



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**HITOS QUE MARCARON EL PROCESO DE CAMBIO EN UNA ESCUELA
MUNICIPALIZADA
UN ESTUDIO DE CASO A PARTIR DEL RELATO DE INTEGRANTES DE LA
COMUNIDAD ESCOLAR**

Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Educacional

AUTORA: CLAUDIA LORETO LARA CASTRO
PROFESORA TUTORA: JENNY ASSAEL BUDNIK
ASESORA METODOLÓGICA: PAULINA CONTRERAS LEIVA

Santiago, Marzo 2012

INDICE

RESUMEN	5
1.- INTRODUCCION	6
2.- MARCO TEÓRICO	8
2.1 La Mejora y la Eficacia Escolar.	
2.1 Movimiento teórico práctico de Mejora Escolar.	
2.2.1 Desarrollo histórico del Movimiento de Mejora Escolar.	9
2.2.2 Aula, escuela y política educativa en la Mejora escolar.	11
2.2.3 Fases de la Mejora Escolar.	16
2.3 La construcción social de la escuela.	18
3.- OBJETIVOS	21
4.- MARCO METODOLÓGICO	
4.1 Muestra y selección de informantes.	
4.2 Contacto con informantes.	23
4.3 Técnicas de producción de información.	24
4.4 Análisis de la información.	25
4.5 Dificultades metodológicas.	27
4.6 Consideraciones éticas.	
5.- RESULTADOS	29
5.1 ANTECEDENTES DE LA ESCUELA.	
5.1.1 Los inicios de la escuela.	
5.1.2 Acompañamiento del Ministerio de Educación.	31
5.1.3 La figura y gestión del Director.	32
5.1.4 Baja matrícula.	
5.1.5 Trabajo docente.	33

5.1.6 Percepción de apoderados y sostenedor.	35
5.1.7 La imagen escuela.	36
5.1.8 El sello del buen trato.	37
5.2 HITOS QUE MARCARON EL PROCESO DE CAMBIO EN LA ESCUELA.	38
5.2.1 AÑO 1998	
- Proyecto de Mejoramiento Lectoescritura.	
5.2.2 AÑO 2000	39
- Cambio de infraestructura: la nueva escuela.	
5.2.3 AÑO 2000-2001	41
- Jornada escolar completa.	
5.2.4 AÑO 2003	42
- Asistencia técnica.	
- Ingreso de nueva Jefa de Unidad Técnica.	44
5.2.5 AÑO 2005	46
- Alza en resultados SIMCE del 4° año básico.	
- Creación del Reglamento y Proyecto Educativo Institucional	48
5.2.6 AÑO 2006	49
- El director es retirado de su cargo.	
- Asume comodirectora la Jefa de Unidad Técnica.	
- Profesora asume como nueva Jefa de la Unidad Técnica.	53
- Ingresan nuevos docentes a la escuela.	55
- La escuela cambia su uniforme escolar	56
5.3 ANÁLISIS DEL PROCESO DE CAMBIO	57
- El cambio en la gestión directiva.	
- El cambio en la relación familia-escuela.	61
- El cambio en las prácticas docentes.	63
- El cambio en la convivencia escolar.	66
- El cambio en la imagen de la escuela: la identidad del “Huaso	67

Chileno”	
- Los cambios que se proyectan.	71
5.4 DIAGRAMA RESUMEN PROCESO DE MEJORA EN LA ESCUELA	73
6.- CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	75
7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86

RESUMEN

El interés central de esta investigación es contribuir al conocimiento acerca de los procesos de cambio y mejora escolar. A través de un estudio de caso de una escuela municipal rural de la Región Metropolitana, se reconstruyó el proceso de cambio de la escuela, identificando los hitos que lomarcán, según integrantes de la comunidad. Se recogió el relato de distintos actores de la comunidad educativa través de entrevistas individuales a profesores y directivos, y entrevistas grupales a apoderados y estudiantes. Todos ellos contaban con al menos 5 años como integrantes de la escuela.

Para la organización y análisis de la información, se realizó un análisis de contenido, generando categorías que dieran cuenta de los hitos identificados, ordenados cronológicamente. Además se identificaron aquellos elementos centrales del proceso que surgen o se fortalecen a partir de estos hitos, en las áreas de Gestión Directiva, Prácticas Docentes, Relación Familia-Escuela, Convivencia Escolar e Identidad Institucional.

Los resultados revelan que los hitos de cambio se relacionan principalmente con el ingreso o retiro de personas que conforman el equipo de trabajo de la escuela, y con las prácticas que con estos cambios se generan. Surgen mejoras en las prácticas docentes, que luego movilizan a otros profesores a tomarlas como propias. Estas prácticas se complementan con la llegada de un equipo directivo que comparte lineamientos de trabajo comunes y establece una forma consistente de liderar la escuela. Este equipo logra institucionalizar los cambios que se estaban generando en las prácticas docentes, complementándolas con mejoras en las condiciones físicas de la escuela, la relación con las familias y la convivencia escolar.

Se destaca la importancia de la escuela como centro del proceso de cambio y el protagonismo de sus integrantes. La asesoría técnica externa surge como un potenciador de los cambios que internamente se promueven. Por otro lado, se evidencia la necesidad de una nueva visión de política educativa en torno a la mejora escolar, que no priorice sólo indicadores de resultados sino que se involucre con los desafíos de la escuela y potencie sus capacidades para liderar su propio cambio.

1.- INTRODUCCION

La presente investigación se inscribe en la corriente de Mejora Escolar, al interior de la que, en Chile, existe escasa investigación empírica pues los estudios vinculados a la realidad de las escuelas chilenas se orientan, en su mayoría, a investigaciones sobre Eficacia Escolar (Zárate, 1992; Concha, 1996; Bellei, Raczynski, Muñoz & Pérez, 2004; Aguerro, 2008) cuyo interés es dar cuenta de escuelas que logran resultados a pesar de sus desventajas sociales (Bellei, Raczynski, Muñoz & Pérez, 2004), sin considerar los procesos mediante los cuales alcanzan dichos resultados.

Estos estudios se han realizado en escuelas y liceos municipales situados en contexto de pobreza, considerando ambas condiciones como variables que implican desventaja para las escuelas. El foco en este tipo de investigaciones se justifica porque si estas escuelas pueden ser escuelas eficaces, entonces otras en iguales o mejores condiciones, también pueden serlo (Bellei, Raczynski, Muñoz & Pérez, 2004). En sus resultados, estos estudios identifican profusas listas de características presentes en las llamadas escuelas eficaces, independientemente del contexto en el que se encuentran, como por ejemplo, un liderazgo fuerte, un clima de altas expectativas, una evaluación contante y regular del aprendizaje de los estudiantes, entre otros elementos (Edmonds, 1979). Esto resulta problemático si consideramos que la justicia social no puede ser alcanzada si se atiende sólo el desempeño docente y directivo, sin reconocer el contexto en que éste ocurre (Lupton, 2005).

Para el Movimiento de Mejora Escolar, en cambio, es primordial el *cómo*, el proceso; no sólo el resultado alcanzado. Fullan (2002), plantea que “no se puede saber lo que es importante, hasta que no se ha iniciado el viaje” (Fullan, 2002, p. 38); en esta investigación se reconstruye el *viaje* de la escuela, desde el relato de integrantes de la comunidad escolar, para la identificación de sus líderes, facilitadores y prácticas de mejora.

El problema de investigación de este estudio surge entonces, de la ausencia casi generalizada de una visión de proceso en los estudios de mejora escolar, y por tanto, desde

el interés por generar conocimiento sobre cómo una escuela logra desarrollar un proceso de cambio. En esta investigación se reconstruye el camino que recorrió una escuela municipal y rural de la región Metropolitana, para ser considerada una *buena escuela*. Las preguntas que la orientan son: ¿Cómo logra la escuela desarrollar un proceso de cambio? ¿Cuáles son los hitos que marcaron este proceso de mejora, según sus protagonistas, es decir, los integrantes de la comunidad educativa?

Desarrollar esta investigación, tiene la relevancia de conocer en detalle el proceso de cambio de una escuela, a partir de sus actores, y aportar al cuerpo de conocimientos en Mejora escolar, no sólo desde la descripción sino también desde la comprensión de cómo las escuelas logran mejorar sus condiciones internas y eventualmente incluso sus resultados. Esta investigación permitirá, además, entregar insumos para la intervención educativa en contextos específicos; a nivel de gestión comunal, asesoría externa o política pública.

2.- MARCO TEÓRICO

2.1.La Mejora y la Eficacia Escolar

Los intereses de la investigación desarrollada por los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela parecen tener objetivos similares vinculados a los esfuerzos que realiza una escuela para el logro de sus metas educativas. Sin embargo, difieren significativamente entre sí; los estudios de eficacia escolar se orientan a aportar información sobre qué variables cambiar para educar mejor, y por tanto, producen poco conocimiento sobre los procesos vinculados al cambio educativo. Así mismo, consideran menos relevante las variables de contexto para evaluar el efecto de la escuela (Muñoz Repiso, 2000). El movimiento de Mejora escolar, en cambio, ha situado sus esfuerzos en el estudio de la práctica para el mejoramiento de los centros educativos (Murillo, 2003). Su énfasis es más bien descriptivo de los procesos, es decir, cómo los centros llevan a cabo el cambio escolar, utilizando el conocimiento que se genera en estas investigaciones como instrumento para modificar la realidad de los centros educativos. Destaca de esta corriente, una mirada de causalidad no lineal de los procesos y resultados en la escuela, y una visión cultural de las instituciones escolares (Cornejo & Redondo, 2007), condiciones que entregan una nueva manera de acercamiento a las escuelas y sus procesos de cambio, más integradora que aquella que se desarrolla en las investigaciones de Eficacia Escolar.

2.2.Movimiento Teórico Práctico de Mejora Escolar

La Mejora escolar ha sido definida como un esfuerzo sistemático, planificado y sostenido, dirigido al cambio en la escuela (Miles & Ekholm, 1985 en Bolívar 1997; Hopkins, Ainscow & West 1994; Miranda 2002; Cornejo & Redondo, 2007, Moreno 1992 en Bolívar 1997). Este proceso de cambio se orienta al logro de las metas educativas del centro y al mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes (Miles & Ekholm, 1985 en Bolívar 1997; Harris & Hopkins, 2000).

Respecto al foco de la Mejora en la escuela, hay quienes plantean que los esfuerzos deben centrarse principalmente en lo que ocurre en el aula y con ello en las prácticas docentes (Creemers, 1994 en Muñoz Repiso 2000; Elmore, Peterson & McCarthy, 1996; Hargreaves & Fullan, 1999), en la enseñanza y en el currículum (Joyce, Calhoun & Hopkins, 1999 en Bolívar 2000). Por otra parte, hay autores que plantean que la escuela en su totalidad es la unidad de cambio (Miles & Ekholm, 1985 en Bolívar 1997; Hopkins, Ainscow & West 1994; Bolívar, 1997; Scheerens, 2000; Miranda 2002; Bellei, Raczynski, Muñoz, Pérez, 2004). Quienes critican este planteamiento, señalan que los cambios institucionales que se generan en la escuela (en un nivel organizativo), no se traducirían necesariamente en mejoras en el aula y por tanto en el aprendizaje de los estudiantes (Elmore, Peterson & McCarthy, 1996).

Las críticas mencionadas, alertan sobre la importancia de considerar el desarrollo de una estructura para la mejora, cuando se potencia a la escuela como una unidad del cambio, generando un soporte que cree las condiciones que sustenten el proceso de cambio y fomente la colaboración y potenciación de sus integrantes, permitiendo que los esfuerzos continuos de hacer mejor la escuela sean el modo de funcionar de ésta (Joyce, Calhoun & Hopkins 1999 en Bolívar, 2000; Harris & Hopkins, 2000).

Para que el proceso de mejora se lleve a cabo, no sólo se establece una estructura y organización para el cambio (métodos, coordinaciones, asesorías, apoyos), sino también, un cambio a nivel cultural, marcado por el compromiso y la motivación de quienes conforman la escuela. Las escuelas son espacios construidos socialmente, y por tanto, sus integrantes están implicados en el cambio (Van den Berg & Slegers, 2000 en Bolívar, 2000).

2.2.1. Desarrollo histórico del Movimiento de Mejora Escolar

El Movimiento de la Mejora Escolar surge en los años '60, con la elaboración de propuestas de innovación didáctica para el mejoramiento del currículum. Estas propuestas en su mayoría habrían fracasado por haber sido elaboradas “desde arriba hacia abajo” por

expertos universitarios con una escasa vinculación con el quehacer docente en la escuela (Muñoz Repiso, 2000).

Con la posterior publicación de los primeros estudios de Eficacia Escolar, y el surgimiento de las denominadas *escuelas eficaces*, se inicia un mayor aprendizaje sobre la dinámica del proceso de cambio escolar y con ello, un desarrollo mayor del Movimiento de Mejora de la Escuela. Los nuevos estudios de eficacia, a mediados de los años '80, permitieron desarrollar investigaciones de la mejora y el cambio educativo ahora vinculados a la práctica educativa (Muñoz Repiso, 2000).

En comparación con los inicios de estudios de mejora en los años '60, las investigaciones de los '80 sobre Mejora Escolar se vinculaban a los centros educativos y a la investigación de los procesos educativos (Cuadro N° 1).

Cuadro N° 1. Características de los enfoques de mejora escolar en 1960 y 1980 según Reynolds(1993).

Características	1960	1980
Orientación	De arriba abajo	De abajo a arriba
Base de conocimientos	Investigadores	Profesionales de la práctica
Eje	Organización y curriculum	Procesos educativos
Resultados	Orientado a resultados de alumnos	Orientado a los procesos escolares
Metas	Resultados como hechos dados	Resultados para ser discutidos
Objeto	Centrado en la escuela (estructura)	Centrado en el profesorado (personas)
Metodología de evaluación	Cuantitativa	Cualitativa
Lugar	Curso, fuera de la escuela	Escuela
Enfoque	Aspecto parcial de la escuela	La escuela en su conjunto

Fuente: Reynolds 1993, p. 188, en Muñoz-Repiso, 2000.

Bolívar (2005) define los inicios del Movimiento de Mejora escolar en los estudios de la década de los '80, cuando se consideró a la escuela como unidad del cambio para la Mejora, señalando la necesidad de una reestructuración en la organización de la escuela y en el ejercicio de la profesión docente. Para lograr cambios en el aula, los procesos de mejora debían iniciarse en la organización de la escuela, así la práctica docente en aula se sostiene en una estructura escolar que la fomentaría y generaría condiciones que promuevan el desarrollo del centro educativo. Los estudios anteriores, orientados a lo instructivo y curricular, no formarían parte de la Mejora por su focalización exclusiva en lo técnico individual de la enseñanza (Bolívar, 2005).

A partir de los años '90, la Mejora escolar se centra nuevamente, como en los primeros estudios sobre curriculum de los años '60, en el aprendizaje de los estudiantes y en el aula.

“La mejora (...) destaca los resultados del alumno así como la capacidad de la escuela para dirigir iniciativas de mejora. En este sentido, la mejora de la escuela se refiere a la elevación del rendimiento del alumno, centrándose en el proceso enseñanza – aprendizaje y en las condiciones que lo respaldan” (Ainscow, 2001. p. 11).

Las investigaciones recientes señalan la importancia de aunar los esfuerzos de mejora en el aula (prácticas de enseñanza-aprendizaje) y en la escuela (condiciones organizacionales), para sostener los cambios en el tiempo y desarrollar una estructura que fomente la mejora. Se agrega a la escuela como unidad del cambio, la necesidad de una política educativa que incite y apoye el cambio (Bolívar, 2005).

2.2.2 Aula, Escuela y Política educativa en la Mejora Escolar

El desarrollo del Movimiento de Mejora Escolar ha centrado su atención en distintos niveles de generación del cambio educativo. El aula, como centro del proceso de enseñanza aprendizaje y de las prácticas docentes; el centro educativo como unidad del cambio, con una estructura y organización que lo fomente y sostenga; y un contexto

referido principalmente a la política educativa, que incite y potencie las iniciativas que surgen de la escuela. Para algunos autores, es clara la primacía de uno de estos niveles, mientras que para otros, la clave se encuentra en la integración de los mismos.

Para efectos de esta investigación, se desarrollan en mayor profundidad aquellos planteamientos de teóricos-investigadores de la Mejora que han señalado aspectos relevantes de cada uno de estos niveles (aula, escuela y política) y su importancia para el proceso de cambio en la escuela. La coherencia entre los cambios a nivel de aula y centro, permiten mejores prácticas docentes para el aprendizaje de los estudiantes y una estructura y organización institucional que facilite el cambio (Scheerens, 2000; Bolívar, 2005; Romero 2007).

Aula

Así como en los años '60 el aula fue el foco de investigaciones orientadas a la mejora de la didáctica y práctica docente, en los años '90 se retoma su interés, cuando se evidencia que los cambios impulsados a nivel organizativo no necesariamente se vinculan con, o promueven cambios en aula y, por tanto, mejoras en los aprendizajes de los estudiantes.

Creemers (1994), estimó que el aprendizaje de aula influye 2 o 3 veces más en los resultados que el nivel de la escuela. Elmore, por su parte, plantea que hay evidencias para aseverar que las escuelas no utilizan los cambios institucionales para mejorar la práctica y por tanto, reestructurar las relaciones en el centro no transfiere necesariamente mejoras al aula. Entonces, para cambiar la práctica de enseñanza y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, se deben concentrar los esfuerzos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje existentes, más que en cambios estructurales simbólicos y amplios, plantean algunos autores (Elmore, Peterson, McCarthy, 1996, Elmore, 2000).

Fullan & Hargreaves (1999), por su parte, señalan que es estratégico para las propuestas de cambio y mejora escolar, que se traduzcan en una práctica docente eficaz, que el profesor la adopte en el aula, que se instale en la sala de clases y no sólo en un nivel mayor.

Escuela

La centralidad de la escuela como impulsora de su propio cambio, ha sido uno de los principales planteamientos de la Mejora Escolar (Miranda, 2002; Romero, 2007). La importancia de la escuela radica en ser el punto de partida para generar cambios en las prácticas docentes; las escuelas como lugares de aprendizaje no sólo para los alumnos, sino también para profesores. Gather Thurler (2001, en Bolívar 2005) refiere que el establecimiento escolar juega un papel relevante en la construcción del sentido del cambio, pues constituye el entorno de trabajo cotidiano, la comunidad de pertenencia y el contexto de la educación. Bolívar destaca que la implementación del cambio educativo se vincula a factores locales más que a la política central (Bolívar, 2005).

Es necesario que la escuela sea situada en el centro y no en la periferia de los procesos de transformación, y se asigne a los profesores el rol de productores y gestores del cambio. Para ello, es necesario desarrollar las condiciones internas y externas para que las escuelas desarrollen la capacidad de poner en marcha procesos de mejora con más control de sus prácticas y asesoramiento (Romero, 2007), mantener una mirada sistémica del cambio, como proceso continuo que depende fuertemente de las condiciones internas y la cultura del centro (Miranda, 2002).

El cambio en el nivel “escuela” es complejo, no sólo se relaciona con ciertas modificaciones estructurales en los centros educativos, sino como plantea Fullan, involucra un proceso de reculturizar el espacio escolar, para que sea la cultura escolar la que *sostenga* los cambios que se promueven en el centro educativo. La reculturización sería una forma de institucionalización del proceso de cambio llevado a cabo. Para Fullan, es relativamente fácil rediseñar, pero eso no conlleva necesariamente reculturizar (Fullan, 2002).

La relación entre los cambios organizativos de la escuela y su impacto positivo a nivel de prácticas docentes fue cuestionado por quienes planteaban que los cambios en la escuela no traerían, por sí mismos, cambios en el modo que los profesores enseñan y en el aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 2000). Mucho se ha debatido respecto a las relaciones existentes entre la organización escolar y las prácticas instruccionales en la sala de clases. La evidencia apunta a que, si bien el peso de los factores de aula parece ser mayor sobre la

varianza de los resultados escolares, éstas no parecen ser sostenibles en el tiempo sin un soporte organizativo institucional (Scheerens 2000; Bellei et al. 2004).

Sin duda, la cultura organizativa de la escuela juega un papel mediador en la construcción del cambio. Para Bolívar (2005), es relevante que las escuelas logren la capacidad, y tengan la oportunidad de decidir sobre los proyectos de cambio que lleven a cabo, de acuerdo a sus prioridades. Un promotor de cambio escolar es que cada escuela cuente con la experiencia de trabajar en equipo, de desarrollarse profesionalmente, de contar con los recursos adecuados, y que sus procesos de mejora se conecten con las demandas de su entorno social.

Además, los procesos de cambio y mejora no son una cuestión que afecte sólo a los centros escolares, éstos deben ampliar sus relaciones con agentes e instituciones diversas: supervisores, administradores, asesores externos, corporaciones locales, asociaciones y otros agentes (Miranda, 2002).

Política educativa

Un punto crítico para la promoción de la mejora en cada centro educativo es el rol que cumple la política educativa. Los esfuerzos de la escuela requieren un contexto que promueva el cambio y la mejora, contexto referido principalmente a aquellas presiones externas que la escuela adopta como los lineamientos de la política nacional o local. La política educativa debe sostener el proceso de mejora fortaleciendo las capacidades de la escuela.

Esta política debe ser sistémica, coherente, con un foco claro y sostenido en el tiempo, que genere tensiones que propicien cambios en los centros educativos, sin embargo, en su lugar existirían muchas iniciativas fragmentadas y descoordinadas en un contexto centralista. El cambio escolar no está ajeno al ambiente en el que se encuentra inserto; hay presiones externas (metas comunales, planes de mejoramiento, proyectos de intervención) y estas presiones son variables que la escuela debe considerar cuando lleva a cabo su proceso de mejora, pues siendo más o menos explícitas, pueden orientar los cambios que genere la escuela en una u otra orientación. Así, una política que priorice sólo

los resultados académicos de los centros y la competencia entre éstos, pudiera perjudicar los esfuerzos de mejora inspirados en las reales necesidades del centro, conduciendo un rediseño del proceso en la escuela hacia los objetivos promulgados desde las presiones del exterior.

Una crítica hacia la política educativa es que suele estar concentrada en instalar mecanismos controladores de los resultados, más que en promover procesos de mejora integrales. Para Darling Hammond (2001), el foco de la política educativa debiese avanzar desde este control hacia el fortalecimiento de las capacidades de las escuelas. Se debe generar una política que lidere pero no ahogue las posibilidades de la escuela de generar sus estrategias; que permita potenciar al profesor y generar estándares para la escuela sin caer en el peligro de la estandarización (Bolívar, 2005).

Interacción internivel (aula- escuela-política)

La interacción internivel es vital en el desarrollo de la mejora escolar (Bolívar, 2005), las iniciativas “de arriba hacia abajo” proporcionan el marco general, los recursos, las posibilidades y las iniciativas “de abajo hacia arriba” favorecen la evaluación, la información sobre el contexto y la participación de la comunidad. Las estrategias más enriquecedoras serían aquellas que son capaces de incorporar los cambios externos en la dinámica interna del centro (Miranda, 2002).

Todas las acciones, aún cuando se encuentren en distintos niveles (aula, escuela, política) tienen como objetivo central el aprendizaje de los alumnos, que está marcado principalmente por la relación profesor-alumno y los contenidos. Los cambios organizativos a nivel del centro posibilitan los cambios a nivel de aula y apoyan o estimulan el trabajo del profesor en clases, por su parte, las experiencias, demandas o percepciones de los profesores acerca de su trabajo en aula deben reflejarse a nivel de centro educativo.

2.2.3.Fases de la Mejora Escolar

Fullan (1999) propone tres fases para comprender cómo se desarrolla la Mejora escolar en un Centro Educativo. Estas etapas entregan una comprensión procesual de la Mejora, identificando elementos característicos de cada una de éstas.

- **Iniciación:** La fase de iniciación implica la decisión de emprender el cambio y desarrollar un compromiso hacia el proceso que se emprende. En esta fase es clave tomar la decisión de iniciar el cambio, realizar el diagnóstico del estado actual de la escuela para la determinación de las áreas de mejora, explorar opciones y planificar el proceso.

Fullan (1999) identifica algunos facilitadores del cambio escolar que surgen en esta etapa: la existencia de experiencias previas de cambio en la escuela, la disponibilidad de recursos para iniciar un proceso de mejora, la presencia de presiones internas o externas, la calidad de las condiciones de la escuela y su organización interna.

- **Desarrollo:** En esta fase se desarrollan las iniciativas de mejoramiento. Para ello, es clave que la escuela cuente con personas que puedan ejecutar el plan de acción. Se debe sostener el compromiso hacia el proyecto, comprobar el progreso y superar los problemas que surjan en su desarrollo. Continúan siendo factores facilitadores las condiciones internas de la escuela y la presión y/o apoyo externo con los que cuenta.
- **Institucionalización:** Fase final en que la innovación y el cambio dejan de ser considerados como algo nuevo y se convierten en la forma *habitual* de hacer las cosas en la escuela. La institucionalización no es una etapa que se genere de forma automática; en muchos casos los cambios que se han potenciado pueden desvanecerse después del entusiasmo inicial, cuando desaparece alguna persona clave en el proceso o si se han terminado las presiones externas. La

institucionalización del cambio permite que se genere una estructura que asuma la mejora, fomente su implementación y la posterior innovación en otros ámbitos.

Las actividades clave para garantizar el éxito de esta fase son: asegurar que el cambio se incorpora a las estructuras, organización y recursos de la escuela; establecer vínculos permanentes con otros esfuerzos, con el currículo y la enseñanza en el aula; asegurar la participación en la escuela y contar con un equipo adecuado de profesionales que faciliten el cambio y/o profesores asesores para la formación de las destrezas necesarias.

Para Fullan, no existiría una Teoría del cambio útil para todas las situaciones. Cada Centro cuenta con su propia historia institucional y su nivel de desarrollo depende de ésta, por tanto, las estrategias de mejora no serían universalmente válidas, sino que dependerán de la fase en el ciclo de desarrollo y de la historia de cada centro. Las estrategias de mejora deben considerar la etapa en que está la escuela y su capacidad interna de cambio, siempre bajo la premisa que el cambio es dinámico. A partir de lo anterior, Fullan ha desarrollado ocho lecciones básicas que surgen de esta visión del cambio dinámico, sintetizadas en las siguientes ideas:

- No se puede mandar lo que los centros educativos tienen que hacer.
- El cambio en educación supone un avance hacia algo que es parcialmente desconocido y por tanto, implica incertidumbre y necesidad de aprender continuamente.
- En los procesos de cambio los problemas son inevitables y sólo a través de ellos es posible encontrar nuevas soluciones.
- La previsión detallada de todo lo que va a implicar el cambio tiene el riesgo de no acertar en la previsión.
- El individualismo y el colectivismo en el trabajo de los docentes deben tener igual poder, tanto la colegialidad como la aportación individual son importantes.
- La centralización y la descentralización funcionan conectadamente, el centro educativo y los supervisores externos deben mantener una continua negociación.
- Los centros educativos deben mantener conexión con su comunidad escolar y con su entorno.

- Los responsables de las innovaciones educativas y de la mejora de los centros son todos los que están implicados en su funcionamiento, incluyendo los administradores y supervisores (Fullan, 2002).

2.3.La construcción social de la escuela

Las propuestas de Mejora escolar, incluyendo los postulados anteriormente revisados de Michael Fullan, destacan que éstase impulsa a nivel del significado que toma el proceso para los agentes educativos más que desde una imposición para implantarlo o gestionarlo. Una innovación exige nuevas formas de pensar y de hacer, por tanto, plantear o propulsar un cambio educativo debe considerar cómo los patrones de cultura profesional en la escuela, especialmente del profesor influyen y son influidos por el cambio (Bolívar, 1996).

Para Hargreaves (1996), el profesor se convierte en la llave en el proceso de cambio educativo, pues para fomentar los cambios en la escuela, variables como el compromiso y la implicación docente no serán objeto de imposición sino de posibilitar condiciones para que puedan generarse. Cuando los maestros resisten a la innovación no es simplemente porque temen al cambio, sino que la mayoría de las veces es porque sus intereses o recursos se ven amenazados. Todos los maestros son seres estratégicos y muchos de ellos, micropolíticos, por tanto, sus opiniones, compromiso o resistencia al cambio educativo no son azarosos sino que responden a los intereses puestos en el proceso.

No obstante, no sólo los docentes cuentan en la escuela, cada centro posee características psicoculturales propias que se han definido a partir del desarrollo de su historia como institución educativa y que involucran a la comunidad educativa en su totalidad. Las “características psicoculturales de la escuela no son ‘transportables’; más bien forman parte de ‘identidades colectivas’ construidas en largos procesos psicosociales y sociopolíticos. Pretender un uso ‘instrumental’ de las mismas sin asumir su complejidad, y sobre todo, su proceso de construcción social desde la libertad y el sentido de las subjetividades de los actores sociales, es además de imposible, una aberración ética y antropológica”(Redondo, 2005 pp. 97,98).

Cualquier propuesta de cambio debe considerar la reconstrucción cultural del centro, entendiendo cultura escolar como los patrones de significado históricamente transmitidos (Geertz, 1973) en la escuela, que se traducen en patrones de valores y creencias (Peterson, 1990 en Stolp 1994). Los integrantes de la escuela, entonces, han de asumir como propio el cambio, hasta que éste logra institucionalizarse. Cambiar en educación supone un proceso de construcción social, tanto si la iniciativa de cambio viene desde afuera como si ha surgido dentro de la institución escolar, lo importante es que el centro educativo la haga suya y la integre en los mecanismos de su estructura, formando nuevas pautas, actitudes y prácticas de acción cotidiana tras un proceso de resocialización.

Una reconstrucción de la cultura de la escuela no simula un proceso replicable, un molde que se lleva de una escuela a otra. La escuela se construye día a día, articulando sus historias locales (personales y colectivas), por tanto cuando revisamos la construcción social de una escuela, si bien ésta se encuentra en un movimiento histórico de amplio alcance, siempre es una versión local y particular de ese movimiento (Rockwell & Ezpeleta, 1983). Es dentro de cada escuela que se conforman las fuerzas, las formas de relación predominantes, las prioridades administrativas, las relevancias laborales y las tradiciones docentes.

Para Rockwell & Ezpeleta (1983) es primordial conocer la trama que se encuentra en permanente construcción en cada centro educativo, porque constituye simultáneamente, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas, y por tanto, de los cambios que pueden desarrollarse o promoverse en la escuela. Esta trama requiere ser conocida como punto de partida y contenido de alternativas, pero además porque conocerla permite identificar los procesos en que la intervención que se desarrolla, política y técnica, tenga mayores posibilidades de ser fecunda. Acercarse a la trama, a lo cotidiano de la escuela, permite conocer cómo la escuela es construida por determinados sujetos, y cómo se construyeron los procesos en este espacio escolar. No se trata de conocer en forma individual las múltiples vivencias de la escuela, pues al integrar lo cotidiano como un nivel analítico de lo escolar, se genera un acercamiento a las formas de existencia material de la escuela y se releva el ámbito preciso en que los sujetos

particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar (Rockwell & Ezpeleta, 1983).

La realidad escolar aparece más bien “mediada por la actividad cotidiana; la apropiación, la elaboración, la refuncionalización, el rechazo” (Rockwell & Ezpeleta 1983, p. 10). Las actividades cotidianas, los desafíos que emprenden sus integrantes, reflejan la historia social y, por tanto, permiten también una lectura macro a partir de las propuestas micro que surgen en cada escuela.

El estudio de la construcción social de la escuela no pretende determinar la representatividad de las descripciones de las escuelas estudiadas, o de los procesos específicos que se reconstruyen, pues la importancia de estos procesos responden a características particulares del contexto de la investigación, sin embargo, se espera generalizar la construcción teórica que se elabora en el análisis de los estudios, generando, a partir de ello, el conocimiento de escuelas en otros contextos (Rockwell & Ezpeleta, 1983).

La conceptualización de la construcción social de la escuela y la precisión de conceptos que capturen procesos históricos y faciliten el análisis de lo cotidiano, son generalizables en el sentido de “las apropiaciones reales y potenciales que se dan ‘desde abajo’, desde los sujetos particulares que viven cotidianamente la institución” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 14). A partir de la construcción social de la escuela se buscan nuevas categorías y formas de intervención política y pedagógica.

En esta investigación, es de central interés el estudio de la mejora escolar desde la experiencia de sus protagonistas, lograr un acercamiento al proceso de cambio del centro educativo, reconstruyendo el camino forjado por la comunidad educativa desde sus relatos y la riqueza de los desafíos, prácticas e interrogantes que surgieron en este proceso.

3. OBJETIVOS

Objetivo General

- Reconstruir, a partir del relato de integrantes de la comunidad escolar, el proceso de cambio de la Escuela El Huaso Chileno en el periodo 2003-2009.

Objetivos Específicos

- Identificar los hitos que marcan el proceso de cambio en la escuela, según el relato de distintos actores de la comunidad educativa.
- Caracterizar el proceso de cambio de la escuela El Huaso Chileno, considerando el periodo 2003-2009.

4. MARCO METODOLÓGICO

La investigación de tipo descriptiva y transversal, genera una descripción y análisis del proceso de cambio llevado a cabo por la escuela. Es una investigación con un enfoque cualitativo, entendido como aquel que “utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística, de manera de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno” (Mejía, 2004, p. 278). Para este caso y los objetivos asociados, es primordial comprender la intención del actor social que se considera sujeto de estudio, como plantea Mejía, conocer la estructura de motivaciones, el propósito que orienta su conducta, los sentimientos y creencias que lo dirigen hacia un fin determinado (Mejía, 2004).

Se utiliza el estudio de caso, entendido como “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real” (Yin, 1994, p. 2), donde el

estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular, permite comprender su actividad en circunstancias concretas (Stake, 1998).

En esta investigación en particular, se estudia una escuela municipalizada y rural de la Región Metropolitana. Esta escuela es seleccionada intencionadamente, a partir del interés que surge en la investigadora por su característica de rural y dependencia municipal, así como por la relación de asesoría que la investigadora tuvo el año 2007 con la escuela y que permitió conocer el proceso que estaba llevando a cabo.

4.1. Selección de participantes

Los participantes de esta investigación fueron convocados de manera intencionada y los criterios de selección fueron los siguientes:

- Se buscó la presencia de distintos actores de la escuela, que diesen cuenta de los distintos estamentos que la conforman, sostenida en la importancia de la representatividad del colectivo en un grupo de informantes donde cada uno se entiende como una posición en una estructura (Canales, 2006). Cada entrevistado o participante representa una categoría social, entendida como una perspectiva específica en una estructura o relación, en este caso: profesor, apoderado, directivo, estudiante.
- Todos los entrevistados cuentan con una trayectoria en la escuela de al menos 5 años, como una forma de facilitar la reconstrucción del proceso de cambio.

En el caso de los estudiantes, a los criterios anteriormente señalados se agregan otros 3 criterios, seleccionados para resguardar que quienes fueran convocados en la escuela no representaran sólo a un grupo selectivo, por ejemplo: sólo a estudiantes con buenas calificaciones o aquellos mayormente participativos, etc. Los criterios agregados fueron los siguientes:

- Sexo: que incluya hombres y mujeres.

- Rendimiento académico: que incluya estudiantes con rendimiento académico alto (7,0 a 6,0), medio (5,9 a 5,0) y bajo (4,9 hacia abajo), a partir de sus promedios de nota registrados en libros de clases.
- Comportamiento en la escuela: que incluya estudiantes con anotaciones negativas, sin anotaciones y con anotaciones positivas, a partir de registro en la hoja de vida en el libro de clases.

Los participantes fueron:

- 24 estudiantes de ambos sexos que cursan 7° u 8° año básico en el año 2009, y que asisten a la escuela al menos desde el año 2003.
- 15 Apoderados(as) que forman parte de la escuela al menos desde el año 2003.
- 5 Profesores(as), y docentes directivos, que trabajan en la escuela al menos desde el año 2003.¹
- Secretaria General de la Corporación Municipal de Educación.

4.2.Contacto con informantes

- El primer contacto se gestionó con la directora de la escuela, para presentar los propósitos de la investigación y solicitar la autorización para realizar el estudio y presentar objetivos.
- En la siguiente visita, se utilizó parte del tiempo de reflexión pedagógica, para presentar los objetivos de la investigación a los docentes, junto con los criterios de selección de la muestra. En esta reunión se consultó sobre la disposición a participar voluntariamente en la investigación y se acordó el siguiente encuentro con quienes aceptaron conformar la muestra.
- En una siguiente instancia, se realizaron las entrevistas propiamente tal, de alrededor de una hora y media o dos horas de duración. Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas.

¹ En el caso de los asistentes de la educación, no fue posible entrevistarlos pues no cumplían con el criterio de trayectoria.

- Luego, se contactó a los apoderados y estudiantes para las entrevistas grupales. Fueron invitados individualmente con una carta en la que se explicaba el objetivo de la reunión.
- Se concertan dos entrevistas grupales con apoderados y dos con estudiantes.

4.3.Técnicas de producción de información

Se utilizaron tres técnicas de producción de información:

- Entrevistas abiertas semi directivas.
- Grupos focales.
- Revisión documental.

Entrevistas abiertas semi directivas: Para el caso de docentes y docentes directivos, se realizaron entrevistas abiertas semi directivas. Semidirectivas pues se utilizó sólo una pauta que incluyese aquellos aspectos claves para consultar a los entrevistados, y abierta porque el foco central de la conversación se centra en el relato abierto que surge de cada entrevistado, con los elementos o experiencias que cada uno de ellos exprese como esenciales o importantes de ser presentados, según su propia vivencia del proceso y el rol que ocupa en la escuela.

Se escoge realizar entrevistas abiertas semi directivas, pues permite que un cuerpo que ocupa una posición típica en una conversación (macro), diga en una conversación (micro), su posición, y que a través del relato, del habla, tome posición en un hecho social objetivado, como la experiencia social de opinar (Cottet en Canales, 2006). Además, porque a través de una entrevista abierta semi directiva, un investigador extrae información que se halla contenida en la biografía del interlocutor, entendiendo biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado. A partir de lo anterior, la información es proporcionada con una interpretación significativa de la experiencia del entrevistado (Alonso, 1994 en Canales 2006). Que el sujeto pueda dar cuenta de su parecer a través de la entrevista, tomando posición sobre el hecho social del que opina; y que esta información sea una interpretación significativa de su

experiencia, son elementos relevantes para esta investigación, pues el acontecer y los procesos de una escuela están contruidos por los actores que en ella confluyen y por tanto, la información que surge a partir de estos relatos, puede orientar el trabajo en torno al mejoramiento de estos espacios y de las condiciones en que la comunidad educativa convive y aprende.

Grupos focales: En el caso de estudiantes y apoderados, se utilizaron grupos focales. Destacando, en un sentido similar a la entrevista, que el grupo focal centra la palabra “en la experiencia vivida, la representación o comprensión que tiene el sujeto de lo que hace, hizo o hará, desde sus conexiones, motivación y orientación, hasta la definición de contextos (...) en suma, un sujeto en situación” (Canales, 2006, pp. 278-279). El grupo focal tiene por objeto el análisis e interpretación de los sentidos de la acción, se trata de reconstruir con el informante las perspectivas que el sujeto computó o supo, al darse la situación o acción investigada. En síntesis, de lo que se habla en un grupo focal es de lo que los sujetos han vivido como actores de un proceso, de una situación.

Revisión documental: Complementario a las entrevistas y grupos focales, se revisaron documentos de la escuela como el Proyecto Educativo Institucional y el Reglamento de Convivencia, además de otros documentos públicos (traspasos municipales, Decretos y resultados SIMCE) A través de estos textos, es posible conocer las declaraciones, propuestas y objetivos que la escuela se ha impuesto y/o ha producido.

4.4. Análisis de la información

Para analizar la información se utiliza el análisis de contenido, entendido como una “técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990, p. 28). Un conjunto de “procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados (...) que tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos” (Piñuel, 2002, p.2).

Para el desarrollo de las distintas etapas del proceso, se transcribe la información, utilizando los textos para organizar las unidades de información que permitan visualizar aquellos hitos que los entrevistados identifican como claves en el proceso de cambio de la escuela, entendiendo por hito: “un acontecimiento muy importante y significativo en el desarrollo de un proceso o en la vida de una persona” (Albornoz, 2010, p.8).

En el proceso de análisis, se realiza una comparación constante. No existían dimensiones generadas previamente, éstas surgieron a partir de la categorización de la información, entendiendo “categorizar como clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada unidad temática; una unidad temática puede estar constituida por uno o varios párrafos o escenas audiovisuales” (Martínez, 2006, p.141). En el proceso de categorización, en un primer momento, se organizan dimensiones relacionadas con áreas asociadas a la escuela; área curricular y área convivencia, y con los actores involucrados en el proceso: profesores, directivos, apoderados.

En una segunda etapa, y luego de nuevas lecturas y revisión de las categorías anteriores, se opta por reestructurar la información en categorías agrupadas a partir de los hitos que los entrevistados relatan. En esta nueva estructura, se elaboran 3 categorías: Sucesos, Personas y Prácticas, y en cada una de ellas, se organizan las subcategorías asociadas. Sin embargo, este segundo ordenamiento dificulta establecer un hilo conductor temporal en los hitos que surgieron en la escuela, y por tanto, una mejor comprensión del proceso. Además, en este punto del proceso de análisis, aún se mantenían categorías que no reflejaban hitos de cambio, sino que hacían referencia a situaciones que fueron dificultades o que ocurrieron anteriormente. Para solucionar este último punto, se compilan los relatos relacionados con antecedentes de la escuela (aquellas condiciones previas que los entrevistados relatan y que configuran el contexto en el que se genera el proceso de cambio) y se elabora el capítulo 3.1 Antecedentes de la Escuela.

En las últimas revisiones, se opta por establecer una tercera y final categorización, donde se señalan sólo los hitos de mejora o cambio ordenados en una línea temporal. Esta

organización permite recorrer los distintos hitos que surgieron en el relato de los entrevistados de una manera más clara y limpia.

Posterior al ordenamiento de los hitos de cambio, se caracteriza el proceso, organizando distintas dimensiones de la escuela: gestión directiva, trabajo docente, relación con los apoderados y convivencia de la comunidad educativa.

4.5.- Dificultades metodológicas

Las dificultades metodológicas fueron las siguientes:

- Los profesores y asistentes de la educación que cumplían con el criterio de selección de permanencia en la escuela desde el año 2003 eran pocos. Considerando que la escuela cuenta con una planta docente pequeña, con este criterio de años de permanencia, la muestra fue menor. Sin embargo, se mantuvo el criterio para recoger relatos de personas que tuviesen una trayectoria de más de 5 años en la escuela.

4.6.- Consideraciones éticas

- Proceso de contacto con entrevistados: Se realizó el primer contacto con los entrevistados a través de la directora de la escuela, quien facilitó 30 minutos de una de las reflexiones pedagógicas de los docentes para la presentación del proyecto y de los criterios de selección de la muestra. En esa reunión se invitó a los profesores a participar y todos quienes cumplían con los requisitos aceptaron participar. Cada uno de ellos firmó un consentimiento informado. En el caso de los apoderados y estudiantes, se realizó la convocatoria según los criterios de selección de la muestra, enviando un informativo a cada apoderado, coordinado desde dirección.
- Las entrevistas se realizaron en una fecha y hora estipulada.

- Se consultó a todos los entrevistados sobre el uso de la grabadora y se les aseguró la modificación de los datos personales de cada uno. Éstos, en su totalidad, no mostraron obstáculos para realizar la entrevista ni ser grabados.
- El Proyecto educativo institucional fue facilitado por la directora de la escuela, para ser utilizado en esta investigación.
- Si bien la Escuela autoriza la investigación, se han modificado los nombres tanto de la escuela como de los entrevistados.

5.RESULTADOS

Los resultados de la investigación se presentan en 3 capítulos, comenzando por los antecedentes de la escuela, es decir, aquella información entregada por los entrevistados que resulta relevante respecto a la historia de la escuela, y es previa al proceso reconstruido. Estos antecedentes son de utilidad para comprender algunos de los hitos que posteriormente identifican los actores de la escuela. Luego se presentan los hitos del proceso de cambio y, finalmente, un análisis del proceso de cambio en las prácticas o condiciones de la escuela en las áreas de gestión directiva, relación escuela-familia, prácticas docentes, convivencia escolar e imagen de la escuela.

5.1 ANTECEDENTES DE LA ESCUELA

5.1.1.- Los inicios de la escuela.

La escuela comienza su funcionamiento en 1981 y durante varios años mantiene una infraestructura pequeña, abierta a la comunidad sin cierres ni rejas, lo que permite el paso libre de los vecinos del sector rural en el que se sitúa. En palabras de los docentes, la escuela funcionaba como una escuela “abierta”, marcada por los espacios comunes con la comunidad:

“Estaba todo abierto, esta escuela no era una escuela cerrada, aquí había un camino de tierra, por acá, y la gente pasaba de las casas del fondo, entonces esto era como una calle, uno observaba la gente pasar, los niños se iban a sus casas, después volvían si se les quedaba un material” (Profesora 1).

“Esta escuela era abierta, me refiero de que aquí no había un cierre, acá pasaban los autos, pasaban las motos, pasaban los caballos, pasaban los chanchos, las señoras a comprar” (Profesora 3).

La infraestructura de la escuela era precaria, con pocas salas de clases y espacios comunes sin cuidado:

“La sala era de madera, así que en el verano era un calor pero atroz, y los baños eran todos compartidos, no habían baños para niñitos de kínder, era un baño para todos los niños de la escuela” (profesora 3).

“Había tierra aquí, donde ahora hay pasto.

Era distinta.

No estaban los juegos.

Estaban todos chuecos, rotos” (estudiantes 7° año básico).

“Yo vi el proceso de encontrarme, por ejemplo, con una escuela rural, pero lo que me impresionó que tan cercana a Santiago y que los niños no tuviesen acceso a una educación completa” (Jefa de UTP).

En los años '90, la escuela contaba con una cobertura desde 2° Nivel de Transición hasta 6° año básico. Se estructuraba en cursos combinados para 3°- 4° año y 5°- 6° año básico. Luego se incluyeron 7° año, 8° año y pre kínder en jornadas alternas, para en el año 2000 ingresar a la jornada escolar completa desde 1° hasta 8° año básico:

“Había 3 salas de clases y era solo hasta 6° año básico, incluso el comedor era una sala de clases y estaba separado por unos estantes, por lo tanto podías habilitar dos salas de clases ahí” (Sostenedor).

“Cuando yo llegué la escuela(...) tenía cursos en la mañana y cursos en la tarde, o sea se trabaja en doble jornada. Eran cursos totalmente minoritarios con respecto a la cantidad de alumnos que hay ahora, eran cursos que tenían 15 niños, lo máximo, 12, 20 era lo máximo que podía tener un curso” (Profesora 1).

5.1.2.- Acompañamiento del Ministerio de Educación

En el transcurso de la historia de la escuela, el acompañamiento del Ministerio de Educaciones percibido como instancias que generaron pocos o ningún fruto. Especialmente para los docentes y los resultados de la escuela. Si bien la escuela estuvo focalizada por sus bajos resultados como Escuela Crítica, los profesores no asocian el apoyo recibido a reales opciones de mejora, sino más bien a una intervención que generaba pérdida de clases y descontento. Se señala un acompañamiento asistemático, incluso ausente, con una débil consistencia en las asesorías realizadas.

“Después de los buenos resultados, sabes tú que vinieron a preguntarme si parte de esos resultados había sido producto de ellos, si ellos habían tenido algo que ver, y yo dije, ‘no, ustedes no tuvieron nada que ver aquí. Nada’. (...) Nunca hubo esa conexión. Sabes tú que uno iba a las reuniones, iba a cosas, y nunca te dejaban claro qué es lo que tenías que hacer para hacer mejor tu trabajo, sino que tú te ibas y no te quedaba como nada. Y aquí estuvo la escuela intervenida no sé cuántos años, con supervisores, venían, suspendían las clases a las once de la mañana, y estábamos hasta las tantas con ellos. Y no hubo nunca un avance, ni nada (Jefa de UTP).

“Siempre hemos tenido un poco de lo que son los supervisores de la dirección provincial, pero eso...mmm, a mi me trae mis reparos porque, no se... nunca tuvimos una consistencia en el tiempo en esas asesorías, generalmente era una al semestre por decirte algo, o una al trimestre, si es que, ya, y de repente se traían cosas que no te ayudaban na’ mucho, ni tampoco te sacaban de gran apuro. (...) Es un poco se me ocurre para cumplir y nada más, porque después no había ni siquiera un seguimiento, no había nada, no te entregaban nada, sin ton ni son y después hasta la otra (Profesor 2).

“No, no hay asesoría del Ministerio. No hay ninguna asesoría, solamente nos van a supervisar subvenciones (...) no hay una ayuda, un apoyo, de parte del Ministerio para las escuelas” (Directora).

5.1.3.- La figura y gestión del director anterior.

Surge del relato de profesores, estudiantes y sostenedor, la figura del director anterior de la escuela como una figura que no respondía a las necesidades de su cargo. Al parecer en un inicio, donde el director de la escuela rural tenía un rol más bien administrador del centro, era menos notorio, pero al requerir mayor gestión, produjo problemas tanto para los profesores como para los apoderados.

“Hubo momentos en que los profesores se quejaban mucho (...) ‘venga un día a tal hora a ver al director y él no va a estar porque está haciendo las compras en el súper’ y era verdad po! De repente tú ibas a las dos de la tarde y el director ya no estaba” (Sostenedor).

“Hay personas del sector que dicen que no era tan bueno, o sea, yo no sé porque yo era chica pero según lo que escuchaba por los comentarios, decían que no era bueno” (Estudiante 8° año).

“Las reuniones se transformaban en puro reclamar en contra de la dirección (...) tú como profesor no puedes ir contra la dirección, entonces fue un divorcio total, ese año se nos fueron muchos niños” (Jefa UTP).

5.1.4.- Baja matrícula

Entre el año 2000 y 2003 la matrícula de la escuela desciende, lo que se atribuye a la disconformidad de los apoderados con la gestión de la escuela y los resultados que se obtenían.

“Cuando yo llegué [de jefa UTP]), en ese periodo, empezaron a irse los alumnos, porque según lo que opinaban los apoderados, no eran escuchados, no se hacía nada, los chiquillos se pegaban, se trataban mal, se insultaban, no se hacían las clases y nadie ponía orden” (Directora).

“Estaba el director antiguo y sacaron, la mayoría, a sus hijos. Y a mí me decían: ‘ cómo las vas a dejar aquí si mira’, y ahí se fueron varias personas de allá adentro” (Apoderada 8° básico).

“Don Luis (director) era muy buena persona, pero a veces ser buena persona no es bueno para el cargo de él. Aquí se iban muchos niños y lo peor es que después te retaba en consejo ¡por qué se van los niños! decía, y nos echaba la culpa a nosotros” (Profesora 3).

“Que se fuera, tiraron panfletos hasta allá pa´[comuna cercana], en la calle, ooh, que Si don Luis no se va, saque a su hijo de acá... y lo hicieron, no fueron amenazas, sacaron niños” (Profesora 3).

Para algunos profesores, aún contando con población infantil en las comunidades cercanas a la escuela, éste no era un establecimiento de la preferencia de los apoderados por su infraestructura precaria:

“A pesar de que éste es un sector donde hay muchos villorrios, mucha gente tenía sus hijos en [comuna cercana], porque [comuna cercana] tenía colegios que presentaban mayor infraestructura, presentaban otras dependencias que nuestra escuela no tenía, sala de computación, biblioteca y todas esas cosas” (Profesora 1).

5.1.5 Trabajo docente

En este periodo, algunos docentes señalan que parte de sus colegas no cumplirían con las responsabilidades administrativas básicas de la escuela: con una intermitente asistencia, incumplimiento de horarios y un mayor número de licencias médicas. Se observa una desmotivación por el trabajo docente.

“Faltaban muchos profesores, no llegaban a la hora, pedían muchas licencias” (Profesora 3).

“Las clases se hacían, se empezaban al horario que se quería, los chiquillos de repente hacían lo que querían, se portaban mal, disciplina, eh, irresponsables con sus trabajos” (Jefa de UTP).

El trabajo del profesor se organizaba de manera individual, los profesores perciben que fue una época menos organizada, ausente de trabajo colaborativo en equipo. Coincide con dos elementos del contexto: por una parte, la ausencia de la figura de un(a) unidad técnico pedagógica, que se comienza a implementar sólo con diez horas en un inicio en el año 2000. Por otra parte, menores presiones externas que moldeen el trabajo de la escuela desde el Ministerio o la Corporación de Educación.

“...no teníamos presiones como las que tenemos ahora, y las exigencias que tenemos ahora, entonces todo eso hacía que nuestro trabajo anterior fuera más relajado y que por lo tanto no se nos exigiera tanto a nosotros” (Profesora 1).

“No había un trabajo colaborativo, incluso había un trabajo de ‘esto es mío, yo hice, es mío, yo lo guardo’, no existía trabajo colaborativo. Y no existía el “yo no sé, enséñame”. ¡Todos sabían! Pero eso de compartir materiales, compartir experiencias, que yo te hago esta clase para que tú aprendas, para nada, para nada” (Sostenedor).

“En ese tiempo, era el profesor el que se buscaba las formas o las estrategias como para hacer todo. Y como te digo, cada uno trabajaba en su isla” (Jefa de UTP).

Tampoco existía un lineamiento sistemático del equipo directivo para organizar el trabajo docente, al parecer las decisiones que se tomaban año a año no se enriquecían de los aprendizajes de años anteriores.

“No había una planta docente como te digo, así como estable, muchas licencias; este año funcionaba bien un colega, ya, que lo pongan en tal curso. Tú te especializabas, por ejemplo, por decirte, en música, y te cambiaban después, al otro año. No había un lineamiento en la parte curricular, una idea clara, había un tantear, ‘esto me puede servir, o no’, y si no me servía, había sido todo un año que se había echado a perder; entonces, imagínate” (Jefa de UTP).

5.1.6.- Percepción de los apoderados y sostenedor

Durante este periodo, hay una percepción negativa hacia la escuela por parte de padres, apoderados y sostenedor.

“La base era mala, que tenía muchas cosas malas, que los niños se iban de puros siete pero que en realidad las materias que les pasaban eran nada que ver” (Apoderada, 8° año).

“Mi visión era que los niños iban ahí a entretenerse, pero no iban a aprender, y la visión que había en el colegio era que eran tan vulnerables, por lo tanto no había ninguna posibilidad que aprendieran y además los papás no colaboraban con los niños” (Sostenedor).

En este contexto, la comunicación formal con los padres, madres y apoderados, en la figura de las reuniones de apoderados, tenía dificultades similares que la escuela internamente: escasa focalización en el aprendizaje de los niños y niñas y aumento de los reclamos hacia la escuela.

“La reunión de repente se transformaba en un puro pedir plata (...), no había ningún sentido en común de decir ‘mira nosotros queremos hacer esto para los chiquillos’, por ejemplo, que estén mejor mañana y no sientan frío, ni siquiera para eso” (Jefa de UTP).

“veían que los reclamos no llegaban a ninguna parte, las reuniones se transformaban en puro reclamar en contra de la dirección, esto, que esto otro. Y uno, como profesor, tú no puedes ir en contra de la dirección tampoco, entonces, fue un divorcio total. Y ese año se nos fueron muchos niños” (Profesora 3).

5.1.7.- La Imagen Escuela.

La escuela El Huaso Chileno tenía una imagen poco valorada en la comunidad:

“La gente tenía una costumbre; la escuela El Huaso Chileno no era una escuela buena. Era una escuela porque yo tenía que dejar a mis hijos. Si yo puedo trasladarlos a otra escuela, yo los traslado, pero tengo que estar aquí, en esta escuela, porque no tengo otra posibilidad” (Jefa de UTP).

Su condición de escuela rural solía ser asociada a niños con menores capacidades o posibilidades de aprender:

“Antiguamente se decía que los niños de escuelas rurales tenían menos capacidad, por lo mismo, porque tenían menos acceso al tema tecnológico, no tenían acceso al diario, no tenían acceso a revistas” (Profesora 1).

“No podía ser que porque fueran niños de campo, niños de una escuela rural fueran los últimos” (Directora).

Los profesores señalan que aquellos docentes de la Corporación Municipal eran enviados a la escuela como “castigo”.

“Por lo general, los profesores que llegaban acá, eran profesores castigados. Profesores que tenían problemas en otras escuelas eran castigados acá. Entonces, había como todo un clima de no poder avanzar” (Jefa de UTP).

“No, no tenía muy buena imagen porque decían que, dicen, yo no sé, no me consta. Que aquí, si un profesor no se portaba bien en la comuna, lo mandaban castigado” (Profesora 3).

5.1.8.- El sello del Buen Trato.

Los entrevistados describen un aspecto positivo de la escuela que ha sido valorado desde sus inicios. Profesores, estudiantes y apoderados destacan que el buen trato entre los integrantes de la comunidad escolar, especialmente entre estudiantes y entre estudiantes y profesores es una característica que siempre estuvo presente. Algunos profesores asocian esta característica con la condición rural del territorio.

“Esto de trabajar, de ser tolerante, y de ser afectivo, esto viene yo creo que de siempre, desde que fue escuelita rural (...)hasta ahora y sigue siendo un ambiente muy grato, entonces yo creo que fue el olor del sector, ya me estoy poniendo poética, fue la gente y la gente que antiguamente estaba. Yo creo que eso, fueron transmitiendo ese querer a la escuela y uno va tratando de transmitir también” (Profesora 1).

“Los niños que han llegado de afuera vienen con otras costumbres a veces, pero terminan adaptándose a los de acá, porque yo soy de 8° y ahí han llegado niños bien complicados y como que el curso se los va ganando, van entrando” (Apoderada 8° año).

“Siempre hemos tenido un buen trato con ellos, acá tú nunca vas a saber que se haya maltratado un niño, ni verbal y menos físicamente, siempre estamos conversando, tratamos de llegar a ellos con lo que les gusta para tenerlos motivados” (Profesor 2).

5.2.- HITOS QUE MARCARON EL PROCESO DE CAMBIO EN LA ESCUELA

En los antecedentes de la escuela se observa que la mayoría de los actores entrevistados mostraban disconformidad con la situación en la que se encontraba la escuela. Las principales críticas se dirigían a la gestión; a la desorganización y despreocupación, y los profesores, en ocasiones, criticaron su falta de participación en este periodo.

Esta situación conlleva incluso, al temor por un posible cierre de la escuela en el año 2003, reforzado por la baja de matrícula que presentaba y las problemáticas que en esta investigación son reconocidas por directivos, profesores, apoderados y estudiantes, además del sostenedor.

Los procesos que estaba experimentando la comunidad escolar como la condición de escuela rural con una débil infraestructura y equipamiento, dan origen a los hitos que surgen posteriormente y que los entrevistados reconocen como un proceso de cambio que se generó en la escuela y su comunidad.

5.2.1 AÑO 1998

a) Proyecto de Mejoramiento para la lectoescritura

Uno de los primeros hitos identificados es un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) para fortalecer la lecto escritura en los estudiantes, que postuló y ejecutó la escuela a través de fondos del Ministerio de Educación. Este proyecto se desarrolla liderado por una profesora de la escuela.

“Yo siempre he pensado que si los niños no saben leer, los van a meter en la tierra y no los van a sacar nunca más de ahí. Entonces yo venía con otra perspectiva (...) y esa fue la primera lucecita... era un PME para mejorar la lectura y la escritura” (Jefa UTP).

“¿cómo se llamaba un plan que trabajó la Srta. Consuelo Palma con todos los demás profesores, como le llamaban a eso?...era como un plan de mejora en

todo caso, no sé el nombre técnico que tiene, pero lo prepararon y se ganó un proyecto, algo así, de lectoescritura, y esos fueron los primeros pasos, los primeros albores del éxito que tuvimos después” (Profesor 2).

El Proyecto se desarrolla en la escuela, sin embargo, profesores y directivos relatan que, por sí solo, no fue suficiente para generar un cambio importante en los resultados de los estudiantes.

5.2.2.- AÑO 2000

b) Cambio de infraestructura: La Escuela “Nueva”

La nueva infraestructura de la escuela se edifica el año 2000, a través de un Proyecto de Mejoramiento Urbano (PMU) postulado con anterioridad a la JEC, por el organismo sostenedor. Este proyecto, según plantean los profesores, fue un facilitador para una mejor percepción de los apoderados sobre la escuela y sus recursos.

“Lo primero que hicimos fue mejorar el ambiente, o sea presentamos un proyecto de inversión e hicimos una escuela nueva, nos costó como cuatro años lograr esa escuela nueva (...) fue sin pensar en JEC porque no había JEC cuando nosotros presentamos el proyecto, pero igual lo presentamos pensando que en una escuela rural era bueno que tuviesen sala para cada curso, para que los niños pudiesen ir en la tarde si querían” (Sostenedor).

“Comenzamos la escuela nueva, se creó esta infraestructura mucho más grande, con dependencias más grande, con mayores dependencias también, porque empezamos a tener biblioteca, sala de computación, sala de taller, y esas cosas nosotros no las teníamos antes”(Profesora 1).

“Cuando hubo nuevo edificio físico, también hubo un cambio en los apoderados (...) ya no veía a la escolita que se nos estaba cayendo de a poco sino que veía a un tremendo edificio y teníamos que tener otra actitud seguramente” (Profesor 2).

Este cambio de infraestructura también fue valorado como un aporte a la convivencia de la escuela, pues organizaba de mejor forma los espacios y facilitaba el encuentro para profesores, estudiantes y apoderados.

“Yo creo que otra cosa que sirvió mucho ahí, es que la escuela haya tenido un espacio donde reunirse como comunidad escolar, que fue el patio cubierto, porque ellos no tenían donde reunirse” (Sostenedor).

“Los niños tienen espacio para correr, para jugar, para hacer todo. No como estas escuelas más urbanas en que los chicos no tienen espacio. (...) las casas donde viven los alumnos son pequeñas, no tienen espacio, tienen que estar metidos en un dormitorio, en el computador o en la tele, no pueden salir afuera porque vienen los vehículos, no pueden jugar a la pelota, pasan sentados” (Directora).

No obstante, la nueva infraestructura, al igual que el proyecto de mejoramiento anteriormente gestionado, no garantizaría un mejoramiento en los resultados de la escuela.

“La infraestructura podía ayudar, pero la Sandra[sostenedor] dijo: ‘cuidado con eso, no piensen solamente en eso’, y tuvo mucha razón porque, realmente, no hubo buenos resultados tampoco, ¿me entiendes?, tampoco subió tanto la matrícula, ni nada. Nos seguía faltando algo. Y seguían los supervisores investigando, y todo, y qué pasaba, por qué no había un cambio si ya había una escuela nueva, le habían llegado recursos a la escuela como para trabajar mejor, y toda la cosa” (Jefa UTP).

“Teníamos ya computadores, sala de taller, teníamos entonces toda la parte tecnológica y ehh... digamos recursos, la parte de recursos para poder trabajar, pero sin embargo no salíamos adelante porque los años que siguieron, el 2001, el 2002, especialmente el 2002, no teníamos buenos resultados, especialmente en el SIMCE, o sea si pasábamos los 220 era lo máximo”(Profesora 1).

5.2.3 AÑO 2000 - 2001

a) Jornada Escolar Completa (JEC)

El ingreso de la escuela a la Jornada escolar Completa (JEC) marca otro hito para los profesores y sostenedor. Contando con la infraestructura nueva, la JEC pudo ser implementada a partir de 1° año básico y no desde 3° año básico, como solía ocurrir en la mayoría de los colegios. Este cambio es percibido como una oportunidad para acoger en un horario más amplio a estudiantes de alta vulnerabilidad.

“Fue la primera escuela de la Corporación Municipal que partió con JEC desde 1° básico. Sin ir más lejos, hay algunos colegios que hace poco nomás tienen 1° básico con JEC, nosotros partimos el 2000. Eh, eso creo que fue un logro, un buen logro y un buen aporte para lo que venía, yo creo que un poco también eso fue marcando en gran mayoría el éxito que fuimos viendo después” (Profesor 2).

“La vulnerabilidad nos permitía tener JEC en 1° y 2° y además teníamos salas para todos los cursos, por lo tanto, entramos de 1° a 8° todos a JEC y eso también tuvo un cambio importante, fue muy bien aceptado por la comunidad, los niños ya no estaban solos en sus casas, ellos empezaron a hacer mucha actividad deportiva, artística” (Sostenedor).

Con el ingreso de la escuela a Jornada Escolar Completa, se incorporan nuevos docentes a la escuela, con el objetivo de completar la planta para hacerse cargo de los cursos de la escuela.

“El año 2000 empezamos a tener escuela nueva. Entonces ahí también hubo un cambio de profesores, porque al tener jornada escolar completa necesitamos mayor cantidad de profesores, entonces se fueron integrando gente que, gente nueva que llegó” (Profesora 1).

La nueva organización de tiempos de la JEC, facilitó también el trabajo en equipo entre los docentes, permitiendo mayor relación entre éstos y otros espacios de colaboración.

“Se formó el equipo fuerte que fui yo, la Norma, Luis Carrasco, Marcela Valle y la Consuelo y ahí nos formamos un grupo fuerte, o sea, sólido, con buenas ideas, porque tú a veces puedes tener las ideas pero no tenías quien te pudiera apoyar” (Profesora 3).

“Yo creo que se ha acentuado más el trabajo en equipo con la Jornada escolar completa, porque previo a eso trabajábamos por asignatura y por ciclo nomás, entonces el trabajo más bien no tan equipo sino que cada uno se encerraba en sus asignaturas y las hacía nomás, no se compartía mucho” (Profesor 2).

Para algunos profesores, además, el proceso de preparación para implementar la JEC, generó un trabajo colaborativo con el Ministerio de Educación a través de su Departamento Provincial. Este acompañamiento marca una diferencia con experiencias anteriores donde, como se ha señalado, la colaboración ministerial no fue evaluada por los profesores como un aporte significativo a la escuela (Ver Antecedentes de la Escuela).

“Pero si, la que nos entregó mucho, mucho trabajo y buena asesoría fue en el tiempo pre Jornada escolar completa, porque ahí venía una supervisora de la dirección provincial que trabajó pero todos los santos días de un periodo largo con nosotros”. (Profesor 2)

5.2.4.- AÑO 2003

a) Asistencia Técnica

Hasta la fecha, la escuela recibe asistencia técnica de una Fundación privada sin fines de lucro. Esta asistencia técnica está centrada en la enseñanza y el aprendizaje de matemática y lenguaje y comunicación para el primer ciclo básico, además entrega asesoría en gestión escolar a directivos de las escuelas y, en general, es reconocida por profesores, directivos y algunos apoderados, como un proyecto que ha generado posibilidades de mejora en la escuela, especialmente en ámbitos de la Gestión Curricular, como los que se exponen a continuación.

- a) Aprendizaje de la lectoescritura, a través de las estrategias para el trabajo en Lenguaje y Comunicación.

“Ahora los niños a los 2 o 3 meses están leyendo por la metodología de la [fundación asesora] por el cuento, por el sonido de las letras que es el sonido puro, no como antes que los niños leían en 4° o 5° básico, ahora en kínder y leen y comprenden” (Profesora 3).

- b) Apertura de los docentes al apoyo en aula, posibilitando la construcción de un proceso de acompañamiento que se diferencia del acompañamiento que habían recibido del Ministerio de Educación y que evaluaban críticamente.

“¡No permitía ni al UTP ni al director que entrara en mi sala y tenía que permitir a alguien de afuera que entrara en mi sala! Entonces fue justamente esa parte de cambiar la mentalidad del profesor, que no era una evaluación, era una observación. (...) Llegaron de una manera distinta, ¿mira, te vamos a observar en esta área, no vamos a observar toda tu labor, vamos a observar esa metodología que esté bien implementada, te vamos a ayudar a través de esa área. Entonces, ellos venían a observar lo que tenían que observar, y ahí fue metiéndose de a poquito el cambio” (Profesora).

- c) Encuentros entre profesores de distintas escuelas a través de las instancias de perfeccionamiento comunales, que posibilitó además un diálogo entre profesores y educadoras, para conocer nuevas estrategias de trabajo y de resolución de problemas. En el caso de la escuela, que posee solo un curso por nivel, es una oportunidad valorada especialmente para compartir con profesores que desarrollan su labor en el mismo nivel.

“También se produjo un encuentro con otra colega de otra escuela que estaba viviendo la misma situación mía, pero que había encontrado una solución para ese problema que yo tenía” (Jefa de UTP).

- d) Mejora en las estrategias pedagógicas de los docentes. En los espacios de asesoría los profesores generan opiniones autocríticas hacia su labor, que se complementan

con las sugerencias que reciben y valoran de la asesoría. Por otro lado, los resultados que alcanzan con las nuevas estrategias, fomentan una valoración positiva de sus resultados como profesores.

“Porque tú dices ‘¡ah! Aquí me fue mal’. Tú a veces sin querer ‘oh lo estoy haciendo súper bien’, pero no es así, entonces te van diciendo no acá, hazlo así, hazlo allá, y después tú te vas dando cuenta que es verdad, que todos los detalles que te pueden encontrar es por algo, después tú lo entiendes” (Profesora 3).

“Ahí nos dimos cuenta, cuando ya a los niños sí les fue bien, que realmente éramos todos capaces de involucrarnos en este tema y de remar para el mismo lado” (Profesora 1).

- e) Foco en los aprendizajes de los estudiantes, donde el modelo de trabajo que realiza la asesoría les confirma la importancia del aprendizaje de sus alumnos. La organización que instala la institución asesora, acompaña de forma planificada y con evaluaciones sistemáticas, el trabajo pedagógico.

“La Fundación se centra en el aprendizaje, en el niño” (Directora).

“En el caso de la Fundación, hay una cosa planificada, rigurosa, bien seguida y bien evaluada que es lo más importante, y posteriormente todo lo que significa retroalimentación, el no repetir errores que hayan podido hacer” (Profesor 2).

b) Ingreso de nueva Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica(UTP)

En el año 2003 se produce un cambio de directivos en algunas escuelas de la Corporación Municipal, por petición de cambio de una de las jefas técnicas de estas escuelas. Entonces, ingresa una nueva jefa técnica, profesora de más de veinte años de servicio que desarrollaba la misma labor en una escuela municipal cercana. Este cambio no fue fácil de asumir para algunos profesores; no les parece que personas “extrañas” visualicen dificultades que

internamente no todos habían asumido, y entonces se manifiesta una resistencia a la visión crítica que la nueva UTP trae consigo.

“Había resistencia de que llegaran personas extrañas a la escuela a ver dificultades con los alumnos” (Directora).

“Entonces, llega la tía Mariana y empezó a decirnos que no poh, no estábamos tan bien. Y ya nos empezó a molestar a todos. ‘Pucha, esto no puede ser, nosotros no estamos mal’. ¡Y estábamos mal poh, estábamos mal!. Las clases se hacían, se empezaban al horario que se quería, los chiquillos de repente hacían lo que querían, se portaban mal, disciplina, irresponsables con sus trabajos; el apoderado, tú hablabas con ellos, no lograbas nada. El apoderado venía, te faltaba el respeto y se iba, y de ahí no venía más en todo el año (Jefa UTP).

La nueva jefa de UTP de la escuela identifica deficiencias en aspectos administrativos y pedagógicos y asume esa responsabilidad como integrante del equipo directivo del establecimiento para generar cambios en esas áreas.

“Y me di cuenta que no, en ese año incluso empecé a observar que había desorden en cuanto a administrativo, en varias cosas... Ya al otro año, en el 2004, empecé yo a tomar el ritmo de la escuela y empecé a ordenar la escuela” (Directora).

Se ocupa del mejoramiento del entorno y áreas compartidas en la escuela, mejora que es altamente valorada por apoderados y docentes, pues permite ir en camino a una nueva “imagen”.

“con la tía Mariana cambió.
no había jardín, la escuela estaba...
los baños!
cambió 100% cuando entró la tía Mariana.
si porque la escuela antes no...
está más ordenada, están los basureros” (Apoderados de 7° año).

“Fue gestión de la Mari, de nadie más, ella organizó a los apoderados, arregló la sala, arregló el patio, que eso es re importante, llegar a una cuestión horrible, sin una flor, sin nada verde, todo cochino, lleno de perros, a llegar a una escuela tan linda” (Sostenedor).

Estos cambios liderados por la jefa técnica fueron posibles porque el director de la escuela en esos años permitió que ésta asumiera tales responsabilidades. Las propuestas de la nueva UTP en distintos aspectos fueron escuchadas y con ello, asume un rol directivo fuerte y presente:

“Nunca me dijo ‘no lo hagas’ (el director) y empecé a interiorizarme todo lo de la escuela, y con esto del PEI que tuve que hacer, entonces con mayor razón. Incluso cuando iban visitas de la provincial, qué sé yo, del Ministerio, era yo la que tenía que dar la cara, el director se quedaba callado o le decía: ‘pregúntele a la jefa técnica’. A lo mejor me empezó a dar un rol que no me correspondía en ese minuto, pero yo lo hacía feliz, porque lo hacía por el hecho del avance de los alumnos, porque eso a mí es lo que me interesa” (Directora – ex UTP).

“Porque teníamos una directora que estaba en todas. Siempre la veíamos a ella haciendo todo, entonces para nosotros no fue extraño, porque de antes [cuando era UTP] ella estaba en todas, revisando libros, planificaciones, en el aula, que pescaba el auto, iba a la Corporación, que llegaba, ella era la que hablaba en Consejo” (Profesora 3).

5.2.5.- AÑO 2005

a) Alza en los resultados SIMCE 4° año básico

Uno de los hitos mayormente señalados por los entrevistados (apoderados, profesores, directivos y estudiantes) fue el logro alcanzado en la evaluación SIMCE por el 4° año básico en el año 2005. Esta evaluación en particular, marca un aumento en las expectativas de los resultados de los estudiantes, y en la eficacia de profesores. Según los relatos, estas

expectativas y resultados se generan, principalmente, desde el trabajo de la profesora a cargo del curso y de estas evaluaciones.

“En la enseñanza se nota que después de eso (SIMCE 2005) como que la escuela, como que se le subió el ego y ha tratado de mantenerlo así” (Apoderado 8° año).

“Individualmente uno hizo su mea culpa. Si sabíamos que nos podía ir bien con un grupo, nos podía ir bien con toda la escuela, entonces había que buscar estrategias que permitieran que no sólo a ese curso le fuera bien, sino que a todos los otros cursos” (Profesora 1).

“Ahí el apoderado dijo, ‘¡qué pasó!’, o sea, fue muy importante, ‘y son mis hijos los que lograron eso’, ‘es mi primo’, ¿te fijas? Entonces, eran sus propios familiares que habían logrado eso” (Jefa de UTP).

“Antes nosotros decíamos que teníamos ciertos puntajes y no nos creían, nos tiraban pa’ abajo y en cambio al otro año dijeron y todos alegres, los felicitaban, la directora moviéndose pa’ todos lados para que le hicieran algo” (Estudiante 8° año).

“Empezamos a subir nuestros resultados, pero increíblemente! de 215 en el SIMCE, llegamos a 295 el 2006, o sea hay una brecha pero inmensa” (Directora).

Para los profesores y directivos, el alza en los resultados SIMCE que logró esa generación y que es identificado como un hito en el proceso de mejora de la escuela, fue atribuida al arduo trabajo de las profesoras a cargo. Los resultados alcanzados generan expectativas sobre los siguientes resultados, en general, sustentados en la importancia de mejorar metodologías docentes. De alguna manera, los profesores asumen la mejora en los resultados pero también la culpa del posible fracaso.

“Fue fundamental lo que hizo la Consuelo con el curso que ella tenía, porque ella tomó un 2° año, ella hizo un trabajo muy sistemático con los niños desde 2°

año, 2º, 3º y 4º. Y qué pasó ahí, cuando los niños rindieron la prueba ¡les fue pero muy bien! Y nos dimos cuenta como profesores que a nuestros chiquillos si podía irles bien, entonces el tema no era que los niños no aprendían, no era que los niños no podían, no les podíamos echar la culpa a los niños, sino que el tema éramos nosotros, nosotros no estábamos funcionando como correspondía (...) nuestros alumnos eran capaces de tener buenos resultados a través de buenas metodologías pero por sobre todo a través del afecto” (Profesora 1).

“No había día que no tuviese una preparación anterior para hacerle clases a los chiquillos. Yo todos los días, a pesar de que yo llevaba años haciendo clases, haciendo cosas específicas, pero es que para que ellos llegaran a tener sus logros” (Jefa de UTP – ex profesora del 4º año).

“Todos los éxitos que tiene en los SIMCE el colegio son, aunque digan las colegas que es una obra de todos nosotros, mentira, porque ese es el trabajo de ellas nomás, nosotros le colaboramos a lo mejor en lo mínimo, en que tengan la hoja para la fotocopia, esas cosas, pero el trabajo real se lo han llevado ellas” (Profesor 2).

“Tuvimos, qué sé yo, los mejores lugares en el SIMCE de la comuna a nivel metropolitano, entonces ese es un orgullo, es un orgullo para el profesor, porque es el profesor el eje principal en una escuela” (Directora).

b) Creación del Reglamento y del Proyecto Educativo Institucional

En el año 2005 se elaboran dos instrumentos de gestión importantes para la escuela, el Proyecto Educativo Institucional y el Reglamento de Convivencia. La relevancia de estos instrumentos para profesoras y directivos, estuvo en que formalizan una nueva definición de la escuela y nuevas formas de resolver las dificultades que se presenten en la convivencia entre sus integrantes.

“En el 2006 hicimos un reglamento en el PEI, pero después se hizo reestructuración y empezamos con la convivencia escolar (...) a los alumnos se les planteó que era un reglamento y que lo más importante era la comunicación,

conversarlo. Si yo tengo una dificultad la solución no es golpear, sino que hay que conversarlo y ver la solución” (Directora).

“En este cambio eran dos objetivos primordiales, básicos, primero era mejorar la parte educación y lo logramos y lo segundo yo creo que era, es mejorar las relaciones personales y la convivencia escolar, que es en donde en estos momentos estamos trabajando” (Profesora 1).

5.2.6.- AÑO 2006

a) El Director es retirado del cargo y asume la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica como Directora subrogante.

La condición en que se encontraba el liderazgo de la escuela en el año 2005 era deficitaria. Si bien se alcanzaron resultados en el SIMCE del 4° año básico, éstos eran asumidos como un logro del profesorado, y aún se evidenciaba el descontento de apoderados y algunos docentes, respecto a la conducción de la escuela. El director era percibido en general como un directivo débil, con una baja exigencia y un escaso acompañamiento a la labor del profesor. El único factor que los entrevistados destacan como un logro de la dirección “saliente” fueron los logros que la escuela obtuvo en actividades deportivas.

“Quizás antes en la parte deportiva era mejor porque don Juan era muy deportista y tenía selecciones, pero una por otra, o sea, quizás éramos buenos en el deporte y no tan bueno en los otros resultados, ahora quizás somos muy buenos en eso pero no tan bueno en los deportes” (profesor 2).

“Antes se priorizaba más el deporte que la educación, les importaba más tener una cachá’ de copas que tener los cabros leyendo” (Apoderada 7° año).

En este escenario, la Corporación Municipal acoge el recambio de directivos y selecciona un director para la escuela, quien renuncia al cargo antes de asumir sus funciones. Es entonces cuando la jefa técnica asume como nueva directora subrogante. Tanto para

directivos como para profesores y apoderados, el cambio de director es un hito importante en el proceso de la escuela.

“Otro hito importante fue una ley que apareció, que aquellos directores que habían ganado concurso y eran titulares en el año de por vida, podía terminarse su contrato y llamar a concurso el cargo. Eso nos permitió llamar a concurso el cargo del director de la escuela” (Sostenedor).

“El cambio de director influyó también, yo no estuve metida en eso pero vi que harta gente, cuando me tocaba venir a dejar a la Andrea, veía gente que pedía cosas allá afuera, pedía ¿cambio de director, fuera el director, que se vaya el director!” (Apoderada 8° año).

“Esta cuestión si no es por la Mariana se cierra, estaban todos esperando si ella lo tomaba o se iban” (Profesora 3).

La nueva directora instala un discurso de trabajo colaborativo entre docentes y directivos, y de interés hacia el vínculo con la comunidad y hacia la imagen que proyecta la escuela:

“Mi primer discurso fue, ‘a ver, este barco hay que echarlo a andar, y aquí somos todos, todos tenemos que remar para el mismo lado, para que avance, porque ,o si no, nos detenemos y nos vamos a quedar parados” (Directora).

“La nueva directora también trabajó muy bien con la comunidad, entonces, invitó a la Junta de Vecinos, difundió lo que estaban haciendo en la escuela, le pidió a la gente el apoyo, se relacionó muy bien con la comunidad” (Jefa UTP).

“La nueva directora se preocupó de la ornamentación de la escuela, que para los niños fuera agradable llegar a la escuela, que hubieran espacios donde pudieran conversar, se preocupó de armar la biblioteca, el taller de computación para que los niños tuviesen apoyo y pudiesen desarrollar sus competencias, hubo una integración muy importante y la creación del conjunto folklórico donde participan alumnos y apoderados, le dio el espacio a los apoderados” (Sostenedor).

Con el tiempo, la dirección promueve y logra instalar una cultura de apertura al cambio que ha favorecido instancias de aprendizaje y mejora. Esta apertura al aprendizaje de sus docentes y al trabajo con la comunidad es asociada a la idea de una escuela “activa”, donde “pasan cosas” y donde se pueden tomar decisiones de mejora que puedan ser innovadoras o vayan más allá de las presiones o imposiciones externas.

“La escuela es activa en el sentido de que es abierta a la comunidad y aquí vamos a cursos y eso. Se está moviendo la Mariana, nos está moviendo a cursos de perfeccionamiento, está tratando de conseguir profesores de inglés, siempre la dirección está así, apuntando para todos lados para beneficio de los niños” (Profesora 3).

“Hay que cambiar, hay que cambiar. (...) una escuela no puede ser monótona, tiene que haber una diversidad, tiene que haber cambios, que se noten los cambios” (Directora).

La nueva dirección es percibida como una directora presente, una dirección que sabe lo que está ocurriendo en la escuela, que se involucra en lo curricular y en lo disciplinario.

“Porque teníamos una directora que estaba en todas. Siempre la veíamos a ella haciendo todo, estaba en todas, revisando libros, planificaciones, en el aula...” (Profesora 3).

“Yo encuentro que la tía es como así [recta, con la mano] con todo, y me gusta que sea así” (Apoderada 7° año).

“El mayor apoyo de la Mari es ... como te lo puedo decir... como que le ha dado profesionalismo a la escuela, tú llegas y hay una directora presente, hay una directora que sabe conversar, que atiende al apoderado, que lo atiende bien, que es reconocida por sus pares, que te lleva al colegio, te muestra, que dice ‘mira lo que están haciendo’, que sabe el baile que está bailando, eso yo creo que le ha dado, prestancia y profesionalismo a la escuela, lo ha transformado en un lugar de aprendizaje” (Sostenedor).

Para el sostenedor, es reconocida la importancia que la dirección otorgó a los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de su potencial, en el quehacer de la escuela.

“Se ha preocupado de mejorar la autoestima de los chiquillos, de mostrarles otros espacios, de decirles que no solo existe el lugar donde viven, que existen otros espacios, pero eso también, porque los profesores están conscientes de que eso hay que hacer, no sé si será tarea de ella (directora), a lo mejor ella empezó a moverse por acá para buscar los recursos” (Sostenedor).

En cuanto a las relaciones interpersonales, la nueva directora señala que privilegia la conversación directa con los estudiantes, no sólo para resolver conflictos, sino en la cotidianeidad de la escuela.

“Como Directora, no me dirijo a los alumnos afuera de la sala, sino que voy sala por sala. A lo mejor quito de repente diez, quince minutos, pero estoy conversando con los alumnos directamente con ellos, porque en el patio los chicos escuchan pero no están atentos a lo que estás diciendo, pero al visitarlos a la sala los chicos están pendientes de lo que uno dice” (Directora).

Complementario a lo anterior, retoma el manejo de la disciplina, hacia un estilo más estricto que el director anterior. El aspecto disciplinario es destacado por profesores, apoderados y estudiantes.

“La tía Mariana está poniéndole hincapié a ese sentido. Nosotros no queremos que nuestros alumnos se nos vayan a escuelas particulares porque hay mucho garabato o porque hay niños muy agresivos, no. Eso es lo que nosotros queremos evitar como escuela” (Profesora 1).

“En cuanto a la disciplina los niños tienen ese respeto hacia su colegio, respeto hacia la directora, hacia los profesores, no hay grandes problemas, entonces en disciplina encuentro que es un tema que lo controlan bien” (Apoderada).

“En el sentido del bullying, ahora no hay porque igual les da miedo que los manden suspendido. Te mandas un condoro y te puedes ir suspendido” (Estudiante 8° año).

b) Profesora asume como nueva Jefa de Unidad Técnico Pedagógica

Cómo se planteó, la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) asumió como directora subrogante de la escuela, por tanto, era necesario que una nueva profesora (externa o que trabajase en la escuela) asumiera como nueva Jefa de la Unidad. Es la profesora jefa del 4° básico que el año anterior logró un alza significativa de los resultados SIMCE con su curso, quien asume como nueva Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica. Su influencia en los cambios, especialmente en cuanto a expectativas hacia los estudiantes y mejora de la acción docente en aula, es mencionada reiteradamente por los entrevistados. Esta influencia parece comenzar incluso antes de asumir la jefatura técnica, a través de su práctica como profesora y la concepción de que los niños aprenden.

“La forma de trabajo que tenía la Consuelo, que ella ya sabía que nuestros alumnos si podían y el trabajo en conjunto con sus profesores, permitió que ella plasmara toda esa, todo ese tema de que nuestros alumnos son buenos” (Profesora 1).

“Yo encuentro que la tía Consuelo es como así [recta, con la mano] con todo, y me gusta que sea así. Es que la tía Cristina siempre ha sido bien estricta, yo siento mucho que dejó al 8° porque era la profesora jefe muy buena, los niños tuvieron un cambio” (Apoderadas 7° año).

“Algunos profesores han marcado un hito de éxito en el colegio, de todas maneras, yo debo destacar primero que nada a los que yo conozco de antes, a la tía Consuelo Palma, ella ha marcado una buena presencia en el colegio, una presencia en cuanto a lo formativo, moral personal y a la parte cognitiva también, ella ha sido una incansable luchadora porque los niños aprendan cada día más” (Profesor 2).

“La Consuelo inculcó a los profes que lo que había que trabajar en la sala de clases eran los programas de estudio (...) se estudió los programas, apoyó a los profesores, de hecho sigue apoyando, porque se convenció que si ella seguía haciendo lo mismo los niños no iban a aprender” (Sostenedor).

Al asumir la jefatura técnica, los profesores validan la nueva figura de jefatura técnica y valoran la insistencia de la Jefa técnica sobre la importancia del aprendizaje continuo en la escuela.

“Que tus colegas más encima dijeran, ‘sí, queremos a la Consuelo como Jefa Técnica’. Pero les dije ‘yo asumo, pero siempre y cuando ustedes me apoyen’. Y hubo una colega que dijo, ‘sí, y apoyar significa esto, y esto, y esto’, y se comprometieron” (Jefa de UTP).

“La Consuelo se molesta mucho cuando no preguntan, porque nadie nace sabiendo, acá la Consuelo dice yo odiaba las matemáticas, las odiaba, y ahora he tenido que aprender, le he tenido que dedicar tiempo, tiene que aprender si ella tiene que bajar los contenidos los profesores” (Profesora 3).

Por su parte, la propia Jefa de UTP destaca que el trabajo de liderazgo técnico pedagógico requiere además de ciertas características y motivaciones personales de quien asume el cargo, especialmente el compromiso social con el trabajo, trabajar porque los niños aprendan y motivar y valorar al profesor.

“Yo tenía una cuestión... tengo una cosa de sentido social muy grande, entonces decía yo, ‘es aquí donde...’. Yo no le puedo responder a Dios, si Dios me dio la posibilidad de yo tener capacidades como para enseñar bien esto, yo no les puedo dar menos” (Jefa de UTP).

“La característica personal mía, yo seguía porfiando en eso, y después ya empezaron a llegar los otros colegas. Éramos pocos los que teníamos ese afán de que los niños aprendieran y de exigirles” (Jefa de UTP).

c) Ingreso de nuevos docentes a la escuela

Junto al cambio de director(a) y jefatura técnica, ingresan a la escuela nuevos docentes. Su llegada se debe a los cupos generados por la profesora que asume la UTP y por otros profesores que cumplen sus años de servicio y se retiran del sistema. Estos nuevos docentes son seleccionados para la escuela, considerando los criterios que el nuevo equipo directivo define y que transmite al sostenedor; privilegiando por sobre todo que sean profesores jóvenes, con menos de diez años de profesión docente, con compromiso por el trabajo con los estudiantes de escuelas municipales y disposición al aprendizaje. El ingreso de estas profesoras es destacado como un hito por directivos, apoderados y profesores.

“Estaban acostumbrados a que antes el colegio era desordenado, y cuando llegaron estas profesoras y empezaron a poner disciplina y... todos derechos, eeh, cambió, y los niños se han acostumbrado a eso, por lo menos los de nosotros se han acostumbrado a eso” (apoderada 8° año).

“También valoro lo de la Corporación, porque la Corporación también empezó a hacer cambios, o sea, colocaron personas que realmente les importaba la parte educacional” (Jefa de UTP).

“Hubo este cambio de director, llegó la tía Mariana, la Consuelo tomó la UTP, y hubo cambio de profesores, llegaron cuatro profesores nuevos, lo que es súper significativos para una escuela que tiene diez profesores” (Profesora 1).

Este grupo de profesores se une y refuerza un sello de trabajo docente marcado por la idea de “ponerse las pilas”, la preocupación por un trabajo bien hecho. Para las profesoras “antiguas” que estaban liderando a aquellos profesores que se sumaban a esta forma de trabajo, este sello debía ser seguido por quienes se integran.

“El fuerte lo hacemos los que estamos acá, los que no, chao! Ya, por ejemplo está la Mariana, está la Consuelo, estoy yo, está la Marcela, la Sole, somos los que estamos aquí y los que siempre hemos estado acá, entonces el profesor que no se quiera poner las pilas lo empiezan así a... a presionar” (Profesora 3).

“En esta escuela es distinto, yo puedo cumplir en un papel, pero, ¿me importó que aprendieran los niños?, ¿me importó que estuviera bien hecha la clase?, ¿me importó que la metodología que usé fue la más adecuada?, ¿me preocupé de que el niño que le costaba más, ese día sí saliera aprendiendo? Entonces, es distinto” (Jefa de UTP).

d) La escuela cambia su uniforme escolar

Docentes, directivos y apoderados identifican como un hito relevante en el proceso de cambio de la escuela, la decisión de crear un uniforme escolar personalizado. A su parecer, esta decisión mejoraría la imagen de la escuela hacia el exterior.

“Igual la escuela se muestra en los desfiles, se muestra afuera y... igual da la imagen del colegio. Y uno como mamá quiere que la escuela se vea bonita” (Apoderada).

“El cambio fue en el año 2006... entre 2006 y 2007. Se esperó un año a los apoderados para que se cambiara el uniforme, todos respondieron” (Directora).

“Se decidió cambiar el tema de la imagen externa, ¿por qué externa? porque se cambió el uniforme de los niños, al tener el colegio nuevo se decidió también cambiar el uniforme, y pasamos del jumper común a la faldita, la polerita. Esa decisión se tomó en consejo de profesores porque le estábamos cambiando la imagen de la escuela rural que teníamos, a una escuela ya más grande, con otras exigencias y con otras cosas que ofrecerle a la gente” (Profesora 1).

La adopción de un uniforme propio, que además consideraba la identidad de la escuela utilizando en su diseño los colores patrios (blanco, azul y rojo), es impulsada como una forma de entregar un mejor servicio a la comunidad, de modernizar a esta escuela rural que ya tenía otras cosas que ofrecer a su entorno.

5.3.- ANALISIS DEL PROCESO DE CAMBIO Y MEJORA DE LA ESCUELA

5.3.1.- El cambio en la gestión directiva.

El equipo de gestión comparte y transmite un discurso común respecto a los lineamientos de la escuela, además desarrolla una práctica coherente con ello.

Para el equipo directivo de la escuela, la posibilidad de generar acuerdos comunes y ser capaces de transmitir estos acuerdos a la comunidad educativa es uno de los puntos centrales para un buen trabajo directivo. Ambas profesoras, en su rol directivo, asumen una tarea común, y destacan que *“hubo un pensar parecido”*(UTP), que facilitó instalar las metas y lineamientos que esperaban de la escuela.

Directora y jefa técnica comparten el compromiso con la escuela y subrayan algunos elementos claves para liderar y administrar la escuela, como los siguientes.

- Ocuparse con dedicación de transmitir a profesores y educadoras, la importancia de ser docentes que apuesten a creer en sus estudiantes y a alcanzar logros con ellos. Para el equipo directivo, este proceso ha sido un *“cambiarle el switch al colega: ‘tú tienes que hacer de tu curso el mejor’”* (UTP), motivando a cada profesor a alcanzar logros con su curso.
- Asumir que los niños de sectores vulnerables y rurales pueden aprender y la escuela debe trabajar por ello. Se proponen entonces, *“hacer entender al colega de que los niños de aquí podían aprender, y no porque fueran vulnerables, porque tenían problemas en la casa, porque no traían sus materiales, no podían”* (UTP).
- Desarrollar estrategias para motivar a los estudiantes, compuesto de dos puntos centrales; primero, otorgar un sentido a la asistencia a la escuela, y a la responsabilidad que a ellos les cabe en el proceso de aprendizaje, que fuese mucho más allá de la asistencialidad. *“Antes venían a la escuela a comer, otros venían porque estaban solos en la casa, pero no tenían una visión de futuro”* (UTP). Por otra parte, se busca generar un sentido de pertenencia, que motive a los estudiantes a

sentirse orgullosos de formar parte de la escuela, de ser un estudiante de El Huaso Chileno (este punto se desarrolla en “Cambio en la imagen de la escuela”)

En la relación directivo-docente, el fuerte de los lineamientos del equipo de gestión se relaciona con **prácticas respecto a la mejora de la Gestión Curricular**, como son:

- Sistema de planificación día a día, y proyección de metas (propias/internas) a corto plazo entre directivos y docentes: La planificación pasa de red de contenidos a un trabajo de planificaciones día a día, que organiza el trabajo diario del profesor y permite un seguimiento más exhaustivo por parte de los directivos. Las metas internas son establecidas por profesores y directivos y conocidas por apoderados. Los profesores participan activamente del proceso. En palabras de la directora: *“En marzo, los profesores pusieron en el diario mural, a ver, este curso empieza aquí, pero tiene que llegar acá, lo que pasa en el medio es de lo que tenemos que preocuparnos”* (Directora).
- Acompañamiento a la práctica docente: especialmente a profesores que presenten dificultades en su trabajo, casos en los que *“se dan oportunidades”* (Profesor 2). Se realizan reuniones con cada profesor para el análisis de los resultados de sus cursos, la búsqueda en conjunto de posibles causas de los bajos resultados cuando corresponda y el establecimiento de remediales en conjunto. Al término del plazo establecido, y posterior a implementar las remediales, se evalúa nuevamente.
- El equipo directivo espera ser un referente técnico para sus profesores y generar el ciclo completo de acompañamiento, a su parecer *“los profesores se sienten escuchados cuando les muestras una metodología, o le muestran que un niño X hizo algo, ‘sabís que ese problema que tú viste la otra vez, ahora está superado, ven a verlo’”* (UTP). Como equipo de gestión, es primordial que el monitoreo al profesor tenga sentido y compromiso: *“cuando ven que uno no va por ir, sino que va porque le interesa lo que está haciendo el colega, es distinto, es distinto, la apertura es distinta”* (UTP).

- Responsabilidades docentes según competencias: En una línea administrativa-pedagógica, el equipo de gestión instala una nueva manera de distribuir los profesores de la escuela, organizando, en lo posible, la dotación docente de acuerdo a competencias e intereses de los profesores. Este proceso de “colocación” privilegia que los profesores y profesoras que se hacen cargo de cada asignatura o curso posean competencias e intereses acordes. Para esto, es requisito previo que ambas directivas conozcan a sus profesores e identifiquen sus principales intereses y áreas fuertes, posibles “debilidades y sus fortalezas, para *buscar al profesor adecuado para que pueda, como te decía antes, sea feliz haciendo lo que está haciendo*”(Directora).

La relación habilidad-responsabilidad o tarea asignada tiene un doble objetivo; por una parte, que cada curso/asignatura pueda contar con los profesores más adecuados, y por tanto aprovechar las competencias de cada profesor. Como explica una profesora, “*había que buscar estrategias que permitieran que no sólo a un curso le fuera bien, sino que a todos los otros cursos, y en función de eso, uno va buscando también ciertos perfiles de profesores que vayan acorde con ciertas características de niños que hay en los cursos (...) hace un par de años que se está trabajando también el perfil para cada curso, porque eso también influye*”(Profesora 1).

Por otra parte, se espera que el profesor asista con agrado a la escuela, que realice su trabajo motivado. Para la directora de la escuela “*ahí está la clave del aprendizaje, la clave del cambio, ser feliz en lo que uno hace, estar contento y cuando tú estás contento te comprometes*” (Directora). En términos administrativos, entonces, para la escuela es importante no asignar a los profesores a asignaturas donde no tengan habilidades o no se sientan con las competencias para desarrollar bien su labor, pues “*las va a hacer, hace la clase, está con los chicos, le pone un poquito de empeño, pero no transmite su agrado por esa asignatura*” (Directora), sin embargo, reconocen que a pesar de esta intención, “*el sistema hace que tú tienes que hacer de todo. Y de repente te llega un profesor y como te falta un profesor en Tecnológica ‘ah, ya, lo ocupo en Tecnológica’*” (Directora), lo que impide que este objetivo se

logre al cien por cien. Los profesores también subrayan que el agrado en el trabajo es un facilitador de su trabajo, y que eso ocurre en la escuela, donde *“la persona que viene, le encanta”* (Profesora 1).

En general, el hilo conductor de los lineamientos que instala el equipo directivo (directora y jefa técnica) y que transmiten en su relación directivos–docentes, es contar con una visión similar acerca de lo que la escuela debe ser (y hacer). Esta mirada similar, parece sustentarse en dos pilares; la presencia real y concreta de ambas en el trabajo de los docentes, y la instalación de un sistema más ordenado y riguroso de trabajo. Para el profesor, este “orden” que instala el equipo directivo, no solo se traduce en su práctica en aula, sino en otros ámbitos de su quehacer. *“...en el trabajo que tú haces con los apoderados, en el trabajo que tú haces con los profesores, a nivel de toda la unidad, no solamente un orden interno de uno sino que las planificaciones tienen que ser de esta forma, que el trato con el niño tiene que ser de esta otra forma, que en reuniones de apoderados nosotros trabajemos un tema relacionado con los valores, o sea, fue englobar este cambio hacia todas las entidades relacionadas con nosotros, con la escuela”* (Profesor 2).

Vinculado a lo anterior, surge un componente de la manera de liderar la escuela, que aun cuando no se relaciona directamente con la gestión curricular o administrativa, cruza transversalmente la relación con los profesores: la valoración del rol docente. Desde distintos roles y tareas, tanto la dirección como la jefatura técnica, parecen trabajar con sus equipos desde la valoración.

La directora destaca la importancia del cuidado del profesor en el proceso de cambio de la escuela, pues es éste quien *“está dentro de la sala, es el profesor el que hace que el alumno lea, estudie y aprenda”* (Directora). El directivo tendría un rol de acompañamiento a esta tarea. Esta responsabilidad directiva no es solamente asumida en torno a los resultados que puedan alcanzar los docentes, sino también para abrir espacios de diálogo y de consideración de la voz de los docentes, tal como plantea un profesor, *“nos ha tomado en cuenta (...) participamos de todos los PADEM y ese tipo de cosas, planificaciones que se hacen en el colegio, podemos opinar al respecto, de repente agregar cosas, quitar cosas”* (Profesor 2).

5.3.2.- El cambio en la relación familia–escuela

La escuela fue desarrollando distintas estrategias para comunicarse con sus apoderados y para motivar una presencia activa y comprometida de éstos en la escuela. Iniciadas de forma más o menos organizadas, estas estrategias comienzan a institucionalizarse cuando asume la nueva directora; quien instala como desafío de la escuela que la relación con las familias debía mejorar. No es posible asegurar que las nuevas formas de relación con los apoderados que surgen en la escuela, fueron necesariamente un lineamiento del equipo directivo actual, sin embargo, fue éste, desde el rol de liderazgo que les concede ser el equipo de gestión, el encargado de dar soporte a las estrategias.

El eje principal de estas mejoras parece ser la posibilidad de profesores y directivos de declarar ante los padres y apoderados, que ambos grupos son aliados para el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Se realizan reuniones individuales y se transmite un discurso basado en la necesidad de un trabajo colaborativo, *“si trabajamos en conjunto, la cosa va a cambiar”* (UTP). A través de este trabajo minucioso, profesores y directivos pretendían que los apoderados *ayudaran a potenciar a los chiquillos, que no faltaran a clases, trajeran sus materiales, que es lo básico.* (Profesora 1). La estrategia utilizada fue la conversación, *mucha conversación con el apoderado, y hacerlo que creyeran* en cada uno de los profesores, que *“confiaran en lo que se les está exigiendo”* (UTP).

El acercamiento a las familias estuvo marcado, además, por la presencia de la directora y la Jefa de la Unidad Técnica en instancias claves del año escolar, como las reuniones de inicio del año escolar, las entrevistas para el ingreso de estudiantes nuevos a la escuela, las reuniones de apoderados donde se informaba de los aprendizajes que debían lograr los alumnos en el transcurso del año, entrevistas individuales a sus apoderados, entre otras. Estas acciones buscan que los apoderados identifiquen tanto a profesores como directivos y asistentes de la educación, como aliados en el proceso de aprendizaje de sus hijos, donde además los padres debían participar activamente. Según el relato de los entrevistados, con conversaciones claras y sencillas donde se explicitara la alianza de trabajo, se les involucraba en el aprendizaje. En palabras de una apoderada: *“la profesora me dijo ‘lo que vamos a hacer es que cuando ella realice mal una prueba se la voy a mandar a usted para*

que usted vaya viendo bien en lo que falla ella y le vaya corrigiendo y pasando esos temas en la casa’” (apoderada 8° año).

En este foco de colaboración para la alianza familia – escuela, se identifican algunos puntos centrales:

- Transmitir a los apoderados la “tarea” de la escuela y las expectativas respecto al apoyo que necesitan de los apoderados. El equipo directivo y los profesores deben transmitir a los padres que tanto escuela como familia, desde distintos roles, son actores relevantes del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Transmiten *“qué es lo que queríamos nosotros [la escuela] de ellos [apoderados] y qué íbamos a entregar nosotros a los niños”* (UTP).
- Se instruye al apoderado para que se acerque al profesor y *“aproveche a los profesores”* (Profesora 3), para que espere de los profesores un trabajo de calidad y confíe en que cada profesor realizará su trabajo. Concretamente, esto se realiza en conversaciones con los apoderados, transmitiendo que los profesores estarían *“frente a la clase”, “aunque llueve o truenara”* (UTP).
- Utilizar planificadamente las reuniones de apoderados, como un espacio para conocer a los padres y madres y donde ellos puedan conocer cómo se avanza en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y reciban orientaciones al respecto. Se subraya la importancia de la organización de estas reuniones, *“una pequeña escuela para padres, (...) cuando son las evaluaciones hay que darle más a la parte estudio, al apoderado enseñarle cómo estudiar con los niños, hacerles ver que tienen que ordenar su cancha, asignarles horarios, responsabilidades”* (Profesor 2). Junto a la organización, se señala la buena disposición al trabajo con apoderados, *“si el apoderado venía, uno le daba el tiempo para conversar con él. Citaba a los apoderados continuamente”* (Profesora 1).

Para profesores y directivos, este proceso fue *“cambiarle la mentalidad a la gente”* (Profesora 3) e incluyó un trabajo de expectativas hacia sus propios hijos, que facilitara que los apoderados apoyaran el trabajo más riguroso de la escuela.

Los logros que el trabajo con apoderados ha generado en la escuela, se resumen en lo que el sostenedor plantea: *“la asistencia de los apoderados a reunión, la participación en las actividades del colegio, (...) la presencia del apoderado y el lenguaje del apoderado con respecto a las expectativas de su hijo”*(Sostenedor). Las prácticas que lo fomentan son básicamente las señaladas anteriormente: el diálogo directo con las familias, la organización de los espacios de diálogo y la apertura al acompañamiento a los apoderados y a su integración en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

5.3.3.- El cambio en las prácticas docentes

Este proceso parece haber sidoliderado por tres o cuatro profesoras de la escuela, quienes son identificadas como las primeras en mostrarle a sus pares que “se podía”. Antes de la conformación del nuevo equipo directivo, los entrevistados identifican a este grupo de profesoras, entre quienes se encuentra la profesora jefe del 4° año que obtuvo buenos resultados el año 2005 en el SIMCE, como quienes los impulsan al mostrar que *“los niños eran capaces de aprender, y le volvías a exigir un poquito más y los niños daban (...) los colegas empezaron a ver ese tipo de cosas y empezaron a decir, ‘no, si aquí se puede’, y ‘empecemos a hacer esas cosas todos’”*(Profesora 1).

Intentando una caracterización de este grupo de profesoras, cabe señalar que cuentan con años de experiencia laboral diversos (desde veinticinco hasta cinco años de servicio, aproximadamente), y coinciden sólo en una característica visible: son mujeres. Al consultar a profesores y directivos sobre algún aspecto común entre quienes lideraron este proceso entre los docentes; subrayan principalmente tres elementos: fueron profesoras rigurosas en su trabajo, que esperan que sus estudiantes logren los aprendizajes y que educan con afecto. Por otra parte, destacan un alto compromiso con el rol docente (con su profesión como profesores), y con la educación municipalizada, trabajando en la escuela *“a pesar de los descuentos”*(Profesor 2)y que *“podríamandarme a cambiar a cualquier otra escuela”* (Profesora 1).

Las principales mejoras en las prácticas docentes que se desarrollaron en la escuela (hasta la actualidad) y que fueron posibles de identificar son las siguientes:

- Aumenta la dedicación en el trabajo en aula, se promueve que los niños participen, se utilizan metodologías nuevas, se integra material didáctico², se generan espacios de reforzamiento fuera de horario. Este cambio, no sólo es señalado por los profesores y docentes directivos, sino que también es identificado por los estudiantes. Lo anterior, puede vincularse con una real transferencia al aula del discurso docente de dedicación. Varios estudiantes ejemplifican esto en frases como: *“si uno no entiende algo y uno tiene dudas te lo explican de nuevo, hasta que uno entienda”* (Estudiante, 7° año), y *“antes no hacían reforzamiento como el que hacen ahora para los que no entienden”* (Estudiante, 7° año).
- Complementando la dedicación en la tarea pedagógica de aula, se asume la expectativa de lograr que los niños aprendan a pesar del contexto complejo en que se enmarca la escuela. En este ámbito se asume una responsabilidad que parece ir más allá del proceso de enseñanza aprendizaje, asociado a una responsabilidad en (y para) el futuro de cada niño, *“eso es lo que la escuela también pretende, formar a nuestros alumnos, prepararlos para el futuro”*(Directora).Se ha acentuado la importancia de lograr que todos los niños aprendan sin importar su origen, pues los profesores observan una mayor diversidad de estudiantes. *“El futuro de ese niño va a ser igual al que tuvo éste, que tuvo las mismas posibilidades porque tuvo dinero y pudo entrar a una universidad”*(Profesora 1).
- La educación en el afecto es un lineamiento central en la práctica docente y especialmente en el trabajo en aula. La buena relación con los alumnos no se percibe asociada a la convivencia escolar como un ámbito escindido del trabajo cotidiano en aula del profesor, sino como un sello de la práctica pedagógica de la escuela. Para profesores y directivos, que sus estudiantes se *“sientan queridos”* (Directora),ha sido un eje relevante que ha permitido los buenos resultados académicos, pues los estudiantes son capaces de obtenerlos *“a través de buenas*

² Las metodologías y el material didáctico va de la mano con el apoyo que presta la asesoría externa con la que cuenta la escuela y que es identificada como uno de los hitos claves en el proceso de cambio.

metodologías, pero por sobre todo a través del afecto, que era fundamental”(Profesora 1).

- Un trabajo colaborativo, tanto entre profesores, como entre profesores y asistentes de la educación. El trabajo conjunto se forja con la posibilidad de contar con jefatura técnica de tiempo completo el año 2003, y con el tiempo se asume como una forma-escuela de organizar el trabajo. La escuela se asume como un equipo *“cada uno en su lugar, pero todos unidos, porque cuando un equipo de fútbol gana, ganan todos, no solamente el arquero y el delantero. Y si el equipo de fútbol pierde, pierden todos”* señala la directora. Los profesores, por su parte, destacan el apoyo entre pares en aquellos contenidos o metodologías más débiles y en aquellas estrategias que pueden ser replicadas, el modelamiento de prácticas entre pares, y la colaboración en general en las tareas diarias entre todos quienes conforman la escuela. Se genera sinergia entre los integrantes de la escuela y un proceso de aprendizaje, a partir del quehacer cotidiano y la reflexión sobre la práctica en espacios de reflexión pedagógica y otras reuniones de evaluación. Lo que da resultado a un profesor *“lo comunica y a lo mejor le sirve a un colega”,* y *“al que le va bien, hace la bajada al otro profesor, lo apoya”* (Profesor 2).
- Mayor responsabilidad de los docentes en aspectos administrativos, cumplimiento de horarios, y menos licencias médicas presentadas.
- Participación activa en capacitaciones, designadas por el sostenedor o solicitadas como escuela, ligada a una disposición al aprendizaje continuo, por parte de la mayoría de los profesores (en este punto es donde con mayor claridad se establece que hay ciertos casos de profesores que no tienen la misma disposición a este tipo de apuestas). En el equipo docente *“hay humildad”* (Directora). Directivos, docentes y estudiantes declaran que los profesores de la escuela tienen la disposición de aprender, y están dispuestos al perfeccionamiento.

En general, los profesores, especialmente quienes son identificados como figuras claves, son reconocidos como un grupo que se moviliza en torno a posibilidades de mejora. Se reconocen a sí mismos como “distintos”, señalan que la preocupación por sus estudiantes es

primordial, “*es otro cuento muy diferente que en este colegio, se nota*”(Profesor 2), y esto es reconocido por estudiantes que plantean que sus profesores “*son distintos porque enseñan mejor, ponen de su parte, y son más estrictos*”(Estudiante, 8° año).

5.3.4.- El cambio en la convivencia escolar

A través del relato de los actores entrevistados es posible distinguir elementos vinculados a la convivencia escolar que cruzan transversalmente relaciones cotidianas entre la comunidad educativa.

- **Respeto:** Es un elemento que surge reiteradamente entre los profesores como un elemento vital de la convivencia. Para los profesores “*la palabra respeto no la han borrado del diccionario*” (Profesor 2) en la escuela y “*entre el apoderado, el profesor, el alumno, es básico*” (Profesor 3). Este respeto debe ser mutuo, no se aceptan insultos “*de ninguno de los dos lados*” (Directora) y si es necesario se conversan las situaciones, sea el profesor o alumno el acusado. “*No puede ser que un alumno le falte el respeto al profesor o que el profesor le falte el respeto al alumno. Porque somos personas*”(Directora).
- **Escucha:** Es otro elemento que debe ser considerado por todos los estamentos, donde a su vez, la opinión de éstos debe ser escuchada por la dirección. Sin embargo, es complejo identificar como y cuando surge; la directora no sabe “*realmente cómo se puede instalar eso, pero que en la escuela se da, se da*”.
- **Afecto:** Como se señaló anteriormente, el afecto es destacado por los entrevistados como una característica de la escuela, “*desde el saludo, desde la aceptación, desde el gracias*” (Profesora 1) y un promotor del cambio, “*estábamos educando con cariño, y a partir de eso, los alumnos también empezaron a comprometerse más con nosotros, y no solamente los alumnos, también los apoderados*” (Profesora 1).
- **Diálogo en la resolución de conflictos** entre estudiantes, o estudiantes y adultos: Al parecer, en la escuela se ha generado “*un aprendizaje de la no violencia, del respeto*

mutuo” (Profesor 2). La resolución adecuada de conflictos es un aspecto que destacan profesores, directivos, apoderados y estudiantes. Se cuenta con la mediación de directivos y se utiliza y valida la conversación como una estrategia para buscar soluciones y acuerdos. Para los estudiantes, algunos profesores *“son más preocupados de los alumnos que otros”* (estudiante 8° año), estos profesores serían distintos *“porque hay colegios particulares que allá los niños van con algún problema y le dicen, ya Ud. tiene problema y le llaman el apoderado, se lo llevan pa’ la casa, y en cambio aquí tratan de solucionarlo”* (estudiante 8° año). Si no hay acuerdo o la falta es muy grave se acude al apoderado. Cuando el conflicto es entre adultos también predomina la conversación. Tanto profesores como directivos resaltan que en la escuela las cosas *“se pueden decir”* (Profesora 3) y que se buscan alternativas de solución o remediales. Han logrado mirarse *“a los ojos y decir las cosas, no callarlas”* (Profesora 3).

- La valoración de la opinión del(a) estudiante antes de tomar una decisión o definir una sanción: esta característica es señalada por apoderados y estudiantes. Los apoderados indican que los estudiantes *“sienten que tienen la posibilidad de conversar con los profesores, y de resolver, antes de llamar a los papas”* (Apoderado 8° año), por su parte los estudiantes dicen que, en la mayoría de los casos, las sanciones se deciden de forma compartida, son ellos quienes eligen *“cuál es la más adecuada”* (estudiante 8° año).

5.3.5.- El cambio en la imagen de la escuela: El orgullo de ser de la escuela ElHuaso Chileno.

Tal como se señala en el capítulo Antecedentes de la Escuela, ésta tenía una imagen poco valorada por la comunidad, asociada a una escuela rural y municipalizada, ambos factores poco motivadores para reclutar e integrar a estudiantes del sector, de la comuna o de comunas aledañas, pero además, la comunidad no la reconocía como una buena escuela, sino como una escuela donde matricular a los niños *“porque no tengo otra posibilidad”* (apoderada 8° año). Sumado a esta imagen externa, internamente, para algunos profesores

municipales, ser designados a este tipo de escuelas(rurales, de difícil acceso, pequeñas) solía asociarse a una baja valoración o un “castigo”, *“decían que aquí, si un profesor no se portaba bien en[la comuna], lo mandaban castigado”*(Profesora 3).

En este contexto, el equipo directivo asume el desafío de transmitir a la comunidad educativa un discurso donde la pertenencia a la escuela sea un orgullo. Este desafío es asumido por algunos docentes y por asistentes de la educación, generando estrategias para transmitir que son una escuela con buenos resultados y para dar a conocer que se requiere de la responsabilidad y compromiso de los apoderados y estudiantes. Este proceso, al igual que los aspectos mencionados en los otros ítemes, no son procesos finalizados, sino que en desarrollo.

Para el mejoramiento de la imagen de la escuela, los profesores señalan que han desarrollado esfuerzos diarios con este fin. Una profesora explica que el objetivo es *“cambiar la imagen que tenían de nuestra escuela, que antiguamente se decía que nunca se hacía nada, que los niños hacían lo que querían, que aquí, que allá, nos pelaban de lo lindo, los apoderados, la gente de afuera, y eso ya no sucede”*(Profesora 1).

Este cambio se vincula con un interés por entregar una imagen de excelencia basada en logros académicos, que son valorados especialmente por los apoderados y estudiantes porque son resultados *“buenos para ser municipal”* (estudiante 8° año), no obstante, supera el interés académico para comprometer la imagen de la escuela con una preocupación por el aspecto personal del alumno, donde *“no da lo mismo si el niño aprende o no aprende, no da lo mismo si un niño tiene un problema o no tiene un problema”* (Profesor 2) y con otorgar valor al hecho de pertenecer a esa comunidad educativa; la identidad institucional que se forja a partir de lo que cada uno, desde su rol, aporta a la escuela.

La imagen de la escuela marcha desde ser una escuela *“muy pobre, “una escuela de rotos”* (UTP) sin prestigio en el entorno, donde *“a los niños les daba vergüenza llamarse Escuela El Huaso Chileno”* (Directora), al logro de la valoración por parte de la comunidad, interna y externa a la escuela. Internamente asumiendo que *“para estar en esta escuela, usted tiene que tener ciertas características”* (UTP) como apoderado, como profesor y como estudiante, donde *“el apoderado volviera a confiar”* (UTP), y externamente alcanzando el

reconocimiento de logros en evaluaciones comunales y a nivel provincial, posicionándose como una de las mejores escuelas municipalizadas de la comuna, lo que trajo consigo felicitaciones, la aparición de la escuela en diarios locales y la sensación de que sus estudiantes están orgullosos de su escuela. La directora no visualiza claramente cuando fue el momento preciso en que se generó el cambio en la valoración hacia la escuela por sus logros. *“No sé si es el cambio de que aparecieron en el periódico, en que fueron autoridades a felicitarlos; yo no sé en qué minuto se dio ese cambio de switch. El chico, ahora, ellos se sienten orgullosos de su escuela, del nombre de su escuela”* (Directora).

El cambio en la imagen que proyecta la escuela, se vincula también con el hecho concreto del cambio en el vestuario escolar. Cómo se señaló en los Hitos de Cambio, la escuela decide dejar el jumper y el uniforme tradicional para elaborar un uniforme propio. Esta nueva imagen que utiliza los llamados colores patrios (blanco, azul y rojo) busca hacer honor a su nombre “El Huaso Chileno”, y es para profesores, apoderados y directivos, un elemento importante en el proceso de cambio.

La configuración de una nueva imagen de la escuela se genera a partir de la confluencia de varios elementos: un liderazgo que impulsa mejoras, profesores que participan de lo que ocurre en la escuela, una comunidad educativa que se compromete (en general) a avanzar en un camino común, mejoras en los resultados de evaluaciones nacionales, cambios en las prácticas docentes y elementos concretos que plasman este cambio, como el uniforme escolar y la infraestructura y equipamiento. No es posible identificar causalidades entre los elementos que confluyen en este cambio, no obstante, los entrevistados resaltan que este cambio en la imagen de la escuela; esta nueva percepción de la comunidad, trae consigo una mayor valoración, un mayor compromiso de los apoderados y un alza de matrícula.

La valoración que logra la escuela es descrita por los apoderados, que señalan la diferencia entre la escuela y otros centros educativos del sector en ámbitos como la disciplina, los resultados, el vocabulario de los niños (respeto) e incluso la higiene, que los motivan a mantener a sus hijos en la escuela. Los profesores, por su parte, señalan que en general, sus estudiantes no se retiran si no es por motivos como *cambio de domicilio, o porque ya no están más en el sector, pero son pocos los que se van porque no les gusta el*

colegio”(Profesor 2). Al parecer, esta valoración favorece la retención como el ingreso de estudiantes.

El ingreso de nuevos estudiantes a la escuela trae consigo el alza de matrícula³, que parece sustentarse en alguna medida por la recomendación que realizan apoderados de la escuela a otras familias del sector y de otros sectores, (también asociado a la valoración de la escuela). Para la escuela, el aumento de la matrícula es resultado de este proceso y el esfuerzo por mejorar sus prácticas, resultados y, con ello, la imagen que proyectan.

Esta alza de matrícula favorece, además, un proceso de diversificación de las familias que se integran a la escuela, y con ello, una mayor heterogeneidad de estudiantes (ya no solamente ligados a las familias del sector agro-rural). Los profesores entregan detalles de este proceso; se observa que algunos de ellos identifican la presencia de apoderados diversos, *“apoderados preparados, profesionales”, “ingenieros, profesores, ¡de todo!”*(Profesora 1) que marcan una diferencia con años anteriores, pues *“antes era pura gente que trabajaba con 4° básico, 3° básico, o a veces nada”*(Profesora 3). Para ellos, esto se debe a la integración de apoderados que *valoran la escuela, valoran la gente que está en dirección, la gente que está en UTP y valoran los profesores*”(Profesora 1). Sin embargo, esta elección sigue siendo concebida como una excepción a la regla, una cuestión que ocurre en esta escuela pero que no es característica de una escuela municipal; un profesor señala que en su curso jefatura tiene estudiantes que poseen una situación económica buena *“que no deberían estar en este colegio, pero prefirieron estar aquí”* (Profesor 3).

Esta mayor heterogeneidad en sus alumnos, provenientes de distintas familias (con padres profesionales, agricultores, etc.) marca en los profesores la necesidad de una escuela que educa en equidad de condiciones, donde la tarea es la misma, educar, para un *“hijo de ingeniero y la hija de esta señora que trabaja en las parras en dos meses del año”*(Profesora 1).

³En datos cuantitativos, la escuela presenta un aumento de matrícula significativo (144 estudiantes en el año 2003 / 248 estudiantes el año 2010). Fuente: SINEDUC – Corporación Municipal de Educación.

5.3.6.- Los cambios que se proyectan

Junto a los hitos del proceso de cambio y la caracterización de las prácticas instaladas, se visualizan, además, debilidades o dificultades que la comunidad educativa identifica como asuntos pendientes. Considerando que la mejora de la escuela es un proceso en constante movimiento, dinámico y sistemático, es importante para los objetivos de esta investigación, dar cuenta también de los temas surgidos como los próximos desafíos para la mejora en la escuela.

Estrategias pedagógicas en el 2° ciclo básico. Tanto docentes como directivos reconocen que, en general, los esfuerzos de la escuela en gestión pedagógica y mejora de la acción docente en el aula, se han focalizado en el primer ciclo básico, y por tanto, el segundo ciclo tienen “*una brecha larga para cambiar*” (UTP). Los esfuerzos de mejora pedagógica futura deben considerar el segundo ciclo básico de forma focalizada.

Todos los profesores de la escuela compartan la misma motivación por su labor. Profesoras de la escuela señalan que, aún hay profesores a los que les ha costado motivar, profesores que estén *100% disponibles* (Profesora 1). Para ellas, la meta es lograr que incluso aquellos que están finalizando su carrera docente sean exigentes consigo mismos.

Mayor autocrítica para un mejoramiento continuo. El sostenedor destaca uno de los peligros en los que la escuela puede caer: la baja autocrítica que se genera cuando se autoevalúa estar en un proceso de mejora. “*Hay opciones de mejoramiento, porque ellos ya consideran que obtuvieron puntajes excelentes, que los niños están bien, pero los niños no están bien, tienen buenos resultados del SIMCE pero pueden obtener mejores resultados con todo lo que hay en la escuela*”(Sostenedor).

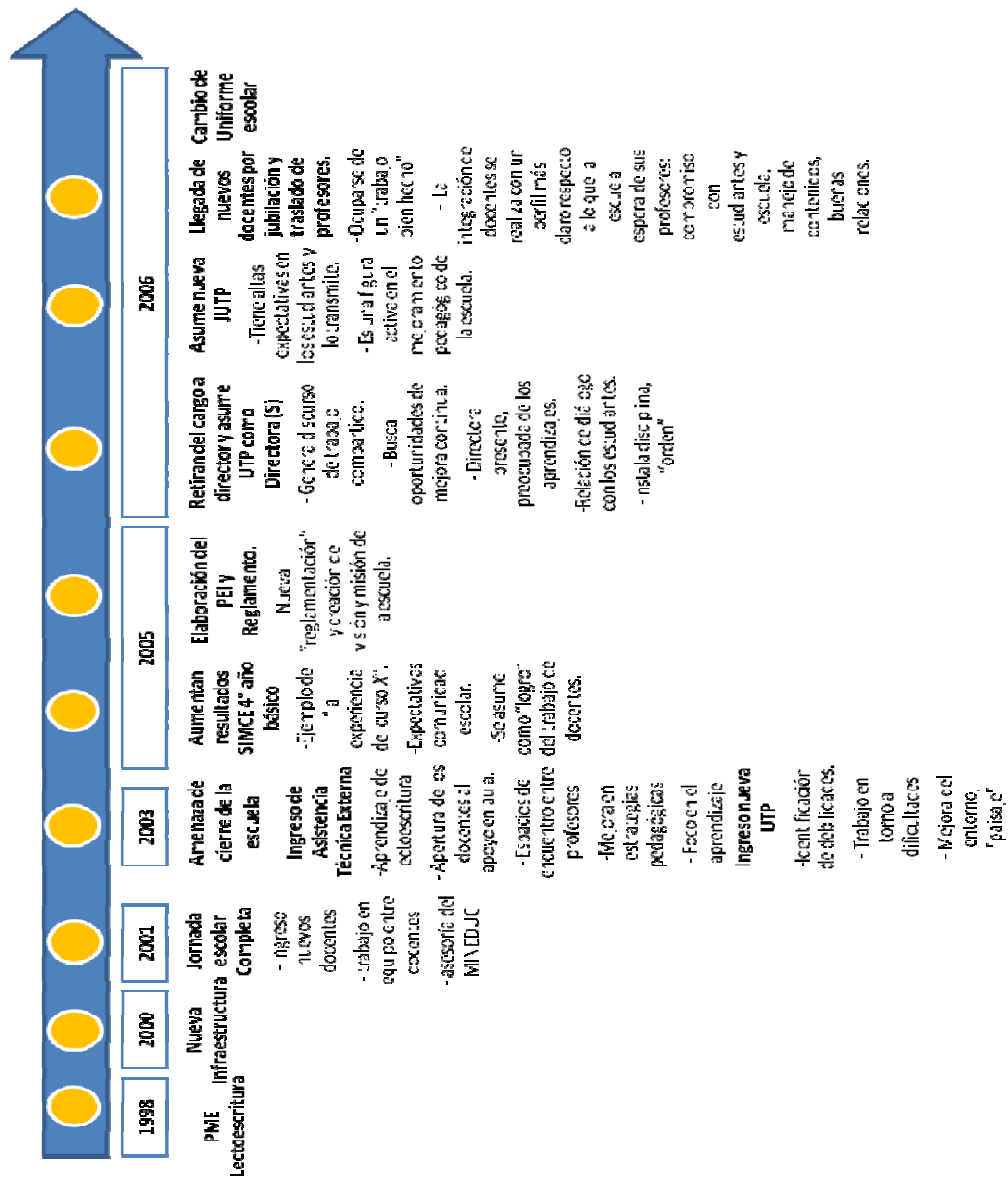
El aprendizaje de idiomas. Los apoderados critican como un aspecto que la escuela tiene que mejorar, en adelante, la formación en el idioma inglés. Señalan que es algo que los estudiantes han pedido, principalmente porque *después van a los liceos* (Apoderados 8° año) y esta área está debilitada. Otros apoderados plantean que *en inglés, les va a ir mal, porque ahí no saben nada*”(Apoderados 7° año).

Jornada escolar completa para educación parvularia. Algunas apoderadas esperan que la Jornada Escolar en la educación parvularia aumente a Jornada escolar completa, para aquellas “*mamás que quieren trabajar*” (Apoderada 8° año).

Extender a enseñanza media la cobertura de la escuela. Para el equipo directivo, una de las ambiciosas proyecciones que quisieran alcanzar es que la escuela sea un Liceo que permita que los estudiantes del sector se mantengan en la escuela, luego de egresar de enseñanza básica.

5.5 DIAGRAMA RESUMEN DEL PROCESO DE CAMBIO EN LA ESCUELA

En el siguiente diagrama se resume el proceso de la escuela, incluyendo aquellos hitos que los entrevistados identifican como promotores del cambio, ordenados cronológicamente. En la página siguiente, se sintetizan aquellas prácticas que surgen a partir de este proceso y algunos indicadores que la escuela reconoce como resultados de los cambios.



PRACTICAS QUE SE GENERAN EN LA ESCUELA

Consolidación de “buenas relaciones” en la comunidad educativa.

- Inculcar el respeto en la cotidianidad del colegio.
- Escucharse ayuda a la mejora.
- Afecto reflejado en las prácticas.
- Resolución de conflictos a través de conversación.
- Valorar la opinión de estudiantes, considerarlos.
- Respeto de sanciones por parte de la comunidad educativa.

Imagen escuela.

- Directivas y docentes transmiten que es un orgullo pertenecer a la escuela.
- Resultados SIMCE trae consigo “reconocimiento” desde externos.
- Cambio vestuario escolar.

Sinergia Directora + UTP. Gestión directiva.

- Motivar a docentes para creer en sus estudiantes: pueden aprender.
- Mejora gestión curricular.
- Acompañamiento al profesor.
- Dotación docente: aunar intereses y “competencias”.
- Valorar el rol docente.
- Espacios de conversación e información hacia apoderados.

Instalación Prácticas docentes

- Profesores creen en que pueden alcanzar logros.
- Educar con afecto
- Trabajo colaborativo entre profesores y asistentes de la educación.
- Acompañamiento entre pares (docentes)
- Disposición al aprendizaje continuo
- Grupo que se moviliza

INDICADORES QUE LA ESCUELA RECONOCE COMO RESULTADO DE LOS CAMBIOS

Alza de matrícula

Compromiso mayor de apoderados.

Mejoramiento de la disciplina y orden en la escuela.

Diversificación de los apoderados que llegan a la escuela (en cuanto a NSE), apoderados que llegan por “recomendación”.

Profesores de la comuna que se interesan en hacer reemplazos o integrarse al equipo de docentes en la escuela.

Relación positiva entre estudiantes y profesores, donde los estudiantes se sienten queridos y los profesores con la tarea de hacer su trabajo lo mejor posible.

Los resultados de la investigación indican que los hitos de cambio identificados pueden asociarse a distintos ámbitos, en este proceso se conjuga la presencia de recursos concretos como la infraestructura de la escuela, con programas externos, decisiones de

política local e impulsos internos de líderes informales que toman un rol preponderante en la escuela (Cuadro N° 2).

Cuadro N° 2. Ámbitos en los que se agrupan los hitos presentes en el Proceso de cambio de la escuela

Recursos	<ul style="list-style-type: none">• Infraestructura.• Recursos JEC.
Programas Estatales	<ul style="list-style-type: none">• PME Lectoescritura.• Jornada Escolar Completa.
Apoyos externos	<ul style="list-style-type: none">• Asistencia técnica Fundación.
Prácticas internas	<ul style="list-style-type: none">• Prácticas docentes.• Prácticas directivas• Participación de apoderados.
Política local	<ul style="list-style-type: none">• Fondos para proyectos, impulsados por Sostenedor.• Proceso de selección docente del sostenedor.• Equipo directivo designado a la escuela.

Si bien no es posible determinar la relación existente o no, entre las variables, sí es posible observar que en este proceso, los actores conjugan estas distintas variables, tanto internas como externas de la escuela, como elementos que marcaron suproceso de cambio.

En una línea temporal, los inicios de la mejora marcados por el cambio infraestructural y con el proyecto de lectoescritura, coinciden con dos elementos relacionados con aspectos más bien básicos de las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas. Por una parte, contar con un espacio adecuado para ello, y por otra parte, focalizarse en las habilidades básicas que no se estuviesen desarrollando: lectura y escritura.

Posteriormente, surgen apoyos externos que vienen a fortalecer la práctica docente, en un momento en que desde “dentro”, desde los docentes, se gestaba una apuesta por la mejora de las prácticas y de los resultados.

El proceso de cambio de la escuela se sostiene principalmente en quienes lo lideraron; las profesoras que iniciaron los cambios en las prácticas pedagógicas, alguna de las que incluso luego asumen cargos directivos. Esto, aunado a las decisiones locales que permitieron que la escuela pusiera en juego sus desafíos, como por ejemplo, el nombramiento del equipo directivo (subrogante en ese tiempo) que permite institucionalizar los lineamientos que se estaban desarrollando.

1.- Proceso de mejora escolar: tiempo, participación y niveles involucrados.

Uno de los elementos esenciales de la discusión en torno a esta investigación, es la concepción del Cambio y la Mejora Escolar como un proceso paulatino y participativo. En el transcurso de los hitos de cambio identificados por los actores de la comunidad educativa, se observa como este proceso se genera de forma paulatina y a partir de la participación importante de docentes y directivos. En este proceso participan además algunas tensiones externas, como fueron apoderados, asesorías, sostenedor y la comunidad en general, que potenciaron ciertos empujes que la escuela se encontraba desarrollando o, desarrolló a partir de ese momento.

El cambio en la escuela se proyecta en un inicio en una o en algunas prácticas puntuales; de cierta forma se generan un par de intenciones coincidentes, como por ejemplo fueron los estilos de liderazgo de ambas directivas, pero posteriormente toma fuerza y permite cambios no sólo en las prácticas docentes y directivas sino también en la relación de las familias con la escuela y la identidad que la escuela fue capaz de desarrollar y transmitir. Al parecer, un contexto que de una u otra manera permita la puesta en juego de los desafíos de profesores, estudiantes o directivos, será un escenario más provechoso para el surgimiento de propuestas y para el empoderamiento de éstas.

Vinculado a lo anterior, el proceso de mejora que se genera en la escuela, da cuenta de la relevancia de la interrelación entre los niveles revisados en el marco teórico de esta

investigación. En este caso, los esfuerzos sistemáticos estuvieron vinculados a las mejoras pedagógicas en aula, a instalar a la escuela como el centro del cambio y se sostuvieron en ciertos elementos de la política local que permitieron fortalecer algunos pilares del proceso, como fueron algunas iniciativas del sostenedor y la Jornada escolar Completa. De esta manera, se aunaron esfuerzos de mejora para sostener los cambios en el tiempo y desarrollar una estructura que así lo fomentara (Bolívar, 2005).

Estos niveles, vinculados al cambio escolar (aula, escuela, política) representan espacios, lugares en los que ocurren ciertas prácticas y donde se generan discursos que fomentan, desarrollan o mantienen la mejora de la escuela. Es interesante sumar a esto, que estas prácticas y discursos se vinculan además, con áreas de desarrollo de la escuela, como son: la convivencia escolar, la relación familia, escuela, la imagen institucional, que fueron desarrolladas en el análisis de los resultados de esta investigación y que entregan indicios del desarrollo del cambio escolar.

2.- Las tensiones externas

- El lugar de las asesorías técnicas

Cómo se planteó, el cambio escolar es un proceso que, sin duda, puede ser estimulado y motivado por apoyos externos, especialmente si éstos cuentan como un aporte para la escuela porque ya sea, complemente los saberes que ya existen, o fortalezca aquellas áreas que muestran aspectos débiles.

Estos apoyos deben considerar la etapa en que se encuentra la escuela antes de iniciar acciones impuestas, pues, así como destaca Fullan (1999), hay elementos que pueden facilitar el proceso de mejora en una escuela en sus distintos momentos: iniciación, desarrollo o institucionalización. En el caso de esta investigación, fueron aportes externos relevantes en un inicio del proceso tanto los recursos con los que se contó para implementar algunas iniciativas (recursos del sostenedor, recursos JEC, proyectos PME), como la presencia de asesorías que se mantuvieron en el proceso de desarrollo de los cambios, y la posibilidad desde el sostenedor para instalar o institucionalizar algunos cambios que

emergen desde la escuela, como fueron, la instalación de un equipo directivo ‘propio’ a la escuela y la generación de un perfil docente acorde a las necesidades de ésta.

Por otro lado, dado la importancia de generar interacción entre los distintos actores y tensiones que participan en el proceso de cambio, las asesorías técnicas deben considerar para su intervención, el ‘lugar’ que ocupan y la función que cumplen, en el contexto global del proceso de cambio de la escuela, integrando sus acciones entre sí y con aquellas que desarrolla la escuela.

A partir de lo anterior, las asesorías externas, asistencias técnicas u otro tipo de acompañamiento impuesto o voluntario para la escuela, no puede sino desarrollar su tarea considerando la relación de sus cualidades o focos de intervención con la escuela en su totalidad y el estado en el que se encuentra, evitando acciones cortoplacistas y simplistas. Fullan planteaba que probablemente el mayor problema en la educación pública es la presencia de muchas innovaciones mandadas o adoptadas acríticamente, sin mayor vinculación con la realidad local en que se insertan.

- **El rol del Ministerio de Educación**

Estudios sobre Mejora Escolar plantean que las teorías *para el cambio* serían aquellas que trazan los trayectos por los que se avanza en la mejora de la educación. Estas teorías, más que delinear cada estrategia de cambio, tendrían por objetivo movilizar a las escuelas para la mejora. De esta manera, es posible sugerir que los esfuerzos puedan situarse en promover mejoras en los establecimientos que se intenta mejorar, más que definir e instalar verticalmente cada estrategia que cada establecimiento debiese llevar a cabo.

Es interesante preguntarse entonces, por el rol de los agentes ministeriales encargados de la asistencia y supervisión técnico pedagógica de los establecimientos educacionales. ¿Cuál es la tarea del Ministerio de Educación a través de sus departamentos provinciales y supervisores respectivos? ¿Cómo se diseña, planifica y ejecuta la promoción de la mejora?.

Generar apoyos pertinentes para aquellas escuelas que así lo requieren puede ser uno de los problemas de las políticas educativas en nuestro país, pues si bien se han desarrollado políticas focalizadas, centradas en aquellos establecimientos de mayores “dificultades”, estas apuestas parecen no generar el “caldo de cultivo” necesario para el renacimiento de estos centros educativos. Si bien las políticas educativas tienden a elaborar mecanismos que otorguen mayor autonomía a la escuela, controlando sólo los resultados finales, esto no logra generar dinámicas autónomas de cambio, ni un protagonismo y movimiento interno en la escuela (acompañado de manera adecuada), que potencie el desarrollo de mejoras. En el caso de esta investigación, se identifica una baja presencia del Ministerio de Educación como figura orientadora y asesora en estos establecimientos; con la ausencia o débil percepción del Ministerio como un referente técnico pedagógico válido en los espacios locales.

La baja valoración que realizan los profesores y directivos de la escuela hacia el rol de acompañamiento y supervisión del Ministerio de Educación, nos abre una oportunidad para proponer que los departamentos provinciales de educación cumplan al menos un rol técnico pedagógico más potente, que facilite y promueva la labor de cada establecimiento educacional. Hasta ahora, el riesgo de las nuevas políticas, especialmente de la Ley de Subvención Escolar Preferencial parece ser que, en un sentido contrario al propuesto aquí, la función de los supervisores se funde en la supervigilancia del uso de los recursos del Plan de Mejoramiento.

- **El sostenedor**

En el proceso de mejora de la escuela, el rol del sostenedor pareciera ser más bien secundario, principalmente porque las iniciativas movilizadoras surgieron “desde la escuela” más que desde afuera. No obstante, el papel del sostenedor se destaca en la toma de algunas decisiones fundamentales o en el empuje de la escuela en momentos puntuales en que realiza intervenciones, como fueron:

- La postulación a proyectos y la generación de fondos propios para la promoción de mejoramientos en cada establecimiento.

- La visión estratégica de postular la escuela para JEC, aún cuando en aquel momento la escuela contaba con una matrícula baja. La oportunidad que genera el sostenedor al potenciar una escuela que se encontraba en una situación de desventaja es haber permitido mejorar la infraestructura y luego con la JEC, la llegada de nuevos docentes y el aumento de la cobertura y condiciones para los niños de sectores rurales desde 1° y hasta 8° año básico.
- El cambio de director, apenas se producen las condiciones necesarias, de lo que se deduce que tras ello hay un sostenedor que conoce lo que está ocurriendo con sus centros educativos.
- La alianza con asesorías técnicas de calidad, que permitan apoyar de forma real y profesional los procesos de la escuela, en beneficio del aprendizaje de los niños y niñas.
- La posibilidad que entrega a la escuela para seleccionar a sus profesores a partir del perfil que la escuela requiere y de las necesidades internas que evaluaba.

3.- Los profesores como actores primordiales, especialmente cuando lideran el proceso

La mejora en la escuela no siempre es “instalada” desde el exterior, y aun cuando es una intención externa que la promueve, requiere de la implicación principalmente docente. En el caso de la escuela estudiada, el proceso de cambio surge a partir de la convicción y práctica de una o algunas profesoras que, comprometidas con los resultados que esperan alcanzar, instalan en sus aulas una manera de “hacer clases” a la que la escuela no estaba acostumbrada y tampoco era exigida. Esta práctica y los resultados que se obtuvieron, esencialmente vinculados al SIMCE, motivaron la adecuación de otras prácticas y la suma de otros profesores. Así, el inicio del cambio se genera desde los docentes, siendo el profesor fundamental.

La voz del docente es un punto relevante, que define varios de los hitos que marcan el proceso de cambio. Para Hargreaves (1999), una de las acciones que se deben promover para el cambio educativo es dar voz a las intenciones del profesor, y esto se ve reflejado en este caso. Se crean oportunidades donde los profesores enfrenten suposiciones y prácticas, y éstos plantean que participen de muchas de las decisiones que se toman en la escuela.

El proceso de cambio de la escuela, si bien cuenta con profesores detractores, o que de alguna manera no se suman a la intención enérgica de mejorar ciertas prácticas y alcanzar un nuevo estándar en la escuela, en su mayor parte está centrado en la responsabilidad interna y sustancial de los docentes. Los directivos que asumen la gestión en la escuela, son docentes que han tomado esta responsabilidad aún antes de contar con un cargo, donde su promoción hacia cargos directivos sólo viene a confirmar la necesidad de tomar decisiones y mejorar la gestión curricular, la convivencia, los resultados, la relación con la familia.

Los resultados de la investigación abren la interrogante sobre la concepción de “buen profesor”. A partir de los resultados y el proceso descrito por los entrevistados, ¿cómo se define un buen profesor? ¿Cómo es el profesor que es capaz de motivar mejoras en sus pares y de mejorar resultados en sus estudiantes? Parece ser que enseñar bien no es sólo ser eficiente respecto de métodos y resultados, ni adquirir ciertas competencias técnicas, sino que la profesión docente está teñida de aspectos emocionales como la pasión por el trabajo que se realiza, que permite agregar a las pautas habituales, una cuota de creatividad y desafío personal que luego se transmite a los estudiantes.

Los rasgos que se destacan en las profesoras que movilizan la escuela, se vinculan con el compromiso ético con los niños y la educación municipal y con un interés por aprender, que genera la motivación necesaria para impulsar los cambios. ¿Cuánto de estos elementos son considerados cuando se plantean buenas prácticas o cuando se selecciona a los docentes en escuelas en riesgo o de bajos resultados?

Se observa que lideraron el cambio aquellas profesoras que fueron categorizadas como “las mejores” del cuerpo docente de la escuela. Este es un punto que puede ser crítico en el cambio escolar, pues cuando éste es llevado por unos pocos, el proceso puede desgastar a los “mejores”, si no logran involucrar al resto de profesores o a sus directivos, estudiantes. Sin embargo, en este caso quienes lideraron el proceso se mantuvieron activas y lograron sumar más profesores.

Con los antecedentes expuestos en este capítulo y en la investigación en general, queda en evidencia la importancia del involucramiento docente para la implementación de cambios en la escuela. Como plantea Hargreaves (1999), los profesores no se resisten a la

innovación simplemente por temor al cambio, sino porque sus intereses o recursos se ven amenazados. Esta información se debe considerar cuando se implementan o se espera promover procesos en una escuela, especialmente si se ocupa un rol externo en ella (asesoría, sostenedor, etc.).

La organización y el trabajo docente es uno de los pilares fuertes del cambio en la escuela. Este cambio, liderado por profesores del colegio, tuvo un importante soporte tanto en la asesoría técnica que la escuela recibió desde el año 2003 hasta la actualidad, como en la figura de la Unidad Técnico Pedagógica.

Los profesores, con algunas excepciones, instalaron una forma colaborativa de trabajo que traspasaba los límites de lo curricular, concretizándose tanto en instancias formales como en actividades extracurriculares en las que requería de apoyo. La escuela vive un proceso de fortalecimiento de los espacios del profesor.

4.- La mejora como un proceso particular del que se aprende, *pero que no se calca.*

Un aprendizaje ya señalado en otras investigaciones sobre Mejora Escolar, es la importancia de considerar los elementos vinculados a escuelas eficaces sólo como referentes, no como cualidades *sine qua non*. En el caso de este estudio, aun cuando la escuela mostraba un contexto poco alentador, en una escuela de baja matrícula, con débil gestión, rural y municipal, ciertas sinergias permiten comenzar procesos de cambio y que éstos se institucionalicen llegando a ser “la” forma de trabajo de la escuela.

Nos señala también, que las escuelas deben adaptar las presiones externas a sus contextos. La escuela de este estudio valora sobretodo la capacidad de aprender, de innovar, de proponer en su espacio, haciendo adecuaciones a las posibilidades que el entorno, para bien o para mal, les impone.

Del proceso que lleva a cabo la escuela, se deduce que el sostenimiento de cambios que se implementan no se relaciona solamente con una instrucción directiva o un mandato. La escuela contaba de antemano con un clima escolar favorecedor, que es indicado por los distintos estamentos como una de sus fortalezas. Este respaldo de relaciones humanas que

favoreció la incorporación de nuevas prácticas y la transmisión de este nuevo “quehacer” a las familias de sus estudiantes.

5.- La importancia de la cultura escolar

Hopkins, Ainscow & West (1994) acuñan la frase: “A menos que dirijamos la atención a la cultura escolar, será difícil que realmente se consiga una mejora de la escuela”. Esta investigación entrega algunos antecedentes respecto a esta aseveración, como por ejemplo:

- La transmisión de lineamientos docentes (entre pares) a quienes se integran a la escuela, tanto como la modificación de la valoración de las asesorías externas, desde una resistencia inicial a una aceptación posterior, facilitan el cambio.
- Si bien uno de los hitos fuertes es el asociado al resultado SIMCE alcanzado en un año determinado, las prácticas que llevaron a estos resultados no estaban solamente orientadas a estos resultados, sino a un proceso de aprendizaje y de búsqueda de sentido de las horas en la sala de clases. Entonces si bien la mejora de este resultado sirve como aliciente para el trabajo desarrollado, éste es orientado por el sentido del aprendizaje y la enseñanza que se comparte al interior de la comunidad escolar.
- La nueva forma de trabajo de la escuela genera una nueva forma de relación con los apoderados y la comunidad, mejora la imagen institucional y agrega valor a la pertenencia a la escuela. La familia se compromete con la visión de la escuela y participa activamente en ella.

6.- La satisfacción en la escuela no son sólo los resultados

Para los profesores, gran parte de la satisfacción de su labor es el vínculo con sus estudiantes y la oportunidad de aprendizaje que posibilitan en la escuela. Muchos profesores expresan la importancia que tiene para ellos que los niños asignen un significado a su asistencia a la escuela como espacio de aprendizaje, donde son queridos por sus profesores y asistentes de la educación. Con distintos argumentos, los profesores señalan la satisfacción de preocuparse y trabajar por los niños, como lo que Lortie (1975) llama las “*compensaciones psicológicas*” de la docencia.

7.- Propuestas

Los puntos anteriores, como cada uno de los resultados expuestos en esta investigación, esperan ser un nuevo conocimiento respecto a los cambios en los centros educativos. Estos elementos pueden entregar luces o generar cuestionamientos principalmente sobre los programas o asesorías para la mejora escolar, programas de apoyo, así como para el rol que los psicólogos educacionales cumplen en estos espacios y en las propuestas que deben implementar.

Una mirada a la escuela como un espacio de construcción social, y la reconstrucción de procesos desde la vivencia de sus actores, permite dar relevancia a elementos que pudiendo no surgir como variables cuantitativas o asociadas solamente a los resultados, sí son capaces de marcar, definir o motivar procesos de mejora, y más importante aún, pueden ser los responsables de sostener estos cambios y lograr instituirlos, como es el caso de aquellos docentes que fueron parte central de este proceso.

Considerar aspectos de la cultura escolar ligados a la organización de la escuela, mejora también los criterios con los que se potencian los equipos de gestión que formalmente son los encargados de liderar estos procesos o hacer frente en primera línea a las presiones externas que instala la política educativa y los lineamientos de cada sostenedor. Esta investigación muestra la importancia que tuvo en la escuela que ambas directivas compartieran no sólo la experiencia en el trabajo en aula, sino también la convicción de instalar lineamientos de mejora docente, acercarse a los apoderados y darle sentido a la educación para cada uno de sus estudiantes. Ante esto, surge la pregunta: ¿Qué variables vinculadas a la motivación y compromiso del profesor pueden ser incluidas en los procesos de selección y evaluación docente? ¿Cuáles son los énfasis en la formación en gestión escolar (o de equipos directivos) que se desarrollan actualmente y pueden facilitar que la tarea de dirigir una escuela hacia una mejora contante; hacia un objetivo común y movilizador y no sólo hacia la implementación de acciones y rendición de cuentas?

Cómo psicólogos educacionales, es posible generar nuevas formas de hacer acompañamiento, formas adecuadas de observar y luego promover ciertos procesos en la escuela. Ya se han dado algunas luces respecto al tiempo necesario y la necesidad de

asesorías respetuosas de este proceso, a lo que se suma la importancia de poner atención a los facilitadores y promotores de buenas prácticas en cada escuela. Para ello es necesario que la asesoría cuente con tiempo suficiente y que sea respetuosa del proceso, atendiendo a los facilitadores y promotores de buenas prácticas. El relato de la experiencia de los actores y la historia de la escuela permiten encontrar estos elementos cuando no son evidentes.

7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2008). La influencia del contexto en la efectividad de la escuela. Consideraciones para el desarrollo profesional docente. En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado en enero 2009 desde <http://www.unesco.org.uy/mab/fileadmin/educacion/EFICACIA.pdf#page=205>
- Ainscow, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Albornoz, P. (2010). *Glosario de términos relativos al patrimonio*. Curso memoria, identidad y patrimonio. Bachillerato. Universidad de Chile. Recuperado en octubre 2011 desde <http://es.scribd.com/doc/25471029>
- Bellei, C.; Raczynski, D.; Muñoz, G.; Pérez, L. (2004). *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. Santiago: Asesorías para el Desarrollo y Ministerio de Educación. Recuperado en marzo 2009 desde http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 48 (2), 169-177.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.) *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2000). Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En J. Domingo (ed.) *Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y cambio en la institución*. (pp.51-68). Barcelona: Octaedro. Ediciones Universitarias de Barcelona.

- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de la mejora?: política educativa, escuela y aula. *Revista Educativa Campinas*, 26 (92), 859-888. Recuperado en marzo 2009 desde www.cedes.unicamp.br.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. (1º ed). Santiago: LOM.
- Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile. Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Tesis de Magister en Educación con Mención en Administración Educacional. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cornejo, R., Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33 (2), 155-175.
- Darling Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Edmonds, R. (1979). *Effective Schools for the urban poor*. Recuperado en octubre de 2011 desde http://12.4.125.3/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf
- Elmore, R., Peterson, P. & McCarthy, S. (1996). Enseñanza, aprendizaje y organización escolar. *Cuadernos de Discusión 4*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: Albert Shanker Institute. Recuperado en junio de 2011 desde <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>
- Fullan, M., Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Akal.
- Geertz, Clifford. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Harris, A. & Hopkins, D. (2000). Introduction to special feature: alternative perspectives on school improvement. *School Leadership and Management*, 20(1), 9-14.
- Hopkins, D, Ainscow, M & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido, teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighborhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589-604. Recuperado en diciembre de 2011 desde <http://www.jstor.org/discover/10.2307/30032648?uid=3737784&uid=2&uid=4&sid=47698875779507>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Revista de Investigación Psicológica*, 9 (1), 123-146. Recuperado en junio del 2011 desde http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion_Psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

- Mejía, J.(2004). *Sobre la Investigación Cualitativa. Nuevos Conceptos y Campos de Desarrollo*. Recuperado en julio 2011 desde http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/N13_2004/a15.pdf
- Miranda, M. (2002).La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Revista Profesorado*, 6 (1-2).
- Muñoz Repiso, M. et al. (2000).*La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1), 01-14. Recuperado desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55110104>
- Navarra, P., Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En Delgado, J., Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. En *Estudios de Sociolingüística*, (3), 1-42. Recuperado en agosto de 2011 desde <http://web.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación (1990-2001): mito, falacia y ¿fraude?. *Revista Última Década*, (22), 95-110. CIDPA, Valparaíso. Recuperado en enero 2010 desde http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/art05.pdf
- Rockwell, E., Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en Seminario CLACSO sobre educación. Sao Paulo. Recuperado en enero 2010 desde http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf

- Román, M. (2004). Enfrentar el cambio en las escuelas críticas urbanas. *Revista Persona y Sociedad*, 18 (3), 145 – 172. Universidad Alberto Hurtado.
- Romero, C.(2007). Gestión “situada” de la mejora escolar: un estudio de caso en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), 124-132.
- Sheerens, J. (2000). Improving School Effectiveness. *International Institute for Educational Planning*. Paris: UNESCO. Extraído en enero 2012 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001224/122424e.pdf>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stolp, S. (1994). *Liderazgo para la cultura escolar*. Extraído en enero de 2012 desde <http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm>
- Taylor, S., Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Yin, Robert. (1994). Investigación sobre estudio de casos, diseño y métodos. En *Applied Social Research Methods Series*, 5 (2). Recuperado en agosto 2011 desde <http://www.polipub.org/documentos/YIN%20ROBERT%20.pdf>
- Zárate, G. (1992). *Experiencias educacionales exitosas. Un análisis a base de testimonios*. Recuperado en agosto de 2011 desde www.cepchile.cl