de contar con experiencia y poseer diversidad de recursos, terminaba careciendo de motivación.

A partir de este diagnóstico, la forma de asumir la dirección de la escuela tuvo como eje estimular al máximo el trabajo docente, reconociendo sus logros y ampliando su nivel de autonomía. Desde la perspectiva de la directora, un estilo autoritario, poco participativo y basado en la crítica no aporta nada, y solo desmotiva y desincentiva el trabajo docente. Por el contrario, potenciar y fortalecer la labor y la autonomía de los profesores promueve el compromiso y la participación. En este sentido, el estilo de trabajo que ha privilegiado la directora en la escuela República de Israel puede definirse como “liderazgo distribuido”.

“Como docente yo vi que el cargo de director no puede ser el que está en una oficina y entrega papeles y firma [...] hay que trabajar en equipo con los asistentes de la educación, hay que estar con los profesores, porque si tú quieres lograr resultados, tienes que estar con ellos y trabajar con ellos, y si hay que barrer tenemos que barrer, si hay que hacer esto tenemos que hacer esto, entonces en la organización todo es consultivo, salvo cuando yo tengo que ser resolutiva en ciertas situaciones, pero todo es consultivo y en común acuerdo, porque así me he percatado que se trabaja mejor, tú logras lo que haces, induces lo que quieres, y la gente trabaja contenta” (directora).

Ahora bien, el énfasis del trabajo en equipo y la toma de decisiones conjunta no implica falta de liderazgo por parte de la directora ni menos renuencia a asumir las decisiones difíciles. En efecto, los entrevistados destacan que las acciones y decisiones “ingratas”, como entregar eva-

luaciones negativas o cursar despidos, son asumidas individualmente por ella. En este sentido, el trabajo en equipo no es una forma de eludir la responsabilidad, sino una manera de potenciar la toma de decisiones compartidas.

En términos concretos, la directora lleva a la práctica el liderazgo distribuido, siendo capaz de abrir grandes espacios de autonomía para poder tomar las decisiones adecuadas dentro de la escuela: en la sala de clases, en las reuniones técnicas, en encuentros con los apoderados, en el patio.

Esta perspectiva de liderazgo reconoce que en una escuela hay múltiples líderes y que las actividades donde se ejerce están ampliamente compartidas dentro de la organización. En este sentido, el liderazgo distribuido afecta a las interacciones que ocurren al interior de la escuela y en su entorno próximo más que a las acciones específicas que lleva a cabo el director.

En efecto, la directora reconoce el trabajo de todos los actores al interior de la escuela como parte de un proceso de mayor envergadura, que ocurre no solo dentro de la sala de clases, sino también en los patios, pasillos y todo tipo de áreas comunes. Estas interacciones involucran a profesores, alumnos, auxiliares, apoderados, y a todas aquellas personas que cumplen algún rol dentro y fuera de la escuela. A partir de esta perspectiva y de la forma en que el liderazgo se distribuye, se reconfigura o rediseña la estructura organizacional de la escuela. Pero para hacer que este cambio sea efectivo y superar la estructura formal, basada en un liderazgo autocrático, se requiere también de un cambio en la forma de tomar las decisiones en la escuela, en este caso, que sea más horizontal que vertical.

Tanto la directora como los demás miembros del equipo directivo y también los profesores ofrecen evidencia que fundamenta esta visión. Un estilo de liderazgo y trabajo que se basa en:

Estimular la identificación y el compromiso de los docentes: El proyecto se realiza sumando voluntades y entregando espacios para la toma de decisión. Así, en las reuniones de profesores todos hablan y comparten sus visiones sobre distintos problemas. Escuchan y son escuchados.

Funcionar sobre la base de la motivación y la autonomía: La directora es categórica en señalar que la sala de clases es un espacio de competencia de cada docente, donde este es la autoridad y donde debe ganarse el respeto no solo de sus alumnos, sino también de sus pares. Este clima de alta exigencia logró ser instalado, y cada uno de los docentes tiene claro que no puede quedarse atrás, porque es muy notorio cuando eso ocurre. Es un sistema que ha logrado instalar una motivación personal por el trabajo bien hecho.

“Lo que yo he visto es que a nosotros se nos ha dejado trabajar tranquilos, se confía bastante en el trabajo de los docentes acá, y eso es bueno, hay un grato ambiente, y parte de ese grato ambiente que existe en la escuela es porque la dirección, o la señora Jeannette en este caso, es muy buena moderadora, entonces a veces en un lugar donde se trabaja todos los días, y todos los días con la misma gente, pueden surgir conflictos normales, pero en ese sentido, ella ha sabido mediar bien conflictos que a veces han sido sin importancia, y se le ha dado más lugar a la sana convivencia, a momentos de esparcimiento, a conocernos más entre nosotros” (profesor de larga trayectoria).

Una directora siempre presente: Uno de los primeros cambios que realizó la directora fue eliminar los horarios de visitas a la dirección, estableciendo que si ella está en su oficina recibe apoderados, alumnos, docentes, etcétera. Esta actitud fue un cambio muy importante para todos los actores de la comunidad educativa y reemplazó el temor por la confianza.

“Y a mí lo que más me llama la atención en los primeros tres años que yo venía a dejar a mi hijo, era que yo abría la puerta del colegio y lo primero que veía, antes que llegara cualquiera, a la directora parada en el escalón de la escalera, ella vigilando, todos los días. Yo creo que era la primera que llegaba, todos los días que vine, a la primera persona que yo veía era a ella. Y eso en otras partes no se ve” (apoderada).

Trabajo a la par con los profesores: Todo el equipo directivo se ve como docente, y si tiene que participar en actividades de la sala de clases, lo hace sin problemas. El equipo directivo, específicamente su directora y la jefa de UTP tienen la capacidad y disposición para reemplazar a los profesores que por algún motivo no pueden desarrollar sus clases. Esto se hace en base a un formato de planificación que es posible seguir y ejecutar sin problemas. La definición que prima en la escuela es que “todos somos docentes”, lo que más que una propuesta es una realidad.

“Mira, nosotros en la escuela de acá, partimos de la base de que todos somos docentes, en diferentes funciones; no está tan marcado eso de los rangos ni nada, todos somos docentes, por lo tanto, todos estamos dentro del área de la parte curricular, que es lo que interesa mucho a una escuela, entonces nos organizamos de manera de tener una planificación” (directora).

Se buscan las soluciones entre todos: Todos se comprometen y participan. Hay un clima de cooperación que pone el foco en la tarea y el desafío. En lugar de evitarlos, los docentes demuestran una disposición a apoyar a sus colegas que tienen una mayor carga de trabajo, como los profesores de lenguaje y matemática en los periodos previos a la prueba SIMCE, reemplazándolos o asumiendo las clases de reforzamiento cuando es necesario. Por otra parte, semanalmente se realizan reuniones donde se discuten diferentes situaciones que ocurren en la escuela y en los cursos, y durante ellas se produce un intercambio de ideas y opiniones que enriquece el clima de trabajo y aporta al modo de enfrentar los problemas.

“Y tenemos también planificaciones que son por ciclo, este año empezamos con el sistema de las planificaciones por ciclo, de reunirnos los profesores de primer ciclo y si yo hago matemáticas, conversar con la profesora de tecnología: ‘Sabes que estoy viendo gráficos, ayúdame con esto’, entonces como articular un poco eso” (entrevista profesora, primer ciclo).

En resumen, en la escuela República de Israel se ha logrado empoderar a diversos actores para que sean capaces de decidir autónomamente en diferentes espacios. Esto no implica que los roles y las decisiones se ejerzan de forma aislada, sino, al contrario, que lo hagan en estrecha conexión o interdependencia.

TRABAJO PEDAGÓGICO-CURRICULAR

El trabajo del equipo directivo

En la escuela República de Israel, el equipo directivo, conformado por la directora, la coordinadora de UTP y la inspectora general, trabaja como un todo. Ellas toman decisiones en conjunto, de manera abierta y participativa, sin una organización jerárquica rígida. Esto no significa que no haya funciones específicas asignadas, pues la coordinadora técnica se encarga de la parte

curricular, y la inspectora, del tema conductual. Pero existe un énfasis en que en los grandes temas relacionados con la planificación, el trabajo se aborda de manera conjunta.

En efecto, en la escuela existe una planificación exhaustiva del trabajo educativo. El equipo directivo confecciona para cada año una planificación completa, con objetivos y acciones concretas y con un calendario pormenorizado con todas las actividades del año, incluidas las recreativas. De esta forma, hay poca necesidad de improvisación o de cambio de planes, y cada miembro del equipo se dedica a monitorear un aspecto del trabajo para asegurar que este se cumpla de forma adecuada.

Por otro lado, las directivas no están alejadas del trabajo docente. Las tres privilegian el involucramiento en labores pedagógicas y el trabajo directo con los profesores, lo que se expresa en un esfuerzo por conducir clases, visitar permanentemente las aulas y, en los casos en que corresponda, trabajar con los profesores para buscar nuevas técnicas pedagógicas y soluciones concretas a los problemas que enfrentan. Este tipo de relación se ha reforzado con la nueva coordinadora de UTP, que asumió cuando su predecesora fue seleccionada para participar en el proyecto del Liceo Bicentenario de Los Ángeles, partida que, aunque fue considerada una pérdida, constituyó una forma de validación de su trabajo. El reemplazo se hizo internamente y recayó en una educadora de párvulos de la misma escuela, elección que ha sido evaluada positivamente por los profesores.

A pesar de que gran parte de la estructura de trabajo técnico anterior continuó utilizándose, el cambio de jerarquía de la profesora no estuvo exento de complicaciones. El estilo de la nueva jefa de UTP ha sido claro y directo. Ella parte de una base de confianza y conocimiento previo, pero trabaja a partir del establecimiento de un compromiso para cumplir con las exigencias del trabajo técnico-pedagógico y las tareas encomendadas.

En este sentido, la nueva jefa de UTP impuso un giro en la forma en que funciona su cargo. El cambio más sustantivo se relaciona con un monitoreo más cercano del trabajo docente, basado en una planificación mucho más pormenorizada de las actividades pedagógicas. El nuevo estilo de la jefa de UTP mantiene el respeto por la autonomía de los docentes, pero la concibe al interior de un marco de planificación global que permite encauzar todo el trabajo del establecimiento a partir de los objetivos institucionales. De esta forma, los profesores deben entregar planificaciones semanales y estar dispuestos a recibir comentarios y aportes, de modo que todo funcione dentro de los parámetros definidos por la directiva para hacer el trabajo más eficiente y orientado al cumplimiento de objetivos. Esto no implica una imposición, ni siquiera una restricción de sus métodos pedagógicos, pero busca insertarlos en una visión global del funcionamiento de la escuela.

Particular relevancia adquiere para el trabajo en equipo la distribución y asignación de los profesores en los distintos cursos y cargos. Este trabajo se realiza de manera conjunta, buscando entre todos a aquellos docentes que por sus características personales se adapten de mejor manera a las necesidades de cada curso y nivel, según el tipo de alumno y las características necesarias para hacer un buen trabajo de grupo.

Estrategias curriculares y pedagógicas

Las estrategias pedagógicas y curriculares en que se expresa el estilo de trabajo que hemos descrito pueden ser delineadas como sigue:

Intercambio frecuente de buenas prácticas: Tanto en las reuniones técnicas como de manera informal en las distintas instancias de encuentro, los profesores están constantemente compartiendo metodologías efectivas y experiencias que les han dado resultados con los alumnos. Hay un ambiente general donde dar y recibir ideas para hacerse cargo de diferentes problemas y desafíos es una práctica aceptada y valorada por los profesores.

Trabajo conjunto: Los profesores buscan activamente instancias para trabajar en grupo en algún tema o con algún curso en particular. De esta forma, se pueden realizar algunas clases conjuntas o poner en marcha iniciativas transversales que abarcan a todo el colegio, como por ejemplo concurso o competencias entre todos los alumnos de determinados niveles, la construcción conjunta de pruebas de evaluación propias, o bien la implementación de nuevos métodos de enseñanza.

Disposición permanente a probar nuevas iniciativas y fórmulas: La escuela República de Israel estimula constantemente el cambio, de manera que los profesores se sientan motivados a buscar nuevas fórmulas para enfrentar los desafíos emergentes y abordar los permanentes.

Por ejemplo, en el área de matemáticas, se empezó a trabajar con el método Singapur, aun cuando esto no había sido definido desde el Ministerio de Educación y ni siquiera se contaba con una capacitación para ello. Pero la profesora decidió implementarlo, solicitando una capacitación y realizando una inmersión en el método de manera casi autodidacta. Y, a pesar de las dificultades, la profesora considera esta iniciativa un logro y destaca que ha traído beneficios tanto para ella como para los alumnos.

Otro ejemplo similar es el de una educadora de prebásica que ha decidido, con respaldo del equipo directivo, utilizar los materiales del Plan de Apoyo Compartido (PAC), a pesar de que la escuela no forma parte oficial de ese programa.

Construcción de evaluaciones transversales con recursos SEP: Habitualmente los establecimientos educacionales contratan asesorías externas para actividades como construcción, aplicación y análisis de evaluaciones transversales a los alumnos. En vez de externalizar estos recursos, la escuela República de Israel ha preferido realizarlos de manera interna. De esta forma, son los mismos profesores los que se responsabilizan de construir estas evaluaciones, a partir de su conocimiento directo de la realidad de la escuela. Así, se valida y respalda el trabajo docente, y se entrega el correspondiente recurso económico por la realización de un trabajo complejo.

Observaciones de clases sin aviso: El buen estilo de trabajo ha permitido desarrollar un sistema muy fluido de observación de clases, donde los directivos entran a las salas sin aviso y sin generar temor o suspicacias en los docentes. En cada caso se utiliza una pauta de observación y se entrega retroalimentación.

“Por ejemplo, yo rescato a un profesor que tenemos de historia porque [...] dramatiza las clases, a mí me gusta ir a sus clases porque me entretengo, me entretengo y tiene una llegada muy buena con los alumnos” (directora).

Rutinas, herramientas y estructuras

La autonomía en la que se basa la gestión de la escuela no ocurre aisladamente, sino que se ejerce sobre una estructura de gestión bien determinada, un territorio para todos conocido,

con herramientas y recursos comunes, como planificaciones y reuniones periódicas, así como también con actividades que involucran el trabajo colaborativo como parte del ejercicio docente.

Estas herramientas (reuniones, planificaciones, actividades) fueron diseñadas originalmente por el equipo directivo de la escuela, pero a través del tiempo han sido modificadas (mejoradas) colaborativamente, hasta llegar a un relativo punto intermedio entre las exigencias del equipo técnico y las posibilidades de utilizarlas sin dedicar un tiempo excesivo que desvíe el foco de lo esencial: el trabajo de aula.

A su vez, estas rutinas, herramientas y estructuras son recreadas constantemente a través de las prácticas de liderazgo, no solo de la directora, sino de todos los actores de la escuela. Esto crea una “estructura de gestión” que permite planificar y proyectar el trabajo de la escuela de manera relativamente transparente y compartida, apuntando hacia un objetivo claro para todos.

Esta estructura promueve un sistema de colaboración entre docentes, pero la colaboración por sí sola no necesariamente da como resultado un mejoramiento de los procesos en la escuela, sino que debe ser bien enfocada y sostenida en el tiempo. Este desafío ha sido encabezado por el equipo directivo de la escuela, que se ha encargado de reforzar constantemente el propósito y los objetivos de instalar y consolidar esta estructura de funcionamiento.

En un principio, la instalación de esta estructura de gestión fue una carga importante de trabajo para los docentes, que inicialmente resintieron este nuevo escenario. Sin embargo, el esfuerzo estuvo puesto en comprender el propósito y la necesidad de avanzar en la construcción de una estructura de gestión clara y enfocada.

“Sí, lo que pasa es que a nivel de profesores de educación básica costó, costó porque no era el hábito la planificación. Antes los colegas hacían un punteo y de ese punteo desglosaban cómo iban a trabajar, no era que se trabajaba en el aire tampoco. Pero esta cosa de clase a clase fue difícil, no de aceptar, pero sí de poder estar con las cosas y con los tiempos ahí al día, es un tremendo trabajo” (jefa de UTP).

“Inicialmente las planificaciones incorporaban muchas más cosas, y era mucho trabajo solo para completarlas. Lo que pasa es que a través de los años hemos ido sacando cosas que no eran útiles, y hemos ido dejando solo las que nos sirven. Antes hacíamos un cronograma para el año, hacíamos la jerarquización, el cronograma y las planificaciones diarias, pero después vimos que el cronograma nadie lo miraba, lo hacíamos para presentarlo, porque el cronograma nunca funcionó” (docente, primer ciclo).

Un elemento importante para comprender este proceso es la forma en que fue llevado a la práctica: si bien se impuso una nueva forma de trabajo, donde se modificó de manera importante la metodología de planificación de las clases, y con esto también el trabajo docente y de la UTP, esto se hizo con una alta cuota de flexibilidad. En este proceso se definió un objetivo, y se propuso un instrumental para ello, pero dando espacios para que los caminos definidos pudieran ser modificados en función de las necesidades y particularidades del trabajo docente en la escuela. Así, los docentes han ido sugiriendo cambios a estas herramientas, dejando lo medular y prescindiendo de los elementos que no agregan valor práctico a su uso.

“Claro, el año pasado fue finalmente cuando se nos dijo que ya viéramos realmente lo que nos servía. Nosotros dijimos que lo que a nosotros nos sirve es ordenar los contenidos en

un plan anual y las clase a clase, nada más; el resto, los cronogramas y las especificaciones en cada una de las definiciones es solo papeleo. Afortunadamente, nuestra mirada fue acogida” (docente, segundo ciclo).

Además, esta estructura es monitoreada permanentemente por la jefa de UTP, quien lleva un registro de cumplimiento de la entrega y calidad de las herramientas de planificación, lo que permite evaluar y apoyar el trabajo de cada uno de los docentes de la escuela. Aparte de las planificaciones de clase, los profesores también tienen a su disposición un formato de registro, análisis y retroalimentación de las evaluaciones en cada una de las asignaturas.

Todas las evaluaciones cuentan con una retroalimentación de parte de la jefa de UTP, quien revisa que estén alineadas con las planificaciones. Este sistema ha sido ampliamente valorado por los docentes, quienes han aprendido a ver esto como un apoyo más que como una carga o un excesivo control. Por el contrario, las observaciones se hacen con ánimo de mejorar las herramientas, y esto ha quedado plasmado no solo en el discurso, sino también en las actitudes concretas de la jefa de UTP hacia los docentes.

“Las evaluaciones tenemos que entregarlas con cuarenta y ocho horas de anticipación y ella [la jefa de UTP] tiene que visarlas y ella nos va dando igual sugerencias, dentro de lo que ella puede igual, por ejemplo, nos dice: “Esta actividad a lo mejor debería ser un poco más corta por el tiempo de clase” y varios tipos de sugerencias. Entonces, igual el trabajo con la coordinadora técnica en ese caso es de ayuda, es de apoyo, ella en ningún momento nos va a criticar negativamente, siempre nos va dando críticas positivas” (docente, primer ciclo).

Por otra parte, el equipo técnico también tiene la flexibilidad de entender que en ciertas etapas del año el retraso en la entrega de las planificaciones puede ser aceptable debido a la intensidad de las cargas de trabajo.

PALANCAS PARA EL CAMBIO

La incorporación de este modelo de gestión, basado en la instalación de las prácticas y rutinas de planificación y de trabajo antes mencionadas, puede ser uno de los elementos que permiten explicar la trayectoria de la escuela en los últimos años. Es interesante analizar el proceso de adopción de este modelo y los factores claves que pueden explicar su éxito.

Las diferencias con la gestión anterior están basadas principalmente en el orden y priorización de los procesos, ya que, según los docentes y el equipo directivo, se trabaja de un modo que no difiere mucho de lo que se hacía antes. Lo que sí ha cambiado es el ordenamiento de los procesos y la mejor comunicación de los propósitos y de los objetivos de la escuela, los que son traspasados a los docentes, abriendo espacios para que ellos también puedan aportar a su fortalecimiento.

En primer lugar, y como ya fue mencionado, la capacidad y el liderazgo de la directora es la base para iniciar este proceso. Cambiar la cultura de una escuela y la forma que tiene de hacer las cosas es posiblemente uno de los desafíos más complejos que se enfrentan en los procesos de mejoramiento escolar.

Este desafío fue llevado adelante instalando un conjunto de prioridades que, sin duda, requerían un cambio en las prácticas. Se reconoce entonces que la directora fue capaz de establecer

el propósito, sumando voluntades para convencer a los distintos actores de que este camino era el correcto, incluso si esto implicaba modificar prácticas instaladas y aumentar considerablemente la intensidad, exigencia y transparencia en el trabajo de los docentes, tanto en su planificación como en su ejecución en sala.

Esta suma de voluntades es parte de un proceso que toma tiempo, que va generando “aliados”, que no son otra cosa que actores de la escuela que se convencen de que esta nueva propuesta de gestión es la correcta. Estos aliados se transforman en valiosos promotores del cambio y tienen un rol clave para convencer al resto. *No se trata de desarrollar simplemente una retórica, sino un nuevo modo de trabajo.* El convencimiento viene desde la práctica, no desde un discurso, pues hace que los beneficios de un trabajo planificado, articulado en los diferentes niveles y con un foco fundamental en la evaluación y proyección de sus resultados sean evidentes. Y son precisamente los aliados quienes hacen posible este cambio, fijando nuevos estándares para el trabajo, promoviendo nuevas prácticas, nuevas herramientas y haciendo del nuevo propósito una realidad alcanzable. En este sentido, propósito y acción pasan a ser un solo elemento, permitiendo iniciar un proceso de mejoramiento efectivo.

Un segundo elemento clave que permite entender este cambio lo constituye el ingreso de la escuela a la Subvención Escolar Preferencial (SEP) en 2008. A pesar de los inconvenientes iniciales de la puesta en marcha, en la escuela se reconoce que esta puso un pie forzado para el inicio de ciertos cambios que fueron claves en la manera de gestionar el modelo de mejoramiento.

Por una parte, es indudable que la llegada de recursos adicionales a la escuela (con autonomía para su uso) puede ser un impulso importante para favorecer el desarrollo de diferentes iniciativas, tanto en el ámbito técnico-pedagógico como en las áreas de convivencia y perfeccionamiento de los equipos al interior de la escuela. Sin embargo, lo que es reconocido como un cambio fundamental por parte del sostenedor y la directora es la “obligación” de iniciar un trabajo de planificación y diseño de un plan de mejoramiento educativo con ciertas condiciones o etapas definidas centralmente por el Ministerio de Educación.

Esto significó para el equipo directivo un respaldo “institucional” con el que enfrentar las nuevas exigencias. En este sentido, la nueva estructura de trabajo que se buscaba instalar en la escuela encontró en la SEP un apoyo fundamental para hacer efectivo el cambio. La necesidad de elaborar un plan de mejoramiento con las exigencias de diagnóstico y planificación ayudaron a instalar ciertas lógicas de gestión en la escuela que se han mantenido en funcionamiento y que, incluso, han logrado ampliarse y profundizarse en diferentes espacios. De este modo, procesos como diagnóstico, planificación, establecimiento de metas y resultados, evaluación, entre otros, pasaron a formar parte del lenguaje de la escuela.

Asimismo, la SEP generó la posibilidad de contar con apoyos específicos para dar tratamiento adecuado a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) a través de la contratación de profesionales especialistas (psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, entre otros). Esto refleja un buen uso de los recursos disponibles, pues se aprovechan las oportunidades que genera la SEP desde una postura proactiva. Además, la escuela utiliza las redes de salud disponibles en la comuna a través de convenios con los centros de apoyo psicosocial del sector.

Un tercer elemento que ayudó a la instalación de esta nueva estructura de gestión en la escuela es la flexibilidad del equipo docente para ir adaptando sus prácticas y adquiriendo nuevas formas y estrategias de trabajo. Como ya mencionamos, este equipo se formó priorizando

el compromiso y el “espíritu de trabajo”, gracias a lo cual se ha ido construyendo una cultura abierta a la incorporación de distintas formas de planificar y de practicar la enseñanza.

Para impulsar los cambios antes mencionados ha sido significativo el apoyo del sostenedor. En este caso, el Departamento de Educación de la Municipalidad de Los Ángeles tiene una postura muy clara: hay ciertas decisiones que son competencia específica de las escuelas y, en este sentido, se debe garantizar un grado de autonomía a los directores para que las tomen plena y responsablemente.

“Creo que la única responsabilidad que podemos tener en los resultados que ha obtenido la escuela es haberle dado las facilidades a ella [a la directora] para seleccionar su personal y prestarle el apoyo que resulte lo más pertinente para todas las actividades que ellos desarrollan, pero el mérito en este caso específico, es de la escuela. No podemos nosotros atribuirnos eso” (director del Departamento de Educación).

Sobre esta base se desarrolla uno de los elementos clave de cualquier proceso de mejoramiento: un equipo de trabajo capaz de llevarlo a cabo. Entregar a la directora las atribuciones para la selección del equipo y apoyo para la capacitación ha posibilitado la formación de un grupo humano capaz de hacerse cargo de este desafío.

“Yo creo que el gran merito de la escuela República de Israel es que ha tenido la capacidad de conformar equipos de trabajo comprometiendo efectivamente a toda su gente en los objetivos del establecimiento, ha comprometido más allá también al núcleo familiar” (director del Departamento de Educación).

El sostenedor reconoce los esfuerzos realizados y se preocupa de entregar las condiciones necesarias para que la escuela continúe mejorando. Por ejemplo, al ser un establecimiento pequeño, le corresponde un número reducido de asistentes de educación. Sin embargo, por la buena gestión que ha demostrado, se ha aumentado el número de asistentes a los que puede acceder, recibiendo un apoyo fundamental para las diversas tareas que tienen que ver con el día a día en la escuela y, en definitiva, con el esfuerzo de construir un equipo de trabajo a la altura del desafío que se ha propuesto.

CAMBIO EDUCATIVO, DE LA IDEA A LA PRÁCTICA

En las secciones anteriores abordamos una serie de elementos que permiten configurar una idea de la trayectoria de mejoramiento por la que ha transitado la escuela República de Israel de Los Ángeles.

Un elemento clave ha sido el aporte de la directora al proyecto educativo de la escuela, que ha consistido en nuevas formas de mirar el proceso, instalando una lógica de trabajo distinta y sumando voluntades para el logro de este desafío. En definitiva, la directora ha logrado establecer un propósito claro en la escuela: todos los niños pueden y deben aprender. No obstante, definir un propósito es solo una parte del desafío. La parte más compleja es lograr unir este propósito con un marco de acción claro, en base a un diagnóstico y metas precisas, desafiantes, pero también alcanzables.

En seis años, la escuela República de Israel ha logrado instalar una estructura de trabajo que tiende hacia el propósito que se ha fijado, sorteando varias dificultades y sin perder de vista

dónde debe estar el foco principal de los esfuerzos: la sala de clases. A través de la instalación de rutinas de trabajo, herramientas de planificación y de evaluación se ha comenzado a cambiar prácticas y establecer procesos que tienen como foco el trabajo en la sala de clases, posiblemente el espacio más complejo de modificar en una escuela.

Por el tamaño de la escuela, es difícil tener un psicólogo, pero se han conseguido otros apoyos, principalmente con recursos de la SEP y apelando a redes locales. Esto porque todos los actores sociales hacen un esfuerzo por no dejar a ningún alumno atrás, y con los recursos de la escuela, más un uso inteligente de las redes de apoyo disponibles en la comuna, se ha podido entregar una educación que es reconocida en la comunidad por sus elementos positivos: compromiso, exigencia y un equipo de trabajo con una entrega absoluta a esta difícil tarea.

A su vez, el proceso llevado a cabo descansa de manera importante en la figura de la directora, lo que implica un doble desafío: generar condiciones de mejoramiento y resultados para la escuela, pero también que estas condiciones logren instalarse de manera permanente en el tiempo, más allá de las personas. Esto se conoce como aprendizaje institucional. A partir de la observación realizada en terreno y de las diferentes entrevistas, existe la percepción de que este proceso está aún en desarrollo, y de que es necesario todavía consolidar lo que se ha venido trabajando en los últimos años.

Es este compromiso el que hace distintiva a la escuela República de Israel y le da un sello especial, que facilita la adopción de innovaciones y cambios para poder sostener una trayectoria de mejoramiento en el tiempo. A pesar de que los resultados actuales de la escuela no son los mejores en la comuna, hay certeza de que el trabajo iniciado es el correcto, y de que lo importante es mantenerlo para poder cosechar más logros en el largo plazo.

EL RESCATE DE LA ESCUELA CIUDAD DE FRANKFORT: DE LO EXTERNO A LO MEDULAR

PAULINA CONTRERAS - JUAN CARRASCO

La Escuela Ciudad de Frankfort, establecimiento de dependencia municipal, fue fundado en 1954 y se ubica en un barrio residencial de la comuna de San Joaquín, en la ciudad de Santiago. En 2012 atendía a 275 niños y niñas entre prekínder y 8° año de educación básica. Funciona en jornada escolar completa entre 3° y 8° básico desde el año 1998, y en 2008 ingresó a la Subvención Escolar Preferencial (SEP) clasificada como escuela ‘emergente’. Sus alumnos son niños y niñas que, en su gran mayoría, pertenecen a un estrato socioeconómico medio bajo (SIMCE 2011) y viven en condiciones de vulnerabilidad social (el 80%, de acuerdo a JUNAEB). En la clasificación de la ley SEP, el 61% aparece como prioritario (MINEDUC 2011).

En las siguientes páginas se describe y analiza la trayectoria del establecimiento, poniendo especial énfasis en los últimos seis años, cuando luego de un período de declinación ha presentado una sustantiva mejora en materia de resultados de aprendizaje de sus alumnos y alumnas. En primer lugar se contextualiza la escuela, describiendo principalmente su relación con el sostenedor municipal. Luego se describe su trayectoria de mejoramiento, dando cuenta de cómo funciona hoy en los diversos ámbitos en que ha mejorado. Para ello se revisa su organización: cómo planifica y estructura su quehacer, cómo define roles y conforma equipos, cómo gestiona recursos, aspectos pedagógico-curriculares, y de convivencia. Se caracteriza también la relación con las familias de los estudiantes, y se enfatiza en la cultura de la escuela, que se conforma a partir de su trayectoria y de elementos organizativos que se traducen en objetivos y valores compartidos.

Finalmente, se analiza cómo los diversos elementos descritos se relacionan entre sí, buscando dar cuenta de los pilares que sostienen el proceso de mejoramiento, para concluir sintetizando los hallazgos.

LA ESCUELA EN CONTEXTO: GESTIÓN MUNICIPAL

En la comuna de San Joaquín, la gestión educacional está a cargo de la Corporación de Desarrollo Social, que administra ocho de los veintidós establecimientos educacionales que imparten educación básica en la comuna, y a los que asiste el 35% de total de la matrícula del nivel (el restante 65% asiste a establecimientos particulares subvencionados). La directora de educación describe de esta manera la gestión municipal: “Es bastante organizada, con logros importantes hace más o menos unos cinco años, un sistema organizado desde el punto de vista de la gestión, con elección de directores, con concursos públicos”. La Corporación cuenta también con un sistema actualizado de selección y reclutamiento de profesionales para su dotación docente, y actualmente se está diseñando un sistema de evaluación de sus docentes.

En materia de financiamiento, la sostenedora señala que la subvención regular no es suficiente para cubrir los gastos de los establecimientos de la comuna, por lo que la SEP ha colaborado con normalizar su gestión. Sin embargo, puntualiza que: “Gestionamos en la pobreza. La SEP

viene a poner en positivo las cifras, no es que nos resuelva todos los problemas”. En San Joaquín existen 19 escuelas acogidas a la SEP; de acuerdo a su clasificación, cinco de ellas son “autónomas”, es decir, sus resultados de aprendizaje medidos a través de SIMCE se encuentran por sobre la mediana de su grupo socio-económico, mientras que las otras 14 han sido clasificadas como emergentes; se encuentran bajo el promedio, pero sobre el mínimo para este rango (220 puntos). En el caso específico de las escuelas municipales, sólo una ha sido clasificada como autónoma.

En general, señala la sostenedora, la Corporación busca hacer una definición comunal de la política educativa nacional, acorde a la realidad específica de las escuelas. Por ello, en San Joaquín una parte de los recursos SEP se han destinado a la conformación de equipos profesionales de apoyo psicosocial a los estudiantes y a la generación de espacios extraprogramáticos, a la vez que se ha entregado autonomía a las escuelas en la toma de decisiones: *“Lo que hemos hecho es que ellos miren su proyecto SEP como un proyecto pedagógico de la escuela”* (Sostenedora). Así, se han destinado recursos SEP a la contratación de profesores ayudantes para primer ciclo básico, especialmente en Lenguaje y Matemática, buscando potenciar las oportunidades de aprendizajes de los estudiantes. La contratación de asistencia técnica, también contemplada como una posibilidad en la SEP, no ha sido relevante en la comuna, pues, según la sostenedora, tanto los directores de las escuelas como la Corporación desconfían de su utilidad: *“Todavía no he conocido la asistencia técnica que efectivamente logre generar resultados sostenibles dentro de una escuela”*, señala. Coincide con ella la directora de Ciudad de Frankfort, quien ha destinado los recursos SEP a la contratación de profesores.

Aun así, la Corporación ha impulsado iniciativas que implican la presencia de instituciones externas para apoyar a los establecimientos de la comuna. Una de ellas es un programa de liderazgo destinado a los estudiantes de enseñanza básica y media que, de acuerdo a la directora de la escuela Frankfort, surge a partir de la existencia de problemas de convivencia escolar en distintos establecimientos de la comuna.

Si bien es cierto que en ocasiones la directora de educación y la directora de la escuela han tenido diferencias respecto de las estrategias disciplinarias o de la lentitud que implica la burocracia administrativa, coinciden en que han podido resolverlas. Así, la relación entre la escuela Ciudad de Frankfort y la Corporación es calificada por ambas partes como buena. El equipo directivo de la escuela valora positivamente el foco pedagógico del sostenedor, su conocimiento de la escuela, y la autonomía y reconocimiento que brinda a su proyecto educativo, apoyando las iniciativas y decisiones que impulsa el equipo directivo. La directora de educación, por su parte, señala que la escuela funciona de manera satisfactoria, y puntualiza que *“Es una escuela en el sentido de que esto parte a las ocho de la mañana, hay clases y se hacen, los niños tienen todo lo que deben tener, los apoderados son atendidos, está todo internamente estructurado de un modo muy ordenado, es una institución con propósito, yo diría que esa es su mayor característica”*. Se trata, en definitiva, de una relación en que la gestión del establecimiento es reforzada por la Corporación.

“EL COLEGIO MEJORÓ. DESDE HACE CUATRO AÑOS SOMOS LOS MEJORES DE LA COMUNA”.

TRAYECTORIA DE MEJORAMIENTO DE LA ESCUELA

La Escuela Ciudad de Frankfort se encuentra en un barrio residencial de San Joaquín que, de acuerdo a los apoderados, los vecinos identifican como bueno. Desde una avenida cercana de alta afluencia, a través de pasajes estrechos se accede a la escuela, cuya fachada destaca entre vi-

viendas antiguas y remodeladas. El sector ha sido incluido dentro del programa de recuperación de barrios de la comuna, respecto del que la sostenedora señala:

“La zona donde está esta escuela se ha intencionado respecto de rejuvenecer a los habitantes. Es una población, una villa, que desde el punto de vista de la demanda por escuela iba muriendo, ya que era una zona antigua, una población vieja de San Joaquín”.

Así como en el barrio, en la escuela se ha intencionado en los últimos años un proceso de resurgimiento cuya historia aborda esta sección. Se enfatizan los cambios más significativos que ha experimentado el establecimiento, y el modo en que estos han cristalizado, buscando comprender de qué modo han alcanzado los logros que hoy ostentan.

La historia de auge y declive

La Escuela Ciudad de Frankfort se funda el año 1954 con el nombre de Escuela N° 211, y adquiere su actual nombre en 1979. Originalmente se encontraba emplazada en un espacio recordado como acogedor y de fácil acceso, a pocas cuadras de su ubicación actual. Según el relato de los pocos que poseen una trayectoria larga en la escuela y de su ex sostenedor, el período en el antiguo emplazamiento fue de auge: “*Tuvo su época de esplendor, cuando muchos establecimientos municipales, y anteriormente públicos, estatales o del Ministerio de Educación, eran prácticamente la única oferta que había en la comuna*” (Ex sostenedor). La docente más antigua de la escuela señala que “Teníamos tres cursos por nivel, teníamos siempre mucho éxito, nos iba muy bien”. Este éxito se traducía en una matrícula creciente, por lo que se hizo necesario ampliar y mejorar el espacio físico, ya que la infraestructura anterior era precaria: el producto de una construcción de “emergencia” en que las aulas ya no daban abasto. Por eso, en 1987 se decidió cambiar la escuela de lugar, y a la vez fusionarla con otro establecimiento cuya matrícula había decaído y contaba con espacio para albergar a los estudiantes. Así, ambas escuelas, sus estudiantes y profesores, además de un parvulario, convergieron en el edificio del segundo establecimiento, conservando el nombre de Ciudad de Frankfort.

Comenzó entonces un período de declive para el establecimiento. De acuerdo a docentes y directivos, el nuevo emplazamiento era poco visible y de difícil acceso, y la escuela añadida cargaba con un estigma de desprestigio en la comunidad, que se traspasó a Ciudad de Frankfort. Durante los siguientes 20 años, en un contexto de reducción a nivel nacional de la matrícula de la educación pública, luego de la municipalización, la escuela atravesó un período de deterioro de las condiciones generales en que se desenvolvía su actividad educativa, y su matrícula disminuyó marcadamente. En el relato de los entrevistados, este proceso se atribuye a la fusión ya mencionada. Entre 1995 y 2010 la matrícula del establecimiento disminuyó de 397 alumnos a menos de 200: la floreciente escuela de los inicios se había convertido en “*Un colegio fantasma, el colegio no existía*” (Apoderados). “Las familias del sector preferían otras ofertas educativas que estaban a la mano, que podían ser mejores, pero a lo mejor no tanto. Sencillamente no gozaba de buen prestigio en la comunidad”, señala el ex sostenedor. La creciente pérdida de matrícula, junto a resultados insatisfactorios, llevó a evaluar la posibilidad de cerrar la escuela.

“Mostraba resultados en las pruebas de medición de aprendizajes, sobre todo matemáticas y lenguaje, bastante bajos, lo que hacía pensar que la escuela no estaba respondiendo a los requerimientos y a las exigencias que permitieran que estos estudiantes pudieran tener

mejores oportunidades. Entonces, cada año que pasaba parecía que se justificaba menos su existencia” (Ex sostenedor).

El clima y la convivencia en el colegio tampoco eran óptimos, según señala el actual inspector general, quien indica que incluso hubo episodios de violencia entre los propios estudiantes.

Comienza un nuevo período

De acuerdo a todos los entrevistados, el fin de este período estuvo marcado por la llegada, el año 2007, de una directora seleccionada a partir del concurso público convocado por la municipalidad luego de la jubilación de la directora anterior. Este concurso puso énfasis, de acuerdo al ex sostenedor, en “Buscar una persona que efectivamente desarrollara un proyecto que cambiara la condición de la escuela”. La llegada de la nueva directora implicó un nuevo estilo de liderazgo, que condujo a la escuela a un proceso de revitalización institucional.

Luego de reunirse con apoderados y el alcalde para solicitar que la escuela se mantuviera abierta, la directora inició la implementación del proyecto de revitalización, determinando en primer lugar cuáles eran las áreas prioritarias en las que se enfocaría, y decidió comenzar por la reparación de la infraestructura. Como lo señala ella misma, *“Mi proyecto no era tener buenos resultados en el SIMCE, mi proyecto era pintar la escuela, arreglar la escuela, tener papeleros dignos”*. Buscaba así revertir “Una carencia afectiva, de los alumnos y de los padres, de una escuela que estaba abandonada, en que nadie te escuchaba. Daba lo mismo, total los chiquillos venían a tomar leche, a almorzar, entraban, salían”. El último de sus logros en materia de mejorar la imagen de la escuela, fue quitarle la denominación de “escuela especial”, pues representaba un estigma.

Rápidamente, su gestión fue abarcando otras esferas relevantes, en que se generaron transformaciones sustantivas. Así, el año 2011, la escuela logró revertir la sostenida pérdida de matrícula. Actualmente, y a pesar de la fuerte competencia con el sector particular subvencionado, es “El colegio que ha tenido mayor aumento dentro de la comuna”, señala la jefa de UTP. Ello se ha traducido en un incremento del número de cursos a dos en los niveles de preescolar y primero básico, que se proyecta continuar progresivamente.

En cuanto a los resultados educativos medidos a través del SIMCE, estos comenzaron a mejorar paulatinamente, observándose una trayectoria gradual y sostenida a partir del año 2008, tanto en los subsectores de Lenguaje y Matemática como en Comprensión del medio, especialmente en primer ciclo básico. A la vez, el número de estudiantes que consiguen niveles de logro avanzados en Lenguaje casi se ha duplicado y, también ha aumentado sustantivamente en Matemáticas. Junto con esto, ha mejorado la distribución de los puntajes de los alumnos que rinden la evaluación: se estrecha la brecha entre los quintiles superior e inferior de puntuación SIMCE.

Ante sus logros, la directora ha buscado reconocimiento en fundaciones privadas, obteniendo becas para la continuidad de estudios de alumnos y una certificación de calidad en 2011. Así, la escuela se ha hecho visible en su entorno más cercano, el barrio y las familias de quienes asisten, y también para la sostenedora, quien señala que “tiene buenos niveles de aprobación”, siendo reconocida por la comunidad como un espacio que acoge a los niños.

Todo esto ha sido fuente de orgullo para quienes allí se desempeñan, especialmente respecto de la situación previa y del entorno, dentro del cual el establecimiento hoy “es una burbuja”, como señala una docente entrevistada, que agrega: “*Yo también soy del sector, soy de la comuna, y con orgullo puedo decir que ahora hemos llegado a un buen nivel, porque se comenta, la gente sabe que este colegio es un colegio disciplinado, un colegio ordenado*”. Para la Jefa de UTP, los logros de aprendizaje se han producido gracias a las altas expectativas depositadas en los alumnos, más allá de sus problemas familiares, económicos o cognitivos.

A pesar de la alta valoración de estos logros, en que todos coinciden, existen algunas críticas. Por ejemplo, la sostenedora espera que los centros de padres y de alumnos sean más activos y elegidos democráticamente.

Más allá de los resultados, resulta interesante revisar en detalle los modos de trabajo y gestión desarrollados en Ciudad de Frankfort en los últimos años, pues a lo largo de la trayectoria de mejora de la escuela se han modificado prácticamente todos los elementos característicos de la institución escolar.

ORGANIZACIÓN DEL QUEHACER EDUCATIVO EN CIUDAD DE FRANKFORT

En este apartado se caracteriza la organización de la escuela; esto es, cómo planifica su quehacer, delimita roles y conforma equipos. Se describen también las estrategias para incorporar y mejorar la labor de sus docentes, su desarrollo profesional, y la gestión pedagógica curricular y de la convivencia.

Equipo directivo

El equipo directivo de Ciudad de Frankfort lo integran su directora, una jefa de UTP y un inspector general. El inspector señala que el equipo directivo intenta reunirse semanalmente – aunque producto de la contingencia lo hacen generalmente cada dos semanas– para coordinar acciones e intercambiar información, por ejemplo, respecto del seguimiento que se ha hecho a los alumnos con faltas disciplinarias.

La directora, profesora especialista en matemáticas con trayectoria en la educación particular subvencionada, es la principal protagonista del proceso de cambio de los últimos años. Ella se caracteriza a sí misma como: “Responsable, preocupada de mi trabajo, feliz de lo que hago”, e indica que busca “encantar” a los distintos actores con la escuela. Los docentes señalan que ella está pendiente de las distintas áreas de gestión, y siempre disponible, tanto para ellos como para los apoderados.

A su llegada, la directora instaló un estilo de gestión cuya diferencia respecto del estilo de sus predecesores atribuye a su experiencia anterior en un colegio particular subvencionado. Todos los entrevistados coinciden en que ella ha “ordenado” la escuela, delimitando roles y responsabilidades, estableciendo objetivos comunes, normas claras de comportamiento –especialmente para los alumnos–, y buscando instalar algunas prácticas. Para asegurarse del cumplimiento de estas directrices, realiza un seguimiento cercano a los docentes a través de observaciones y acompañamiento en aula, y de evaluaciones de desempeño, donde los retroalimenta respecto de su quehacer, poniendo “*Mucho más énfasis en aquellos a los que veo más débiles*” (directora). Esto es valorado por los docentes, que señalan sentirse apoyados por ella; para ellos, el seguimiento constante, sumado a

la distribución de responsabilidades, genera compromiso con la escuela, crecimiento profesional y aprendizaje. Contar con reglas claras, señalan, les permite trabajar sin temor “a retos”.

En cuanto a la relación entre la directora y los docentes, hay coincidencia en que es fluida; la facilitan la permanente presencia de la directora en el establecimiento y el uso de otras vías de comunicación (por ejemplo, correo electrónico). Para la directora, esta comunicación es importante en la medida que le permite conocer distintas perspectivas respecto de lo que sucede en la escuela, y tomar decisiones considerando distintos puntos de vista. En caso de haber conflictos entre los docentes, señala, evita que se le acerquen individualmente para hablar en forma negativa de sus colegas, favoreciendo que las críticas se efectúen en reuniones de docentes.

Desde 2008, la directora realiza clases de Matemática en 4° básico una vez a la semana. Esta estrategia le ha permitido profundizar el liderazgo del equipo directivo en lo pedagógico, y generar una relación estrecha con los estudiantes. Así, está al tanto de las brechas de aprendizaje que los alumnos deben cubrir antes de avanzar al segundo ciclo básico. Según la jefa UTP, su trabajo de aula en cuarto básico le permite preparar a los alumnos para el SIMCE, y a la vez lograr en ellos motivación con la enseñanza.

Respecto del estilo de la directora, la opinión del inspector general parece graficar una opinión generalizada: que si bien en ocasiones es “muy dictatorial”, ello es necesario:

“Muchas veces los mismos profesores y los colegas reclaman que sean así tan verticales todas las órdenes, pero es la única manera de cambiar el *switch*, porque estábamos acostumbrados a un paso más lento, a un paso cansado, lo cual se ha logrado revertir”.

La Jefa de UTP, especialista en primer ciclo básico, cumple un rol importante en la gestión del establecimiento. Trabaja en la escuela desde hace ocho años y ocupa el cargo desde 2012, cuando jubiló la anterior jefa de UTP, quien había sido un motor importante en lo pedagógico. La directora se abocó a la tarea de buscar su reemplazante entre los docentes, identificando a la actual porque “*Era muy buena profesora, muy dedicada a su trabajo*” (directora), y de a poco le fue entregando nuevas responsabilidades e incentivándola a formarse.

Por su foco en lo pedagógico, la labor de la jefa de UTP es clave para la directora. Realiza seguimiento al trabajo de los profesores a través de reuniones periódicas en que revisa y retroalimenta planificaciones y evaluaciones de aprendizaje, y acompaña los casos de alumnos que tienen dificultades de aprendizaje. También lleva a cabo labores administrativas relacionadas con solicitudes de información por parte del sostenedor. Además, al igual que la directora, realiza observaciones de aula.

Directora y jefa de UTP trabajan en la misma oficina, lo que les permite coordinarse y complementarse fácilmente. Ambas se preocupan de conocer a los alumnos y estar presentes durante los recreos, por lo que constituyen un apoyo para los profesores en temas de disciplina y comportamiento de los alumnos.

Por su parte, el inspector general es el miembro del equipo directivo que más años lleva en la escuela. Según la directora, su rol se enfoca en aspectos administrativos, pues son la directora o la jefa de UTP quienes resuelven materias de convivencia escolar, donde sus tareas refieren más bien a la organización de las labores de auxiliares, y el control de los horarios de los alumnos, tarea que se enfatiza desde los primeros años: “*Aunque sea kínder, hay que crear el hábito de chiquitos que lleguen temprano*” (Inspector general).

Equipo docente y desarrollo profesional

Uno de los principales cambios acontecidos en Ciudad de Frankfort con la llegada de la nueva directora fue la renovación de profesores: una parte importante del cuerpo docente se encontraba entonces en edad de jubilar, por lo que dejaron el establecimiento, y hubo también quienes dejaron la escuela por no compartir su estilo de liderazgo. En el plano pedagógico, la directora señala que al inicio de su gestión se abocó a identificar las competencias de los docentes, y organizó las tareas de acuerdo a ello.

Actualmente, el cuerpo docente está compuesto por 23 profesionales, de los cuales cuatro son educadoras preescolares y otras cuatro asistentes de párvulo, cinco son profesoras de primer ciclo básico, cinco lo son de segundo ciclo básico, y otros cuatro son profesores de Música, Inglés, Educación Física y Religión. Hay además una profesora encargada del Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) y otra encargada de la Biblioteca Viva. Es un equipo mayoritariamente joven, en que los profesores de Inglés y Música, y el encargado de la sala de informática, son los únicos profesores hombres.

El equipo se coordina en reuniones semanales de reflexión pedagógica que en ocasiones se extienden fuera del horario que les corresponde a las profesoras por contrato; también, a través de reuniones informales donde se comparte información. En estas instancias se tratan casos particulares de alumnos, se comparten dificultades que enfrentan los docentes en clase, se destacan aspectos positivos o débiles de las profesoras, se comparte material, experiencias exitosas y no exitosas de trabajo. Además, se forman comisiones de acuerdo a las actividades de la escuela, por ejemplo para organizar las celebraciones y otras actividades extracurriculares. Cada uno de los ciclos cuenta con una coordinación que, de acuerdo a las profesoras, tiene más contacto con la dirección y transmite información y orientaciones a sus pares.

Además de las reuniones de reflexión, los docentes disponen de horas no lectivas, en que corrigen pruebas o diseñan actividades en función de la planificación. Tanto allí como durante el desayuno o el almuerzo comparten informalmente entre ellos estrategias de aprendizaje. Los docentes señalan que esta comunicación es posible gracias a que existe una relación de confianza, que les permite buscar ayuda en sus colegas.

Las docentes se manifiestan satisfechas con el trabajo que desempeñan en la escuela. Se sienten valoradas por los alumnos, lo que las motiva a enriquecer sus estrategias y a pedir ayuda para mejorar. Disfrutan ver cómo los alumnos aprenden y crecen, conocer sus problemas y alegrías, y ayudarlos a resolver sus conflictos. Atribuyen esta satisfacción al “orden” de la escuela, en tanto existen reglas claras y conocidas, y a que en la dirección consideran su opinión. Dicen sentirse parte de la gestión de la escuela en todos los ámbitos, ser escuchadas y consideradas. Así, si bien el trabajo es exigente, señalan, el apoyo no sólo de la dirección y de sus colegas, sino también de padres y apoderados, les permite sentirse tranquilas: *“No es algo que a uno le genere malestar, dolor de cabeza, o que ponga los nervios de punta, hay un tema de trabajo agradable, y eso es lo bueno de estar acá”* (profesora). También se muestran satisfechas con la relación entre colegas, caracterizándola como un vínculo “cordial” donde las diferencias son conversadas y “se arreglan”. Sin embargo, hay profesoras que señalan que el foco en los logros y la estructuración de actividades con objetivos fijos no dejan tiempo suficiente para conocerse personalmente.

Los docentes de primer ciclo se relacionan muy estrechamente con sus alumnos, puesto que pasan la mayor parte del tiempo del horario lectivo con ellos. Por eso, de acuerdo a la jefa

de UTP, la coordinación entre profesores de primer y segundo ciclo es crucial: cada profesor jefe de primer ciclo ha ido recopilando a lo largo del tiempo información muy importante respecto de cada alumno –por ejemplo si recibe atención diferencial, o sus problemas personales– que es necesario se traspase a los docentes del segundo ciclo, que tendrán menos oportunidades de recogerla por sí mismos. Ella señala que *“En segundo ciclo es donde los alumnos hacen crisis, hacen unas tremendas crisis, porque sienten que ya no se está abarcando estas problemáticas, que son serias en algunos casos”* (Jefa de UTP). Para transmitir información existen reuniones, y se realizan informes escritos.

En cuanto a las coordinaciones en el segundo ciclo, en las reuniones –escasas a juicio de las docentes– se conversa principalmente acerca de los alumnos. Por haber distintos profesores por subsector, cada profesor jefe coordina la acción de los distintos docentes en su curso. En este ciclo todos los días la jornada comienza con 15 minutos de lectura silenciosa a cargo del profesor jefe, lo que le permite estar con el grupo más a menudo. Además, existen talleres transversales de lenguaje (*“La aventura de leer y escribir”*) y de matemática (*“Mi mundo en números”*), en que se coordinan actividades y contenidos. Por último, existe un grupo de integración que atiende a los niños con necesidades educativas especiales, apoyando a los docentes en los casos que consideran más problemáticos. Al igual que en primer ciclo, en el segundo una profesora efectúa las labores de coordinación.

La labor de seleccionar y contratar docentes idóneos para la misión de la escuela es asumida por la directora. Para ello, se diseñó un perfil del docente que requiere la escuela, donde destaca la capacidad de empatía con los estudiantes y un alto compromiso profesional con el establecimiento. Dada la permanente renovación de la planta docente producto de la jubilación de profesores, este proceso ha sido de gran relevancia, y se han utilizado distintos medios para convocar a nuevos docentes, apostando de manera preferente por la incorporación de jóvenes que comienzan su vida profesional. La directora señala que esta estrategia ha comprometido un fuerte apoyo del equipo directivo y los docentes experimentados con los profesores nuevos, y los resultados han sido variados. De acuerdo a ella, existiría la convicción de que las escuelas municipales no constituyen un espacio desafiante en lo profesional, y por lo tanto establece desde un primer momento un alto nivel de exigencia. Es especialmente selectiva al momento de revisar los antecedentes de los postulantes, ya que considera que la cultura del sector municipal favorece un clima de baja exigencia: *“Llega de todo, y la gente que llega al colegio municipal llega con la idea de que aquí es súper relajado el trabajo”* (directora). Recientemente, el crecimiento de la matrícula implicó la incorporación de un nuevo curso en primero básico y por lo tanto de más docentes, para lo cual *“Se tuvieron que hacer muchas entrevistas”* (jefa UTP). Finalmente, señala la directora, *“Tuve que tomar a dos profesoras jovencitas, recién salidas de la universidad, porque todos los que vinieron a postular era gente con mucha edad o que tú les mirabas el currículum y habían andado de escuela en escuela”* (directora).

En Ciudad de Frankfort, la llegada de un nuevo profesor no es un proceso sencillo, pues existen altos estándares de desempeño. Una profesora entrevistada señala, refiriéndose a los nuevos docentes: *“Cuesta un poco que entren a nuestro sistema de trabajo, les cuesta un poquito a las niñas jóvenes conocer nuestra forma de trabajar, que es organizada, planificada, que está estructurada”*. Por ello, directora y jefa de UTP toman un rol activo en el proceso, en que más que un procedimiento formal de inducción es posible apreciar una preocupación activa que se traduce en acompañamiento y modelaje de la práctica pedagógica en el aula.

Los profesores señalan que es usual que los directivos los visiten en el aula para aplicar una pauta de observación en base a la que se identifican fortalezas y debilidades, que luego les son comunicadas: *“Cuando van a visitar la clase, hay una pauta que nosotros conocemos, que es con la cual estamos siendo evaluados. Es una labor sumamente activa, que nosotros conocemos”* (profesora). En otras ocasiones son los propios directivos quienes realizan la clase, y en esos casos *“Nosotros pasamos a hacer una labor de ayudantía, de apoyo a su labor”*, y que también se realizan visitas informales: *“A veces vienen sólo por ver la asistencia, por ver las salas, por vigilar, saludar a los alumnos. Así que sí, siempre hay contacto directo con nuestro trabajo y con ellos”* (profesora). Los docentes valoran estas instancias en la medida en que no son punitivas, sino que buscan retroalimentar sus prácticas en el aula, resaltando los elementos positivos observados.

Consultados por instancias de formación continua, directivos y docentes coinciden en que la escuela no cuenta con un plan sistemático, sino que más bien realiza un buen aprovechamiento de las oportunidades que ofrecen el entorno y la institucionalidad educativa, junto al incentivo constante por parte del equipo directivo a la formación y perfeccionamiento: *“Nosotros inmediatamente comunicamos la oferta formativa hacia los docentes que creemos que la necesitan”*, señala la jefa de UTP. Para estos fines, el equipo directivo identifica y establece necesidades de formación a partir del seguimiento, observación e identificación de brechas de desempeño. La directora se muestra selectiva, y en algunos casos crítica, respecto las capacitaciones ofrecidas por el sostenedor, por no estar en consonancia con las particularidades de la escuela y su práctica educativa, a pesar de lo cual ha privilegiado en los últimos años instancias de formación en la dimensión de trabajo en equipos.

En cuanto a la evaluación del desempeño docente, esta se realiza a partir de la elaboración de una pauta y acciones de seguimiento por parte de la UTP. Esta pauta es *“Consensuada y conocida por todos, se realiza a fin de cada semestre”* (Jefa UTP), y a partir de ella el docente se autoevalúa, cotejando y ratificando los resultados con el equipo directivo:

“Podemos decir ‘Nosotras creemos que aquí, tal nota te la debieras subir porque creemos esto otro’, y finalmente sale una evaluación final, pero esa pauta es conocida por todos y anualmente se vuelve a revisar, para ver si hay que cambiar algo, o si creen que hay algo que sacar o que reincorporar” (Jefa UTP).

Esta evaluación permite establecer instancias de retroalimentación, generalmente lideradas por la jefa UTP, y de seguimiento. Para los casos que presentan mayor dificultad o una evaluación negativa, se define un seguimiento mayor. La evaluación también es útil en caso de que el equipo directivo considere que el desempeño del docente es sistemáticamente insuficiente, pues se presenta al sostenedor para argumentar su salida del establecimiento. A juicio de los docentes, esta evaluación les permite crecer profesionalmente, en la medida en que cada uno es evaluado en función de responsabilidades previamente definidas, y permite retroalimentar sus prácticas educativas.

Planificación

De acuerdo a la directora, en la escuela la planificación institucional se articula en torno a objetivos, metas y compromisos anuales definidos para todas las áreas. Estos objetivos dan lugar a cronogramas semestrales, que elaboran directora, jefa de UTP y coordinadoras de ciclo, donde

se ordenan y calendarizan actividades propias y otras propuestas por el MINEDUC o el sostenedor, y también existe una planificación mensual detallada, donde se señalan fechas, encargados, y tema que aborda cada actividad. “Está ordenadito mes a mes el norte que tiene la escuela, para dónde va”, señala la directora.

Los docentes destacan la importancia del cronograma mensual, que utilizan regularmente en función de preparar actividades:

“Uno no puede llegar en blanco a un consejo sin saber qué se va a tratar, porque se dijo desde un principio, entonces es responsabilidad nuestra revisarlo. No sé, si hay una revisión curricular, si es que se va hablar de un proyecto para analizarlo o evaluarlo, uno tiene que ir con la información clara” (docente).

Las reuniones de apoderados también se planifican, con vistas a abordar un mismo tema en todos los cursos. Para ello, la directora solicita a todos los profesores que propongan temas relevantes para trabajar, planifica la reunión y luego distribuye la información entre los docentes.

Gestión curricular y pedagógica

Al iniciar su trabajo en el establecimiento, la actual directora introdujo cambios que bien pueden considerarse elementales. Señala:

“El primer año para mí fue de observación, en 2007 no pude hacer nada, solamente tomé registro de las cosas más urgentes. Y ahí al año siguiente, el 2008, me preocupé de que se cumpliera la carga horaria para todos los cursos, lo mínimo era que los niños recibieran todas las horas que correspondían a su plan de estudios” (directora).

Hoy, la escuela cuenta con mecanismos de planificación y seguimiento del currículum estandarizados en tiempos regulares y sistemáticos, que propician la sensación de que junto a una alta exigencia, existe un marco de trabajo y estabilidad para los docentes. A diferencia de periodos anteriores, hoy el trabajo docente se desarrolla en condiciones muy bien delimitadas por el equipo directivo, lo cual es valorado.

En cuanto al diseño y planificación de clases y evaluaciones, los docentes cuentan con autonomía, y la jefa de UTP supervisa su labor durante la reunión semanal que sostiene con cada uno. En esa instancia se revisan también conflictos puntuales que los docentes pudieran tener en el aula. La planificación es semestral, y conforme a un formato elaborado por la jefa de UTP que busca ser simple y no requerir demasiado tiempo de trabajo por parte de los docentes, pues se privilegia su presencia en el aula. En cuanto a la elaboración de evaluaciones para los alumnos, la jefa de UTP privilegia en su apoyo a los docentes el diseño de estrategias diversas –como trabajos de investigación, pruebas estructuradas o disertaciones– que permitan hacerse cargo de la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos. Así, el plan de evaluaciones incorpora distintas alternativas de evaluación, que posibilitan familiarizarse con formatos diversos: “*Nosotros trabajamos con un calendario de evaluaciones semestrales, donde los docentes especifican cuáles van a ser las fechas de las evaluaciones más importantes. Tenemos una gama de formatos de evaluaciones que los docentes conocen*” (jefa UTP). Sin embargo, ella considera que la mayoría de los docentes opta por evaluaciones muy estructuradas, por ejemplo pruebas de selección múltiple, reservando otros tipos de evaluaciones para aquellos niños que presentan dificultades de aprendizaje.

Además, semestralmente se realizan “pruebas de nivel” en matemáticas y lenguaje que, de acuerdo a los docentes, permiten evaluar tanto a los niños como a ellos mismos: “Es una evaluación hacia uno mismo, al quehacer docente, y también permite ver en qué están los niños, en qué nivel de aprendizaje. Yo creo que eso es valorable”. Los contenidos y requisitos de dichas pruebas son definidos por la directora y la jefa de UTP, y se elaboran en comisiones de trabajo que integran los profesores.

De acuerdo a la evaluación docente del Ministerio de Educación, la mayoría de los docentes de Ciudad de Frankfort se encuentra en un nivel de desempeño competente. Los directivos señalan que su trabajo es articulado y sistemático, acorde a las altas exigencias que les plantea el establecimiento. Dados estos buenos resultados, el equipo directivo ha definido acompañarlos de manera “más propositiva” –señala la jefa de UTP–, retroalimentando aquellos aspectos que influyen positiva o negativamente sus prácticas pedagógicas, pero evitando prescribir de manera muy acentuada su forma de trabajar. Esto se ha conseguido a partir de la existencia de una “*conversación permanente*” (jefa UTP) entre equipo directivo y profesores. Los docentes concuerdan con esta apreciación, señalando que los directivos revisan el libro de clases, las planificaciones, las prácticas pedagógicas y aspectos administrativos que inciden en el desarrollo de la clase. Se ha elaborado una ‘Hoja de entrevista’ donde se informa al docente de observaciones que haya recibido la dirección por parte de apoderados, o si existe alguna práctica que es preciso revisar. Anual y semestralmente se realizan evaluaciones a los docentes en que se constata si hubo cambios en las prácticas que no habían sido bien evaluadas. En caso de no observarse los cambios esperados y conversados con los docentes, se evalúa su continuidad en el establecimiento.

Desde el punto de vista de la organización de la enseñanza, la distribución de las tareas y responsabilidades se realiza a partir de la planificación anual, en que se distribuyen los tiempos considerando en primer lugar las cargas horarias del segundo ciclo, donde trabaja la mayor cantidad de docentes. Para definir la dotación horaria de los profesores, el equipo directivo “*Ve las capacidades de cada profesor y luego conversan si estamos de acuerdo*” (docente). Las jefaturas de curso las asigna la directora considerando las habilidades de los docentes y su conocimiento del curso. Habitualmente los docentes con más experiencia son destinados a los niveles mayores, y se valora la generación de un vínculo afectivo con los estudiantes más allá del rol estrictamente pedagógico.

Un cambio sustantivo producido en el establecimiento a partir de la llegada de la nueva directora es la preocupación que hoy existe a nivel institucional por reguardar el trabajo en el aula. Los profesores y la jefa de UTP destacan este aspecto, que se traduce en un mayor control del horario de ingreso a la jornada escolar, en la existencia de un horario de atención de apoderados (de manera que no interrumpa las clases), en evitar la suspensión de clases para realizar otras actividades, y en la asignación de encargados de los actos artísticos, de manera de eximir a los profesores de esa labor. Según la jefa de UTP, se logra así que los niños estén a toda hora en clases. Aun así, ella considera que la utilización del tiempo en el aula todavía puede mejorar, pues algunos profesores se demoran en dar inicio a las clases.

Durante las clases observadas en el contexto de esta investigación, fue posible detectar que en estas los profesores trabajan con una estructura de inicio, desarrollo y cierre. El equipo directivo enfatiza que los profesores deben evaluar lo que han aprendido sus alumnos clase a clase.

Junto al trabajo de aula existen estrategias de apoyo focalizado, como talleres de reforzamiento a los que acuden los niños cuyo rendimiento en lenguaje o matemática no es satis-

factorio: “Si a uno le va mal, habla con la profesora y le dice que va a entrar al reforzamiento y le explican de nuevo, hasta que entiende” (alumno). Estos talleres están a cargo de una docente cuyas horas de trabajo se financian mediante la SEP. Además, la escuela cuenta con Proyecto de Integración Escolar (PIE) cuyos profesionales atienden a alumnos con problemas de aprendizaje, respecto al cual los docentes señalan que los cupos son insuficientes para atender a todos los niños que lo necesitan. Apoderados y alumnos valoran positivamente estas instancias, que señalan como una muestra del apoyo y preocupación que existe en la escuela por los alumnos. Además, los apoderados destacan que en Ciudad de Frankfort no se descalifica a los alumnos de más bajo rendimiento: “No te dicen en reunión ‘Su hijo es flojo, su hijo va a repetir’. Eso no puede ser, que un profesor esté en reunión y le diga ‘Su hija es desordenada, su hijo es...’, eso no es permitido” (apoderadas).

Convivencia

Junto a la estructuración de tiempos y espacios, la mejora en la disciplina de los alumnos, su asistencia y puntualidad, dan cuenta de cómo las medidas tomadas en el último período han ido dando resultados que, a su vez, han mejorado las condiciones de trabajo de los docentes. En la perspectiva de la jefa de UTP, la convivencia es un aspecto íntimamente ligado con el aprendizaje, pues las normas claras permitirían generar un clima de aula con foco en lo pedagógico, donde el tiempo no se malgasta en mantener el orden. Para la Directora, la convivencia es prioridad, y fue el primer foco de atención a su llegada al establecimiento.

Actualmente la convivencia entre alumnos es bien calificada por docentes, alumnos, y apoderados; se señala, por ejemplo, que espacios como la biblioteca y la sala de computación son “respetados”. Aun así, existen problemas en casos puntuales: “No tenemos niños modelo, pero sí que se puede trabajar con ellos, que se conversa”, indica una profesora. Los alumnos también consideran que la mayoría de ellos “Se porta bien”, y los apoderados señalan que a los alumnos les gusta la escuela, lo que atribuyen a la relación cariñosa que establecen con las profesoras. Para la jefa de UTP, si bien existen algunos problemas de disciplina, estos no son graves: “Aquí los alumnos no se tiran pelotas de papel, no escupen a otros, no amarran a otros a la silla. Excepto situaciones muy a lo lejos que hemos tenido que remediar, no es algo recurrente”.

Las normas de conducta están contenidas en un manual de convivencia cuya estructura fue elaborada por los docentes y luego discutida con los alumnos de séptimo y octavo, señala la jefa de UTP. El manual estipula sanciones “pedagógicas” o “colaborativas”, como barrer la sala, y busca evitar arbitrariedades. Como dice el inspector general: “No porque hoy día el profesor se levantó de mala va a llegar y por la misma falta, van a haber dos sanciones diferentes, no”. Los alumnos señalan que las sanciones son graduales: van desde una conversación con la profesora, pasando por barrer la sala o el colegio, hasta una conversación con la directora y de ella con el apoderado respectivo. Por otra parte, también indican que se premia a la sala más ordenada.

Entre las sanciones se evita la de expulsar a los alumnos de la sala, ya que de acuerdo al inspector general, “Nos han hecho ver los profesores que no sacan nada echando a los alumnos para afuera, porque estamos engañando al padre, que cree que está estudiando, que en la sala está ganando tiempo, mientras que afuera está perdiendo tiempo”. Sólo extraordinariamente se recurre a la suspensión del alumno que incurre en falta, cuestión que discute el equipo directivo

en conjunto, considerando sus efectos, y velando porque sea: *“Una medida ejemplificadora. A veces vemos el contexto de la casa, porque a veces suspender al niño es hacerle un favor, lo vamos a mandar para la casa y sabemos que en la casa no hay nadie, se va para la calle”* (Inspector General).

Para mantener la disciplina y asegurar el cumplimiento de las normas de convivencia, al igual que en otras áreas de la escuela, existe un control sistemático del comportamiento, que se ejerce en el aula o en el patio (allí los docentes se turnan, ya que no cuentan con inspectores). En caso de problemas de convivencia entre los alumnos interviene inicialmente el profesor jefe, luego un equipo de mediación a cargo de una profesora, y por último el equipo directivo. De acuerdo a la jefa de UTP, el seguimiento permanente por parte de docentes y directivos a los alumnos que presentan mayores problemas permite sostener esta dinámica.

Las normas están en constante evaluación, se revisa qué efectos han generado y de acuerdo a eso se mantienen o modifican. Se difunden ampliamente entre la comunidad a través de la agenda de la escuela, y se trabajan al inicio del año lectivo en jornadas con los apoderados, quienes firman luego un compromiso, una medida que permitiría mejorar la responsabilidad por parte de los apoderados. Con los alumnos, el tema de la convivencia se aborda en talleres que se realizan en las horas de libre disposición que entrega la JEC, mediante actividades acerca del bullying, la violencia escolar, alimentación saludable, etc., que han sido diseñadas a partir de directrices ministeriales.

Gestión de recursos materiales

En materia de gestión de recursos destaca el rol de la directora, quien realiza esfuerzos para conseguir que los recursos públicos lleguen a la escuela con la mayor celeridad posible, y para agenciar recursos por otras vías, mediante actividades organizadas en conjunto con los apoderados, o gestionando financiamiento con fundaciones privadas. Así, para financiar las iniciativas que buscaba instalar a su llegada a Ciudad de Frankfort, la directora buscó recursos dentro de la propia comunidad escolar, realizando ventas de comida y ropa. Al año siguiente, el sostenedor obtuvo nuevos recursos por la vía de un proyecto para mejorar la infraestructura de las escuelas de la comuna, y gracias a ello fue posible pintar las salas, cambiar luminarias y techar el patio.

Luego, el foco de la directora se desplazó a optimizar el uso de los recursos regulares con que contaba la escuela, atendiendo así tanto las necesidades básicas del establecimiento como el desarrollo de su proyecto. En este escenario los recursos SEP, que ha destinado a generar actividades extraprogramáticas y financiar equipos de apoyo pedagógico, han sido muy relevantes.

“Su personalidad y forma de actuar la hacían estar muy atenta a la necesidad de incorporar rápidamente los recursos SEP, que ella focaliza muy bien, y también con mucha atención a lo que la comunidad requería, a las necesidades de sus estudiantes, a lo que pedían los apoderados. Entonces fue solicitando estos recursos y orientándolos a aquellos aspectos que ella consideraba fundamentales en su proyecto educativo” (Ex Sostenedor).

Hoy, la gestión de los recursos de la escuela se centra en ofrecer un espacio atractivo a sus estudiantes, para lo cual es necesario asegurar la dotación de material pedagógico, espacios limpios y acogedores y, al mismo tiempo, generar condiciones adecuadas para el ejercicio docente. En este sentido, hay un especial cuidado de los espacios comunes, con atención permanente

a detalles de limpieza y funcionamiento óptimo del mobiliario. Los profesores entrevistados afirman que *“Los niños sienten un colegio acogedor, porque es un colegio ordenado, limpio, cómodo, porque cada curso tiene su sala independiente”* (Docentes). Los alumnos, por su parte, valoran el espacio escolar en la medida que les permite encontrarse con sus compañeros y realizar actividades extraprogramáticas.

Actualmente, el establecimiento cuenta con dos bibliotecas (una de las cuales es producto de un proyecto postulado a una entidad empresarial y fue implementada con apoyo técnico externo), y dispone de recursos TIC en todas sus salas (data show, proyector con telón, equipo de audio), además de sala de computación, comedor, oficina de dirección, sala de profesores y casa de auxiliares residentes. Según señala la Jefa de UTP, también cuentan con conexión a internet, lo que les permite, por ejemplo, trabajar con material que se encuentra en la página web del Ministerio de Educación. Además, tienen una pizarra interactiva, que según señalan directivos y docentes, no se utiliza suficientemente, cuestión que buscan corregir en el futuro, contando con un encargado.

Es destacable la preocupación por que los recursos disponibles sean utilizados:

“Tratamos de que todos los recursos se ocupen, que los recursos que tiene la escuela se ocupen por los profesores. Monitoreamos que ocupen la sala informática para que los alumnos aprendan, para que trabajen también de otra manera, porque eso es súper motivador para ellos” (Jefa UTP).

Para ello, han definido procedimientos que buscan asegurar el uso óptimo de los recursos pedagógicos, y con profesores encargados de cada biblioteca, de la sala de computación y de los proyectores.

Los alumnos y sus familias

Hoy, los estudiantes de la escuela juegan un rol importante en la vida escolar, son reconocidos como parte activa de la comunidad educativa. Se muestran desde un principio dispuestos a participar e interesados en conocer el motivo de nuestro trabajo en la escuela.

Los estudiantes entrevistados comparten la visión de que la escuela ofrece un medio exigente al mismo tiempo que estimulante en lo pedagógico, y una amplia oferta extracurricular. Destacan también el orden, reconocido incluso por estudiantes de otras escuelas, del que ellos declaran ser parte: *“Lo que pasa es que en este colegio no somos de esos desordenados, que los profes tienen que mandar a inspectoría todo el rato, no, no somos así, somos súper disciplinados”* (Estudiante). Asociado al cumplimiento de exigencias, los estudiantes valoran también el reconocimiento e incentivos que la escuela dispone, donde se destacan los logros en cuanto a asistencia, puntualidad y resultados académicos.

Según los entrevistados, buena parte de los estudiantes valora el espacio que les ofrece la escuela, especialmente por el trato “personalizado” que les brindan docentes y directivos, que se preocupan de conocer detalles de sus vidas. Señala uno de ellos: *“Los profesores de aquí se meten mucho en la vida de un estudiante, se preocupan demasiado del estudiante, ellos saben tus capacidades, saben cómo enseñarte”*. Reconocen en este trato un sello de la escuela, que se caracteriza *“Por tener una buena educación, por tener profesoras educadas, por tener profesoras que se preocupan por cada alumno, por tener buena disciplina”* (Estudiante).

Que las transformaciones implementadas se hicieran visibles a la comunidad, logrando aumentar la matrícula, era una cuestión imprescindible para la continuidad de la escuela. Por ello, durante el proceso de mejoramiento del establecimiento se intencionó una renovación de la relación con las familias, integrándolas a la escuela a través de actividades que les resultaran atractivas. Recuerda la directora: “Empecé a conocer a los apoderados, a ganarme su confianza. Me los gané celebrando el día de la madre, hice una fiesta, me conseguí un montón de cosas, numeritos artísticos, desayuno, cualquier cosa, después el día del papá”. La existencia de esta actividad es celebrada por la sostenedora:

“La directora institucionalizó en la comuna una cosa que no existía antes acá, que es muy propio de los particulares subvencionados, que es el día del padre, hay un sábado donde toda la escuela, los niños, los profesores, preparan números para los padres. Todo un acto artístico, incorporando a los papás, y también el centro de padres, presentan números, bailan tangos, hacen obras de teatro con sus hijos, es precioso”.

Para hacer la escuela más atractiva a la comunidad se implementaron también actividades extracurriculares deportivas y artísticas, que respondieran a los intereses de los estudiantes y sus familias.

En la perspectiva de los apoderados, el rol de las familias en la escuela es principalmente de colaboración y compromiso con el proyecto educativo:

“Más que nada, el compromiso que uno tiene con los hijos también, que ellos tengan sus tareas hechas cuando la profesora las manda, venir a las reuniones, estar ahí, que su hijo venga con el pelo cortito, los zapatos bien lustraditos, bien presentado” (apoderado).

Así, describen el proceso de admisión a partir de la definición de un compromiso explícito con el apoyo y acompañamiento a sus hijos, requisito para permanecer en la escuela: *“Hay una condición a la que si uno se adapta, si existe el compromiso del papá, si está, si va a las reuniones, si va a estar presente para educar en conjunto, entonces ni un problema”* (apoderado).

Los apoderados entrevistados reconocen en la escuela un espacio de protección para sus hijos ante los riesgos que existen en su entorno, pues ven con preocupación su posible exposición a situaciones de riesgo, asociadas al consumo y tráfico de drogas, que irían ganando terreno: “Tú tienes que andar cuidando al cabro chico, que no se vaya para allá, que no salga para”, señala una apoderada. Además, señalan, el barrio carece de espacios de recreación:

“No existe la posibilidad. Por ejemplo en nuestros tiempos estaba la capilla, estaban las canchas deportivas. Todavía quedan dos o tres clubes, que son de fútbol, pero para nuestras niñas no hay una cosa que uno pueda decir, vaya a básquetbol, no está el gimnasio habilitado, cómo los entretienes” (apoderada).

Los alumnos de Ciudad de Frankfort comparten la percepción de que la escuela es uno de los escasos lugares donde pueden interactuar con otros niños, pues en sus barrios están confinados a sus casas. Así lo grafica un estudiante: “Yo no salgo, porque vivo allá por la Legua y allá fuman pitos, hacen de todo, así que yo no salgo, salgo a comprar con mi hermano y eso, pero aquí puedo correr por todo el patio, jugar con todo”.

En este contexto, los apoderados valoran especialmente el ambiente acogedor en que se desenvuelve la actividad de la escuela, el trato de los docentes y directivos hacia los estudiantes,

las alternativas de desarrollo extracurricular que se ofrecen, la existencia de espacios de comunicación y su exigencia académica.

Docentes y directivos también indican que existen problemas puntuales que merecen su preocupación respecto del entorno social y familiar de los estudiantes, y en ocasiones al interior de sus hogares. Ante situaciones de maltrato y abandono se busca brindar atención oportuna, para lo cual desde el año 2012 trabajan con una Oficina de Protección de Derechos.

LA CULTURA DE LA ESCUELA. CONSOLIDACIÓN DE UN PROCESO DE CAMBIOS

A lo largo de los últimos seis años se ha ido conformando una cultura escolar que, mediante objetivos compartidos, normas y rutinas, materializa el proyecto de la escuela en la vida cotidiana. Este proyecto educativo busca:

“Formar personas integrales, que se desarrollen en todos sus ámbitos, en el ámbito artístico, en el ámbito cultural, en el ámbito pedagógico, que se puedan insertar de manera positiva en la sociedad. No solamente tenemos la mirada de que el alumno llega aquí hasta octavo, sino que siempre estamos esperando que ellos tengan expectativas de su vida, de continuar sus estudios, de cómo van a aportar a la sociedad en la cual se van a desenvolver, independiente de sus capacidades” (Jefa de UTP).

Para lograr este objetivo, Ciudad de Frankfort es una escuela que asigna gran importancia a su imagen, y cuenta con espacios cuidados, limpios, con pintura en buen estado, es una “*escuela bonita*” (directora). Tiene insignia y uniformes para alumnos y docentes, y un himno. Estos elementos de identidad se trabajan también durante las actividades curriculares, donde se abordan temas como el himno y las efemérides de la escuela. Gracias a estos símbolos, se señala, “*Los niños se identifican, con el uniforme por ejemplo, ellos saben que son de acá*” (profesora), diferenciándose respecto a otras escuelas: “*Se nota la diferencia, se nota mucho, por el uniforme, a nosotros nos tienen un uniforme y tienes que venir todos los días con eso*” (Alumno).

Otro aspecto que docentes, directivos y alumnos señalan como central de la escuela es el buen trato y apoyo al interior de la comunidad escolar. Según todos los entrevistados, las relaciones están marcadas por la cordialidad, y la atención oportuna entre los distintos actores. Los docentes señalan sentirse escuchados, y destacan la relación entre profesores, de éstos con los directivos y apoderados, y entre directivos y apoderados. En el mismo sentido señalan la importancia del respeto entre los miembros de la escuela. De acuerdo a las profesoras y directivos, a diferencia de lo que ocurre en otras escuelas de nivel socioeconómico similar que ellas conocen o acerca de las que han escuchado, los alumnos quieren y respetan a sus profesoras. Por otra parte, las docentes señalan que, si bien existen diferencias entre ellas respecto de sus formas de trabajo, buscan apoyarse: “*Se aceptan críticas, se corrigen, se conversan los problemas y eso es bueno*” (profesora), y también valoran el reconocimiento que hacen sus pares cuando han tenido logros con sus alumnos, ya sea en aspectos pedagógicos o de convivencia. Esto se lograría gracias al orden, la existencia de roles bien definidos y supervisión constante, que generan compromiso en todos quienes participan: “*Uno sabe a quién dirigirse, a dónde ir, es todo más ordenado, el ambiente de trabajo también más organizado*” (Profesores).

Las buenas relaciones se lograrían también gracias a que “*Las normas son claras*” (profesora), conocidas y compartidas por todos, pues alumnos y docentes han sido involucrados en su defi-

nición. Así, por ejemplo, una profesora señala que: *“Se han hecho jornadas de normas de la sala, y ellos son partícipes, no son cosas impuestas, y, por lo tanto, si yo propuse que ‘estas son las normas de mi sala’, ya, se les exige que ellos también que cumplan, porque fueron impuestas por ellos”* (profesora). Alumnos y apoderados no se refieren a la definición conjunta de las normas; destacan en cambio el trato afectuoso y deferente que existe con docentes y directivos como claves del buen ambiente que existe en el colegio.

En la perspectiva de los docentes, el conocimiento que tienen de ellos los directivos permite que distribuyan tareas de acuerdo a sus capacidades, facilitando su crecimiento profesional y generando compromiso. En este compromiso juega un rol importante el control, pues la evaluación permanente permite identificar rápidamente al profesor que *“No está en línea”* (profesora), a quien *“Se llama, se le dicen cosas”* (profesora) y, eventualmente, *“Hay cambio de profesores, del que no da resultado. El que no está en lo que debemos estar se nota, y ampliamente”* (profesora). Aunque este control estrecho en ocasiones genera conflicto:

“Como que se siente la directora tan empoderada en lo pedagógico, porque es una directora muy empoderada, que está metida en la sala, que está metida en las planificaciones, que está metida en el trabajo mío, de repente puede que alguien diga, ‘Pucha, déjeme ser autónomo’, de acuerdo, pero se puede conversar, no es que ‘No quiero que sea autónoma’, sino ‘¿No cree que esto sería mejor así?’, y cuando se entiende el porqué, se entiende” (profesora).

De acuerdo a los propios docentes, su compromiso se plasma en que trabajan incluso más allá de lo exigido, fuera de su horario laboral, o financiando implementos como lápices para los niños. También, en la preocupación por el rendimiento de los alumnos y por la gestión de la escuela en distintos ámbitos.

A su vez, las docentes observan compromiso en los apoderados, pues *“Hay muchos apoderados también que dan mucho tiempo, hay apoderados que han pasado toda una semana aquí trabajando, este viernes terminamos a las diez de la noche”* (profesora). Alumnos y apoderados declaran sentirse parte del colegio, y señalan que su permanencia se debe a la satisfacción que experimentan al ser parte de la institución.

Todos estos elementos generan identificación con la escuela: *“Uno activa el sentido de pertenencia, ‘mi colegio’, entonces los logros son también parte de mis logros”* (profesora). Los docentes se sienten satisfechos en tanto se adscriben a una escuela que es reconocida en el entorno inmediato—el barrio y las familias de los alumnos—y mediato, es decir, en publicaciones de prensa, premios, certificado de calidad y la participación en esta investigación. Para las docentes, la condición de escuela municipal en un contexto de vulnerabilidad convierte la experiencia del establecimiento en algo fuera de lo común.

“Es agradable cuando uno va afuera y decir, ‘Colegio Ciudad de Frankfort’, ‘Ah, el que la directora salió en tal lado’, es simpático, es agradable, genera que uno se sienta bien orgullosa, uno diga, ‘Mira, yo trabajo en el Colegio Ciudad de Frankfort, ganador de esto, de certificado de calidad’, entonces es simpático, es agradable, esto mismo que vienen a hacer ustedes, una investigación, cuándo se iba a pensar” (profesora).

Para la directora, todos estos elementos han permitido darle al establecimiento “categoría de colegio privado”; se ha ido forjando una identidad que se caracteriza por la exigencia, tanto para los docentes como para los apoderados y los alumnos, que es reconocida: *“Los apoderados*

dicen que esta escuela tiene un estilo de colegio particular, en el sentido de tener el orden y la exigencia y la disciplina de los niños” (profesora). A los profesores que llegan a la escuela la directora les transmite la distancia que busca instalar respecto de la estigmatizada educación municipal: “Yo les digo ‘Este no es un colegio municipal, este es un colegio particular, que atiende niños muy especiales, los mejores de la comuna” (directora).

LOS PILARES DE LA MEJORA: “UN COLEGIO QUE EXIGE, PERO QUE DA”

En esta sección se identifican los pilares del mejoramiento en el Colegio Ciudad de Frankfort, aquellas dimensiones en que se sostiene el proceso. Para ello, se identifican elementos de origen, mantención y proyección del mejoramiento, y el modo en que se articulan entre sí. Se revisan las condiciones previas al cambio, el proyecto de cambio, cómo se llevó a cabo y cómo se sostiene.

Entre estas condiciones previas se encuentra, en primer lugar, su devenir histórico, desde un pasado recordado como “esplendoroso” a la baja matrícula y los resultados en descenso, junto a la amenaza del cierre de la escuela, que exigían tomar medidas urgentes. A la vez, un cuerpo directivo y docente al final de su carrera, cercano a la jubilación. También, una administración municipal que contaba con algunos elementos para enfrentar la situación, tales como un procedimiento de selección de directivos vía concurso público y el proyecto que buscaba repoblar la comuna, generando nuevos alumnos potenciales. Por último, una política municipal que entrega bastante autonomía a las escuelas para que realicen su proyecto educativo.

En este contexto, tiene un lugar la selección de una nueva directora proveniente del sector particular, que busca rescatar a esta escuela en peligro y acercarla a lo que ella considera una escuela “particular” a través de medidas muy concretas. Así, comienza a reconstruirse la identidad de la escuela en torno a la pretendida diferenciación respecto de la educación municipal. Para ello, lo primero y más básico fue el cambio de imagen: la escuela pasa de ser un lugar inhóspito a ser acogedora; después, siguió la generación de símbolos (insignia, himno, uniformes, nombre), y luego vino la estructura organizacional, el ordenamiento de tiempos y espacios, y la renovación de la relación con padres y apoderados. Fueron así delimitados los espacios de la escuela y del aula, y también roles y tareas. Se entregaron responsabilidades a cada uno de los actores, especialmente a los docentes, de acuerdo a sus capacidades y fortalezas, permitiendo que las asumieran como propias.

Es así como se inaugura lo que se reconoce como un proyecto global, que abarca todas las áreas de la escuela, desde el trato entre los alumnos y hacia sus profesores, pasando por el clima de aula y la regulación de los tiempos lectivos, hasta la relación con los apoderados. Un proyecto que se gestiona de forma autónoma, dentro de los límites que impone la administración municipal. En este sentido, la directora busca estrategias para, por ejemplo, gestionar el personal, solicitando al sostenedor la contratación de los profesores que ella ha seleccionado o el cambio de aquellos que no han rendido de acuerdo a lo que se espera en la escuela. Para llevar a cabo este proyecto es fundamental la existencia de normas claras, con sentido y compartidas, que regulan las interacciones entre los actores, delimitando a la vez que cohesionando el quehacer en torno al proyecto común. Junto con ello, la existencia de un seguimiento riguroso y cercano, tanto para alumnos como para docentes, en función del cual se despliegan distintos mecanismos de control; permite retroalimentar al profesor, entregándole herramientas para hacer frente a las situaciones en que encuentra más dificultades. También evita la percepción de que las directrices y normativas son sólo formales, pues asegura que se concreten en la vida cotidiana del establecimiento, a la vez que visibiliza las acciones

de sus integrantes, pues su comportamiento no pasa desapercibido. El foco está en la tarea concreta, práctica, fácilmente observable. Entonces, el seguimiento genera presión por cumplir con las exigencias, pero a la vez sensación de apoyo. Se crean así altas expectativas que motivan a profesores y alumnos, en tanto implican una valoración de su labor.

El foco inicial de la directora, mejorar el clima de la escuela, produce condiciones para devolverle a la escuela el foco en lo pedagógico, donde se exige a los docentes que realicen la tarea para la que han sido contratados, es decir, abordar los contenidos prescritos por el currículum y generar aprendizajes de los alumnos. Más que alcanzar metas de rendimiento en los alumnos, se focaliza que el profesor haga su trabajo. Este énfasis es crítico, pues en la medida que se proveen las condiciones institucionales para ello, los resultados de este trabajo son mucho más susceptibles de ser controlados que el rendimiento de los alumnos, que depende también de factores extraescolares. Aun así, el énfasis en las áreas de lenguaje y matemáticas, aquellas que prioriza la política educativa y evalúa el SIMCE, dan cuenta de que la presión por alcanzar resultados no les es ajena.

Todo esto ha permitido obtener logros a nivel institucional y de resultados de aprendizaje, mejorando el prestigio de la escuela, demostrando que su proyecto es viable y fructífero. A su vez, el sentimiento de pertenencia a la escuela, logrado gracias a la participación de todos en su reconstrucción, permite que estos logros sean vividos como propios, afianzando el compromiso con la institución. En el valor de docentes, apoderados y alumnos se juega también el valor de la escuela, por lo que todos trabajan –incluso más allá de sus obligaciones contractuales– maximizando y optimizando los recursos humanos disponibles en la institución. Otra consecuencia de este compromiso es que si bien la figura de la directora está constantemente presente, es toda la comunidad educativa la que resguarda la adscripción a la nueva cultura escolar, pues ésta los cohesionan, les da seguridad y sentido.

Por otra parte, tanto la definición de los roles como los mecanismos de seguimiento y evaluación, permiten a la escuela aprender de su propia experiencia. La definición de roles posibilita a docentes y directivos actuar con claridad, complementarse y colaborar. El seguimiento, por su parte, permite que las acciones que se implementan sean cotejadas con la realidad y modificadas de acuerdo a ello en instancias colectivas, orientadas por un sentido de proyecto común. Esto cobra especial relevancia en las áreas de gestión pedagógica y de la convivencia, que se complementan. El seguimiento de lo que sucede en el aula, ya sea a través de observación o de conversaciones entre profesores y directivos, permite orientar la práctica pedagógica de acuerdo a lo que se considera más efectivo para lograr aprendizajes en los alumnos.

Por último, existen mecanismos de transmisión de la cultura escolar. A través de las actividades en torno al manual de convivencia con alumnos y familias, del acompañamiento cercano a nuevos profesores, o de reuniones periódicas entre jefa de UTP y docentes, es posible transmitir el conjunto de valores que se ha dado la institución, permitiendo que aquellos que ingresan a la escuela no sólo acaten las normas, sino que adscriban a su sentido.

La escuela se proyecta a sostener estos cambios de manera autónoma, es decir, más allá del fuerte liderazgo de la directora que les dio inicio. Para ello, cuenta con elementos como los mecanismos de transmisión mencionados, y prácticas pedagógicas ya instaladas, valor que la directora ha ido reforzando junto a los cambios. El desafío, entonces, es la consolidación del cambio: que éste trascienda la dirección actual, encarnándose el liderazgo más firmemente en todos los estamentos.

CONCLUSIONES

Ciudad de Frankfort es una escuela que ha logrado quebrar la inercia en que se encontraba para iniciar un proceso de mejora que involucra a todas las áreas y actores en el escenario escolar. Son varios los elementos que se conjugan para permitirlo, operando de manera conjunta y complementaria. Así, el liderazgo, el orden del tiempo y del espacio, el fortalecimiento de la imagen institucional, la participación y el compromiso, el foco pedagógico, no son posibles los unos sin los otros.

El liderazgo de la directora fue detonante, pues impulsó el cambio mediante medidas diversas y estratégicas, atendiendo desde el aspecto general de la escuela hasta la estructuración institucional y el estilo de relaciones con las personas. Esto le permitió generar transformaciones rápidamente visibles, y sentar las bases para un cambio en aspectos pedagógico-curriculares. Además, ganó una alta valoración de la comunidad educativa, que reconoce en ella un liderazgo positivo y muy relevante para el funcionamiento y los logros de la escuela.

Especialmente al comienzo, las medidas requeridas para generar este cambio en la escuela encontraron resistencias por parte de algunos. Sin embargo, la obtención de resultados concretos fue produciendo adscripción. Así, aun cuando existen algunas críticas, éstas se entienden en el marco de una escuela que funciona y de un proyecto que vale la pena defender y llevar adelante.

Por otra parte, la manera en que la escuela se ha hecho cargo de las exigencias externas también es digna de atención. La institución no es ajena a presiones como la de sostener la matrícula y la obtención de buenos resultados SIMCE, pues de ello depende su mantenimiento. Aun así, no transforma esto en el centro de su quehacer: la escuela cambia “desde abajo hacia arriba”, con influencias externas, claro está, pero siempre construyéndose desde sí misma, desde el barrio, sus alumnos, la relación con los apoderados. Prueba de ello es que, más que aceptar ofertas desde niveles superiores como el sostenedor o el Mineduc, como si una escuela en problemas no pudiera sino aceptar todo lo que se le ofrece, busca ayuda de acuerdo a sus propias necesidades, con un alto nivel de selectividad. Se rechazan programas como el Plan de Apoyo Compartido, pero se postula a un proyecto de biblioteca para la escuela. Es así como se hacen cargo de su realidad particular, en forma activa y aprovechando los recursos que ofrece el entorno.

El compromiso de los actores escolares con el proyecto, ampliamente descrito, los deja en buen pie para mantener los logros alcanzados y alcanzar otros nuevos, pues existe confianza en que es posible mejorar, y su historia es prueba de ello. Además, los objetivos y valores son efectivamente compartidos, hay consenso general en prácticamente todos los elementos que generaron un cambio en la escuela, lo que hace posible que aunque las medidas se modifiquen, se sostenga el sentido que las origina. A su vez, existe un alto compromiso con las metas y acciones del proyecto educativo y las distintas estrategias de mejora que desarrolla la escuela. Este compromiso tiene relación con que son acordadas en conjunto con los docentes, y se dispone de instancias de apoyo y monitoreo.

El lema de la escuela, “educar con afectividad”, se ha concretado en su historia de mejora, que ha hecho del establecimiento un espacio acogedor y atractivo para trabajar y estudiar, en la medida en que allí los profesores pueden hacer su trabajo: educar, y los niños pueden crecer y aprender. De esta forma, es posible aceptar la exigencia, y trabajar no sólo por la remuneración, sino por el sentido educativo que tiene la escuela.

En el mejoramiento de la escuela se ha enfatizado ordenar y estructurar la vida escolar, de manera de maximizar el tiempo lectivo y tener mayor control sobre la actividad de alumnos y

profesores. Esta estrategia, si bien aparece como necesaria en un primer período, conlleva el peligro de rigidizar el proceso de mejoramiento. El momento actual, de consolidación de los cambios, resulta clave, pues dicha rigidización puede ser evitada mediante la introducción de innovaciones, incorporando a la cultura escolar el cambio permanente. En este sentido, también resulta clave la incorporación más activa de otros actores escolares, en especial los docentes, en la creación de diagnósticos y soluciones en áreas específicas de su labor, de manera de sumar dinamismo a los procesos de cambio. Hoy, la escuela enfrenta como desafíos el crecimiento de la matrícula y el consecuente aumento tanto en número de cursos como de profesores, y la necesidad de articular de mejor manera los distintos ciclos, especialmente el nivel preescolar.

El mejoramiento sostenido genera nuevos desafíos que pueden convertirse en una oportunidad para ampliar la distribución del liderazgo. Otra oportunidad para ello es la dotación de una orgánica representativa para apoderados y alumnos, que puede llegar a ser fuente de innovación y mejora.

“SABEMOS QUE HAY QUE LLEGAR A LA META”. COLEGIO METODISTA ROBERT JOHNSON

SIMÓN RODRÍGUEZ - CAROLINA TRIVELLI

El colegio Metodista Robert Johnson es un establecimiento particular subvencionado propiedad de la Corporación Metodista fundado en 1992 en la comuna de Alto Hospicio. En 2012 contaba con aproximadamente 1800 alumnos, y su oferta abarcaba desde educación preescolar hasta enseñanza media técnico-profesional. Los estudiantes de Robert Johnson provienen de sectores vulnerables, de familias cuyos capitales culturales y económicos desafían el proceso de aprendizaje escolar. Sin embargo, desde el año 2005 obtienen resultados cada vez mejores en las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje (SIMCE) en 4° y 8° básico.

Se aborda aquí un análisis que busca dar cuenta de aquello que ha hecho este colegio para mejorar. Se describe a los distintos actores de la comunidad escolar; se indaga en la organización y cultura del establecimiento como sustratos que han permitido el desarrollo del proceso de mejoramiento; y se puntualizan ciertas innovaciones que se propiciaron con el objeto explícito de mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos. Antes de ello, se caracteriza brevemente al establecimiento y su historia.

SURGIMIENTO DE UN COLEGIO METODISTA EN ALTO HOSPICIO

El año 2012 se cumplieron 20 años desde la fundación del colegio Metodista Robert Johnson, ocurrida al alero de una fuerte explosión demográfica en Alto Hospicio. Los entrevistados relatan que ante la escasa oferta educativa (en el área sólo existía por entonces una escuela básica de dependencia municipal), algunas familias que sabían de la existencia de un colegio metodista en Iquique se acercaron a la iglesia solicitando la apertura de un colegio. Así, se habría dado origen a este establecimiento, el primero en extenderse a la enseñanza media, y el primero en impartir enseñanza técnico-profesional en lo que hoy es la comuna.

Hoy, los orígenes son recordados con nostalgia y orgullo. Se señala que el apoyo económico y los materiales para la construcción surgieron de aportes particulares, de ofrendas y trabajo voluntario, y que mientras los hombres bajaban a trabajar a Iquique, las mujeres se quedaban ahí, ayudando en la construcción: *“Cuando empezamos era todo tierra, entonces empezamos a trabajar para encementar, porque no había cemento en el patio. Ese fue trabajo de los apoderados, gran parte de los apoderados. Así ellos se sentían más parte del colegio, más todavía, porque estaban ayudando a construir, aunque fuera un aporte muy pequeño”* (entrevista grupal docentes).

Con una infraestructura mínima, director, docentes y apoderados salían a recorrer las calles para inscribir a alumnos, formando así la primera generación, cuyo número no superaba los 300 alumnos.

Desde entonces el colegio ha crecido. Actualmente cuenta con tres sedes que reciben a los estudiantes de prebásica, enseñanza básica y enseñanza media, respectivamente. En cuanto

a infraestructura, destacan la existencia de un auditorio, de laboratorios y/o talleres, y de dos bibliotecas.

La enseñanza básica ocupa el más grande de los tres edificios del establecimiento. Es un edificio cuadrado, estructurado en torno a un amplio patio central rodeado de salas de clases que se organizan en dos pisos. En las paredes se leen los valores del colegio: “respeto”, “integridad” y “compromiso”. Las salas de clase son amplias y están bien cuidadas, y desde los pasillos se pueden observar murales con dibujos y trabajos de alumnos; está limpio y ordenado. El patio central es de material firme y de colores; líneas trazadas en el suelo posibilitan su uso como multicancha deportiva y la formación de los alumnos al inicio de jornada. El área cuenta con un techo que protege del fuerte sol del lugar, y que reemplaza desde hace poco la malla que solía cubrirlo.

Los edificios de enseñanza media y prebásica se encuentran al otro costado de la calle. También son espacios ordenados y bien cuidados, y a pesar de que están algo alejadas entre sí, el hecho de que en cada sede se expongan valores centrales del proyecto educativo y el “lema medioambiental del mes”, junto a la estética del uniforme y los cuidados que se procuran en los accesos, imprimen una coherencia que unifica los espacios en torno a la identidad del colegio.

CONTEXTO, ALUMNOS Y FAMILIAS

Para comprender el proceso de mejora del establecimiento es importante caracterizar a quienes integran la comunidad escolar, comenzando por sus alumnos que, como señalamos, provienen de contextos vulnerables. Desde 2002 el colegio es clasificado por el SIMCE como perteneciente al grupo socioeconómico medio-bajo: la mayoría de sus apoderados ha declarado tener entre nueve y diez años de escolaridad, y un ingreso del hogar que varía entre \$160.000 y \$250.000. El índice de vulnerabilidad del colegio es de 89%, y el análisis de los cuestionarios realizados a los apoderados de 4° básico por el SIMCE indica que pocas de las familias cuentan con libros en el hogar.

Al entrevistar a los alumnos, es posible advertir que muchos de ellos realizan trabajos remunerados. Cuatro de los seis estudiantes de octavo básico entrevistados indicaron que trabajan junto a familiares o individualmente, principalmente durante los fines de semana, realizando actividades como feriantes (“Con mi hermana trabajamos, vendemos dulces, bebidas, y yo tengo mi negocio de stickers”; “Trabajo con mi mamá y vendo ropa los fines de semana) y otras de comercio (“Mi tía trabaja acá afuera en un carro, entonces se lleva cosas pesadas y le ayudo”). También señalaron realizar labores de apoyo en sus hogares, cuidando a hermanos menores, cocinando o en otras tareas: “Con mi mamá, yo le ayudo a ella, y después regreso a la casa a cocinar, mi hermana se queda sola en la casa con mi hermano”.

Otra característica que sobresale en el alumnado de la escuela es la multiculturalidad. Docentes y directivos señalan la presencia de un porcentaje relevante de estudiantes aymaras, y de acuerdo al “Informe final de asistencia técnica Colegio Metodista Robert Johnson” (diciembre 2011), un 19% de los alumnos pertenece a esta etnia. Al ser consultados respecto de cómo abordan la diversidad en su trabajo, docentes y cuerpo directivo indican que a nivel aula no se realizan mayores distinciones o adecuaciones, “Se trabajan todos iguales”. Sin embargo, la diversidad se expresa a partir de los propios estudiantes, que han organizado un centro de alumnos paralelo al Centro General de Alumnos del establecimiento: “*En la enseñanza media*

hay una agrupación Aymara, y ellos tienen su espacio acá en el colegio, celebran su año nuevo, ciertas fiestas, tienen ciertas tradiciones, en las fiestas que se realizan siempre presentan sus números. En el fondo en la media existe la agrupación de alumnos aymara y la agrupación de centro de alumnos” (Director académico).

Por último, es destacable que muchos de los estudiantes actuales del establecimiento son hijos de exalumnos o exalumnas, elemento que el equipo del colegio valora: *“Eso es uno de los mayores logros. Acá hay muchos niños que han vuelto a la escuela y que ahora son exalumnos que vuelven con sus hijos”* (docente). También los estudiantes indican a familiares y conocidos como estudiantes del mismo establecimiento, *“Mi primo que estuvo desde kínder a cuarto medio y le dieron una medalla por tanto estudio”* (estudiante), *“Yo tengo unas tías que ya hace tiempo que salieron de acá, incluso en la media hay un cuadro de la graduación de cuarto medio de mil novecientos y tanto que salen mis tías”* (estudiante).

En general, los estudiantes tienen una percepción positiva respecto del colegio, aun considerando puntos a mejorar. En voz de uno de ellos: *“En términos generales igual es bueno el colegio”* (estudiante).

TRAYECTORIA DE MEJORA DEL COLEGIO METODISTA ROBERT JOHNSON

A lo largo de lo que sigue del texto se abordan tres componentes que contribuyen a comprender el proceso de mejoramiento del colegio. Por una parte, los varios elementos que hacen parte de una estructura y cultura organizacional, que posibilitan el mejoramiento educativo a nivel institucional; por otra, los elementos claves de la cultura organizacional. Finalmente, la implementación de un plan de acción articulado específicamente en torno al SIMCE.

Una crisis en el camino

Desde 2005, año en que los puntajes de los alumnos en las pruebas SIMCE de 4° y 8° básico disminuyeron de manera importante respecto a años anteriores (en 23 puntos) y en comparación con otros colegios que pertenecen al mismo grupo socioeconómico, en el colegio Robert Johnson los resultados de aprendizaje de los alumnos han mejorado sustantivamente. Es un aumento lento y sostenido en el tiempo: desde 2007 en adelante los resultados de 4° básico en los subsectores de matemáticas y lenguaje se mantienen en promedio superiores a los del grupo socioeconómico medio bajo, y aumentan de manera significativa, especialmente en matemáticas. En el nivel de 8° básico, la mejora de los resultados en matemáticas y lenguaje entre 2002 y 2011 es menos clara: los puntajes del colegio han mejorado algunos años, pero no son necesariamente mejores que los del promedio de los establecimientos que pertenecen al mismo grupo socioeconómico.

En la configuración de este proceso de mejoramiento, se identifica como hito significativo los bajos resultados obtenidos en la medición del SIMCE 2005: *“Está el 2005, antes del 2005 y después del 2005”*, señala la encargada de finanzas. Este resultado generó un remezón en el colegio: los docentes y directivos sintieron responsabilidad, y vieron cuestionadas sus capacidades pedagógicas y profesionales. Así, es posible entender este hito como una presión externa para la mejora del establecimiento. Esta presión externa, unida a la cultura organizacional presente—que revisaremos con profundidad más adelante—, gatillaría en los docentes procesos de “autopresión”,

autoevaluación y reconocimiento de fortalezas y debilidades de sus prácticas. Como lo señala el coordinador académico.

“Dijimos ‘A ver, nosotros hicimos esto mal, pero todo esto que hicimos está bien, así que lo vamos a convertir en algo que va a ser de todos los años, y lo vamos a seguir haciendo porque esto estuvo bien y esto que hacíamos mal, vamos a tratar de que no se repita’. Y a partir de eso comenzamos a realizar distintas acciones en torno al SIMCE, y ahí comenzamos poco a poco a subir. Independiente de la persona que esté en el cargo, eso se sigue haciendo todos los años”.

Una estructura y cultura organizacional que favorecen los resultados educativos

A nivel nacional, los 18 colegios metodistas que existen entre Iquique y Valdivia y atienden a alrededor de 11.000 alumnos, están agrupados en el Ministerio de Educación Metodista, entidad que define reglamentos, estructuras y estatutos comunes, y ha sido presidida por el actual director del colegio Robert Johnson. En el establecimiento, la Iglesia Metodista define quiénes ocupan tres cargos de confianza: director, capellán, y jefatura de administración y finanzas. Distingue al colegio Robert Johnson que su director haya presidido en los últimos años el Ministerio de Educación Metodista. En cuanto a la jefa de finanzas, actúa a la vez como representante legal del establecimiento.

Entre los colegios de la Corporación Metodista la implementación de programas o políticas suele realizarse de manera colectiva, en todos sus colegios. Así ocurre por ejemplo con la Ley SEP, a la que todos los establecimientos de la Corporación se sumaron en 2012, pues el año 2008 la iglesia decidió no acogerse, debido a que “La ley era difusa y había puntos no muy claros, cuando se definieran los temas nosotros íbamos a poder postular”, señala la jefa de finanzas. Previamente a la implementación de la SEP en sus colegios, el Ministerio de Educación Metodista acabó con la existencia de una corporación única que agrupaba a todos sus colegios, constituyendo fundaciones en cada uno: hoy, cuentan con giro y rut único, que les permite gestionar asuntos administrativos y financieros de manera autónoma.

En el establecimiento, el equipo directivo es liderado por el director –quien responde tanto a la comunidad escolar como a un consejo superior directivo cuya conformación es definida por el Ministerio de Educación Metodista–, y lo integran además la jefa de administración y finanzas, el director académico, el capellán del establecimiento, y dos coordinadoras de convivencia escolar. Este equipo se reúne cada semana para revisar temas académicos y de convivencia, revisar la planificación y definir directrices operativas para las tres sedes del colegio.

La gestión académica es liderada por un director académico, rol que surge recientemente con el objetivo de coordinar y vincular el trabajo de los distintos niveles de enseñanza, pues se diagnosticó que existía desarticulación en el quehacer de las distintas sedes del establecimiento: “Tres colegios, en el fondo habían tres colegios dentro del mismo colegio, y tres directores que no marchaban iguales porque tenían ritmos de trabajo distintos” (DA). El director académico tiene a su cargo a cuatro coordinadores académicos de ciclo: de prebásica a cuarto básico, de quinto a octavo básico, de enseñanza media en formación general; y un jefe de producción del área técnica, que se dedican al acompañamiento docente, la revisión y retroalimentación de planificación de clases y de evaluaciones, el monitoreo de la gestión curricular (principal-

mente cobertura, con las “pruebas de avance curricular”), la revisión de datos de resultados y la preparación de reuniones técnico-pedagógicas. Director académico y coordinadores se reúnen los días lunes para trabajar en las tareas que se van ejecutando y las metas que se han propuesto para cada etapa del año. Este equipo es apoyado por jefes de departamento que trabajan con los profesores de aula para coordinar un plan de trabajo homogéneo para cada disciplina, y reportan a cada coordinador de ciclo. Cada departamento de área cuenta con un jefe que se encarga de presentar un plan de trabajo anual donde se fijan objetivos e identifican las distintas actividades a realizar. El departamento se reúne tres veces al año para evaluar lo desarrollado y planificar actividades futuras.

En cuanto a convivencia, existen dos coordinadores (de básica y de media) que tienen a su cargo a los inspectores del establecimiento, uno por nivel entre 1° básico y IV medio. Los inspectores se encargan de controlar el ingreso al colegio al inicio de cada jornada, los espacios comunes durante los recreos, y de registrar los estudiantes atrasados, entre otros temas de seguridad. Junto con ello, asumen los reemplazos de docentes por tiempos breves. Por su parte, los coordinadores de convivencia son los encargados de dar la bienvenida a los estudiantes todos los días (en conjunto con el capellán los días lunes, pues se realiza una breve ceremonia cristiana), y de convocar y gestionar los comités de sana convivencia, donde se revisan casos de condicionalidad y extrema condicionalidad. Son responsables también de comunicar decisiones disciplinarias a los apoderados. Tienen también un rol en cuanto a los profesores jefes, pues evalúan su desempeño realizando un seguimiento del cual depende el pago de un bono cada tres meses. Al respecto, un coordinador señalaba que: *“Cada tres meses voy revisando y viendo si ha entrevistado a todos sus apoderados, veo también cómo tiene su sala de clases, si es que está decorada de acuerdo a lo que se pide, los rincones, el diario mural, todo ese tipo de cosas también evaluo y, de acuerdo a esa evaluación, se define el porcentaje del bono de jefatura”* (coordinadora).

El colegio cuenta también con un eje de trabajo psicosocial, coordinado por el capellán, que integran un grupo de orientadores para básica y media, asistente social y psicóloga. Se señala que su existencia responde a las características y necesidades del contexto y estudiantes de la escuela, que serían conflictivas: *“Nosotros estamos insertos en un medio que es socialmente conflictivo, y si nosotros empezamos a echar a todos los alumnos también nos quedamos sin matrícula”* (director académico).

A su vez, la estructura organizacional del área administrativa considera una jefatura de administración y finanzas, departamento contable y departamento de informática. De acuerdo a los entrevistados, que la representante legal integre el equipo directivo ha sido una buena experiencia, ya que ha facilitado la toma de decisiones operativas de manera ejecutiva, e integrando autonomía administrativa y académica con responsabilización por el uso de recursos.

“Nosotros como colegio somos administrativamente casi autónomos; tener acá, en otras palabras, al sostenedor, en una oficina dentro del colegio, porque ella acá es la representante legal de la Corporación Metodista, que es la sostenedora, es bastante práctico, bien ejecutivo. Vamos tratando de solucionar las necesidades inmediatamente de acuerdo a un presupuesto que se somete a aprobación en las reuniones del directorio” (director).

Se evalúa positivamente, además, que la representación legal no recaiga en el director, porque esto permite distribuir responsabilidades, focalizar la atención de la dirección en temas pedagógicos, y “soñar” en conjunto el desarrollo del colegio.

“Si tú me preguntas a mí, yo encuentro que el cargo de director cuando tiene muchas tareas administrativas te sacan un poco de la parte pedagógica, entonces más encima ser representante legal, ver todo el tema de los contratos, las cajas de compensación, los bancos, donde me toca pelear un poco con el área pedagógica...” (director).

La jefa de área enmarca su labor en el proyecto educativo del establecimiento, y manifiesta que su compromiso con su labor se extiende más allá de lo administrativo: “Mi rol como jefe de administración es apoyo a la dirección del colegio, pero como a la vez cumpla el rol de representante legal consensuamos muchas cosas, proyectamos el colegio, soñamos con el director hacia dónde queremos llegar”.

La eficiente gestión administrativa y financiera del establecimiento suele relevarse, especialmente respecto de los recursos a que se accede vía subvención, que de acuerdo a la jefa del área constituyen el 94% de los ingresos del establecimiento.

Comunicación y compromiso como claves del trabajo institucional

En el establecimiento destaca la evidente preocupación por definir, transparentar y comunicar la responsabilidad de cada funcionario al interior de esta estructura, principalmente en función de fomentar la eficiencia de la organización. Una vez establecidas estas definiciones, es el modo en que cada cual asume y lleva a cabo su labor aquello que posibilita que las responsabilidades se traduzcan en un proceso de mejoramiento.

En cuanto a los instrumentos, cada año se elabora un Manual de Funciones, que busca “Minimizar el desconocimiento de las obligaciones de cada uno, la duplicación o superposición de funciones, lentitud y complicación innecesarias en la gestión, mala o deficiente atención a los estudiantes, padres o apoderados, desconocimiento de los procedimientos administrativos, entre otros”. Este documento describe en detalle las labores de los funcionarios del establecimiento cuyas tareas son de mayor complejidad, distinguiendo áreas de gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y financiera, y gestión de la comunidad.

Las prácticas de los docentes también son descritas, en un documento denominado Perfil Docente, y existen también documentos destinados a los asistentes de educación, los apoderados y los estudiantes, todos los cuales son actualizados y comunicados frecuentemente, así como una Guía Académica, de elaboración anual, destinada a los alumnos y alumnas, que define los lineamientos principales de la institución: su misión y visión, la tarea educacional metodista, objetivos estratégicos para el año, reglamento de evaluación y promoción de los alumnos, y normas de convivencia, entre otros.

Revisemos ahora cómo cada cual encarna su rol. En retrospectiva, se señala que quien fue el primer director se encargó de la fundación, de echar a andar el proyecto, de la construcción y señalar los primeros lineamientos. Luego vino una segunda dirección, de diez años, con la que comenzó la enseñanza media y las especialidades técnicas, en una etapa de crecimiento y expansión.

En cuanto al director actual, que ocupa el cargo desde el año 2007 y es el tercer director que ha tenido el colegio desde sus inicios, él señala que su labor ha sido dar continuidad y profun-

dizar en los aciertos de su predecesora. Intenta proyectar una imagen cercana y accesible, pues considera que esta actitud genera comunicación y contribuye a mejorar las relaciones interpersonales, y por tanto a crear un clima que aporta al buen funcionamiento de la escuela.

“Está el acompañamiento, el monitoreo y el control, la evaluación de la planificación de las actividades. Trato de estar en los tres anexos. Hay una persona encargada, pero es bueno que el director se vaya a dar una vuelta, que esté presente, que trate de ir a la sala de profesores para saludar a los colegas.” (director).

Es un director lleno de ideas y proyectos, y sueña con hacer intercambios y pasantías de docentes y alumnos en el extranjero, entre las mismas escuelas metodistas. A pesar de que esto no se ha concretado, deja entrever energía, compromiso y ganas de aportar y mejorar. A su vez, se muestra atento a movilizar y estimular el desarrollo personal y profesional de los docentes, incitándolos permanentemente a que amplíen su formación y se perfeccionen, disponiendo en ocasiones de apoyo económico para financiar cursos.

“Es una preocupación constante de los directivos. Nos mandan correos, te mandan a inscribirte si llegan cursos, nos mandan la información de las bases para postular a cursos, nos incentivan a postular. Yo creo que parte mucho de cómo es él, porque le gusta andar estudiando y perfeccionándose siempre, entonces piensa que todo el mundo es igual” (entrevista grupal docentes).

Otra figura clave es el actual director académico, que trabaja en el establecimiento desde 1994, dos años después de su fundación. Ha ocupado distintos cargos: fue profesor y evaluador, luego jefe de UTP de enseñanza media y después de todo el colegio, hasta que en 2011 su cargo se reformuló bajo el concepto de director académico. Su función es unificar e integrar las acciones de los tres coordinadores de ciclo en un proyecto común, velando por que los asuntos académicos funcionen adecuadamente y asesorando al director en estos temas. Respecto de la gestión del currículum, coordina calendarios de evaluaciones internas de aprendizajes institucionales, grupos de trabajo docente y evaluaciones externas de aprendizajes de los estudiantes. Participa también en procesos de selección de nuevos docentes.

Al igual que el director, el director académico proyecta una imagen cercana y transparente, que inspira confianza en los docentes: “*Yo tengo la costumbre en la mañana de que llego a la sala de profesores, converso con ellos, estoy un ratito en la media, después me paso a la básica, y los profesores se acercan a conversar conmigo, cosa que yo considero importante porque eso nos va acercando y ellos tienen la confianza*” (director académico). Esto es un valor reconocido por los profesores respecto del equipo directivo en general: “*Uno tiene acceso a los más grandes, al director, al coordinador, ellos no te ven para abajo, eso es importante*” (entrevista grupal docentes).

La preocupación por la buena comunicación y la relevancia que se considera tiene para el buen funcionamiento de la escuela se traduce en la realización de encuestas para conocer la opinión de los docentes, en la entrega de propuestas de mejora, y en la posibilidad de los docentes de tener una participación activa en la construcción de instrumentos de evaluación y observación docente, entre otros.

“Por ejemplo, para nosotros fue complicado el mes de mayo, se generó una tensión muy fuerte entre los profes, reclamaban porque se juntaron temas de planificación, de concurso de salas, de celebraciones propias del 21 de mayo. Producto de esto yo pasé una encuesta a

los profesores sobre qué opinaban de algunas actividades que se habían realizado y algunas actividades las vamos a sacar, porque ellos planteaban que no estaban favoreciendo el aprendizaje” (director académico).

La efectividad de estas medidas se confirma en la voz de un docente: *“A final de año llega el coordinador con una lista de propuestas que son súper aterrizadas y coinciden con nuestras necesidades”* (entrevista grupal docentes).

El énfasis del equipo directivo en fomentar prácticas que favorezcan un clima laboral horizontal parece generar un ciclo positivo de retroalimentación: líderes integrales que dan confianza al cuerpo docente, el cual se siente reconocido y escuchado, y por tanto está abierto a integrar cambios propuestos desde la dirección. En este sentido, el perfil del profesor se ha ido construyendo en paralelo al estilo directivo.

“Yo creo que de alguna u otra manera los jefes tienen buen ojo, en ese sentido son buenos líderes. Yo trabajé cinco años en otro colegio y siempre hice lenguaje, no me apasionaba el lenguaje, pero lo hacía. Llegué acá y vieron que tenía un postítulo en matemáticas y comencé a hacer clases de matemáticas y ahí me enamoré de nuevo. Me reencanté y empecé a aprender de nuevo” (entrevista grupal docentes).

El director, a su vez, explica: “Hay una dinámica que hemos ido adquiriendo e instalando en el profesorado: el tema del compromiso, de la responsabilidad, de la identidad. Eso se traduce en una buena práctica para los docentes, que pueden desarrollar de mejor manera su tarea. Yo siento que hay un muy buen trabajo de equipo. Lo más importante acá es el acompañamiento, que la gente sepa hacia dónde vamos y lo que podemos mejorar, seguir la línea que nos hemos trazado”.

En el establecimiento, el estilo directivo no parece depender de individualidades, con el tiempo se ha traspasado a las personas: constituye una especie de “herencia” del espíritu del colegio, un continuo que cada uno ha adaptado a su respectiva función. *“Las relaciones en el colegio son buenas, no se separan los estamentos, todos somos iguales. Eso se dio por una muy buena directora que tuvimos, que buscaba los momentos de reunión. A pesar de que cambió la directora, con el director actual eso ha seguido”* (docente).

Un cuerpo docente comprometido

El cuerpo docente del establecimiento se constituye a partir de un perfil claramente definido e implementado, que se especifica en el proyecto educativo del establecimiento.

“Una persona altamente capacitada, pero también consciente de los valores, porque éste es un colegio confesional, cristiano. Que sea un persona comprometida, que llega a un colegio en que hay muchas necesidades, los niños que llegan a este colegio tienen muchas necesidades porque llegan de un sector vulnerable, el profesor tiene que ser una persona capaz de irse retroalimentando y mejorando” (director).

En las entrevistas, resulta claro que los profesores se identifican con este perfil: se definen a sí mismos en los mismos términos.

Un segundo elemento que llama la atención es la baja rotación de profesores, realidad que se extiende al personal del colegio en su conjunto: la mayor parte de los entrevistados tiene más de diez años trabajando en la institución. En relación a esto se observan dos fenómenos. En primer

lugar, la existencia de un fuerte compromiso por parte de los directivos con el equipo escolar y cada persona que lo compone: se valora contar con un equipo relativamente estable. Cuando alguien es reconocido por su buen desempeño e inquietud para mejorar, independiente de la labor que realice, se le promueve y entrega la oportunidad de perfeccionarse. El caso del coordinador académico, que en sus dieciocho años en el establecimiento ha ocupado cuatro cargos distintos, es un muy buen ejemplo de esto; también el de una docente que relata: *“Tengo once años trabajando en el colegio y cinco como docente. Anteriormente era secretaria del jefe de UTP, y mientras estaba de secretaria estaba estudiando, y cuando me titulé me dieron la oportunidad de trabajar como profesora y ahora estoy en eso, trabajando como docente”* (docente).

El segundo elemento que se vincula a la baja rotación de los profesores es que estos reconocen el valor del ambiente en el cual se desenvuelven, aprecian la calidad humana de sus integrantes y se muestran verdaderamente comprometidos con el proyecto educativo. De hecho, el concepto de “buen clima organizacional” forma parte de su vocabulario cotidiano: *“Es un ambiente súper rico, acogedor, los que se van quieren volver. Tenemos compañeros que se fueron y trabajan en otros colegios, pero vienen a almorzar acá. Si a mí me ofrecieran más dinero para irme a otro lado, yo no me iría, porque me gusta trabajar en este colegio, estoy con la bandera”* (docente). Este clima se manifiesta también en el hecho de que los profesores comparten materiales de trabajo, e identifican como parte de su perfil la “apertura” y “desprivatización” de prácticas y recursos.

Los profesores se describen a sí mismos y a sus pares, también, como personas responsables y cumplidoras por iniciativa propia: “Siempre, al menos en enseñanza básica, somos muy cuidadosos, muy cumplidores. Tú no sientes que anden detrás tuyo o que viene el director y te dice: ‘Mira lo que estás haciendo’. Aunque a veces uno se lleva trabajo para la casa sabe que tiene que cumplir” (docente). Esto también se reconoce desde la coordinación académica: “Rescataría también que el componente humano del colegio es muy bueno, los profesores muy dispuestos a conversar, a buscar mejoras, comprometidos”. El compromiso se materializa, por ejemplo, en los denominados concursos de proyectos de aula, donde los distintos profesores postulan para ganar \$300.000 de financiamiento para la realización de proyectos de aprendizaje, labor que no es remunerada. “Eso es de buena voluntad, en pos del aprendizaje de los alumnos”, señala un docente.

TRABAJO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

En términos concretos, el trabajo docente se organiza en grupos profesionales de trabajo (GPT) y por departamentos. Los GPT se realizan una vez a la semana en sesiones de noventa minutos: el primer y tercer jueves de cada mes funciona el GPT académico, abordando temas relacionados con evaluaciones, metodologías, trabajo de aula, etc. El segundo jueves se alterna entre reuniones de departamento (según cada área) y el trabajo de temas de convivencia escolar o disciplina, donde se abordan casos de niños con repitencia o problemas conductuales, entre otros. El cuarto jueves queda a cargo del departamento psicosocial, y se desarrollan talleres sobre temas como autoestima, autocontrol, habilidades interpersonales, u otros asuntos emergentes que sirvan de ayuda a los profesores para reconocer y abordar esta dimensión de una mejor forma.

Las planificaciones se realizan en formato clase a clase, y siguen una estructura que entrega el coordinador académico de cada ciclo. Se elaboran mensualmente y deben ser entregadas con

un mes de anticipación. Cada coordinador las revisa y da el visto bueno o entrega correcciones y observaciones. Una vez aprobada la planificación del mes se elabora el material de apoyo (impresión de guías, etc.), tarea que visa el coordinador de ciclo y llevan a cabo funcionarios encargados de apoyar el trabajo de aula. Junto a las horas destinadas a planificar, los docentes a cargo del SIMCE cuentan con dos horas semanales que se destinan ya sea a planificación o al GPT, y se reúnen semanalmente para compartir resultados y discutir aspectos de mejora. También se destinan dos horas semanales a la planificación de la implementación del método Singapur, y quienes forman parte del Proyecto de Integración cuentan con tres horas extraordinarias.

Los docentes reconocen las ventajas de contar con horas de GPT y una estructura de planificación estandarizada, pero existe un malestar transversal en cuanto a la falta de tiempo. El exceso de carga administrativa sería su principal complicación, porque determina que a veces se usen horas destinadas a una cosa, en otra. Respecto de los tiempos con que cuentan para planificar, se señala:

“El tema está en que no son 90 minutos seguidos, sino que son dos bloques de 45 minutos de planificación, entonces tienes que esperar otra instancia donde te veas con las otras colegas. Generalmente ocupamos las instancias de los GPT. Si no, es en el cafecito del recreo, en la hora de colación que tienes que trabajar. Tratamos de buscar los espacios” (docente).

Los docentes interpretan este malestar como una falencia “del sistema”, no del colegio.

“Acá como colegio no hay una presión en cuanto al trabajador, si tú estás al día con lo que tienes que presentar no es tanto. Pero el mismo sistema es lo que te complica, porque nosotros a veces tenemos 40 horas de clase y una hora de planificación, entonces no alcanzas, el trabajo lo terminas haciendo en tu casa, o sea no es que el colegio, es el sistema el que te aprieta mucho” (docente).

Como se observa, existe compromiso profesional y organizacional, e identificación con la institución.

Respecto de las prácticas a nivel de aula, en las dos observaciones de clases realizadas (Ciencias y Lenguaje de 8° básico) se registran una estructura y organización “tradicional” de clases, con estudiantes sentados en las sillas, formados en fila, y docente al frente presentando contenidos y señalando actividades, con apoyo de libro de clases, escritura en pizarra y en ocasiones presentación en power point. Se observó un claro inicio, en el cual se ocupan los primeros minutos en focalizar la atención de estudiantes, se indica el objetivo de la clase (por ejemplo, la función adverbial), conectando este objetivo con unidad y contenidos anteriormente revisados, y escribiendo preguntas en el pizarrón para activar conocimientos e iniciar presentación sobre el contenido (por ejemplo, el profesor escribe: “¿Qué función cumplen las expresiones que aparecen a continuación?: Sin duda, has hecho personajes notables y *absolutamente creíbles*”. La palabra subrayada es destacada con otro color en el pizarrón por el profesor, solicitando responder la pregunta y consultando sinónimos). Posteriormente, en el desarrollo de las clases, se presenta la definición, indica más ejemplos con participación de estudiantes, y pide realizar una actividad en el libro de lenguaje. Finalmente se revisa la actividad de manera grupal, reiterando al finalizar el contenido abordado.

En observaciones de clases se observa permanente interacción entre los estudiantes, y entre estudiantes como grupo con el o la docente. Estas interacciones se focalizan principalmente en la

mantención del orden y atención, y muy en menor medida en retroalimentación e indagación. En una de estas observaciones, se registran tres momentos en los cuales el docente solicitó mayor silencio y focalización, mediante llamado de atención a todo el grupo: “Atención, pongan un poco de atención”, o dirigiéndose a estudiantes específicos; “¿Me sigues?”. Los estudiantes responden a estos llamados, comenzando un nuevo ciclo de trabajo en cuaderno o copia de información desde el pizarrón. Los estudiantes, al ser entrevistados respecto de la clase, dan cuenta de que esta es la forma tradicional de trabajo, indicando que existen pocas diferencias entre docentes, poniendo más bien acento en el “estilo disciplinario”, y señalando trabajos diferenciados con estudiantes, realizados fuera del aula (son llamados a talleres, o a trabajo con especialistas, psicopedagogo, psicóloga y/o asistente social).

Los profesores valoran el clima de aula: “En el aula hay un buen clima, respetan, ponen atención, se respetan entre ellos. De repente los de 5° y 6° son más inquietos, pero en general hay un buen clima de aula. Una profesora que vino de otro colegio dijo que le sorprendió el silencio que había en las clases”, señala el director.

DOS ELEMENTOS CLAVE DE LA CULTURA ESCOLAR

Puestos a reflexionar sobre aquello que ha posibilitado la trayectoria de mejoramiento del colegio Robert Johnson, los distintos actores entrevistados apuntan principalmente a dos elementos que hacen parte de aquello que se define como cultura escolar: las características de las relaciones entre docentes y alumnos, y el sello que confiere al colegio su carácter confesional. Ambos operan como soportes del proceso de mejoramiento de los últimos años, y conviene por lo tanto detenerse en ellos y caracterizarlos.

Afectos y disciplina

La preocupación por los estudiantes y la cercanía que existe entre docentes y alumnos son elementos que llaman la atención al visitar el colegio. Una figura clave en esta tarea son los profesores jefes, que se caracterizan a sí mismos como figuras paternas o maternas, contenedores de sus alumnos, principalmente durante el primer ciclo básico. Los profesores se van involucrando en el proceso de los alumnos y fomentando que ellos se esfuercen y logren metas de aprendizaje: “De repente le terminas sacando rendimiento al alumno con puro afecto, así le sacas rendimiento y se sienten considerados” (docente). Esta relación de afecto se extiende desde los procesos de aprendizaje hacia el ámbito privado: a escuchar y ayudar a resolver problemas personales. Así, explican los docentes: “Muchas veces terminas resolviéndoles el problema, porque prefieren contarte a ti. La relación profesor alumno se trata mucho de conversar, nosotros tenemos alumnos que llevan años condicionales y tenemos la fe de que algún día podamos cambiarlos” (director).

El logro de un buen ambiente de clases y de un buen trato en general son elementos que generan gran preocupación en el colegio, y concentran la atención y energía de directivos y docentes, lo que explica el hecho de que cuenten también con un equipo psicosocial amplio e interdisciplinario. También el proyecto de integración se orienta al objetivo de abordar la convivencia en el establecimiento, y abarca hasta séptimo básico. El equipo que lo implementa está compuesto por una fonoaudióloga, una especialista en lenguaje, tres educadoras diferenciales y un psicopedagogo.

Junto a la afectividad, la disciplina y la convivencia son elementos importantes en la escuela, como señala el director, “El tema de la disciplina para nosotros es importante, para que haya aprendizaje tiene que haber disciplina”. Un ejemplo cotidiano de disciplina es la alta presencia de docentes y paradocentes en los patios, tanto durante el recreo como en las horas de clases. Disciplina, convivencia e integración, se señala, son conceptos que van de la mano: “*Acá recibimos a todo tipo de alumnos. Por lo tanto, tratamos de que el alumno rápidamente enganche con el proyecto educativo del colegio. Entonces a los alumnos que manifiestan algunas conductas desadaptativas dentro de la sala, los derivamos a nuestro equipo psicosocial*” (director).

La disciplina se inculca también mediante normas de convivencia escolar, conocidas por apoderados y estudiantes. Anualmente, los apoderados reciben una guía académica que indica a las familias las normas de convivencia, y en los casos de condicionalidad, una carta compromiso del apoderado. En este sentido, docentes y directivos declaran que el colegio da muchas oportunidades al alumno de mejorar. La política disciplinaria busca, ante todo, ayudar al alumno, y agotar todos los recursos posibles antes de expulsarlo: “*En el intento de cambiar a un alumno problemático pueden pasar hasta cuatro años*” (director académico). El director ejemplifica: “*Nosotros damos todas las facilidades, al extremo que hemos autorizado a apoderados a que estén en la sala de clases*”. Por ello, el proceso de trabajo con los alumnos en conflicto considera intervenciones progresivas: desde la conversación con el apoderado, a la condicionalidad, la asistencia a talleres del equipo psicosocial, la condicionalidad extrema, y por último la expulsión, ante la cual los apoderados tienen derecho a apelar.

Considerando esta progresión, alrededor del 10% de los alumnos del colegio está en situación de condicionalidad. De acuerdo al director, esta es una medida flexible y revocable. Señala que “Los mismos profesores jefes son los que piden que el alumno entre a la condicionalidad, pero son los mismos que, al ver los cambios, piden que salgan”. En caso de que un alumno condicional cumpla con el plan de trabajo y compromisos trazados, participa de lo que denominan ceremonia de egreso de condicionalidad ante el resto de los alumnos, rito que fomentaría prácticas positivas en los alumnos.

Tal como en la gestión institucional del establecimiento, en el ámbito de la convivencia y disciplina el valor de la comunicación es relevado por el equipo directivo.

“Constantemente estamos revisando nuestra normas de convivencia escolar. Creemos en tener una buena comunicación con los alumnos, que estén informados de lo que pueden y no pueden hacer, y con los apoderados también: mandamos información, publicamos en la página web. Para que ellos sientan qué es lo que nosotros esperamos” (director).

Los valores en un colegio confesional

Los fundamentos educativos del colegio Robert Johnson se basan en los preceptos de la Iglesia Metodista. Se define, así, como una institución de carácter confesional que siguiendo los lineamientos de la Iglesia, considera que la educación “está relacionada con la inserción del ser humano en el proceso histórico de liberación que Dios produce en favor de la humanidad” y “constituye una herramienta vital para dar a conocer el reino de paz, el amor, la justicia y la libertad espiritual a la humanidad” (PEI).

Entre los actores escolares, la formación valórica cristiana aparece como un elemento integrador y acogedor de la diversidad: pueden ingresar a la comunidad escolar personas que adhieran a cualquier religión y etnia, pues se considera que guían al colegio valores universales, independientes de la religión y procedencia de cada uno. Sin embargo, esto no quiere decir que el colegio no realice actividades religiosas: se implementan numerosos ritos y actividades inspirados por el credo metodista. Para ello, el Ministerio de Educación Metodista entrega cada año a sus establecimientos una guía devocional en la que cada página corresponde a un día del año, y aborda un extracto bíblico y, bajo aquel, un relato breve que ejemplifica el valor o reflexión que se quiere comunicar. Los profesores jefes comienzan cada jornada con la lectura de este pasaje: “Todos los profesores de este colegio deben compartir esta reflexión los primeros 15 minutos de la jornada. Pasa algo bien especial porque si a algún profesor se le olvida son los mismos alumnos los que le recuerdan y los mismos alumnos lo hacen, se paran adelante”, destaca el director.

Del mismo modo, una vez a la semana realizan un rito denominado ‘devocional comunitario’, que consiste en una formación después del recreo donde el capellán realiza una reflexión de diez minutos sobre un valor tomado de un “calendario valórico”. También, cada mes se plantean distintos temas que son trabajados y terminan con una actividad lúdica: “Octubre es el mes de la familia. La semana pasada terminó el mes de la Biblia, entonces una actividad que hicieron fue disfrazar a los alumnos y docentes de algún personaje bíblico. Son ritos que los niños reconocen”, señala el director.

Consultados, los apoderados reconocen y valoran el sello cristiano del colegio, y enfatizan este elemento casi tanto como la formación académica que reciben sus hijos. Señalan también que el capellán es una figura visible y activa en el colegio, que promueve la labor social a través de un plan de trabajo explícito, con metas. Así, por ejemplo, se establecen redes de ayuda para alumnos o apoderados en caso de que haya algún accidente o estén pasando por un mal momento; entonces, la comunidad completa se organiza y promueve que se ayude de una u otra forma. Señala el director:

“Hay una canasta familiar que se reparte a la gente, hay un fondo solidario, cuando un familiar fallece se acompaña, se le va a dejar un arreglo floral, un aporte económico. El tema de la solidaridad es un tema que prima mucho. El hecho de que tengamos un hogar de ancianos al lado, que pertenece a nuestra iglesia, llevamos a los niños allá para que visiten a los abuelitos, les lleven regalos” (director).

La preocupación por el medioambiente es otro valor que destaca en el establecimiento y se vincula al credo metodista. Cada año se elige un lema relativo al medioambiente, en 2012 fue “Somos mayordomos de la creación”. La importancia que han dado a este tema ha generado reconocimientos, como “la certificación el año 2008 en nivel básico, y el año pasado en nivel medio, que entrega el Ministerio del Medio Ambiente.

“Nosotros aspiramos el próximo año al nivel superior. También MINEDUC, a nivel de Santiago, hace un reconocimiento a los tres mejores colegios que tienen proyecto medioambiental y el nuestro fue uno de esos tres que la ministra reconoció. Tenemos un vivero que nos regaló Conaf y estamos reimpulsando un trabajo con forjadores medioambientales. Ese es un tema que los alumnos también reconocen” (director).

El énfasis medioambiental integra, así, aspectos de la formación valórica cristiana y formación académica en el desarrollo de los estudiantes.

De cómo la cultura escolar contribuye al mejoramiento escolar

La preocupación por las relaciones interpersonales y la adhesión al credo metodista hacen parte de una cultura escolar más amplia que constituye el “sello distintivo” del colegio Robert Johnson, y trasciende a las diferentes acciones, programas o políticas que se han implementado. Este sello contribuye a explicar parte importante de su proceso de mejoramiento: constituye el medio en que se desarrolla. Entre ellas destaca el desarrollo de relaciones interpersonales positivas, el cuidado entre los diferentes actores, y una preocupación entre los actores que trasciende el plano profesional y abarca también lo social y personal. Ello se materializa en acciones que –como veremos– se han vuelto prácticas tradicionales del colegio, como la existencia de celebraciones, de horas destinadas al esparcimiento y al autocuidado, de talleres de autoestima y relajación para docentes y estudiantes. Los mismos entrevistados señalan que el sello radica en el modo en que se conduce la convivencia: *“No va en realidad en lo pedagógico. El sello, el plus que tiene la escuela, va en el tema del trato, de la convivencia. Hay varios colegios que son confesionales, pero nuestro colegio marca la diferencia en ese aspecto, como que se nota más”* (docente).

Entre los docentes y directivos, el reconocimiento de que existen relaciones basadas en respeto y cuidado, unido a las trayectorias laborales de los diferentes integrantes, potencia relaciones profesionales de tipo horizontal, en que hay confianza para proponer acciones, y reconocimiento de errores. “Es que existe confianza y existen las instancias como para poder conversar, o sea si nos mandamos una “embarrada”, un “condoro”, tenemos la confianza para decirnos *“Oye, pasó esto” y solucionarlo. También se da que compartimos mucho entre niveles*” (docente).

“Hay un respeto mutuo con la persona que está dirigiendo cada uno de los estamentos, la mayoría nos hemos ido incluyendo en la medida en que han pasado los años, entonces yo, de todas las personas con las que trabajo ahora y que de alguna manera me toca dirigir y acompañar, fui colega, trabajé con ellos en el aula. Entonces el cambio de rol no ha provocado una falta de respeto, o ‘Porque fui colega tuya no te hago caso’, eso no sucede acá, hay un respeto mutuo. Y también estamos conscientes de que ahora yo puedo tener un cargo y mañana puedo volver al aula, siempre a nosotros nos han dicho eso, que donde se necesite es donde nosotros vamos a estar” (coordinadora académica).

Lo anterior aparece coherente con valores cristianos explicitados en el proyecto educativo, que se plasman en las entrevistas a diferentes actores: el buen servicio y la integridad. *“Nosotros somos cristianos y estamos llamados a servir, nuestra idea de servir es entregar un buen servicio a la comunidad, una educación de calidad. Creemos que todos los alumnos que llegan a este colegio pueden tener buenos resultados y pueden tener grandes resultados como personas profesionales”* (director).

IMPLEMENTACIÓN DE LA ‘POLÍTICA SIMCE’

En esta sección, detallamos aquellas acciones que el colegio Robert Johnson implementó con el objetivo específico de mejorar los resultados de aprendizaje de sus alumnos, y que se sistematizaron en un conjunto de medidas que “se sigue haciendo todos los años”. Estas comenzaron

a ejecutarse luego de los bajos resultados obtenidos en 2005, a partir de la realización de un diagnóstico que permitió al establecimiento identificar elementos presentes que permitirían iniciar un proceso de mejora (todos ellos referidos a la cultura escolar), y también factores que resultaba crítico intervenir para mejorar los resultados en la prueba SIMCE específicamente.

En cuanto a los factores que era necesario intervenir, el diagnóstico fue bastante específico. Se concluyó, en primer lugar, que existía poca especialización de los docentes respecto de los contenidos que les correspondía enseñar. Ello ocurría tanto por subsector como por nivel, pues hasta ese momento cada uno realizaba todas las asignaturas de un curso, al que acompañaba entre 1° y 4° básico. Esto repercutía en un bajo grado de preparación de las actividades de enseñanza, y en el bajo logro de aprendizajes a evaluar por la medición externa. También, se identificó que los docentes no contaban con dispositivos de apoyo en su trabajo que les permitieran abordar una revisión de las prácticas de aula.

Realizado este diagnóstico, se fueron implementando de manera paulatina prácticas y estrategias que permitieran mejorar. En primer lugar se especializó a los profesores, definiendo subsectores y subciclos. A partir de entonces solo un docente enseña cada subsector (lenguaje, matemáticas, ciencias) a todos los cursos de un subciclo. Quién enseña qué se define mediante conversaciones y acuerdos mutuos, y se indica que algunos docentes han estudiado con posterioridad a la decisión de especialización, con vistas a mejorar sus clases.

La especialización de los profesores en subsectores fue acompañada de la decisión de que siguiera existiendo un profesor jefe que acompañara a cada curso durante todo el ciclo, rol que fue incentivado y relevado. A ello se atribuyen también los resultados en el SIMCE.

“En cuarto básico hemos tenido buenos resultados porque hay una continuidad del profesor jefe, independientemente que después se especialicen. Para nosotros el profesor jefe cumple un rol importantísimo, es el vínculo comunicante con los apoderados. Hemos notado que a los cursos que les va muy bien en el SIMCE pasa también por el compromiso de los apoderados con el colegio, la profesora, el curso. Para nosotros ese es un tema importantísimo, por eso ponemos bastante ojo a la hora de nombrar un profesor jefe” (director).

Una apoderada ejemplificaba de la siguiente manera el rol del profesor jefe en la formación de los estudiantes:

“Yo me separé hace poco de mi marido, y la profesora jefe notó que mi hijo bajó sus notas, porque tenía el tercer lugar y de repente bajó al veinte. Entonces ella habló conmigo porque no sabía por qué mi hijo estaba así. Le expliqué y ella habló con él, ahora yo lo mando el día sábado al colegio con la tía a reforzamiento”.

Junto a ello, se diseñaron e implementaron soportes que apoyaran el trabajo de los docentes dentro y fuera del aula. Entre ellos destaca la presencia permanente dentro del aula de una monitora que realiza tareas pedagógicas y administrativas; también, se fortalecieron los procesos de acompañamiento y supervisión por parte de la gestión académica: hoy, la coordinación y dirección académica revisa y retroalimenta planificaciones, aplica “pruebas de avance curricular”, retroalimenta instrumentos de evaluación de docentes, y revisa resultados de aprendizaje y prepara talleres pedagógicos mensuales. Asimismo se fortalecieron los equipos de apoyo psicopedagógicos y psicosocial que prestan ayuda a estudiantes con necesidades específicas. Por último, se asignó a los docentes de los cursos que rendirán el SIMCE dos horas semanales para labores

de coordinación, preparación y análisis de la evaluación. El actual director destaca la relevancia del enfocar el apoyo en lo que ocurre en el aula:

“Ha habido un mayor apoyo, porque creemos, yo estoy convencido, que gran parte de los resultados los hace el profesor en el aula, entonces lo que hicimos fue darle el apoyo correspondiente para realizar esta tarea, cosa que no teníamos antes” (director).

En cuanto a los estudiantes, se concluyó que existían elementos que limitaban su desempeño. Había baja motivación para realizar la prueba, y dificultades en el manejo de la ansiedad frente a la evaluación, lo que unido a que, debido a “características socioculturales”, un porcentaje de estudiantes presenta “baja autoestima”, impedía que estuvieran en las mejores condiciones para rendir un examen de carácter estandarizado. *“Hay estudios que comprueban que en los niños con baja autoestima hay bajo rendimiento”* (coordinadora académica), se afirma en el establecimiento. Para abordar esta situación se diseñaron y hoy ejecutan actividades tendientes a detectar casos de estudiantes con baja autoestima, en quienes se busca fortalecer su percepción de capacidad académica y personal. Esta labor es desarrollada por el equipo psicosocial, que aplica tests, coordina acciones con las familias, y realiza talleres con grupos específicos de estudiantes.

Otra acción específica implementada en torno al SIMCE es la aplicación de controles y “ensayos”. Estos tienen el objetivo de familiarizar y preparar al estudiante ante una situación de evaluación, y asegurar que se realice un trabajo cotidiano en torno a la medición. Hoy, se implementan *“Controles diarios para que el niño vaya de alguna manera ejercitando, porque nosotros tenemos alumnos acá que llegan a la casa y ya definitivamente no se ven tareas, no se ven cuadernos, entonces se hacen controles diarios, ensayos SIMCE programados”* (coordinador académico).

Otra iniciativa implementada para mejorar los resultados de la evaluación ha sido la entrega de “incentivos” a estudiantes y docentes. En cuanto a los cursos con buen resultado en ensayos y el SIMCE mismo, se entregan pequeños obsequios, salidas al cine, diplomas. En el caso de los docentes, en los primeros años se aplicaba un incentivo de “\$100.000 por llegar a la media nacional” (docente), una meta que se ha incrementado en el tiempo.

Por último, con el objeto de distender los ánimos antes de la evaluación, se realizan “mañanas recreativas” antes del SIMCE.

“Inflar globos, hacer competencias, para que los niños ahí boten toda la energía que se pueda, y las profesoras también, porque están en esos momentos en un período de bastante nerviosismo, y esto les ayuda a ellas también. Hay una institución de habilidades para la vida que está trabajando con los profesores también, les ha hecho talleres de relajación a las profesoras de SIMCE, y a los profesores de primer ciclo también” (coordinador académico).

Del mismo modo, “Por ser colegio metodista, un día antes del SIMCE se hace un culto, el pastor da la bendición con aceite, óleo”.

Proyecciones en la trayectoria de mejora

La estabilidad de estrategias de mejora en el tiempo, se señala en el establecimiento, ha incidido positivamente en los resultados, y generado a su vez nuevos desafíos de mejora. Entre ellos se cuenta ampliar estas estrategias al 2° ciclo básico y la enseñanza media, y también articular las

diversas acciones en un plan de mejora que vincule las distintas acciones entre niveles y subciclos. Para llevar a cabo esta tarea, los aportes de la ley SEP son ampliamente valorados.

En el colegio, hoy se perciben en un nivel de “consolidación” y “maduración” en su trayectoria organizacional. *“Hace 10 años estamos abriendo nuevas especialidades, estábamos con enseñanza media, estábamos con ganas de crecer, pero ahora estamos hacia la calidad no tanto en el tema cuantitativo, sino que también vemos cuál es la calidad que queremos, más que la cantidad, después cuál va a ser el resultado del aporte que vamos a hacer”* (director). Una docente utilizó la siguiente metáfora para dar cuenta del nivel de desarrollo del proceso de mejoramiento:

“Te lo voy a explicar con un ejemplo: es una carrera de caballo. Todos los profes somos un caballo, sabemos que hay que llegar a la meta. En algún momento corríamos y cada uno veía cómo lo hacía. Hace unos cuatro años, pensamos que en ese proceso, para llegar, tenemos que ordenarnos. Estábamos en cero y hemos avanzado, pero nos falta el ordenamiento, sistematizarnos, para llegar todos a la meta bien. Porque hace cinco años atrás era ‘Me dicen dónde está el principio y el final y yo veo cómo llego’” (docente).

Es relevante indicar que en el relato de los entrevistados, el conjunto de acciones que acabamos de detallar aparecen como eso: elementos independientes, algunas veces reactivos, intermitentes y no evaluados, que son continuados o desechados por decisiones operativas o personales más que por el análisis de los resultados o de su impacto. Los cambios, se indica *“No surgen en base a una planificación, surgen en base a una necesidad, o sea quizás podrían haberse hecho al tiro el primer año todos, pero se hacen gradualmente, un cambio un año, después, al otro año, otro”* (director académico).

A ello apunta una de las principales críticas que tanto docentes como directivos realizan a la trayectoria de mejora del establecimiento: los esfuerzos, motivación y compromiso para iniciar acciones propias y/o extrapoladas desde experiencias externas no son sistematizados, ni se profundiza el trabajo realizado. Ha habido mucho de “ensayo y error”, acertando en algunas oportunidades y realizando muchos cambios en otras. “Todavía gestionado u ordenado no está. Se da espontáneamente. De hecho en reuniones que hemos tenido nosotras hemos pensado en qué nos falta, y es que de arriba nos ordenen, que sea constante y que se mantenga en el tiempo”, señala un docente. Así, en ausencia de una planificación y gestión estratégica de los procesos de mejora, la trayectoria de mejoramiento del colegio Robert Johnson se sustenta en acciones específicas y, fundamentalmente, en características de la cultura escolar.

CONCLUSIONES: FACTORES QUE PERMITEN AL COLEGIO INICIAR Y SUSTENTAR UNA TRAYECTORIA DE MEJORA

El análisis realizado permite elaborar una lectura comprensiva de factores vinculados con el inicio y el desarrollo de procesos de mejora en el Colegio Metodista Robert Johnson, identificando elementos internos y factores del contexto que permiten comprender cómo se los logra.

En primer lugar, destaca la presencia de un esfuerzo continuo destinado a alcanzar metas educativas definidas tanto por la propia organización y su sostenedor, como por políticas nacionales. Aquí, el factor interno son condiciones culturales como la “autopresión” por mejorar, la disposición a generar espacios formales e informales de conversación y colaboración interna, el fuerte compromiso y motivación con la necesidad de “hacer algo” para incidir en los estudiantes

y en la forma de hacer las cosas. También, la existencia de procesos de comunicación en ambas direcciones de la estructura organizacional, que posibilitan espacios de retroalimentación que potencian la innovación y el aprendizaje organizacional. La poca rotación de los docentes es también un factor interno que permite alcanzar metas educativas.

Otras condiciones culturales que destacan son los valores del establecimiento, reconocibles de manera explícita en documentos institucionales, y presentes en murales y leyendas en los patios, señalados en el discurso y las prácticas permanentes del establecimiento. Estos valores actúan como fundamentos que sustentan acciones y decisiones en base a las cuales se desenvuelve el compromiso ético en la profesionalidad, entre los que destacan el buen servicio y la integridad. En consideración a estos mínimos se persiguen “máximos” de la educación: ser mejores, cambiar las condiciones educativas y *“lograr ser un aporte a la sociedad”* (director).

Estas condiciones se encontraban presentes antes del “hito gatillante” del mejoramiento, los resultados del SIMCE 2005, y sustentan la presencia de experiencias de “cambio e innovaciones permanentes”. Sin embargo, es relevante distinguir entre el “cambio específico” y la “capacidad de generar cambios” como indican Anderson & Kumari: en el colegio la cultura organizacional permite el desarrollo de cambios y acciones innovadoras de manera permanente, muchas generadas al interior del colegio, otras transferidas desde otros establecimientos. Sin embargo, la presencia de múltiples innovaciones no es un indicador de mejora continua, como lo indican de manera clara tanto docentes como directivos: para ello es necesaria una mayor sistematización, y una conducta más planificada y evaluativa que reactiva respecto de las acciones realizadas.

En cuanto al hito gatillante, este corresponde a un factor de contexto que impactó y movilizó la búsqueda de estrategias para mejorar. Los bajos resultados en la medición SIMCE del año 2005 generaron un “remezón” y un “mea culpa” en los distintos niveles, y dieron pie al reconocimiento por parte de la comunidad educativa de debilidades y fortalezas del colegio. Es a partir de este análisis que se inicia la denominada “política SIMCE”, cuya ejecución involucró una serie de procesos que abordan de manera estratégica las capacidades a nivel de aula, y de estudiantes y docentes.

En lo que corresponde a docentes, se definen especializaciones por nivel y subsector, y se valida fuertemente el rol del profesor jefe en el vínculo con familias, y en coordinación con unidades de apoyo interno del colegio. En estudiantes, la detección de casos con los cuales apoyar dimensiones afectivas y psicopedagógicas, como también realizar acciones generales de preparación para la evaluación y reconocimiento de desempeño exitoso. En lo que concierne a la organización, se complejiza la gestión en sus distintas dimensiones. En lo académico, se invierte en profesionales para coordinar y dirigir académicamente el establecimiento, generando soportes e insumos para la gestión curricular; en horas de docentes para la preparación y análisis de su trabajo en aula; y en horas de monitoras de apoyo al docente. En lo que respecta a convivencia y gestión con la comunidad, se fortalece el rol del profesor jefe y equipos de apoyo psicosocial y psicopedagógico, y un nutrido equipo de inspectores y coordinadores de convivencia escolar, ya que para que *“haya aprendizaje tiene que haber disciplina”* (coinciden director y director académico). La gestión directiva implica continuas reuniones de coordinación y proyección entre los diferentes directivos superiores, que se vinculan con la Corporación Metodista. Finalmente, y considerándolo como un factor relevante que soporta los esfuerzos técnico-pedagógicos y sociales, se encuentra la gestión administrativa y financiera, con capacidad para mantener en orden y control los gastos y presupuestos, proyectar inversiones, y “soñar” en conjunto el desarrollo del

colegio. Esta gestión permite integrar autonomía administrativa y académica con responsabilidad financiera.

Estos procesos han sido estables y continuos durante los últimos seis años, implementándose de manera paulatina, y trascendiendo estructuras y personas. Se ha invertido en generar estas capacidades internas, lo que ha permitido la mantención de una mejora continua, más sistemática, que es distinta de la experiencia de cambio permanente.

El colegio se encuentra hoy en un nivel de implementación de la mejora, con desafíos de institucionalizar esta “política SIMCE”, así como de expandir o “escalar” estos procesos a segundo ciclo básico y enseñanza media. Al respecto, se reconoce que las posibilidades de ampliar estos procesos a otros niveles, como también de otorgarles sustentabilidad, se ve potenciada por las condiciones de autonomía del colegio, que se ven reforzadas con la generación de una fundación a partir de la exigencia de giro único de sostenedor, y de la existencia de recursos económicos a partir de la suscripción del convenio de igualdad de oportunidades y de excelencia académica SEP. Es posible reconocer que variables como la estabilidad, sostenibilidad, expansión o “escalamiento” y precisión de las acciones se avizoran en el horizonte de la trayectoria de mejora del colegio metodista Robert Johnson.

MEJORAMIENTO PUNTUAL: NORMALIZACIÓN FOCALIZADA EN TESTS DE LOGRO ACADÉMICO

Colegio Politécnico María Griselda Valle: las complejidades del mejoramiento escolar
MIRENTXU ANAYA - PRISCILLA GÁLVEZ

Escuela Villa Irma hablada por sus propias voces: una revisión de las prácticas que
le están permitiendo mejorar
DANIEL CONTRERAS - PRISCILLA GÁLVEZ

COLEGIO POLITÉCNICO MARÍA GRISELDA VALLE: LAS COMPLEJIDADES DEL MEJORAMIENTO ESCOLAR

MIRENTXU ANAYA - PRISCILLA GÁLVEZ

“Queremos que se reconozca que nos ha costado sudor y lágrimas mejorar” (Jefa de UTP).

El colegio Politécnico María Griselda Valle está ubicado en la Región Metropolitana, en la comuna de El Bosque, en un sector de alta vulnerabilidad social. Es un establecimiento particular subvencionado propiedad de la Corporación Educacional San Isidoro, fundado en 1981 con una matrícula inicial de 540 estudiantes y alrededor de 25 profesores. Inicialmente funcionó como jardín infantil y escuela básica, pero ya al año siguiente la construcción de diez salas adicionales permitió ampliar la cobertura a enseñanza media científico-humanista, modalidad que no perduraría en el tiempo. Recuerda su director:

“No tenían ninguna opción de llegar a la universidad en esa época, ¡nadie! El que no tenía plata no llegaba, no habían becas, no había nada, entonces la única alternativa para la gente de este sector con alta vulnerabilidad, era un técnico-profesional”.

Así, en 1985 el colegio comienza a funcionar con enseñanza técnico profesional, con especialidades de contabilidad y secretariado en el área comercial, mecánica automotriz y electricidad en el área industrial, y vestuario y confección textil en el área técnica.

Hasta 2006 una parte del colegio no estaba pavimentada y algunas escaleras estaban hechas con piedra y tierra. La escuela solo contaba con dos pisos y no tenía estacionamientos exteriores. Ese año el anexo de prebásica, que era casi en su totalidad de adobe, se reconstruyó totalmente, y luego en 2007, con la incorporación de la JEC, se financió la construcción de diversos espacios. Hoy, el establecimiento ocupa una gran manzana de 20.000 mts² de terreno, y educa a 2.200 estudiantes. Es un enorme edificio moderno, con fachada de muros de ladrillo princesa que destaca en un entorno de pequeñas casas de tonalidades grises, y cuenta con cuatro patios, siete multicanchas, un gimnasio techado, una sala multiuso, comedores, dos bibliotecas CRA, cuatro salas de computación, dos aulas de recursos, talleres equipados para el desarrollo de sus cuatro especialidades y tres salas de profesores para cada nivel de enseñanza.

El edificio posee una única vía de acceso cuidada rigurosamente por un portero que controla las entradas y salidas, y al ingresar se accede a un hall central con puertas de vidrio donde se encuentran la portería, la inspectoría y la oficina de atención de apoderados. La dirección se comunica con ellas permanentemente a través de radio comunicadores.

Estudiantes y apoderados ingresan a las 8:00 am. Siguiendo la normativa, los padres solo llegan hasta la zona del hall central, donde se despiden de sus hijos que se apresuran para llegar a la formación, ritual diario que se realiza antes de ingresar a las salas. Los hombres con pantalón

gris, polera de color azul con el escudo del colegio en color rojo, y cotona café. Las mujeres, con falda cuadrillé color azul, polera institucional y delantal de cuadros rojos. Todas llevan el pelo recogido. Todos los estudiantes se encuentran perfectamente uniformados. Los profesores los esperan con el libro de clases en sus manos.

Las áreas de prebásica, básica y enseñanza media se encuentran separadas por multicanchas y rejas perimetrales, lo que divide al colegio en tres secciones. Durante el recreo en los pasillos el ambiente es grato: los profesores mantienen una relación cordial y formal con los estudiantes, que en general tienen buen comportamiento, también se puede ver auxiliares que se preocupan de barrer y limpiar la basura que queda del recreo. Suena la campana y todos los alumnos se forman fuera de sus salas de clases. Siete inspectoras de patio se ocupan de vigilar que ningún niño se quede afuera, y pasan por las salas verificando la asistencia y anotando a los estudiantes que llegan retrasados.

Resultados progresivamente sobresalientes

En enseñanza básica, el colegio María Griselda Valle ha tenido logros sobresalientes que se han ido construyendo de forma progresiva. Analizando los resultados en el SIMCE de 4° básico, se puede apreciar que entre 2002 y 2005 el establecimiento obtenía un promedio de 239 puntos en lectura y 249 en matemática. En ambos subsectores, al año 2010 incrementa sus puntajes en 46 y 33 puntos respectivamente.

En 8° básico los resultados también han tenido un ascenso importante. En el año 2000 las cifras indicaban 249 puntos en lectura, situación que se revierte llegando a 275 puntos al año 2011, lo que refleja un alza de 26 puntos. Respecto de matemáticas los resultados indican que en 2000 el colegio tuvo un puntaje de 236 puntos, que se incrementa progresivamente hasta 273 puntos el año 2011.

Si al análisis de promedios del SIMCE se añade una revisión de la distribución de los puntajes entre los alumnos del establecimiento, se puede observar que el mejoramiento escolar de María Griselda Valle en enseñanza básica, es equitativo además de ser sostenido. Los estudiantes en nivel inicial en lenguaje disminuyen del 47% al 27% entre el período 2002-2005 y 2009-2010, y lo mismo ocurre en matemáticas, donde los alumnos en nivel inicial pasan del 40% al 17%. A la inversa, existe una mejora de desempeño hacia el nivel avanzado, desde 19% a un 54% en lenguaje y de un 27% a un 50% en matemática. Así, el colegio ha obtenido en forma creciente y sostenida resultados por sobre el promedio que obtienen los estudiantes de características y condiciones socioeconómicas similares, lo que indica que ha mejorado su desempeño a lo largo de los años ofreciendo no solo mejor calidad, sino también mayor equidad en su servicio educativo.

Las cifras de asistencia, repitencia y deserción del colegio se han mantenido relativamente constantes a lo largo de la última década. El registro de matriculados muestra una baja paulatina en la enseñanza básica de 1.233 estudiantes el año 2001 a 951 el 2011, descenso similar al 25% registrado a nivel de la comuna de El Bosque en el período. En cuanto a la tasa de repitencia, esta se ha incrementado desde un 3% anual a un 6% el año 2010, situación que según el director se debe al aumento de la exigencia académica del colegio conforme aumentaron también las presiones externas para mejorar. Pese a esto, también ha habido un incremento en la retención escolar, bajando la tasa de retiro de un 7% el año 2000 a un 1% el 2010.

En relación a la trayectoria de resultados en enseñanza media, las cifras muestran que uno de los desafíos más fuertes del colegio es conseguir que su mejoramiento sea integral en todos sus niveles. Así lo indican los resultados SIMCE de segundo año medio, con un puntaje que si bien ha mejorado desde el año 2003 tanto en lectura como en matemática, al año 2012 se encuentra por debajo de los colegios de características similares, especialmente en lectura, con una diferencia en contra de 18 puntos, y de 4 en matemática.

¿CÓMO SE ESTRUCTURA Y FUNCIONA EL COLEGIO HOY?

Estudiantes y familias

En 2012 estudiaban en el colegio 2.224 estudiantes. Había nueve cursos en prebásica (297 alumnos), 25 en enseñanza básica (965 alumnos) y 28 en media (962 matriculados). Según la clasificación del Ministerio de Educación, las familias de los estudiantes pertenecen al nivel socioeconómico medio bajo (B, en el SIMCE), y el 84,4% de los estudiantes de básica están en situación de vulnerabilidad. El proyecto educativo del colegio caracteriza a las familias como de clase media baja con un nivel educacional que alcanza, en promedio, la enseñanza básica.

El colegio participa del sistema de financiamiento compartido desde 1994, y en 2012 la mensualidad era de once mil pesos. Con el ingreso a la SEP el año 2010 aproximadamente 540 estudiantes, el 43%, fueron categorizados como prioritarios, lo que implica que reciben enseñanza gratuita. Por definición del sostenedor, el colegio no cuenta con otros beneficios para los estudiantes, como la subvención entregada por integración escolar. Sin embargo, a partir de la SEP, María Griselda Valle cuenta formalmente con profesionales especializados en apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales, que son atendidos a través del departamento de psicología que comenzó a funcionar el año 2011.

El colegio tiene alta demanda. Las entrevistas indican que entre los meses de septiembre y diciembre postulan alrededor de 150 alumnos solo a media, de los que se selecciona alrededor de 50, unos 15 por curso, mientras en básica se considera a unos 10 postulantes semanales. El proceso de admisión es liderado por la jefa de UTP y apoyado por el departamento de psicología. En kínder y prekínder se consideran requisitos formales de edad y una entrevista a los padres, mientras que en los cursos de primer ciclo se enfatiza identificar a estudiantes que tengan las competencias de entrada mínimas para su nivel. Refiriéndose a este proceso, el director comenta que: *“El colegio no realiza procesos de admisión en todos los niveles. Para los cursos que están con SIMCE no admitimos alumnos, porque si llega alguno de afuera en cuarto u octavo nos baja el SIMCE”*. Exceptuando el caso de alumnos prioritarios, todos los estudiantes que ingresan son evaluados con una prueba de conocimientos que pone especial énfasis en comprensión lectora y resolución de problemas: *“De primero a tercero se evalúan sí o sí lectura y escritura. Un niño que no sabe leer va fuera, no entra”* (director). Respecto a la admisión, los estudiantes comentan:

“Me hicieron una prueba con contenido del curso que iba a entrar y supe responder poco, porque el otro colegio iba más atrasado, pero igual. Hacen una prueba y depende de eso te llaman para venir a matricularte” (Estudiante 8° Básico).

A la evaluación se suma la revisión de un informe de personalidad, una entrevista con el alumno y, solo si es necesario, con el apoderado:

“Si hay alguna dificultad en términos de que se ve algo con el estudiante, ahí se entrevista al apoderado. Por la entrevista nos damos cuenta si hay alguna problemática familiar muy contundente, más la historia que viene en el informe conductual” (Jefa depto. psicología).

El director explica que aplican pruebas de admisión desde hace años, aunque insiste en que el resultado nunca se usa directamente como medio para aceptar o rechazar a algún estudiante: “*Si realmente tomáramos en cuenta los resultados no entraría nadie, porque todos salen bajo el estándar nuestro, todos, sin excepción*” (director).

En la misma línea, una apoderada considera que los requerimientos son pocos:

“No hay muchas condiciones para entrar al colegio, salvo la prueba de admisión, nada más. Las notas, el informe de conducta o de personalidad y nada, el certificado de nacimiento. Pero otra cosa no” (apoderada).

Sostenedor: la supervisión técnica y el monitoreo

La Corporación Educacional San Isidoro agrupa a aproximadamente veinte colegios en diferentes comunas de la Región Metropolitana: Santiago, La Florida, La Cisterna, El Bosque, Puente Alto, Quilicura, Maipú, San Miguel, Peñalolén y Estación Central. Su propósito es contribuir al desarrollo educacional en comunas de alta vulnerabilidad social, aportando a la continuidad de estudios superiores y a la empleabilidad.

Durante 2010, la corporación definió una serie de lineamientos estratégicos y objetivos de largo plazo, así como el modo en que se abordará su logro, los que se sistematizaron en un instrumento denominado Mapa Educacional San Isidoro (MESI). El MESI alude a las diferentes áreas de la gestión escolar, y su propósito es constituirse en un plan de desarrollo institucional para el alineamiento de los procesos educacionales de todos los establecimientos de la Corporación. Según comenta el director del María Griselda Valle, debiera convertirse en la única ruta de navegación de sus escuelas, por lo cual busca articular dentro de sí los planes de mejoramiento, como PEI y plan SEP, desarrollados por los distintos establecimientos. El mapa, señala, “*Es claro, monitorea, y le ayuda a uno a ordenarse*”.

A la fecha, este sistema de control interno se encuentra en plena ejecución, y establece un total de 47 metas educacionales. Ellas señalan objetivos respecto de los puntajes SIMCE en 4° y 8° y los niveles de logro de los estudiantes, así como acerca de los resultados de los alumnos en las pruebas externas que aplica la Corporación. También, se indican metas relativas a asistencia, especialmente de alumnos prioritarios pero también de profesores, y de padres y apoderados a reuniones; de planificaciones y de aprobación del año escolar. El cumplimiento de estas metas se monitorea en reuniones mensuales de rendición de cuentas a las que asiste el director, quien es apoyado y supervisado por un asesor de la corporación que visita periódicamente el establecimiento.

Gestión de recursos humanos desde el liderazgo directivo: “Acá nada se deja al azar”

Junto al equipo directivo, la planta del establecimiento está compuesta por 72 profesores (ocho educadoras en prebásica, 29 docentes en enseñanza básica y 35 profesores en media), además inspectoras de patio, y auxiliares de servicios. Cuentan también con un equipo psicológico.

gico y una docente encargada de la SEP. El promedio de edad de los profesores es de 35 años, y en enseñanza básica hay solo un profesor hombre. Respecto de la tasa de rotación docente, si bien la escuela no señala cifras exactas, profesores, estudiantes y asesores entrevistados, indican que el colegio presenta una alta movilidad anual. En cuanto al equipo directivo, el director, hoy de 65 años, y la jefa UTP, de 53, ejercen sus funciones desde la fundación del colegio el año 1981. Hoy, cercanos a su jubilación, tienen la convicción de que han entregado su vida a la construcción de este proyecto educativo, que han visto “crecer y madurar”, y se sienten parte de su historia.

El director define como una prioridad de su gestión el orden y el control del conjunto de procesos de la escuela, de modo de monitorear objetivos y sobre todo tomar decisiones para mejorar los resultados de los estudiantes:

“No es hacer por hacer, es con un objetivo, y monitorear ese objetivo y ver a qué meta llego, si llego a 70 y se esperaba 90, bueno hay que reformularla y analizar por qué no llego a 90, o ver qué tenemos que agregar para llegar a 90”.

El director señala que para lograr metas es fundamental asegurarse que todos los involucrados estén informados, y sepan qué tienen que hacer en distintos momentos. Señala que respecto de *“Cualquier cambio, por mínimo que sea, mínimo tiene que haber una semana para dar la información a quien corresponda, porque los fracasos se dan cuando hay carencia de información, o la información le llega solo a una parte”* (director).

El sistema de monitoreo permanente se implementa coordinando diferentes equipos de trabajo. El de mayor jerarquía se denomina equipo de gestión educativa central (EGE), y es responsable del cumplimiento de las metas educacionales definidas en el mapa de la Corporación y a través de planes estratégicos como PEI, PME, SEP. También hace parte de sus funciones diseñar los lineamientos centrales de estos planes y las formas en que se llevarán a cabo. El EGE se reúne semanalmente, y es apoyado por la corporación a través de un asesor; también se reúne cada semana con todos los jefes de departamento y coordinadores de nivel en reuniones presididas por el director que tienen como propósito discutir temas administrativos y curriculares que competen al colegio en su globalidad. La información y acuerdos de estas instancias son comunicadas al resto de los profesores en reuniones técnicas de departamento y de nivel.

Para asegurar que todos los equipos del colegio estén informados de las políticas internas y de los lineamientos de dirección se utilizan además *“protocolos y normativas institucionales”* en que se describen también las funciones y tareas del personal. Esta información es entregada a los docentes de forma anual en una carpeta institucional que incluye el reglamento de convivencia escolar, las funciones del comité de sana convivencia, circulares sobre aspectos técnico-pedagógicos, el plan anual, funciones de diferentes cargo, proyectos y programas desarrollados en la escuela, metas institucionales y diferentes estadísticas de deserción y niveles de logro. Existen también protocolos para la prevención del abuso sexual, las conductas de riesgo y la prevención del bullying, que son elaborados por el departamento de psicología y trabajados en conjunto con los profesores y apoderados.

En la supervisión de los cargos de jefatura se usan otros mecanismos escritos, como bitácoras o crónicas, que los encargados de cada área –inspectoría, psicología, SEP, etc.– hacen llegar diariamente al director para reportar su trabajo y solicitar su apoyo cuando lo requieren.

“El libro de crónicas es diario. Todos los días hay que dejarlo con los acontecimientos más relevantes que ha habido, las cosas que él no va a saber por otras instancias. Por ejemplo si se quebró un vidrio, o se rompió una puerta: los inspectores manejan una carpeta donde se coloca ‘En la sala 32 apareció roto el vidrio en la ventana norte’ y él manda a cambiarlo” (Inspector general).

El director se relaciona con cada profesor jefe del colegio acordando a inicios del año metas, entre las que están el puntaje SIMCE, porcentaje de niveles de logro, asistencia a clases de los alumnos, y de los apoderados a las reuniones de padres. Al final de año se evalúa el cumplimiento de estas metas, asociado a lo cual existe un bono por desempeño.

Ante el incumplimiento de las metas establecidas por el establecimiento, u otro tipo de faltas, los profesores pueden ser desvinculados:

“Aquí los contratos se hacen por plazo fijo a dos años, que es lo que permite el ministerio y la inspección del trabajo. Entonces, el primer año inmediatamente uno sabe que si alguien no tiene un perfil se desvincula. Hay otros que uno tiene dudas y se los deja un segundo año, pero a ese señor o señora que está en el segundo año yo le hago una entrevista genérica, acompañada por psicología, jefe UTP, inspector general, quien corresponda según la falta. Entonces hablamos de las debilidades, tenemos los antecedentes, porque lo vemos por atraso, inasistencias, pero después ya en la conversación formal se dice ‘Mire profesor, usted tiene esto, esto y esto, usted quiere seguir con nosotros, vamos a darle una segunda oportunidad, pero usted tiene que cambiar en estos aspectos, perfecto, hagamos un compromiso, colocamos los acuerdos y los firmamos’. Esa es la segunda oportunidad. Ese es el sistema acá en cuanto a los despidos. No se despide por despedir: el primer año, el que no nos sirve, por ejemplo porque hay reclamos de alumnos de que no enseña nada, de que pierde clases en reiterados casos, reiteradas inasistencias, reiteradas licencias” (director).

Es el director quien otorga los permisos de ausencia a los profesores, los que considera en la medida en que el docente elabore una propuesta clara de cómo se cubrirá su ausencia señalando qué profesor puede reemplazarlo y qué actividades de trabajo dejará a los estudiantes.

En cuanto a los profesores nuevos, las etapas del proceso de postulación incluyen la revisión de los antecedentes de los postulantes por el director, una primera entrevista y una evaluación psicológica. A la selección le sigue un proceso de inducción que se realiza la primera semana de marzo, que consiste en una charla dictada por la psicóloga en que se abordan la historia de la escuela, su organigrama, y los protocolos escolares. Lo más importante de la inducción, señalan los docentes, es transmitir a los profesores las metas del colegio: *“Acá tú entras y te inyectan un objetivo, el objetivo es mejorar, es siempre subir el puntaje SIMCE, ese es siempre nuestro objetivo”* (Profesora Segundo Ciclo).

Gestión de clima y convivencia

Otro aspecto que el director supervisa de cerca es el clima y la convivencia escolar. Su objetivo en este ámbito es que los estudiantes sean disciplinados, respetuosos y honestos. Los estudiantes señalan que el buen clima y la disciplina son una de las principales características del colegio y valoran que los profesores sean estrictos en normas y sanciones, pero a la vez cercanos y comprometidos con ellos. La gestión en esta área es apoyada por la inspección general y el departamento de psicología.

El equipo de inspectoría cuenta con diez funcionarios, entre ellos siete inspectores de patio, y un inspector general. A las reuniones semanales de inspectoría asiste también el director del colegio, para analizar lo que ocurre en materia de convivencia y programar las actividades que se desarrollarán.

Entre los roles de la inspectoría, el establecimiento, el control del orden, puntualidad y presentación personal de los estudiantes es muy relevante. Así, el ingreso a clases a las 8:30 am es supervisado diariamente, y es política del colegio registrar durante la primera hora a todos los alumnos retrasados. Al tercer atraso se cita al apoderado al establecimiento. Este aspecto es destacado por los alumnos al momento de caracterizar su colegio:

“Acá exigen uniforme, cotona y corte de pelo, no como en otros colegios en que andan como quieren. Si alguien se hace un corte de pelo como de futbolista, no lo dejan entrar, o lo mandan a inspectoría” (estudiante 6° básico).

Junto a esto, las funciones de inspectoría se centran enfocan en la supervisión del comportamiento de los alumnos durante los recreos, y en aplicar las sanciones indicadas en el manual de convivencia relativas a presentación personal, buen trato y puntualidad. Los protocolos de conducta son identificados con mucha claridad por los estudiantes, que señalan que en caso de mala conducta reiterada primero se les anota en el libro de clases, luego se cita al apoderado, después se los suspende y finalmente se les cambia de curso o cancela la matrícula. Los estudiantes consideran que el colegio es estricto, pero que eso les ayuda a ellos a ser mejores estudiantes, y contribuye a la valoración del colegio en el entorno:

“Aquí son estrictos para que nos vaya mejor, ahora por ejemplo nos quitaron la pelota y ya no podemos jugar fútbol, porque había mucho desorden y no quieren que el colegio sea mal catalogado” (estudiante de 6°).

Inspectoría elabora informes mensuales de atrasos e inasistencias de alumnos, profesores, y de apoderados a reuniones, en base a los que se establecen medidas remediales que –de acuerdo al proyecto de retención del colegio– consisten en conversar con los profesores o citar mensualmente a los apoderados de alumnos con alta tasa de inasistencias, atrasos o anotaciones negativas para hacerlos firmar un compromiso con el objetivo de superar estas irregularidades. También, lleva registro de la atención de apoderados por parte de los docentes: los profesores deben atender como mínimo a ocho al mes, para lo cual disponen de una hora semanal.

Existe también un comité de sana convivencia escolar presidido por el director del colegio, e integrado por representantes del cuerpo docente, los apoderados, los estudiantes, y los asistentes de la educación, además de la jefa del departamento de psicología y el inspector general. Sus reuniones son de carácter mensual y su propósito es velar por la adecuada aplicación del manual de convivencia en situaciones complejas:

“Con ellos vemos los casos más graves. No es que ellos determinen qué acción hay que realizar, más que nada es comunicarles que con tal alumno, por ejemplo, se ha tomado tal medida. Cuando expulsamos a dos alumnos, antes de comunicarles a los apoderados se reunió el consejo y le contamos, le mostramos los documentos que había de los años 2010, 2011 y 2012, las fotocopias del libro de clases con todas las observaciones de los tres años y la última citación que habían tenido. Entonces ellos decían que estaba bien, que correspondía” (Inspector general).

Al parecer, en el colegio la expulsión opera sólo en casos muy extremos, y se apega a las indicaciones del reglamento. De acuerdo a los estudiantes, *“Es muy difícil que te echen del colegio, tratan de hacer que te comportes bien antes de echarte”* (Estudiante 7°).

El departamento de psicología constituye el segundo dispositivo institucional para la gestión de la convivencia escolar. Su rol en este ámbito consiste principalmente en el trabajo de alianza con los padres, definido como prioritario en el mapa de la corporación, y que apunta a asegurar su apoyo y compromiso en el proceso educativo. Las escasas instancias de relación que mantienen con los apoderados es uno de los nudos críticos del colegio, reconocido por sus diversos actores. Por ello, el año 2012 el programa Valores de la Universidad Católica se encargó de asesorarlos en la elaboración de un plan que se esperaba ayudaría a integrar a los apoderados a la vida escolar. De acuerdo al director, con este plan:

“Se trata de no tenerlos en la orilla solamente, al otro lado de la calle, y decirles ‘¡Hola!, ¡Hola apoderados!’, de tenerlos ahí para que no me molesten. Se busca trasladarlos a la escuela con diferentes acciones, por ejemplo crear un día del apoderado de la comunidad, donde la escuela abra las puertas y le muestre ‘Mire, aquí almuerza su hijo, esta es su sala de clases, aquí se sienta, aquí está la cancha, aquí juega” (director).

Por otra parte, el Departamento de Psicología se ocupa del bienestar docente. Para ello, realiza estudios de clima organizacional a través de la aplicación de encuestas y grupos focales a todos los docentes, con el propósito de conocer su nivel de satisfacción con el colegio en aspectos como infraestructura o desempeño del equipo directivo, y busca remediales para las áreas más débiles.

Gestión Pedagógica

Trabajo en aula

Al abordar el trabajo del aula en el establecimiento desde sus distintas estrategias, destacan tres elementos: reiteración de contenidos, regulación de la conducta, y satisfacción de los alumnos.

Durante la observación de clases, se pudo ratificar que, como destacan los alumnos, los docentes “repiten harto la materia”. Los profesores hacían permanente referencia a lo aprendido en sesiones anteriores y reforzaron reiteradamente los contenidos de la clase, pidiendo varias veces que los estudiantes repitieran en voz alta algunos aspectos claves. Esta práctica es reconocida y valorada por los estudiantes, quienes además consideran que sus profesores tienen conocimiento de lo que enseñan, y señalan que:

“Aquí las profesoras enseñan bien, no dudan por ejemplo al enseñar las cosas. Son claras y específicas en los contenidos. Si es que una persona tiene duda le vuelven a explicar las veces que sean necesarias. O la sacan al pizarrón y la ayuda a aprender en frente de todos sus compañeros” (Estudiante 7°).

Junto a esto, aprecian su cercanía, simpatía y la paciencia para explicar los contenidos que a ellos les parecen más difíciles. Señalan también que existe buena convivencia entre estudiantes y profesores, y que esa es una característica que valoran del colegio:

“A veces la comunicación entre profesoras y alumnos es algo más, se hacen hasta amigos con los profesores. Y eso es bueno porque así los alumnos pueden mejorar, es como un incentivo más” (Estudiante 7°).

Los estudiantes enfatizan también que los docentes son muy estrictos, especialmente ante la indisciplina. Señalan que no escuchar al profesor o no responder a llamados de atención es causal de pérdida de minutos de recreo para todos, cuestión que también fue posible observar en el aula (la profesora llevaba en la pizarra la cuenta de los minutos de recreo que perderían), y lo mismo sucede si la mayoría de los estudiantes llega sin sus tareas hechas: “Una vez nos dejaron casi una semana entera sin recreo, sólo podíamos salir al baño. Pero después de eso estudiamos mucho más” (estudiantes de 6° básico).

Planificación y evaluación

En el establecimiento, el trabajo pedagógico es coordinado por la jefa de UTP, la coordinadora de enseñanza básica y jefes de departamento. La jefa de UTP lidera los temas curriculares, gestionando en reuniones en que se aborda el trabajo pedagógico de los docentes mediante lineamientos técnicos para trabajar acciones del plan de mejoramiento SEP, el modelamiento de algún proyecto desarrollado por los docentes a nivel de aula o los resultados de evaluaciones externas, por ejemplo las aplicadas por la corporación.

“Es como reforzarnos y apoyarnos en temas que a lo mejor tenemos débiles. La semana pasada tocó el abuso, cómo tratar y enfrentar estos temas, otras veces son talleres, hemos hecho talleres de los aprendizajes claves para instruirnos todos de qué se trata. Entonces son talleres para apoyar nuestro trabajo en algún tema puntual” (Coordinadora de nivel).

Existen profesores de enseñanza media y jefes de especialidad del área técnico-profesional que cumplen el rol de jefes de departamento entre quinto básico y enseñanza media en los subsectores de educación física, ciencias, inglés, historia, matemática y lenguaje. Además de coordinar a los profesores del sector de enseñanza que lideran, ellos cumplen un rol de intermediación entre la dirección, la UTP y los miembros de otros departamentos. Asisten a las reuniones del EGE General del colegio, y como parte de su rol de supervisión revisan la implementación de las planificaciones y programas de asignaturas, además de recoger propuestas o inquietudes que surgen desde los docentes, quienes valoran el trabajo integrado que se desarrolla en las reuniones de departamento. Para realizar sus funciones cuentan con cuatro horas pedagógicas semanales.

Uno de los énfasis de la gestión curricular es la planificación de la enseñanza. Los docentes lo definen como un trabajo riguroso y detallado que, pese a la fuerte carga horaria que implica, facilita la coordinación y desarrollo de las clases.

“Todo está detallado: el uso del material, las preguntas que se deben formular y la forma de hacerlas, las posibles respuestas de los estudiantes, los proyectos que se van a realizar a nivel de aula, la unidad, las fechas, quiénes hacen la clase, los contenidos, los aprendizajes y el inicio, desarrollo y cierre. En cada momento de la clase tú tienes que detallar así al pie de la letra lo que vas a ejecutar, el texto, las evaluaciones, si vas a hacer una guía se anexa la guía...” (Profesora segundo ciclo).

Dada la importancia que otorga el establecimiento a este proceso, ha implementado algunos dispositivos para verificar que no existan errores en su diseño, subdividiendo la supervisión académica. Así, la jefa de UTP y las coordinadoras de básica y de prebásica verifican el material desarrollado desde prekínder hasta 4° básico, en tanto en el segundo ciclo básico y hasta 4° medio lo hacen los jefes de departamento. Se espera que las planificaciones presenten aprendizajes esperados, que el objetivo sea claro y coherente con las actividades que se están realizando, y los indicadores acordes a éstas. También, que cada clase considere una activación de conocimientos, actividades consecutivas y articuladas según grados de complejidad crecientes, y que al cierre se sistematice lo trabajado. Dependiendo del nivel de errores en la planificación, la jefa de UTP y la coordinadora envían correcciones o se reúnen directamente con el profesor para realizar un análisis en mayor profundidad. Respecto a esto último, una docente señala:

“En el caso que haya muchos errores, o mucho que no cumple con el protocolo de la planificación, la jefa UTP se acerca a la profesora y tiene que enseñarle o en definitiva guiarla para que sepa qué es lo que se quiere en la clase, enfocarla en el objetivo” (profesora primer ciclo).

En cuanto a las evaluaciones, estas son organizadas de acuerdo a un reglamento interno de evaluación y promoción. Este indica que los estudiantes son evaluados en períodos trimestrales organizados en cuatro instancias diferentes: una evaluación diagnóstica al comienzo del año, para determinar el nivel de comprensión y retención de los contenidos del nivel anterior; una evaluación formativa, aplicada clase a clase; una evaluación sumativa al finalizar un contenido o unidad y; en algunos casos, evaluaciones diferenciadas para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales. En el diseño de los instrumentos de evaluación la labor de la coordinadora de básica y de los jefes de departamento es fundamental, pues ellos visan cada evaluación propuesta.

Los resultados de las evaluaciones son analizados de manera sistemática. El colegio cuenta con estadísticas generales que se revisan en consejos técnicos. Además, se realizan evaluaciones externas, aplicadas dos veces al año por la Corporación, sistema que se usa también en la evaluación de trabajo de los profesores. Otro elemento que permite a los profesores verificar el nivel de avance de sus estudiantes es la aplicación del método Singapur en el primer ciclo.

La existencia de esta diversidad de evaluaciones es valorada:

“Ahí nosotros sabemos cuándo los niños están bien, en qué ejes están mal, cuáles son los temas más complejos. Nos sirve a nosotros que tengamos bastantes evaluaciones externas” (Profesora Primer Ciclo).

El año 2012 comenzó en el colegio la marcha blanca de un sistema de observación y retroalimentación del trabajo de aula promovido por la Corporación en el marco del desarrollo de los lineamientos del MESI que busca complementar la información que se levanta a través de las evaluaciones, y acompañar y evaluar la labor de los docentes en el aula.

FACTORES DE MEJORAMIENTO: ¿CÓMO HA LOGRADO EL COLEGIO INCREMENTAR SUS RESULTADOS Y SOSTENERLOS EN EL TIEMPO?

Como se señaló, el colegio María Griselda Valle muestra en los últimos diez años alzas sostenidas en los puntajes SIMCE. En esta sección se revisa cómo se inició e implementó el proceso de mejoramiento del colegio, y los elementos que sostienen su mejora en el tiempo.

Presiones y apoyos del Ministerio

En su reconstrucción del proceso de mejora de la escuela, el director del establecimiento señala que el momento en que el Ministerio de Educación comenzó a dar importancia a los resultados SIMCE, categorizando a las escuelas según sus puntajes e interviniendo los colegios con programas de apoyo, fue clave para que docentes y directivos del María Griselda Valle tomaran conciencia de la necesidad de obtener buenos resultados. “Antes nadie inflaba los resultados SIMCE, había una falta de interés, quizás empezando por el mismo director, porque nadie reclamaba si uno sacaba cien puntos, no se publicaba en los periódicos. En cambio ahora mensualmente lo están monitoreando” (director).

En este contexto, y ante sus sistemáticos bajos resultados SIMCE, el año 2003 el colegio fue categorizado como establecimiento “focalizado” por el MINEDUC, recibiendo la intervención del programa LEM. A pesar del temor inicial que despertó el programa, que aparecía como una “invasión de nuestra sala de clases”, las docentes entrevistadas señalan que éste les ayudó a instalar diferentes prácticas para fomentar la lectura en los niños, que han quedado instaladas, especialmente en lectura. También, señalan que ha habido cambios en su forma de planificación. Antes de la llegada del programa LEM, esta habría sido “muy poco específica”, sin claridad de lo que se haría en la clase. Con el programa este formato cambia y los docentes comienzan a planificar clase a clase.

La visibilización pública del bajo nivel de logro, el “cartel” de focalizado, y la intervención del ministerio generaron diversas reacciones en los actores escolares. El director y jefa de UTP recuerdan que fue entonces que se dieron cuenta de que “el SIMCE no da lo mismo” y comenzaron a orientar su trabajo hacia esa meta. A la vez, el sostenedor se inquietó y decidió introducir nuevos apoyos al establecimiento.

Desde entonces los resultados SIMCE pasaron a ser determinantes en la escuela, señala el director, quien agrega que hasta el día de hoy hay un fuerte monitoreo y preocupación por cómo les va a los niños prioritarios. Destaca, también, que es el SIMCE lo que determina el nivel de autonomía del establecimiento, y la recepción de sumas importantes de dinero asociadas a los resultados.

Foco en el SIMCE

Varios de los cambios más sustantivos realizados en la escuela a partir de la focalización del trabajo en los resultados del SIMCE subsisten hasta hoy. Por ejemplo, la decisión de ubicar a los mejores profesores en el primer ciclo básico. También, la opción por destinar a la preparación de la prueba cuatro horas semanales en que los niños trabajan en grupos divididos según sus resultados: intermedios y avanzados por una parte, e iniciales por otra, ejercitando contenidos de la evaluación. El reforzamiento se efectúa también en los segundos básicos, pero exceptúa a los alumnos de quinto y séptimo, y se realiza en el horario de extensión de la jornada escolar.

Hasta hoy, se realizan pruebas SIMCE desde 2° básico, que son mensuales pero en los períodos próximos a la aplicación llegan a ser diarias. Una profesora caracterizaba este ritmo como “entrenamiento”, y los estudiantes también identifican una preparación intensiva respecto a la prueba: “*Cuando estábamos en 4° teníamos guías SIMCE de martes a jueves después de almuerzo*” (estudiantes de 6° básico). Agregan que el año que les toca dar el SIMCE su preparación es evaluada con notas.

Para mejorar los puntajes SIMCE se han desarrollado también estrategias de incentivo, como destacar a los mejores cursos en actos públicos y fomentar la competencia en los distintos niveles. Para esto se pega en cada sala un afiche con los puntajes obtenidos por el curso en ensayos, y por el curso del año anterior. Este afiche es mostrado a los padres en reunión de apoderados, para indicar la importancia de la prueba:

“Cuando íbamos a dar el SIMCE en cuarto, nos hacían varias pruebas y nota al libro directamente, nos hacían una guía con un mini test y teníamos que responder y después con nota al libro” (estudiante 7°).

En las entrevistas se mencionó con frecuencia que los subsectores de lenguaje y matemática se han convertido en el centro del aprendizaje del colegio, absorbiendo en muchos casos horarios de otras asignaturas o actividades. Aparece, así mismo, cierto nivel de inquietud por parte del cuerpo docente por la cantidad de horas que se han destinado al reforzamiento de contenidos para rendir las pruebas SIMCE, lo que ha implicado además de modificaciones, extensiones horarias a los estudiantes. Estas horas son readequadas desde la JEC u otros subsectores como orientación, educación artística o tecnología:

“¿Sabe una cosa que se ha perdido? Nosotros hasta el año antepasado teníamos una hora semanal para reunirnos con los niños a conversar con ellos, fuera del consejo de curso que también es una hora a la semana, otra hora. Se llamaba orientación. El niño que tú veías mal, lo dejabas que se quedara y conversabas o te buscaban para conversar sus problemas. Y eso hacía que la relación fuera mucho más cercana, mucho más cómplice. Ahora no se hace, uno tiene que ocupar su tiempo libre para eso” (profesora antigua).

A juicio del director, la focalización en lenguaje y matemáticas y la organización de los tiempos de los estudiantes para la preparación de la prueba SIMCE, tiene que ver con las exigencias del MINEDUC.

“El desafío es el SIMCE, porque es la mirada, la forma que tiene el Ministerio de colocar un periscopio aquí adentro y ver cómo funciona la cosa. Por eso nos preocupa el SIMCE, si hubiera otra forma en que el Ministerio se preocupara de nosotros, nosotros también estaríamos preocupados de esa cosa”. (Director).

La exigencia en torno a resultados SIMCE también se evidencia en las entrevistas a profesores y directivos, donde casi no se menciona el perfil del estudiante y los aprendizajes que el colegio quiere que desarrollen, más allá de los subsectores de matemáticas y lenguaje. Se destaca, en cambio, la importancia de la disciplina, el orden y el objetivo de formar buenos técnicos. La exigencia de un alto desempeño de los alumnos en ambas asignaturas es visible también en los procesos de selección, donde se realizan pruebas de conocimiento a los alumnos.

Soportes de la mejora

El año 2006 el colegio dejó de ser “focalizado” por MINEDUC, pasando a ser “autónomo”. Director, profesoras, e incluso el asesor de la corporación destacan este hecho como un hito de la trayectoria de mejora:

“Sin darse cuenta llegaron los resultados SIMCE, y mejoraron. Fue una tremenda inyección para decir: ¡Pudimos! Y eso hizo que equipo técnico y profesorado creyeran en que podían aspirar a más” (Asesor corporación).

Reconocimientos como la excelencia académica son parte del orgullo y motivación de quienes trabajan en el colegio. Tanto directivos como profesores mencionan los buenos resultados del colegio y su lugar respecto a otros establecimientos de la comuna y la corporación. Así mismo, estudiantes y apoderados destacan los resultados que tiene el colegio en comparación con otros, y señalan que son un factor importante de orgullo e identidad.

“Bueno y en eso tenemos también que sentirnos orgullosos, de que ha habido ocasiones que nuestro colegio ha tenido mejor rendimiento que los privados” (profesora antigua).

“A veces se ha comparado este colegio con otros vecinos, y este colegio igual ha sido muy destacado por su puntaje SIMCE y todo eso. Es una buena enseñanza acá” (Estudiante 7°).

Directivos y docentes también señalan que una clave del despegue de la escuela fue la importancia que se comenzó a dar al SIMCE. Sin embargo, es importante destacar que el proceso de mejora del establecimiento operó sobre ciertas características previas que lo facilitaron. Los profesores señalan que para entonces ya realizaban esfuerzos por lograr un establecimiento ordenado y disciplinado, y que con respecto al trabajo pedagógico probaban distintas estrategias; que existía una dinámica de mucho “ensayo y error” en materia de planificación, métodos de enseñanza y diferentes formas de organización para la escuela. Destaca así la existencia de una comunidad dispuesta al cambio y a intentar nuevas formas de trabajo:

“Yo llegué a este colegio y era un colegio ordenado. Se veía la entrega, yo creo que eso ha ido facilitando las mejoras, hay cambios, siempre estamos innovando” (profesora).

“Cuando trabajamos años atrás nos reuníamos una vez a la semana y trabajábamos primero con un tipo de planificación que no nos resultó, luego otro. Siempre buscando, mejorando, haciendo cursos” (profesora).

La permanente búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza y organización escolar se funda en la responsabilización por los logros de los estudiantes, a la vez que en la existencia de una convicción de que los padres no apoyarían el proceso educativo desde el hogar. Coinciden docentes y directivos en que esa convicción los hizo dejar de culpar a otros por los resultados de los niños, e impulsó a buscar otras soluciones para lograr más aprendizajes. La jefa de UTP señala que esto ha sido fundamental en la movilización hacia la mejora.

“Desde que nosotros empezamos asumimos que no contábamos con apoyo del hogar. Asumimos eso y dejamos de quejarnos, ‘Que no estudian, que no tienen esto’. Los profes cambiamos nuestra gestión en el aula, empezamos a hacernos cargo”.

Otro elemento previo que fue fortalecido a partir del foco en los resultados SIMCE fueron los equipos de trabajo. Desde los años noventa, cuando el equipo de gestión advirtió un aumento importante en la matrícula y una exigencia curricular mayor por parte del MINEDUC, los equipos surgieron como una estrategia para organizar y monitorear el trabajo docente, y en ellos se reunían todos los profesores para analizar los resultados y tomar medidas con aquellos cursos que tenían menor rendimiento. Con el tiempo, estos grupos fueron reemplazados por un equipo de gestión del que participaba el equipo directivo y los jefes de departamento, donde se tomaban decisiones sobre la conducción del colegio. Pero cuando los resultados del SIMCE se tornaron centrales, y el director comenzó a gestionar información relativa al SIMCE para la toma de de-

cisiones, las reflexiones grupales comenzaron girar en torno a resultados comparativos y a metas de aumento de puntajes.

Gestión del cuerpo docente

También facilita el trabajo de mejoramiento la gestión del cuerpo docente del establecimiento. Hacia el final de la década de los noventa, señala el director, había comenzado un esfuerzo por cambiar a algunos docentes que “estaban siempre mirando la hora para irse”, y reemplazarlos por docentes mujeres recién egresadas. Según los actores entrevistados, el nuevo cuerpo docente fue clave para la mejora, y continúa siendo determinante en los resultados del colegio, pues se constituyó un grupo comprometido, que incluso dedica tiempo extraordinario a la realización de su trabajo, y al que le gusta su profesión: “Yo creo que el gran plus de los jefes es que huelen a los profes que les gusta lo que hacen. Se han equivocado rara vez y las veces que se han equivocado y han contratado a alguien que no se siente cómodo, esa persona se va, no dura ni medio año”, señala una profesora.

Junto a la renovación de la planta de profesores comenzó un proceso de profesionalización del trabajo docente. Los consejos de profesores se vuelven más técnicos y se enfocan a la planificación y el análisis y revisión de falencias desde un enfoque pragmático. Esto es percibido por los docentes como un cambio importante para su desarrollo profesional, que da pie a un trabajo más colaborativo y articulado entre profesores:

“Hace cuatro o cinco años los consejos eran todos iguales, monótonos, solamente informativos, nosotros no teníamos derecho a opinar, no podíamos exponer nada. Ahora trabajamos temas en grupos de profesores mezclados, de prebásica, básica y media, de distintas especialidades, eso permite que haya una mejor visión” (profesora).

Pese a que impone una exigencia, los profesores valoran la articulación entre docentes, y si bien declaran que el tiempo dentro del colegio es insuficiente para generar relaciones de amistad, aprecian el profesionalismo y compromiso de sus colegas. También valoran las capacitaciones que se les ofrece: la formación sobre escuelas efectivas, en distintos métodos de enseñanza como Matte y Singapur, impostación de la voz, entre otras.

Así mismo se releva la definición de metas claras para los docentes, y la existencia de una gestión basada en su monitoreo, reconocimiento y sanción. Esto es una innovación impulsada por el director que se ha traspasado a la red de colegios de la corporación, según señala un asesor de la misma:

“Fue el primer director que cuando empezaba el año escolar tenía un libro con el nombre del profesor en que le definía metas anuales: ‘A usted le entrego un curso de 40 alumnos y me tiene que entregar 40 alumnos promovidos, el promedio del curso debe ser de tanto’, etc. Fue instalando una cultura de hacer cosas para cumplir con metas y tener un desempeño con más desafíos”.

Las metas que el director estableció para sus profesores y que perduran hasta el día de hoy incluyen cobertura curricular, promedios finales, promoción, aumento del porcentaje de niños con aprendizajes clave en lenguaje y matemática, asistencia, retención, asistencia a reuniones de apoderados y atrasos. El cumplimiento de estas metas se evalúa con cada docente a mediados y

finales de año. Luego, según el nivel de cumplimiento, se sanciona o premia. Existen bonos en dinero para los profesores jefes, asociados a las metas de asistencia de estudiantes, matrícula y participación de apoderados en las reuniones de padres pues, señala el director, estos indicadores son los importantes para la corporación: de ellos dependen los recursos del establecimiento. Los profesores jefes relatan con claridad sus metas y cómo orientan su trabajo hacia ellas. La premiación del logro se realiza en un evento anual para los profesores donde se reconoce públicamente a quienes han logrado cumplir sus porcentajes. Los profesores que no tienen jefatura no reciben bonos, y son evaluados de manera personal por la jefa de UTP a partir de la observación de aula.

El sostenedor en el mejoramiento

Las acciones implementadas al interior del establecimiento para mejorar los aprendizajes de los estudiantes convergen con iniciativas del sostenedor, que surgen como respuesta a la crisis que representó el año 2003 la focalización del colegio por parte del ministerio. Estas comenzaron a implementarse al año siguiente, con la llegada al colegio de un asesor de la corporación que los apoyó en materias de cobertura curricular y capacitación docente.

Respecto a la cobertura curricular, este asesor estableció junto a un grupo de especialistas externos lo que se denomina una 'red de contenidos'. Allí, se secuenció el año escolar definiendo para todas las asignaturas asociadas al SIMCE los momentos en que debía abordarse cada contenido, desde 4° básico a II° medio. La red se distribuye en el mes de noviembre, de modo que los docentes conozcan con mucha antelación cómo deben planificar su año escolar. Según las profesoras, este instrumento contribuyó al mejoramiento de resultados pues entregó claridad:

“Yo creo que eso también ayuda a subir el SIMCE. Yo sé inmediatamente en marzo qué tengo que tener visto de aquí a junio, y escribo todo el aprendizaje, los indicadores: ya esto tengo que pasarlo de aquí a junio. ¿Cómo? No sé, pero hay que pasarlo” (profesora).

El cumplimiento de la cobertura curricular es percibido por los estudiantes nuevos, que indican que una diferencia importante respecto de sus antiguos colegios es la cantidad de contenidos vistos en clases. Para lograrla fue necesario mejorar el aprovechamiento del tiempo en el aula, lo que fue abordado por el equipo directivo, que estableció la formación de los alumnos después de cada recreo y antes de ingresar a clases, rito que incluye la recepción del curso por parte del profesor a cargo del horario. Los profesores, además, tienen metas en materia de atrasos.

Otro elemento introducido por el sostenedor fueron las denominadas “pruebas corporativas”, que comenzaron a ser aplicadas cada año de manera bimensual. Luego de cada medición se reportaban a la escuela los porcentajes de logro y de atraso de cobertura de contenidos, que en las primeras mediciones resultaron bastante altos. De acuerdo al asesor, a la implementación de pruebas exigentes subyacía *“Una idea central, afirmar: ‘En este colegio podemos más’, ‘¿Por qué no puedo tener los mismos porcentajes de logro que los colegios emblemáticos?’ , ‘¿Por qué en nuestros colegios no podemos mantener a nuestros buenos alumnos hasta IV medio?’*”. En un comienzo las altas expectativas de logro generaron resistencias, se argumentaba que el nivel de dificultad era demasiado alto para las capacidades de los estudiantes, señalan docentes y jefa UTP, quienes relatan su incredulidad de que ellos pudieran responder a pruebas tan largas, exigentes y distintas al tipo de evaluaciones a las que estaban acostumbrados.

“Las primeras veces que pasamos pruebas externas nos dimos cuenta que eran de treinta, cuarenta preguntas. Nosotros mirábamos a los niños y decíamos ‘Les fue mal’, porque la cara de angustia, de desesperación de ver toda esa cantidad de preguntas. ¡Los mataba altiro!” (Jefa de UTP).

Sin embargo, la asesoría externa y la respuesta de los estudiantes frente al nuevo desafío cambiaron la mirada del colegio respecto a las capacidades de sus alumnos.

“Cambiaron las reglas del juego y ellos se adaptaron a mayor exigencia, tú los ves y se meten. Es exquisito verlos metidos tratando de contestar, no como antes que trataban de que termine luego el tiempo. La actitud del alumno frente a las evaluaciones fue cambiando. Éramos nosotros a lo mejor los que teníamos bajas expectativas y les pedíamos menos.” (Jefa de UTP).

Así, hoy a los alumnos se les señalan las altas expectativas que existen respecto de ellos, lo que es reforzado a través de la realización de evaluaciones exigentes.

Estos cambios impactaron en el conjunto de evaluaciones que se realizan en el establecimiento: las pruebas pasaron de tener en promedio 18 preguntas a tener 30, y el formato de respuesta se ha homologado al del SIMCE.

“Antes uno hacía una prueba así no más, ahora las pruebas son bien estructuradas, tienen que tener la tabla de especificaciones bien hecha, el puntaje bien dado, qué aprendizaje van a sacar, cuánto nos corresponde este aprendizaje y todo con alternativas” (profesora antigua).

En la actualidad las pruebas externas de la corporación persisten, aunque su frecuencia disminuyó a tres al año. Desde la corporación se envían los resultados escritos, se analiza la información y se señala a los docentes contenidos y habilidades en los que tienen que mejorar. En el establecimiento, se las considera como un elemento clave en el alza de resultados SIMCE.

La Corporación San Isidoro implementa en todos los colegios de su propiedad programa denominado ‘escuelas efectivas’, mediante una OTEC denominada FIRENZE, también de su propiedad. El programa funciona a través de talleres dictados por un asesor externo en que se abordan cuestiones de gestión institucional y desarrollo de competencias profesionales en profesores y equipos directivos. En María Griselda Valle este trabajo comenzó en 2008.

En la experiencia del director, el programa ha sido fundamental, pues le hizo sentir que todo el esfuerzo por obtener mejores resultados vale la pena, y que “una escuela efectiva es posible”.

“Quedé encantado, realmente me gustó mucho, por las altas expectativas que proponía. Vino a conjugar varias cosas que yo quería hacer acá, entonces me abrió la puerta: ‘Es factible el proyecto de una escuela efectiva’. Empezamos a tomar notas y aplicar ciertas cosas, y entonces después pedí a la sociedad que varios cursos estuvieran a cargo de este asesor, y prácticamente estuvimos dos o tres años en cursos con él” (director).

Un aspecto transversal del trabajo de “escuelas efectivas” fue convencer al equipo directivo de sus propias capacidades para lograr metas, y despertar la ambición por conseguirlas. Se intencionó también una visión de colegio que facilitó la cohesión entre profesores y directivos, la definición del roles al interior del equipo, y –muy importantemente– la gestión de la información, contribuyendo al desarrollo de una gestión institucional capaz de abordar las dificultades

generadas por el tamaño del colegio, su número de profesores, y la existencia de diversas tensiones entre la educación básica y la media.

Para el asesor de escuelas efectivas su aporte más importante al mejoramiento de la escuela tiene que ver con el fortalecimiento del equipo directivo, respecto del cual resalta la capacidad de la jefa de UTP de movilizar a los profesores y lograr que se lleven a cabo las tareas planificadas. En cuanto al director, señala que mediante el taller añadió a su liderazgo haber aprendido a escuchar a los otros, lo que ha abierto la posibilidad de generar equipos de trabajo.

“El colegio era muy complicado, antes el director cortaba todo. Hoy el director se ha sometido a instancias de aprendizaje estando sus colegas presentes y ha podido tener espacios para reconocer sus errores” (Asesor escuelas efectivas).

El director señala que su cambio de estilo de liderazgo se debe a la comprensión de la importancia de constituir equipos de trabajo en los que delegar y confiar:

“Yo era un director autoritario en mi época, en los primeros años, porque había que implantar autoridad. Esto cambió cuando empecé a tener más experiencia, como hace ocho años. Quizás era mi debilidad o mi inseguridad, de que en el fondo pensaba que me iban a invadir mi territorio y que finalmente iban a entrometerse en mi trabajo, entonces yo como que les hacía zancadillas. Pero después dije: ‘No, no puede ser, yo no puedo luchar solo’. Porque era muy grande el colegio, cada mes iba creciendo, venían más colegas y venían con diferentes puntos de vista de otros colegios” (director).

La incidencia de los talleres de “escuelas efectivas” en el liderazgo pedagógico del director se expresa también en el fortalecimiento de otros procesos de enseñanza, como la calidad de las planificaciones de clases, y el desarrollo de un trabajo centrado “en un exhaustivo análisis y en un seguimiento permanente” (director), que se concreta en informes anuales relativos a los porcentajes de logro en las diversas metas que se establecen a cursos y docentes.

A partir de “escuelas efectivas” se ha definido también la existencia de reuniones de carácter técnico, que han promovido la articulación y el trabajo entre profesores de distintos niveles de un mismo sector. Del mismo modo, se ha generado articulación de los sectores con foco en el subsector de lenguaje; hoy en el establecimiento existen rutinas diarias de lectura y de expresión oral.

“Yo creo que eso ha sido uno de los hitos que marcó una diferencia importante en los resultados, establecer las prácticas lectoras: la lectura oral que se hace en el segundo período de la mañana, los niños leen durante unos cinco minutos y se evalúa a dos o tres según la pautita; la lectura veloz, que se hace en el primer período después de almuerzo; y la silenciosa, que se hace todas las mañanas” (profesora).

Esta dinámica de trabajo colectiva es destacada por los docentes, quienes valoran la interacción con sus colegas.

“Escuelas efectivas” abordó también a las jefaturas de departamento, quienes a juicio del asesor del programa han transitado desde una mirada tradicional de la administración a una mirada con foco en la conformación de equipos de trabajo, y a tener mayor nivel de participación en el diálogo pedagógico de la escuela. Las profesoras reconocen un cambio importante en el foco pedagógico, y en la apertura del equipo directivo a su opinión y participación.

La presencia del asesor en el establecimiento continúa siendo continua. En la actualidad visita el colegio tres veces al mes para revisar la gestión SEP, enfocándose en que el plan de mejora se implemente de manera adecuada, las acciones se ejecuten, y se evalúe su sentido e impacto. El asesor destaca también la existencia de un vínculo permanente entre la escuela y el sostenedor: “No pasa un mes sin que el equipo directivo le dé cuenta al sostenedor de sus avances. Esto es control por un lado y reflexión con ellos por otro. Permite detectar sus necesidades”.

Mejora continua

La Jornada Escolar Completa, JEC

Junto a los cambios en el liderazgo directivo y la adopción del enfoque de “escuelas efectivas”, el ingreso a la JEC en el año 2007 aparece clave en el mejoramiento del María Griselda Valle. Esto permitió contar con recursos para infraestructura y material didáctico, y redistribuir la carga horaria según prioridades. A juicio del director, los recursos de la JEC permitieron reemplazar a los profesores que no se ajustaban a su propuesta pedagógica, mientras que la extensión de la jornada se aprovechó en la ampliación de las horas en matemática y lenguaje en modalidad de reforzamiento escolar, una práctica implementada desde antes. El elemento más destacado respecto de la implementación de la JEC son las mejoras en infraestructura, que han contribuido a hacer más atractivo el colegio, y le otorgan un valor agregado respecto a otros colegios de la zona. A juicio de los estudiantes, esta es una de las razones por las que las familias optan por el establecimiento:

“Lo que caracteriza a esta escuela es la infraestructura, por el crecimiento que tuvo el colegio en el último tiempo. ¿Antes como era? Era más piñufla, había menos cursos (estudiante 4° medio).

“Aparte que hay personas que se fijan cómo es el colegio físicamente y acá el colegio es grande, espacioso, los límites marcados. Esa es como una buena característica que el colegio se vea grande, amplio. Influye hartito en que las personas vengan para acá” (estudiante 7°).

Más recientemente, la implementación de la Ley SEP y el plan de mejoramiento asociado también han contribuido a sostener los resultados de aprendizaje en María Griselda Valle, en la medida en que se han convertido en un catalizador de la gestión curricular y pedagógica, permitiendo con sus recursos llevar a la práctica acciones más amplias de gestión antiguamente difíciles de desarrollar.

Plan de mejoramiento y departamento SEP

La elaboración del plan de mejoramiento fue apoyada en el establecimiento por el asesor de escuelas efectivas, quien apuntó a que su diseño fuera estratégico y acorde a las prioridades institucionales. El plan se implementa desde 2011, y mediante este se profundizó en el mejoramiento en el área de lenguaje, y se ha invertido en capacitaciones a docentes en diversos métodos: Singapur y Barata Norton en matemáticas para básica y prebásica respectivamente, y método Matte en lenguaje. La observación y modelamiento de prácticas en el aula también se incluye en el plan.

Para implementar la SEP el establecimiento creó un departamento ad hoc, encargado de construir lineamientos para el ordenamiento de las evidencias de su implementación, evaluar

la pertinencia de las acciones anuales diseñadas y coordinar el trabajo con todos los profesores involucrados. En 2012 el departamento contaba con coordinadoras en las áreas de lenguaje y matemáticas, y una jefa de departamento. Las coordinadoras de área han focalizado su labor en el monitoreo de aprendizajes claves a través de la aplicación de pruebas de diagnóstico y de proceso que evalúan a los estudiantes desde prekínder hasta octavo básico. Las pruebas son diseñadas en conjunto con una empresa de asistencia técnica que pertenece a la Corporación, y son aplicadas de manera anual. En el colegio esperan mejorar con el tiempo la validez de estos instrumentos, para diagnosticar con exactitud el nivel de desarrollo en que se encuentran los niños: la meta es asegurar que en su mayoría alcancen el nivel de avanzado. Hoy, para verificar el avance de los estudiantes, se aplican procedimientos de comparación respecto de aprendizajes clave en lenguaje y matemática, o de niveles de logro en el SIMCE. Los resultados son discutidos con el equipo de profesores en consejos técnicos donde se proponen acciones remediales.

Otro ámbito en que ha incidido la SEP es en el apoyo a los niños con dificultades de aprendizaje, pues se ha financiado la creación de un departamento de psicología que ofrece apoyo psicológico y pedagógico a un número importante de estudiantes en el marco del convenio de igualdad de oportunidades, sobre todo en lo referido al trabajo con estudiantes prioritarios.

“Acá nosotros utilizamos los conceptos de inicial, intermedio y avanzado, que tienen relación con el rendimiento del estudiante. De los niños que están en inicial la mayoría no logra pasar a intermedio porque tiene algún problema de aprendizaje, pero no son niños para proyectos de integración” (jefa depto. psicología).

Los estudiantes incorporados a las actividades del departamento reciben evaluaciones de diagnóstico, proceso y cierre, y al cabo del ciclo se define si el niño será dado de alta de los talleres de psicopedagogía. La evaluación abarca desde los niveles de prebásica hasta octavo básico y se realiza aplicando el instrumento “Evalúa” que considera aspectos del área cognitiva, como las relaciones lógico-matemáticas, y del área social, como las habilidades comunicativas. El apoyo a los estudiantes opera en dos modalidades: aula de recursos y aula común. La primera abarca principalmente un apoyo o reforzamiento del trabajo en clases, mientras la segunda, que se aplica en los casos más complejos, consiste en trabajar con el estudiante individualmente durante una hora después de clases. Para esto se solicita autorización al apoderado. También se efectúan apoyos de fonoaudiología, que entregan atención personalizada a estudiantes entre pre-kínder y 3° básico en el aula de recursos. Se busca asegurar que todos los niños puedan hablar correctamente para que su comprensión del proceso lector no se dificulte más tarde.

Ambas áreas de trabajo son supervisadas por una psicóloga encargada, que hace seguimiento a los casos de los estudiantes y, en algunos casos, designa estudiantes a nuevos grupos de trabajo. Ella señala que todos los ingresos de los estudiantes se conversan con la jefa de UTP, a quien también se reportan los resultados de las evaluaciones. Con ella se decide si es necesario cambiar de modalidad de atención a algún estudiante. El departamento de psicología tiene también un área de intervención psicológica, que se ocupa de evaluar y derivar a estudiantes a diferentes instancias de la red social en caso de ser necesario.

El plan SEP inicial del establecimiento consideró 107 acciones. A juicio de la encargada del departamento SEP, estas carecieron de foco estratégico. El proyecto inicial era un proyecto extenso y difícil de monitorear, que generó un desgaste importante en los equipos docente y directivo. Ello, señala, explicaría el retroceso en los resultados del colegio en el SIMCE del período

2010/2011 en los sectores de lenguaje y matemática en cuarto y en octavo básico. A partir de ello, uno de los principales desafíos del equipo SEP ha sido focalizar las acciones y metas del plan de mejora, para lo cual se profundizó en el plan de mejoramiento en el área de lenguaje. Esto implica la iniciación de lectura y escritura temprana ya en prebásica:

“Yo conozco varios colegios y aquí la enseñanza es muy distinta, van súper avanzados, imagínese que en prekínder ya los están haciendo leer. Yo tengo un hijo que tiene cuatro años recién cumplidos y ya está aprendiendo a leer, cosa que antes se hacía en primero básico. Se sabe las vocales, se sabe los números, está leyendo: mi mamá, memo, mi mamá me ama, cosas así” (apoderada).

Es importante indicar que en el colegio la implementación del plan SEP es heredera de una tradición de trabajo iniciada al menos 10 años antes, como respuesta a los desafíos impuestos por la reforma curricular, que generó la necesidad de integrar el trabajo de distintos sectores de aprendizaje, y de fomentar el aprendizaje comprensivo:

“Antes de la reforma era más fácil, porque había que enseñar contenidos, entonces si los alumnos no estudiaban en casa uno aquí ejercitaba, ejercitaba, ejercitaba, tanto iba al cántaro el agua que al final se rompe, y eran capaces de responder en forma bastante conductista, de aprenderse contenidos. Y se los aprendían porque ejercitábamos y trabajábamos para eso. Después, cuando apareció esto de que los niños tenían que leer comprensivamente y todo eso pensamos: ‘¿Qué hacemos?’, ‘Hagamos un proyecto de lectura comprensiva’, y empezamos a trabajar” (Jefa de UTP).

En concreto, para responder a la reforma se ideó una lógica de trabajo mediante pequeños proyectos enfocados principalmente en la comprensión de lectura, que fueron aplicados de manera transversal en el establecimiento. Sus contenidos fueron creados, tomados de otros colegios, o adaptados de intervenciones de programas del MINEDUC como el LEM:

“Partimos con siete preguntas diarias. Tratábamos de hacer preguntas de nivel de retención, literales, que están ahí en el texto. Después venía una pregunta de organización, que a los niños en esta escuela históricamente les ha costado organizar los hechos. Después venían preguntas de interpretación o inferencia, y preguntas de valorización donde ellos emitían opiniones y juicios” (Jefa de UTP).

DESAFÍOS PARA EL COLEGIO: ¿CÓMO VIVEN LA EXPERIENCIA ESCOLAR LOS DOCENTES, ESTUDIANTES Y APODERADOS?

Los esfuerzos descritos anteriormente no tienen sólo efectos positivos. En María Griselda Valle es posible identificar un clima de cansancio y estrés, que manifiestan los profesores –entre quienes se ha traducido en licencias médicas y tensiones– y también los alumnos.

Los docentes critican el exceso de exigencia y control por parte del equipo directivo, y la sobrecarga de trabajo. Esta última se ejemplifica en el hecho de que se intentó establecer coordinadoras de nivel, que apoyarían a los profesores en el proceso de planificación y realizarían acompañamiento de aula. Sin embargo, coinciden profesoras y directivos, no se consideró en la carga horaria de quienes asumieron la tarea un número de horas adecuado al aumento de

responsabilidades. Ello provocó que la mayoría de las coordinadoras renunciara al cargo. El director señala no contar con el financiamiento adecuado para sostener estas iniciativas, y que hoy están en conversaciones con el sostenedor para aumentar los horarios correspondientes.

Ante el cansancio y la sobreexigencia experimentados, el año 2011 los docentes formaron un sindicato, que pedía un trato más cercano y preocupado de su bienestar. En perspectiva del director, la iniciativa generó muchos conflictos, desgastó el clima interno, copó la agenda de reuniones destinadas al trabajo pedagógico e incluso influyó en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

La tensión interna ha sido abordada por la psicóloga del colegio, y las docentes manifiestan que ha habido cambios en el trato. El director señala también que para mejorar el clima y satisfacer las necesidades de los docentes, gestionó actividades como habilitar microondas en el comedor de profesores, o realizar cócteles mensuales con todo el equipo para felicitarlo por los logros obtenidos.

En perspectiva del asesor de escuelas efectivas, para no agotar a los docentes el desafío del colegio es priorizar los programas en que ya se involucran y no agobiarlos con acciones nuevas:

“Le pasa a muchos colegios que quieren mejorar y quieren hacer de todo y no priorizan las cosas, no saben tampoco decir que no, entonces son invadidos y se involucran en muchos planes que luego los agotan. Por ejemplo comenzaron a aplicar un piloto de SEP en media durante el 2012, además del plan de la Corporación, lo que los estresó mucho” (Asesor).

Abordar la transversalidad del currículum y reforzar subsectores postergados por la excesiva atención que se ha dado a matemática y lenguaje en el contexto del SIMCE es otro desafío de la escuela. La extensión horaria para reforzar los subsectores de matemática y lenguaje ha producido desgaste en algunos estudiantes, que no responden de la misma forma al proceso de enseñanza. Por ello, algunos profesores han propuesto al equipo directivo modificar la composición del horario de los niños. Aparece necesario, además, balancear la exigencia académica con el desarrollo de otras actividades extra programáticas que den mayor integralidad a la formación de los estudiantes, pues algunos de ellos comentan que con el paso de los años han disminuido:

“Es que años anteriores había danza espectáculo, un año hubo teatro, otro scout con campamento y ahora de a poco se han ido eliminando y quedan puras deportivas, las únicas que quedaron fueron folklore, robótica, circense y computación” (estudiante de 8°).

De acuerdo a los asesores externos, otro desafío importante para el colegio es seguir fortaleciendo las prácticas docentes y el trabajo de aula. Uno de los grandes problemas para avanzar en esta línea es la falta de tiempo para la reflexión docente, y el hecho de que se deja poco espacio para que las autoridades intermedias (coordinadores, jefes de área) lideren en el ámbito curricular.

Con respecto al desempeño docente en el aula, se señala que pese a que cumplen con lo básico –como tener planificaciones, entrar a clases con los materiales, tener diseñadas las estrategias que van a utilizar, considerar la heterogeneidad de los estudiantes– algunos profesores de segundo ciclo básico y enseñanza media tienen dificultades de manejo de grupo. Ante este tipo de situaciones, señalan los docentes, reciben apoyo del departamento de psicología tanto de

manera directa como a través de talleres. En las observaciones de aula fue posible observar que las intervenciones de los docentes respecto de la conducta tienden a centrarse en aspectos disciplinarios relacionados al mal comportamiento, y consisten en disminuir el tiempo de recreación cuando los estudiantes no hacen caso en forma reiterada.

Otro desafío identificado respecto de las prácticas docentes es fortalecer el análisis y el pensamiento crítico de los estudiantes al momento de abordar contenidos en clases, de modo de potenciar habilidades de indagación, interpretación, valoración y formulación de juicios fundados, pues la atención pedagógica parece centrarse únicamente en aspectos de extracción y comprensión de información explícita. Durante las observaciones se pudo constatar que aunque los niños mantienen la disciplina esperada, en general permanecen distraídos en clases. Para lograr su participación las docentes realizan preguntas sobre los contenidos abordados, estrategia heredada en parte del apoyo recibido en la implementación del programa LEM. Sin embargo, tienden a reiterar los contenidos sin dar mucho espacio a una reflexión mayor que articule contenidos con experiencias y vivencias, y sobre todo con el contexto actual. Este es un elemento que los mismos estudiantes extrañan:

“Nos gusta que la clase sea interactiva, que sea novedosa, y tenemos uno que otro profesor así. Uno más adelante va a crecer, vamos a ser adultos y uno va tomando responsabilidades, no va a estar siempre en el colegio. Entonces que nos hablen y que nos preparen para esas cosas es entretenido, escuchar las charlas que dan, los consejos” (estudiante 7°).

Aparece importante, también, monitorear y evaluar el impacto que tienen las acciones pedagógicas que se decide realizar a nivel de colegio, por ejemplo los 10 minutos de lectura silenciosa diarios durante la primera hora de clases, pues durante las observaciones la actividad pareció despertar poco interés en los niños, y no fue seguida de una conversación o evaluación respecto de lo leído. Existe también el desafío de que las salas sean un espacio más estimulante para los estudiantes en cuanto a recursos visuales, que son escasos y están incompletos.

Tan importantes como los desafíos del establecimiento en el ámbito pedagógico es que éste genere más inclusión de las familias en tanto actor relevante del trabajo escolar. La relación con los apoderados es un área escasamente abordada por el colegio, prácticamente en todas las entrevistas los miembros del colegio coincidían en su escaso nivel de involucramiento, y señalaban con frecuencia la convicción de la imposibilidad de contar con la familia para apoyar el proceso educativo de los niños.

“El porcentaje de niños que vienen de un núcleo interesado en ellos es aproximadamente un 10% o un 15% por sala, no más. No más de seis o siete niños que tienen una mamá detrás que se nota, una mamá que se preocupa, que los manda limpios, ordenados, que para la foto de 8° los manda con la ropa limpia y como corresponde” (profesora primer ciclo).

“Habría que tratar de que los apoderados se incentiven más en los estudios de los hijos, que estuviera todo más unido entre los profesores y los apoderados, porque los únicos que van a sacar provecho van a ser nuestros hijos. Podrían hacer talleres con los papás para que se incentivarán” (apoderada).

Ante esto, el sostenedor ha tomado la decisión de incorporar en el mapa MESI metas específicas en relación a las familias, y ha direccionado una capacitación para colegios con el fin de

aumentar sus capacidades de gestión en esta área a través del programa Valoras de la Universidad Católica, que se financia mediante la Ley SEP. Respecto del interés de la corporación y el colegio en implementar el programa, que busca impulsar una mayor valoración del aporte que puede significar la familia para el proceso educativo de los estudiantes.

El programa ha detectado a través de encuestas que una mayoría de apoderados aprueba la gestión de la escuela, especialmente en los ámbitos de calidad de la educación y del trato que reciben los alumnos por parte de los profesores. Estos datos coinciden con los resultados de la encuesta aplicada a las familias de los estudiantes de 4° básico que rindieron el SIMCE el año 2010, donde se observa un alto porcentaje de satisfacción de los apoderados con el colegio en aspectos como infraestructura, entrega de información sobre resultados y calidad de los docentes, entre otros.

Sin embargo, la disciplina es el aspecto menos valorado en la encuesta SIMCE a los padres, y aparece bajo el promedio nacional. Los resultados coinciden con la preocupación del colegio por mejorar en este ámbito. Las entrevistas revelan que gran parte de la comunidad coincide en que la disciplina parece deteriorarse en la enseñanza media, lo que influye en que la matrícula disminuya en esta etapa.

“Dicen que la enseñanza básica es muy buena y que el ambiente también, y que la enseñanza media también es buena, pero de repente viene mucha gente que no es muy tranquila que digamos, eso es lo que temen los papás” (estudiante 8°).

“Por ejemplo la básica es, es perfecta aquí, es una buena enseñanza, pero aquí la media como que da un mal ejemplo, no la enseñanza que tiene, sino las personas que llegan al colegio” (estudiante 8°)

Pese a estas dificultades, el colegio ha avanzado fuertemente en mejorar la disciplina y la convivencia escolar en general. Como se mencionó con anterioridad, en la actualidad cuentan con normas para el abordaje de conflictos escolares, y además se presta especial atención a cumplir requerimientos del MINEDUC como contar con un comité de sana convivencia, mantener actualizado el manual de convivencia o diseñar protocolos para los casos de bullying y de abuso sexual. También cuentan con personal encargado de vigilar la disciplina escolar, donde están incluidos inspectores, asistentes de la educación e incluso auxiliares de servicio.

Un desafío importante del María Griselda Valle, que escapa a los alcances de la presente investigación, es mejorar la calidad de la enseñanza media. En el relato de los entrevistados surge con frecuencia la imagen de dos colegios: uno de educación básica de alta calidad y resultados destacados, y una enseñanza media. En el colegio se argumenta que al no ser parte de la subvención preferencial, no hay tanta exigencia en torno a los resultados en ese nivel, y por tanto hay menos presión. El director cree que con la ampliación de la Ley SEP a la enseñanza media la mayor supervisión por parte del ministerio respecto de los resultados generará cambios. Los estudiantes de 4° medio no tienen una evaluación positiva de su colegio: critican la formación en especialidades como excesivamente teórica y poco práctica, lo que no los prepara para el mundo laboral, y también los estudiantes de los años avanzados de enseñanza básica son críticos con lo que sucede en media, tanto respecto de la enseñanza como del clima escolar, lo que los hace poner en duda su continuación de los estudios en el establecimiento una vez egresados de octavo.

Conclusiones

El alza de resultados del colegio María Griselda Valle puede comprenderse a partir de factores que se desarrollan en tres fases de tiempo: búsqueda de la mejora, despegue, y la mejora instalada y sostenida.

La primera fase corresponde al período que va desde la fundación del colegio hasta el momento en que la gestión comenzó a articularse en torno a los puntajes SIMCE. Durante este período el foco del director estuvo en tener una escuela ordenada y con compromiso real de los profesores. Para esto se desarrollaron acciones que docentes y directivos más antiguos califican como de “permanente ensayo y error”: se buscaron nuevas formas de planificar y se exploraron diversas estrategias pedagógicas. Una de las acciones más determinantes en esta fase fue la renovación del cuerpo docente con profesoras mujeres comprometidas y responsables en la realización de su trabajo, e interesadas en el perfeccionamiento continuo. Durante este período se trabajó asumiendo como premisa que no se contaba con las familias para el proceso educativo de los niños. Y en la responsabilización de los docentes por los resultados de los estudiantes.

En la segunda fase, lo determinante para el despegue del colegio fue la importancia que cobraron los resultados de la prueba SIMCE. Los bajos resultados en la prueba hacen que el año 2003 se genere el apoyo del Ministerio de Educación a través del programa LEM y se despierte la preocupación del sostenedor, quien instaura una asesoría externa para el colegio. A su vez, el director asume la importancia de los resultados de la prueba y comienza a orientar su trabajo hacia ese foco. Durante esta fase, los cambios en el colegio abarcaron tres niveles. Desde la asesoría LEM, se desarrollan prácticas pedagógicas enfocadas a mejorar la lectura y una nueva forma de planificación clase a clase con objetivos y actividades claras y precisas. Desde la asesoría de la corporación, se instaura una nueva forma de evaluación, más exigente y desafiante para los estudiantes y el cumplimiento de la cobertura curricular. Desde el liderazgo directivo se busca establecer instancias para preparar a los estudiantes a la prueba SIMCE. A su vez, comienza un trabajo docente evaluado y reconocido por el cumplimiento de metas de asistencia de los estudiantes, porcentaje de logros de aprendizajes, nivel de convocatoria de apoderados a reuniones, entre otros. El trabajo de la UTP en esta etapa se orienta hacia un acompañamiento muy presente, para sostener las planificaciones y evaluaciones instaladas; asimismo se refuerza un trabajo colaborativo y articulado entre los docentes, y se profesionaliza su trabajo mediante capacitaciones y reuniones de profesores enfocadas en temas pedagógicos.

La última etapa, de mejora instalada y sostenida, se caracteriza por el intenso trabajo desde el modelo de escuelas efectivas, y la presencia del asesor en la escuela. En esta etapa se pone especial énfasis en el fortalecimiento del equipo directivo, que comienza una mayor delegación de responsabilidades y se preocupa por la claridad de la comunicación, especialmente respecto de las metas del trabajo docente. La JEC posibilita en esta etapa un salto importante en infraestructura y horas adicionales para el trabajo en lenguaje y matemáticas con los estudiantes. Finalmente se implementa la SEP, que inyecta recursos adicionales, permitiendo, por ejemplo, el importante apoyo del departamento de psicología. Estos apoyos adicionales, más un plan de mejora orientado a metas pedagógicas, contribuyen a la mejora de las prácticas de aula de los docentes. También, se busca fortalecer la relación con las familias de los estudiantes.

Hoy el colegio enfrenta una serie de desafíos. Se observa que la trayectoria de mejoramiento enfocada en obtener buenos resultados SIMCE ha tenido sus costos. Existe mucho cansancio en

los docentes por la alta exigencia de resultados, desgaste de los estudiantes por la preparación de pruebas, y falta de integralidad en sus aprendizajes, que se concentran en lenguaje y matemáticas. El compromiso de los profesores y del equipo directivo con el colegio permite pensar que es posible abarcar estos desafíos, especialmente si desde la Corporación se amplían las exigencias de metas pedagógicas hacia otros sectores de aprendizaje y objetivos más transversales.

ESCUELA VILLA IRMA HABLADA POR SUS PROPIAS VOCES: UNA REVISIÓN DE LAS PRÁCTICAS QUE LE ESTÁN PERMITIENDO MEJORAR

DANIEL CONTRERAS - PRISCILLA GÁLVEZ

Adentrarse en la historia y el trabajo desarrollado durante un periodo de diez años por la escuela particular-subvencionada Villa Irma implica a la vez adentrarse en la vida y crecimiento de Amanecer, un sector pobre, de poblamiento relativamente reciente, ubicado en la periferia de Temuco. Se trata de una escuela que, al parecer, no desea exhibirse demasiado y que a ojos de la comunidad no representa siempre un ejemplo de buena calidad educativa. Sin embargo, estas apariencias esconden un trabajo silencioso y más o menos consciente generado en el seno de una comunidad que se autodefine como familia y que ha venido mejorando sistemáticamente sus resultados en la prueba SIMCE.

La escuela comenzó como una iniciativa de Roque Conejeros Ríos, docente que había desarrollado su carrera de profesor de matemáticas en el sector público y, tras ser exonerado, quiso hacer algo “para poder vivir” y aportar a la comunidad. Su hijo Cristián Conejeros, actual administrador, señala que, al iniciar sus actividades en octubre de 1981, la escuela se encontraba prácticamente en el campo y contaba apenas con tres salas de clases. Sin embargo, la matrícula superó ampliamente las expectativas de sus dueños: el primer día de clases había 185 estudiantes inscritos. Entonces, se impartían clases en doble jornada escolar, de primero a sexto básico.

Con el paso de los años, la escuela fue contando con nuevos recursos que se tradujeron en algunas inversiones para mejorar su infraestructura. Del mismo modo, durante la década de los noventa comenzaron a implementarse programas generados desde el Ministerio de Educación, como algunos proyectos de mejoramiento educativo y la Jornada Escolar Completa. Sin embargo, los resultados de la escuela seguían siendo sistemáticamente bajos.

Por entonces asume un rol activo en la gestión de la escuela el actual administrador, que reemplaza a su padre en algunas tareas. De a poco, Villa Irma fue mostrando una creciente efectividad y logros educativos que se aprecian claramente en los puntajes obtenidos en el SIMCE en los últimos diez años. En el caso de cuarto básico, el promedio de puntaje SIMCE del período 2002-2005 de la escuela era de 202 puntos en Matemáticas y 211 en Lectura, mientras que en el periodo 2009-2010 alcanzó los 239 y 261 puntos respectivamente, lo que representa un incremento de 37 y 50 puntos en los subsectores mencionados. Al observar en detalle los resultados de la escuela durante esta década apreciamos que el alza de puntajes ha sido más sistemática en Lectura que en Matemáticas, pues en este subsector se observa una caída de siete puntos entre los periodos 2002-2005 y 2005-2006. También en octavo básico se observa una mejora permanente de los resultados del SIMCE entre 2000 y 2011. El colegio inicia el período con un promedio de 223 puntos entre Matemáticas y Lectura, cifra que fue acrecentándose hasta alcanzar los 254 puntos de promedio entre ambos subsectores. Aquí, el alza más importante corresponde al año 2009, con un incremento de 17 puntos en Matemáticas y 13 en Lectura.

La matrícula del complejo educacional Villa Irma se ha mantenido estable en el tiempo, y –es importante destacarlo– el establecimiento no realiza ningún proceso de selección. De hecho, el director señala que tiene más cupos que niños en la escuela (en 2012 los alumnos eran 258). En cuanto a su funcionamiento, hasta 2013 se financiaba exclusivamente a través de la subvención regular, pues no contaba con SEP ni financiamiento compartido.

En definitiva, el colegio Villa Irma ha mostrado un mejoramiento de sus resultados educativos: sus bajos puntajes iniciales se han transformado en cifras que se han estabilizado levemente sobre el promedio nacional, y claramente por sobre el promedio del grupo socioeconómico medio bajo, del que forma parte. Explicar esta mejora es, en parte, el propósito de este informe.

UNA VISIÓN GENERAL DE LA ESCUELA

Antes no teníamos nada, ahora podemos almorzar todos (alumno).

Equipamiento e infraestructura

La escuela Villa Irma se encuentra en la población Villa Italia, cerca de la principal avenida del sector. El acceso es un pasaje lateral sin salida donde también se ubica un conjunto de casas. En la puerta principal no se indica el nombre del establecimiento y, al ingresar, se llega a una antesala techada que deja ver una mampara de vidrio y metal que da al patio central.

Las instalaciones de la escuela consisten en cuatro pabellones de un piso, dispuestos en torno al patio central y a una multicancha cercada por una malla perimetral. Los edificios están divididos según los niveles de enseñanza. En el edificio de párvulos, construido el año 2000, trabajan dos educadoras (una para cada nivel) junto con cuatro asistentes de la educación. En el *hall* se exhiben trabajos de los niños: copihues y banderas chilenas pintadas con ténpera. Aunque el espacio es relativamente amplio, no se encuentra habilitado para que los niños jueguen, porque en general realizan sus actividades al interior de la sala de clases. El sector de primer ciclo, por su parte, data de los años noventa y está compuesto por las salas de los cursos que van de primero a cuarto básico, una sala de computación usada con poca regularidad, y baños. El edificio del segundo ciclo se encuentra contiguo a un segundo patio, techado. Allí están ubicadas las salas de sexto y séptimo básico, la sala de profesores y el comedor. Octavo y quinto básico, en tanto, comparten un cuarto edificio, donde también está la oficina de la dirección. Las edificaciones se completan con una casa que habita la auxiliar de servicios menores del establecimiento.

Así, existen en la escuela diez salas de clases: ocho para básica y dos para educación parvularia; una sala por curso y un curso por nivel. Dentro de los proyectos futuros para la escuela se encuentra la construcción de salas multitaller, oficinas para los profesores y la habilitación de la biblioteca, que fue trasladada hace unos años fuera de las dependencias para habilitar un comedor más amplio para los estudiantes.

Antes teníamos que esperar para almorzar, teníamos una cocina chiquitita (alumno 8°).

No teníamos nada. Hasta que abrieron esta parte y ahora podemos almorzar todos y no quedar sin almuerzo (alumno 8°).

Como dijimos, la habilitación de la biblioteca es uno de los proyectos más importantes para el colegio, su sostenedor, los profesores y los estudiantes. El Centro de Alumnos señala que está dispuesto a colaborar para llevarlo a cabo.

“Estoy viendo la posibilidad de pedir un préstamo, por primera vez, porque quiero hacer una cosa bien buena, hacer una biblioteca al lado de la oficina, remodelar un poco. Una cosa bien bonita. Eso será lo último que voy a dejar hecho, quizá antes de mi despedida” (sostenedor).

“Nosotros como Centro de Alumnos teníamos el proyecto de abrir ese lugar para hacernos una biblioteca, porque nos gusta leer” (8° básico).

La biblioteca, sin embargo, parece reflejar un aspecto crítico de la escuela. El uso y disponibilidad de recursos que, al ser escasos e inconstantes dificultan el ejercicio de la labor docente. Refiriéndose a esta situación, los profesores comentan que el material educativo muchas veces no es suficiente para realizar sus clases o que no les llega a tiempo. Agregan, además, que la situación económica de las familias de los niños hace imposible solicitar aportes de este tipo.

“Te atrasas tres clases y al final sacas de tu bolsillo y traes materiales para todos, para poder pasar los contenidos” (profesora primer ciclo).

“Uno siempre quisiera tener más recursos didácticos, por ejemplo más materiales, porque lamentablemente desde donde vienen los chicos es complicado pedirles que traigan cosas. Y muchas veces no llegan los materiales. Por ejemplo, en la sala de computación sí hay computadores, pero no están todos funcionando, entonces es complicado trabajar en un espacio reducido donde no hay computadores para todos, porque la ansiedad de los chicos por estar frente al computador es muy grande” (profesor segundo ciclo).

Los estudiantes valoran los cambios que ha implementado la escuela, pero comparten la idea de que es necesario mejorar aún más su aspecto y equipamiento. Añoran, especialmente, contar con más recursos tecnológicos. Esta situación es reconocida por la jefa de UTP, quien ve en la Subvención Escolar Preferencial –a la que la escuela no se había acogido hasta 2013– una oportunidad para mejorar la escuela: “*Vamos a postular, porque es un recurso que en realidad estamos perdiendo. A lo mejor podríamos tener más tecnología en la escuela, podríamos tener en cada sala un data y no estar esperando*” (jefa de UTP).

En definitiva, la escuela ha ido mejorando en infraestructura hasta cubrir los requerimientos básicos, pero hoy enfrenta la necesidad de mejorar la disponibilidad de materiales pedagógicos y recursos tecnológicos para apoyar los aprendizajes.

“Somos como una gran familia”: organización interna de la escuela

“Yo era profesor y después se me ocurrió formar esta escuelita aquí. O sea, que aquí somos como una familia. Aquí todos jugamos, conversamos, nos aconsejamos” (fundador).

Como señalamos, la escuela Villa Irma es propiedad de Roque Conejeros, quien ejerció como docente en el establecimiento durante casi toda su vida. Hace unos años formó junto con

su familia la sociedad Complejo Educacional Nueva Villa Irma Ltda., sostenedora del liceo particular San Roque, ubicado a dos cuadras de la escuela. Tanto el liceo como la escuela comparten administrador (el hijo del sostenedor y su representante en la gestión de los establecimientos), director y jefa de UTP, pero cada establecimiento cuenta con una planta docente y de auxiliares independiente. Doce profesores (seis con contrato indefinido y seis con contrato anual) trabajan en la escuela Villa Irma, además de cinco asistentes de la educación y dos personas dedicadas a labores de mantención y limpieza.

Más allá de esta división formal, los entrevistados señalan que todos los miembros del equipo colaboran con las tareas de los demás:

“Mira, yo no te voy a mentir, nosotros hacemos de todo aquí, este es como un circo pobre. A veces te toca barrer en una parte. Yo cuido el almuerzo de los niños todos los días, y si se cae una bandeja yo no tengo problema, tomo la pala, la escoba y barro, limpio la mesa. No se me va a caer el título por eso” (jefa de UTP).

La gestión de la escuela depende de la presencia cotidiana de la familia propietaria, tanto en el rol de sostenedor y administrador como en otras tareas de apoyo. Por ejemplo, “don Roque” transporta diariamente a los niños en su camioneta desde su casa a la escuela. Su hijo y actual administrador entiende que la cercanía es una fortaleza: “Yo fui alumno de ahí, entonces sé cómo es la cosa. Yo no soy de papeleo ni de andar demorando”. Pero la relevancia que atribuye a su presencia contrasta con la distancia que intenta imponer entre las relaciones familiares, que se esfuerza por profesionalizar, y la escuela: “Cuando yo llegué a la escuela mi papá era sostenedor y aparte trabajaba mi madre, cumplía algunas funciones. La verdad es que yo quise hacer un trabajo distinto, los saqué a todos. Porque no podía dar órdenes, no podía tomar decisiones, porque si quería llamar la atención a mi mamá o a mi papá, era complicado”. Así, a pesar de que el sostenedor está todos los días en la escuela, es el administrador quien conduce las conversaciones con docentes y directivos, y quien recibe o detecta los requerimientos cotidianos y los gestiona.

Esta forma de funcionamiento ha redundado en un tipo muy fluido de coordinación entre el administrador y el director de la escuela. En palabras del primero: “Tenemos una muy buena, muy buena relación. No somos amigos, pero somos bastante de hablarnos bien sinceros las cosas. Y de repente duelen –tanto como para él como para mí– porque yo también me equivoco mucho. A veces voy más de la cuenta, no le voy a mentir”.

Esta buena comunicación se basa en parte en una distribución clara de tareas y responsabilidades, que en términos generales implica que el director gestiona pedagógicamente la escuela, mientras el administrador se encarga de las tareas administrativas y resuelve todos los aspectos relacionados con recursos, incluido el pago de docentes y auxiliares y el mantenimiento del edificio.

Todos los requerimientos materiales que implica la práctica pedagógica de la escuela deben ser planificados y estructurados como una solicitud al administrador, visada (y ajustada) primero por el director: “Al inicio de año los profesores hacen una lista de lo que necesitan, y los recursos se van adquiriendo en función del calendario de actividades”. También se planifican los gastos de la escuela a nivel de recursos educativos y lo que se necesite para equipar el aula. El administrador destaca su flexibilidad para atender necesidades emergentes: “[El director] me pide ‘tantas cosas’ y yo le doy altiro”.

La contratación de profesores y la gestión de recursos humanos es una tarea explícitamente compartida entre administración y dirección. En los últimos años, especialmente a partir de la

visión crítica del administrador respecto de las prácticas anteriores, se ha venido desplegando una modalidad de reclutamiento del personal mediante la cual “completan” su dotación docente más allá de los “profesores antiguos”, aquellos seis que cuentan con contrato indefinido.

Muy vinculado con este proceso está el de asignación de docentes a cada curso, decisión del director y la jefa de UTP. Aquí, resulta clave la destinación de tiempo y la experiencia, por lo que las jefaturas de curso son asumidas por los profesores con más antigüedad en el establecimiento: *“Un profesor que pase 30 horas acá, que son la gran mayoría, me da la seguridad de que va a tener una visión amplia no solamente de su curso, sino de los diferentes niveles”* (director).

Aislados de los programas ministeriales

Un elemento que llama la atención en la gestión de la escuela es la ausencia de involucramiento en programas o políticas educativas. En efecto, al revisar los últimos diez años, salvo por la incorporación a la JEC, la participación en el programa de alimentación escolar, y la recepción de textos, la escuela exhibe un aislamiento respecto a este tipo de iniciativas: algún proyecto de mejoramiento educativo (PME) antes de 1997, algunos aportes de bibliotecas, diez computadores en el marco del programa Enlaces en 2008, y no mucho más.

Especialmente llamativo es el hecho de que, pese a tener un número muy alto de estudiantes vulnerables (por ejemplo, más del 90% de los niños de la escuela tienen acceso al programa de alimentación escolar), Villa Irma no se hubiese incorporado a la SEP al momento de este estudio.

Dos razones están detrás de ello. De un lado, la convicción de que no lo habían necesitado: *“No tengo SEP básicamente porque yo considero que estamos bien trabajando sin ello”* (director), y de otro, la valoración crítica que tenían el director y el sostenedor acerca de los programas, básicamente en términos de que los incrementos en recursos tienen como correlato exigencias administrativas desequilibradas: *“Me han dicho que hay mucho trámite, mucha burocracia, hay mucho proceso que también demanda tiempo y espacio, sobrecarga de trabajo”* (director).

No obstante, a partir de 2013 han decidido incorporarse a la SEP por dos razones: primero, para contar con recursos que les permitan desarrollar proyectos hasta ahora postergados en materia de infraestructura y equipo técnico y, segundo, para poder competir con otras escuelas del sector en términos de lo que se ofrece a los estudiantes.

“Cuando se abrió la SEP empezaron a dar de todo a los alumnos, desde uniforme y mochilas, y entonces tú tienes una baja de matrícula que –en parte– te explicas con la SEP. En otras escuelas ofrecen muchas cosas más. Imagínate que hasta algunos uniformes tuve que dar este año, para no perder alumnos. Entonces o tengo SEP o cierro la escuela” (administrador).

Coherente con esa “distancia” es el tipo de vínculo que mantiene la escuela con el Ministerio, desde el cual la supervisión ha sido esporádica –excepto en el último tiempo a propósito de incorporación a la SEP– y muy centrada en ofrecer proyectos más que en proveer asesoría.

Percepción negativa del entorno: el costo de no seleccionar

El complejo educacional Villa Irma trabaja en un contexto de escasos recursos. Se encuentra ubicado en Amanecer, sector de Temuco cuyo poblamiento se inició con pequeñas villas y mu-

chas casas de autoconstrucción, la mayoría de madera, durante la década de 1970. Actualmente, el sector está completamente poblado y constituye una de las áreas más pobres de la ciudad. Desde la escuela se percibe que la zona ha ido cambiando con el tiempo, mejorando a través de la participación de la comunidad y la intervención municipal, y también mediante el trabajo que ella misma realiza, por ejemplo durante los años en que impartió educación de adultos en modalidad vespertina. Los adelantos han redundado en un mejoramiento de la percepción del sector, que “antes era complicado” y “muy mal nombrado”.

Un elemento destaca en la relación entre el colegio Villa Irma y la comunidad que habita su entorno: el hecho de que –a pesar de sus logros académicos– la escuela no aparece siempre bien valorada.

Cuando llegué a trabajar me mandé a hacer un delantal por acá cerca, y la señora me preguntó a dónde venía y yo le dije “Pasé por aquí porque me vine a trabajar a la escuela que está ahí”. “No”, me dijo, “usted no sabe dónde se está metiendo”, y yo le dije: “¿Por qué?”. “Es que ahí ¡son terribles!, ¡son terribles!” (profesora).

Durante las entrevistas pudimos darnos cuenta de que la opción del colegio por atender a todos los estudiantes y no realizar ningún proceso de selección para su ingreso genera diferencias de opinión, incluso al interior de la comunidad escolar.

“Esta escuela no hace ninguna prueba de selección, se reciben todos los alumnos, independiente de las condiciones en que vengan, sus creencias, está abierto para todas las personas que quieran ingresar” (encargada de convivencia).

“Todos tenemos derecho a la educación, sea educación municipal, pagada, la que sea, todos tenemos derecho a la educación. Y acá no existe la prueba para ingresar, que si yo me saco tal promedio, entro. Entonces eso yo creo que es muy destacable, porque todos merecemos educación” (apoderadas Centro de Padres).

A pesar de esta visión positiva, la medida no parece ser valorada por todos los integrantes de la comunidad de manera homogénea. En particular, los estudiantes no están muy de acuerdo con el ingreso de alumnos nuevos, que “desordenan todo, como que desordenan el gallinero”. “Por ejemplo –señala una alumna– “ella [una compañera] era ordenadita y entonces después llegó uno nuevo y se empezaron a juntar y ella se puso desordenada. Es que vienen de otros colegios igual”.

A la opción de no seleccionar se sumaba hasta hace poco tiempo la opción de la escuela por no adscribirse al régimen de Subvención Escolar Preferencial, con lo cual el único ingreso del establecimiento correspondía a la subvención regular. Ello redundaba, por ejemplo, en que el colegio no les proporcionaba uniformes a los estudiantes, optando por no exigirselos tampoco a las familias.

Yo creo que la escuela no es bien valorada, sinceramente. Porque nosotros no discriminamos, nosotros no tenemos ley SEP y por lo mismo no todos los niños están uniformados, pero en realidad eso pasa a segundo plano. A nosotros lo que nos interesa es que los alumnos vengan a clase, que se superen, que aprendan. Pero ellos ven que en otros colegios los alumnos van con uniforme, que esto, que esto otro. Yo creo que la comunidad no valora el establecimiento, y eso que la escuela hace bastantes méritos para ser valorada (director).

No seleccionar a los estudiantes ha permitido que la matrícula del colegio permanezca estable en el tiempo, algo que los docentes destacan y resulta primordial para los directivos. Sin embargo, los entrevistados señalan que para mantenerla han debido flexibilizar elementos propios de la normalización del establecimiento, como la hora de entrada, fijada actualmente a las 9:00 de la mañana, o las horas en que se realizan evaluaciones (nunca durante el primer bloque). Los profesores señalan también que existen muchos atrasos que son tolerados en parte por la necesidad de asegurar la permanencia de los alumnos en el establecimiento.

A las 10:00 lo trae. Y no hay una exigencia, o sea, tú dices, por ejemplo: “Pucha es que no, porque el proceso de aprendizaje se le va a cortar, se va a perder el inicio de la clase, se va a perder la introducción de la actividad” o algo, pero es “me atrasé” y punto.

Porque si se le dice algo, ¿el apoderado qué es lo que hace hoy en día?: “Me lo llevo a otro colegio” (docentes primer ciclo).

Otra de las consecuencias nocivas imputadas por los profesores a la preocupación por matrícula es que afecta su relación con los apoderados, dejándolos en una posición incómoda.

Si no hay matrícula no hay dinero, no hay sueldo. Entonces cuando hay un conflicto, tú tienes que mantener la sonrisa de oreja a oreja y agachar el moño. Aunque a veces estés en lo correcto y sea el apoderado el que está equivocado, tú tienes que decir: “Me equivoqué, disculpe”. Se nos ha dicho: “Cuiden la matrícula” (docente primer ciclo).

Por último, los profesores asocian la forma en que se evalúa a los estudiantes con el problema de la matrícula. Señalan que el 20% de los promedios de sectores como matemáticas y lenguaje se constituye a partir de las notas que los alumnos obtienen en sectores como arte y música. Esta práctica, que se denomina “articulación de subsector” tendría por objeto, según ellos, mejorar las notas y, por ende, la percepción de los apoderados respecto a los aprendizajes de sus hijos, permitiendo así “defender la matrícula”.

No obstante la estabilidad de la matrícula, el proceso de rotación de niños en esta escuela es alto. Según comentan directivos y profesores, los motivos de los padres para trasladar a sus hijos de establecimiento no necesariamente tienen que ver con la calidad de la enseñanza, sino con la oferta material de otros establecimientos. Director y jefa de UTP coinciden en que esta situación se debería al mal uso que otros colegios han hecho de los recursos provenientes de la SEP.

Por mucho tiempo se ha dado esa idea de que los colegios han ganado mucha plata con la educación. Y hay muchos colegios actualmente que entregan uniforme, buzo, útiles escolares, transporte, miles de beneficios. Pero el Villa Irma no ha caído en eso, no ha caído, y aun así tenemos alumnos que llegan solos acá, que sus papás los matriculan. Pero también hay alumnos que son vulnerables. Por ejemplo, una vez me tocó que vino una persona a matricular a sus hijos, y luego me preguntó: “Pero usted qué me da por matricular a mis hijos acá en la escuela, en la otra escuela me ofrecían su uniforme”. Yo le dije: “No le puedo dar nada, solamente que su hijo aprenda” (director).

En definitiva, Villa Irma es un colegio que, al momento de este estudio, debía lidiar con la necesidad de asegurar la matrícula y otras dinámicas del mercado escolar contando únicamente con los recursos provenientes de la subvención regular.

Participación y relación con los padres y apoderados en la vida escolar

En el ámbito familia/escuela, una de las preocupaciones expresadas por diferentes integrantes de la comunidad escolar es la poca participación e involucramiento que con el paso de los años han ido mostrando los apoderados en las actividades del colegio, y que contrasta con la existencia de un activo Centro de Padres.

El Centro de Padres está constituido por un grupo de mujeres, la mayoría de las cuales son apoderadas del colegio desde hace muchos años. Tienen un alto compromiso con las actividades que se desarrollan y no solo participan de ellas, sino que también lideran por su cuenta muchas iniciativas para apoyar el mejoramiento de la infraestructura y de las condiciones generales de la enseñanza en la escuela, tales como proyectos de reciclaje o mejoras en el gimnasio. Han participado de la construcción de las salas de kínder, la multicancha y los comedores, además de organizar actividades para juntar fondos y financiar estas tareas. Muy conectadas con las necesidades del colegio, las apoderadas comentan que sus proyectos futuros son la biblioteca y la habilitación de un quiosco, además de colaborar más activamente con el Centro de Alumnos: “Hacemos nuestras reuniones con los chicos del Centro General de Alumnos, para que ellos nos den sus ideas y nosotros damos nuestras ideas y así sacamos conclusiones para ir mejorando, cada día, lo que hagamos”.

Sin embargo, el trabajo de estas apoderadas constituye una excepción respecto a la realidad general de sus pares:

Porque si nosotros no estuviéramos comprometidas con el colegio, si no nos gustara, no estaríamos trabajando por el colegio, nos daría lo mismo cómo esté. Pero queremos al colegio, en todo ámbito, con todo lo que signifique, con todo lo que tiene. En el barrio donde vive, o donde nosotros vivimos.

Hace quince años éramos más. Yo siempre he sido presidenta, y entonces teníamos un grupo de apoderados que si decíamos: “¿Podemos hacer esto?”, una contestaba: “Estamos todos”. Vendíamos, íbamos a reuniones, nos citaban los viernes los docentes y la mayoría iba y participaba. Ahora no, es la directiva no más (apoderada Centro de Padres).

Asimismo, los directivos y docentes resienten la falta de participación.

“Por ejemplo, nosotros organizamos un baile, y les pides con anticipación que los niños vengan vestidos de algo, o tú misma haces el material, y los niños a veces no llegan. Y eso decepciona, porque los niños están con todo el entusiasmo, pero la base son los apoderados” (jefa de UTP).

Pese a estas dificultades, el colegio también ha buscado algunas alternativas para acercar a los padres, como el sistema de puertas abiertas, que les permite a los apoderados ingresar al establecimiento en cualquier momento del día, sin necesidad de contar con una citación previa: “Es bueno que uno venga a ver a su hijo en clase, en los recreos, en el momento que uno estima. Y cualquier problema, ellos llaman” (apoderada Centro de Padres).

Este libre acceso al colegio es valorado positivamente por las apoderadas, que comentan que es un sistema que les permite participar de las actividades escolares que sus hijos están desarrollando. Por su parte, el director señala que su política de puertas abiertas también mejora el trato

con el Centro de Padres y Apoderados, cuyos miembros comentan que el director es una persona muy accesible y que si le quieren pedir algo, pueden contar con él.

PROCESOS CRÍTICOS PARA EL MEJORAMIENTO: LA GESTIÓN, LA ENSEÑANZA Y EL VÍNCULO CON LOS ESTUDIANTES

De la normalización al mejoramiento

Dicen que esa escuela iba derecho a ser una escuela catalogada “en recuperación” (supervisor).

Hasta aquí, es probable que lo que hemos descrito no difiera de lo que podría decirse de muchas escuelas que están —a partir de su propia iniciativa, la de su sostenedor o por la presión ministerial— intentando recorrer un camino de normalización (por ejemplo, completando su infraestructura básica o asegurando la mantención de la matrícula). Sin embargo, dos elementos destacan en la trayectoria de esta escuela. Una característica distintiva es la persistencia de una visión sobre la mejora que adoptó el sostenedor y la capacidad de sumarse a ella —o de complementarla— de al menos dos de sus últimos directores. Un segundo elemento relevante es la identificación, por parte de distintos integrantes de la comunidad escolar, de aspectos concretos que dan cuenta de esta mejora.

Al observar la historia del establecimiento, los actores de la comunidad escolar reconocen avances en distintos ámbitos. El primero, los resultados académicos que se identifican con la prueba SIMCE. Docentes y apoderados explican el alza de los puntajes obtenidos en la evaluación a lo largo de los diez últimos años con la preocupación especial y el compromiso que tienen los profesores con su tarea, que se traduce en un trabajo focalizado en los niveles de enseñanza que la rinden.

También se reconocen avances en el ámbito de convivencia, pues los entrevistados perciben una disminución de los conflictos y una mejora en la relación entre los actores de la comunidad educativa. Este progreso es atribuido, principalmente, a la llegada de una encargada de convivencia y al trato que establece con el resto de la comunidad escolar. Respecto de sus tareas, señala que ha enfatizado el respeto por la autoridad del profesor en el aula y el reforzamiento de las relaciones y cercanía entre alumnos y directivos.

Si el niño siente que el profesor es el que gobierna y es una autoridad en la sala de clase, va a estar bien el ambiente pedagógico, va a haber una buena recepción y una buena entrega. Ese es el cambio mayor que yo he notado en cuanto a la disciplina, que se puede hacer clases mejor ahora que antes.

También ha mejorado la parte de arriba, desde los directores hacia abajo. Que los niños también tienen una acogida, ahora pueden conversar con el director. Si el director se pone a jugar, eso al niño le sirve (encargada de convivencia).

Esta situación representa un cambio favorable respecto del pasado de la escuela, caracterizado por un liderazgo más vertical y menos cercano a la labor docente. En este punto el actual director, señalan los profesores, ha marcado una diferencia: “Antes la autoridad era allá y acá el

profesor y los niños. Ahora no. Trabajar en una parte donde tú sabes que vas a contar con el apoyo de tu director, o que va a estar apuntalándote en el momento que tú lo necesites, es grato trabajar así” (encargada de convivencia).

Las razón que esgrime el administrador es distinta: contar con mejores profesores. Esta visión arranca de su convicción de que había docentes que desarrollaban su tarea de manera muy limitada: “No hacían buenas clases, ni siquiera se preparaban”. Por este motivo, a partir de 1997 inició un proceso complejo y progresivo de despidos y contrataciones que combina la búsqueda de mejores profesores con las lides de un proceso administrativo de este tipo.

“Me he quedado solamente con lo que yo veo que es bueno. Lamentablemente el tipo de contratación del profe, eso es lo que te ata. Porque tienes que pagarle el año completo si quisieras tomar a otro, y la subvención no da para eso. Tuve que ir juntando plata, de a poco se fue juntando. Y una vez que había plata se va despidiendo a la gente. Partí cambiando al director, había un director que no andaba para ningún lado” (administrador).

Los docentes han ido siendo reemplazados, pero no con contrato indefinido. Se diseñó un procedimiento para incorporar nuevos docentes que considera convocatoria pública, entrevistas y clase demostrativa. Luego del llamado público, se preseleccionan docentes que son entrevistados respectivamente por la jefa de UTP, el director y el administrador. Mientras las dos primeras se centran en la experiencia y conocimiento del candidato, en su entrevista, el administrador busca reconocer el compromiso e idoneidad respecto del contexto y proyecto de la escuela del profesor. “Yo hago la entrevista que es más humana, me gusta saber quién es la persona. Y aunque tenga los estudios, para enseñar tiene que entregar un don. Es distinto enseñar a sumar que sacar niños que tengan buena educación (administrador).

Finalmente, tiene lugar una clase demostrativa, para la cual se le indica al profesor el nivel de enseñanza y el contenido que se espera que pase. Los entrevistados señalan que esta etapa del proceso a veces genera molestia entre los postulantes: “*Mañana lo espero acá a las 9:00’. Y hay profesores que se enojan, que llevan diez años, doce años de experiencia, y dicen: ‘Cómo un cabro chico me está pidiendo eso a mí’, y bueno: ‘Usted quiere trabajar, entonces...’*” (director).

Otro componente de la mejora que el administrador y la familia propietaria anhelan para su escuela tiene que ver con la formación valórica; el ideal de formar personas de bien. El administrador señala que su propósito es lograr que Villa Irma se convierta en “una escuela que sea modelo en el sector, que sean niños que no solamente estén enfocados en los conocimientos o que se puedan desempeñar en algún área, sino que además sean niños que tengan los valores”.

Para el actual director, la mejora tiene que ver también con marcar una diferencia respecto a la oferta educativa del sector. Según él, el colegio tiene que estar “*dentro de los mejores del sector, para que yo tenga una ventaja y bueno, que venga un apoderado y quiera matricularse: ‘¿Por qué se va a matricular a la escuela Villa Irma?’. Porque sus alumnos aprenden, los datos lo dicen*” (director).

Finalmente, en torno a estas visiones existe entre los docentes una preocupación por involucrar a las familias y mantenerlas informadas. Así, intentan entregarles un calendario de pruebas y actividades principales; integrarlos en la discusión del reglamento interno y pedirles que lo suscriban; invitarlos a observar clases —especialmente en el segundo ciclo—, y realizar talleres específicos sobre algunos contenidos como fracciones para ayudarlos a apoyar académicamente a sus hijos.

Una gestión compartida

Tengo confianza en que queda en buenas manos (sostenedor).

Como se ha señalado, la conducción pedagógica de la escuela es realizada principalmente por el director y la jefa de UTP. Este equipo relativamente nuevo (tres años) constituye una dupla consolidada y con confianza recíproca: “La relación es buena, y de bastante confianza, porque cada vez que tenemos problemas tratamos de solucionarlo inmediatamente. O si yo tengo una diferencia con ellos tengo los espacios necesarios para decirlo” (director). Si bien de cara a los docentes quien conduce la escuela es el director, en el trabajo cotidiano no se aprecia una división de funciones muy estricta entre este y la jefa de UTP.

El sostenedor valora positivamente este esquema y, especialmente, la conducción pedagógica del director. De hecho, proyecta al director en un rol de liderazgo aún más amplio: “Mira, con el director yo estoy confiado en la conducción de la escuela, tengo confianza en que queda en buenas manos. Va a quedar bien la escuela, porque además que es gente joven que tiene proyección para seguir trabajando y hacer cosas buenas por los alumnos”. Esa confianza es tributaria, hasta ahora, de la división de responsabilidades entre él y el director.

En la forma en que el director asume la conducción de la escuela y el énfasis por mejorar, dos elementos aparecen como los más relevantes: avanzar en construir un marco común e intentar estar cerca del trabajo docente.

En cuanto a la construcción de un marco común para la actuación en la escuela, durante los últimos años los esfuerzos se han orientado a ordenar y formalizar propósitos compartidos con los docentes.

“Validamos cada dos años el Proyecto Educativo Institucional y el reglamento de convivencia, los trabajamos con la planta docente. Con quienes permanezcan más en el tiempo, y de acuerdo a sus necesidades también, para poder ser incorporadas. Y se acredita si hay que hacer alguna rectificación, alguna modificación, de acuerdo a los desafíos y las metas que nos proponemos a futuro” (director).

Actualmente, ese foco común está a medio camino entre mejorar las prácticas de la escuela y desarrollar la capacidad de acoger y contener a los niños y niñas que asisten:

“Yo creo que el director tiene foco en la parte pedagógica, eso se le ha metido entre ceja y ceja” (sostenedor).

“Básicamente, nosotros la meta que siempre hemos tenido es los alumnos pobres. Nosotros nos fortalecemos para ser bien cercanos a nuestros chiquillos. Eso creo que es la principal estrategia que seguimos como equipo” (director).

Al parecer, desde la dirección se quieren aprovechar los requerimientos burocráticos y administrativos sobre actualización de PEI y otros como oportunidades, aunque aún pesan mucho (quizá allí descansa la iniciativa) las demandas e instrucciones de MINEDUC. Según el director, “a nivel de Ministerio, como institución, te piden que verifiques y valides estas herramientas a través de un análisis que tiene que ser rectificado y enviado nuevamente”. En este sentido, él les asigna a estos instrumentos un peso relevante como normas para la acción: “Cuando se contrata

a cada profesor se le entrega el extracto del proyecto educativo y los extractos de los reglamentos correspondientes, se evalúa cuáles son las técnicas, cuáles son los plazos, cuáles los procesos que se van a evaluar” (director).

Respecto a la importancia de “estar cerca del trabajo docente”, la escuela ha venido desarrollando, impulsada por la dirección y la adhesión de una parte de los profesores, una modalidad de seguimiento relativamente poco formalizada, donde se generan conversaciones sobre las prácticas docentes en base a la revisión del avance de los estudiantes: “Más que de un proceso de evaluación, nos gusta hablar de los logros de aprendizajes que tienen los estudiantes, que es mucho más importante que una evaluación” (director). Estas conversaciones son tensionadas por la atención que deben prestarles a los resultados de aprendizaje medidos en las pruebas y calificaciones, y las necesidades de los estudiantes en tanto que niños pobres.

Cada tres meses yo pido un informe de calificaciones totales por subsector, y comentamos cómo vamos en las notas, cómo hemos logrado aprendizajes, y así se va trabajando. Después llega el final de semestre y se analizan todas las calificaciones de todos los estudiantes cuantitativamente. No hablamos cualitativamente porque ya después de un semestre tuvimos el tiempo para conocer la realidad del estudiante, cuáles son sus defectos, sus virtudes, cuáles son sus necesidades. Aquí la carencia afectiva es lo principal, es el principal desastre que hay en los alumnos vulnerables (director).

La enseñanza

Suena el timbre para entrar a clases

En su mayoría, los estudiantes ingresan al colegio para desayunar a las 8:30, beneficio que entrega JUNAEB durante todo el año, incluyendo los meses de verano (período en el cual aproximadamente 50 estudiantes también asisten diariamente a almorzar). El ingreso al colegio es custodiado todos los días por un profesor de aula.

La mayoría de los alumnos son trasladados gratuitamente al colegio en alguno de los dos buses con que cuenta la escuela. Durante las entrevistas, los estudiantes expresaron muy buenos comentarios respecto al transporte escolar, del que se encarga personalmente el fundador y actual sostenedor. El ritual comienza a las 7:30 de la mañana, y en él participan también los auxiliares, quienes apoyan a los choferes con el cuidado de los niños durante el recorrido.

Las clases se inician a las 9:00, aunque los estudiantes siguen ingresando hasta las 9:20. A las 10:30 finaliza la primera hora de clases y al toque de la campana los estudiantes salen de sus salas, siguiendo la directriz de la dirección que indica que deben permanecer en los patios. A contar de esa hora y hasta las 10:45 los alumnos se divierten en diferentes actividades: los hombres juegan al trompo o la pelota, y las mujeres conversan entre ellas en los pasillos. Los niños de diferentes niveles también comparten el tiempo de recreación juntos. El ambiente en el recreo es grato, los niños corren por los pasillos y en general la convivencia es buena. La escuela no cuenta formalmente con inspectores de patio, por lo cual el equipo docente se ha organizado para acompañar a los estudiantes en este periodo. Un portero vigila el ingreso y salida de las personas en la puerta principal.

Cuando son las 10:45 finaliza el primer recreo y los estudiantes se dirigen a sus salas de clases para asistir al segundo bloque que dura hasta las 12:45. En todas las salas del colegio las mesas y sillas son de madera recubierta con melamina color blanco y patas de aluminio. En algunas hay dibujos con nombres de los estudiantes, grafitis o corazones. En la parte trasera de las salas hay un pequeño mueble que sirve de estante para guardar los libros de cada subsector, material que es empleado por los profesores durante el desarrollo de sus clases.

Un pequeño paseo por las dependencias de la escuela muestra que no existe exposición de dibujos de los estudiantes en los patios comunes, aunque sí en algunas salas de clases. En los cursos de segundo ciclo se observan fotocopias de las partes del cuerpo pintadas o extractos de historias mapuches escritas por los niños. También hay diarios murales donde se exhiben algunos copihues de papel, resabios de las celebraciones de fiestas patrias. En el primer ciclo, en tanto, las salas de clases están decoradas con dibujos y caricaturas recortadas por las profesoras. Cada una elige la decoración de su sala. Se observan letreros de cartulina con indicaciones para el uso de las mayúsculas, la estructura del cuento, la función del agua, ideas sobre la desertificación, los números, y algunas recomendaciones sobre el uso del mobiliario del colegio.

El segundo recreo es el periodo más extenso en términos de tiempo, debido al almuerzo de los estudiantes. Durante este bloque son los directivos los encargados de apoyar la disciplina escolar.

Tratamos de evitar que exista *bullying* aquí en el colegio, y yo creo que es bien efectivo porque hacemos turnos de patio. Para los profesores es su hora de almuerzo. Ellos se dedican a comer, descansan, y los únicos que damos vueltas en ese rato somos el tío Claudio, yo y el tío Cristián. Los profesores nos colaboran con turnos de patio en el primer y en el último recreo, para que no haya ningún problema (jefa de UTP).

No todos los alumnos usan el uniforme escolar. La jefa de UTP señala que no es una exigencia del colegio por los gastos que puede implicar para los apoderados, siendo la prioridad fundamental que no dejen de asistir a clases. “A nosotros lo que nos interesa es que los alumnos vengan a clase, que se superen, que aprendan” (jefa de UTP).

La jornada del colegio se extiende en la tarde hasta las 15:45, momento en que a los alumnos se les entrega una colación, para luego llevarlos de vuelta a sus casas en los transportes de la escuela.

Las clases en el Villa Irma

A primera vista, el trabajo de aula desarrollado en la escuela parece un proceso con una gestión pedagógica poco formalizada. En efecto, en el transcurso de las entrevistas y observaciones de clases pudimos reconocer la existencia de acuerdos no sistematizados o incluso “implícitos” entre los docentes sobre las metodologías que les han resultado más efectivas con sus estudiantes. Entre ellas, logramos identificar la revisión del cuaderno, el uso del libro de textos, las actividades de clases con nota directa al libro y el repaso de contenidos antes de las pruebas sumativas.

El colegio no cuenta con registros históricos concretos de esta experiencia de aprendizaje colectivo. Su surgimiento ha sido más bien circunstancial, quizá a partir de espacios de reunión semanal o de transmisión oral, las llamadas “conversaciones de pasillo”. En este sentido, las en-

trévistas permitieron reconocer algunas creencias compartidas en relación con las capacidades y necesidades de los estudiantes que, suponemos, sustentan lo que se observa en la sala de clases: “Mi punto de vista es que uno tiene que ser bastante conductista para trabajar en el colegio. Sí, hay que recurrir a métodos más arcaicos en este caso, solamente la pizarra, el libro de clases y el texto” (profesor 2° ciclo).

Del análisis de las observaciones de aula y las entrevistas postclase a profesores y alumnos, pudimos apreciar que la estrategia con mayor predominio en la escuela es la revisión del cuaderno del alumno:

Es la evidencia que tiene el profesor para ver que los chiquillos sí trabajan. Están registradas las actividades y yo me doy el tiempo de revisar prácticamente la totalidad de los cuadernos de la clase. Leo la respuesta, hago algunas correcciones pertinentes (profesor 6° básico).

Un monitoreo constante, por ejemplo, yo explico al principio de la clase, doy una cierta cantidad de actividades y empiezo a llamar, y reviso, reviso, reviso, de repente me doy el trabajo de revisar todos los cuadernos en una clase para ver que realmente lo estén haciendo (profesora 2° ciclo).

Los docentes argumentan que el surgimiento de esta técnica se debe al bajo compromiso que tienen las familias con el apoyo y revisión de las tareas escolares de sus hijos, lo que ha cambiado sus estrategias y prioridades: “Cuando llegué acá, mandaba trabajos a la casa y los cuadernos llegaban igual, y, a veces, ni llegaban, entonces se optó por la medida de trabajar con los cuadernos acá y que no se fueran para la casa” (profesora primer ciclo).

Pero no todo es negativo. Pese a estas dificultades, existe también participación del alumnado en las actividades de aula, como lo muestra el registro de una clase de ciencias en sexto básico: “Luego de la exposición de los objetivos de la clase y de copiar en sus cuadernos un mapa conceptual diseñado por el profesor para integrar todos los contenidos del semestre, el docente da la siguiente instrucción: “Vamos a hacer una actividad”. Se escucha en el mismo momento un bullicio de aprobación general en todos los estudiantes, se ve que les motiva mucho trabajar” (nota de campo).

Las entrevistas postclase mostraron que motivar a los estudiantes a hacer actividades es parte importante del trabajo docente y, ellos lo saben, demanda tiempo: “Si vamos a hacer una bonita clase, amena, con actividades motivadoras, tenemos que darnos tiempo para planificarla” (profesor). Los profesores también identifican que la participación es importante y la incluyen: “No les gusta que yo solamente esté hablando, sino que participar, no tanto hablando en la clase, pero sí haciendo las actividades, que yo creo que es lo que más les motiva a los chiquillos” (profesor ciencias 6° básico).

La apreciación de los alumnos sobre las actividades de clase es positiva. Señalan que “es entretenido, sí, porque nos hace escribir mucho, por eso siempre todos hacemos bien las tareas” (estudiantes 6° básico). Asimismo, valoran el apoyo cercano de los profesores: “Nos corrigió las faltas de ortografía, nos ayudó a escribir” (estudiante 5° básico). Lo anterior refleja la importancia que los alumnos le dan a recibir instrucciones personalizadas, a lo que se suma su interés por realizar actividades como “los diagramas, las presentaciones, disertaciones y maquetas” (estudiantes 6° básico). Por otra parte, también se detectó la asociación de algunas estrategias con sanciones, como el dictado: “Sí, igual dicta y dicta y dicta. Como ayer, que escribí y a la medida

que iba terminando uno, borraba al tiro, no nos dejaba escribir a todos. Y uno le trataba de decir que repitiera y ella no quería, seguía no más”.

En relación con los modelos de enseñanza, los profesores de la escuela Villa Irma parecen estar convencidos de que el pragmatismo (que algunos denominan conductismo) es lo que funciona al educar.

Estuve en un colegio cristiano y es otro tipo de metodología, no hay necesidad de estar llamando la atención, los niños pueden estar 40, 50 minutos respondiendo preguntas, no hay que estar encima de los estudiantes, hay que ser más constructivista. Acá hay que ser más conductista para llevar la clase, pasar contenidos. De acuerdo a lo que yo voy aprendiendo y he visto en este colegio, es la mejor manera de trabajar (profesor 1^{er} ciclo).

No responden a la libertad, por ejemplo, de indagar, de inferir información, libertad de hacer trabajos más autónomos, por ejemplo, los trabajos en grupo, muy pocos se toman en serio la actividad. O quizá una clase puede funcionar, pero si uno constantemente trabaja con eso, los chicos no toman en serio las actividades, escuchan música, tiran tallas, se ponen a molestar (profesora 2^o ciclo).

Al parecer, la forma de desarrollar el trabajo de aula en el Villa Irma obedece a un acuerdo que señala que “realmente funciona el ser como más conductista: se les pide algo, preguntas estructuradas, un texto que hay que analizar, un mapa que está en el libro” (profesor 2^o ciclo).

En síntesis, las clases tienen un foco fuertemente expositivo en el inicio y desarrollo, en que predomina el traspaso de información a través del dictado. Estas acciones se matizan con consultas al grupo. Respecto del tipo y diversidad de actividades, en las clases observadas se desarrolló una sola actividad central que incluyó revisión de cuadernos, uso del libro de texto, cuestionarios y repaso de contenidos. Cuando hubo retroalimentación fue solo grupal y, al cierre, se intercambiaron ideas entre todos o los alumnos realizaron exposiciones.

Las prácticas de gestión pedagógica para mejorar: planificación y monitoreo

De lo que más se nos ha exigido desde que llegué al colegio es el tema de las planificaciones, la puntualidad, el orden, se han ido agregando cosas, pero como que son bastante enfáticos, hay que tener tres copias de las planificaciones semanales, que son bastante rigurosas (docente antiguo).

La escuela Villa Irma ha venido desplegando una práctica –más que una estrategia– de planificación y monitoreo que se basa en tres elementos: planificación global y monitoreo de cobertura curricular; planificaciones e instrumentos de evaluación semanales revisados por la dirección, y espacios de discusión profesional para la consolidación de avances. Cada uno de ellos presenta desiguales grados de desarrollo.

Sobre la cobertura curricular, los docentes declaran que se ha instalado como rutina la elaboración de un diagnóstico que permite planificar y organizar cómo irá avanzando. Este se implementa durante el mes de marzo, cuando los profesores evalúan el nivel de sus alumnos y comparten los resultados con sus colegas, para luego ajustar la planificación global de la escuela para el año. La jefatura técnica tiene un rol muy activo de coordinación y control de este proceso.

A principios de año es mucho trabajo, porque después hay que elaborar planes de mejora. Pero los planes que nosotros formulamos se van modificando en el tiempo, no es algo tan rígido, porque la realidad va cambiando. Ahora, lo que demanda mucho tiempo es el tema de las planificaciones (jefa de UTP).

Posteriormente, al final de cada semestre, se revisa el avance en los consejos generales de profesores:

En todos los niveles, desde prebásica, y comentamos entre todos. El profesor de matemáticas, por decir, pasa adelante y dice: “Bueno, mis contenidos para cuarto básico fueron estos, el porcentaje de aprobación en este contenido fue más bajo, en este más alto”. La idea es ir haciéndose una idea de cómo fue avanzando el curso (jefa de UTP).

En esta misma búsqueda por mejorar, en los últimos tres años la dirección de la escuela ha intentado instalar la práctica de observación de clases. Al parecer, los avances son desiguales. Por una parte, se ha incorporado la observación por parte del director y la jefa de UTP, pero su uso no está programado con detalle y suele limitarse a los profesores nuevos. “Si viene un profesor nuevo y no sabes cómo está trabajando, a lo mejor hay algunas observaciones a principio de año para que no haya un perjuicio después” (director).

Por otra parte, en la escuela se practica la observación entre pares, que ha sido promovida por la dirección pero muy débilmente implementada. “Se nos ha hecho bastante difícil, pero nosotros queríamos evaluación de pares. Los profesores son reacios, no nos ha resultado mucho, yo creo que con el tiempo igual vamos a tener que implementarla. A los profesores no les gusta que los evalúen los otros, prefieren que los evaluemos nosotros” (jefa de UTP).

La segunda forma de monitoreo en la escuela son las planificaciones e instrumentos de evaluación semanales, revisados por la dirección. Estos se presentan como el sello de la gestión pedagógica de la escuela, no solo porque lo declaren los directivos, sino porque los docentes claramente lo perciben así: ellos entienden que la entrega de planificaciones los días viernes es una obligación funcionaria y profesional.

En Villa Irma se habla del día viernes como del día de “cargar” las planificaciones, como si consistiera en alimentar un *software*, aunque en términos prácticos se trata de hacer llegar (preferentemente de modo electrónico) la planificación detallada de la semana entrante y las pruebas que se aplicarán. Ambos instrumentos son revisados por la jefa de UTP o el director. La distribución de revisiones se basa en las áreas donde cada uno de ellos son (o se sienten) más competentes. “El director se maneja más en todas las áreas, en lo que tiene que ver con ciencias, matemáticas y todo. Nos dividimos, por ejemplo, a mí me gusta más lenguaje” (jefa de UTP).

Este proceso de revisión tiene dos tipos de consecuencias: una en el ámbito técnico-pedagógico y otra en relación con las reglas de funcionamiento de la docencia en la escuela. En términos técnico-pedagógicos, las planificaciones o pruebas que parecen inadecuadas (especialmente porque no son consistentes con la progresión curricular que se ha venido desarrollando o con la propia información de progresos y dificultades del curso) deben ajustarse, lo que se le informa por mail al docente. Esta práctica no genera, aparentemente, mayores problemas de convivencia dentro de la escuela, pues los actores la asumen como un contenido relevante de la comunicación profesional. Los docentes perciben las revisiones como una de las bases sobre las cuales el

director toma algunas decisiones, pero complementándolas con sus propias observaciones. “Las planificaciones yo creo que sí se revisan, pero más que eso, el director constantemente entra a las salas no a mirar, sino que a cualquier cosa y de paso mira qué es lo que se está haciendo y qué no” (profesor antiguo).

Las reglas de funcionamiento de la docencia, en cambio, son resistidas por su mayor complejidad. Para la dirección de la escuela, si un docente no ha presentado oportunamente la planificación, no puede hacer clases.

Y si el profesor no carga las planificaciones el día viernes, si por equis motivo –se le acabó la tinta o cualquier problema– no llega el lunes con las planificaciones, no puede entrar a hacer clases. El año pasado un profesor que ya no está dijo: “Tía, por favor, ¿las puedo traer el lunes?”. “Mándamelas a mi correo antes”. No me las mandó y el lunes yo lo vi adentro de la sala de clases: “¿Dónde está su planificación?”. “No la traje, que el computador, bla, bla, bla”. “Entonces no puede”. No se puede, porque no puede entrar a improvisar adentro de una clase. Si tuviéramos una supervisión técnico-pedagógica de parte del Ministerio a nosotros no nos van a aceptar las excusas. Esas son excusas de estudiantes, no de un profesional (jefa de UTP).

En este sentido, la escuela Villa Irma parece estar rompiendo el círculo de conversación meramente burocrática en torno a las pruebas y planificaciones. Los docentes (especialmente los más antiguos) valoran esta práctica y el análisis semanal en que las planificaciones y pruebas son comentadas. Esto tiene que ver con que, para ellos, operan como guías y les permiten pensar iniciativas remediales. Respecto a lo primero, un docente señala que la planificación es *“una guía para no llegar a improvisar, y saber qué es lo que buscamos al principio de la clase y qué es lo que queremos lograr finalmente, prácticamente una carta Gantt para llegar a los contenidos, a una conclusión, y a un resultado: que aprendan”* (profesor de matemáticas). En cuanto a su rol como remediales, una docente indica que las planificaciones permiten pensar iniciativas para los profesores que se quedan rezagados: *“En consejo estamos haciendo proyectos para mejorar el vocabulario, la comprensión de lectura, la velocidad lectora, estamos presentando proyectos en grupo en los cuales estamos analizando y también estamos llevando a cabo de manera evaluada. O sea, cada profesor hace su estrategia, usa su estrategia para evaluar”* (profesora antigua).

Finalmente, los profesores tienen la rutina de asistir a una reunión el viernes por la tarde, el consejo. Este suele ser un espacio de discusión más o menos progresiva y acumulativa sobre los diagnósticos, avances y proyectos de la escuela. La instancia también es utilizada para formalizar las planificaciones y “cargarlas”.

Consistente con la preocupación por la existencia de espacios de desarrollo profesional, en Villa Irma se están intentando formalizar instancias de retroalimentación e intercambio profesional. “Tratamos de juntar siempre primer ciclo con segundo ciclo, porque cada uno tiene formas diferentes de elaborar cosas. Yo siempre les digo a los profesores: *“No somos una isla, tenemos que entre nosotros ayudarnos. Porque hay profesores que no les gusta, hacen sus cosas solos, sobre todo la gente de más edad, pero a veces tienen estrategias súper buenas”* (jefa de UTP).

Así, de los tres elementos identificados: planificación global y monitoreo de cobertura curricular; planificaciones e instrumentos de evaluación semanales revisados por la dirección; y espacios de discusión profesional para la consolidación de avances, claramente es el segundo el que muestra mayor consolidación.

Probando innovaciones

En realidad llegamos a un consenso, decimos “ya, vamos a tratar”.

En los últimos años la escuela ha estado explorando algunos proyectos innovadores en sus prácticas. Estos han sido de dos tipos: proyectos que involucran a toda la escuela y miniproyectos de innovación.

Dentro de los primeros, destacan los planes generales en que todos los niveles y profesores de la escuela realizan actividades con un mismo fin. Así, por ejemplo, en 2011 se desarrolló un plan general de mejora de la lectura, diseñado por los dos profesores de lenguaje, en que todo el colegio trabajaba durante los quince minutos anteriores al recreo, para así evitar ausencias por atrasos. “El lunes, velocidad; el martes, comprensión lectora; el miércoles, definición y oración; el jueves, estructura; el viernes, ortografía. Entonces así cubríamos toda la semana” (director). Este proyecto ha sido bien evaluado por la dirección, mientras que los docentes destacan la iniciativa institucional, pero tienen una visión más crítica respecto al diseño, y señalan que las tareas diarias no fueron elaboradas con la suficiente antelación.

El otro gran proyecto innovador de la escuela son las asignaturas articuladas, mediante el que las áreas “centrales” –lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales– son articuladas con alguna de las otras asignaturas. Esto implica coordinar actividades de apoyo para las asignaturas definidas como centrales en la escuela, y que estas reserven alguna de sus notas para la asignatura “articulada”.

En primero básico se articula lenguaje con educación artística. Entonces, en la primera reunión de apoderados entregamos un documento al apoderado que dice que los trabajos de artística pesan tanto que pueden influir en las notas de lenguaje. Matemáticas con educación tecnológica, comprensión del medio con educación física, y así todos los cursos. Tenemos, por ejemplo, artística con matemáticas, porque, por ejemplo, los alumnos dicen: “No traigo el trabajo y no lo traigo no más”. Pero resulta que de ahí a fin de año siempre se ven medios preocupados, y los apoderados dicen: “Oiga, ¿y por qué bajó las notas si ahí tiene puros 6?”. “No, porque resulta que la nota de artística también influye en un porcentaje la nota de lenguaje” (jefa de UTP).

Por último, el actual director está promoviendo entre sus docentes la idea de implementar miniproyectos de innovación. “Nos pidió que hiciéramos una especie de proyectos en grupos de profesores, ojalá de diferentes áreas, donde propusiéramos estrategias para mejorar la comprensión de lectura, la velocidad lectora y el incremento del vocabulario” (profesor de ciencias). Estos proyectos consisten en innovaciones diseñadas y presentadas al Consejo de Profesores, y que tras recibir comentarios, son implementadas. La implementación es muy breve –una semana o dos– y es percibida por los profesores como una prueba, cuyos resultados nuevamente son compartidos con otros docentes en el consejo. Con todo, el alcance y extensión de esta práctica es aún muy limitado.

La preparación del SIMCE

Se trabaja semanalmente para ir en este caso apuntando al foco que es mejorar los resultados y también, obviamente, los aprendizajes que supone este instrumento

La comunidad percibe los resultados de la escuela en la prueba SIMCE como un éxito, que puede resumirse en la expresión de los apoderados de que “sacó el primer lugar”. Docentes y apoderados explican el alza sistemática que la escuela ha experimentado en el SIMCE en los últimos diez años a partir de una preocupación especial, que se traduce en un trabajo focalizado en los niveles de enseñanza que lo rinden, y en el compromiso que tienen los profesores con su tarea. “El trabajo que se hace en el SIMCE es algo súper importante para el colegio, y se hace un trabajo súper estructurado para conseguir los resultados que se han conseguido”.

Efectivamente, el trabajo de preparación para el SIMCE, que se viene realizando desde hace ya varios años, destaca como la práctica pedagógica más consolidada en Villa Irma. Esta combina al menos dos acciones principales: la división del cuarto básico (y del octavo, año por medio) en dos grupos más pequeños en las asignaturas evaluadas, y la aplicación sistemática de ensayos.

Recién comenzado el año escolar, en la escuela se divide al cuarto básico, con el objeto de focalizar apoyos y tener mejor seguimiento del avance de los estudiantes. Es el profesor titular de la asignatura quien orienta cómo se divide el curso. “Él dice “Yo tengo tal y tal y tal alumno que presentan problemas, no puedo avanzar con ellos, me dificultan”, entonces lo que hacemos es dividir al curso” (director). Los chicos se categorizan como iniciales, intermedios y avanzados, de modo que aquellos catalogados como intermedios integran a uno u otro grupo.

La planificación del trabajo de ambos grupos la realiza el profesor titular y, eventualmente, el trabajo se refuerza con actividades totalmente individualizadas. Los docentes usan, para ello, sus horas de colaboración (“ventanas”) y cuentan con profesores practicantes para el trabajo de grupos. Hoy esta tarea la realizan docentes de la escuela, pero en años anteriores se contrató a docentes externos.

La segunda actividad destinada a preparar el SIMCE es la realización regular de ensayos, con una frecuencia quincenal desde el mes de mayo y una semanal desde agosto, que se efectúa hace ya cuatro años e intenta repetir las condiciones de aplicación de la prueba: “Programamos tal cual como si se fuera a hacer el SIMCE. Por ejemplo, un día juntamos matemáticas con sociedad y, al otro día, lenguaje, así tal cual como se realiza el SIMCE. Para que los alumnos tengan como la práctica de llenar, colocar sus datos y todo el tema, el mismo formato del SIMCE” (jefa UTP).

Los ensayos que utiliza la escuela son de fuentes muy diversas. No existe un banco organizado y se entiende que en gran medida es responsabilidad de los profesores titulares de los sectores evaluados por el SIMCE conseguir (y eventualmente elaborar) sus ensayos “mirando siempre otros ensayos de otros establecimientos y todo el tema, pero uno puede ir recogiendo unas cosas de una y otras cosas de otras para ver la realidad que tenemos nosotros acá” (jefa UTP).

También es responsabilidad principal del docente, en diálogo con la dirección, definir el énfasis de la prueba que se va a aplicar, así como elaborar un informe: “Tienen que entregarnos ellos un informe la semana siguiente al ensayo. Procesan la información y después la entregan en la reunión de consejo, donde se le da a conocer a toda la comunidad” (director).

Yo creo que el sentido de estos ensayos es ir retroalimentando los contenidos que están bajos. En este caso se revisan las pruebas, los ensayos, se tabula esa información y, a partir de eso, puedo ir chequeando dónde está el error, dónde está fallando. Por ejemplo, en historia, comprensión que hago yo, se divide en tres ejes: educación cívica, geografía e historia, entonces a partir de eso yo hago una serie de preguntas que tienen relación con esos tres ejes y a partir de la cantidad de errores puedo ir determinando dónde está la mayor falencia, en qué eje, e ir trabajando (profesor).

El informe permite ajustar las tareas de apoyo en los cursos divididos y determina la inclusión de algunos talleres de reforzamiento en el horario habitual de clase, que abordan ortografía, caligrafía o palabras clave en problemas matemáticos. Estos contenidos reemplazan a otras actividades curriculares.

Entre los docentes, existe la impresión de que la escuela pone un énfasis excesivo en la preparación de los contenidos con los cursos que rinden la prueba, lo cual iría en desmedro de la formación de los alumnos de otros niveles: *“Se enfocan mucho en cuarto básico, apunta todo hacia cuarto. El año pasado, como era octavo también que daba SIMCE, era cuarto y octavo, y se dejan muy de lado los demás cursos”* (docente primer ciclo).

Si bien el monitoreo del seguimiento de la aplicación de los ensayos –los informes– es más bien débil, y está subsumido al monitoreo general (planificación semanal, reunión semanal de consejo), sí existe una preocupación por ir acopiando las evidencias de esas actividades. Sin embargo, al parecer esta preocupación está más bien asociada con la lógica burocrática: *“Ya nos estamos preparando en realidad para el tema de la SEP, sabemos que toda la evidencia tiene que quedar. Entonces estamos en esa, tratando de que todas las pruebas queden. La verdad es que nosotros no revisamos, no vamos verificando si realmente los contenidos del informe son efectivos, confiamos plenamente en ellos”* (jefa de UTP).

La escuela ha diseñado algunas recompensas o premios al esfuerzo de los estudiantes tras las pruebas. *“El año pasado hablamos con los alumnos, que por favor se la jugaran, que le pusieran empeño, y los niños respondieron bien. Y lo sellamos con una salida a Valdivia. Entonces, dijimos: “Vamos a trabajar, vamos a ir a una gira de estudios”, conocieron los siete ríos de allá de Valdivia, lo pasamos súper bien”* (jefa de UTP).

Familiaridad y buen trato hacia los estudiantes

Una sensación de familiaridad se siente en los pasillos del colegio. En términos generales, la comunidad comparte la percepción de que en la escuela reina un ambiente familiar y de buenas relaciones. Cada día el sostenedor traslada a los alumnos desde sus casas al colegio, y los directivos se preocupan cuando un niño tiene problemas.

Con la jefa de UTP habitualmente hacemos monitoreo de los alumnos que tengan problemas sociales, vemos cómo los podemos ayudar. Por ejemplo, ahora hay una niña en prekínder que el apoderado tiene cáncer. Entonces qué hizo la escuela, lo mismo el Centro de Alumnos, se hizo una gran canasta familiar. Trajeron todos, son alumnos pobres y aun así hicieron seis cajas de mercadería (director).

Aquí es bien familiar el ambiente, no se miran como, ¿cómo le dijera?, que uno tiene menos y el otro tiene más, es bien familiarizado (apoderada Centro de Padres).

La comunidad agradece estos gestos, sabe que sus hijos son cuidados, que sus profesores los escuchan y que el colegio vela por su bienestar.

Los mismos dueños del colegio se preocupan harto de los chiquillos en los recreos, los profesores igual, están pendientes de ellos. Se preocupan de qué andan haciendo los chiquillos, dan sus vueltas por el colegio (apoderada Centro de Padres).

Cuando los niños sufren algún problema económico, nosotros los ayudamos todos. Hacemos canastas familiares, rifas, todo eso (alumno 8°).

Los estudiantes también comentan que en su colegio existe un ambiente de solidaridad, reconocen que sus profesores son cercanos y que los ayudan no solo con sus tareas escolares, sino también cuando tienen algún problema.

Los profesores nos están apoyando y uno cuando tiene problemas sobre cosas que no entiende, los profesores después de clases, en la sala de profesores, ellos nos pueden explicar. Y también cuando uno tiene un problema, anda triste, los profesores lo acompañan y aconsejan (alumno 8°).

Tanto directivos como profesores declaran que el principal problema de sus estudiantes son las carencias afectivas, por lo que buscan conocer su realidad social para apoyarlos. También son conscientes de que es difícil pedirles que se motiven por estudiar si muchos de ellos afrontan graves dificultades en su casa.

Hay alumnos que consideran que venir al colegio es venir solamente a alimentarse. Entonces hablarle a un alumno de aprendizaje cuando llega, se sienta y quiere dormir, porque no pudo dormir la noche anterior porque su mamá o su papá tuvieron problemas [...]. Todas las noches hay un problema, entonces cuesta mucho. En base a eso, nosotros nos fortalecemos para ser bien cercanos a nuestros chiquillos. Eso creo que es la principal estrategia que nosotros seguimos como equipo (director).

Atraer, acoger y contener a todos los niños es uno de los énfasis del sostenedor cuando se refiere a la identidad de la escuela: *“El trato humano que tenemos con la gente, damos un buen trato, somos cercanos”* (administrador); también parece ser una suerte de mandato entre los docentes.

Acá recibimos a chicos de varias partes, a cualquiera en realidad, de estos niños que son vulnerables, que vienen de diversas partes, de allá de Pedro de Valdivia, de Padre Las Casas (profesora).

Vienen estudiantes de un sinnúmero de sectores de acá de Temuco, no solamente del sector Amanecer. Y hay que atender un montón de necesidades que también están dentro de la labor docente (profesor de matemáticas).

HIPÓTESIS SOBRE EL MEJORAMIENTO EN VILLA IRMA

Aunque muy probablemente incompleta, esta descripción de la escuela Villa Irma nos muestra un establecimiento pequeño, ubicado en una zona pobre de Temuco, relativamente aislado de las políticas educacionales, que ha venido subiendo sus resultados en las pruebas nacionales

desde niveles muy bajos hasta ponerse un poco sobre la media nacional y sobre los resultados de su grupo socioeconómico.

Con el objeto de explicar la mejora de resultados experimentada por la escuela en los últimos años, a partir de lo que pudimos observar en nuestra estadía, es posible elaborar una hipótesis en la que se sintetiza la combinación de tres elementos, y que puede expresarse del modo siguiente.

La escuela Villa Irma ha mejorado sus resultados de SIMCE en los últimos años porque:

- Ha venido perfeccionando en la última década un mecanismo de preparación/entrenamiento sistemático para el SIMCE que combina muchos ensayos (más de doce en el año) y la división del curso que rinde el SIMCE, para abordar una preparación más cercana de los estudiantes y abordar sus dificultades.
- Su sostenedor ha definido hace ya muchos años una muy estricta política de contratación de profesores. No más del 50% de ellos cuenta con contrato indefinido; son seleccionados mediante una entrevista y una prueba práctica, y –aunque la escuela no cuenta con un mecanismo de evaluación formalizado– los profesores que no son bien evaluados son desvinculados del establecimiento.
- Desde su fundación, especialmente por el sello social que el sostenedor ha querido darle, y por ser relativamente pequeña, la escuela ha mantenido un clima cercano y cuidadoso con los niños. Esto contribuye a crear una cultura de identidad con el colegio y un interés de los niños y las familias por involucrarse en la consecución de sus logros, que es reforzado con pequeños incentivos.

Aunque estos tres factores son distintos, es muy probable que se potencien entre sí. De este modo, se podría afirmar que la escuela Villa Irma del sector Amanecer en Temuco, que exhibe resultados apenas sobre el promedio nacional, pero que dan cuenta de una mejora sostenida entre 2000 y 2010, cuenta con un sostenedor que ha puesto un énfasis muy fuerte en la preocupación por el desempeño de los docentes y con un sistema de entrenamiento para el SIMCE muy exigente para todos en la escuela, que, sin embargo, no alteran significativamente el clima familiar y de cuidado de los niños y –aunque en menor medida– también de sus familias, lo que redundaría en un interés de todos los actores por involucrarse en el proyecto de mejoramiento escolar.

ANEXO:

MATRIZ DE ANÁLISIS DEL MEJORAMIENTO ESCOLAR: NIVELES, DIMENSIONES Y ASPECTOS ESTUDIADOS

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	ASPECTOS
Nivel Contexto		
Contexto institucional del sistema escolar	Regulaciones nacionales	Relación entre enseñanza pública y privada Organización de la formación inicial y permanente Condiciones para el trabajo docente y directivo
	Políticas gubernamentales	Orientaciones curriculares y metodológicas Sistemas de evaluación de los alumnos Sistemas de incentivo relacionados con el cumplimiento de objetivos y/o evaluación docente Programas de mejoramiento escolar; Programas referidos a NEE Montos y mecanismos de asignación de recursos financieros, incluyendo financiamiento a la infraestructura Políticas de equipamiento, recursos y material didáctico
	Sostenedor y relación con la escuela	Características básicas del sostenedor Gestión administrativa y financiera. Gestión de recursos humanos/docentes Función de intermediación respecto de políticas nacionales Políticas de apoyo/mejoramiento e incentivo a las escuelas
	Otras agencias del campo educacional	Colaboración con instituciones de educación superior, corporaciones, fundaciones
Contexto del entorno de la escuela	Contexto demográfico, social, económico	Indicadores demográficos y económicos de la comuna Nivel socio-económico del barrio donde está localizada la escuela
	Capital social de la comunidad	Organizaciones locales comunitarias, sociales, económicas, culturales Seguridad, delincuencia, problemas sociales
	Políticas locales de otros sectores	Salud, programas sociales, vivienda, trabajo
	Dinámicas locales del mercado escolar	Oferta Educativa en la Comuna Nivel de competencia con otras escuelas Existencia de redes de escuelas y de docentes Espacio geográfico de captación/atracción estudiantes (Distancia escuela-hogar)

Nivel Escuela		
Historia de la escuela	Origen y evolución de la escuela Hitos de cambio Visión social de la escuela en la comunidad	
Estructura y planificación institucional	Estructura organizacional	Organigrama, responsabilidades; Departamentos, ciclos, subciclos Jefes de área (existencia, características) Consejo Escolar y organización de actores
	Planificación institucional	Sistemas de Diagnóstico, planificación, monitoreo y evaluación institucionales Nivel de participación de los actores Nivel de formalización, relevancia práctica Prioridades de la gestión institucional (expansión, retención, aprendizajes –qué áreas–, convivencia, etc.)
	Equipo Directivo	Miembros, estabilidad del equipo directivo Distribución y articulación de roles, funciones Relación entre los integrantes del equipo directivo Relación con los docentes y no docentes Foco en la enseñanza y el aprendizaje Capacidades del equipo directivo: formación, capacitación y experiencia
Gestión de recursos materiales	Obtención de recursos	Fuentes de recursos para la escuela Nivel de proactividad para obtener recursos Aprovechamiento de recursos del entorno
	Disposición, suficiencia, uso y mantención de las instalaciones, equipamiento y materiales	Biblioteca (CRA); Textos escolares; Computadores; Materiales didácticos; Espacios recreativos; Laboratorios; Nivel de orden-desorden de la escuela
	Gestión Financiera	Poder en la asignación: quién decide y cómo Criterios de uso (coherencia con la planificación institucional, priorización en el aprendizaje) Control y monitoreo del uso de los recursos financieros, cuentas públicas e información Cobros a los padres, becas a alumnos

Gestión de recursos humanos (docentes y no docentes)	Prácticas de Reclutamiento y Selección de los docentes y no docentes (“asistentes de la educación”)	Cómo buscan a nuevos docentes (vínculo con universidades, redes, llamados a concurso) Centralización o descentralización del proceso de ingreso (relación sostenedor-escuela) Existencia de perfiles, criterios, proceso para seleccionar docentes y directivos
	Inducción	Existencia de procedimientos de inducción (y capacitación inicial de requerirse)
	Carrera y promoción	Existencia de criterios, procesos para promover a las personas (¿existen etapas asociadas con funciones y beneficios?) Determinación de responsabilidades, ingresos
	Formación en servicio (desarrollo profesional docente)	Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes Estrategias y oportunidades de formación continua (en la escuela y fuera de ella) y su relación con objetivos institucionales Evaluación del desempeño docente
	Evaluación del desempeño docente	Procesos de evaluación del desempeño docente Retroalimentación a los docentes Consecuencias de la evaluación (reconocimientos, sanciones, beneficios)
	Actividades no planificadas por la escuela desarrolladas por los alumnos	Permanencia en la escuela más allá del horario escolar, uso de espacios y recursos
	Movilidad del personal	Estabilidad, despidos; Criterios para los despidos
	Calidad de las condiciones laborales	Tipos de contrato, salarios, seguridad, beneficios asociados Horas de contrato, jornada laboral Espacio, servicios y recursos para el trabajo
Gestión del currículum (qué se quiere enseñar)	Nivel de control y centralización de la gestión curricular en la escuela	Nivel de autonomía docente ¿Quién planifica? Trabajo de otros (que el docente de aula) en el diseño curricular
	Diseño, implementación y evaluación del currículum	Énfasis del currículum (incluye relación entre aspectos académicos, valóricos, desarrollo personal, etc.) Método de planificación de clases Materiales curriculares Monitoreo y evaluación de la implementación curricular Políticas e instrumentos de evaluación de alumnos Si y cómo se aborda la diversidad de capacidades, desempeños de los alumnos (incluyendo NEE); Tratamiento alumnos SEP

Gestión pedagógica (cómo se quiere enseñar)	Organización de la enseñanza	Asignación y tiempo de los profesores a los diferentes tareas (distribución horaria, jornada escolar) Articulación entre ciclos (en escuelas con prebásica, relación con primero básico es crítica; en escuelas con media, la continuidad) Criterio de asignación de profesores a cursos Criterio de agrupamiento del alumnado Tratamiento alumnos SEP
	Identificación y apoyo de estudiantes rezagados, talentosos	Cómo se trabaja con la diversidad de capacidades, desempeños de los alumnos Estrategias de apoyo focalizados dentro de la escuela Existencia y suficiencia de personal especializado Coordinación entre profesionales especialistas y docentes de aula Evaluación diferenciada (incluyendo NEE) Uso de material educativo especializado Existencia de Programa de Integración Escolar (apoyo pedagógico a alumnos con NEE permanentes o transitorias)
	Formas de coordinación y colaboración entre los profesores referidas a la enseñanza	Existencia y calidad de las instancias de trabajo y reflexión colectiva Disponibilidad de condiciones, tiempo de los profesores para trabajo colectivo Existencia y calidad de prácticas colaborativas entre docentes como tutorías, aprendizaje entre pares, evaluación de pares Intercambio con colegas de otros establecimientos
Actividades extra-curriculares (actividades formativas complementarias)	Identificación de necesidades extraacadémicas de los estudiantes	Atención a los aspectos sicosociales, de desarrollo personal, recreacional, intereses no académicos de los alumnos
	Oportunidades/promoción de actividades formativas complementarias para los estudiantes	Tipo: Deportivos, culturales, académicos, recreativos Modalidad: Opcionales-obligatorias, intensidad, relevancia Satisfacción de los estudiantes con las actividades
	Actividades no planificadas por la escuela desarrolladas por los alumnos	Permanencia en la escuela más allá del horario escolar, uso de espacios y recursos
Liderazgo, prácticas de liderazgo (capacidad de movilizar, conducir, motivar a los actores de la comunidad escolar hacia el logro de objetivos)	Liderazgo pedagógico	Foco de la dirección en lo pedagógico Monitoreo de la labor docente en aula y de los resultados de aprendizaje Entrega de apoyo técnico a los docentes
	Apoyo y desarrollo de las personas	Animar y facilitar la adquisición de nuevos conocimientos y competencias Reconocimiento a la labor pedagógica Aprovechamiento de oportunidades y recursos para el desarrollo profesional
	Generación de mejores condiciones organizacionales	Construir una cultura colaborativa y un buen clima y convivencia Relación positiva con las familias Relación con el entorno: aprovechamiento de oportunidades y recursos, filtro de influencias negativas, disruptivas Evitar interferencias a los docentes en su labor pedagógica
	Distribución del liderazgo	Quiénes ejercen liderazgo en la escuela

Convivencia	Desarrollo de actitudes y habilidades de convivencia responsable (aprender a convivir)	Calidad de la convivencia en: Relación entre estudiantes; Relación alumnos-docentes; Relaciones entre docentes; Relación Docentes-directivos; Existencia y relevancia de un plan formativo orientado a las habilidades sociales
	Regulación de la conducta para producir un clima adecuado para la enseñanza y el aprendizaje	Métodos de prevención, resolución de conflictos y manejo de la disciplina Reglas y normas de convivencia (reglamento interno, manuales de convivencia) Énfasis en las responsabilidades y derechos de los estudiantes Formas de participación de los actores escolares en esta dimensión, existencia y rol del consejo escolar Disponibilidad de profesionales (psicopedagogos, psicólogos, asistentes sociales) para aconsejar y apoyar el proceso formativo
Relación escuela-familia		Procedimientos de búsqueda, selección, matrícula de alumnos Regulación de los deberes y derechos de los padres (incluidos cobros y otras exigencias) Colaboración con recursos materiales Vinculación de los padres en el proceso académico (información, consejería, entrevistas con profesores, tratamiento de casos especiales –como niños con NEE–) Orientación de las estrategias de la escuela en relación con los padres (“promover interacciones productivas versus aminorar influencias negativas”) Existencia de mecanismos y calidad de la comunicación familia-escuela Oportunidades y participación de los padres en actividades de la escuela Existencia, rol y relevancia del Centro de padres
Cultura de la escuela	Visión, valores, y metas compartidas por la comunidad escolar	Sentido de misión/ dirección compartida (objetivos comunes) Sentido de comunidad y compromiso con la institución
	Identidad, “sello” de la escuela	Tradiciones, símbolos y creencias de la organización
	Confianza, colaboración y colegialidad entre los actores de la escuela	Reconocimiento y respeto profesional Confianza entre los actores escolares Respeto, tolerancia, calidad de la comunicación entre actores escolares Tipo de relación entre profesores (Individualista, colaborativa, conflictiva)
	Orientación hacia el logro	Expectativas de logro respecto del desempeño de los docentes y los alumnos Autoeficacia colectiva: responsabilidad por el éxito y el fracaso en la escuela
	Ética del trabajo	Sentido de la responsabilidad, compromiso y excelencia de los actores escolares
	Orientación hacia el cambio y la experimentación	Actitud propositiva, proactiva vs. pasiva, reactiva Autocrítica, búsqueda de superación

Nivel Aula		
Condiciones para el trabajo en el aula	Recursos materiales	Espacio físico (calidad, suficiencia) Recursos pedagógicos (suficiencia, calidad)
	Recursos humanos	Número de alumnos por docente Asistente, apoyo para el docente
	Recursos simbólicos	Disposición y expectativas de los docentes Disposición y expectativas de los alumnos
	Planificación de la clase	Nivel de preparación específica de la clase (contenido, actividades, materiales)
Prácticas pedagógicas	Nivel de estructuración de la clase	Claridad de propósito Coherencia entre los componentes (objetivos, contenidos, actividades) Dinámica de la clase (intensidad, fluidez, explicitación de los propósitos, cierre y continuidad inter-períodos)
	Tipo y diversidad de actividades realizadas	Exposición, dictado Conversación, debate Trabajo individual de los alumnos (lectura, tareas, ejercicios) Trabajo en grupos de alumnos (incluyendo enseñanza entre pares) Trabajo fuera de la sala de clases
	Uso de materiales y recursos para el aprendizaje	Uso de texto, guías, libros Uso de materiales audio-visuales, de computador Uso de otros materiales didácticos Uso de otros espacios: biblioteca, CRA, laboratorios, patio, salidas a terreno
	Nivel de dificultad, desafío de la clase para los alumnos	Nivel de complejidad del lenguaje del docente y de las tareas dadas a los alumnos Uso de preguntas clarificadoras, repaso Agrupamiento o trato diferenciado de los alumnos según desempeño, dificultades Relación con la vida cotidiana de los alumnos Orientación de la clase hacia la memorización, comprensión, análisis, adquisición de habilidades Velocidad, ritmo de la enseñanza
	Formas de evaluación y retroalimentación a los alumnos	Uso de evaluación de logros (sumativas): pruebas, trabajos, exámenes, interrogatorios, exposiciones Uso de evaluación de procesos (formativa): controles, trabajos, interrogatorios, exposiciones Comunicación de resultados a los alumnos, uso de resultados para ajustar la enseñanza Trabajo sobre errores, revisión colectiva Monitoreo cotidiano del progreso de los alumnos, feedback cotidiano a los alumnos Uso de incentivos, sanciones, basados en resultados de evaluaciones

Clima de aula (grado en que el ambiente es propicio para la enseñanza y el aprendizaje)	Grado y forma en que los estudiantes se involucran con la enseñanza-aprendizaje	Motivación de los alumnos con el aprendizaje Rol activo-pasivo de los estudiantes en la dinámica de aula Proporción de alumnos se mantienen involucrados en las actividades de aprendizaje Conformación de subgrupos entre los alumnos que se distraen, desvinculan Calidad de la relación entre los alumnos (distante, amistosa, colaborativa, conflictiva)
	Gestión del tiempo	Hora de inicio, término de la clase Interrupciones vs. continuidad de la enseñanza Intensidad del trabajo, rutinas de trabajo
	Estrategias docentes para regular la conducta de los estudiantes	Trato hacia los estudiantes (equitativo/discriminatorio, afectivo/distante, autoritario/horizontal) Establecimiento de reglas Manejo del grupo y de la disciplina Aplicación de incentivos y castigos Formas de resolución de los conflictos
Profesores		
Características demográficas y sociales	Género, Edad, Nivel socioeconómico Capital cultural y social	
Conocimiento y capacidades profesionales	Formación inicial	Tipo, instituciones Profesores con especialidades por subsector
	Formación Continua y desarrollo profesional docente	Capacitación interna, entre pares Capacitación externa (ATE) Cursos, diplomados, postgrados Experiencia relevante, específica de los docentes
	Conocimiento sobre los alumnos	Sobre el desarrollo personal Sobre la realidad sociocultural de los estudiantes
Características psicológicas	Satisfacción con el trabajo escolar	Estas tres dimensiones se refieren a los mismos aspectos: -El trabajo docente, su profesión y carrera -El establecimiento -El trabajo en equipo, los colegas -Los alumnos, sus logros
	Motivación con el trabajo escolar	
	Expectativas, proyecciones	
Compromiso con la escuela y el trabajo colectivo profesional	Ética de trabajo	Asistencia y puntualidad Responsabilidad con las tareas Orientación a “hacer las cosas bien”
	Compromiso con la vida escolar	Participación en actividades de desarrollo profesional docente Participación en proyectos e iniciativas de mejoramiento Colaboración más allá de las obligaciones contractuales Iniciativa actitud propositiva

Familias		
Prácticas familiares con efecto educativo	Prácticas familiares facilitadoras u obstaculizadoras para el aprendizaje	
Valoraciones y expectativas de los padres respecto de la educación de sus hijos	Expectativas educacionales	Nivel y tipo de formación académica secundaria, superior
	Percepción del desempeño escolar de los hijos	Disposición hacia el estudio, capacidades académicas, desempeño escolar
	Percepción sobre la calidad y el trabajo de la escuela	Opinión sobre la calidad de la escuela (y –si corresponde– si ha cambiado en el tiempo) Criterio de elección del establecimiento educacional
Involucramiento de los padres en actividades académicas o relacionadas con la escuela	Prácticas de involucramiento parental en el hogar	Asegurar la asistencia a clases Monitoreo de obligaciones escolares; Organización del tiempo de los hijos Conversaciones en torno a la escuela, retroalimentación
	Prácticas de involucramiento parental en la escuela	Participación-colaboración con actividades de la escuela, solicitud de información, asistencia a reuniones de apoderados
Disposición de recursos educativos y condiciones ambientales para el estudio en el hogar	Recursos humanos	Personas mayores disponibles para apoyar en tareas escolares Modelaje de hábitos de lectura
	Recursos materiales para el aprendizaje	Internet, computador, libros, materiales y juguetes didácticos
	Condiciones ambientales	Luz, silencio, mesa, espacio, tiempo
Alumnos		
Perfil de los estudiantes de la escuela	Tiempo de los alumnos en la escuela	Rotación-estabilidad de los alumnos
	Características socio-demográficas de los alumnos	Género, Etnia, nacionalidad, composición del núcleo familiar Capital cultural, social y económico familiar
Involucramiento con su proceso educativo	Expectativas sobre la educación	Valoración de la educación Nivel y tipo de formación académica secundaria y superior
	Compromiso del estudiante con su proceso académico	Responsabilidad con las tareas escolares Nivel de esfuerzo en relación al estudio Actitud, disposición hacia el aprendizaje
	Nivel de Satisfacción con el proceso escolar	Con su propio desempeño Con la escuela, los profesores y los compañeros
Aspectos Psicosociales	Dimensiones sicosociales referidas a sí mismo, los compañeros y la escuela	Calidad de la relación entre pares (Sociabilidad, compañerismo, aislamiento, agresividad, matonaje) Autoestima, confianza en sí mismo; Sensación de seguridad, apoyo, bienestar en la escuela Presencia de problemas emocionales, conductuales importantes

Uso de tiempo fuera de la escuela	Actividades relativamente sistemáticas desarrolladas en el tiempo libre	Participación en actividades deportivas y recreacionales Participación en organizaciones comunitarias, religiosas, sociales Participación en actividades-organizaciones culturales, científicas, grupos de interés
	Trabajo	Trabajo remunerado; Trabajo familiar
	Amigos	Convivencia con pares
	Cultura	Uso de televisión, videojuegos, internet, “redes sociales”, actividades culturales
Ex alumnos		Su experiencia, opinión, trayectorias
Logros de la escuela		
Resultados de los alumnos	Eficiencia interna de la escuela	Deserción, Repitencia, Asistencia
	Logros académicos de los estudiantes	Resultados de los estudiantes en evaluaciones externas (SIMCE) e internas
	Logro en habilidades sociales y de convivencia	Desarrollo socioafectivo Calidad de la convivencia Desarrollo integral del alumno: Relación/tensión entre foco en logro académico y aspectos psicosociales de los alumnos
Logros a nivel institucional	Docentes	Mejoramiento de las competencias docentes (evaluación docente) Ausentismo docente
	Desarrollo institucional	Programas de mejoramiento (participación en, y logro de metas) Obtención de recursos adicionales, incentivos Normalización de procedimientos básicos de la escuela; institucionalización de cambios
	Prestigio de la escuela	Matrícula, demanda, Reconocimiento comunitario, distinciones
Cambio y Mejoramiento		
Presiones, recursos y apoyo para el mejoramiento	Presión, incentivos para el cambio desde el sostenedor o el Mineduc	Hitos externos que detonan el cambio Políticas educacionales (nacionales o locales) que impulsan el cambio Existencia de recursos humanos y financieros para procesos de mejoramiento Asistencia técnica educativa
	Presión, incentivos para el cambio desde la propia escuela	Hitos internos que detonan el cambio Actor de la comunidad escolar que impulsa-presiona por el cambio: Docentes, directivos, familias-alumnos Liderazgo del cambio
	Factores de contexto que impulsan el cambio	Cambios sociales, económicos, comunitarios Dinámicas del mercado educacional Actores sociales, fundaciones, organizaciones

Estrategias de mejora explícitamente empleadas a nivel de la escuela	Existencia de programas institucionales de mejoramiento	Diagnóstico, Objetivos, Metas, actividades, plazos, recursos Establecimientos de áreas prioritarias de mejoramiento (¿qué cambios se introdujeron, dónde? ¿cómo impactaron a los alumnos?) Implementación de diferentes proyectos Responsabilidades, actores involucrados
	Forma de desarrollo del proceso de cambio	Drástico, intermitente, paulatino Top-Down, bottom-up Mejoramientos parciales o cambio integral Con equilibrio o asincronía entre áreas, actores, niveles Nivel de conflictividad en torno al cambio
	Dispositivos de mejoramiento continuo presentes en la escuela	Accountability interno Prácticas de trabajo colectivo Instancias de evaluación, autoevaluación Sistemas de monitoreo a nivel de escuela, sala de clases, alumnos Uso de datos de logro de los estudiantes para procesos de mejoramiento Estrategias de mentoría, apoyo entre pares, réplica de buenas prácticas “Uso de instrumentos para seguimiento-evaluación de niños con NEE”
Nivel de desarrollo del mejoramiento (“fase” en que se encuentra el mejoramiento escolar)	Nivel de consolidación del cambio (institucionalización)	Temporalidad del proceso de mejoramiento (Corto– largo plazo; iniciación–implementación–institucionalización) Nivel de apropiación, valoración de los cambios por parte los actores escolares Autonomía, generación de capacidades internas para mejorar “Extensión” del cambio en la escuela: niveles, áreas, actores involucrados Institucionalización, sustentabilidad del mejoramiento escolar
	Rango de efectividad en el que se ha movido la escuela (calidad)	Nivel de complejidad, desafíos de los problemas abordados Nivel de logro alcanzado por la escuela

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 **SECRETARÍA 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 **SECRETARÍA COMERCIAL** María Paz Hernández **PRODUCCIÓN IMPRENTA** Elizardo Aguilera, Carlos Aguilera, Gabriel Muñoz, Rómulo Saavedra **SECRETARÍA 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