



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Magíster en Educación
Mención Currículum y Comunidad Educativa

***“El discurso de los directores sobre la Gestión
Escolar: de Administradores a Gestores en una
Institución Educativa”.***

*Los significados que le otorgan a la gestión curricular los directores de establecimientos
municipalizados*

***TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN,
MENCIÓN CURRÍCULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA***

TESISTA: ANDREA CARRASCO SÁEZ

DIRECTORA DE TESIS: SRA. MÓNICA LLAÑA MENA

SANTIAGO - CHILE

ABRIL 2013

INDICE

1.- INTRODUCCIÓN	1
2.- EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN.....	3
2.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	3
2.1.1 La gestión escolar como desafío actual	4
3.- ANTECEDENTES DEL PROBLEMA A INVESTIGAR	13
3.1 Antecedentes empíricos de la investigación.....	13
3.1.2 Investigaciones nacionales e internacionales sobre la Eficacia Escolar y el Liderazgo pedagógico como clave para la Mejora escolar.....	26
3.1.3 Modelo de Calidad de la Gestión Escolar: su Aseguramiento e Implementación en el ámbito de la Gestión Curricular.....	40
3.1.4 Plan de Apoyo Compartido (PAC).....	48
3.1.5 Planes de Mejora (PME) en el contexto de la Ley SEP	50
3.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	52
3.2.1 El sujeto director en la construcción de la gestión curricular.....	53
3.2.2 El problema de la representación del currículo y su descentralización en la gestión.....	63
3.2.3 El currículo de lo descriptivo a lo operativo.....	72
3.2.4 El problema del cambio de administradores a gestores curriculares en una espacio de interacción escolar.	80
4.2 Diseño: Estudio de Caso.....	90
4.3 Muestra y Selección de casos	92
4.4 Técnicas de investigación.....	94
4.4.1 De la Entrevista en profundidad	95
4.5 Criterios de credibilidad	97
5.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	98
5.1. Análisis de datos según categorías	98
5.2 Sobre las categorías para la comprensión del significado de la Gestión Curricular en las escuelas municipalizadas.	101
5.2.1 Significados construidos sobre la Gestión Curricular por directores de escuelas municipalizadas con menos de 4 años en el cargo.	105
5.2.2 Significados construidos sobre la Gestión Curricular por directores de escuelas municipalizadas con más de 4 años en el cargo.	138

5.3. Análisis de los significados que tiene para el director la gestión curricular en establecimientos municipalizados.	168
5.3.1 Los resultados de la Gestión Curricular del sujeto director con menos de 4 años en el cargo.....	168
5.3.2 Los resultados de la Gestión Curricular del sujeto director con más de 4 años en el cargo.	171
5.3.2 Cuadro resumen con los resultados de los significados para el director sobre la gestión curricular en establecimientos municipalizados.	176
5.3.4 Cuadro resumen que representa los significados comunes de la gestión curricular para los directores de establecimientos municipalizados.	178
6.- CONCLUSIONES	179
Sobre los significados de la Gestión Curricular para los directores de establecimientos municipalizados.....	181
El problema de la Representación en la Gestión Curricular.....	184
6.1 Una propuesta para la Mejora de la Gestión Curricular en establecimientos municipalizados.....	188

Anexos

1.- INTRODUCCIÓN

La gestión curricular es un fenómeno educativo complejo que presenta distintas aristas en su configuración, al ser un fenómeno complejo de abordar necesita de espacios claros y definidos para su desarrollo e implementación en las escuelas. En este sentido, se ha considerado desde el Ministerio de Educación, una mirada tecnócrata e instrumental con respecto a la gestión curricular, por lo que su implementación se ha situado sólo desde resultados de aprendizaje y de la eficacia educativa, dejando a la deriva los significados que tiene el desarrollo de la gestión curricular para los sujetos que participan en ella y las diferencias de los espacios escolares donde se implementa.

Por otra parte, la complejidad del fenómeno también ha generado cambios en las políticas educativas en relación del rol de quién debe guiar este proceso: el director, a quien se le están exigiendo nuevos estándares de desempeño, que buscan perfilarlo como un líder pedagógico que sea capaz de gestionar el curriculum.

Estas nuevas exigencias han requerido que el director resignifique el curriculum, pero ya no desde una perspectiva de “administrador” sino que desde la perspectiva de la “gestión”. En este punto se genera un problema, ya que se espera que el sujeto director haya otorgado nuevos significados a la estructura de la gestión curricular en el espacio educativo en el que está, sin embargo no tenemos certezas de que esto haya sucedido, surgiendo una nebulosa en cuanto a las configuración de significados de las prácticas de gestión del director. De esto último surge el motivo de esta investigación, a saber: indagar en los significados de la gestión curricular para el director de espacios municipalizados.

Considerando las complejidades y particularidades del sistema educativo municipal y, por cierto, las poca preparación en temas curriculares que han tenido los directores de establecimientos municipalizados, es que se ha decidido realizar una investigación que apunte a la develar los significados que le otorgan a la gestión curricular los directores de escuelas municipalizadas de la quinta región, considerando el cambio de administradores a

gestores de una institución educativa y los problemas de la representación en la gestión curricular que han debido sobrellevar.

Se ha decidido indagar en los significados de directores municipalizados, ya que la arquitectura de la administración municipal es compleja y dista bastante de la realidad de otros espacios educativos. Además, es el tipo de administración donde más han repercutido los cambios que se han aplicado desde la política educativa en temas curriculares, sin embargo, es el lugar donde menos se han considerado y atendido las necesidades que tienen los sujetos que conviven en las escuelas. De ahí surge la importancia de analizar los discursos de directores de espacios municipalizados.

En el contexto de esta problemática, esta investigación busca develar los significados que le otorgan los directores de escuela municipalizadas a la gestión curricular, considerando que el significado que nos entreguen sus discursos, nos permitirá comprender las prácticas que están internalizadas en el quehacer directivo en lo que respecta a la gestión curricular en el espacio municipal e indagar en los problemas de la representación de la misma.

Para desarrollar esta investigación se comenzará en un primer capítulo describiendo el problema de investigación y su justificación, en un segundo capítulo se dará a conocer los antecedentes empíricos y teóricos que dan contexto al estudio a desarrollar, luego se continuará explicando el diseño de la investigación, para finalmente realizar el análisis de datos de los discursos de los directores donde develaremos el o los significados de la gestión curricular que posteriormente darán paso a la generación de conclusiones.

Esperamos que esta investigación sea un aporte a los programas de formación de directores y, por qué no, a las toma de decisiones de la política educativa en materias de gestión curricular.

2.- EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN.

2.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En un mundo globalizado, postmoderno, en donde el conocimiento ha avanzado inexorablemente, las sociedades han debido enfrentar múltiples cambios y desafíos que han repercutido en el desarrollo educativo. Ante tal panorama, la institución educativa, como un sistema social abierto que interactúa con su entorno, ha debido enfrentar estos desafíos buscando nuevas formas de adecuarse a las demandas educativas que el desarrollo del conocimiento ha generado.

En este sentido, el desafío actual que se les ha presentado a las escuelas como sistemas sociales es aprender a gestionar su propio conocimiento para transformarse en organizaciones que mejoren continuamente sus procesos y resultados. Que aprendan de sus aciertos y errores transformándose en organizaciones que se instruyan o como se les denominada hasta hace un tiempo, “escuelas eficaces”.

Este nuevo reto ha establecido que los directivos y docentes deban desarrollar competencias para gestionar la organización educativa en función de mejorar los aprendizajes del establecimiento a su cargo, específicamente competencias que aluden a gestionar de mejor manera el currículum de las escuelas o como bien se ha denominado por la literatura: gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje).

La gestión del currículo es considerado el elemento central para gestionar el logro de aprendizajes de los y las estudiantes, permitiendo que las escuelas se transformen en sistemas educativos en permanente crecimiento y mejoramiento educativo.

Desarrollar competencias en los directores para que mejoren y fortalezcan la organización educativa, ha llevado a que estos sujetos deban afrontar nuevos cambios del conocimiento, como señala Hargreaves, que han sido los docentes quienes han recibido las presiones de la postmodernidad, transformándolos en responsables de su implementación, adquiriendo una sensación de sobrecarga. (Hargreaves, 1999).

2.1.1 La gestión escolar como desafío actual

Los desafíos que han debido asumir los directores han generado una nueva problemática en el mundo escolar ¿Cómo estos sujetos son capaces de desarrollar la Gestión escolar, específicamente la gestión del curriculum, en una institución educativa considerando las orientaciones ministeriales en contexto de cambio de administradores a gestores educativos? Hay que considerar que las políticas educativas que orientan el actuar del sujeto directivo se han presentado de una manera difusa y no siempre adecuándose a la realidad cotidiana en que están inmersos estos profesionales, lo que ha entorpecido la implementación idónea del modelo de calidad de la gestión escolar por parte del sujeto director.

Esta situación se explica debido a que el Ministerio de Educación (Mineduc), para determinar las políticas educativas vinculadas a la gestión escolar, sólo ha considerado las investigaciones de eficacia escolar y liderazgo pedagógico, los resultados de aprendizaje de las escuelas que entregan las pruebas estandarizadas y el Modelo Chileno de Gestión de Excelencia promovido por entidad de Chilecalidad, estableciendo dimensiones que aluden más a experiencias foráneas que a cómo realmente piensan, saben y actúan los directores chilenos, sin comprender lo que ha significado para ellos la implementación de un nuevo enfoque de gestores de aprendizaje.

Las investigaciones internacionales sobre eficacia escolar de las que se hace mención son realizados por: UNESCO, el Centro de Investigación y Documentación educativa de España (CIDE) *“Estados de arte de eficacia escolar de Latinoamérica”*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América latina y el Caribe (PREAL) *“Estudios de desempeños de los sistemas educativo”*, investigaciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico de Cooperación (OCDE) sobre *“Improving School Leadership”* y los estudios de eficacia escolar de Shiefelbein, Simmons, 1997, Mortimore, 1992, Hopkins, 1995 y los dirigidos por Javier Murillo. En tanto lo que respecta a investigaciones que apuntan al liderazgo escolar y por ende a la mejora

educativa, se destacan estudios de Leithwood, MacBeath, Anderson, Mascall, Bolívar, Murillo, entre otros, enfatizando que una buena práctica de gestión escolar potencia un aprendizaje de calidad.

Tanto las investigaciones de eficacia como de mejora escolar han entregado un panorama a nivel general de Latinoamérica y de Europa sobre la gestión escolar, lo que ha dado insumos para que las autoridades determinen los ejes necesarios de la formación de los directores en nuestro país.

Las exigencias educativas de instalar, monitorear y dar cuenta de resultados del modelo de calidad de la gestión escolar, ha olvidado el contexto escolar en que debe desenvolverse un sujeto director, estableciendo estándares de calidad homogéneos que no se condicen con la realidad escolar y que sólo llevan a la segregación y frustración profesional. No obstante, estas exigencias además han implicado instalar nuevas prácticas de gestión curricular, prácticas que también han sido difusas y que nuevamente se han enmarcado en orientaciones que desconocen la capacidad profesional del sujeto director que la debe implementar.

Por lo tanto, ¿cómo podemos cerciorarnos que efectivamente en los sistemas educativos, escuelas, se está gestionando el curriculum escolar para fomentar el aprendizaje de los y las estudiantes? ¿Los directores de escuela logran implementar las políticas educativas que demanda el sistema nacional en relación a la gestión curricular?, ¿han logrado los directores, al interior de sus organizaciones, desarrollar un aprendizaje constante en todos sus actores que permita que los sujetos que coexisten en el centro escolar puedan aprender de sus errores y aciertos?

Considerando esas interrogantes es que se hace fundamental conocer en profundidad cuáles son las prácticas que develan los directores sobre “gestionar el curriculum en su centro escolar” y qué han entendido por gestión del curriculum, comprendiendo el significado que le han otorgado a este ámbito en particular.

2.1.1 Los desafíos de la Gestión curricular

Es menester considerar que la apropiación de esta nueva orientación de "gestión curricular" no ha sido un paso fácil en las prácticas directivas. El cambio que ha implicado ampliar sus funciones de "administradores o implementadores" a "gestores" de un establecimiento, ha sido un proceso de aprendizaje paulatino y complejo para los sujetos directores. El cambio de prácticas directivas no ha sido un acto inmediato, por lo que muchos han tenido que reforzar sus conocimientos y aptitudes directivas en centros de educación superior donde puedan fortalecer las competencias para gestionar la institución educativa.

Reafirmando la idea anterior, de lo complejo que ha sido el cambio de prácticas a la gestión curricular, autores nacionales han afirmado que:

"la definición misma de la función directiva, ha sido difícil equilibrar lo relativo a la gestión pedagógica en relación a la gestión administrativa. Hay períodos en que se ha acentuado lo uno por sobre lo otro, como el actual en que se pide explícitamente que lideren el proyecto educativo del establecimiento, mientras que en otros ha primado lo administrativo (siendo la "autonomía docente" en el aula una frontera que los directores no debían ni podían traspasar)" (Weinstein, Muñoz y Ñuñez, 2010:78)

Es necesario señalar además que desde que se hace el traspaso de la administración de los colegio públicos a las municipalidades, en el año 1982, en nuestro país se genera un fenómeno confuso en la administración de los colegios, ya que por un lado los establecimientos educacionales pasaron a depender de la administración de los alcaldes de cada municipio en la gestión financiera y de personal laboral, y por otra parte continuaron dependiendo del Ministerio de Educación para temas curriculares.

Este confuso traspaso sólo ha generado desconcierto en directores, docentes, estudiantes y en las mismas autoridades municipales que han tenido que lidiar con una administración compleja y no siempre clara.

De esta forma, se ha agudizado el tema de la responsabilidad de la administración de los colegios del país, así pues el movimiento descentralizador sitúa en primer plano la responsabilidad y capacidad profesional de los docentes (Lundgren, 1992:107).

A nuestro juicio, esta situación debiese haber estado prevista y apoyada por las instancias que dirigen el sistema educativo y que por cierto, son las mismas que han tomado las decisiones de cambiar las orientaciones en este ámbito de la gestión. Se considera idóneo y necesario que el Mineduc examine sobre el real significado que les otorgan los directores a su práctica habitual de gestión curricular.

Debido a esta razón, es que se propone realizar una investigación que se centre en estudiar el significado que ha tenido para los directores apropiarse de las nuevas nociones de gestión dadas por el Ministerio de Educación, en lo que respecta a prácticas curriculares al interior de las escuelas. Estas nuevas nociones se centran principalmente en la capacidad del director de “Gestionar el curriculum” del centro escolar, con el fin de mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes. ¿Qué se entenderá por gestionar el curriculum?, se entenderá como la capacidad para analizar la realidad particular de cada escuela y cruzarlo con la implementación del curriculum, es decir adecuar el curriculum que viene dado por el Ministerio de Educación al contexto de su escuela, estableciendo metas de aprendizaje para su realidad y asegurar sus resultados mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Apropiarse de esta nueva orientación, que se traduce en cambiar prácticas curriculares, no ha sido un paso fácil para el sujeto director. Cambiar sus prácticas de “administradores” o “implementadores” a “gestores” del curriculum es un proceso de aprendizaje que ha requerido de tiempo de apropiación, por lo que será interesante develar las prácticas y el significado que le han otorgado a la gestión curricular.

La complejidad del cambio de prácticas curriculares en los sujetos directores al interior de las escuelas se puede entender desde la perspectiva de una política de indolencia por parte de las autoridades educativas por no querer comprender la realidad que rige al director en las escuelas. Se ha minorizado el cambio de “Administradores” a “Gestores

curriculares” en la institución educacional, sin conocer y comprender que la cotidianidad de las escuelas del país es diferente en cada zona geográfica y que se hace necesaria la formación previa de directores en estos ámbitos, para que puedan generar buenas prácticas curriculares.

Esta práctica ministerial responde a una visión de la educación desde una “racionalidad técnica” (Santos Guerra, 2008), donde se han generado espacios y prácticas educativas que apuntan a dinámicas de reproducción. No se han dado los espacios para construir los significados y prácticas que suceden en el funcionamiento cotidiano de una institución educativa, de ahí que el desafío de las políticas de gestión educativa actualmente está en develar los significados que tienen para los sujetos directores las prácticas de gestión y en específico las de gestión curricular.

Se ha promovido en el sistema escolar que si los directores realizan tareas relacionadas con la administración y la gestión escolar, su misión central deberá ser la enseñanza y aprendizaje (gestionar el currículo), por lo que han debido focalizar los esfuerzos en esta gestión y trasladar las labores de la administración al servicio de la mejora de la educación en el establecimiento, situación que claramente no ocurre. Centrar los esfuerzos del director en la gestión del currículo ha significado sumar otra labor al rol de administrador escolar, sin dejar de ocuparse de las labores de su rol asignadas con anterioridad en la legislación nacional.

Por lo tanto, se considera que existe una mirada tecnócrata con respecto a la gestión curricular en el mejoramiento continuo de la institución, dejando de lado lo complejo del sistema educativo y su contexto. Lo principal para desarrollar políticas educativas acorde al contexto nacional es conocer en profundidad la realidad de los establecimientos nacionales. La falta de una política de implementación, es una práctica habitual que posee el Mineduc ante los cambios de la Reforma educativa. Asimismo, una situación regular son las reiteradas faltas de estrategias de comunicación del nivel central a las escuelas del país transmitiendo nuevas herramientas y orientaciones curriculares.

Por otra parte, no hay una política desde las autoridades por generar cambios donde se considere la participación de toda la comunidad educativa chilena. Al contrario, el procedimiento usual es inducir a la mayoría de los establecimientos educacionales a solo reproducir las decisiones educativas referidas a la organización curricular, es decir generar una adopción fiel a las orientaciones ministeriales impuestas, sin incentivar a una reflexión autónoma y permanente del currículo nacional en función de las necesidades que posee cada establecimiento.

A raíz de esta política de “reproducción curricular”, se puede interpretar por qué los cambios curriculares que se están implementando hoy en día, nuevamente se estén realizando sin concebir las percepciones y significados de los actores principales: los sujetos directores. Existe una absoluta falta de comprensión del espacio escolar en que interactúan los sujetos, invisibilizando las diferencias socioculturales abismantes que existen entre una escuela y otra. No ha existido una mirada más profunda hacia la perspectiva del cambio escolar, dando espacio a lo que ha significado la resignificación de los sentidos escolares.

Ante tal situación, el estudio que se plantea realizar facultará el conocimiento de las prácticas y la comprensión del significado que entregan los directores a la gestión curricular en las escuelas, mediante su discurso social. Además, podremos determinar qué tan complejo ha sido cambiar la práctica habitual de administrar o implementar el curriculum a la hora de gestionarlo en función de fomentar los aprendizajes de los y las estudiantes, y qué lugar ocupa en éste proceso de cambio de la Gestión Escolar.

Los resultados que entregue este estudio nos permitirán obtener una visión más profunda del discurso de los directores, logrando conocer y comprender el significado que tiene para estos profesionales de la educación gestionar el curriculum de una organización educativa. Por otra parte dichos resultados, podrán ser de gran aporte para los estamentos encargados de tomar las decisiones de políticas educativas, sobre todo al área que está

tomando decisiones entorno a la formación de directores, ya que se entregarán insumos para comprender cuales son las prácticas y percepciones de la gestión curricular para los directores. Los resultados establecerán un punto de partida para próximas investigaciones en el ámbito de la gestión directiva.

Se espera potenciar un enfoque de gestión curricular que contemple las visiones y percepciones de los directores y que permita que las instituciones educativas sean centros que crezcan y mejoren constantemente y por sobre todo estén permanentemente mejorando en aprendizaje escolar.

La pregunta que surge para la investigación es la siguiente:

¿Cuáles son los significados que otorgan los directores de establecimientos municipalizados de educación básica de la comuna de Viña del Mar a sus prácticas de gestión curricular, según orientaciones ministeriales, en el contexto del cambio de administradores a gestores de la institución educativa?

2.2 - OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.2.1 Objetivos generales:

- Conocer y comprender el significado que le otorgan los directores de establecimientos municipalizados de enseñanza básica de la comuna de Viña del Mar a sus prácticas de gestión curricular según orientaciones ministeriales, en el contexto del cambio en la perspectiva de administradores a gestores de la institución educativa.
- Comparar los significados que los directores le otorgan a sus prácticas en gestión curricular de establecimientos municipalizados de la quinta región, según criterio de años en el cargo.

2.2.2 Objetivos específicos:

- Identificar y describir el significado que los directores le otorgan a sus prácticas en gestión curricular de establecimientos municipalizados de la quinta región según las orientaciones ministeriales, en el contexto del cambio en la perspectiva de administradores a gestores de la institución educativa.
- Identificar los tipos de prácticas que los directores de establecimientos municipalizados de la quinta región le otorgan a la gestión curricular según las orientaciones ministeriales, en el contexto del cambio en la perspectiva de administradores a gestores de la institución educativa.
- Identificar los procesos que los directores de establecimientos municipalizados de la quinta región le otorgan a la gestión curricular según las orientaciones ministeriales en el contexto del cambio en la perspectiva de administradores a gestores de la institución educativa.

- Elaborar, a partir de los discursos de los directores de establecimientos municipalizados de la comuna de Viña del Mar, una propuesta que contribuya a la generar desde la política pública lineamientos para el perfeccionamiento de directores en el ámbito de la gestión curricular.

3.- ANTECEDENTES DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

3.1 Antecedentes empíricos de la investigación

3.1.1 La historia de la descentralización y la modernización de la administración educativa.

Para comprender esta nueva necesidad de gestionar las instituciones educativas, partiremos revisando el desarrollo histórico del proceso en que se instala la gestión escolar, cómo una práctica al interior de los establecimientos del país.

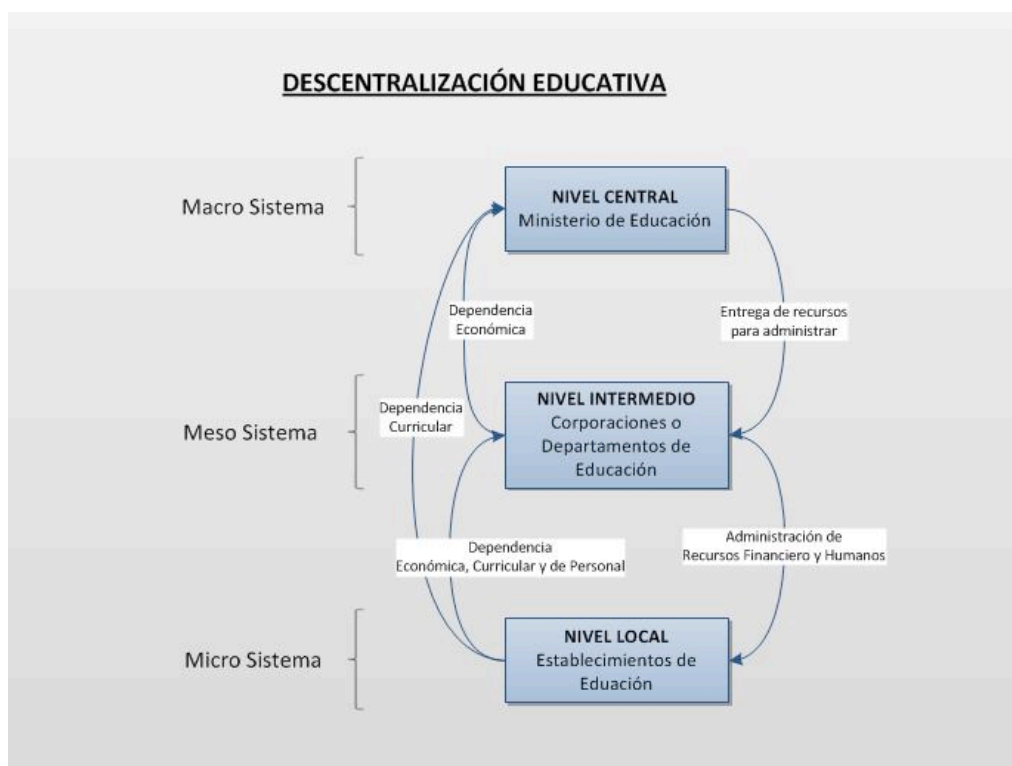
Durante el periodo de dictadura militar, específicamente durante la década de los ochenta, las políticas de estado comenzaron a centrarse hacia un creciente proceso de descentralización, donde el estado inicia un proceso de traspaso de los servicios públicos que históricamente habían estado a su cargo a organismos regionales o entidades privadas, asumiendo un rol regulatorio y subsidiario. Fue entonces en este periodo que la educación también pasó a ser parte del proceso de descentralización y privatización, lo que significó el traspaso de la administración educacional a los municipios y a nuevos organismos privados. Estas políticas de reformas educativas neoliberales se sustentan en la Ley N° 13.063 de junio de 1980 donde se establecen las condiciones y procedimientos para el traspaso de servicios públicos de educación, salud y atención de menores a las municipalidades. Las municipalidades debieron encargarse de la administración del personal, los bienes y el financiamiento de los servicios educativos.

Los argumentos para instalar este proceso, se centraron en la eficacia y eficiencia que se generaría si entidades más focalizadas y menos burocráticas administraran la educación, con esto habría una reducción del gasto fiscal de educación y una mayor eficiencia del uso de los recursos estatales.

Este proceso de descentralización significó comprender el sistema educativo en tres niveles independientes: Central (macroestructural), intermedio (mesoestructural) y local (microestructural), los cuales representan a las entidades que conforman el sistema

educativo, tales como: Ministerio de Educación, Corporaciones o Departamentos de Educación y establecimientos educacionales. Cada uno de estos niveles toma un rol específico en el proceso de descentralización que se comienza a instalar.

Los municipios a través de sus Corporaciones o Departamento de Educación inician la administración directa del nivel local, es decir de lo establecimiento educacionales del país que por muchos años habían estado en manos de dependencia del estado a través del Ministerio de Educación. Este traspaso de administración se conoce como el proceso de “Municipalización” que refleja el paso de los establecimientos públicos del país desde el estado a los municipios.



-Esquema de elaboración propia-

Desde ese instante los sostenedores municipales se harán responsables de la mantención de las instituciones educativas, tanto en su administración, recursos humanos e infraestructura. Además, significó un traspaso en las condiciones laborales de los profesores del país que pasaron de ser funcionarios públicos del Estado rigiéndose por las normativas públicas, y a funcionarios municipales que se rigen por las normativas de la administración privada.

“lo cierto es que la función directiva vivió una profunda transformación en este período. Al igual que los docentes, los directivos dejaron de ser “funcionarios públicos”, pasando a depender de instituciones descentralizadas, sin políticas claras hacia ello” (Weinstein, Muñoz & Nuñez, 2010:14)

Por otra parte, el proceso de descentralización conllevó un cambio en el sistema de financiamiento. Antes de la década de los ochenta, como bien se señaló en los párrafos anteriores, el estado era quién administraba y financiaba los establecimientos públicos del país, por lo que existían solo dos figuras de establecimientos: públicos y privados que eran financiados en un cien por ciento por fondos de sostenedores privados. Con el proceso de descentralización, se instala una nueva figura en el financiamiento educacional; la entrega de incentivos financieros desde el Estado a sostenedores municipalizados y privados. Esto se ha denominado como “subvención escolar” que se ha definido como la entrega, desde el Estado, de un monto determinado de dinero por estudiante a los sostenedores municipalizados y privados. La entrega de fondos económicos a los sostenedores municipales, se define como establecimientos de dependencia municipal, que se financian 100% con dineros del gobierno y rememora a lo ex colegios públicos. Toda mantención de infraestructura, personal, gastos comunes, material didáctico, etc. Debe ser financiado por el sostenedor del municipio con los recursos que le entrega el Estado.

En tanto, los montos que el Estado entrega a privados para mantener o generar nuevas escuelas, se ha denominado como una nueva figura en el sistema escolar: los establecimientos con financiamiento compartido o también conocidos como subvencionados particulares, que tienen la singularidad de recibir fondos del estado a través

de la subvención y de privados. El sostenedor que será privado deberá preocuparse de la infraestructura y mantención del colegio. Este nuevo fenómeno educativo se ha denominado públicamente como “privatización de la educación” y se ha sostenido bajo la lógica de incentivar la “cobertura educacional” en el país, generando una mayor cantidad de colegios en las diferentes zonas geográficas y así un mayor acceso de los niños y niñas al sistema educativo. El Estado pasa a ser un ente regulador y supervisor de establecimientos educativos, aceptando que diversos sostenedores se hagan responsables de impartir educación.

“El Ministerio de Educación Pública reconocerá oficialmente a los establecimientos educacionales que impartan enseñanza en los niveles básico y medio, cuando así lo soliciten y cumplan con los siguientes requisitos: Tener un sostenedor, que podrá ser una persona natural o jurídica, que será responsable del funcionamiento del establecimiento educacional. Dicho sostenedor o representante legal, en su caso, deberá a lo menos, contar con licencia de educación media.” (LOCE, 1990: 21°)

Por todo lo anterior, se ha conformado un sistema escolar chileno que posee tres tipos de establecimientos, a saber: municipalizado (ex-público), particulares pagados y particulares con financiamiento compartido o también denominados subvencionados particular.

Es menester señalar que el traspaso de las funciones desde el Ministerio de Educación a los municipios y privados, generó una gran cantidad de cambios e impacto en el sistema educativo nacional, lo que se ha reflejado en mayor cobertura de matrículas, una clara segmentación de la educación y un aumento imparable de establecimientos particulares con financiamiento compartido.

Según la Ley 19.410 del año 1995, el Estatuto docente se modifica, definiendo que en el procedimiento de concursabilidad para el cargo director será el Alcalde del Municipio quién elige al representante del cargo, de acuerdo a una terna que le presentan los equipos técnico pedagógico del municipio. Además se determina que el cargo dure cinco años y puede re concursar.

Además se instala el sistema de “administración delegada” en los establecimientos escolares, que permite que los directores puedan disponer y administrar los fondos económicos entregados por el municipio para mejorar la calidad de la educación. Tomar la decisión de qué escuela y por tanto qué directores pueden administrar y gestionar sus recursos autónomamente. Es una medida que determina el sostenedor, es decir el Alcalde del municipio.

En este mismo sentido el Programa de 900 Escuelas (P900) que se instala en la década de los 90 en conjunto con la Reforma Educativa viene a establecer por primera vez en Chile un acercamiento a los ámbitos de Gestión, para que los establecimientos educacionales aprendan a autogestionarse considerando el modelo de descentralización educativa que se había instala en el país.

El P900 propuso la constitución de un Equipo de Gestión Escolar (EGE) compuesto por directores, docentes y si es posible, otros miembros de la comunidad escolar. El EGE se instala para articular y coordinar la planificación, ejecución y evaluación de las acciones educativas en torno a una visión compartida por todos los actores y que se plasme en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de esa comunidad escolar. (Larraín, 2002)

Ahora bien, es fundamental señalar para el contexto de esta investigación que la descentralización del sistema educativo nacional, significó un traspaso de los establecimientos públicos, que administraba el nivel central al nivel municipal, sólo a nivel de administración de recursos financieros y humanos, pero no desde el punto de vista técnico pedagógico. Desde ésta perspectiva la administración del currículum escolar siguió y sigue estando en manos del nivel central, o sea del Ministerio de Educación que es la entidad que entrega los elementos curriculares a los establecimientos del todo país.

Para evaluar la implementación del currículo en los establecimientos escolares, desde el nivel central, se implementó el Sistema de Supervisión Nacional, cuyo objetivo se explicitó en dar apoyo y soporte técnico - pedagógico a las escuelas del país que ya no dependían de la Ministerio de Educación (municipales y particulares subvencionadas).

Dicha estrategia se ha transformado en una práctica de fiscalizar y supervisar las acciones internas de cada establecimiento en relación a la gestión del currículo.

Así como en los ochenta, el mayor énfasis estuvo en la cobertura de matrículas gracias a la gran cantidad de colegios subvencionados particulares que se comienzan a construir en el país. En la década de los noventa la preocupación se centra en la “calidad y procesos de educación”, es decir qué tipo de servicio educativo están entregando las escuela del país a los y las estudiantes. En este cambio de énfasis, los gobiernos de la Concertación, se focalizarán en mejorar la administración de las instituciones a través de acciones vinculadas a mejorar los procesos internos, gestión de recursos humanos, calidad de servicio, transparencia gestión estratégica, entre otras. Todo con la finalidad de revalorizar la gestión escolar, como núcleo fundamental en la eficacia y eficiencia de la calidad de la educación chilena.

La descentralización de la educación se consolida aún más en con *la “modernización de la gestión pública”* que se llevó a cabo en todas las áreas de estado chileno durante la década de los noventa, modernización que respondió a la lógica de libre mercado y al enfoque administrativo empresarial impuesto durante el gobierno militar. Esta modernización de la gestión se instala con mayor fuerza en todas las esferas del país con la creación en 1996 del “*Centro Nacional de Productividad y Calidad: Chilecalidad*” que opera como un Comité de la Corporación de Fomento de la Producción, CORFO. Chilecalidad pasa a ser la entidad que buscará ser referente y promotor de la gestión de excelencia dentro de las organizaciones, sobre todo en educación, entregando modelos de calidad para la gestión.¹

Este programa de modernización de la gestión pública parte de la premisa que un problema común son las deficiencias financieras y administrativas en la gestión de los servicios y políticas públicas, situación que no escapa al sistema educativo. Los municipios como encargados de la administración de educación deberán comenzar a mejorar la gestión

¹ www.chilecalidad.cl

de los servicios y procesos internos, alcanzando mayores grados de eficiencia, eficacia y calidad en la gestión de los servicios educativos.

Con la promulgación en 1990 de la Ley Orgánica Constitucional de Educación, se consolida la descentralización y fomenta la gestión escolar desde las escuelas, comenzando a posicionar el rol director como gestor escolar. El foco central de ley estuvo en la autonomía de las instituciones educativas:

“Los establecimientos educacionales de los niveles básico, común y especial, y media humanístico-científica y técnico profesional declarados cooperadores de la función educacional del Estado se considerarán de pleno derecho reconocidos oficialmente para los efectos de esta ley”. (LOCE, 1990)

Se destacan algunas características centrales de la Reforma Educativa de 1990 relacionadas con la gestión de las escuelas: la escuela está organizada en función de logro de sus prepositos educativos. Está organizada para asegurar aprendizajes en todos los niños, gestiona con autonomía, función directiva que constituye un resorte para el mejoramiento del servicio educativo.

Con esta implementación de la Reforma Educacional de los noventa, se dio énfasis al mejoramiento de la gestión escolar, apuntando fundamentalmente a circunscribir el papel del estado a temas de supervisión y evaluación, transfiriendo a niveles locales las funciones de ejecución políticas y administrativas de los recursos humanos y financieros. Con estas nuevas políticas, los directores de escuelas debieron asumir nuevas funciones, además de continuar con sus labores de “administradores” de la institución, comenzando de apoco a instalar prácticas de gestión educativa.

En este periodo se instalan varios programas y herramientas de gestión que serán íconos de las políticas educativas de los noventa. En resumen:

- *Programas de 900 Escuelas Focalizadas, P900.*
- *Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE Básica).*

- *Programas de Asistencialidad Estudiantil (alimentos y textos a los niños más necesitados).*
- *Creación de Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Rural (MECE Rural)*
- *Creación de Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE Media)*
- *Implementación progresiva de la Jornada Escolar Completa diurna (JEC)*
- *Creación de herramientas de planificación para la educación municipal. Planes Anuales de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM).*

(Larraín y Pizarro, 2005: 4-5)

La Reforma Curricular fue un hito relevante de la década de los noventa. Fue la renovación del currículum desde 1996, y es aquí donde se pone en marcha un proceso de actualización de los contenidos curriculares en los distintos niveles de la educación escolar, específicamente se comienza con la formulación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. (Cox, 2003)

Con el cambio de siglo, comienza una nueva era en términos de gestión escolar, los gobiernos de turnos se percatan que el énfasis de la política educacional ha estado concentrada mayormente en cobertura e infraestructura, más que en instalar prácticas de gestión en las escuelas y en la calidad de los aprendizajes, siendo que las brechas y diferencias sociales se han ampliado aún más.

A pesar de que la gestión escolar fue un concepto que estaba en agenda política no fue el punto central de la gestión política. En este nuevo siglo, las políticas educacionales comienzan a focalizarse en gran parte a los temas de gestión escolar, hay una mayor preocupación por como los actores del sistema educativo están gestionando las escuelas del país, específicamente directores y profesores de la institución. Se instala la preocupación por los resultados de aprendizajes de los y las estudiantes, atendiendo que una institución escolar que tiene buenas prácticas de gestión en los distintos ámbitos obtendrá mayores

logros de aprendizaje en sus estudiantes, es así como comienza a sonar fuerte en la literatura, en los discursos públicos y medios de comunicación, el concepto de un “buen líder escolar”, precisando que para generar altos resultados de aprendizaje en las instituciones se necesita de líderes escolares que se centren en el aprendizaje de la organización.

Con este argumento de base, las políticas de gobierno se focalizan en comenzar a potenciar el desarrollo de las capacidades de los directores en prácticas de gestión escolar, para esto las políticas de gobierno desde el año 2006, apuntaron a fortalecer la formación de directores, sobre todo en lo técnico-pedagógico. Para eso se generan marcos regulatorios, modelos y nuevas herramientas de gestión que los directores pudiesen implementar en las escuelas del país y diseñaron cursos talleres de formación de directores, cuyo eje de formación era el desarrollo de competencias directivas.

De esta manera lo refleja la Ley N° 19.979 del 2004, donde se establece que los directores de establecimientos educacionales, para asegurar la calidad del trabajo educativo, contarán en el ámbito pedagógico con las siguientes atribuciones: "formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación; organizar y orientar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento, y adoptar las medidas necesarias para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos”.

Además, la Ley señala que para incorporarse a nuevos cargos en función docente directivo y de unidades técnico-pedagógicas, los postulantes deberán cumplir con el requisito de contar, a lo menos, con perfeccionamiento en las áreas pertinentes a dicha función y una experiencia docente de cinco años.

A raíz de lo anteriormente planteado, cada vez más los equipos directores de establecimientos educacionales van a disponer de una mayor amplitud de dispositivos encaminados a generar competencias para una gestión efectiva. Entre estos mencionamos la

organización de talleres de profesores o instancias de reflexión pedagógica, GPT; la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, PEI; la elaboración participativa de Manuales de Convivencia; la postulación a Programas de Mejoramiento Educativo, PME; además de:

- *Marco para la Buena Enseñanza.*
- *Marco para la Buena Dirección.*
- *Modelo de Gestión Escolar.*
- *Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación, SACGE.*

En el año 2006, se establece un Consejo Asesor presidencial cuyo análisis se centró en mejorar la organización y gestión del sistema de establecimientos de propiedad pública para hacerlo más efectivo, realzando los concepto de “eficacia escolar” y calidad de la educación.

Desde la perspectiva curricular, en el año 2009 se diseña un nuevo “ajuste curricular” que se pone a disposición de directores y docentes, y se comienza a implementar en diciembre de ese mismo año. Este nuevo cambio curricular viene a reforzar el desarrollo de los aprendizajes claves de cada sector del currículo, desde primero básico a cuarto medio, estableciendo mayor continuidad y progresión en el desarrollo de habilidades y contenidos. Además entrega un nuevo enfoque de evaluación para el aprendizaje, establece nuevas orientaciones didácticas, y además entrega una nueva herramienta de apoyo curricular: Mapas de Progreso de Aprendizaje, todo en el contexto del Marco curricular ya existente. Actualmente se encuentran en vigencia las Bases curriculares 2011, que se pretenden implementar desde primero a sexto año de enseñanza básica y que define y fortalece la concepción de aprendizaje por competencias.

Con la finalidad de profundizar en la estrategia de descentralización y entregar más recursos a las escuelas del país para su mayor autonomía, se declara en el año 2008, la Ley Subvención Escolar Preferencial. Dicha Ley permite que los establecimientos educativos, a

través de sus sostenedores (Municipios o particulares) puedan obtener más recursos económicos desde el Ministerio de Educación, recursos que se determinan por estudiantes que cuente la escuela en situación de “prioritario”. Al respecto al Ley señala: *“se entenderá por prioritarios a los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo”*.

Con la entrega de esta subvención a los sostenedores se obliga a que las instituciones educativas diseñen un Plan de Mejora Educativo (PME) en el cual los directores deberán comprometer acciones que permitan subir la calidad de la educación y metas de aprendizaje, calidad que será medida por la prueba SIMCE. Con este compromiso a subir resultados, se obliga a los directores a gestionar su institución educativa para lograr la eficacia y la mejora escolar, sobre todo en los ámbitos de la gestión del Curriculum (Técnico- pedagógico).

Por otra parte, al comprometer acciones y metas deberá a su vez dar cuenta de los resultados, por lo que la Ley señala la Rendición de Cuenta (*accountability*²) será responsabilidad del director entregarla al sostenedor para luego éste dar cuenta al Ministerio de Educación de los resultados. Con este acto, se consolida la autonomía de la gestión del director y la necesidad de formar sujetos con capacidades de gestión de empresas.

Posteriormente se promulga la Ley Educación General de Educación de año 2010, en la que se reitera la función de autonomía de la gestión de los establecimientos educativos y del rol de líderes de los equipos directores, sus responsabilidades, su desarrollo profesional, promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas y se recalca la realización de la supervisión pedagógica al aula. Además se reafirma el rol de supervisión del nivel central de educación

² Nombre que se utiliza como sinónimo de responsabilidad, de dar cuenta, responder por, dar cumplimiento, básicamente a nivel de gestión pública.

“El Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación velarán, de conformidad a la ley, y en el ámbito de sus competencias, por la evaluación continua y periódica del sistema educativo, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación” (LEGE, 2010:7º)

Actualmente las políticas de gobiernos han continuado en la profundización de desarrollar competencias de gestión escolar en los directores de escuela, desde el año 2011 las políticas de gobierno, a través del CPEIP, han generado una Plan de Formación de Directores que pretender continuar fortaleciendo las competencias directivas en ámbitos de gestión, pero ahora una diferencia que se ha resaltado es una formación centrada en lo pedagógico, es así como la dirección del CPEIP 2012 señala: “buscamos mejorar la gestión educativa, mejorar la calidad de los aprendizajes.... Alta dirección pedagógica, que sepa llevar el tema curricular, un director debe saber del currículo”³

En síntesis, las políticas educacionales de nuestro país, durante estas últimas décadas han buscado la descentralización de la administración del sistema educacional; el mejoramiento de la calidad y equidad en la educación, determinando que para cumplir estos objetivos se ha entregado mayor autonomía a los establecimientos en las áreas de gestión curricular, planificación estratégica, gestión de recursos y convivencia escolar, para que las escuelas administren y gestionen sus conocimientos, convencidos de que estos serán la solución para mejorar el nivel de logro de los aprendizajes de los estudiantes, situación que de acuerdo a los resultados de SIMCE 2011, no se han reflejado en todas las escuelas del país.

Entonces es necesario señalar, que lo que no se ha reforzado en profundidad en la instalación de estas políticas educativas, ha sido la formación y el desarrollo de conocimientos de los sujetos que deben implementar estas políticas o nuevos modelos en las escuelas: directores. Sujetos que han debido implementar los cambios solicitados sin haber recibido una formación en profundidad de lo que significa la gestión escolar.

³ Violeta Arancibia, nota de campo extraída de reunión convocada por Programa de Formación de directores 2012 CPEIP, para universidades y entidades de formación. 14 de Marzo 2012, 17: 50 hrs.

Para muchos ha sido un obstáculo en su quehacer pedagógico, puesto que no han recibido la formación necesaria para modificar las prácticas de gestión del establecimiento escolar, por lo que se han transformados sólo en reproductores de conceptos ministeriales, sin considerar las problemáticas reales del establecimiento.

3.1.2 Investigaciones nacionales e internacionales sobre la Eficacia Escolar y el Liderazgo pedagógico como clave para la Mejora escolar.

Como bien se señaló anteriormente, la instalación del modelo de gestión escolar en las instituciones educativas de nuestro país, surge del *Modelo de Calidad de la Gestión de excelencia* impulsado por Chilecalidad en la década de los noventa. Lo interesante además a destacar es que el diseño que promueve Chilecalidad se inspira en las lógicas del “Total Quality Management empresarial (TQM) “Gestión de Calidad Total” o European Foundation for Quality Management (E.F.Q.M)” que proviene de mundo empresarial y que busca la “excelencia en la calidad de la gestión. (Bolívar, 2003)

El Total Quality Management se construye en la comprensión de que una organización puede crecer y sobrevivir cuando sus clientes y necesidades son satisfechas por una organización de un modo más eficiente y efectivo que por sus competidoras.

El Modelo EFQM se sustenta de la premisa que *“los resultados excelentes en el rendimiento general de una organización, en sus clientes, personas y en la sociedad en que actúa se logran mediante un Liderazgo que dirija e impulse la Política y Estrategia, que se hará realidad a través de las personas de la organización, las Alianzas y Recursos y los Procesos” (Bolívar, 2002:22)*

Este modelo se basa en tres elementos fundamentales para su aplicación: la Orientación y necesidades de los clientes, la mejora continua de la entidad y la orientación en los procesos de trabajo. Estos componentes dan sentido a la gestión de una organización que busca una mejora permanente, busca la calidad y que está dispuesta a jugar y competir en la dinámica de “libre mercado” (neoliberal). Otro elemento que enriquece la fundamentación de la instalación del modelo de gestión escolar son los sistemas de acreditación de calidad de la gestión EEUU, Malcolm Baldrige Award e ISO 9000-9001, que también provienen del mundo empresarial y que buscan la certificación de la calidad de los procesos de una organización.

La pregunta que surge ¿están o estaban las escuelas de nuestro país dispuestas y preparadas para entrar en está juego de competencia educativa? Según nuestras autoridades educativas, claro que lo estaban, situación que emplazó a las escuelas a iniciar la instalación de prácticas de gestión escolar al interior de las escuelas, que apuntarán a la mejora continua y a la calidad educativa. Era lo que se estaba situando en los distintos espacios educativos del mundo, por lo tanto, si no entrabamos en esta dinámica no estaríamos a la vanguardia de la educación del mundo. Chile debía dar el ejemplo en Latinoamérica ante cualquier costo.

En una de las investigaciones de A. Bolívar se hace referencia al concepto de mejora continua y como se ha instalado la visión “Calidad” en la Educación. Al respecto señala:

“El discurso de la calidad funciona, además, como un discurso moral, que apela a la responsabilidad de los actores del funcionamiento de las organizaciones, culpabilizándolos de su crisis o fracaso e induciéndolos a que sean más productivos. Al tiempo, oculta y desplaza los problemas centrales de la educación, particularmente los vinculados a la financiación de la educación, a problemas de eficacia y eficiencia del propio sistema educativo. De este modo, la cuestión ya no es de contar con mejores centros, con edificios decentes, bien dotados de todo el profesorado y de apoyo necesario; no, no..., desresponsabilizándose en parte el Estado de la educación, la calidad depende ahora del funcionamiento del propio centro, y de su capacidad para ganarse clientes. La lógica económica se sobrepone a la política educativa. (Bolívar, 1999:82)

Cabe señalar, que entenderemos por gestión escolar la articulación de todas aquellas acciones que hacen posible que se logre la finalidad de la institución: educar (Lavín, 1998), es decir, la capacidad para cumplir con los logros de aprendizajes de la institución educativa. Las acciones están relacionadas a la planificación, asignación de recursos,

evaluación permanente, desarrollo de los profesionales de la institución y por cierto, dar espacios para generación de comunidades de aprendizaje.

Por otra parte, profundizaremos en las investigaciones que han dado respaldo al concepto de gestión escolar y a la instalación de éste en el sistema escolar. Abordaremos también, investigaciones nacionales e internacionales que fundamenten lo importante que son las prácticas de gestión de los sujetos que son parte de la escuela para lograr la mejora educativa.

Se ha reconocido que la capacitación de los directores y docentes es un elemento de gran relevancia cuando se pretende mejorar la calidad de la educación, y por sobre todo, formar organizaciones que sean eficaces y logren aprender de sí mismas.

3.1.2.1 Movimiento de Eficacia Escolar

Analizando las investigaciones del movimiento denominado “eficacia escolar”, desde que Coleman (1966) afirma que el rendimiento de los estudiantes está marcado por su origen social y no por el rol que juega la escuela (Murillo, 2003:55), comienza las investigaciones que quieren comprobar cuantitativamente, cuales son las variables de la institución educativa que alteran los resultados de aprendizajes de los y las estudiantes, analizar cuanto influye la escuela en el rendimiento escolar de los y las estudiantes. Es así como se destacan como variables influyentes, las características de la escuela, la gestión de la misma, el rol de profesores, directores, asistentes, apoderados y padres, características familiar del sujeto. El liderazgo es una variable que está inmersa dentro del rol director, destacando la iniciativa de mejoramiento del director y que éste se convierte en eficaz cuando ejerce su liderazgo con el fin de apoyar a profesores y alumnos en la búsqueda de la excelencia académica.

En Chile los estudios de eficacia escolar comenzaron desde fines de la década de los ochenta y se han destacado por tomar las variables de eficacia trazadas internacionalmente y luego aplicarlas a la realidad nacional. Entre esas investigaciones se ha destacado el estudio sobre eficacia escolar, “*Escuelas efectivas en sectores de pobreza ¿quién dijo que no se puede?*” (Bellei, Muñoz, Pérez & Raczyński, 2005), quienes analizan las características a nivel de gestión institucional y de aula de distintos establecimientos educacionales, las comparan y posteriormente relevan los elementos que favorecen la obtención de resultados de eficacia en condiciones de vulnerabilidad.

Por otra parte, los autores Martinic y Pardo, han clasificado las investigaciones de eficacia escolar en tres líneas de estudio: una primera que busca identificar las características de las escuelas asociadas con el logro educativos, una segunda que indaga en las características de los profesores asociados con el logro educativo y una tercera línea que se aboca a determinar el conjunto de factores asociados al logro educativo de los niños (Martini y Pardo, 2003: 217).

Estas líneas resumen los estudios de eficacia escolar en nuestro país durante las últimas décadas, no obstante es necesario reafirmar que las últimas investigaciones de eficacia escolar se han centrado en enfatizar que el director es un factor clave en el logro de eficacia, ya que es capaz de establecer orientaciones claras de los aspectos académicos, pudiendo promover iniciativas de mejoramientos, generar altas expectativas de logros escolares y por sobre todo dar espacios para la construcción de comunidades de aprendizaje.

“Las escuelas efectivas; es decir, aquellas que logran resultados comparativamente superiores a otras que atienden a una población similar, poseen ciertas características que es necesario rescatar. Son verdaderas comunidades de aprendizaje; involucran a sus miembros en la construcción de su misión educativa y ésta se centra en los aprendizajes de los alumnos.”(Larrain & Pizarro, 2002: 3)

En relación a las investigaciones internacionales sobre eficacia escolar, encontraremos estudios de eficacia realizados por: UNESCO, el Centro de Investigación y Documentación educativa de España (CIDE) *“Estados de arte de eficacia escolar de Latinoamérica”*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América latina y el Caribe (PREAL) *“Estudios de desempeños de los sistemas educativo”*, investigaciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico de Cooperación (OCDE) sobre *“Improving School Leadership”* y los estudios de eficacia escolar de Shiefelbein, Simmons, 1997; Mortimore, 1992; Hopkins, 1995 y los dirigidos por Javier Murillo.

De acuerdo a los resultados de las investigaciones de eficacia escolar, uno de los requisitos fundamentales para que un establecimiento educacional se convierta en efectiva, es el desarrollo de competencias profesionales de los profesionales y técnicos que la componen logrando un nivel que les permita el más alto desempeño.

Otro factor relevante en que una institución educativa se transforme en eficaz, se relaciona a la selección y desarrollo de líderes efectivos, es decir a la variable del director

como factor clave en la eficacia escolar, y más en específico, en establecer que un liderazgo debe estar centrado en la instrucción (enseñanza y aprendizaje).

“algunos sistemas educativos se han asegurado de que sus líderes educativos sean también ‘líderes de instrucción’ y han puesto en práctica mecanismos para seleccionar los mejores docentes como directores”, concentrando el tiempo del director en el liderazgo en instrucción. (Barber, M. & Mourshed, M. 2007: 28)

Continuando con la revisión de investigaciones de eficacia, J. Murillo, ha sido uno de los exponentes internacionales que ha sido referente al momento de analizar este movimiento escolar. Dicho autor señala que una escuela eficaz es aquella que consigue el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de los que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica. En esta misma definición Murillo señala tres planteamientos claves de la eficacia en una escuela, a saber: el principio de equidad, la idea de valor añadido y se preocupa por el desarrollo integral del alumno. (2003:54)

Las características de una escuela eficaz son:

- a) Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo: sentido de comunidad.
- b) Liderazgo educativo
- c) Clima escolar y de aula
- d) Altas expectativas
- e) Calidad del currículo/ estrategias de enseñanza
- f) Organización de aula
- g) Seguimiento y evaluación
- h) Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional
- i) Compromiso e implicación de la comunidad educativa
- j) Recursos educativos.

En relación a la gestión curricular, el movimiento de eficacia escolar, ha establecido el concepto de “curriculum eficaz”, entendido como la utilización de organizadores avanzados o la existencia de objetivos claros en el curriculum (Murillo, 2004: 324). Esta importancia fundamental que se le da al curriculum en el movimiento de eficacia radica en que una buena gestión e implementación del currículum, tanto a nivel de centro educativo como en el aula, permitirá alcanzar las metas de aprendizajes propuestas por la propia escuela.

En este punto cobra relevancia el concepto de “propia escuela”, tal como lo explica el concepto de curriculum eficaz, una institución educativa debe ser capaz de implementar el curriculum adaptándolo a las características propias de la escuela y además a los resultados de aprendizajes obtenidos. Si la escuela no logra los objetivos propuestos es necesario readecuarlos (feedback), revisar las prácticas de enseñanza y aprendizaje y las de evaluación. Por lo tanto no hay una rigidez en la implementación de los programas, por el contrario se busca la “gestión del currículum” en la escuela.

Entendiendo que el curriculum es un instrumento de poder, debiese preocuparse no solo por los objetivos de aprendizaje de la escuela a corto plazo, sino a largo plazo, esa es una misión de los líderes educativos de la institución, los que deben ser capaces de gestionar el curriculum en pos de la mejora de los aprendizajes escolares.

En síntesis, el movimiento de eficacia escolar define algunos puntos claves en el curriculum eficaz:

- a) concepto de operación de los elementos esenciales del currículum,
- b) la puesta en marcha del currículum como un sistema de retroalimentación: definición de las metas y evaluación de su logro;
- c) el papel latente del currículum como control del poder de los conocimientos;
- d) y la importancia del currículum para la enseñanza a lo largo de la vida. (2004: 325)

En resumen las investigaciones internacionales presentadas han entregado como resultado factores claves de la eficacia escolar vinculados a la gestión de la escuela, al

clima escolar, al rol del director, la eficacia curricular y también a las características pedagógicas del profesor.

Una diferencia relevante entre los estudios chilenos y extranjeros son las variables que influyen en la lograr eficacia escolar en las escuelas radica en la variable sociocultural, es decir que en Chile el rendimiento escolar y por lo tanto los resultados de eficacia escolar, están sujetos a variables exógenas vinculadas a elementos culturales, económicos y sociales (2003: 229).

3.1.2.2 Investigaciones sobre el Liderazgo pedagógico como clave para la Mejora Escolar.

Ya revisados y establecidos los principales factores que inciden en que una escuela sea eficaz, ahora nos queda revisar las investigaciones más actuales que han apuntado a señalar como lograr finalmente la mejora de las instituciones educativas, considerando cuales son los elementos que permiten un mejoramiento educativo, ya no solo desde una perspectiva de variables medibles, sino también considerando elementos más cualitativos ligados a contextos socioculturales de la escuela.

En la exploración de investigaciones internacionales que apuntan a la gestión escolar y por ende a la mejora educativa, se ha concluido, al igual que el movimiento de eficacia escolar, que la formación de líderes es clave en el proceso de mejora permanente, así lo han señalado estudios de Leithwood, MacBeath, Anderson, Mascal, Bolívar, Murillo, entre otros, enfatizando que una buena práctica de gestión escolar potencia un aprendizaje de calidad.

Se ha definido el liderazgo escolar como: “la labor de movilizar e influenciara otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas en las escuelas” (Leithwood, 2009:20)

Un elemento común que han presentado las investigaciones del liderazgo en gestión escolar, transformándose en una de las claves para un liderazgo efectivo es aprender a gestionar el curriculum, entiendo que la gestión curricular implica la gestión de la instrucción (enseñanza y aprendizaje). Por ejemplo, K. Leithwood señala como una de las claves del liderazgo que potencie la mejora de la institución es la gestión del Programa de Estudio, definiendo como gestión de programa a prácticas asociadas a la instalación de metas de aprendizaje desafiantes y monitoreo de estas mismas, coordinación de programas de estudios, acompañamiento al aula a los profesores, entre otros (Leithwood, 2006).

“Desarrollar formas potentes de enseñanza-aprendizaje supone poner en especial atención en las problemáticas que surgen a nivel del aula y de la escuela. Por ejemplo, los líderes ponen el acento en la necesidad de que el equipo educativo en su conjunto tenga metas ambiciosas de aprendizaje para todos los estudiantes” (2009:29)

Relevando la necesidad de que los líderes escolares deben manejar el curriculum, es que los estudiosos de estos temas han destacado fuertemente el concepto de “liderazgo pedagógico” que se entenderá como aquel liderazgo escolar que pone el foco central del trabajo de los directores en los procesos de enseñanza – aprendizaje (Elmore, 2008)

En esa misma línea de investigación, el profesor B. Mascall⁴ nos refuerza la postura de que los líderes de la institución educativa deben desarrollar un liderazgo centrado en la administración del Programa instruccional de aprendizaje para la mejora en el rendimiento de los estudiantes. En este punto Mascall no señala que una buena administración del programa instruccional implica: definir las personas del programa de instrucción, supervisando el progreso de los estudiantes y estrategias de mejora de la escuela, protegiendo al personal de demandas externas improductivas que solicitan su atención y asignando recursos para fomentar los esfuerzos de mejora de la escuela. En síntesis, éste autor nos plantea que una liderazgo distribuido en la institución ayudará al desarrollo de las personas y a la gestión del programa de instrucción.

En síntesis, éste autor nos plantea que una liderazgo distribuido en la institución ayudará al desarrollo de las personas y a la gestión del programa de instrucción.

En esta misma lógica, las investigaciones de S. Anderson sobre liderazgo también arrojan un eje central de “Gestión de la Instrucción” (enseñanza y aprendizaje) para la mejora escolar y define prácticas de liderazgo tales como:

“la dotación de personal (selección de docentes, decisiones a la interior de la escuela respecto del personal profesional), la provisión de apoyo técnico y material a los docentes (e.g ., desarrollo de curriculum, recursos materiales), y la supervisión de los

⁴ Presentación realizada en seminario “Paradojas en la distribución del liderazgo en educación”, Programa CRECE, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso 9 de Abril de 2012.

docentes, figuran en las responsabilidades oficiales de cada director de escuela y su equipo técnico” (Anderson, 2010:45)

Anderson nos señala además, que un director eficaz no se destaca sólo por implementar estas prácticas, sino en cómo estas se ejecutan. Un líder centrado en la mejora de aprendizajes debe situar las decisiones y procesos de las prácticas de gestión escolar en la gestión de la enseñanza y aprendizaje, donde él sea capaz de promover estratégicamente a la comunidad educativa en una visión y metas de mejoramiento escolar conjunta, no desvinculados de los proyectos educativos de la institución.

Por otra parte, desde una perspectiva mayormente ligada a la gestión curricular y correlacionada totalmente con el liderazgo pedagógico, el investigador A. Glathorn, nos explica que un elemento central para que los líderes de las escuelas lideren el proceso de cambio curricular de la institución, o podríamos decir la re significación de este, se hacen necesarios varias nuevas prácticas y procesos internos que implican una participación de toda la comunidad educativa. Glathorn nos señala que para generar cambios el líder debe trabajar sistemáticamente y totalmente la planificación estratégica, luego dar paso a la iniciación y la implementación del currículo, según los pasos establecidos, previendo de la entrega de los recursos suficientes para la instrucción y dotar de personal idóneo para esto, y luego finalmente el nuevo currículo sea institucionalizado (Glathorn, 2009)

Glathorn nos explica que la llave del éxito es un Curriculum Líder, entendido como un currículo que pueda: Proporcionar una amplia variedad de actividades para la familia participantes. Mirar más allá del grupo básico de padres que siempre ayuda voluntariamente. Proporcionar un modelo de colegio que pueden ser participar a padres y pares de trabajo al mismo tiempo con los alumnos. Que posea una variedad de fuentes externas de voluntarios, financiamiento y currículo apoyados. Y que proporcione caminos (rutas) para tomar una escuela patrocinada fuera de la comunidad. (2009)

En la exploración de investigaciones nacionales nos encontramos con estudios que apuntan principalmente al rol del liderazgo directivo para una buena gestión escolar. Variadas investigaciones dan cuenta de la importancia del liderazgo en la gestión, pero no de lo fundamental de la gestión pedagógica o curricular en la mejora de los aprendizajes de la institución. Se han presentados los resultados de estudios donde se esboza que uno de los factores claves para una buena gestión directiva en la institución escolar se consigue en el espacio mancomunado del director y sus profesores, donde las acciones del director y las respuestas de sus docentes ponen el énfasis académico como una meta fundamental.⁵ Para lograr una buena o una mejora en la gestión de un centro educativo, el Consejo Asesor Presidencial del año 2006, ya señalaba que hay considerar el desarrollo profesional de los equipos directores, su compromiso con el aprendizaje y la formación de los estudiantes, ya que se sabe que el liderazgo del director y su equipo en un centro escolar es una condición necesaria para la efectividad de ese centro.

Por otra parte, el Centro de Estudios de políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), se ha dedicado a estudiar la relevancia que tiene el liderazgo educativo en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes, considerando estudios internacionales tratan de entregar un aporte a la investigación nacional, poniendo en evidencia que para analizar el rol del liderazgo en los establecimientos nacionales es necesario considerar el contexto escolar en que se ponen en juego las prácticas de liderazgo, para luego dar paso al análisis de los resultados y distinguir que tipo de liderazgo a implementar.

De múltiples formas la Fundación Chile también ha desarrollado investigaciones y entregado aportes en temas de gestión escolar, a través de actividades de seminarios y charlas, implementación de cursos, pasantías en formación. Se ha preocupado por estudiar, analizar y describir las competencias que son necesarias desarrollar en los directores para que puedan gestionar el aprendizaje de los y las estudiantes y por tanto fortalecer la eficacia de las instituciones o su mejora permanente. Algunas de las competencias que Fundación Chile ha mencionado, encontramos: Liderazgo Directores, Gestión de la Innovación y

⁵ Seminario sobre Liderazgo directivo, Centro de Perfeccionamiento e Investigación Pedagógica, 2009.

trabajo en equipo, competencias que se contextualizan en los ámbitos de la gestión institucional y pedagógica.

Otra publicación interesante de señalar y que se vincula a la gestión y liderazgo director, es la realizada por Weinstein, Muñoz y Núñez, quienes se dedican hacer una revisión histórica las funciones y atribuciones del rol del director en los últimos ochenta años. La revisión histórica realizada, determina que los treinta últimos años la legislación educativa chilena ha apuntado a establecer norma que entrega otorgan autonomía y fortalecimiento a los equipos de dirección y reconoce la centralidad del liderazgo pedagógico en la gestión del cargo director.

A mayor abundamiento, se debe relevar que estos autores concluyen señalando, que las tareas vinculadas a lo técnico pedagógico de los directores, no han estado claras en su transmisión desde la legislación, siendo más bien información y además señalan que:

“la función directiva en estos 80 años tiene relación con un cambio en el rol que se espera que los directores y el equipo directivo cumplan. Si antaño se pretendía que ellos fuesen los fieles y diligentes operadores de directrices que provenían desde el nivel central del sistema escolar, ahora se les demanda que se transformen en los líderes educativos de sus establecimientos. (Weinstein, Muñoz y Núñez, 2010:77)

Las investigaciones nacionales vinculadas a eficacia escolar y mejora continua aún no alcanzan a reflejar la realidad de los sujetos que componen los establecimientos educacionales de nuestro país, sólo se ha investigado desde una perspectiva distributiva, desde el nivel de los hechos, sin llegar a comprender qué significado tiene para los actores educativos la gestión escolar y en específico la gestión curricular. Se han tomado decisiones en estos ámbitos, por parte del nivel central de educación, con la información entregada mayormente por las investigaciones internacionales que los estudios nacionales.

De acuerdo a todas estas investigaciones, se ha concluido que el factor fundamental para que exista una buena gestión escolar centrada en lo curricular que permita el desarrollo y crecimiento de organizaciones, es necesario una gestión que se preocupe por liderar los procesos pedagógicos en función de los aprendizajes de las y los estudiantes, es decir que

sea capaz de liderar el currículum escolar, siendo motivadores y creadores de nuevos retos para sus propias escuelas.

Con los antecedentes anteriormente entregados, no cabe duda que la Gestión Escolar y por sobre todo la gestión del currículum (procesos de enseñanza y aprendizaje) han tomado un papel fundamental en el mejoramiento y crecimiento de las instituciones educativas y promoviendo que éstas se transformen en organizaciones que aprenden.

Ante tal situación los directores han debido ampliar sus responsabilidades de administradores de la institución a ser líderes del proceso educativo y líderes del currículum con el objeto de generar aprendizaje en todos los miembros de la comunidad y por sobre todo una mejora constante y duradera en los logros académicos de la institución.

3.1.3 Modelo de Calidad de la Gestión Escolar: su Aseguramiento e Implementación en el ámbito de la Gestión Curricular.

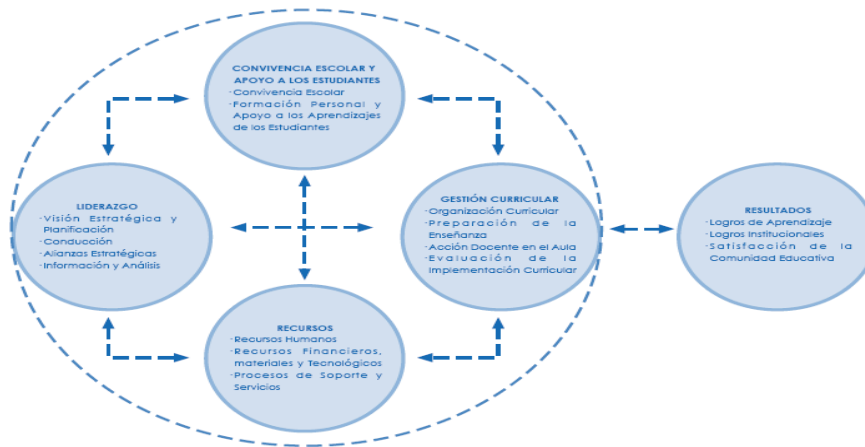
Para comprender el fenómeno en estudio, es importante seguir describiendo como se ha instalado el concepto de gestión escolar y específicamente la gestión curricular en el sistema educativo nacional, es así que señalaremos que en el año 2005 se instala en la administración de las escuelas del país el *Modelo Calidad de la Gestión Escolar*, modelo que será un referente para las escuelas del país y que buscará desarrollar procesos de mejoramiento continuo que permitan lograr más y mejores aprendizajes en los estudiantes. Específicamente el modelo busca:

- *Identificar los procesos significativos posibles de abordar desde la práctica de cada establecimiento reconociendo, valorando y promoviendo la diversidad de los establecimientos para aplicarlos a su contexto, cultura e historia particular.*
- *Promover el mejoramiento continuo a través del incremento de la calidad de los procesos de gestión y de sus resultados.*
- *Promover la responsabilización de los establecimientos y de los diferentes actores de la comunidad escolar por los resultados alcanzados.*

(Modelo de Calidad de gestión escolar, 2005)

Establece áreas centrales de la institución escolar, las que divide en áreas de procesos: gestión curricular, gestión de recursos humanos y financieros, gestión de la convivencia escolar y Liderazgo pedagógico, y además agrega un área de resultados. A su vez cada área posee dimensiones y un total de 15 elementos de gestión que expresan el contenido técnico del área.

A continuación se presenta el modelo de Calidad de la Gestión Escolar chileno.



En lo que respecta al área de Gestión Curricular se explicitan cuatro dimensiones:

Organización Curricular: prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la propuesta curricular diseñada sea coherente con el PEI y articulada con el Marco Curricular, en el contexto de las necesidades formativas y educativas de los estudiantes.

Preparación de la enseñanza: prácticas del establecimiento educacional que aseguran la organización, análisis y evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje para la implementación del currículo en el aula.

Acción docente en el aula: prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la implementación curricular se concrete eficazmente en el aula a través del proceso enseñanza – aprendizaje.

Evaluación de la Implementación Curricular: prácticas del establecimiento educacional para determinar el grado de desarrollo e impacto que tiene la implementación del diseño curricular.

Estas cuatro dimensiones son las que se deben implementar en las escuelas del país para gestionar el curriculum, mediante la instalación de los elementos de gestión. Una institución escolar que es capaz de instalar las prácticas asociadas a estas dimensiones o elementos de gestión curricular, se transformará en una institución que logre aprendizajes de calidad.

Lo que pretende este modelo es que fomentar autogestión y autonomía escolar, siendo totalmente lógico desde la perspectiva de la descentralización. La pregunta que surge entonces es: ¿cómo el estado, nivel macro, se cerciora de la implementación de éste modelo en el área de la gestión curricular en las escuelas del país? ¿Cómo asegura la calidad en la instalación del modelo de gestión? Para dar respuesta a estas interrogantes revisaremos el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) es un documento de política pública que busca desarrollar en las escuelas: Calidad, equidad y participación. Este instrumento tiene como finalidad la autoevaluación permanente de las instituciones educativas, para que los sujetos que conforman la institución puedan ir analizando y reflexionando sobre su prácticas gestión y los resultados de aprendizaje obtenidos. *El SACGE es un marco con estándares y regulaciones para la gestión y accountability de las escuelas del país.* (Sentidos SACGE, 2006:5)

Este sistema de aseguramiento está compuesto por rigurosos criterios, que permiten a los establecimientos ir contrastando su gestión institucional y contrastar, y una metodología evaluativa que permite satisfacer tres funciones:

- *Función Normativa: al identificar áreas y dimensiones clave de la gestión.*
- *Función Comprensiva: al interrogar al establecimiento a través de preguntas claras y específicas sobre sus prácticas, denominadas “elementos de gestión”, los obliga a entregar evidencias tangibles y demostrables.*

- *Función Transformacional: al señalar los requerimientos que deben satisfacer sus prácticas para alcanzar niveles de excelencia, permite observar la distancia entre sus prácticas reales y los niveles de calidad que pueden alcanzar.*

(2006: 9)

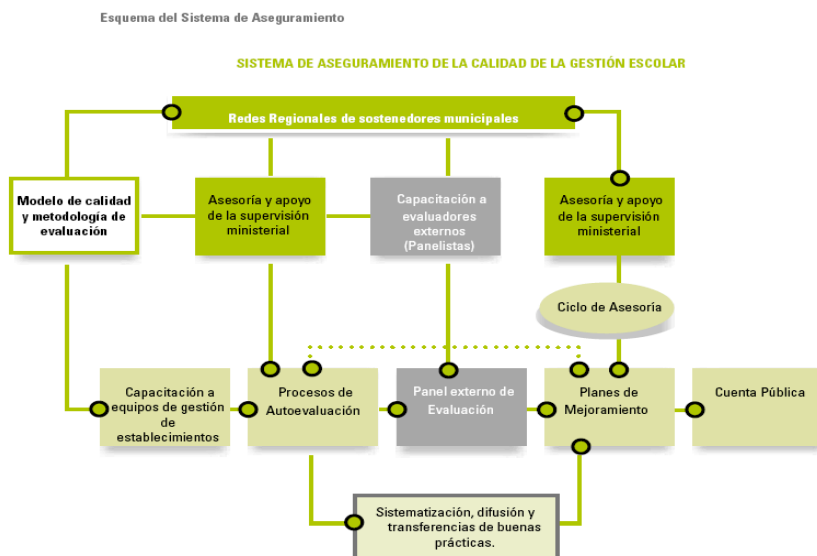
El SACGE establece tres procesos centrales en su implementación:

- Autoevaluación institucional
- Formulación de un plan de mejoramiento (puede ir acompañado de un fondo para el Mejoramiento de la gestión)
- Rendición de cuentas públicas a la comunidad escolar (demostrar con evidencias resultados)

¿Y qué evalúa el SACGE en las escuelas del país?

Lo que pretende el SACGE es que las escuelas se autoevalúen las capacidades de gestión institucional, las capacidades que inciden en la posibilidad de implementar eficientemente el currículum y de alcanzar aprendizajes de calidad con sus alumnos (2006:7). Para lograr su capacidad de gestión en la implementación del currículum se deberá seguir los elementos que componen el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.

En resumen, el SACGE como instrumento de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar señala los siguientes procedimientos a desarrollar en las escuelas: Capacitación de Equipos, Proceso de Autoevaluación (diagnóstico interno), Apoyo de Panel externo de evaluación (conformado por Departamento Municipal de Educación y Departamento Provincial Educación), construcción Planes de Mejoramiento Educativos, rendición de Cuenta pública y Sistematización del proceso.



Esquema Sistema de Aseguramiento, 2006.

Y ahora bien, ¿qué competencias deben tener los sujetos directores de la institución escolar para asegurar la implementación del modelo de gestión?

Para dar respuesta a esto, el Mineduc en el año 2005 entrega un marco legal para que el director pueda conducir y liderar el proyecto educativo institucional, además de gestionar administrativa y financieramente el establecimiento. Este marco se ha denominado *Marco para la Buena Dirección (MBD)* cuya finalidad ha sido dar a conocer las competencias necesarias para la buena dirección. El fundamentado del diseño de este marco fue la necesidad de definir y profesionalizar el rol del director. Se busca con este marco, que el director de una institución se transforme en líderes del Proyecto Educativo preocupados por obtener logros de aprendizaje para todos sus estudiantes, logros institucionales y de satisfacción de la comunidad educativa, con capacidad de participar en las definiciones pedagógicas, administrativas y de clima organizacional que se presentan en sus respectivas comunidades de aprendizaje (MBD,2005:7) Además este documento, define las atribuciones de los directores en aspectos: pedagógicos, administrativos y financiero, según la Ley N° 19.464.

En la misma lógica del Modelo de Calidad de Gestión Escolar, el MBD está compuesto por cuatro ámbitos, a saber: Liderazgo, Gestión curricular, Gestión de recursos humanos y financieros y Gestión del clima y la convivencia escolar. Y a continuación cada uno de estos ámbitos está compuesto por criterios y descriptores.

Por otra parte, el MBD entregará el marco regulatorio para obligar a los directores a evaluar el desempeño de sus competencias de gestión, a través de lo que se señala en los criterios de este mismo. Para evaluarse, el director debe establecer compromisos de desempeño con su sostenedor, en base a metas institucionales y metas de desarrollo. De esta forma lo señala la Ley N° 19.979:

“la evaluación de los directores considerará, por una parte, el cumplimiento de los objetivos y metas institucionales y educacionales del establecimiento y, por otra, los objetivos y metas de desarrollo profesional establecidos anualmente mediante compromisos de gestión, de acuerdo con los estándares de desempeño de directores, definidos por el Ministerio de Educación. Los compromisos de gestión, que deberán constar por escrito, serán acordados entre el Director y el Jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal o el Jefe de Educación de la Corporación”(Ley N° 19.979, 2004)

En el ámbito de la gestión curricular se definen los siguientes criterios:

- *El director y equipo directivo conocen los Marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, el Marco de la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación.*
- *El director y equipo directivo organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula.*
- *El director y equipo directivo establecen mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.*

- *El director y equipo directivo aseguran la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional. (2005: 12)*

Como bien se señaló anteriormente, tanto el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, Marco para la Buena Dirección, como el Sistema de Aseguramiento de la Gestión Escolar, son instrumentos de política pública que se constituyen con un enfoque normativo que regula el sistema escolar, y que ha pretendido instalar en las instituciones educativas autonomía y calidad en los aprendizajes. Ambas herramientas de gestión educativa han surgido bajo el referente de Chilecalidad entidad que ha buscado permanentemente instalar la mejora continua y la innovación en la gestión de las organizaciones con el fin de lograr una mayor productividad y calidad de los servicios⁶. Para lograr lo propuesto, Chilecalidad, entrega un Modelo Chileno de Gestión de Excelencia que promueve la gestión y que ha sido la influencia directa en el sistema educativo nacional, de ahí que se han generado las herramientas ya mencionadas en educación, como una forma de instalar prácticas de gestión en las escuelas.

No obstante, la implementación del modelo de gestión escolar para lograr escuelas eficaces o en mejora continua, exige explícitamente tener directores en el sistema escolar que sepan instalar los procesos de mejora permanente en las escuelas. Así lo señala la normativa vigente de educación:

“Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen. Para el mejor cumplimiento de estos objetivos los miembros de estos equipos de los establecimientos subvencionados o que reciben aportes del Estado deberán realizar supervisión pedagógica en el aula”. (LEGE, 2010).

⁶ www.chilecalidad.cl

Bajo este contexto la selección de profesionales directores que posean competencias para la gestión se ha convertido en uno de los tópicos fundamentales de la política pública, generar programas de formación continua para los directores, con el fin de que forjen competencias de gestión escolar ha sido la preocupación de este último tiempo. Todo esto con el fin de desarrollar competencias en los directores que les permita enfrentar los desafíos que presenta el sistema educativo, y principalmente para que puedan responder a las nuevas demandas y necesidades que presentan los alumnos y alumnas del país. Como bien se planteó, el MBD ha sido uno de los referentes claves para los criterios de selección, monitoreo y evaluación de los desempeños del cargo director.

Ergo, es necesario formar y seleccionar directores que sean líderes pedagógicos, que sean capaces de crear condiciones de participación, de posturas más democráticas, que vean el liderazgo como una forma de gestionar conocimiento.

3.1.4 Plan de Apoyo Compartido (PAC)

Desde el año 2011, el Ministerio de Educación instala el plan “Apoyo Compartido” donde se incorpora metodologías de aprendizaje exitosas tanto en Chile como en otros países, centrada en el fortalecimiento de capacidades en las escuelas en cinco focos esenciales:

- Implementación efectiva del currículum.
- Fomento de un clima y cultura escolar favorable para el aprendizaje.
- Optimización el uso del tiempo de aprendizaje académico.
- Monitoreo del logro de los estudiantes.
- Desarrollo profesional docente.

Para lograr estos focos el Ministerio ha entregado herramientas pedagógicas, metodologías de enseñanza y asesoría técnica sistemática.

Por otra parte, se señala que el plan busca asegurar una adecuada implementación, el plan “Apoyo Compartido” puede complementarse con otras iniciativas que se estén llevando a cabo actualmente en los establecimientos por entidades públicas o privadas.⁷

Para la correcta implementación del plan se requiere de dos equipos que interactúan y trabajan de manera conjunta y colaborativa, estos son uno interno dentro del establecimiento y otro dependiente del departamento provincial.

• Equipo de liderazgo del establecimiento (ELE)

- Consolida una estructura organizacional que lidera el cambio dentro del EE
- Conformada por el director, jefe UTP y 2 o más profesores destacados (ELE)

⁷ Extraído de www.apoyocompartido.cl

• **Asesoría técnica pedagógica (ATP)**

- Asesoría y no supervisión
- 350 ATPs en todo Chile y las visitas son en triadas
- Encuesta ATP con información de cada visita.

Diseño y desarrollo de las herramientas de apoyo centralizado

Los recursos pedagógicos para apoyar el fortalecimiento de competencias en la escuela son desarrollados por el Nivel Central del Ministerio de Educación, estos son principalmente:

- Planificación anual, periódica y plan de clases diario de NT1-4° básico
- Cuaderno de trabajo para el alumno
- Actividades niveladas para atender diversos ritmos de aprendizaje en el aula (Material)
- Pruebas periódicas cada 5 semanas al final de cada periodo
- Pauta de observación de clases diaria y periódica
- Material concreto para desarrollar reuniones técnico pedagógicas con el equipo docente del establecimiento.

3.1.5 Planes de Mejora (PME) en el contexto de la Ley SEP

Los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) son los instrumentos a través del cual la escuela planifica y organiza su proceso de mejoramiento educativo centrado en los aprendizajes por un período de cuatro años. En él se establecen metas de aprendizaje y las acciones a desarrollar en cada escuela.

Dichos Planes surgen en el alero de La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que indica que los PME deben estar enfocados a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, en particular de las y los alumnos identificados como prioritarios y aquellos de bajo rendimiento académico.⁸

El fundamento de la Subvención Escolar Preferencial es el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada del país. Por primera vez, el sistema de financiamiento no sólo se asocia a la entrega de recursos por prestación del servicio educativo, sino también a los resultados que alcanzan las y los estudiantes. (Ley N° 20.248 SEP: 2008). Todos los recursos provenientes de la Ley SEP se destinarán al cumplimiento de las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo.

La SEP también establece que los sostenedores de los establecimientos educacionales que postulen a las subvenciones y aportes establecidos en la ley deben suscribir con el Ministerio de Educación un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa.

Los ámbitos de acción del PME se sustentan en el Modelo de Gestión Escolar, es decir: áreas de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos todas orientadas al aprendizaje de todos sus estudiantes.

Ahora bien, es importante destacar que todo los modelos y planes presentados anteriormente, su instalación desde la perspectiva curricular y su aseguramiento de la

⁸ Extraído de www.planesdemejora.cl

calidad ha sido un proceso difícil para desarrollar en las escuelas, variables pueden haber varias y que claramente son parte de esta investigación y que las profundizaremos más adelante, pero sólo por mencionar algunas podemos decir; que existe una absoluta falta de comprensión del espacio escolar en que interactúan los sujetos, los estándares se establecen a todas las instituciones por igual, sin considerar que existe diferencias socioculturales abismantes entre una escuela y otra. Un desamparo, desde las autoridades, en la implementación del modelo, sobre todo en los Planes de Mejora, se da por hecho el conocimiento (competencias) que deben poseer el director sobre cómo establecer los procesos de mejora.

En conclusión no hay una mirada hacia la perspectiva del cambio, lo que ha significado la resignificación de los sentidos escolares en la instalación de estos modelos.

3.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para profundizar aún más en la gestión escolar que deben realizar los directores, se hace necesario, además de revisar los antecedentes empíricos sobre gestión curricular, considerar también los antecedentes teóricos que dan sustento y permiten justificar la investigación a realizar. Como el propósito de la investigación es comprender el significado que tiene la gestión curricular para el sujeto director, comenzaremos por establecer un dialogo con las diferentes posturas de autores que se vinculan en la construcción de la investigación.

3.2.1 El sujeto director en la construcción de la gestión curricular.

Para comenzar el dialogo teórico, se partirá de las premisa de que esta investigación social necesita establecer la relación del sujeto director entre su accionar (práctica) en la gestión y la estructura en que se desarrolla esta práctica, ya que ambas se relacionan mutuamente. Así lo plantea Anthony Giddens en su teoría de la estructuración donde relaciona las acciones sociales de los sujetos y las estructuras que los configuran, señalando que toda acción social implica una estructura y que a su vez toda estructura implica una acción social.

“La constitución de agentes y la de estructuras no son dos conjuntos de fenómenos dados independientes, no forman un dualismo sino que representan una dualidad. Con arreglo a la noción de la dualidad de estructura, las propiedades estructurales de sistemas sociales son tanto un medio como un resultado de las prácticas que ella organiza de manera recursiva” (Giddens, 1995: 42)

Antes de continuar los profundizando en la teoría de estructuración de Giddens, es de necesario detenernos en definir lo que este autor llama; estructura y acción o prácticas de los agentes. Primeramente estructura lo define;

“La estructura denota entonces, un análisis social, propiedades articuladoras que consienten la ligazón de un espacio tiempo en sistemas sociales, las propiedades por las que se vuelve posible que prácticas sociales discerniblemente similares existan a los largo de segmentos variables de tiempo y espacio, y que presten a estos una forma sistémica. Decir que estructura es un orden virtual de relaciones transformativas significa que sistemas sociales, en tanto prácticas sociales reproducidas, no tiene estructuras sino que más bien presentan propiedades estructurales.” (Giddens, 1995:53)

Por tanto, se entiende que estructura es un sistema de relaciones que se vincula dialécticamente con la acción o práctica social, puesto que la estructura condiciona las

prácticas sociales de los sujetos, pero a su vez, la estructura puede existir gracias al registro memorial de las prácticas de los sujetos.

En tanto acción lo explica como un proceso continuo, un fluir en el que el registro reflexivo que el individuo mantiene, siendo fundamental para el control del cuerpo que los actores de ordinario mantienen de cabo a cabo en su vida cotidiana. (Giddens, 1995)

Continuando con los postulados de Giddens, este autor considera que las acciones o prácticas humanas son producidas y reproducidas en una interacción social en donde las actividades de los actores situados que aplican reglas y recursos en la diversidad de contextos son producidas y reproducidas en una interacción. A su vez toda acción de los sujetos es impuesta por los principios estructurales, pero es el agente o actor quién produciría las circunstancias que a su vez determinan y posibilitan nuevas prácticas o acciones sociales. (Giddens, 1995)

Estos enunciados nos permite comprender como las acciones o prácticas de gestión curricular de los directores está determinada por su estructura en contexto de acción, sin embargo es el director quién también tiene la posibilidad de producir alteraciones en la estructura, a través de sus acciones puede reconfigurar la estructura donde interactúa. Por lo tanto, se enfatiza en que esta teoría es fundamental para esta investigación, ya que exige considerar al sujeto director como agente fundamental en la gestión curricular, en tanto que el accionar del sujeto director condiciona la existencia de la gestión curricular a través de la actualización memoria episódica, semántica y prospectiva de los procedimientos de las propias prácticas de los directores.

La teoría de la estructuración, nos da el espacio para incluir considerar la interacción social que se produce entre los sujetos dentro de la estructura, como bien señala Blumer, en sus postulados del interaccionismo simbólico; las acciones sociales de los sujetos, es decir, la interacción que se da entre los sujetos de la sociedad es la que va determinando el

“hacer” del otro y la interpretación que este mismo sujeto que la va otorgando a su entorno. En éste entendimiento de interacción, es el sujeto director quién se comprende como un agente que interactúa con los otros sujetos de su comunidad y también consigo mismo (auto interacción), otorgando significado a su prácticas de gestión. (Blumer, 1982)

Si relacionamos la interacción de los sujetos con las estructura que los forma, no cabe duda que la permanencia y reproducción de la estructura está condicionada por la interacción que se produce entre los sujetos en su accionar. La producción o reproducción de las condiciones de estructuras, se facilitan y se producen gracias a la interacción continua de los sujetos.

Por otra parte, la reproducción de las estructuras sociales es producida por la reflexividad y autoconciencia del sujeto, a través de su conciencia o reflexividad práctica recrea e involucra racionalmente las prácticas sociales.

“El registro reflexivo de la actividad es un rasgo permanente de una acción cotidiana, que toma en cuenta la conducta del individuo, pero también la de los otros. Es decir que los actores no sólo registran de continuo el fluir de sus actividades y esperan que otros, por su parte, hagan lo mismo; también registran por rutina aspectos sociales y físicos de los contextos en los que se mueven. Por racionalización de la acción entiendo que los actores –también por rutina y casi siempre sin esfuerzo- tienen una comprensión teórica continua sobre los fundamentos de su actividad” (Giddens, 1995: 43).

Esta idea entrega poder y control al sujeto, ya que la reflexividad del sujeto es la que facilita la reproducción o producción de nuevas condiciones estructurales para la acción. Eso sí que Giddens distingue del sujeto el registro reflexivo y la racionalización de la acción de la motivación, señalando que si las razones expresan fundamentos de la acción, los motivos expresan los deseos que las mueven.

Es aquí donde la conciencia práctica que posee el sujeto toma fuerza en su acción, el sujeto es consciente en sus prácticas sociales, es decir, el director es consciente de sus prácticas de gestión curricular, por lo tanto es capaz de transformar sus propias prácticas y las condiciones estructurales que las configura. Comprender la noción de conciencia práctica es fundamental en esta teoría, ya que corresponde a la conciencia de todo lo que sabe hacer y decir el sujeto docente. (Giddens, 1982).

En este sentido, Giddens no señala que no existe separación entre la conciencia discursiva y práctica sólo existen las diferencias entre lo que se puede decir y lo que en general simplemente se hace. Para los directores en estudio la conciencia discursiva estaría en la esfera de sólo reproducir prácticas sin tener conciencia de lo que se está realizando, por lo que no habría una comprensión teoría continua sobre los fundamentos de su actividad en su accionar como directores. (Giddens, 1982)

Por su parte Tardif, no expresa que la conciencia práctica es como una rutina. Actuar es actuar en el tiempo, con el tiempo, por lo que la acción se inserta en una duración. Como un acción puede mantenerse a través del tiempo, tanto en el plano subjetivo, ya que en general y de hecho es el mismo actor quien actúa, como objetivo, ya que la acción se repite de una forma relativamente estable (Tardif, 2004).

Si lo llevamos al plano práctico, es entender que día tras días el director realiza prácticas de gestión curricular en su espacio educativo, es él, como actor, quien realiza una práctica rutinaria de formar permanente, revisa planificaciones, reuniones de consejo técnico, acompaña al aula, entre otras. Rutinas de gestión curricular, que develan su significancia en sus prácticas y sus discursos - y como bien señala Giddens - la rutinización es importante ya que las rutinas permiten comprender el actuar de los sujetos en las escuelas.

Por lo tanto las prácticas del sujeto director no es una reacción, por el contrario las prácticas de gestión de estos sujetos son acciones en la medida que existe una intención tras ese obrar, sino existe intención sería una respuesta reactiva.

Continuando con el dialogo teórico, si relacionamos la teoría de la reproducción en que se destaca al teórico Bourdieu con la teoría de estructuración, se puede señalar que para Bourdieu - en su libro *La Reproducción* - considera la escuela como un campo social que genera reproducción social, mediante la reproducción de las condiciones estructurales de desigualdad de la sociedad sobre todo en la distribución del poder, lo que ha permitido mantener y fortalecer las desigualdades sociales.

En esa misma línea de la reproducción, el teórico Bernstein, nos señala que la teoría de la reproducción cultural se ocupa de los mensajes, de las pautas de dominación. Refiriéndose concretamente:

“a lo que acontece en la escuela: el habla, los valores, los rituales, los códigos de conducta, todos están sesgados a favor de un grupo dominante.” (Bernstein, 1988:7)

A su vez, Bourdieu, considera a las escuelas como dispositivos de reproducción social, dispositivos que producen diferencias por no considerar el capital cultural, social y económico de los sujetos que poseen, producto de su origen o por su ubicación en el espacio social. Se entiende por capital cultural al “capital que es acumula mediante el trabajo a través del tiempo, esta acumulación puede ser a través de una forma *objetivada* (libros, cuadros, revistas etc.), también de forma *incorporada* (proceso enseñanza-aprendizaje) y por último en forma *Institucionalizada* (Títulos académicos). (Bourdieu, 2008)

Cada sujeto con el capital cultural que posee, ingresa al sistema educativo y va socializando de acuerdo al capital cultural que ostenta, lo que sin duda va reforzando las desigualdades sociales y condicionando el acceso a futuras oportunidades sociales y

laborales. El concepto de capital cultural, permitiría explicar el rendimiento escolar de niños procedentes de diferentes clases sociales. Gracias a él pude vincular el éxito escolar” (Bourdieu, 2008).

Por otra parte, para Bourdieu, cada sujeto posee un *habitus* que se va interiorizando de acuerdo las condiciones sociales y económicas del entorno social. Entenderemos por *habitus*, a un conjunto de disposiciones de los agentes en el que las practicas se convierten en principio generador de nuevas prácticas, son estructuras incorporadas gracias a un entorno socialmente estructurado, transformándose los *habitus* en estructuras estructurantes. (Bourdieu, 2008).

Desde esta perspectiva de teoría de reproducción social, es difícil pensar que los sujetos directores se conviertan en actores transformadores de sus estructuras, por el contrario, sólo sitúan a los actores de la institución educativa como sujetos pasivos, reproductores de los conocimientos heredados y no como entes reflexivos que cuestionan dicho conocimientos.

Bajo esta teoría se propone dejar al director como un mero reproductor de prácticas, sin conciencias reflexivas de su actuar, como bien se señala en la siguiente cita:

“El docente no pasa de ser un muñeco de ventrilocuo: o aplica unos saberes producidos por expertos que retienen en su poder la verdad con respecto a su trabajo, o es un juguete inconsciente en el juego de fuerzas sociales que determinan su acción, fuerzas que sólo los investigadores de las ciencias sociales pueden conocer en realidad” (Tardif, 2004:169)

Según las lógicas de reproducción, el sujeto director es un juguete inconsciente, que realiza prácticas de gestión curricular de acuerdo determinaciones de fuerzas sociales que determinan su acción, que en este caso son los lineamientos que se entregan desde el Ministerio de Educación o Corporaciones Municipales en cuanto a decisiones curriculares.

Es así, como el poder y el control se traducen en principios de comunicación. De modo que en la medida que hablamos unos con otros y que actuamos en el mundo, estamos realizando las relaciones de poder y de control (Bernstein, 1988:21)

Se propone dejar al director como un mero técnico que aplican conocimientos producidos por otros (Ministerio de Educación) y *como agentes sociales cuya actividad está determinada exclusivamente por fuerzas o mecanismos sociológicos, luchas de clases.* (Tardif, 2004:169)

En oposición a la teoría de la reproducción y continuando con la argumentación de la teoría de la estructuración, Giddens, nos explica que el sujeto es inminentemente reflexivo y autoconsciente de sus prácticas sociales, por lo que es capaz de transformar sus propias prácticas y las condiciones estructurales en las que subsiste, por lo que a diferencia de lo señalado en el párrafo anterior, no será sólo un “muñeco ventrílocuo”, sino que podrá ser un sujeto consciente y reflexivo que es capaz de transformar sus prácticas de gestión curricular.

Gran diferencias con lo planteado por Bourdieu quién señala que el sujeto está condicionado de acuerdo a su capital cultural de entrada en el sistema educativo para sus prácticas futuras, estableciendo la reproducción de las estructuras, donde el sujeto es sólo un reproductor de su propio capital cultural, por lo que no transforma el orden social.

Si agregamos a este diálogo la postura de Giroux, es su perspectiva de resistencia, éste autor plantea que las instituciones educativas representan espacios de dominación y resistencia, es decir que el poder que se ejerce en las instituciones es en contextos donde se estructuran las relaciones de dominación y autonomía. La resistencia es una forma de expresión de creatividad o producción de la institución. Es así como la resistencia que se genera en las instituciones educativas es gracias a que se considera a los sujetos de las

escuelas, como sujetos activos no pasivos, que responden a la interacción de sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. Por lo tanto, el sujeto director miembro de la escuela, es capaz de reflexionar los conocimientos entregados y por tanto apropiarse sólo de los conocimientos que le acomoden a sus expectativas. (Giroux, 1992)

El concepto de resistencia debe llegar a ser una construcción analítica y un modo de investigación que contenga un momento de crítica y una sensibilidad potencial hacia sus propios intereses, es decir, que el sujeto director cuestione las prácticas de gestión curricular impuestas y plantee una postura crítica antes ellas. Debe reflejar un interés en el proceso de desarrollo de la conciencia radical y en la acción colectivas (Giroux, 1992)

La teoría de resistencia alude a una noción dialéctica de la intervención humana que representa correctamente a la dominación no como a un proceso estático ni siempre concluido. Concomitantemente, los oprimidos no son vistos simplemente como sujetos pasivos frente a la dominación. El sujeto director no es un actor que meramente reproduce, sino que por el contrario, debiese comprenderse como un actor que reflexiona, critica y toma decisiones en función de sus prácticas de gestión curricular.

“La noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión”. (Giroux, 1992:144)

Giroux, considerará al sujeto director como sujeto activo, que es capaz de reflexionar los conocimientos entregado, apropiando sólo de los conocimientos que más le acomoden, en este sentido se vincula con Giddens, en el entendido que para ambos autores el sujeto es consciente de sus decisiones y sus prácticas, y que inclusive puede llegar - como señala Giroux - a resistir de los estructuras impuestas y - de acuerdo a Giddens - ser un agente de cambio de las estructuras que él condiciona y lo condicionan.

Ahora bien, es de menester señalar en este punto y para darle mayor consistencia al dialogo teóricos, es que en sus postulados - Bourdieu - también enfatiza en que el Habitus no debe ser visto sólo como predeterminación social totalizante, sino como un sistema abierto de disposiciones constantemente sujeto a experiencias, constantemente afectado por ellas de una manera que o bien refuerza o bien modifica sus estructuras *¡Es perdurable, pero no eterno! (2008:174)*

Por lo tanto, el habitus se comprendería como una estructura organizada que siempre está en proceso de reestructuración y está dispuesto a transformación, siempre y cuando exista un despertar de la conciencia, a través de las prácticas ya estructuradas.

Con este atisbo de conciencia del sujeto que nos entrega Bourdieu, se reafirma la postura de que el sujeto director es un actor que si logra ser un sujeto con conciencia reflexiva, que reflexione de sus prácticas cotidianas, se transformará en un agente de cambio social.

Para dar mayor sentido a lo ya señalado, Giroux, nos entrega el concepto de “Autonomía reflexiva” donde señala que en esos momentos no reproductivos es donde se constituyen y sostienen la noción crítica de la intervención humana, en el mismo sentido Tardif nos plantea:

“Un docente profesional no es sólo una persona que aplica conocimientos producidos por otros, no es sólo un agente determinado por mecanismos sociales: es un actor en el sentido, un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que el mismo le da....hay que tener en cuenta la subjetividad de los actores en acción” (Tardif, 2004:169)

No obstante, el sujeto director como profesional, que posee saberes docentes, saberes que han sido fruto de su aprendizaje y experiencias en la cotidianidad de la escuela,

“son saberes de acción, saberes del trabajo y en el trabajo, y no como sólo como una teoría, ni como un objeto a una práctica, sino que son saberes trabajados, saberes elaborados, incorporados en el proceso de trabajo docente, que solo tienen sentido en relación con las situaciones de trabajo”. (2004:189).

Dichos saberes son lo que le permiten ser un sujeto capaz de reflexionar, como señalaba Giroux, tener momentos de “autonomía reflexiva” permanente, sólo hay que darle los espacios para dicha acción.

“Los saberes de estos sujetos directivos se producen desde su práctica. Serán creencias, certezas sin fundamento, habitus, en el sentido de Bourdieu, o esquema de acción y de pensamiento interiorizado durante la socialización profesional y hasta en el discurso de la historia escolar o familiar de los docentes.” (2004:136)

Finalmente y para cerrar este primer apartado teórico, es de menester destacar que el trabajo del sujeto director en su cotidianidad, le permite tener una conciencia práctica y una conciencia profesional, que lo conlleva a realizar su quehacer directores en la escuela. Además, éste trabajo docente se construye en base a; los antecedentes de él, su historia de vida, su personalidad, su experiencia.

Definiremos conciencia práctica como:

“todo lo que el docente - sujeto director- hace y dice en la acción (reglas, competencias implícitas, saber hacer, rutinas, etc.) y como conciencia profesional todo lo que un docente saber decir con respecto a sus actividades (conocimientos discursivos, explícitos: objetivos, motivos, justificaciones, intenciones, proyectos, razones para actuar, etc)”. (2004:158)

3.2.2 El problema de la representación del currículo y su descentralización en la gestión.

Continuando con el diálogo que da sustento a ésta investigación, revisaremos - según diversos autores - como se entiende la definición e implementación del curriculum y cuáles son las tensiones que se generan en su torno a su aplicabilidad en una institución educativa.

Para comenzar, no podemos desconocer ni dejar de mencionar que la necesidad que ha surgido desde las autoridades educativas por exigir la gestión del curriculum en las escuelas es producto de las últimas reformas educativas que han conllevado a la descentralización del sistema educativo y por tanto se ha necesitado por parte de las autoridades de herramientas de control en los distintos niveles de la administración educativa.

En lo que respecta a la gestión del currículo y más específicamente al enfoque que se tiene del curriculum entendiendo las funciones que tiene para el Estado chileno, definiremos éste sucintamente como la respuesta a las preguntas ¿qué, cuándo y cómo enseñar? y al ¿qué, cómo y cuándo evaluar? (Coll, 2008:31). Además sumar los aportes de Kemmis, quién considera el curriculum simplemente como la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido.

Kemmis, hace alusión a como se construye el curriculum fuera de las escuelas y de las aulas, precisando que con frecuencia se toma el diseño curricular como algo establecido fuera del marco de una determinada clase o escuela o, al menos, mediante un proceso de toma de decisiones es donde el profesor individual tiene poco que decir” (Kemmis, 1993:11)

Por otra parte, Gimeno Sacristán entrega una definición de currículum mucho más amplia, donde convergen elementos relacionados a la intención que está detrás de los gobiernos en transmitir ideologías, cultura e identidad, al respecto el autor señala al currículum como un instrumento para:

“lograr algún propósito, bien se tratará de garantizar un modelo de ciudadano, un tipo de creyente, el miembro fiel identificado con una patria, con una lengua y una cultura, un trabajador competente, un ser adornado de saberes o de competencias para pensar o, más ambiciosamente, hacer del ser inmaduro un tipo de persona modélico, pero todas esas intenciones han sido formas de reproducir seres humanos concebidos como seres deseables concebidos desde alguna escala de valores. La información, los valores y habilidades que adquieren los miembros de una organización social, grupo o institución no son neutros ni resultan indiferentes, pues tienen que ver con la cohesión y supervivencia y mantenimiento de la jerarquía. (G. Sacristán:1)

El currículum nacional es centralizado y se construye desde un nivel macro estructural por equipos técnicos y expertos en currículo quienes tienen el rol de diseñar y definir qué, cómo y cuándo deben aprender los estudiantes de todas las escuelas del país, estableciendo contenidos y objetivos de aprendizajes homogéneos a enseñar y evaluar en todos los rincones del país.

Por otra parte, tiene una segunda adecuación curricular, que es en el nivel micro estructural, transformándose en una oportunidad para la gestión y la representación de currículum. Esta situación se desarrolla cuando el currículum llega a las escuelas del país y las autoridades educativas pueden guiar el diseño de un Proyecto Curricular del centro que dé cuenta de los saberes y significados del currículum para sus profesores y estudiantes, modificando el currículum dado a la realidad de cada contexto.

La selección de lo que debe ser enseñado y aprendido por todos los chilenos y chilenas evidencia, como bien señala Gimeno Sacristán, la intención de generar sentido de

identidad y de reproducir un ser humano – ciudadano - modelo a los cánones de valores establecidos desde el estado y que por cierto, ayudan a la cohesión y mantención de las jerarquías del país, “*jerarquías de excelencia*” (Perrenoud, 2008).

En esta dinámica de homogeneizar los sentidos y fines del proceso de enseñanza y aprendizaje y establecer un único curriculum que albergue todas las diferencias sociales, económicas y culturales que posee el país, es que se cae en el problema de la *Representación*.

Como bien señala el investigador Lundgren, el curriculum (textos producidos) que se diseña desde nivel central es el encargado de solucionar los problemas de la representación.

“Una selección de contenidos y fines para la reproducción social o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitida por la educación. Una organización del conocimiento y las destrezas. Una indicación de métodos relativos a cómo han de empeñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control. Por lo tanto curriculum incluye un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas”. (Lundgren, 1992:20)

No se puede soslayar que los problema de *representación*, son parte de la complejidad de este estudio y es está – la representación - la ligado a los fenómenos de producción y reproducción cultural. Cómo y quienes producen el curriculum tendría directa relación con como los sujetos - en este caso directores - producen y significan el curriculum en su escuela.

Cuando los fenómenos de producción y reproducción educativa se realizan en el mismo contexto sociocultural, en los mismos espacios educativos donde participan los sujetos en cuestión, no habría problema en la representación, por el contrario, se advierte

una apropiación y aprendizaje de los significados y propósito de los fenómenos por parte de los sujetos.

Lundgren establece el ejemplo en los estudiantes, a saber:

“el niño aprende el conocimiento y las destrezas necesarias para la producción participando en ella. El problema de aprender es una parte de la producción. El resultado de la enseñanza se “refleja” en la producción”. (Lundgren, 1992:16)

Por lo tanto, si trasladamos esta disyuntiva al sujeto director, éste sujeto aprenderá y gestionará el currículum si participa de la producción y reproducción de este, es decir en la elaboración de sus sentidos, significados e intenciones. El problema de esto radica en que el sujeto director no participa en la producción del currículum en un primer nivel central - el currículum nacional es único y se diseña centralizadamente - sin embargo si podría participar en la producción del currículum desde su escuela. ¿Cómo?, podría otorgar sentido, significados e intenciones al momento que debe adecuar los planes y programas dados por el Mineduc al contexto socio cultural de su escuela.

Este acto se materializa en un texto producido denominado: Proyecto Curricular de Centro, donde se concretan las intenciones de la comunidad escolar. Si no se logra participar en la segunda instancia como productor, se seguirá siendo un mero reproductor, continuando el problema de la Representación del currículum por parte de éste sujeto director.

Por lo tanto, el contexto social y cultural donde se realiza la producción curricular y las condiciones que se poseen son fundamentales para resolver el problema de la representación del currículo desde los sujetos directores, como ellos sean capaces de comprender el currículum dependerá de la participación que tengan en la producción – en este caso elaboración del currículo.

Para resolver los problemas de representación curricular, el Ministerio de Educación ha usado las estrategias de consultas y encuestas permanentes a los directores y docentes para describir y entender las prácticas al interior de las escuelas y obtener la opinión de estos actores sobre el currículum. Con esa información, más los conocimientos de las teorías de aprendizaje y de educación, los equipos técnicos y expertos en el diseño curricular construyen el currículum, que posteriormente es transmitido a las escuelas del país. Claramente esta situación se aleja bastante de lo que podría ayudar a que los directores pueda representar el significado del currículum en su gestión y que es lo que trataremos de demostrar en esta investigación.

Otra forma para solucionar el problema de la representación ha sido la entrega de marcos, manuales y guías de orientación de los sentidos del currículum a las escuelas, como una forma de que los sujetos que habitan la escuela puedan comprender los sentidos y fines de la educación y además, puedan entender cómo implementar el currículum en los distintos contextos sociales.

Con estas sucintas formas de resolver la representación del currículum, que más se asocian a estrategias o métodos comunicacionales, es que el Ministerio ha justificado su implementación y exige el aprendizaje del currículum en todos los actores de la escuela, sobre todo en los sujetos directores quienes deben dar cuenta de la apropiación del currículum a través de la gestión educativa.

El problema de la representación curricular en los sujetos directores, se solucionará cuando el sujeto produzca el currículum en su mismo espacio cultural, así como bien señala Lundgren, los contextos de formulación y de realización del currículum debiesen ser los mismos (Lundgren, 1999) sino nos caeremos sólo en espacios de reproducción del currículum. De ahí que se hace fundamental en esta investigación dar respuesta a este problema de la representación del currículum en las escuelas.

Por su parte, Kemmis, nos señala que la práctica del curriculum es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en las sociedades, la práctica del curriculum en las escuelas y las experiencias curricular de los estudiantes debe entenderse como un todo. (1993:14).

Si esperamos que el sujeto director pueda “gestionar el curriculum” debemos solucionar el problema de la representación y así también, “*la comunicación pedagógica*” (Bernstein, 1998:4) para tratar de transmitir las intenciones y propósitos del curriculum para que el sujeto director aprenda a cómo debe gestionar y no sea un agente transmisor de información que no comprende y no comparte en su intención, transmisor de modelos de dominación y control.

En la misma línea argumentativa, sobre los problemas de representación del curriculum, Stenhouse, no entrega una mirada no distinta a la de Lundgren, empero evoca las grandes “tensiones del curriculum”, entendiendo que estas se vislumbran en la implementación de este, “Curriculum como intensión” v/s “Curriculum como prescripción, es decir, entre lo que se diseña curricularemente a nivel central versus lo que se implementa en las escuelas del país. La realidad no coincide con el formato prescriptivo, por lo que existe una distancia entre las ideas y el intento por hacerlas práctica. (Stenhouse, 1985)

Stenhouse, nos señala que hay que comprender la realidad de los estudiantes y po cierto de la escuelas. Donde el docente, en este caso, el sujeto director, debe comprometerse continuamente con sus propias prácticas en el curriculum. Se espera que se conviertan en activos equipos de trabajo curricular con plena capacidad de decisión y pasando a ser creadores de nuevas prácticas (Stenhouse,1985).

La pregunta que surge y que continua este dialogo reflexivo teórico, es ¿cómo no soslayar el problema de la representación del curriculum en un sistema educativo donde el

curriculum es centralizado y que hay dificultades para comprender la gestión del curriculum en las escuelas?

Complejo fenómeno, que sin duda es parte medular de esta investigación y que nos permite comprender cómo se ha suscitado la gestión curricular en las escuelas del país. Los argumentos para reflexionar sobre la descentralización o centralización del curriculum son variados.

Desde una perspectiva instrumentalizada de las escuela, y por cierto desde la mirada de la reproducción social, es difícil pensar que las instituciones educativas se transformaran en organizaciones que aprendan puedan producir sus propio curriculum, ya que sólo sitúan a los actores de la institución educativa como sujetos pasivos, reproductores de los conocimientos heredados y no como ente reflexivos que cuestionan los conocimientos heredados.

Se piensa que el sujeto sólo debe reproducir un curriculum dado centralizadamente, desde nivel macro estructural, donde los sujetos directores y docentes reciban material curricular para reproducir. Como bien señala Apple, las habilidades de los maestros acostumbraban a necesitar, que era consideradas esenciales para el arte de trabajar con niños – tales como la deliberación y la planeación curricular, el diseño de la enseñanza y de las estrategias curriculares para grupos específicos e individuos basados en el conocimiento íntimo de estas personas –ya no son necesarias. Con el influjo a la larga escala de material pre empaquetado, la planeación está separada de la ejecución. La planeación es hecha en el nivel de la producción de las reglas para el uso de material y del material mismo. La ejecución es llevada a cabo por el maestro. En el proceso, lo que antes eran consideradas habilidades valiosas, lentamente se atrofian ya que son cada vez menos requeridas (Apple, 1982).

Para pensar en un currículum que surja desde los sujetos, de manera autónoma reflexiva y a través de la investigación, es de menester posicionarse desde un currículum que se adecue a los contextos socioculturales de las escuelas, donde no existan espacios dominantes que entreguen ¿el qué, cómo y cuándo se enseñe?.

Del hacer curricular necesitamos considerar a las escuelas como espacios de resistencia, donde los sujetos que son parte de la institución son capaces de generar sus propios conocimientos y adecuar los nuevos requerimientos de nivel macro estructural y meso estructural (Mineduc y Corporaciones Municipales) a sus necesidades.

Esto no implica una reproducción de conocimientos, sino por el contrario, una forma de que los sujetos desde su propio quehacer directivo en la gestión curricular y conocimientos puedan dirimir sobre las nuevas orientaciones y tomar decisiones sobre cuáles son las más afines a su escuela y cuales puede modificar para ser implementado.

Como señala Giroux, las instituciones educativas representan espacios de dominación y resistencia, es decir que el poder que se ejerce en las instituciones es en contextos donde estructuran las relaciones de dominación y autonomía. La resistencia es una forma de expresión de creatividad o producción de la institución (Giroux, 1992)

La autonomía que se genera en las instituciones es gracias a que se consideran a los sujetos de las instituciones escolares, como sujetos activos, no pasivos, ya que estos responden a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión (2004:136)

Por lo tanto, el sujeto directores, miembro del centro educativo, es capaz de reflexionar los conocimientos entregados y por tanto apropiarse sólo de los conocimientos que le acomoden a sus expectativas. Ergo, como sujeto reflexivo, podrá organizar el currículo, preparar los espacios idóneos para el buen desarrollo del aprendizaje, será capaz

de apoyar a sus docentes en la mejora de sus prácticas y por sobre todo es capaz de evaluar permanente su rol como gestor del currículo.

3.2.3 El currículo de lo descriptivo a lo operativo

Para comprender como se gestiona el curriculum en las escuelas, comenzaremos por explicar cómo y cuáles son los distintos niveles de concreción que tiene el curriculum desde un plano de diseño hasta el plano operativo. Entendiendo como las fases de cómo se va concretando el curriculum, “*estableciendo una secuencia vertical desde la cultura social, recogida en los diseños curriculares base y la cultura institucional recogida en los Proyectos Educativos Institucionales hasta los diseños curriculares de aula*”. (Roman & Diez, 2000:203).

- **Primer nivel de concreción curricular:** se entenderá como las determinaciones del Ministerio de Educación en relación a qué se enseñará y evaluará, bloques de contenido y las orientaciones didácticas sobre cómo enseñar. Es de carácter prescriptivo.
- **Segundo nivel de concreción curricular:** son la adecuaciones que se realizan a los bloques de contenidos por ciclos o nivel, los objetivos generales de aprendizajes y específicos de cada nivel y las opciones metodológicas que dan fundamento a la intervención educativa, que realiza el equipo de profesores.
- **Tercer nivel de concreción curricular:** objetivos, contenidos y las acciones educativas que tienen relación con los alumnos en el aula o un grupo de ellos. Se concretan los bloques de contenidos en unidades didácticas. Se plantean las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se realizan diariamente. Los responsables del diseño de este tercer nivel son los profesores de aula. (Zabala & Aranega, 2003: 55-56)

La implementación desde el nivel de concreción curricular base (currículum nacional) hasta el nivel de concreción de la institución educativa y como se implementa en el tercer nivel de concreción, entendiendo el aula educativa, es de lo que se debe preocupar la “gestión curricular”

Considerando los elementos planteados, se definirá la Gestión Curricular - tomando elementos de la gestión escolar y del Marco para la Buena Dirección - como la capacidad para analizar la realidad particular de cada escuela y cruzarlo con la implementación del currículum, es decir adecuar el currículum que viene dado por el Ministerio de Educación al contexto de su escuela, estableciendo metas de aprendizaje para su realidad y asegurar sus resultados mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La labor de la gestión curricular en nuestro sistema educativo, ha contemplado por parte del sujeto director, tomar el currículum desde el segundo nivel de concreción curricular: escuela y comenzar a adecuar dicho currículum al contexto sociocultural y escolar donde se sitúa la escuela.

Las prácticas de gestión apuntan a el diseño de un “Proyecto Curricular”, que en palabras de Roman & Diez, se define como:

“el desarrollo del currículum básico del estado (nacional) en el marco de la propia cultura institucional contextualizada. Supone un desarrollo de competencias del propio centro escolar”. (2000:204)

¿Entonces que entenderemos por Proyecto Curricular (PC)?

El proyecto Curricular es el currículum que cada institución escolar elabora en su espacio educativo, como señala Ander- Egg, para diseñar un proyecto curricular se deberá:

“contemplar el diseño curricular y la legislación educativa pertinente, el entorno y las circunstancias en las que se va a realizar, la tarea educativa y el Proyecto Educativo del Centro” (Ander-Egg, 2008:114).

Es el instrumento que redactan los mismos sujetos directores y docentes de la institución, del cual podrán disponer los docentes de la escuela para *“concretar el conjunto de decisiones en relación con los componentes curriculares, decisiones que deben tomar colectivamente y que se explicitan con el objetivo de definir los medios y las características de intervención pedagógica del centro en torno a etapas educativas”*. (Zabala & Aranega, 2003: 57)

El diseño de un proyecto curricular en una escuela permite que ese curriculum creado a nivel central, pueda atender las diferencias socioculturales de cada escuela, además permite que las prácticas pedagógicas de las escuelas no sean descontextualizadas de la realidad de los sujetos que interactúan en la escuela.

“El curriculum no es algo que se hace una vez, sino que se va haciendo progresivamente, en diferentes niveles de especificación” (Ander-Egg, 2008:107)

Por lo tanto, el Proyecto Curricular es el reflejo de la gestión curricular de la escuela y debiese materializar la flexibilidad de la selección, secuencias y evaluación de contenidos y aprendizajes de las y los estudiantes. Se busca que sea un instrumento práctico que apoye la gestión del curriculum en la escuela.

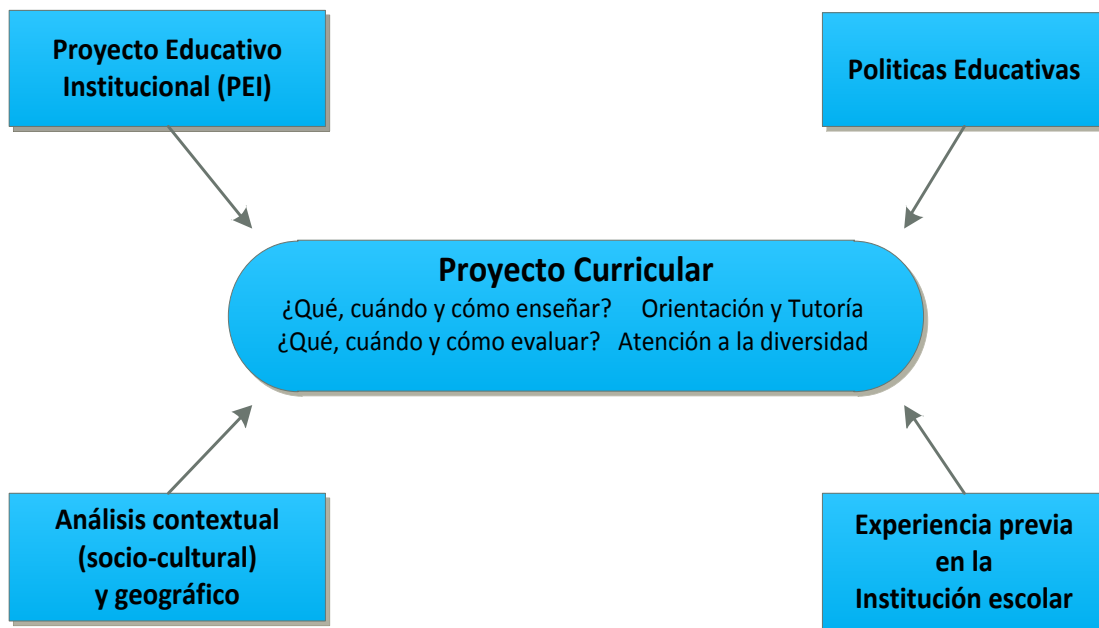
“La meta del PC es la adquisición de una autonomía pedagógica para la escuela, que les permita compartir con otros profesionales y agentes educativos las finalidades educativas que se plantean conseguir”. (Zabala & Aranega, 2003: 57)

Se espera que este proyecto curricular sea construido de una manera horizontal, con la participación de los directores y docentes de la escuela, que por medio de espacios de

colaboración (*comunidades de aprendizaje*) puedan definir decisiones educativas compartidas. Además dicho proyecto curricular debe ser coherente con la misión y la visión del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El Proyecto Curricular, debe poseer “*supuestos epistemológicos, históricos, pedagógicos, socio-antropológicos, psicopedagógicos y filosóficos*” (2008:117)

En el proyecto Curricular los sujetos de la institución escolar debe definir ¿qué, cómo y cuándo enseñar? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Por otra parte para su construcción se deben considerar la misión y la visión del PEI (quienes somos, como nos organizamos, etc.), además las Políticas educativas (disposición de la administración educativa, componentes del curriculum), Análisis del contexto sociocultural de la escuela (geográfico, económico) y la Experiencia previa de la institución escolar (de donde se construye el proyecto curriculum). Como se presenta en el cuadro a continuación:



Esquema Ander-Egg, 2008: 121

Desde el punto de vista de la gestión escolar, las escuelas, han debido cumplir y dar cuenta más al mejoramiento de la gestión de manera institucional (financiero y administrativo) y los resultados (metas) de aprendizaje, dejando de desarrollar el foco fundamental de su quehacer, expresado en la gestión del currículo escolar.

Desde la perspectiva curricular, según Gimeno Sacristán, el desarrollo del curriculum en acción debe contemplar los siguientes elementos:

- a) Considerar la vida cotidiana y los recursos del medio cercano para relacionar la experiencia del sujeto con los aprendizajes escolares sin caer en localismos alicortos.*
- b) Organización globalizada de los contenidos en unidades complejas que exijan la coordinación de profesores e incluso la “docencia en equipo”. Además de las conexiones interdisciplinarias de contenidos se pueden juntar actividades y medios en unidades temáticas de una cierta complejidad y duración en su desarrollo). (G. Sacristán:13)*

Luego de definir los niveles de concreción curricular y para dar mejor espacio a los niveles donde se mueve la gestión curricular, pasaremos a definir los pasos curriculares desde lo descriptivo a lo operativo, vinculándolos con los diferentes niveles de concreción del currículo descrito anteriormente:

Nivel prescriptivo:

Los definiremos como el espacio donde se diseña el curriculum nacional, es el curriculum de nivel central donde se articulan todos los elementos macro estructurales del sistema educativo, es como diría Glathorn, el curriculum explícito o pre escrito.

En Chile, se conoce mediante un Decreto Ley que actualmente ha estado en constantes modificaciones o ajustes que nos hacen contener un curriculum explícito determinado por:

- Marco curricular y Bases curriculares (Ambos son válidos, se encuentra en un proceso de transición curricular).
- Planes y Programas de Estudio
- SIMCE y Niveles de logro (sistema de evaluación).
- Mapas de Progreso de Aprendizaje.
- Textos escolares.

Nivel operativo:

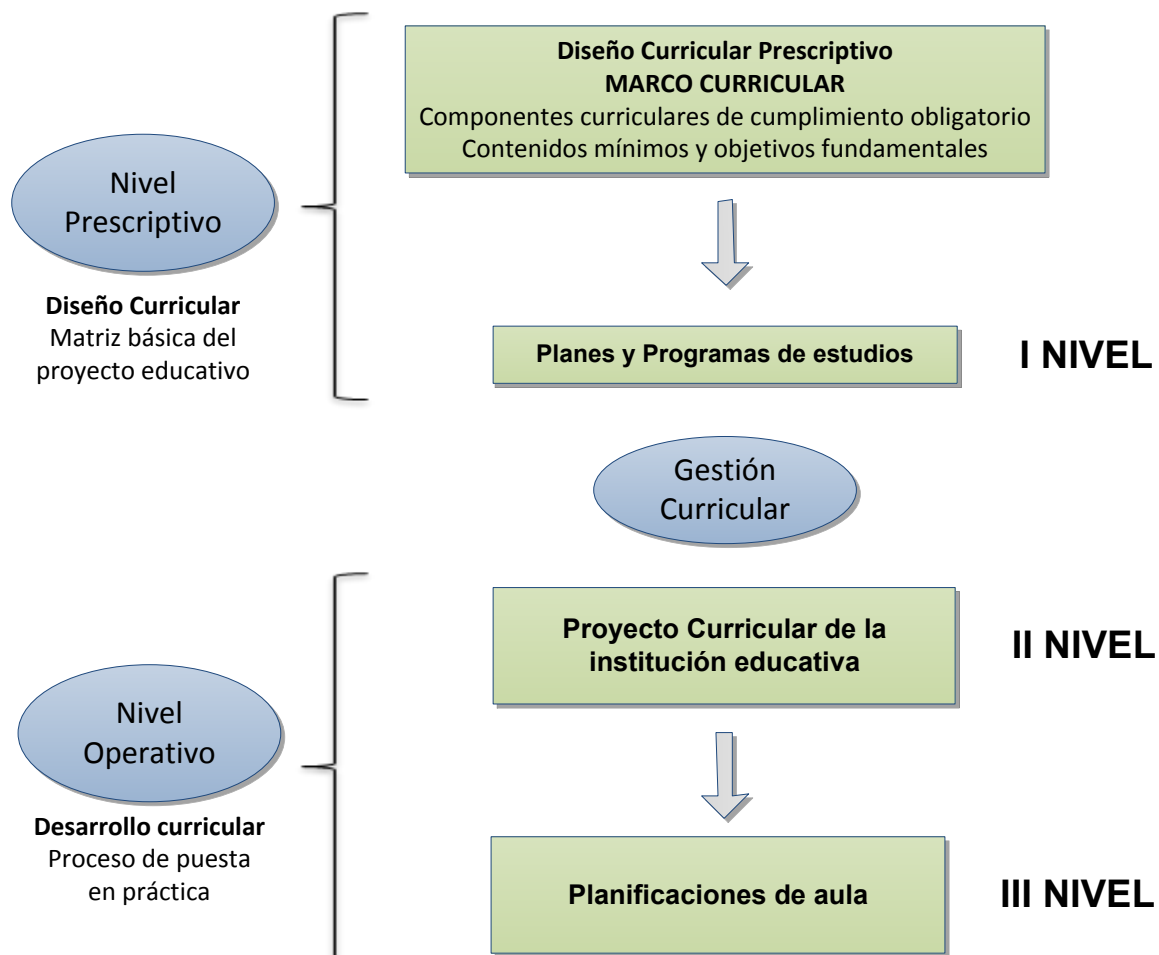
En lo que respecta al nivel operativo lo definiremos como el espacio donde se realiza el desarrollo curricular, es el curriculum del nivel micro estructural donde se evidencian todos los significados del aprendizaje en las instituciones educativa. Según lo señalado por Glathorn es donde se concreta el curriculum planificado, enseñado y evaluado.

En este nivel se espera que las instituciones adapten el curriculum a la realidad del contexto educativo de las escuelas mediante el Proyecto Curricular. En este mismo sentido, este nivel los constituyen todos los elementos del proceso enseñanza y aprendizaje, tales como:

- Planificaciones o programaciones de aula.
- Métodos e instrumentos de Evaluación.
- Material didáctico.
- Acompañamiento al aula
- Evaluaciones docentes, entre otros.

En este nivel operativo se dónde se materializa la gestión del curriculum.

NIVELES DE CONCRECIÓN Y ESPECIFICACIÓN DEL CURRÍCULUM



Esquema modificado de Ander-Egg, 2008: 113

La articulación de los elementos presentados anteriormente son los que componen la estructura general de la gestión del curriculum y por tanto la toma de decisiones curriculares a tenidos diferentes sujetos en su desarrollo.

El investigador Magendzo nos señala que las tomas de decisiones han correspondido a diferentes sujetos, siendo en un primer nivel los sujetos “especialistas”, quienes diseñaron los marcos o bases curriculares. (Magendzo, 1999)

Luego a nivel institucional, son los directores, los equipos de gestión y equipos técnicos a nivel comuna, los que han debido producir condiciones, estrategias y medios para implementarlo a escala institucional. Es aquí donde se evidencia mayormente la gestión del curriculum.

Finalmente, en el nivel más micro estructural - sala de clases - es el docente quien tiene un rol preferente en la toma de decisiones curriculares, centrando su labor en la implementación contextualizada del curriculum. (Magendzo, 1999: 46-47).

3.2.4 El problema del cambio de administradores a gestores curriculares en un espacio de interacción escolar.

Para continuar en la discusión teórica que sustenta esta investigación, se hace fundamental reflexionar sobre la perspectiva de cambio que se sitúa detrás de la transformación de administradores a gestores del currículo, transformaciones que por cierto, se han realizado desde un nivel macro estructural, sin considerar en profundidad la cultura curricular que se existe en cada institución educativa.

Como bien señala Giroux, las escuelas tienen que ser vistas como sitios sociales contradictorios marcados por la lucha y la adaptación, mismos que no pueden ser vistos como totalmente negativos en términos de sus efectos sobre los desposeídos políticamente (Giroux, 1992) es decir, las escuelas son espacios ideológicos y materiales para el desarrollo de pensamiento crítico de los sujetos, espacios de interacción social permanente.

Además, las escuelas poseen agentes, como los sujetos directores, con conciencia discursiva que toman decisiones pedagógicas en pos de la mejora de su escuela, por lo tanto se debiese considerar su experiencia y conocimiento al momento de incentivar cambios a nivel macro educativo.

Por otra parte, sólo se han establecido directrices de cambios de prácticas al interior de las escuelas desde una racionalidad técnica, que no concibe el espacio de desconstrucción de significados que se da en la cotidianidad de una escuela.

En este sentido, M. Fullan establece una crítica hacia los movimientos de eficacia escolar y la mejora escolar, no tanto por lo que estos movimientos analizan, sino como por lo que no abordan o no tratan con profundidad. Para Fullan dichos movimientos se sustentan en que la clase social ha sido relegada a la categoría de variable de control y que

no ha sido tratada como algo problemático en sí y que la investigación acerca de la eficacia escolar tiende a concentrarse en los problemas de gestión y de generalizaciones amplias en lugar de la complejidad de los problemas a los que se enfrentan los profesores que trabajan en circunstancias desfavorecidas (Fullan, 1999).

Si consideramos que las instituciones educativas son espacios de interacción social complejos, donde los sujetos en su cotidianidad están significando y resignificando acciones y estructuras, es poco probable lograr cambios en sus prácticas sino parten desde el interior de la escuela, no se puede generar transformaciones en una organización sólo con la verticalidad en la transmisión de la información, o con la imposición de nuevas concepciones o paradigmas. Para que un cambio sea efectivo necesita que se tome en cuenta la interacción horizontal de sus actores, como se mueven, que hacen, que piensan, que características personales tienen y por supuesto que opinión les parece dicho cambio.

Según los planteamientos de Fullan, las organizaciones escolares son “sistemas vivos”, por lo que para analizar y comprender sus fenómenos de cambios es necesario considerar la “teoría de la complejidad” y la “teoría evolutiva”. La primera se define como la nueva ciencia de la complejidad, que defiende esencialmente lo complejo que es establecer relación entre causa y efecto,

“que el cambio (tanto si es planificado como si no) se desarrolla de formas no lineales, que las paradojas y las contradicciones son abundantes y que las soluciones creativas surgen de la interacción en condiciones de incertidumbre, diversidad e inestabilidad”
(Fulla, 1999:16).

La teoría de la complejidad de la organización, se sustenta en que todas las organizaciones son redes de circuito no lineales de feedback conectadas a otras personas y organizaciones (entorno), por lo que no se puede concebir un cambio en una escuela sino se retroalimenta el proceso de instalación de nueva perspectiva o enfoque educativo.

Por otra parte, la segunda teoría: evolutiva, apoya el análisis y reflexión de cambio considerando que el modo en que los humanos evolucionan en el transcurso del tiempo, toma real significado el comportamiento interactivo y cooperativo que debiesen tener los sujetos directores. Se señala como primordial la interacción y cooperación entre los sujetos de una comunidad educativa, puesto que las relaciones de cooperación sirven para darle valor moral al sujeto director y al grupo de la institución educativa, por lo tanto se busca establecer una cultura cooperativa en la institución que ayude a aceptar y fortalecer las dinámicas de cambios internas. (Fullan, 1999:18-20).

Al señalar que las organizaciones escolares como sistemas vivos, se establece la creación de conocimientos de información como ejes fundamentales de la interacción. Todos acción conlleva un conocimiento, por lo que el éxito de la organización escuela en su dinámica de cambio de prácticas dependerá del grado de relaciones que establece entre sus miembros a medida que crece o mejora (Fullan, 1999: 27).

En este punto, siguiendo los postulados de Fullan, se entiende fehacientemente que una institución escolar para que crezca y aprenda de sus procesos, necesita del movimiento permanente de prácticas e ideas en los sujetos directores. Crear nuevos conocimientos en la institución debe surgir de los mismos sujetos de la institución y no se trata sólo de reproducir “correctamente” las acciones entregadas en una normativa, apropiarlas y continuar su reproducción, sino que se espera que los sujetos directores puedan generar prácticas e ideas nuevas que surjan de la interacción cotidiana en la institución educativa tanto al interior como al exterior con sus entorno.

“el secreto del éxito de la empresas vivas, los sistemas complejos y adaptables, las comunidades que aprenden o cualquiera que sea el término que queramos emplear, es que constan de una intrincada y arraigada interacción dentro y fuera de la organización que convierte continuamente el conocimiento tácito en conocimiento explícito” (Fullan, 1999:30).

Ante la disyuntiva de cómo generar el cambio en las instituciones educativas, Antonio Bolívar, también nos entrega sus aportes y nos señala que:

“ante la grave crisis de estrategias de gestión del cambio, la teoría de las organizaciones que aprenden ofrece un marco relevante y prometedor para los centros públicos.”
(Bolívar, 2001:1)

Los centros educativos poseen una cultura y una organización propia, lo que les permite ser entidades que pueden “aprender a organizarse para aprender”, son capaces de trabajar en conjunto, como comunidades que tienen un proyecto en común (Proyecto Educativo Institucional), que les permite aprender de sus errores y aciertos, por lo tanto, esas características propias de cada escuela deben ser consideradas para generar cambios en las prácticas curriculares de los sujetos.

Si consideramos a las comunidades de aprendizaje como ejes centrales del aprendizaje de una institución, se espera que los directores puedan incentivar a que toda institución educativa motive a sus estudiantes, profesores y directores a que puedan gestionar su propio conocimiento y se transformen en seres creativos, reflexivos, que logren comprender su propio aprendizaje. Como bien señala Bolívar, la gestión escolar autónoma y la responsabilidad colectiva de los profesores respecto a la implementación de un currículo definido e implementado por los órganos centrales, hacen más importante el desarrollo de la colaboración y la colegialidad en el nivel escolar. (Bolívar, 2001)

Para lograr esta colegialidad en una institución escolar que motive el aprender a aprender es necesario que en la interacción cotidiana de los sujetos de la escuela, existan líderes que estén impulsando esta iniciativa constantemente, velando por que el trabajo entre pares, se transforme en comunidades de aprendizaje, permitiendo el intercambio y reflexión de conocimientos entre docentes y alumnos y por sobre todo que éstos tengan participación en las decisiones educativas.

Por lo tanto, para que la organización escuela pueda crear nuevo conocimiento y de esta manera establecer cambios de prácticas curriculares al interior de la institución escolar - cambios de administradores a gestores del currículo – se necesita además de comprender y aceptar que los lineamientos de cambio no pueden contener y surgir sólo de un nivel macro estructural, sino que deben contener elementos y significados de la realidad micro estructural (escuelas), *“el cambio no se puede imponer por un mandato” (1999:32)*.

También, es imperioso comprender que para generar cambios en estructuras estructurantes de los sujetos directores se necesita de una acción colaborativa y de cooperación al interior de las comunidades escolares. Las comunidades de aprendizaje buscan el éxito de la organización, por lo que trabajar en equipo es primordial para generar aprendizaje, por lo que el sujeto director para apropiarse de los cambios necesita del trabajo interactivo y cooperativo en sus equipos de gestión y sus pares del mismo.

Lo que sucede en estas escuelas es que los profesores como grupo y, como subgrupos, examinan juntos el progreso de sus alumnos,

“lo relacionan con el modo en que enseñan, es decir, con la práctica educativa, y continuamente llevan a cabo mejoras individualmente y junto a los demás profesores, es decir, como una comunidad de profesionales” (Fullan, 1999:49).

Continuando en la línea argumentativa de Bolívar, una organización aprende y por tanto, aprenderá a gestionar su currículum cuando no sea vista sólo como instituciones estáticas que reproducen ideología, como señala la teoría de la reproducción, sino que también posee agentes activos que permanentemente están en la búsqueda de la generación de significados y aprendizaje, que se organizan como grupo y que aspiran a la autonomía reflexiva.

No obstante, aprenderá y generará cambios en la gestión curricular cuando sea capaz de optimizar al máximo sus procesos, adquirir una función formadora en sus

trabajadores y además estar atenta a responder a las demandas y cambios externos, debe aprender colegiadamente, corregir errores y resolver sus problemas, en lo posible de una forma innovativa. (Bolívar, 1999)

Dicho autor, no se señala que debemos considerar los factores externos, inferiores e intraorganizacionales, que influyen en el proceso de aprendizaje y que finalmente permiten que una escuela pueda generar aprendizajes. (Bolívar, 2001:3).

Finalmente, hay que considerar a las organizaciones que aprenden, más que como una mera estrategia de gestión, sino como un marco orientativo para el desarrollo de las organizaciones. (Bolívar, 2001:4)

4.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Paradigma cualitativo de la investigación

La investigación que se propone a realizar tiene por objetivo comprender el significado que le otorgan los directores a la gestión curricular de establecimientos municipalizados de la quinta región. Considerando el tema en estudio, la investigación que se propone se efectuará mediante un enfoque comprensivo interpretativo, que nos permitirá poner al servicio de la interpretación, el discurso de los directores de escuela en relación a la gestión del curriculum, develando el significado que le otorgan a esta práctica escolar.

Se plantea esta elección de paradigma sobre la base de que un fenómeno educativo como el que está en estudio necesita ser comprendido en profundidad y no explicarlo como un fenómeno impensado. Lo que nos importa es conocer y comprender el fenómeno en estudio y no explicarlo, ya que la realidad social en que se desarrolla el fenómeno de los directores sobre la gestión curricular necesita comprenderse desde la dinámica de la construcción social e interacción social, donde cada sujeto interpreta la realidad social desde su subjetividad, ergo de distintas formas, por lo que hay que comprender las relaciones intersubjetivas que lo generan, estructuran y transforman.

En relación a lo señalado anteriormente, que se comprenderán los significados que los sujetos directores le asignan a la gestión curricular en el contexto de administradores a gestores de una institución educativa, lo que se espera y propone es ahondar en la estructura significativa del universo educativo y social que define la investigación, es decir nadar en el universo de significados en que pululan los sujetos directores, reafirmando que una investigación de esta naturaleza prima la mirada y experimentación de los propios actores.

Por otra parte, señalaremos que la investigación que se sitúa sobre el paradigma cualitativo debe ser flexible y tener creatividad, ya que a pesar que el investigador cualitativo sigue procedimientos y métodos rigurosos, siempre debe estar atento al servicio

de cualquier herramienta de la labor comprensiva, debe ser capaz de flexibilizar la ruta de la investigación, como señala Jesús Ibáñez;

“debe funcionar como una maquina cuántica si sus enlaces de constitución son más débiles (flexibilidad de sus ideas y de sus métodos)” (Ibáñez, 1991:79)

Desde la óptica de la teoría del interaccionismo simbólico, se considera que la institución escolar, como unidad y comunidad educativa, existe por la acción social de los sujetos, es decir, por la interacción que se entabla entre los actores de la comunidad escolar. La relación e interacción que se genera entre los sujetos que conforman la institución educativa es la que determina el “hacer” del otro y la interpretación que le dé a su entorno. En esta lógica, el sujeto además de interactuar con otros interactúa consigo mismo (auto interacción) definiendo su rol como agente social que configura y es parte de una estructura que lo configura.

Si definimos el rol del director se comprende como un agente que interactúa consigo mismo y con los demás sujetos de la institución, con el fin de dar significados a su acción de gestión curricular en el contexto educativo. El significado de esa acción directiva es la que se pretende estudiar, develando hasta qué punto la acción de los sujetos directores en la escuela han apropiado el concepto de gestión curricular educativa, entregado por el Mineduc.

Profundizando aún más en la función de cargo director de una escuela, y continuando con la perspectiva del interaccionismo, como señalamos anteriormente el sujeto director es social no sólo por la interacción con los otros, sino también por la interacción a sí mismo, “el individuo es un organismo que debe reaccionar ante lo que percibe... su comportamiento con respecto a lo que percibe no es una respuesta motivada por tal presencia, sino una acción que surge como resultado de la interpretación realizada a través del proceso de “auto interacción”, en este sentido la persona que ha entablado una

interacción consigo misma no solo es un organismo que responde, sino un organismo que actúa.”

En esta misma línea argumentativa, la acción directiva sobre la gestión curricular se construye sobre la base de un universo de significados producto de sus auto interacción y de la interacción que se da entre los directores y otros actores de la comunidad educativa, destacando la comprensión de las relaciones intersubjetivas que se generan en la institución, específicamente a las interacciones vinculadas a las prácticas de gestión curricular que develarán como los actores de la institución educativa al interactuar van tipificando sus roles como directores en la gestión curricular. Estas tipificaciones podrán ser develadas a través del discurso de los directores sobre sus acciones en la gestión curricular.

Esperamos lograr la comprensión de los procesos de gestión curricular de los sujetos directores, por lo que será necesario develar los significados que lo sujetan a la práctica de gestión curricular, interpretando su acción directiva mediante su práctica discursiva, donde se develarán los significados que los directores le otorguen a su labor cotidiana de gestión del currículum.

Por lo tanto, lo fundamental de este estudio es comprender la complejidad y la multidimensionalidad de significados que le otorgan los sujetos directores a la gestión curricular en el cambio de administrador o implementadores a gestor. Se espera comprender mediante las producciones discursivas del director, que reflejan su discurso social, la significación que le otorgan a la gestión del currículum, con la finalidad de fomentar el aprendizaje en los y las estudiantes de la escuela a su cargo.

Como nuestro propósito es comprender los significados, indagaremos en los significados de los sujetos por medio del lenguaje, en sus narraciones, por lo que recogeremos sus discursos para poder indagar y encontrar la significatividad que subyacen

en los discursos de los directores y así reconstruir las representaciones sociales que se develan en sus narraciones. Como tal lo entiende la fenomenología, el significado es aquellos que se manifiesta en el lenguaje develando todo lo social que hay en el sujeto.

Trataremos de buscar la complejización de la comprensión de los significados de la gestión curricular y para eso la hermeutica fenomenológica nos permitirá interpretar al sujeto director que está inserto en un lenguaje y en contexto escuela, pudiendo atribuir múltiples interpretaciones a sus discursos, puesto que los discursos son una red imbrica de posibles significados.

Ante esta perspectiva que el paradigma cualitativo es el que más nos permitirá comprender las estructuras que sujetan al director en la significación de su quehacer cotidiano como gestor curricular.

4.2 Diseño: Estudio de Caso.

Para comprender el significado que le otorgan los directores a la gestión curricular se realizará un estudio de caso, ya que permitirá llegar a la comprensión profunda de los actores, los directores. La finalidad es que el estudio que se realice sea empático y que el investigador no intervenga en la realidad de los directores, manteniendo lo principal del estudio, que es descubrir el pensar, el quehacer y la cotidianidad de los directores.

Se pretende llegar a la comprensión de los significados que le otorgan los directores a la gestión curricular, considerando el cambio de la noción de administradores a gestores de la institución y los problemas de representación curricular que ha existido, por lo cual es necesario mirar este caso desde diferentes aristas, para develar los reales significados de los directores.

El estudio de caso trata de comprender profundamente desde la perspectiva de los sujetos directores de la quinta región, aquello que los caracteriza particularmente pero también aquello que los hace comunes.

Esta investigación se basará en el estudio de casos particulares que nos llevará a la comprensión general del fenómeno en estudio, que es la gestión curricular en las escuelas. Como señala, Stake, un “estudio instrumental de casos”, ya que hemos elegido a estos directores con la finalidad de comprender algo diferente a la comprensión de esos directores en particular. Mediante el estudio de los discursos de esos directores particulares pretendemos comprender los significados que los directores les asignan a la gestión escolar en un contexto de administradores a gestores de una institución educativa, por lo tanto el estudio servirá como un instrumento para inducir a una comprensión general de la gestión curricular.

Es importante mencionar que no se busca la representatividad estadística, sino que se busca la representatividad que sea relevante para alcanzar la comprensión de los significados de los sujetos en torno a la gestión curricular.

4.3 Muestra y Selección de casos

La selección de casos se realizará considerando que el objetivo es llegar a la comprensión en profundidad del fenómeno en particular, no se busca la representatividad.

Se seleccionarán a los sujetos de estudio, considerando que se utilizarán los discursos de estos para conocer el significado que le otorgan al fenómeno en estudio, a saber: la gestión del curriculum en las escuelas. El objetivo principal de la selección de los sujetos es agotar el espacio simbólico de fenómeno en estudio, por lo que se opta por seleccionar directores de establecimientos municipalizados de la quinta región, lo principal es que estos sujetos en estudio nos permitan comprender a cabalidad la temática en estudio de la gestión curricular en los establecimientos municipalizados.

Los sujetos seleccionados corresponderán a una muestra estructural e intencionada no aleatoria, ya que busca la comprensión de los discursos de los directores en relación a la gestión curricular. Los directores (as) que participarán de la investigación serán elegidos por sus características de antigüedad en el cargo, son sujetos escogidos particularmente para este estudio.

Se definieron los siguientes criterios para seleccionar a los sujetos:

- 1.- Se seleccionarán sujetos que fuesen directores (as) de colegios municipalizados de enseñanza básica de la comuna de Viña del Mar, quinta región.
- 2.- Se seleccionarán sujetos que fuesen directores (as) de colegios municipalizados de enseñanza básica de la comuna de Viña del Mar, quinta región, que tuviesen entre de 1-4 años en ejercicio en el cargo.

3.- Se seleccionarán sujetos que fuesen directores (as) de colegios municipalizados de enseñanza básica de la comuna de Viña del Mar, quinta región que tuviesen sobre los 4 años en ejercicio en el cargo.

Con estos criterios de selección de sujetos se iniciará la búsqueda de establecimientos educacionales que permitan encontrar este perfil. La idea es obtener el siguiente sujeto informante:

Director (a) de establecimiento municipalizado de enseñanza básica de la comuna de Viña del Mar de la quinta región con más de 4 años de ejercicio en el cargo.

Director (a) de establecimiento municipalizado de enseñanza básica de la comuna de Viña del Mar de la quinta región de menos de 4 años de ejercicio en el cargo.

4.4 Técnicas de investigación

Para realizar este estudio que nos llevará a comprender el significado que le otorgan los directores de colegios municipalizados de enseñanza básica de la comuna de Viña del Mar a la gestión curricular, se realizarán técnicas que permitirán acceder al discurso de los directores, que permitirán comprender los significados que le otorgan estos sujetos a la gestión curricular, considerando el cambio de noción de administradores a gestores de la institución escolar y el problema de la representatividad del curriculum.

La técnica utilizada es Entrevista en Profundidad.

4.4.1 De la Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad es una técnica adecuada para la presente investigación, ya que permitirá obtener el discurso del sujeto en un contexto, no un discurso aislado, sino un habla social que se traduce en un texto social. La estructura de este texto (discurso), es lo que utilizaremos para comprender el significado de la gestión del currículo para los directores. Se propone explorar el lugar comunicativo de la realidad, donde se develan los significados personales de los sujetos pero siempre en relación con las representaciones sociales que estructuran su habla y su actuar.

El discurso que se produce a través de la entrevista abierta en profundidad, es un relato en que el entrevistado se dibuja a sí mismo – se sitúa – en medio del sistema de etiquetas y delimitaciones sociales que los sujetas (Delgado, J.M. y Gutiérrez, J., 1999).

La entrevista, permitirá llegar al nivel más profundo del sujeto en estudio, lograr comprender su habla inconsciente que reflejará la apropiación o no apropiación de prácticas de gestión curricular, que nos permitirá concluir cuales son los significados sobre la gestión curricular que poseen los directores en estudio.

Es la técnica precisa para realizar está investigación, ya que la información que se extrae tiene una riqueza subjetiva, que nos entrega la significación que el sujeto director entrevistado le ha otorgado a su experiencia en la gestión curricular. Es así, que a través del habla individual que producirá cada director, se pretende construir el sentido social (común) que subyace a su discurso en relación a la gestión del currículo (Delgado, J.M. y Gutiérrez, J., 1999).

Se pretenden realizar mínimo 8 entrevistas en profundidad, de acuerdo a los criterios de selección, 4 entrevistas para directores con más de 4 años en ejercicio en el

cargo, 4 entrevistas para directores con menos de 4 años en ejercicio en el cargo, con el fin de cubrir todos los espacios simbólicos de los sujetos en estudio.

Además se realizará una novena entrevista al encargado de la Corporación Municipal en estudio, específicamente al Coordinador Curricular. Esta entrevista que se incorpora nos permitirá contrastar los discursos de los directores y darnos un análisis más profundo de la gestión curricular.

4.5 Criterios de credibilidad

Los criterios de credibilidad de esta investigación son los que les otorgará la validez a las interpretaciones para que estas sean coherentes y consistentes. A pesar de que es una investigación cualitativa y que no busca la validez científica ni estadística, deberá tener algún referente externo que permita dar credibilidad a los datos recopilados y los análisis realizados.

Los criterios de credibilidad elegidos son coherentes al paradigma cualitativo en estudio y son: en una primera instancia la revisión de la presente investigación por parte de investigadores y expertos en la problemática en estudio y segundo, en lo que respecta al análisis e interpretación de los datos recogidos en las entrevistas, el criterio será la triangulación vía la técnica de investigación aplicada en el estudio: entrevista en profundidad.

5.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Análisis de datos según categorías

El análisis que en esta investigación se presenta busca develar los significados que le otorgan los directores al fenómeno en estudio: la gestión del currículo en establecimientos de dependencia Municipal.

A medida que avance el análisis comenzaremos a sumergirnos en las profundidades de los discursos de los directores, iremos comprendiendo el o los significados que le otorgan a la gestión curricular.

Es de menester señalar que un análisis cualitativo es un procedimiento discursivo y significativo de reformulación, explicitación y teorización de un testimonio, de una experiencia o de un fenómeno, por lo tanto necesita del intelecto del investigador para develar los sentidos implícitos que están debajo de los datos empíricos que se producen.

Un método cualitativo es una sucesión de operaciones y de manipulaciones técnicas e intelectuales que un investigador hace experimentar a un objeto o fenómeno humano para hacer que surjan de él las significaciones tanto para él como para los demás (Mucchielli, 2001).

Análisis Cualitativo temático o teorización.

Este análisis consiste en otorgar sentido a los fenómenos que se investiga, generando inductivamente una teorización en relación al fenómeno en estudio, a saber, el significado de la gestión curricular para los directores de establecimientos municipalizados.

Dicha teorización se logra mediante la conceptualización de los datos empíricos que se han recogido.

La teorización no busca producir una nueva teoría luego de analizar los datos, sino que se centra en el proceso de analizar, comprender los significados en juegos y relacionarlos para dar sentido al fenómeno en estudio. Se trata de un procedimiento basado en una relación dialéctica y progresiva entre la producción de datos en torno al fenómeno investigado y el trabajo de análisis y teorización del corpus (Mucchielli, 2001:69).

Por otra parte, el análisis cualitativo por teorización parte desde la premisa de que todos sus productos siempre se encuentran fundados –anclados – en los datos empíricos. Por lo tanto, en el trabajo de análisis toda categoría que se establezca debe estar anclada en los datos de campo producidos, en este caso las entrevistas en profundidad.

En la primera etapa, el análisis de datos conlleva inicialmente, un análisis de línea por línea que implicó una revisión palabra por palabras, frases u oraciones para, en segundo lugar, ir descubriendo las dimensiones de los temas, dejando hablar los datos y así dar pasos luego a levantar las categorías.

Posteriormente, se dio paso a la codificación abierta, donde se buscó escuchar el sentido que hay detrás del corpus de datos, sin categorizarlos aún. En esta primera etapa se usó el procedimiento de formular preguntas y además hacer comparaciones (Mucchielli, 2001:72). Entre las diversas preguntas que nacieron de nuestros objetivos de estudio y que permiten que exista conexión entre los datos y el investigador, se encuentran: ¿Qué entienden por gestión curricular los directores? ¿A qué ámbitos de la gestión curricular le dan mayor importancia y tiempo?. Luego, surgieron preguntas más complejas que nos permitieron profundizar en el fenómeno en estudio: ¿Qué relación existirá entre los años en el cargo y el significado de la gestión curricular?

Una vez realizada la codificación abierta, se comenzó con la labor de *categorizar*; primer paso para la conceptualización de los datos empíricos producidos en el trabajo de campo. La categorización implicó capturar el significado que asignaron los sujetos directores al fenómeno en estudio: la gestión curricular.

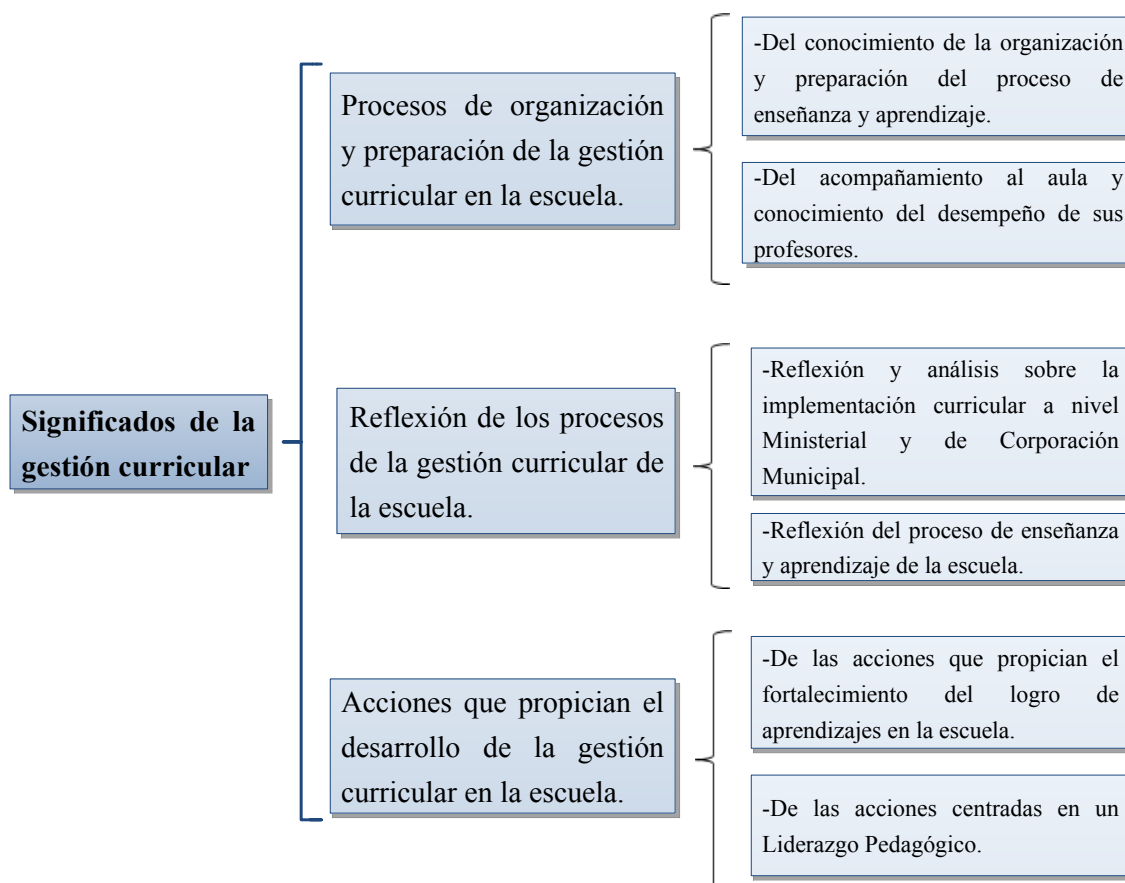
Las categorías que surgieron de los datos poseen *propiedades y dimensiones*, siendo las últimas, dimensiones, las variaciones que adquieren las propiedades que especifican la localización, tipo, duración, etc. del fenómeno representado por la categoría (Strauss y Corbin, 2002:110).

En consideración a lo anterior, comenzó la labor final de análisis del corpus de datos, en donde se realizó el análisis descriptivo de los discursos de las y los directores en relación a la gestión curricular en las escuelas.

5.2 Sobre las categorías para la comprensión del significado de la Gestión Curricular en las escuelas municipalizadas.

A continuación se presentan las categorías que comenzaremos a analizar y que están dotadas de la misma fuerza y riqueza que posee el fenómeno en estudio: los significados que le otorgan a la gestión curricular los sujetos directores de escuelas municipalizadas.

Representación gráfica de esta construcción:



PROCESOS DE ORGANIZACIÓN Y PREPARACIÓN DE LA GESTIÓN CURRICULAR EN LA ESCUELA.

Esta categoría de análisis surge del estudio del discurso de los directores y se ha construido considerando diferentes dimensiones que permiten dar sentido a la organización y preparación de la gestión curricular. Además, se entiende desde el nivel de la implementación curricular, es decir, son los ámbitos de conocimientos y procesos que debiese poseer un director para implementar el curriculum desde el hacer cotidiano en la escuela, para posteriormente transformarse en un gestor del curriculum.

El corpus de datos nos entregó dimensiones para esta categoría que nos develan el conocimiento y procesos que posee cada sujeto director sobre la gestión curricular, a saber:

- Del conocimiento de la organización y preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Del acompañamiento al aula y conocimiento del desempeño de sus profesores.

REFLEXIÓN DE LOS PROCESOS DE LA GESTIÓN CURRICULAR DE LA ESCUELA

La reflexividad de un sujeto director, como nos señala Giddens, nos permitirá diferenciar y comprender el significado que le otorga a la gestión de los directores desde su práctica cotidiana.

Un director que reflexiona permanentemente sobre sus prácticas y los procesos de su escuela – es este caso de la gestión curricular – es un director que logra situarse como “*gestor*”, ya que es consciente de las prácticas propias y de la escuela, dejando de ser un mero reproductor del curriculum.

Como bien nos señala Bourdieu, un sujeto con estas cualidades se transformará en un agente de cambio, y eso es lo que se espera de un gestor del curriculum, que reflexione y se transforme en un agente de cambio del sistema educativo.

En este sentido, el corpus de análisis develó que la reflexividad estaba presente en el discurso director. No en todos, pero sí en varios, en donde se materializa la reflexividad por medio del análisis más profundo de sus narraciones.

Por lo tanto, esta categoría busca dar sentido al fenómeno complejo de la gestión curricular, permitiendo que la reflexión que realizan los directores de su quehacer enriquezca la comprensión del significado que le otorgan a la gestión curricular.

Las dimensiones que componen esta categoría son:

- Reflexión y análisis sobre la implementación curricular a nivel Ministerial y de Corporación Municipal.
- Reflexión del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escuela.

ACCIONES QUE PROPICIAN EL DESARROLLO DE LA GESTIÓN CURRICULAR EN LA ESCUELA.

Como bien se señaló en la categoría de análisis anterior, para que un sujeto director sea gestor del curriculum y, por cierto, gestor de aprendizajes, necesita de la reflexividad, ser un sujeto con autonomía reflexiva, como bien señala Girouxm, pero, también debe ser capaz de ser un sujeto activo, que cuestiona su entorno y que lo transforma a través de la acción.

En este mismo sentido, Giddens apela al sujeto agente de cambio, que además de la reflexividad permanente es capaz de actuar y de generar cambios. No es un mero reproductor de la gestión curricular, sino que un actor que toma conciencia de su práctica y la realiza teniendo como foco la búsqueda por mejorar (Tardif, 2004).

La implementación del curriculum muchas veces se transforma en un acto instrumental, mecánico, que no implica conciencia práctica del director y que termina por desconocer las capacidades de transformación en la escuela.

Las dimensiones de esta categoría son:

- De las acciones centradas en un Liderazgo Pedagógico.
- De las acciones que propician el fortalecimiento del logro de aprendizajes en la escuela.

5.2.1 Significados construidos sobre la Gestión Curricular por directores de escuelas municipalizadas con menos de 4 años en el cargo.

5.2.1.1 Procesos de organización y preparación de la gestión curricular en la escuela.

5.2.1.1.1 Del conocimiento de la organización y preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

La organización y preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje necesita, en una primera instancia, del manejo del currículum nacional, de sus modificaciones y nuevas herramientas. Por lo que inicialmente se preguntó a los directores sobre los conocimientos que tenían de las transformaciones al currículum y de sus herramientas de apoyo. En su mayoría, las respuestas fueron de conocimiento y manejo de información, de conocer dichas modificaciones y de intentar aplicarlas al contexto de su escuela.

“...también este año de acuerdo al Plan de Mejoramiento, está incorporado lo que es ciencias. Entonces nosotros además de alinearlos a los planes y programas del Ministerio de Educación, estamos alienados a los Planes de Mejora de la (...)” E. N°1, 37.

En el caso de los Mapas de Progreso de Aprendizaje (MPA) señalan:

“Lo hemos trabajado personalmente con ellos, el año pasado cuando yo me hice cargo de la parte técnica- pedagógica, o sea, inmediatamente tomé los mapas del progreso, les hice además de entregarle el documento, que lo trabajáramos, que lo pudiesen entender, que lo internalizaran para poder aplicarlo” E. N°1, 102.

Se puede interpretar que existe un esfuerzo por parte de los directores por incorporar a sus prácticas de gestión los nuevos elementos curriculares que el Ministerio de Educación ha puesto a disposición. Sin embargo, no hay certeza de que exista una “internalización” de estos; así, por ejemplo, el aparente conocimiento de los MPA, herramienta que propicia principalmente la evaluación, no se traduce - como veremos un poco más adelante- en que deje de ser el área más débil en la gestión del currículum.

Otra herramienta principal en la gestión curricular y que se explicita en la teoría sobre el diseño del curriculum, es el Proyecto Curricular de centro. Se espera que toda institución educativa diseñe un proyecto del proceso enseñanza y aprendizaje de su institución, que permita que se adecue el curriculum nacional al contexto sociocultural de la escuela. Este instrumento de gestión curricular no existe en las escuelas donde se entrevistó a los directores.

“¿Proyecto curricular?, no, con suerte hemos trabajado elementos del PEI. Tenemos modelo de planificación y hemos tratado de mejorar las evaluaciones, pero no están en el nivel de un proyecto curricular...” E. N°2, 100

Esta situación devela una problemática en relación a la representación del curriculum, ya que si no hay espacios para su adecuación por parte de los directores y tampoco existe un documento de Proyecto Curricular que permita traducir las intenciones, fines y significados del curriculum para la escuela, seguiremos en la fase de la reproducción curricular y se mantendrá el problema de la representación del curriculum (Lundgren, 1992).

Por otro lado, respecto a los procesos de preparación de la enseñanza, esta es una dimensión fundamental en el análisis para comprender la gestión curricular. Su desarrollo implica los elementos que permitirán el aprendizaje de los y las estudiantes, lo que se traducirá, además, en el aprendizaje de la institución escolar, por eso el conocimiento del curriculum nacional es tan fundamental para la implementación en las escuelas.

Como bien se señala en el Marco para la Buena dirección, un ámbito de la gestión curricular es la *Preparación de la enseñanza*: prácticas del establecimiento educacional que aseguran la organización, análisis y evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje para la implementación del currículo en el aula, lo que es evidente en un espacio de aprendizaje como la institución educativa.

Para continuar en el análisis de la categoría en estudio, profundizaremos la investigación en elementos que relevan la preparación de la enseñanza, como es: el tiempo que se entrega para planificar en el aula, el apoyo que se da a los docentes en el diseño de planificaciones y construcción de evaluaciones y los espacios de reflexión pedagógica que son fundamentales para el logro de aprendizajes.

“Hay una 85% que cumple y hay otro que no, que es el de los profesores antiguos que les cuesta muchísimo, dicen imposible, yo no puedo hacer esto diariamente. La verdad de las cosas es que nosotros incluso dimos un tiempo para que planificáramos la unidad, ya, tenemos esta unidad, ¿Cuántas clases componen esta unidad?, trabajemos está el día a día; y les dimos varios lineamientos a seguir, igual hay profesores que no, reticentes a que no, simplemente porque no me da el tiempo, los tiempos se le están dando, pero realmente no les dan la efectividad que uno quisiera.” E N°2, 34.

Las planificaciones de aula son consideradas por los directores un proceso básico para la implementación del curriculum en el aula, por lo que buscan que los docentes de escuela cumplan con este proceso, aunque muchas veces sólo pasa a ser un trámite administrativo y no pedagógico. De ahí la importancia de señalar que se cumple en un 85%.

La periodicidad en la entrega de planificaciones también pasa a ser relevante en el discurso, ya que deja de manifiesto la preocupación que tienen por cumplir los procesos en los tiempos acordados.

“Pero tenemos bimensualmente hacemos este análisis, primero lo hago yo en conjunto con la jefa técnica,- que nosotros tenemos la modalidad de entregar a mitad de cada semestre un informe de notas parcial y después a fines del semestre-, entonces lo hacemos en conjunto con ella, yo hago el análisis con ella, vemos y después en una primera instancia nos reunimos las dos y los profesores y luego yo la dejo a ella trabajando.” E. N°1, 93.

“Es que la UTP las revisa y se las entrega revisadas a los profesores y además que ellos tienen una Carta Gantt también, entonces se va viendo mensualmente, semanalmente dónde van en la planificación.” E. N°8, 39.

Cabe mencionar que la función curricular actualmente en las escuelas del país está mayormente bajo la responsabilidad de los Jefes de UTP. No obstante, de acuerdo al nuevo perfil de director como “gestor pedagógico”, esta función pasa a ser también de responsabilidad él, por lo que debe manejar todos los elementos de la gestión curricular. No se espera que sea responsable de todas las funciones curriculares, pero sí que monitoree el proceso de enseñanza y aprendizaje, asegure los aprendizajes de la escuela y, por cierto, que apoye el desarrollo profesional de sus docentes.

“La jefa técnica lo está implementando, entonces no se lo pedimos clase a clase, porque en lenguaje ya viene listo clase a clase, matemáticas también, con los ambos métodos, el Matte y el Singapur, pero mensualmente ellos tienen que entregar sus planificaciones” E. N°1, 84.

En esta cita se evidencia que la función que le otorga el director al rol del Jefe de UTP, es apoyar el desarrollo de los aprendizajes y también monitorear los procesos curriculares de la escuela.

Desde otro sitio, encontramos directores que no están preocupados de la gestión del curriculum de su escuela y, de acuerdo a lo manifestado, no es por opción, sino por la necesidad de desarrollar otros ámbitos de la gestión.

“pero yo creo que lo curricular es un segundo peldaño, para mí el primero es poner las condiciones como para después preocuparme del rendimiento, ¿Me entiendes?, pero yo creo que lo que este colegio necesita es cautivar a la gente. Me ha llegado harta matricula, pero curiosamente en lo que va del año, como nuevo colegio, me llegó harta matricula de colegios subvencionados, no de los municipales; ahora me está llegando requerimientos de matrículas del área municipal.” E. N°7, 75.

¿Entonces yo qué he privilegiado más que nada?, en este año es de poner las bases, o sea de gestionar a nivel de lo más básico, en cuanto a recurso material, en cuanto a instalaciones que esté bien y qué se yo” E. N°7, 36.

Este discurso nos devela que la gestión del currículo no es un ámbito que se considere esencial en la formación o desarrollo de los directores, ya que se explica como una tarea anexa y no como una tarea intrínseca a las labores del director.

De acuerdo a la investigación que se ha realizado, un director, al asumir el cargo en una institución educativa debe estar empapado de los aprendizajes de su escuela, para dirigir, organizar, administrar y gestionar la institución. El foco central de una escuela es el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto todos los elementos que apunten a fortalecer estos temas son de primer orden y los elementos que ayuden a “poner condiciones en la institución” serán fundamentales para el aprendizaje institucional también, de éstos últimos podríamos hablar de “currículum apoyado”.⁹

En la misma línea de análisis de la preparación de la enseñanza y aprendizaje, se observa que para los directores entrevistados la gestión del curriculum está relacionada también con la gestión de los tiempos y espacios para la planificación, para organizar los tiempos de su escuela y, en específico, para que sus docentes puedan planificar.

“Yo tengo profesores con 30 horas pedagógicas y también tenemos, -comenzamos también este año con la Jornada Escolar Completa, desde 1° a 8°, con 38 horas pedagógicas, ¿Ya?, entonces a todos ellos les quedan horas, diferentes horas para también planificar. Pero, al mismo tiempo, además dentro del horario de Consejo, - que yo lo tengo el día miércoles partimos de 13:30, hasta 17:30, hay 1 hora, hora y media para planificar y también para que los paralelos se puedan reunir y puedan compartir sus planificaciones, ¿Ya?, todos los Consejos tienen ese tiempo para poder planificar.” E. N°1, 80.

“hay profesores que tienen dos horas más, tres horas más, cuatro horas más de planificación, ¿Ya?, entonces qué hicimos?, concentramos horas de permanencia aparte del horario de consejo, horas de permanencia con los profesores del primer ciclo el día lunes, del segundo ciclo el día martes. Y la jefa técnica se está reuniendo por separado los días martes y está realizando ellos Consejos técnicos específicamente con cada ciclo, para poder también trabajar en forma puntual también con ellos y para ver lo que son las planificaciones, lo que es el SIMCE en los 4° y los 8° básicos y también, lo que son las evaluaciones.” E. N°1 90.

⁹ Definición que A. Galton para señalar que son los elementos materiales que ayudan al aprendizaje de la escuela, como textos de estudio, material audiovisual, didáctico, etc.

Este discurso nos devela que los directores tienen internalizado la necesidad de dar tiempo a los profesores para planificar y para la preparación de la enseñanza, ya que esta acción no se puede realizar sino se otorga el tiempo necesario.

“No, acá nosotros felizmente estamos amadrinados, apadrinados por un proyecto que es el Plan de apoyo compartido, que es del Ministerio de Educación, en el cual te entregan absolutamente todo lo que es con respecto a planificación, evaluaciones, retroalimentación y organización de las clases; te entregan guía de alumnos, guía del profesor y todo está muy bien complementado, o sea, es fácil para que los profesores puedan llevar” E. N°2, 28.

El Plan de Apoyo compartido para alguno de los directores entrevistados ha sido un privilegio que les ha facilitado algunos procesos de la preparación de la enseñanza, todo el material que se recibe desde el Mineduc para que los profesores realicen sus clases, le ha permitido despreocuparse de la organización de la enseñanza. Esta visión nos demuestra que para los directores es muy importante el proceso de enseñanza y aprendizaje y que prefieren que les entreguen todo el material listo sólo para reproducir los procesos.

Por otra parte, los discursos nos develan que existe una cultura muy fuerte de “cumplir lo procesos y lo tiempos” sin considerar muchas veces la calidad del cumplimiento y el tipo de procesos que se está realizando. Hay una fuerte preocupación por cumplir con los calendarios y cronogramas de actividades.

“porque mensualmente se pone un calendario de evaluaciones en el libro de clases, eso lo pone la jefa técnica, el cual los profesores tienen que llenar y eso es para tener un control en cuanto al calendario, en conjunto con las planificaciones, le tienen que entregar las evaluaciones; y de alguna manera ella también tiene entrevistas con los profesores periódicamente, para poder hacerles ciertas observaciones.” E. N°1, 90

“Se supone, o sea, todo está planificado para el mes de septiembre, ellas los tienen que haber tenido ya la evaluaciones, porque al principio les pasamos un cronograma de actividades y estarían insertas desde el principio de año, se están desarrollando ahora.” E. N°2, 46.

Estos elementos presentados nos permiten poner en duda la conciencia práctica que posee el sujeto director, ya que no se evidencia una conciencia reflexiva de sus prácticas de gestión, ni una transformación de éstas mismas, por el contrario sólo la lógica de cumplir con lo estipulado.

En relación a la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se tiene conciencia que es un punto importante para la gestión del curriculum, sobre todo en lo que respecta al aseguramiento de los aprendizajes, los directores consultados al momento de preguntar por el sistema de evaluación o que método de evaluación poseen señalaron:

“La verdad es que no hay un sistema de evaluación específico, consideramos que solamente que me entregue, a la jefa técnico, el objetivo que tiene la evaluación y el formato del instrumento, estamos siempre pendientes que sean variadas formas de evaluar, variadas; no solamente que te muestre una prueba, porque hay otras que son de procedimiento y otras que son (...)” E. N°2, 50.

“Sistema de evaluación no es tema todavía para nosotros por ahora, no hay revisión de las evaluaciones, criterios de evaluación, trabajar con los profesores ese tema.” E. N°7, 46.

Asimismo, la concepción que existe de evaluación o método que se implementa para el logro de aprendizajes, está muy ligado a los métodos tradicionales o como diría el Santos Guerra, centrado en los procesos técnicos, en donde prima el control y la calificación por sobre la comprensión de los aprendizajes y los procesos. Los directores conciben los concejos de evaluación aún como un espacio de tecnicismos, de revisar “reglamentos”.

“La evaluación se hace con todos los profesores, no es que nosotros le digamos ya, este tipo de evaluación se va a hacer. Eso en un Consejo de profesores se ve, se trabaja en la evaluación; cuánto porcentaje, cuántas notas vamos a poner durante el semestre, que son 5 notas, que el 3,9 se suba a 4. O sea hay reglamento de evaluación y que está aprobado por Secretaria Ministerial.” E. N°8, 43.

De acuerdo a los criterios *del MBD Evaluación de la Implementación Curricular*,

ésta corresponde a las prácticas del establecimiento educacional para determinar el grado de desarrollo e impacto que tiene la implementación del diseño curricular.

En este sentido, el proceso evaluativo debiese ser concebido por las autoridades educativas como momentos para asegurar el logro de aprendizajes y monitorear el progreso de los aprendizajes de las y los estudiantes, por lo que necesita de un espacio importante en la preparación de la enseñanza, para dar validez a los instrumentos, generar reflexiones de los resultados de aprendizajes, incentivar la retroalimentación y la toma de decisiones pedagógicas.

Al momento de preguntar por cómo validaban los instrumentos de evaluación, la respuesta fue:

“La verdad es que no hay un sistema de evaluación específico, consideramos que solamente me entregue, o a la jefa técnico, el objetivo que tiene la evaluación y el formato del instrumento, estamos siempre pendientes que sean variadas formas de evaluar, variadas; no solamente que te muestre una prueba, porque hay otras que son de procedimiento y otras que son (...)” E. N°2, 42.

“Nos preocupa justamente, que sea coherente con la planificación y con lo que se está en el libro de clases revisando.” E. N°2, 44

“La Jefa técnica tiene la misión de revisar evaluaciones, ahora hay que tener cuidado que las unidades tienen ciertos periodos, entonces hay que estar pendiente de cómo va evaluándose eso; y más que eso también, tenemos que tener planificado el periodo de planificación de algunos contenidos que quedaron deficitarios.” E. N°2, 46.

Existe plena conciencia de las debilidades evaluativas en la narrativa de los directores. Se explicita que están conscientes de la importancia de la evaluación del aprendizaje de la y los estudiantes, está en el imaginario de los directores, pero no hay procesos instalados para su implementación.

“La mayoría fallamos en la evaluación y en la retroalimentación, el de cómo sacar esa información y cómo ocupar esa información para el aprendizaje, para que mejoren los aprendizajes.

De cómo reconocerte tú como educador, como docente en qué estás haciendo buenas prácticas, o en qué fallaste.” E. N°2, 134.

El problema de esta situación lo podemos atribuir a muchos factores, como el desconocimiento, la falta de tiempo, el poco apoyo de las entidades superiores, entre otros, pero sin duda es una debilidad de gran parte de los docentes del país.

En ese mismo sentido, la retroalimentación de los procesos toma relevancia para generar aprendizajes en la escuela, pasando a ser fundamental para la gestión del currículo según los directores en estudio, empero no es una práctica que se implemente en todos los procesos.

“La verdad de las cosas es que eso cuesta mucho, nosotros lo tenemos dentro de la evaluación y lo hacemos cuando nos estamos evaluando y en el momento mismo no; pero ahora tenemos nosotros un artículo, o un decreto en el que se están incorporando profesores que trabajan por PIE, a esos alumnos si se les está haciendo ese sistema individual, en donde te dicen mira, tú estás mal en esto y esto; Pero en el general no lo hacen, lo hacen en forma general en los Consejos, o en con apoderados también.” E. N°2, 52.

Se infiere que existe conciencia por parte del director de la importancia de las prácticas de evaluación y en general del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no se avanza hacia la reflexividad y la acción.

5.2.2.1.2 Del acompañamiento al aula y conocimiento del desempeño de sus profesores.

La organización y preparación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, necesitan del acompañamiento al aula y de que el director conozca las habilidades de sus profesores. Debido a esto, es que la función de ir al aula y visitar a los profesores y realizar acompañamiento de sus procesos en clases es importantísimo para dar conocer las capacidades de sus docentes y dar un espacio de diálogo y aprendizaje conjunto.

Un buen gestor curricular conoce las capacidades de sus docentes, por lo que puede tomar decisiones que ayuden a fortalecer el desarrollo profesional de ellos y a fortalecer el aprendizaje institucional.

Este acto está vinculado a la dimensión del MBD de *Acción docente en el aula* que refiere a las prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la implementación curricular se concrete eficazmente en el aula a través del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De este modo, cuando se consultó a los directores por las visitas al aula, ellos respondieron:

“Sí, pero es muy poco, porque no tenemos tiempo...Ya, por ejemplo un día ya, me propongo voy a ir y que viene un apoderado, porque como esta es una escuela básica, es una escuela formadora y entonces nosotros no podemos dejar de lado la formación de las niñas, valga la redundancia, o sea, formación de hábitos, de los valores, las actitudes, las aptitudes, entonces la niña que está, que no cumple con la misión de la escuela se le llama al apoderado, entonces hay que atenderlo, entonces de repente se nos van las mañanas completas”. E. N°8, 52.

El factor tiempo pasa a ser un elemento determinante para el acompañamiento al aula, debido a que los directores tienen otras labores de gestión. No alcanza el horario para

visitar a todos los docentes y con la periodicidad que se espera.

De igual modo, el Mineduc, por medio del PAC, les solicita que observen clases periódicamente en los cursos de 1° a 4° básico, lo que los ha obligado a entrar al aula a observar una clase de sus profesores. Esta situación de “obligar” a entrar al aula, les ha impedido poder ingresar en todos los cursos (de 4° a 8° básico)

“Ahí estamos yendo también 3 veces a la semana, la verdad es que es menos en los cursos, porque en el otro nos piden tanto (PAC), que no nos queda tiempo, pero igual tratamos de estar, tal vez no los 90 minutos, sino que estar un rato. En este momento yo me doy cuenta inmediatamente, entro a un aula y veo que esté el objetivo a la vista, el objetivo de la clase lo tiene que tener escrito.” E.N°2, 70.

De todas formas, el ingreso al aula o acompañamiento al aula para estos directores se ha transformado en un requisito que hay que cumplir, lo que está siendo internalizado en sus discursos. Habitualmente lo realiza el Jefe de UTP, pero se espera que un director que es gestor desarrolle esa actividad.

“Sí, hacemos acompañamiento a aula, pero es más que nada como algo personal mío, lo exijo del parte del UTP, -porque él no va al aula-, lo exijo, tengo una pauta de supervisión. E. N°7, 47.

Ahora bien, para que tenga un sentido de gestión el acompañamiento al aula debe tener un significado de aprendizaje mutuo, por lo que no sólo basta con ir a visitar y cumplir con la visita, sino que se espera que se pueda observar con una pauta que haya sido *construida en consenso con los profesores*, y, por supuesto, que luego exista un proceso de retroalimentación hacia los profesores.

Cuando se les preguntó por las pautas de observación señalaron:

“¿La construiste tú?”

“Yo.” E. N°7, 50.

“¿La conocen los profesores?”

“Sí y más que nada por eso, porque es necesario estar yendo, que te vean que marcas presencia, estar presenciando el comportamiento de los alumnos también, el ambiente en las salas, las condiciones dentro de la sala, las necesidades también; o sea, al estar dentro de la sala tú te das cuenta si falta más material, qué se yo..” . E. N°7, 53

“Sí, lo hemos generado juntas, en conjunto con UTP, teníamos una pauta, pero ahora el PAC nos envía otra, en todo caso yo a los cursos chicos voy con el PAC, y a los otros voy con la que generamos nosotras. E. N°2, 72.

En efecto, el significado que han entregado los directores al acompañamiento al aula se ha centrado en cumplir con el proceso estipulado. Sin embargo, no se ha tomado conciencia de lo importante que dicha actividad tiene para la gestión. Esto se evidencia en la forma en que se construyen las pautas, se espera que sean diseñadas en conjunto con los profesores y socializada con la comunidad educativa. De no ser así, sólo existirá una conciencia discursiva y no práctica de este punto en análisis.

Siguiendo la idea anterior, si se quiere lograr que el proceso de acompañamiento al aula tenga un impacto real en las prácticas de los docentes, se debe realizar un proceso de retroalimentación con el actor observado (docente) en donde se converse y socialice los resultados de la observación, para así lograr una reflexión conjunta del proceso.

“la única que fue a la sala a observar clases fui yo, ¿Ya?, ¿Y qué se pretende con eso?, era, o sea, más que observar era acompañar al profesor y luego poder decirle mire, porque al mismo tiempo esa pauta de observación de clases, de acompañamiento, también tenía una columna de autoevaluación, entonces yo se las pasaba, los profesores se autoevaluaban y después nos sentábamos y comparábamos, ¿Cierto?, conversábamos; para que de esa manera ellos pudieran modificar, o seguir reforzando lo que estaban haciendo bien, su práctica.” E. N°1, 65.

En este discurso se devela una práctica más participativa e inclusiva que da pie a espacios de conversación y reflexión que motiven el aprendizaje institucional.

Lo expuesto hasta ahora, respecto a este punto, nos permite comprender que para los directores en estudio, la categoría de organización y preparación de los procesos de enseñanza y aprendizaje está mayormente vinculada a acciones reproductivas de los

procesos de organización curricular. Se pone en evidencia el conocimiento superficial que se tienen de algunos procesos, sin examinar el sentido que tienen las acciones para la institución. Hay un énfasis por el cumplimiento de la norma, sin considerar la realidad cultural y social de la escuela que se dirige.

De acuerdo a lo planteado Giddens, el sujeto director que lleva menos tiempo en el cargo actúa desde la reproducción, ya que no existe una intención tras su actuar, sólo actos mecanizados de su rol.

5.2.1.2 REFLEXIÓN DE LOS PROCESOS DE LA GESTIÓN CURRICULAR DE LA ESCUELA

5.2.1.2.1 Reflexión y análisis sobre la implementación curricular a nivel Ministerial y de Corporación Municipal.

A diferencia de la primera categoría en análisis, en esta la reflexividad del sujeto es fundamental, por lo que además de tener conocimiento de las distintas herramientas y marcos regulatorios vinculados a la gestión del currículo, el director debe ser capaz de analizar su implementación y tener una opinión al respecto. Se espera que no sea un mero reproductor del curriculum, sino un buen gestor que adecue el curriculum nacional a la realidad de su escuela.

Esta categoría, surge de la interpretación del corpus de datos, cuando se hace evidente consultar por la opinión y reflexión que tenían de los procesos de la gestión curricular y, por sobre todo, la reflexión por la implementación de las políticas educativas vinculadas a la gestión curricular desde el Mineduc y de la corporación de educación.

Fue así que los directores respondieron a la pregunta sobre qué opinión tienen de los nuevos métodos o herramientas curriculares que se han instalado desde el Mineduc en las escuelas:

“El PAC ha sido un interesante aporte, nos ha dado una gran demostración, ¿Pero qué nos hace el PAC?; el PAC nos hace que respondamos, pero no nos enseña cómo hacerlo, porque nos integran en un sistema en donde nosotros metemos la información y sale solito, regio, fantástico, pero a lo mejor si es así lo podemos aprovechar. Bueno, si se trata de mejorar los tiempos que no paguen por esos tiempos, sino que se entreguen no más durante la hora de trabajo.” E.Nº2, 80.

A la pregunta ¿cómo sientes que se transmitido el curriculum desde el Mineduc a las escuelas municipales?, responde:

“Eso es muy impersonal, el tratamiento que tenemos con la SECREDUC, o con la provincial es muy impersonal, es a través de un frío papel que llega a las 500; nosotros trabajamos más directamente con la corporación, la corporación es la que hace el enlace y que si no estuviera todo sería más lejano.” E. N°2, 136.

Se interpreta una visión lejana con las políticas educativas del Mineduc. Además, la comunicación con la Secretaria Ministerial de Educación, que es la entidad que representa al Ministerio de Educación en las Provincias del país, no es fluida ni expedita, por el contrario, es lejana y no aporta a la gestión del currículo.

Profundizando aún más en las políticas educativas, la variable de las horas de permanencia para organizar y preparar la enseñanza es un punto crítico que es manifestado por los directores.

“No, o sea, el profesor debería tener horas, o sea, ellos tienen el recreo y por ahí una horita, pero no se alcanza a planificar. O sea, hace mucho tiempo que se perdió, antes el profesor tenía muchas horas más libres para planificar, ahora no hay, porque hay profesores que hacen 30 horas y le pagan por 30 horas.... Se supone que el profesor debería salir a las 2 de la tarde, un cuarto para las 2 entonces ahí podría planificar, pero tú comprenderás que en 10 minutos, en media hora no se puede hacer nada. Claro, pero eso está instituido, o sea, no es cosa de aquí de la corporación, eso viene del ministerio”. E. N°8, 88.

Considerando que la gestión curricular tiene un nivel de implementación meso estructural, centrado en la Municipalidad de la comuna en cuestión, pasa a tener una connotación principal el significado que le otorgan los directores al apoyo técnico pedagógico entregado desde la Corporación Municipal.

“No hay apoyo curricular, ni menos han venido a un aula... Pero lo que si yo veo en la corporación es que se ha preocupado de crear estos cursos de capacitación, de buscar estos planes que no estaban, primero el plan de apoyo compartido no estaba, por lo tanto ellos buscaron por otro lado y fue el Matte y el Singapur que fueron muy buenos, pero los están dejando de lado. E. N°2, 124.

“Nosotros como escuela tenemos una coordinadora, que se relaciona directamente con nosotros, el año pasado tenía una coordinadora que estaba siempre aquí, este año

no, así que esta semana me la cambiaron porque al final no estaba presente, entonces yo creo que si hay una persona encargada, coordinadora, debe estar presente.” E. N°1, 73.

“pero pregúntame tú cuándo yo conocí un supervisor antes, jamás, yo trabajé, tengo 31 años de servicio y un supervisor jamás llegó, o sea, a lo mejor llegó, pero no llegó hasta la oficina, no sé, nunca los conocimos....” E. N°2, 148.

“De la parte técnica hay unos asesores técnicos, pero los asesores técnicos son más para pedir cosas que para aportar, ¿Ya?; oye necesito por decirte, los niños Puente, o necesito que ingreses la dotación docente ya, eso es más que nada, pero yo no siento que me vengán a ayudar aquí como para solucionar cosas de aquí, no.” E. N°2, 122.

Los discursos de los directores nos develan el descontento que existe por la gestión de la corporación. Desde su perspectiva, no existe un apoyo desde la corporación y, más aún, no existe apoyo desde el área técnico pedagógica, que es primordial para el desarrollo de los aprendizajes de la escuela.

Los directores al unísono expresan que no hay presencia de la corporación en las escuelas y que no existe apoyo a sus demandas. Los supervisores sólo asisten a exigir resultados. Esto devela que la gestión curricular está entrampada en un vinculación con estamentos meso estructurales, que no ha tenido cambios y que poco avanza en la mejora de las comunicaciones y apoyo.

De acuerdo a las declaraciones del Coordinador del área curricular de la corporación municipal en estudio, las visitas de los coordinadores técnicos a las escuelas son periódicas (una vez al mes) y que apoyan desde lo administrativo hasta lo técnico–pedagógico. Para los directores, el promedio de visitas de una vez al mes no es suficiente, lo que podríamos señalar como certero, y evidencia la distancia que existe entre los coordinadores técnicos y la escuela para apoyar la implementación curricular desde la corporación.

“Nosotros tenemos acá cerca de 7 coordinadores técnicos que dependen del área, entonces esos coordinadores técnicos cada uno tiene asignado una cantidad de escuelas, aproximadamente son 10, y ellos tienen que hacer visitas integrales que se llaman.

Entonces esas visitas integrales van desde la parte administrativa, hasta el foco pedagógico; el foco pedagógico lo determina los planes de mejoramiento educativo que viene de la Ley SEP y por lo tanto se visualiza, o se revisan los 4 ejes: Convivencia, liderazgo, gestión, etc., y esa mirada va permitiendo el seguimiento y el monitoreo de esos planes. E. N°9, 24.

“¿Estos coordinadores técnicos más o menos cuántas escuelas tienen asignados cada uno?”

“En promedio 8, o 10.” E. N°9, 34

“De todas maneras... ¿Y cada cuánto tiempo, más o menos, los coordinadores técnicos van a las escuelas?”

“Las visitas son relativas, pero podría estar yendo, podría ir una vez al mes.” E. N°9, 60.

En este sentido, por parte de los directores en estudio hay una permanente mirada hacia “fiscalizar” o “controlar” los resultados y procesos de las escuelas más que apoyar, eso queda demostrado en la siguiente cita:

*“..Existe un grupo que se llama la **Caravana de la Muerte**, entonces son los coordinadores de las distintas áreas temáticas, qué se yo, de la parte pedagógica qué se yo. Entonces ellos están visitando los distintos colegios y viendo cómo funcionan, entonces vinieron acá y fue la, una niña a ver cómo lo está trabajando la educadora de párvulos; excelente, ¿Pero por qué?, porque ella viene de un colegio de excelencia más o menos a nivel de corporación, donde ella sabe y tiene claro todo lo que tiene que hacer y no necesita un UTP que le esté diciendo, ni supervisando porque ella está acostumbrado a este sistema, ¿Entiendes?...” E. N°7, 90.*

Esta interesante cita nos lleva reflexionar sobre la mirada que tiene el sujeto director de las gestiones de la corporación municipal y de cómo se sienten controlados por un espacio intermediario en la gestión del curriculum.

El nombre asignado, nos devela el cansancio y desmotivación que poseen algunos directores por tener que depender de una entidad que toma decisiones por ellos, sin consultar. Decisiones que afectan directamente a la escuela y no siempre los organismos son los mejor capacitados para tomar decisiones en torno al curriculum u otra área.

Es menester recordar que la dependencia en temas curriculares pasa por dos niveles; el Mineduc, en primera instancia, y luego Corporación Municipal, por lo tanto existe una mayor complejidad en el fenómeno de la gestión curricular considerando los elementos expuestos.

Esta idea se enriquece cuando profundizamos en el ámbito de las “capacitaciones para sus docentes” y en la “capacidad para remover un docente” o “contratar algún experto en una temática” que aporte al mejoramiento de la escuela. Nuevamente, se devela el descontento que existe por parte de los directores hacia las decisiones técnico –pedagógico de la corporación. Aquí sí encontramos una conciencia reflexiva de su práctica, por lo que se supera la conciencia discursiva. Hay conocimiento de la estructura que los condiciona y que ellos condicionan, por lo que son capaces de generar una crítica de la implementación de la gestión curricular.

“Si pudiésemos capacitar lo haríamos en evaluación, en evaluación de todas maneras, estamos cojeando todos en ese sentido a pesar de que el PAC nos ha dado una gran demostración.” E. N°2, 80.

“Que tenga autonomía, digamos y que sea más orientadora en el aspecto pedagógico, no tanto administrativo. Digo yo, es una opinión personal... Claro, porque al final tu sueldo va a llegar igual, pero la parte que a nosotros nos interesa es lo que llegue a los niños, que la calidad de la educación no solamente está en, digamos responsabilidad del profesor, sino que un todo, todo el sistema en sí.” E. N°2, 138.

“Mira, también la corporación, ¿Cierto?, ella ve las capacitaciones, lamentablemente nosotros no, aún con recursos del Plan de Mejoramiento, lo que lamentablemente a nosotros nos resta esa intervención, nos impide esa intervención; porque dentro de mi proyecto, que yo tenía para este establecimiento, era por ejemplo capacitarlos en lo que es evaluación”. E. N°1, 59.

Existe una mirada común hacia lo problemático y poco efectivas que son las capacitaciones desde la corporación. Los encargados de esta entidad, al administrar los recursos de la Ley SEP, tienen la decisión de contratar perfeccionamiento para todos las y los docentes de la comuna, sin considerar sus diferencias desempeño y, también, sin considerar las diferencias que posee cada escuela en sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde la corporación las acciones que se realizan condicen con las críticas reflexivas de los sujetos en estudio. Se señala:

*“Pero entonces ustedes además de estas capacitaciones que hay a nivel como homogéneo para toda la comuna que son con fondos ATE, ¿También hay?...
“No, es SEP” E. N°9, 38.*

*“O sea, perdón, fondo SEP que es la asistencia técnica, ¿También hay capacitaciones que se hacen como individualmente, dependiendo de la necesidad de cada colegio?”
“Sí, eso se ha ido abriendo esa opción porque paradójicamente si yo comparo con otras comunas, Valparaíso no tiene programas propios, no tiene esta estructura de gestión, por tanto en Valparaíso todo se externaliza y yo diría que la fuerza no está dada en el área de educación, sino que está dado en los directores; allá el que “aprueba”, sanciona, elige, diagnostica y todo, todo, una autonomía extraordinaria, ese es el director.” E. N°9, 40.*

*“Una duda que me surge cuando hablaba del método Singapur y de las capacitaciones, el perfeccionamiento a los profesores y a los directivos, -porque entiendo que este modelo Singapur y el modelo Matte llevan capacitaciones, hay un trabajo de ciencias que parece que también lleva-, ¿Esas son las capacitaciones que ustedes establecen a nivel central para los profesores?”
Correcto. E. N°9, 93.*

La cita expuesta, nos permite inferir que la centralidad está dada desde la definición de programas propios para toda la comuna y la decisión de capacitaciones para todos las y los profesores con los fondos SEP. Se busca tener una visión homogénea de la realidad sin considerar las diferencias. Desde nuestra perspectiva, complejamente se puede desarrollar una real gestión curricular con un panorama así y menos cuando no se puede escoger al equipo con el que se desea trabajar, tal como lo señala la cita a continuación.

“Mira, yo creo que, para mí lo más trascendente es que quien ejerce el cargo de jefe de UTP sea un buen gestor en este plano de curricular, entonces yo creo que... El problema que yo veo como corporación es que, lo que a mí me ha pasado a nivel del profesional que está ejerciendo el cargo de UTP y a nivel profesor también, yo creo que él, a ver, la gran traba que hay a nivel municipal es que hay gente que está anclada y que todo el mundo sabe que no lo hace bien, pero es que hay, tengo que ponerlo en algún lugar, entonces hay profesores que tienen contrato y que es sabido que no son buenos profesores, pero hay que ponerlos en algún colegio” E. N°7, 82.

Por otra parte, escoger qué docentes y, por ende, qué Jefe de UTP tendrás como equipo de trabajo es fundamental para que exista una buena gestión del curriculum. El problema se genera cuando hay una mala relación entre directores con las y los profesores y/o con el Jefe de UTP, evidenciando la mala gestión que se puede generar si se establecen esas dinámicas en las escuelas.

Uno de los puntos centrales que nos entrega la teoría sobre gestión curricular es la “autonomía”. Una escuela que llega a ser eficaz o que aprende de sus procesos es una institución que tiene autonomía para la toma de decisiones. Situación que en el sistema municipal no existe.

Lo anterior es preocupante desde la gestión curricular y se expresa en la manifestación de los directores respecto a lo nefasto que es para ellos esta situación. Y nos demuestra que es una vinculación que debe cambiar.

5.2.1.2.2 Reflexión del proceso enseñanza y aprendizaje en la escuela

El proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas es fundamental para el logro de los aprendizajes, por tanto la acción reflexiva del sujeto en cuestión es esencial para generar mejoras en el proceso y, por ende, para la toma de decisiones pedagógicas.

Un director que no reflexiona del proceso acerca de la enseñanza y el aprendizaje de su escuela no se puede jactar de ser un gestor de aprendizajes. No obstante, la reflexión no puede ser en privado o sólo con su Jefe de UTP. Se espera que sea una práctica común, con los docentes, con los equipos de trabajo, donde se analicen los procesos de la gestión de la escuela y, por supuesto, se analicen y socialicen los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes.

En este sentido, sujetos en estudio y sus discursos, nos permiten interpretar que existe muy poco tiempo para este proceso, lo cual nos devela la poca internalización de la gestión curricular.

“lo análisis de resultados los profesores lo hacen en forma individual y nosotros hacemos un consejo final después, en donde proyectamos, qué se yo, cada curso tiene que ver cuáles son los resultado que ha tenido.” E. N°2, 54.

¿Y ese consejo final es cuándo?

Al final del semestre, o sea hay un consejo de evaluación por curso. E. N°2, 54

Se demuestra que son prácticas bastante esporádicas, por lo que no están internalizadas en los sujetos como parte del actuar de un gestor curricular. Sólo quedan en unas buenas intenciones.

En relación a la opinión del desempeño de las y los docentes de su escuela, de cómo realizan sus clases y cuáles son las debilidades y fortalezas que tiene su equipo de trabajo, los directores responden:

“Hay de todo, tengo una profesora, por ejemplo, que viene de por allá a esta escuela y llega todos los días atrasada por décadas, yo no la voy a hacer cambiar, ¿Pero qué podría hacer yo?, decirle a la colega sin dejarla sin trabajo, ponerla en una escuela donde esté cerca de su casa.” E. N°2, 24

“Hay sus excepciones, hay gente que es súper profesional, pero generalmente se malea la gente, entonces a nivel particular hay profesores que yo te digo, yo tengo profesores conocidos, amigos que me dicen: Pame, sabes que estoy tratando de hacer una súper buena clase, mira, creando esto, qué se yo, me quedé hasta las tantas de la mañana, y te aseguro que aquí no sucede eso. E. N°7, 71.”

La opinión de que la “gente se malea” devela malestar hacia las pocas posibilidades que tienen de mover a sus docentes y que los entrapa en la gestión, lo cual está absolutamente ligado a la realidad del sistema municipalizado.

“Hay una colega que tiene problemas de control de alumnos, se estresa demasiado, ya, licencia, licencia, atrasos, no cumple con lo que se le está pidiendo, estamos a tal fecha y recién tiene una evaluación- y resulta que este es un proceso donde tiene que acumular mínimo tantas calificaciones, según las horas que tenga la asignatura, del subsector-, y esas cosas son las que se desorganizan.” E.N°2, 25.

En estas narrativas muestran el descontento que existe con algunos docentes a su cargo. La complejidad que genera la ausencia a una clase o que no realicen una buena clase los pone en aprietos en la implementación curricular. En este sentido, se esperaría que un gestor curricular mirara por sobre estos argumentos hacia sus docentes y buscara soluciones a esos temas. Entonces les preguntó ¿Qué pasa cuando un profesor tiene mala evaluación por parte de ustedes en la observación de clase?:

“Bueno, hablamos específicamente con el profesor, por ejemplo ante de ayer estuvimos hablando, analizamos las evaluaciones que eso era algo ya había hecho la jefa técnica en forma particular con el profesor, pero cuando eso ya no se ha modificado, hemos hablado con el profesor y nosotros dos; revisando las guías que él trabaja y preguntándole, o sea, por qué no está cumpliendo, y cuáles, o sea, qué es lo que propone el profesor, ¿Ya?, para también hacerlo reaccionar y darle esa libertad a él.” E. N°1, 38.

Por lo tanto, se evidencia un atisbo de gestión, ya que el director intenta buscar soluciones a las problemáticas docentes y trata de dar “libertad al docente”.

Ahora bien, se esperaría que también le pudiesen dar apoyo pedagógico, si es posible darle una capacitación que le permita progresar en sus debilidades y no esperar que la corporación municipal lo envíe a un perfeccionamiento que no sea afín a su debilidad pedagógica.

No obstante, también hay una mirada peyorativa de los directores hacia sus colegas docentes en relación a su desempeño profesional. Existe una mirada de que “no saben”, por lo que necesitan perfeccionamiento docente y continuo.

*“Entonces es un anhelo poder hacer evaluación, porque además de que nacionalmente es lo que está más descendido en cuanto a la evaluación, ¿Cierto? y me refiero a la evaluación docente, también es una realidad de cada establecimiento, ¿Ya?, porque es verdad, **les cuesta, no saben**” E. N°1, 59*

“si hubiese movilidad docente...Yo creo que sí, yo creo que debiera ser positivo; porque desde el minuto que el profesor piensa que es inamovible, ellos también son inamovibles en su forma de ser, ellos tienen ahí eso de yo tengo derechos, igual que los niños chicos, yo tengo derechos pero a veces los deberes no son cumplidos en su totalidad, y si no fuera porque uno manda mails, qué se yo, recordatorios, eee, las cosas serían light.” E. N°2, 82.

Sin duda, estas frases develan las relaciones escolarizadas que existen entre directores y docentes, y que no hacen progresar a la institución en el aprendizaje. Un director que es gestor de aprendizajes y líder pedagógico debiese reflexionar en torno al desempeño de sus docentes, pero teniendo en consideración los factores de fondo referidos al perfeccionamiento docente.

Todos estos elementos nos develan que la configuración del significado de la gestión curricular, para los directores de menos experiencia en el cargo, se hace compleja debido a las limitaciones e intenciones del sistema educativo municipal y hace que los

directores signifiquen la gestión del curriculum desde aristas distintas a las esperables por la teoría.

Un ejemplo de las limitaciones del sistema comunal lo observamos en el siguiente párrafo.

*“El segundo aspecto que yo le nombraba a usted respecto al tema organizacional, que la organización también aprende, nosotros estamos normalizando las instituciones (escuelas) en términos de su estructura y funcionamiento, al estilo de consejo de profesores con actas, con evidencias, reuniones con actas, la cultura de la evidencia en general, por ejemplo la razón argumentativa, el dialogo, la, cuando hay puestas a disposición de los docentes que sean con evidencias, no que en noviembre aparezcan todo los problemas para despedirlo, o a veces para cambiarlo,- porque a veces un director dice un profesor (...) estar conmigo, entonces está cargando el problema a otro establecimiento-, entonces lo quiere mover y si lo quiere desvincular, tendrá que dar razones de peso para poder hacerlo durante el año. Entonces todo ese proceso de normalización necesita, no cierto, ciertas estructuras y esas estructuras hemos estado trabajando para que la lectura de la realidad sea mejor. Porque de lo contrario vamos a tener **caciquismos** no más dentro de la gestión de establecimientos, o sea un director que es líder dentro del establecimiento hace y deshace con su grupo, entonces ahí lo único que vamos a tener es la visión del equipo de gestión.”E. N°9, 48.*

Claramente la visión de la corporación en estudio es el centralismo. Se espera “normalizar” a todas instituciones por igual y se quieren evitar los “caciques”, lo que devela la naturaleza que configura la estructura de la Corporación Municipal: control y supervisión.

5.2.1.3 Acciones que propician el desarrollo de la gestión curricular en la escuela.

5.2.1.3.1 De las acciones centradas en un Liderazgo Pedagógico

En relación a la categoría de análisis anterior, un buen gestor curricular es capaz de generar acciones que propicien el aprendizaje de la institución, por lo tanto, no puede quedarse solo en la acción reflexiva, como señala Giddens, sino también debe ser un actor o gestor de cambio en su espacio, como señala Giroux.

Desde ésta perspectiva, se espera que un gestor curricular pueda pasar de la reflexividad permanente a la acción concreta en la escuela, que tome decisiones y que implemente el curriculum de acuerdo a la realidad de su espacio educativo.

Hay muchas acciones de lo que se ha denominado gestión curricular, que se vinculan a un líder pedagógico, por lo tanto continuaremos realizando el análisis teniendo presente las acciones de la gestión curricular

Una primera acción que se levanta del discurso de los directores, y que demuestra su liderazgo y proactividad en temáticas de gestión curricular, es la revisión y/o actualización de los Planes de Mejora y su alineación con el Proyecto Educativo Institucional.

Está característica enfatiza su capacidad de orientar los procesos y de ser conscientes de que deben estar ajustados o alineados todos a un mismo fin. De ahí que es importante que se puedan alinear todos al PEI, que es la carta de navegación de la institución educativa.

“Lo tenemos actualizado y lógicamente el Plan de Mejora es parte del PEI, entonces a fines del primer semestre, nosotros al mismo tiempo de hacer la evaluación del semestre, revisamos con los profesores lo que era el Plan de Mejoramiento, para que ellos pudieran realmente tener claridad cómo vamos y cuánto nos falta.” E. N°1, 108.

Aquí se devela la conciencia y luego la búsqueda por ser proactivos y socializar la información con su equipo. Sin embargo, no es una realidad común. Hay sujetos directores que no realizan acciones concreta que apunten a la gestión escolar, ni menos en temáticas curriculares.

“Proyecto que nació y murió y el PEI que tiene este colegio en este momento es ese, un proyecto artístico-musical que nunca funcionó y que ahí está.” E. N°7, 42.

Igual de importante que la revisión y articulación de los instrumentos de gestión de la escuela en función de una misma meta de aprendizaje, es la socialización de las metas y resultados con la comunidad escolar. Un director debe compartir los resultados de la escuela con sus profesores, equipo técnico, estudiantes y, en lo posible, padres y apoderados.

Si se diseña un PME sólo con el UTP y no se considera a la comunidad escolar en la construcción y menos aún en la socialización, está acción pierde significado para la gestión.

“Lo hicimos nosotros, el año, bueno uno vuelve a hacerlo todos los años pero esto comenzó el año 2008, yo cuando llegué ya estaba ese diagnóstico y en base a ese diagnóstico yo tuve que desarrollar el Plan de Mejora. Y lógicamente el año 2009 cuando yo llegué, ahí estuvimos viendo en la práctica algunas otras falencias, ¿Cierto? , y ahí yo pude tomar algunas decisiones para realizar acciones remediales para favorecer aprendizajes de los alumnos.” E. N°1, 30.

“yo me hice cargo de esta escuela sin que nadie me entregara la escuela, entonces no había un plan de mejora, no había nada. Entonces tuve que ir al Ministerio de Educación para buscar una copia de eso, bueno, cuando me di cuenta lo que estaba haciendo, hay muchas cosas que yo desconocía que debían haberse hecho, pero tampoco eran factibles de que se hicieran.” E. N°2, 26.

“Mira , este colegio funcionaba por milagro, porque lo que es Plan de Mejora, los profesores no tenían idea de qué era un Plan de Mejora, entonces yo cundo se los mostré y les dije este es el Plan de Mejora y qué se yo; y los profes decían, hay que hacer tal cosa y las metas, lo desconocían por completo, entonces claro, había que hacer una revisión de trabajo con el equipo de trabajo y se vio que en el fondo era lo mismo que yo te decía del PEI..” E. N°7, 68.

De acuerdo a lo que se devela en el discurso de los directores, la mayoría de las acciones de gestión son más bien reproductivas. No existe reflexión ni intención de gestionar estas herramientas en pos de comprometer a toda la comunidad escolar en el logro de los aprendizajes, sino que sólo se quedan en actos administrativos que se realizan en una oficina y, posteriormente, se da cuenta de los resultados a la corporación de educación y al Ministerio de Educación.

Otro punto de igual importancia, y que afecta directamente la autonomía de la gestión en las escuelas, es la complejidad en la toma de decisiones vinculadas a las metas de aprendizaje. Las metas de aprendizaje se establecen según resultados SIMCE, por lo que de acuerdo a los resultados que obtienen las escuelas en esta prueba, la corporación determina metas a lograr en 1 año, 2 años, 4 años, etc.

*¿Y las metas de aprendizaje de ese plan, son...?
"Son comunales, generalmente son comunales." E. N°2, 92.*

Esta situación, lejos de ser constructiva para la gestión curricular, pasa a ser un impedimento, ya que un elemento fundamental para la gestión - y que se ha mencionado en los párrafos anteriores- es la autonomía en la toma de decisiones. Mientras las metas de aprendizaje sean establecidas por entidades ajenas a la escuela y no se acomoden a lo que la comunidad escolar espera es complejo que exista un trabajo en común para el logro de éstas.

Continuando con los temas del liderazgo que se levantan del discurso de los directores, surge desde los datos en estudio el concepto de trabajo en equipo, como eje central para una buena gestión. De acuerdo a la literatura señalada en los antecedentes empíricos, para realizar una buena gestión pedagógica se necesita contar con equipo de trabajo y con una buena comunicación entre sus integrantes. Por ello, el análisis de las narrativas de los directores se hace rico al permitir interpretar cómo conciben el trabajo en equipo.

“Entonces, cuando tú me dices equipo de gestión, sí tengo un equipo de gestión, ¿Pero por qué?, porque tengo un jefe de UTP que me fue impuesto este año y yo creo que fue porque, eeee, un colegio debe tener jefe de UTP y este colegio no estaba cumpliendo con eso; entonces me imponen a un jefe de UTP- y yo creo que con hacerte este comentario, ya te estoy haciendo mucho-.” E.Nº7, 54.

“La verdad de las cosas de que aquí estoy trabajando solamente con una persona que hace el rol de jefe técnico, porque no es que yo lo haya elegido ni mucho menos, sino que ella tenía unas horas.” E. Nº2, 24.

Se puede analizar que la concepción de trabajo en equipo está supeditada a la normativa de la corporación. Tener un equipo de trabajo o de gestión, condiciona los acuerdos de contratación que realiza la corporación. Finalmente el trabajo del director sigue siendo en solitario.

“han logrado que este colegio se mantenga, pero ellos están acostumbrados a funcionar sin PEI, sin director, sin nada y aperrar; y ellos se creen el cuento de que ellos pueden funcionar sin un PEI, ¿Me entiendes?... Además yo llegué y llegó otros profesores de otro colegio, profesores nuevos en fin, ¿Entonces de qué me he dado cuenta yo?, que va a ser mucho más fructífero trabajar con un grupo de gente que sepa lo que realmente es importante, que es un PEI, entonces dentro de eso tengo gente que tiene muchas ganas y gente que es más joven.” E. Nº7, 54.

Esta última cita demuestra la percepción que existe del trabajo en equipo y de los profesores de la institución. Se deja entrever que el equipo anterior no es afín y que por tanto será mejor trabajar con lo nuevo, eso será fructífero según lo señalado, pero es una mirada que no profundiza en lo que significa el trabajo en equipo, ni una buena comunicación.

Como un último punto, en las acciones de un líder pedagógico surge el incentivo al perfeccionamiento de sus docentes. Es relevante para el mejoramiento de los aprendizajes de la escuela que el equipo de profesionales que compone la institución se perfeccione. Por tanto, es muy importante, como lo señalamos en un punto anterior, que los directores tengan la autonomía para decidir cuáles son las capacitaciones que necesita su escuela y/o

que el mismo profesional decida qué es lo que necesita para mejorar su práctica pedagógica.

No obstante, el incentivo es un pilar fundamental para que los docentes se motiven a mejorar su quehacer en el aula. De ahí que se hace imperativo que el director estimule el desarrollo profesional de sus docentes.

“Cuando a mí me tocó llegar a la parte de dirección a mis mismos colegas yo les dije, oye si acá tenis la pega segura, pero si el día de mañana te echan, tienes solo experiencia y es necesario el perfeccionamiento, entonces, hay una posibilidad de que con estas platas y qué se yo, ¿Por qué no vas a perfeccionar?

Yo soy de promover, porque yo estoy donde estoy porque me gusta estudiar y es la única forma de seguir avanzando, ¿Me entiendes?,” E. N°7, 108.

“el año 2009 también cuando yo llegué, ¿Qué hice?, tomé una persona externa, que yo conozco, una profesora de (...) etc., la reuní con mis profesores que se tenían que evaluar y ella les colaboró, pero en el fondo más que, mi objetivo era más que les colaborara en cuanto al apoyo del modelo de la evaluación docente, era que también influyera otra externa en realmente cómo deben ser las prácticas de los profesores; eso fue bastante bueno, eso fue el 2009” E. N°1, 39.

“Y generalmente me dicen que a cursos no van cuando son pagados, no invierten, en general no invierten en su perfeccionamiento; no sé, a lo mejor será a donde ahora está todo tan tecnologizado que pueden sacar información a través de las páginas web, qué se yo. Pero no es que estén tan mal tampoco, pero ellos no dan de su tiempo, ni de su dinero para su perfeccionamiento”. E. N°2, 76.

Se espera que el incentivo, si no puede ser económico, es decir financiar un perfeccionamiento, sea darles tiempo y el espacio para que en su horario laboral puedan ir a capacitaciones.

“Pero como te decía, la práctica docente, va todo en el rol del profesor nada más, en la motivación, en de cómo llega... Yo les estoy entregando todas las herramientas que pueda, si una profesora me dice: Directora este pizarrón no me sirve, ¿Cuál es el que le sirve?, este, bueno se lo compramos. E.N°2, 28.

Otra iniciativa, que surge de los discursos, es la entrega de las herramientas para que pueda mejorar su práctica en el aula, es así, como cualquier requerimiento que necesite el docente y que el director aporte será parte de ese incentivo. Ahora bien, lo que hay que prever en este caso, es que el incentivo hacia el docente no sólo se quede en recursos materiales, sino que también exista la motivación para perfeccionarse y, en este caso, aprender las herramientas entregadas.

5.2.1.3.2 De las acciones que propicien el fortalecimiento del logro de aprendizajes en la escuela.

Considerando que la gestión curricular se focaliza en el mejoramiento y logro de aprendizajes, es que establecer acciones que aseguren el logro de aprendizajes es de vital importancia para una buena gestión curricular.

El fortalecimiento de logros de aprendizaje es una tarea intrínseca a la gestión, ya que implica adecuar el curriculum nacional dado por el Mineduc a la realidad o contexto de la escuela, es establecer prácticas que sean afin a la realidad de su institución y que fomenten el aprendizaje.

Toda práctica del director que estimule el aprendizaje de la escuela y que supere las dificultades que se presenten, se configurarán como acciones que aportan a la gestión curricular más allá de la sólo implementación del curriculum. En síntesis, podemos señalar acciones de fortalecimiento vinculadas a: Proyecto curricular, talleres de perfeccionamiento (evaluación), mentorías, consejo, analizar resultados de aprendizajes, incentivar buenas prácticas de aula, talleres de mejoramiento de clima, etc.

Profundizando en los discursos de los directores en estudio, ante estas categorías surgen las siguientes reflexiones:

“Ah y otra cosa importante en relación al SIMCE, en 3° básico hay una profesora que se hace cargo de lenguaje de ambos 3° y la paralela se hace cargo de matemáticas de ambos 3° ; y así lo mismo en matemáticas y lenguaje en 4°, para equilibrar, ¿Cierto?, y para los aprendizajes de los niños para que no haya ese desfase, porque nos pasó el año 2009 que habían profesores distintos, -que ya estaba organizado así todo cuando yo llegué, donde hubo un 4° con muy buen SIMCE, pero el otro 4° que tuvo un profesor nuevo, un curso que tuvo todos los años distintos profesores, muchas licencias, etc.-, estuvo tan descendido que pum!, nos bajó, nos arrastró hacia abajo demasiado.” E. N°1, 45.

“Nosotros somos una escuela emergente, no somos autónoma, emm y mira, en relación a eso, hemos realizado acciones para que, que tienen relación con los talleres, los recursos SEP con los cuales contamos, donde tengo profesores, por ejemplo, en 1° básico que hacen apoyo y la modalidad también que comenzamos el año pasado fue, que los profesores se hicieran, o sea, tener profesoras fijas en 1° básico, otras en 2° y también 3° y 4°, que sea la profesora que comience en 3° termine en 4° y así, cosa que se especialice” E. N°2, 45.

Se interpretan acciones que apuntan hacia el fortalecimiento de los aprendizajes de los PME, son acciones sólo centrada en aprendizajes y resultados SIMCE, pero entonces nos preguntamos qué sucede con los otros aprendizajes de la escuela. Duda sin resolver.

Por lo tanto, deducimos que el fortalecimiento o remediales para asegurar aprendizajes está absolutamente asociado al SIMCE, no hay ningún atisbo en los sujetos directores que apunten a otro ámbito del saber u otros remediales.

“Si no logramos aprendizaje, el problema ahí es que es un problema ya, que es muy difícil de abordar, ¿No?, porque es con el apoderado, el apoderado no es comprometido ahí, el apoderado trabaja todo el día, hay muchas hijas de padres separados. Hoy día estaba atendiendo el caso de una, pero si yo trabajo todo el día, pero Señora, ¿A qué hora llega?, a las 7, ya poh, de 7 y media a 8 y media usted va a tener que dedicarse a su hija, porque si no le va a repetir ... Y como no les gusta el sistema del colegio, -porque nosotros somos muy estrictos en cuanto a, eso no se ha quitado, en cuanto a la presentación personal-, entonces te vas a tener que quedar un año más, entonces si no quieres quedarte, estudia. Se les dieron las formulas, qué se yo, para que se organice la mamá, pero no tenemos al apoderado comprometido como era antes”. E. N°8, 147

Esta reflexión directiva nos hace comprender que para algunos directores la responsabilidad o asumir un mejoramiento o logro de aprendizajes está fuera de la institución escolar. Cuando hay bajos resultados de aprendizaje, no se debe a que las prácticas de aula no son las adecuadas o que el clima de aula no incentive o que no existe los recursos didácticos suficientes, etc., sino que, por el contrario, la responsabilidad está en un factor externo a la escuela.

Esto nos devela que la configuración de sentidos de la gestión del curriculum para el sujeto director, no está en las acciones que pueda realizar él mismo para intentar mejorar el aprendizaje, sino que sencillamente se externaliza la función.

5.2.2 Significados construidos sobre la Gestión Curricular por directores de escuelas municipalizadas con más de 4 años en el cargo.

5.2.2.1 Procesos de organización y preparación de la gestión curricular en la escuela.

5.2.2.1.1 Del conocimiento de la organización y preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Como bien se señaló en el apartado anterior, el conocimiento por parte del director de los ajustes o cambios curriculares y sus herramientas de apoyo y de gestión, es importante para que haya una mejor apropiación y transmisión hacia sus profesores sobre la gestión curricular.

“No hay tiempo para todo, ¿Ya?, pero hemos visto por supuesto los mapas de progreso, porque cuando hacemos análisis SIMCE entonces siempre trabajamos aquello, los mapas de progreso fundamentalmente, todo lo que es el marco curricular. ¿Qué es lo que nos ha quedado atrás, ahora este año?, fueron las bases curriculares y los nuevos ajustes, ¿Ya?, eso no lo hemos abordado, no hubo tiempo... Y eso es algo que también el jefe técnico está preparando ahora en sus vacaciones con calma, - porque también tienes que meter muchas cosa en marzo, ¿Te fijas?-, hay temas como evaluación que a lo mejor es del 1º semestre, o vamos a ir trabajando con comprensión lectora, pero comprensión lectora es prioritario abordarlo marzo, abril, ¿Te fijas?, así que vamos pillados en eso.” E. N°5, 69.

El análisis que hace el director, en relación al conocimiento de lo nuevo en temas curriculares, resulta interesante, primero, porque concibe el conocimiento o trabajo en conjunto (equipo), segundo, porque está consciente de que hay que actualizar los elementos curriculares y, tercero, porque también es realista en señalar que, por más que quieran abordar todo los temas, es imposible por los pocos tiempos que existen en las escuelas para esto.

“La verdad que lo mismo que pasó con el ajuste curricular, ese gran ajuste curricular, las cosas aquí en Chile siempre se han dado sobre la marcha, entonces mientras nosotros no tengamos los textos yo no las puedo ayudar, llegan las cosas cuando ya las colegas tenían planificada sus unidades, entonces se va viendo todo en el camino, vamos leyendo, se les fue explicando este año cómo tenían que hacer las cosas.” E. N°6, 75.

Otro elemento interesante de la implementación curricular que aporta este director y que es muy atinente a la realidad del Mineduc refiere a los momentos en que se dan a conocer los “nuevos cambios curriculares” desde el nivel central. La mayoría de las veces, y la evidencia así lo demuestra¹⁰, la liberación de los nuevos planes y programas y nuevas sugerencias curriculares se han realizado en tiempos que no concuerdan con los tiempos de las escuelas, lo que sin duda complejiza el conocimiento y transmisión de estas nuevas herramientas.

En directa relación con nuevas políticas de educación centradas en la gestión de aprendizajes, están los modelos de planificación que están siendo solicitados desde Mineduc.

De acuerdo a los señalado por los directores en estudio, en su mayoría, tienen el modelo de planificación clase a clase, que es el requerimiento mínimo. Sin embargo, ha sido interesante develar que han reproducido la planificación como un acto rutinario, pero además ha existido reflexión sobre cómo aplicarlo y cuáles son las mejores estrategias para su implementación.

“Entonces este año queremos que el profesor no solamente planifique una estructura de clase, sino que le ponga tiempos, que diga ya, tengo 15 minutos para la motivación o la actualización de aprendizajes previos, tanto para el desarrollo como para el cierre; y en el cierre qué metodología voy a usar para el cierre, qué instrumento voy a usar; qué procedimiento vamos a hacer, no sé, vamos a hacer mapa de progreso, vamos a hacer un mapa de resumen, qué tanta variedad hay también en cuanto a la metodología que los colegas usan, vamos a hacer una investigación acción de lo que nosotros tenemos.” E. N°5, 15

¹⁰ Ver www.curriculum-mineduc.cl

“Las, eemm, este año nosotros estamos, instalamos un modelo, ¿Ya?, un modelo de planificación que es la planificación clase a clase, los profesores presentan el programa de unidades por semestre y la cantidad de evaluaciones más, un poco tentativas que pueden realizar para tener el panorama de las notas que nosotros exigimos, de acuerdo al Reglamento de evaluación y promoción”. E. N°6, 25.

Existe una absoluta conciencia de que los tiempos de implementación de los nuevos modelos son lentos y que necesitan de otros pasos, además de la planificación para el logro de los aprendizajes en la sala de clases.

¿Qué vimos aquí?; que faltaba por ejemplo, la colega, el inicio, desarrollo y cierre de la planificación, ¿Ya?, el hecho de varias cosas que hemos tratado de, que están instaladas pero que hay que cimentar, sea que... En primer lugar es, en la pizarra con los niños tiene que aparecer el objetivo de la clase, tiene que estar escrito, ¿Ya?, y tiene que haber un cierre donde lo, (...) con los niños veamos y verifiquemos si la actividad se cumplió y qué es lo que aprendimos en esa clase. E. N°4, 47.

En relación al Proyecto Curricular hay una clara conciencia de que se necesita, pero que es complejo su diseño, por lo que requieren más tiempo para su construcción. De ahí que no se ha podido abordar en este tema en profundidad.

“Proyecto curricular, nosotros no hemos hecho nada más que el proyecto JEC, porque proyecto curricular es bastante más amplio, más ambicioso, mientras tanto... Porque como somos 2 personas como equipo directivo, te fijas, si tú aboras el proyecto curricular te puede llevar 6 meses el trabajarlo con las colegas, si es que no te lleva un año; porque tienes que ir atendiendo la emergencia también, entonces es complicado.” E.N°5, 101.

En relación a la organización y preparación de la enseñanza y aprendizaje, su desarrollo implica elementos que permitirán el aprendizaje de los y las estudiantes para lograr un mejor aprendizaje institucional.

Los directores demuestran un alto conocimiento en lo que respecta a los procesos de preparación de la enseñanza, por tanto se infiere que existe una mejor implementación y monitoreo de los procesos.

“Y lo que se hace, es que a todos los profesores se les entrega una carpeta, donde ellos tienen que presentarla, tienen que rebalsar esos espacios con su planificación y eso tienen que presentarlo una semana después, cuáles va a ser sus planificaciones, sobre sus planificaciones, ¿No cierto?, se le da un plazo para que el profesor... Y de ahí nosotros vamos monitoreando el tema de la planificación.” E.Nº3, 31.

“No de clase, lo trabajamos como unidades, ellos generalmente trabajan una unidad mensual que después desglosan semanalmente. Es complicado eso en términos de tiempo, de tiempo para planificar, tienen 38 horas de clases y 1 de planificación que les da la corporación.” E. Nº5, 41.

Los discursos develan además de la preparación de la enseñanza, la conciencia reflexiva que existe sobre la variable de escasos de tiempo para que planifiquen sus profesores y en general el poco tiempo que existe para ejercer una buena organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se infiere una mirada crítica de los procedimientos curriculares, lo que no excluye que realicen la implementación del curriculum.

“pero los últimos ajustes no los hemos visto. Incluso nos hicieron una encuesta y dijimos que no y es por falta de tiempo, porque el colega que tiene 38 horas de clase en qué momentos las planifica, si ellos te dicen: Es que nos ocupan todo el tiempo disponible en consejos técnicos y teníamos consejos técnicos los martes, los miércoles los llamaba corporación a capacitación, el jueves había una horita que sobraba, cierto, que era para atención de apoderados... Entonces también el profesor de repente como que te empieza a reclamar y tiene razón, tiene razón, él no tiene por qué planificar en su casa, ni revisar pruebas, ni corregir pruebas en su casa.” E. Nº5, 140.

Otro elemento fundamental de la preparación de la enseñanza y aprendizaje es el tiempo y espacio que se entrega para planificar en el aula, el apoyo que se da a los docentes en el diseño de planificaciones y evaluaciones, los espacios de reflexión pedagógica son fundamentales para el logro de aprendizajes.

“En estas planificaciones se hacen, se están haciendo, se da mucho espacio, en estos momentos se están dando, se están creando los espacios para que los profesores planifiquen dentro de la escuela; se empieza el Consejo y se dan 3 horas,

aproximadamente, cronológicas para que ellos hagan sus cosas y para que luego de eso, presenten.” E N°6, 58.

“A mí me gusta que el profesor planifique a su manera, porque yo creo que eso es parte de la autonomía profesional que tiene el colega, es parte de su ser profesional; a mí no me interesa tanto la planificación, el modelo que él use, la estructura de clase sí me importa, pero el modelo que él use no me importa tanto en cuanto le resulte, le funcione.” E. N°5, 37.

Además de dar tiempo y espacio para planificar, el director en estudio, da a conocer la importancia que le otorga a la implementación de los modelos de planificación usados. Más allá del modelo o método que utilice el docente, lo fundamental está en la aplicabilidad del modelo. Por eso su forma de concebir la gestión curricular como un espacio donde existe “cierta libertad” del docente, nos permite inferir que hay un sentido de gestión mucho más exhaustivo que de un mero reproductor de normas.

“Entonces ahora son las cosas hechas, o sea, hicimos en la semana pasada, o antes pasada fue, el cronograma de evaluaciones y se entregó el cronograma de evaluaciones, ¿Ya?, tenemos que hacer una prueba y la prueba se entregó como producto de ese taller, o por último el borrador les pedimos, de manera que... Mira me dio gusto verlo y sacamos fotos, de cuando estaban todos los colegas trabajando, de cuando nosotros nos pusimos a experimentar en el CRA.” E N°6, 61.

Claro es que las van trabajando, porque nosotros trabajamos lo que denominamos una mesa técnica una vez a la semana, hay un horario y se trabaja en función, ya sea en primer lugar de las necesidades y después la planificación, a la concordancia entre planificación y evaluación; que en realidad es la parte que como que es más débil, yo te diría que esa es la parte más débil de todos nosotros. E. N°4, 22.

“Entonces esto significó instalar talleres, ya este semestre, en donde los profesores con nosotros, con la Jefa Técnica y conmigo, planifican y hacen pruebas, entonces ya tenemos tres talleres así este semestre, desde que empezamos el segundo semestre nos juntamos, hemos presentado material, presentamos el inventario de los recursos con que pueden contar para hacer las clases de matemáticas, -sobre todo enfocado al aspecto matemático, porque yo insisto en que para mí la matemática es fundamental”. E. N°6, 70.

Por otra parte, el director que lleva más tiempo en ejercicio es consciente que necesita guiar la implementación curricular. No basta con dar cronogramas, sino que hay

que ser participativos de los procesos de enseñanza, de ahí que la implementación curricular desde esta perspectiva toma otro grado de significados.

Ahora bien un director que no sólo quiere implementar una planificación, sino que desea gestionar el curriculum, debe también organizar los tiempos ya dados en las escuelas, tales como: actividades curriculares extras o consejos técnicos para que se desempeñe como docente. Esta acción, demuestra una conciencia absoluta de que son profesionales de la educación, que con los tiempos de escuela pueden cumplir con sus labores como docentes y no trasladar responsabilidades del trabajo a su hogar.

“A su clase, a planificar su clase... No tenemos tampoco actividades como kermese, reinados, no, nada de eso, tratamos de que él su tiempo lo puede dedicar a las clases, ahí te sirve el haber hecho clases, donde te ponían a hacer miles de cosas, el ropero escolar, la junta de auxilio, qué se yo- , entonces yo he sacado todo aquello para los colegas. “ E. N°5, 85.

“Sí, de hecho se hace Consejo técnico, el jefe de UTP tiene Consejos técnicos, tenemos un Consejo una vez a la semana y una parte del Consejo generalmente es para la parte técnica, o hay veces que lo amerita y es todo el Consejo técnico, por lo mismo que antes se vio la necesidad del trabajo en equipo” E. N°5, 44.

En relación a la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en estos directores en estudio hay un mayor conocimiento de que es fundamental para el proceso de aprendizaje y que hay modelos de evaluación que apuntan hacia la mejora de los aprendizajes.

“Exactamente, nosotros nos manejamos con un concepto que es evaluación de los aprendizajes y evaluación para el aprendizaje, entonces en evaluación para el aprendizaje lo estamos trabajando con el docente, que es cuando hablamos de esta retroalimentación,- nosotros hacemos muchos consejos técnicos y son mayoritariamente técnicos los consejos nuestros-; entonces creo que con los colegas hemos trabajado esa evaluación para el aprendizaje, además que todos los años tenemos plan de aprendizaje, hacemos muchos proyectos en la escuela, así que trabajamos con el SAGE también como un instrumento inicial de evaluación institucional.” E. N°5, 67.

“Sí, de hecho como nosotros le hemos dado tanto énfasis al trabajo de aula, para mí es fundamental que este objetivo de la evaluación, en este proyecto de integración esté considerado la evaluación como parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje y la planificación. Yo entiendo que es casi utópico el planificar clase a clase, pero por lo menos, por lo menos dedicarse a los subsectores que son fundamentales, que son Lenguaje y Comunicación.” E N°6, 47.

Aunque se explicita que hay un conocimiento de lo que importante, de qué es Evaluación para el aprendizaje y la intención de aplicarlo, se infiere de los discursos que aún hay muchas prácticas centradas en el tecnicismo de la evaluación. Se observan frases inciertas y confusas como “*entonces creo que con los colegas hemos trabajado esa evaluación para el aprendizaje*”; no obstante, al principio se afirma que sí se ha trabajado evaluación para el aprendizaje.

Sin embargo, esta situación no excluye que exista una intención y procesos de evaluación que están acorde con lo que se esperaría de un director gestor, un director que da espacios para la evaluación y que está al tanto de la gestión de su Jefe de UTP, a saber:

“Desde el momento que nosotros tenemos, como producto de estos talleres tiene que hacer una prueba, pero un instrumento bien hecho, ¿Si?, un instrumento donde tiene que estar los objetivos, ¿Ya?, claramente, sin contradecirse, u omitiendo que el objetivo tiene que estar en directa relación con el Ítem, ¿Ya?, con el ítem donde quiero evaluar el objetivo que yo me estoy proponiendo.” E. N°6, 67.

“El jefe técnico lo hace, con las clases que ha observado lo hace pero también tiene un sistema, que de todas las evaluaciones internas que hacemos, que tampoco son tantas, son 3 en el año, se hace una tabulación de los resultados y eso lo hace el jefe técnico, él hace la relación de la cobertura curricular, los aprendizajes esperados, hace la prueba que el profesor conoce eso se conversa con él y después el jefe técnico hace la tabulación, que él la hace por aprendizajes esperados.” E. N°5, 49.

Otro elemento que es clave en los procesos de evaluación se vincula al análisis de los instrumentos de evaluación diseñados por sus profesores y la orientación en su construcción. Aunque esta labor es en gran medida del Jefe de UTP, actualmente se espera que un director, que es un gestor del curriculum, esté monitoreando y participando de estos procesos.

“Sí, tenemos un banco de datos, un banco de pruebas donde se revisan esos aspectos, donde tratamos que la prueba tiene que tener ciertas cosas básicas, ¿Ya?; tiene que tener el logo de la escuela, tiene que tener el objetivo, tiene que tener la tabla de puntajes y tiene que tener, digamos, los ítems y número de ítems cuánto (...), o sea tiene una serie de aspectos.” E, N°4, 58.

“Claro, 4 o 5, tenemos a lo mínimo 2, donde se refiere y se trabaja en un documento técnico, ¿Ya?, se lleva un trabajo a la sala, por ejemplo yo acá tengo uno yo, y los guardo con la letra de ellos para que sea así... Tenemos una guía para la reflexión pedagógica y ésta (...) del apoyo compartido, entonces ves tú que hay todo un trabajo que lo hacen los colegas, yo lo guardo hasta con la letra de ellos, porque es...

Y ahí se discute, se ve y trabajamos algunas cosas de evaluación: Cómo preparar un buen ítems, cómo no salirme yo del contexto también, -porque yo creo que ese es el problema-, el querer a lo mejor por falta de fondos de repente, no sé, como que estamos acostumbrados, ya estamos así, entonces queremos aprovechar esa prueba para tomar muchas cosas y no nos sirve, no nos da un retrato real de lo que está pasando con un alumno.” E. N°4, 66.

Se evidencia un manejo y apoyo de los elementos técnicos de la evaluación, situación que transforma al director en un sujeto que se preocupa y apoya la labor pedagógica y, además, genera conciencia en sus profesores sobre la importancia del diseño de un buen instrumento que mide aprendizajes claves.

Objetivos y claro, viene... ¿Dónde la tengo?, viene por ejemplo el logo, la fecha, el objetivo que se pretende y después viene la tabla de puntajes; entonces qué se yo, el ítem 1 y el 3 valen tanto, el niño tiene que tenerlo en su tabla y saber, ¿Ya? Y eso nos ha ido permitiendo despejar un poco lo que son los escollos que hay en evaluación; y la otra cosa que estamos también tratando de ver,- tratando porque te digo que no está lograda-, tratar de instalar diferentes modos y tipos de evaluación, porque generalmente nosotros estamos utilizando dos, o tres.

Utilizamos por ejemplo la prueba escrita, ya sea ensayo, ya sea... el qué se yo, el trabajo de investigación, la lista de cotejo pero muy poco; entonces no te da un bagaje amplio de evaluación, un espectro amplio de cómo está ese niño referente a todo eso.... Entonces hay cosas que estamos tratando, qué se yo, la coevaluación, todas esas cosas estamos tratando de que realmente se utilicen, porque las sabemos, las conocemos los tipos y las formas de evaluar. E. N°4, 60.

Es evidente el manejo que existe por parte de los directores sobre elementos de

evaluación y el esfuerzo que hay por transmitirlos a sus profesores. Sin embargo, también existe una mirada crítica en relación a los cambios o modas que se han instalado en evaluación, que lejos de dejar de “hacer” a estos directores, critican y también “hacen”, reflexionan e implementan lo que se les pide, lo que claramente demuestra que los años de experiencia te transforman en un sujeto crítico, reflexivo y que implementa.

“...usamos durante el año mucho más la evaluación formativa y no solamente quedarnos en la evaluación de procesos, sino que también de producto. Porque vienen modas, tú sabes que vino el asunto de evaluar procesos y como que nos (...) como locos y evaluábamos puros procesos, pero no evaluamos productos, entonces tenemos que evaluar proceso y producto; entonces eso hay que instalarlo de manera mucho más sistemática. E. N°4, 60.

A pesar de que en el mundo municipal hay muchas dificultades para tener expertos en evaluación y sobre todo en Evaluación para el Aprendizaje, estos directores están conscientes de las necesidades evaluativas y buscan de alguna manera encontrar soluciones para mejorar las prácticas evaluativas de sus profesores.

Por lo tanto, se infiere que este sujeto director posee saberes docentes, saberes que han sido fruto de su aprendizaje y experiencias en la cotidianidad de la escuela, como bien señala Tardif:

“son saberes de acción, saberes del trabajo y en el trabajo, y no como sólo como una teoría, ni como un objeto a una práctica, sino que son saberes trabajados, saberes elaborados, incorporados en el proceso de trabajo docente, que solo tienen sentido en relación con las situación de trabajo” (2004:189).

Por lo que estos saberes, le permiten configurar la estructura de la gestión curricular de manera diferente a los directores con menos años en el cargo.

5.2.2.1.2 Del acompañamiento al aula y conocimiento del desempeño de sus profesores.

El acompañamiento al aula es parte constitutiva de la gestión curricular, mediante este mecanismo donde el director puede asegurar que la implementación curricular se concrete eficazmente en el aula a través del proceso enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, a través de mismo proceso de acompañamiento el director va conociendo las capacidades de sus docentes, por lo que es indispensable que además de una buena comunicación con el o la docente, el director pueda observar su desarrollo profesional y apoyarlo en lo que necesite.

Ahora bien, como lo señalan los sujetos directores en sus discursos, el acompañamiento al aula no es un observar clases por controlar, sino que – según sus apreciaciones – es un observar en búsqueda de mejorar las prácticas de aula.

“No es un observar clases por un controlar no, no, no nos interesa aquello, de hecho que los profesores si tienen un buen resultado en las mediciones SIMCE es porque hacen un buen trabajo, pero como equipo directivo personalmente no estoy conforme con aquello, yo creo que nosotros tenemos cosas que corregir afortunadamente, eso es muy bueno, me gusta mucho que tengamos desafíos, que hayan desafíos. Y en este año, en este año es la sala de clases.” E. N°5, 55.

En esta misma línea argumentativa, el director es consciente de que la observación de clase requiere tiempo, tiempo que no siempre posee para realizar esta actividad, por eso se argumenta que este rol lo realizan mayormente los Jefe de UTP, pero se espera que un director que es gestor logre desarrollar esa actividad, considerando los tiempos que posee.

“Pero observación de clase, en eso estamos bastante débiles, el jefe técnico ha observado algunas clases, preferentemente 4° y 8° año básico por el tema del SIMCE, y se hace todo el circuito, cierto... Se pone de acuerdo con el profesor, se observa la clase y después se le hace la devolución al docente, de ahí se genera un plan remedial

que incluye algunas acciones para el profesor, acciones para el apoderado y el compromiso que esperamos generar también en los alumnos. Entonces se hace la observación esporádica, no mucho, por una cuestión de tiempo también.” E. N°5, 30.

De igual modo, los significados que le otorgan los directores al acompañamiento al aula, son muy relevantes en función de lo que implica la gestión curricular. Estar conscientes que el conocimiento del desempeño de sus docentes es la clave para mejorar las prácticas de aula y así enriquecer el desarrollo profesional de ellos, es sustancial al momento que configuramos el significado que le otorga a la gestión curricular un director que llevas más de 4 años en ejercicio en el cargo.

Considerando que la gestión curricular enfatiza el trabajo en equipo y la toma de decisiones compartidas, es perentorio que la observación de clase o acompañamiento al aula tenga de una pauta de observación que se espera sea consensuada por el equipo de gestión y los docentes.

“Ah ya, nosotros le llamamos acompañamiento, ¿Ya?, y sí, hay prácticas también, nosotros, yo también tengo un calendario de asistencia y ahora desde el lunes, se incorporan en este acompañamiento las educadoras diferenciales; a raíz de que yo no podía emitir juicios sobre el trabajo de ellas, yo le sugerí a la encargada del Programa de Integración de la comuna, que me hiciera una pauta y me hicieron la pauta pues. Eso me dio mucha risa a mí, porque como nunca se les había ocurrido hacer una pauta para observarlas a ellas, así que me llegó la pauta en menos de una semana...” E. N°6, 125.

“Llevo una pauta, llevo una pauta, ¿Ya?, nosotros tenemos guardadas todas las observaciones que nosotros hacemos, se sacan fotocopias aquí e inmediatamente, cuando termina la observación se hace una retroalimentación, entonces yo voy anotando, llevo esto, mi libro gordo y anoto las cosas y además de eso, llevo una plantilla, que una de las plantillas, una de las pautas de observación es la que me dieron en el apoyo compartido, de Plan y las otras que tenían aquí; entonces nosotros hicimos como una compilación de todas las cosas . Y anoto pues, anoto cuando voy a observar, pongo la clase, sugerencias, por ejemplo aquí: ¿Te fijas?, “modelar la forma en la que debía realizar las adición y la sustracción, uso de material concreto se manifestó en progreso en cuanto a la disposición para implementar el plan”. E N°6, 129.

El realizar una observación de clase con una pauta de observación que fue construida en conjunto con los profesores y que luego se utiliza para retroalimentar el proceso, evidencia una conciencia clara de la importancia del “acompañamiento”, como bien evidenciaban los discursos anteriores; el “acompañamiento” implica un proceso completo que apunta a la mejorar las prácticas de aula y no el control o la vigilancia del director. Este punto, como bien señala el discurso de los sujetos directores, enriquece el aprendizaje de las y los estudiantes y de las y los profesores.

Se conversa con ellos, no es una cuestión que tú vayas a la sala y veas cómo está, qué se yo, mira tiene aspectos tales como; si tengo la planificación que corresponde a lo que yo estoy pasando, si el objetivo está presentado, si el objetivo concuerda con la planificación, con las actividades que yo estoy haciendo. Y también vemos un poquito cómo está el contexto del niño, si es interesante, si no es interesante la clase; porque puede que esté muy bien elaborada la planificación, pero que sea muy latera. E. N°4, 34.

“Sí, hacemos esta hojita que yo te digo y en esta hojita después nosotros nos juntamos con el profe, sobre todo en el tema del PAC nosotros, también el profe va explicando y nosotros le hacemos firmar la hoja, sí. E n°3, 31.

5.2.2.2 REFLEXIÓN DE LOS PROCESOS DE LA GESTIÓN CURRICULAR DE LA ESCUELA

5.2.2.2.1 Reflexión y análisis sobre la implementación curricular a nivel Ministerial y de Corporación Municipal.

La reflexividad de los sujetos – como señala el autor Giddens – es decisivo al momento que analizamos al sujeto y su relación con la estructura social que significa. Es por tanto, fundamental que si queremos develar el significado de la gestión curricular de los sujetos directores podamos revelar el nivel de reflexividad que tienen de la gestión en cuestión, para así ir dando sentido a la construcción que le dan al curriculum.

En este apartado develaremos las reflexiones y opiniones que posee el sujeto director de las políticas educativas en torno a la gestión curricular desde Mineduc y de la Corporación Municipal, puesto que se espera que no sea un mero reproductor del curriculum, sino un buen gestor.

A diferencia de los directores que llevan menos de 4 años en el cargo, estos sujetos directores en estudio develan más de acuerdo con algunas políticas ministeriales, a pesar de que no tienen una mirada crítica de los nuevos métodos instalados, si reflexionan sobre la efectividad de esos modelos, a saber:

“Y las evaluaciones también, o sea, la medición de los aprendizajes, esos son los 5 focos... Es buenísimo, las pruebas vienen hechas, imagínate, vienen hechas las pruebas, las planificaciones clase a clase, con fecha y vienen hechas las evaluaciones de cada, no se llaman unidades, se llaman periodos, ¿Ya?; y el niño las rinde y luego se meten en la plataforma de apoyo compartido, del Plan de Apoyo, del PAC nosotros le decimos. E inmediatamente, una vez que uno ingresa el resultado de los niños, se emite un informe que es un resultado pero excelente, niño por niño y un panorama general del curso; y además de eso, cómo estuvo el niño en esa evaluación, por si solo y en forma grupal y es todo en términos cuantitativos, es excelente, es excelente el reporte.” E.Nº6, 89.

“Tenemos que hacer PAC constante, o sea, me toca visita ya mañana, o pasado, a todos los profesores se les cita, cada cierto tiempo a participar con esta triada que se llama, que vine del ministerio y te piden el resultado, explicación y por qué (...); y eso les gusta poco a los profes, sobre todo cuando tú ya estás terminando tu vida laboral, les gusta re poco que les llame la atención, o dar explicación, les gusta re poco... ¿Y por qué va aquí?, ¿Por qué va allá?, ¿Por qué le bajó el resultado?, y a lo mejor hizo esto mal, refuerce esto otro. Y ahí que le den a un profesor que ya está por terminar indicaciones, yo noto que le salen chispas, de hecho me han dicho varias profesoras: Si esta cosa director es un plan piloto y usted el próximo año, el otro día me dijeron, usted puede decidir si seguimos, o no seguimos con PAC, ¿Qué le parece si no seguimos con el PAC?, sí.” E. N°3, 80.

Estas reflexiones de los sujetos directores dan un espacio interesante para reflexionar, ya que podemos interpretar este análisis desde la perspectiva de la eficacia de los procesos y resultados. Para un director, como los que están en estudio, si un programa le entregue todo el material de aula listo y preparado al docente de 4° básico, le ayuda a facilitar el cumplimiento de aprendizajes y “supuestamente” le garantiza el desarrollo de una buena práctica de aula, situación que aún no está comprobada.

Por otra parte, se concluye de estas citas que un director que está de acuerdo con la instalación de un programa donde se le entregue todo listo a sus profesores, es porque es un director que no cree en las capacidades profesionales de sus docentes, una mirada paternalista, lo cual no es cuestionable en esta investigación, pero si puede dar para profundizar en otro momento este estudio.

Sin embargo, no se puede soslayar que el cumplimiento a cabalidad del Plan de Apoyo Compartido, permite una interacción permanente entre directivos y profesores y además un acercamiento mucho más profundo de los directores a la gestión curricular.

Continuando con las reflexividad que posee el sujeto director, pasáramos a las reflexiones que tiene el director de las decisiones de la Corporación Municipal de Educación.

“A lo mejor lo que no estamos de acuerdo con la corporación, -yo a todo esto soy dirigente gremial además, aparte de estar de director, soy de la Agrupación de Docentes Directivos-, yo creo que lo que le falta a la corporación, es un poco que creo que un hay poco manejo, un mal manejo en cuanto a los conocimientos de cómo son las escuelas....” E N°3, 110.

Este comentario, nos evidencia explícitamente un crítica de fondo hacia la gestión de la corporación y en específico hacia el desconocimiento de como funcionan las escuelas que están a cargo de esta entidad. Este argumento es clave si consideramos que el rol que tiene la Corporación Municipal es conocer sus escuelas en profundidad y trabajar en fomentar la mejora de los aprendizajes de éstas.

“Yo creo que la corporación se desgasta implementando programas propios, yo creo que se ha desgastado y con lo que había en el ministerio, a mi juicio, era suficiente y después dejar las escuelas que llevaran a cabo sus planes de mejora y financiar esos planes de mejora. Que es lo que ha sucedido con los DAEM, los DAEM funcionan distintos, llega más plata a las escuelas, pero en el caso de las corporaciones. Y los resultados yo tendría que medirlos en términos de cuánto invierto y cuánto subo y no hay, a mi juicio, no hay una relación entre la inversión que se hace, -aparte de las platas SEP y de la subvención regular-, entonces yo encuentro que no hay una relación en los resultados SIMCE, que al final es lo que cuenta, en relación con la inversión que se ha hecho. Por lo tanto, a mi juicio, la gestión de la corporación no es buena.” E. N°5, 41.

Y continua el argumento de la mala gestión de la comuna, según los directores en estudio, no existe una buena gestión desde la corporación y lo interesante es que utilizan los mismos argumentos con lo que ellos son medidos, es decir; inversión versus los resultados de aprendizaje”. Paradoja que nos demuestra que los sujetos directores tienen internalizada la gestión curricular como un proceso de eficacia, donde la medición de aprendizaje será lo que los condicione su rol como gestor, interesante conclusión para este estudio.

Centrándonos en el ámbito técnico pedagógico, la mirada sigue siendo crítica por parte de los sujetos directores, hay argumentos sólidos en relación al poco apoyo que les entrega la corporación en temas pedagógicos:

“Entonces uno se da cuenta de que la cosa ha ido de mal, en peor, se ha ido soltando mucho el foco en lo curricular , no hay monitoreo en nuestras escuelas; ahora dicen que vienen, pero tienen que llegar aquí, acá a una escuela, monitorear una serie de

procesos, pero dentro de eso está mucha parte administrativa, el área de la convivencia, a ver si tengo el PEI, a ver si hizo el Consejo Escolar, a ver si tengo la matrícula en regla, a ver si traen las planificaciones. Pero un apoyo de la gestión, o sea, un enfoque en lo pedagógico no tengo por parte de la Corporación; más que nada una solicitud de innumerables, innumerables, innumerables cuentas, que me piden una cosa, que me piden otra, que datos para el servicio de salud, que mándame los niños para acá, para allá, para acá.” E. n°6, 140.

En ese mismo sentido, el apoyo técnico pedagógico de la corporación, se espera que sea también desde la perspectiva del perfeccionamiento docente, por lo que al momento de preguntar a los directores por la pertinencia de las capacitaciones que reciben desde la corporación, nos señalan:

“A mí me gustaría que me trajeran gente, eee, que le dijera a los profesores cómo más trabajar la parte de evaluación y de hacer clases, que nos muestren clases, pero a lo mejor uno como que va, ha ido como avanzando más rápido que el resto y no encuentra personas que puedan hacer eso” E. N°6, 7.

“No me parece, encuentro que ellos tienen unas políticas comunales que no son consultadas y que a veces te distraen de, a ver, es que yo necesito autonomía, yo creo que si tú no tienes autonomía no hay un espacio para el desarrollo de la iniciativa, de la creatividad; a mí me hubiera gustado que la Ley SEP hubiera funcionado como se diseñó, que los dineros fueran propiedad de la escuela...” E N°5, 113.

Nuevamente el concepto autonomía aparece en los discursos de los directores, para ellos es apremiante poder tener independencia para tomar decisiones de qué y cómo capacitar a sus docentes, de contratar apoyo pedagógico si fuese necesario y por sobre todo administrar sus dineros de acuerdo a la necesidades y realidad de la escuela.

Concebir la autonomía como algo fundamental para su desempeño como director, no deja de estar lejos de lo que significa la “gestión”, de acuerdo a lo que se ha expuesto en los antecedentes empíricos de esta investigación la gestión y por sobre todo la gestión curricular necesita de “autonomía” directiva. Un gestor de aprendizaje es quien puede adecuar y/o modificar el curriculum nacional de acuerdo a las necesidades de su escuela con plena autonomía, sin depender de las decisiones de externos como es el caso de las corporaciones municipales.

“No funcionó así, entonces la corporación tiene políticas propias de desarrollo profesional para los docentes que yo encuentro que no han tenido ningún impacto... Por ejemplo, se impuso el método Singapur que también lo tiene el Ministerio de Educación, pero yo no sé si a los colegas se les enseña el método Singapur, que también se les dan algunas indicaciones, o se les enseña a usar el libro, que no es lo mismo. No es lo mismo que yo te enseñe a usar el método psicofonético para la enseñanza de la lectoescritura, a que yo te enseñe a usar el LEA, -de hecho el LEA fue un método, el método Matte que se instauró en la corporación en una administración anterior.” E. N°5, 43.

Como bien se expresa en esta cita, las reflexiones de los directores en relación a las prácticas de la corporación en materias técnico pedagógicas, están lejos de la realidad de las escuelas que están en su jurisdicción. Las decisiones pedagógicas no apuntan a una política municipal que fortalezca o mejore el aprendizaje de las y los profesores y sus estudiantes, sino que muchas veces se sobreponen capacitaciones o sencillamente se aplican modelos que no son los deseados por las escuelas.

Con la corporación no sé, la verdad es que yo miro la corporación y para mí es como un puro lío no más, un puro atado, como que no le veo como un norte, la corporación como que no le veo un norte, no le veo un proyecto educativo con el cual nosotros nos tuviéramos que basar, ¿Me entiendes tú?; -porque yo puedo decirte mi norte es el plan de mejora, bueno, o malo pero tengo un norte y el plan de mejora va a ir acompañado del proyecto educativo y toda la cosa, va a ser parte de eso-. Pero yo no veo que la corporación a mí me muestre, me muestra muchas estadísticas y que hay que mejorar, pero no veo el norte, no veo un proyecto educativo que diga en la corporación: Este es el alumno que quiero y este es el docente, y este es el perfil del docente que vamos a sacar y este es el perfil del alumno que vamos a inculcar; y que todos trabajemos para eso.

No, creo que estamos todos desparramados, dispersos, no sé, esa es mi opinión. E. N°4, 34.

En contraposición, presentamos la mirada del coordinador de la corporación curricular en relación a la “autonomía”, a saber:

*“Él maneja finalmente como sus fondos y determina qué contrata y qué no.
“Claro, pero eso tiene una contraparte, que hay una debilidad desde el punto de vista de la gestión curricular, entonces habría que probar qué modelo es mejor el tema es que los resultados a ese modelo no lo están acompañando.” E.N°9, 42.*

“O sea, ustedes señalan y afirman que esta lógica de, no lo estoy criticando, sino diciendo que el modelo de tal vez ser más homogéneo y desde la corporación...”

“Hay una centralización básica, básica, pero cada vez se le está dando más, -por la misma ley, la misma ley lo está autorizando a que haya más autonomía en los recursos, los fondos y las decisiones técnicas-, entonces nosotros dejamos abierta la posibilidad si hay alguna escuela que desea hacer. ... Sin embargo hay un filtro, porque nosotros representamos al sostenedor, una cosa es el director que en las escuelas municipalizadas no necesariamente es el sostenedor, y por tanto sí, se hace una relación, una conversación, una discusión, un consenso respecto a lo que se busca. ¿Por qué?, porque necesariamente, a veces las miradas que se tienen desde la escuela y la mirada del sostenedor tienen que ajustarse, porque a veces lo que está viendo la escuela no necesariamente lo es o viceversa, entonces tiene que haber un proceso de dialogo argumentativa y respecto a qué, cuáles son las necesidades reales.” E.Nº9, 44

“Ese es el filtro que ustedes dicen, que finalmente es esta como negociación, ajuste de las expectativas que tiene el director.”

“Y hay un protocolo, porque de repente un director puede llevar a una empresa que cree es la adecuada y nosotros estimamos que bajo ciertos parámetros no lo es, entonces bien, ¿Habría que rechazar el programa?, bien, ¿Habría que cambiar el asesor?, etc., etc.”. E.Nº9, 46

Queda en evidencia la naturaleza de la corporación en relación a la toma de decisiones, es un centralismo excesivo y no se interpreta autonomía, así lo deja entrever la frase “un director puede llevar una empresa que cree es la adecuada y nosotros estimamos que bajo ciertos parámetros no lo es,”...evidencia la imposición de ideas y la centralidad de la gestión.

En este mismo sentido, se puede señalar que los discursos de los sujetos directores que llevan menos años en ejercicio, coincide con el discurso de éstos directores con más años en el cargo, ya que para todos los sujetos entrevistados la poca autonomía para la toma decisiones los inhabilita de hacer una buena gestión, por lo que expresan la necesidad de poder tener autonomía, y en concreto en la contratación o remover a los docentes a su cargo.

“Entonces yo considero que es necesario que tanto el profesor como el director, que la escuela tenga autonomía para que desarrolle la imaginación, desarrolle la iniciativa y después te paso la cuenta, ¿No le resultó?, no, más aun si usted puede elegir su equipo, su gente, con mayor razón.” E. N°5, 44.

“No lo hay, tú sabes que el diseño de la política es distinto a la implementación de la política, entonces no ha salido el reglamento de la ley que nos permite a nosotros formar equipo, que estamos todos a la espera de ello. Con mi experiencia de profesora de colegio municipal que tengo, yo creo que se va a poder elegir en primer lugar dentro de lo que hay en la corporación, porque no se podría aumentar la planta, dentro de la corporación. .. Y la pregunta que yo me hago es por dar un ejemplo, si a mí no me gusta el jefe técnico que yo tengo, ¿Qué voy a hacer con él?, ¿Se lo devuelvo a la corporación?, ¿Y la corporación que hace con él?, ¿Lo reubica como jefe técnico de otra escuela?Eso no va a ser una buena implementación de la política” E, N°5, 73.

Se reitera lo complejo del fenómeno de la gestión curricular en una estructura municipal, como la que se muestra en este estudio y han expresado los discursos, la ausencia de espacios de libertad para el director nos develan la poca capacidad de elección y autonomía que se posee este sujeto en su rol.

5.2.2.2 Reflexión del proceso enseñanza y aprendizaje en la escuela

Como bien se ha señalado anteriormente la reflexión de los procesos es elemental en la gestión, por tanto, la reflexividad en el análisis de resultados de aprendizaje es esencial para tomar decisiones pedagógicas y proyectar las acciones que potencien el aprendizaje de las y los estudiantes.

“Pero nosotros tenemos el 60% de exigencia para la nota mínima de aprobación, que es el 4, pero estamos muy pendientes de que el niño no se estrese y no, no hay una cosa, no trabajamos para el SIMCE en realidad, no es nuestra meta.

“O sea, los SIMCE que son la meta, están bien.

“Sí, pero yo no quiero que nosotros trabajemos ni por el SIMCE, aunque estoy completamente de acuerdo que el SIMCE me entrega el resultado de los procesos de la escuela... Soy enemiga que se cargue al profesor que está a cargo, el profesor que rinde la asignatura, cierto, que se cargue en él la responsabilidad de los resultados, por supuesto que tiene responsabilidad, pero yo como directora tengo la responsabilidad de generar condiciones para que él haga un buen trabajo;” E N°5, 98.

El análisis de resultado no sólo implica centrarse en el SIMCE como señala el director anterior, sino que el análisis de resultados es la reflexión de todo los procesos de la enseñanza y aprendizaje. Esta reflexión de la gestión curricular devela un director con experiencia en el cargo y que no se somete a las exigencias de eficacia que se presentan con el SIMCE. Esto no quiere decir que no se preocupe de los resultados de producto, lo que ha quedado en evidencia en algunas de las citas anteriores, sino que demuestra que el logro de aprendizajes, si se hace una buena gestión en todo el proceso, repercutirá positivamente en los resultados del SIMCE.

Otra arista interesante de analizar de los discursos de los directores es la reflexión y opinión que tienen del desarrollo profesional de sus docentes, a saber:

“Lo que pasa es que no uno les da mucho material a ellos, pero ellos no se dan el tiempo de estudiar, yo eso noto, que no leen, acá hay hartos que tienen tiempo porque solamente aquí hay uno que se va a trabajar a otro colegio, los demás todos trabajan solamente esta jornada y muchos trabajan 30 horas solamente, pero ellos tienen muy

poco, muy poco perfeccionamiento, aquí casi nadie ha hecho cursos, casi nadie hace capacitaciones. “ E N°6, 22.

“Mira, la jefa de UTP ve un poco, trata de mejorar algunas buenas prácticas, yo diría que eso no está muy instalado, sobre todo por lo que te decía que hay profesores que ya no van a cambiar, yo tengo seis profesores, - a todo esto esta es una escuela, curiosamente, que tiene puras mujeres profesoras, -este año logró entrar un hombre que más entró por el lado del SEP en su inicio, que por que estuviera relacionado directamente con (...) la corporación-. Pero yo te diría que los cambios de prácticas es difícil, es difícil.” E N°3, 67.

Coincidentemente ambas opiniones demuestran que el desempeño profesional de sus docentes está sujeto a la iniciativa que posee ellos mismos – docentes - por capacitarse y mejorar sus prácticas. Hay un sesgo en señalar que los docentes no se perfeccionan porque no quieren y que es difícil que cambien sus prácticas, lo cual evidencia la desconfianza que existe en el profesional que tiene a su cargo y de la poca motivación que les debe entregar.

Esta situación está lejos de lo que se busca en la gestión curricular, empero es la realidad que se tiene en el mundo municipal, donde los directores tienen que lidiar con docentes que muchas veces ya no quieren seguir en el sistema o sencillamente no realizan bien sus labores en el aula y no hay como removerlos.

5.2.2.3 ACCIONES QUE PROPICIAN EL DESARROLLO DE LA GESTIÓN CURRICULAR EN LA ESCUELA.

5.2.2.3.1 De las acciones centradas en un Liderazgo Pedagógico

La gestión curricular implica el acto de pasar de la reflexividad pedagógica a la acción pedagógica, esto quiere decir que un director gestor es capaz de realizar acciones que surjan de su experiencia y de su reflexión de los procesos a su cargo.

La iniciativa que pueda tener un director en establecer una acción que fomente el aprendizaje de la escuela es parte de lo esperable de un gestor de aprendizajes.

“Sí, vamos a trabajar con los libros de clases de este año que pasó y vamos con una tabla de doble entrada que nos queremos hacer y vamos a repartir los libros de clase a cualquier colega, para que ellos vayan viendo, por ejemplo metodologías que el profesor usa, instrumentos de evaluación, procedimientos que usa, ¿Te fijas?, y que se vaya marcando con una cruz y después vamos a ver qué es lo que más se repite, es eso lo que más nos interesa...” E. N°5, 89.

Se infiere de lo explicitado en el discurso del director anterior, que su intención de generar nuevas formas de trabajo, muestra la capacidad que tiene para innovar y la confianza que tiene en que sus procesos darán buenos resultados. Es un líder que concibe la gestión curricular como trabajo en equipo y que serán ellos mismos – los docentes – quienes analicen las prácticas de aula de sus pares, mediante la revisión de los libros de clases del año anterior.

Esta situación nos devela que este es un sujeto que ha reflexionado sobre los procesos anteriores de gestión y que quiere analizar la metodología de aula mediante el trabajo mancomunado de sus profesores.

Otro ámbito de acción que es parte del liderazgo curricular, se relación con el monitoreo de los procesos de aula, establecer estrategias que permitan estar al tanto de

todos las prácticas de aprendizaje de la escuela son necesarias para un gestor de aprendizaje.

“Entonces queremos este año ya entrar el director y el jefe técnico, queremos entrar definitivamente al aula, queremos jugarlos esa opción; una que es obligatorio, cierto, la Ley SEP nos obliga y porque nosotros nos damos cuenta que ahí hay debilidades, en el sentido de la evaluación, procedimientos de instrumentos de evaluación, hay que actualizar eso, queremos hacer ese trabajo y también el tema de la metodología de los docentes, el uso de los recursos que en las escuelas cada vez llega más recurso, y la interacción profesor alumno (...)” E. N°5, 11.

También, la iniciativa de gestionar mayores espacios para la gestión curricular es parte de un líder pedagógico. Concebir la gestión curricular como una oportunidad para que los docentes participen de espacios de reflexión y exposición de temas relevantes para la escuela es una estrategia que devela el liderazgo pedagógico en la gestión, así lo deja entre ver la siguiente cita:

“Nosotros vamos a dejar a partir de este año que ellos expongan... Y partimos ahora en diciembre con un colega que expuso sobre un tema que para él era importante y lo quiso exponer y nos pareció muy interesante, que también haya libertad para que ellos, que no siempre sean temas pedagógicos, que haya una cierta libertad respecto de un tema que sea de interés, o información que el colega haya recibido, -que algunos son bien buenos para leer en Internet-, y tenga la posibilidad de exponer. E. N°5, 93.

Con los docentes una vez a la semana...Acá esta la mesa, la parte de gestión curricular; porque nosotros tenemos en carpetas porque esta cosa se revisa una vez al año, atendiendo al plan de mejoras; -el plan de mejoras es propuesto por el establecimiento y yo, lo cual tengo que manejar yo y hay también atención, monitoreo externo-, por lo tanto, yo voy armando mi carpeta con todas esas cosas. E. N° 4, 26.

A pesar del poco dinero que reciben las escuelas para gestionar, un líder pedagógico que gestiona el curriculum busca espacios para incentivar el desarrollo profesional docente para la mejora de la implementación pedagógica en el aula, así queda manifestado en los discursos de estos directores que con los pocos recursos intentan buscar las capacitaciones para mejorar las capacidades de sus docentes en el aula.

“Ni siquiera manejar, yo ni siquiera puedo manejar tantos recursos, con lo que me llega mensualmente que es el 7% de todos mis recursos y la contratación de los profesores que hice yo, hicimos una gran contratación este año en talleres, para profesores.” E. N°6, 169.

Si también, porque yo ahora presenté un programa a la Corporación para hacer cuatro talleres de evaluación a través del SENCE con una ATE y fue aprobada mi propuesta, yo honesta, debiéramos haber partido este miércoles 4, pero a la Corporación por una cuestión económica no le han llegado, no se les han devuelto el Impuesto, por lo tanto no han podido tener más capacitaciones a través del SENCE, pero solamente estamos esperando eso, nada más, pero están aprobado, está todo, o sea.. ¿Y de qué se trata?, ¿Qué pedí a esta persona que es ATE?, es una persona natural, no es, es una institución-, pedí que primero se hiciera, que se diera un panorama general a los profesores sobre qué es una evaluación, para qué estamos evaluando y que se viera un poco también el desarrollo, de cómo se pueden desarrollar las habilidades de pensamiento, ¿Ya? E. N°6 63.

Este tipo de acciones, devela que para estos directores es importantísimo buscar apoyo externo para perfeccionar a sus equipos de acuerdo a las necesidades de su escuela y no a lo que la corporación municipal cree que necesitan, de ahí que a pesar de la demora burocrática en la tramitación de los recursos, esperan que se apruebe la solicitud y se liberen los recursos.

Son tan mínimos y escasos los recursos que les entrega la Ley SEP para administrar, que un líder que se jacte de gestor curricular gasta los recursos en generar desarrollo profesional para sus profesores, o muchas veces en buscar apoyo externo para mejoras de gestión, como queda evidenciado en el texto anterior. Es aquí donde encontramos también una diferencia con un director que lleva menos tiempo en el cargo, ya que si revisamos los discursos de los directores anteriormente analizados, los recursos que reciben, que siguen siendo mínimos, los utilizan mayormente en compra de material de oficina, didáctico, etc. transformando su gestión en una mera adquisición de recursos materiales.

Lo que tenemos hoy día si instalado y que lo pagamos nosotros, fue, estamos participando en un curso que nos ofreció el DUOC, que se llama Crecer en Familia y que tiene que ver, que ahí ya tiene que ver con otra temática que no es solamente el tema de los sectores, tiene que ver un poco como el manejo del alumno, el trato del alumno y la problemática que tienen los alumnos hoy; y nosotros pagamos un curso de 9 sesiones, estamos con un curso SENCE, pero nosotros pagamos la diferencia, en la cual estamos participando todos los profesores, más todos los administrativos y eso es

todos los miércoles en la tarde, terminamos la primera semana de octubre. Y ahí nosotros nos quedamos de 4 a 7 de la tarde, todos los miércoles en el curso, por eso estamos haciendo estos consejos de profesores flash, ¿No cierto?, a veces los martes a las 9.30 de la mañana, el día lunes aprovechamos estos recreos largos.” E. N°3, 63.

Continuando con el análisis, desde la perspectiva de un líder pedagógico, la confianza en su equipo y en su escuela son primordiales para tener un equipo comprometido en los aprendizajes y por cierto en la gestión del curriculum. De acuerdo a los antecedentes empíricos de esta investigación, es primordial la interacción y cooperación entre los sujetos de una comunidad educativa, puesto que las relaciones de cooperación sirven para darle valor moral al sujeto director y al grupo de la institución educativa.. (Fullan, 1999)

Ese es el sello, yo o sea, yo lo único que digo es que yo quiero que sea de excelencia académica y en todas las cosas, en todos los fundamentos que yo utilizo cuando hablo con los niños, cuando hablo con los apoderados, -porque visito continuamente las reuniones de apoderados-, es eso, o sea el decirles que yo quiero una escuela de excelencia pedagógica; de hecho ahora la semana que viene nosotros instalamos el pendón, porque ya hacemos el proceso de matrícula, también tiene que ir eso; y de excelencia pedagógica en todo.” E. N°6, 51.

“Sí, hay algo que en esta escuela no ha sido necesario trabajar como equipo directivo que es la responsabilidad profesional, son profesores responsables y tienen un grado de autonomía en el que tú puedes confiar y que tú les concedes, mientras la cosa funcione...

...entonces el hecho de que la escuela sea exitosa, tú entras en un círculo virtuoso, los colegas tienen identidad con la escuela, nadie se quiere ir de la escuela, nadie se enferma aquí, -los colegas licencias médicas, este año tuve 2 de estas colegas que te mencionaba justamente, fueron licencias cortas, yo creo que fue por tomarse un descanso y una de ella me dijo Juanita, me siento estresada, ya-, nadie falta porque hay una responsabilidad.” E. N°5, 71.

La confianza en el equipo ayuda al aprendizaje y al mejoramiento de la escuela, lo que devela las características que tienen estos directores en su gestión del curriculum. En esta misma línea de confianza, cuando se les consulta por su forma de gestionar y si son capaces de analizar sus praxis en la escuela, nos responden.

Aparte la forma horizontal de ejercer la función, porque mi función es muy horizontal, la mayoría me tutea, me gusta compartir, lo que yo te contaba, con los asistentes, con

los paradocentes almorzamos, un asunto mucho más. Y eso cuando tú, yo lo mismo hacía cuando hacía clases, cuando tú estableces relaciones de afectividad las cosas siempre son mejores, porque ya después se hace un compromiso con la persona, entonces ya de repente no lo hacen por cumplir, lo hacen por ti, ¿Te fijas?. Como me decía el otro día un auxiliar, Señora Marianela, yo le voy a arreglar los baños dijo, porque no me corresponde, pero yo lo voy a hacer por usted. E. N°6, 199.

“...por lo tanto cuando yo llegué a ser directora no me tiene que convencer mi jefe técnico de que hay que hacer las cosas de esta manera, porque yo sé cómo hacerlas, - sé cómo hacerlas, no te estoy diciendo que las haga 100%-, sé lo que hay que hacer, sé cómo hacerlo. Y también toda mi preparación en liderazgo, siempre quise ser directora, entonces por un lado tengo las ganas de ser directora, por otro lado me he preparado para ser directora, tengo una experiencia como jefa técnica que creo que es buena, creo que tengo competencias blandas también de buen trato, preocupación por el otro, que también me ayudan” E N°5, 15

De algún modo, estos directores que son capaces de genera una reflexión de su práctica y de su experiencia, ya sea positiva o negativa, nos demuestran la confianza que debe tener como líder pedagógico que gestiona, puesto que deben ser capaces de creer en ellos para transmitir a sus equipos de trabajo confianza en los procesos y así establecer un ambiente propicio para la mejora de los aprendizajes de la escuela.

5.2.2.3.2 De las acciones que propician el fortalecimiento del logro de aprendizajes en la escuela.

Como se ha señalado en capítulos anteriores, la gestión curricular en las escuelas implica el fortalecimiento de logro de aprendizajes, por tanto un gestor curricular además de reflexionar sobre los aprendizajes de la institución busca asegurar los aprendizajes.

Es de menester entonces, analizar los discursos de los directores en este ámbito, ya que a pesar de los grandes impedimentos de gestión que se les han establecido por normativa legal desde la Corporación y Mineduc, los directores han sido capaces de generar gestión con los pocos espacios que les dan. Esta situación se infiere de los discursos de los sujetos en estudio y evidencia diferencias con un director que lleva más tiempo en el cargo con un que lleva menos tiempo.

“Y ese diagnóstico lo establecieron ustedes?, ¿Lo hacen tú con tu gente?, o sea en este caso (...).”

“Nosotros hacemos la lectura del diagnóstico, hacemos...” E. N°6, 161.

“¿La aplicación de instrumentos?”

“Eso lo mandan de corporación, porque claro, quieren que sea normalizado para todos.” E. N°6, 163

“Todo lo mandan desde allá”. E. N°6, 164

“De manera que no podamos comparar, decir esta escuela, o sea, realmente sí es mejor que otra.” E. N°6, 165

“Ya, pero finalmente ustedes van a recibir el resultado de ese diagnóstico uniforme y de acuerdo a esos resultados, ¿ustedes toman decisiones y establecen adecuaciones?”

“hubo pocas adecuaciones, porque nosotros como somos comunales, municipalizados y dependientes de la Corporación Municipal, ellos nos dan un plan base, que es muy gracioso eso, entonces nosotros nos tenemos que, un poco guiar por lo que ellos proponen, ahora, hay cosas que nosotros tenemos propias, pero son muy pocas, ¿Ya?... ¿Por qué ellos manejan esto?, porque en el fondo ellos manejan casi el 80% de los recursos, ellos hacen mucha, por ejemplo ellos nos piden el 10%, lo que se llama (...) central, el 10% de nuestros recursos, eso es mucho dinero. Piensa que esta escuela recibe como \$45 millones anuales.” E. N°6 147.

Cuando un director establece momentos específicos para analizar aprendizajes y los organiza para reflexionar sobre los resultados de la institución, está fortaleciendo los aprendizajes, ya que se van estableciendo espacios para erigir remediales o establecer nuevas metas de aprendizaje. Así lo evidencian los relatos de los directores en este discurso.

“Sí, está planificado, eem, ¿Por qué 4 momentos?, porque en la mayoría de los establecimientos educacionales las, se hace una evaluación semestral de los aprendizajes, que al final no te sirve de nada porque ya los resultados están listos, entonces nosotros tenemos unos un análisis de resultado de aprendizaje de tipo semestral, perdón, en el medio del semestre.” E. N°6, 95.

“Dos por semestre, ahora septiembre nos toca uno, acá está todo el plan, la Carta Gam de todo lo que nosotros hemos ido, a ver, son consejos de, se llaman Consejos de evaluación del rendimiento académico, ahora nos toca uno en septiembre y el otro en noviembre, ¿Te fijas?; ¿Qué hacemos en septiembre?, analizamos los resultados y vemos los planes remediales. ¿Qué hacemos con los reportes?, primero hubo que enseñarles a los profesores a leer los reportes, a entender qué significa tal cosa; de manera que ellos puedan usar estos reportes; primero para informárselos a los niños, porque tienen la obligación de informarlo en la sala de clases: ¿Cómo voy?, ¿En qué estado estoy?, ¿Ya?. E N°6, 97.

Está en función del Plan de Mejora y monitoreando cómo van y qué remediales hay que colocar si los cabros no funcionan. Porque aquí nosotros nos percatamos, por ejemplo te digo, porque aquí nosotros nos percatamos, por ejemplo, te digo el 8° de ahora sabíamos que venía mal, o sea, la información que yo tengo de la UTP, sabíamos que venía mal y con pocas posibilidades de tener buenos resultados, por eso que le hemos inyectado: Punto uno, dividirlo, en algunos sectores dividir el curso, hacer SIMCE cada 15 días, monitorear el resultado por alumno. E. N°3, 89.

Los discursos analizados también nos develan la capacidad de un gestor pedagógico para instaurar nuevos objetivos o metas considerando el equipo de gestión con el cual trabaja. Es así, como el análisis de los datos que nos entrega el texto a continuación, nos muestra una práctica que es común en sus escuelas y que se realiza por la falta de tiempo, que es a partir de las reflexiones del equipo de gestión se determinan: metas, objetivos y acciones que luego son socializadas a los docentes, un verticalidad en las decisiones.

De las perspectiva más purista de un liderazgo pedagógico, los objetivos y metas debiesen ser construidos desde las bases, lo que implicaría un trabajo mucho más exhaustivo

con la comunidad y que implica a todos los actores de la escuela en participar de estas toma de decisiones. No obstante, se valoren los discursos que transparentan estas prácticas, ya que demuestran la honestidad en su praxis y lo proactivo que se puede ser con los tiempos que posee la escuela.

“Entonces claro, ya de hecho ya estamos cambiando las cosas, empecé a estructurar (...) objetivos, le dije a la Jefa Técnica que lo revise también y lo tenemos que presentar, tenemos un equipo directivo que funcionamos todas las semanas, de hecho hoy día nos reunimos: Es la Subdirectora, el Inspector general, la Jefa Técnica y yo, entonces yo se los presento a ellos, una vez que yo lo haga en borrador,- en ese sentido soy como un poco a lo mejor, muy autoritaria en la implementación, en la forma de implementar las cosas-, porque que nos juntemos a redactar todo es más lento. E. N°6 147.

Finalmente, un ámbito que evidencia directamente la gestión curricular en las escuelas y que es digno de destacar desde la perspectiva del liderazgo pedagógico, es promover las buenas practicas al interior de las escuelas.

El modelamiento de clases entre profesores es una estrategia de perfeccionamiento docente que se incentive mucho a que realicen los profesores, ya que motiva el trabajo entre pares y fomenta la constitución de comunidades de aprendizaje. Un profesor que está presentando problemas en el desarrollo de su clase y es incentivado a observar la clase de otro colega que ha tenido una buena práctica en el aula, permite que el profesor que observa pueda analizar la clase del otro, rescatar los buenos elementos, reflexionar de la metodología utilizada, contenidos, etc. y aprender de su colega. Por lo tanto, es imperioso que un director que gestiona el curriculum y que es un líder pueda impulsar en su escuela esas prácticas.

Es así, como del discurso de los directores se ha develado esta iniciativa, de trabajar en equipo a través de modelar prácticas, lo que es digno de destacar y que sin duda nos devela el significado que le otorgan a la gestión curricular estos directores con años en el cargo.

Claro, modela haciendo una clase; ponte tú, por ejemplo mi debilidad, tú me revisaste una clase y me dijiste mira Verónica, la verdad es que tu clase de historia estuvo mala, le faltó cosas.... ¿Qué pasa?, ¿Qué hacemos?, hay otro colega que hace la clase de historia y él hace la clase y el profesor observando, entonces modela un par de clases, 2 o 3 clases con su planificación, con su inicio, con su desarrollo, con su cierre; con todos los aspectos que explica más o menos una buena clase y modela la clase.

Ahora, si de ese modelaje no saca nada, ya vienen las discusiones y las conversaciones con el docente y de hecho el alejamiento del docente en esa asignatura. E. N°4, 50.

La instalación de estas prácticas en las escuelas, sin duda fortalece el aprendizaje entre pares y desarrollará el concepto de comunidades de aprendizaje, que nos orientará por el camino de generar organizaciones que aprenden, cómo señala el investigador A. Bolívar, que aprenden de sus prácticas, de sus experiencias, errores y fortalezas.

5.3. Análisis de los significados que tiene para el director la gestión curricular en establecimientos municipalizados.

5.3.1 Los resultados de la Gestión Curricular del sujeto director con menos de 4 años en el cargo.

Los sujetos directores en estudio con menos de 4 años en el cargo tienen prácticas curriculares que se acercan más a administrar el currículo que a gestionarlo, realizando prácticas de rutinización que terminarán siendo prácticas reproductivas donde sólo se administra el currículum sin profundizar en sus sentidos.

Estos sujetos directores, realizan prácticas de gestión de manera mecánica sin reflexionar sobre sus acciones, como señalaría Bourdieu son *Habitus* instalados que les permiten implementar las políticas educativas desde nivel central.

En análisis anterior, queda explícita esta situación en lo que respecta a la organización y preparación de la enseñanza, ya que todos los procedimientos que se realizan son desde la perspectiva del cumplimiento de la norma y de las exigencias de las autoridades de la corporación y del Mineduc. La instalación de metas de aprendizaje, el revisar planificaciones de aula, revisar instrumentos de evaluación, realizar el acompañamiento al aula con pauta de observación, generar consejos cumplimiento de aprendizajes, son todas prácticas rígidas y reproductivas de la estructura de la implementación curricular.

De igual modo, los espacios reflexivos de estos sujetos son limitados, carecen de experiencia para reflexionar sobre las prácticas de gestión y retroalimentar los procesos de acompañamiento al aula. Los sujetos en estudio, de menos de 4 años en el cargo, visitan el aula esporádicamente y no hay reflexión sobre el proceso de la visita con sus profesores. No hay sentido en la observación de clase desde la perspectiva de mejora educativa, sólo se realiza por que es parte de los procesos que realiza un director para ser un “gestor”.

Ahora bien, lo interesante también en estos sujetos es que hay una conciencia sobre las debilidades institucionales, como es el caso de la reflexión crítica sobre las carencias en el sistema evaluativo, todos los sujetos de esta parte del estudio, concluyen que hay que fortalecer la práctica evaluativa en todos sus niveles, sin embargo no hay muchas evidencias de buscar atisbos de soluciones.

Continuando con el análisis de los significados que le otorgan a la gestión curricular los directivos, nos encontramos con otro significado interesante de analizar que se vincula a la reflexión crítica de la toma de decisiones a nivel comunal que afectan a sus escuelas. Evidentemente los datos no arrojan la claridad del sujeto director sobre no estar de acuerdo en las toma de decisiones desde la corporación municipal que atañe directamente a las escuelas. Hay inconformismo en los perfeccionamientos entregados, expresándose que no son a fin a la realidad de las escuelas y exigen mayor participación.

Por otra parte, un significado que se considera importante de destacar y que concuerda con los lineamientos de los que se busca con la gestión curricular, es la valoración de la autonomía para la gestión curricular. En la misma lógica del argumento anterior, la dependencia de los directores hacia la toma de decisiones de la corporación municipal, lo inhabilita de participar directamente en el mejoramiento de sus escuelas. La falta de participación en los recursos materiales a comprar, el no poder escoger la capacitación idónea para su escuela y el no poder remover o contratar profesores que favorezcan el aprendizaje de la escuela, es una necesidad imperiosa y que demuestra la autonomía que necesita un director para tomar decisiones pedagógica.

Estos últimos significados, los vincularemos teóricamente con argumentos de Giroux sobre la importancia de la reflexión de los sujetos directores para buscar la autonomía y generar cambios. Desde la perspectiva de la “Autonomía reflexiva”, éste sujeto director puede encontrar los momentos no reproductivos es donde se constituyen y sostienen la noción crítica de la intervención humana. (Giroux, 1992).

Por lo tanto, se infiere que los directores de este estudio configuran la gestión curricular desde la reproducción de las acciones, transformándose en un directivo que no da cuenta de sus saberes ni de su experiencia como docente, por el contrario se configura como un *“docente que no pasa de ser un muñeco de ventrílocuo: o aplica unos saberes producidos por expertos que retienen en su poder la verdad con respecto a su trabajo, o es un juguete inconsciente en el juego de fuerzas sociales que determinan su acción, fuerzas que sólo los investigadores de las ciencias sociales pueden conocer en realidad”* (Tardif, 2008:169).

Finalmente, este grupo en estudio carece de acciones concretas de gestión curricular que apunten a la resignificación de su práctica o a la teoría del cambio, no hay atisbos en los discursos sobre liderazgo pedagógico, trabajo en equipo o confianza en sus pares, sólo evidencias de acciones reproductivas. Esto se podría explicar debido al poco tiempo que se lleva en el cargo lo que nos deja en evidencia que el cargo director está muy ligado al conocimiento que se tiene de su escuela, de las políticas educativas nuevas y de su propia capacidad como gestor o líder. Se puede señalar que hay ausencia de gestión del currículo.

Esto último, sin duda que diferencia la gestión de un director con más años en el cargo con uno que lleva menos tiempo en el cargo, ya que da mayor seguridad en sí mismo y en el equipo con el que se trabaja.

5.3.2 Los resultados de la Gestión Curricular del sujeto director con más de 4 años en el cargo.

A pesar de que este sujeto entrevistado posee más años en el cargo, lo que sin duda lo hace poseer más conocimiento de los elementos que configuran la escuela y los elementos que favorecen sus prácticas como gestores, sus acciones no develan todas las prácticas de gestión curricular esperables. Se infiere que esta situación depende de varias limitantes estructurales de la gestión del currículum dadas por la dependencia municipal, por los tiempos escolares y por los permanentes cambios curriculares que se han dado desde el Mineduc hasta la fecha. Todos estos elementos mencionados, han sido restricciones para que estos sujetos directores puedan desarrollar la gestión del currículum como se espera sea implementada.

De lo anterior señalado, se concluye que a pesar de la experiencia, el sujeto director configura la gestión curricular con diferentes significados que le permiten interactuar en el espacio de la gestión. Es así, como uno de los primeros significados que le otorga se vincula a las acciones reflexivas del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el sujeto director realiza las prácticas de gestión cumpliendo con lo establecido y solicitado por la autoridad, pero con una mayor conciencia reflexiva de los procesos.

Las acciones de: revisar planificación, de monitorear las metas de aprendizaje, de acompañar al aula, de generar retroalimentaciones de los procesos, revisión de métodos o instrumentos de evaluación, se realizan de manera reflexiva, pero de igual forma son implementados mecánicamente, para cumplir con los tiempos y plazos establecidos desde la coporación y Mineduc.

Por otra parte, esta misma situación de conciencia reflexiva, se evidencia en los discursos en el momento en que los sujetos directores dan cuenta de otras acciones que realizan para buscar remediales para la mejora educativa – un ejemplo es contratar talleres

de evaluación (con el 7% de los fondos que reciben) considerando que son las necesidades de la escuela – aquí se evidencia la acción consciente en sus prácticas de gestión es decir, el director es consciente de su capacidad de transformar sus propias prácticas y las condiciones estructurales de ellas, sin duda que esto es parte de la experiencia en el cargo y sus saberes a diferencias de algunos discursos de los directivos con menos tiempo en el cargo donde los fondos que reciben lo gastan en materiales administrativos. No obstante, esto no devela que haya una verdadera gestión curricular, lo que demuestra es que son sujetos con capacidad de reflexión que se amoldan a los procesos establecidos.

Este sujeto director en estudio es un profesional que posee saberes docentes, saberes que han sido fruto de su aprendizaje y experiencias en la cotidianidad de la escuela,

“son saberes de acción, saberes del trabajo y en el trabajo, y no como sólo como una teoría, ni como un objeto a una práctica, sino que son saberes trabajados, saberes elaborados, incorporados en el proceso de trabajo docente, que solo tienen sentido en relación con las situación de trabajo”. (2004:189). Dichos saberes son lo que le permiten ser un sujeto con capacidad de reconfigurar su praxis.

Continuando con la configuración de la estructura de la gestión curricular que sujeta al director, se devalan nuevos significado ligado a la acción reflexiva. Al igual que los sujetos que llevan menos años en el cargo, existe la conciencia de las debilidades en las prácticas evaluativas de la institución, hay una reflexión crítica sobre la poca participación en la toma de decisiones a nivel comunal que afectan a sus escuelas y una valoración de la autonomía para la gestión curricular.

Los dos últimos significados, como se explicó en el párrafo anterior, dan cuenta de la complejidad de la implementación de la gestión curricular en una estructura como la dependencia municipal. Esta dependencia coarta la gestión curricular de los directores y les condiciona su acción.

En este sentido, los sujetos directivos no tienen autonomía para la elección de profesores o remover de su cargo, no existe un espacio para tener proyectos propios, sino que deben sumarse a la centralidad que instala la corporación municipal, así se puede inferir de la cita que se presenta a continuación extraída de la entrevista al coordinador curricular de la corporación en estudio:

“Hay una centralización básica, básica, pero cada vez se le está dando más, -por la misma ley, la misma ley lo está autorizando a que haya más autonomía en los recursos, los fondos y las decisiones técnicas-, entonces nosotros dejamos abierta la posibilidad si hay alguna escuela que desea hacer. ... Sin embargo hay un filtro, porque nosotros representamos al sostenedor, una cosa es el director que en las escuelas municipalizadas no necesariamente es el sostenedor, y por tanto sí, se hace una relación, una conversación, una discusión, un consenso respecto a lo que se busca.

¿Por qué?, porque necesariamente, a veces las miradas que se tienen desde la escuela y la mirada del sostenedor tienen que ajustarse, porque a veces lo que está viendo la escuela no necesariamente lo es o viceversa, entonces tiene que haber un proceso de diálogo argumentativa y respecto a qué, cuáles son las necesidades reales.”. E. N°9, 44.

Este discurso devela evidentemente la poca o podríamos decir *nula* autonomía que existe en la gestión curricular para los sujetos directores de escuelas municipalizadas, cuando se plantea que hay un “filtro” se desprende que finalmente la decisión última está en el sostenedor municipal y no en el director. A pesar de que Ley SEP cada vez entrega más recursos a las escuelas, estos recursos están siendo administrados por el sostenedor, situación similar sucede con las capacitaciones de los profesores y las metas de aprendizaje de los PME. Todo gestionado desde “una centralidad básica”.

Desde la perspectiva de acciones reflexivas, el sujeto director con más experiencia en el cargo, se caracteriza por tener una conciencia proyectiva de la institución, ya que incentiva el desarrollo profesional docente, valora y motiva al trabajo en equipo y la generación de más espacios de reflexión curricular. Lo que difiere absolutamente de los directores con menos años en el cargo.

Estos significados nos permiten configurar la gestión curricular como señala Fullan, entendiendo que las organizaciones escolares son “sistemas vivos”, que van reestructurándose, es así como la gestión curricular pasa a ser un sistema vivo que cambia permanentemente.

Por otra parte, estos últimos significados nos llevan a reflexionar que para éstos sujetos directores con mayor experiencia, es muy importante el trabajo en equipo, por lo que necesitan de una acción colaborativa y de cooperación al interior de las comunidades escolares para lograr así una buena gestión. Esto queda en evidencia en el análisis de los discursos donde se demuestra como los profesores se organizan para trabajar en equipo, otro ejemplo es el caso de las “mentorias” con profesores.

El fin de las comunidades de aprendizaje es buscar el éxito de la organización, por lo que trabajar en equipo es primordial para generar aprendizaje, los cambios necesita del trabajo interactivo y cooperativo en sus equipos, es así, como toma relevancia este significado – valoración de trabajo en equipo – en los sujetos directores en estudio. (Fullan, 1999).

La búsqueda de autonomía por parte de éstos sujetos en estudio, es debido a que intentan ser sujetos activos, no pasivos, ya que éstos responden a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión (Tardif, 2004:136). Por lo tanto, el sujeto directores, miembro del centro educativo, es capaz de reflexionar sobre los conocimientos entregados y apropiarse sólo de los conocimientos que le acomoden a sus expectativas, es un sujeto reflexivo, que intenta organizar y gestionar el currículo teniendo presente las limitaciones de la estructura municipal.

A modo de cierre de este apartado, es de menester señalar que los directivos con mayor tiempo de experiencia en el cargo se caracterizan por darle un sentido mayor al liderazgo pedagógico y a la confianza en el desempeño de sus equipos.

Son líderes que dan espacios de libertad a sus equipos, guiando el proceso, tratando de consensuarlos, como es el caso de las “pautas de observación de clases”. Como señala

Bolívar, un director genera cambios en la gestión curricular cuando responde a las demandas y cambios externos, aprende colegiadamente, corrige errores y resuelve los problemas en lo posible de una forma innovativa. (Bolívar, 1999)

5.3.2 Cuadro resumen con los resultados de los significados para el director sobre la gestión curricular en establecimientos municipalizados.

<i>Significados construidos por los directores sobre la gestión curricular en establecimientos municipalizados.</i>	
Director con menos de 4 años en el cargo	Directores con más de 4 años en el cargo.
<i>Valoración positiva a los textos para la gestión curricular producidos por el nivel central: PAC-PME.</i>	<i>Valoración positiva a los textos para la gestión curricular producidos por el nivel central: PAC-PME</i>
<i>Menos importancias al diseño del Proyecto curricular de Centro, ausencia de documento</i>	<i>Conciencia de la importancia de Proyecto Curricular de Centro, pero ausencia de documento.</i>
<i>Reproducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para una reproducción mecánica de los procesos.</i>	<i>Reflexividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero de igual forma son mecánicos en su implementación.</i>
<i>Conciencia de las debilidades en las prácticas evaluativas de la institución</i>	<i>Conciencia de las debilidades en las prácticas evaluativas de la institución</i>
<i>Reflexión crítica sobre participación en la toma de decisiones a nivel comunal que afectan a sus escuelas.</i>	<i>Reflexión crítica sobre participación en la toma de decisiones a nivel comunal que afectan a sus escuelas.</i>
<i>Valoración de la autonomía para la gestión curricular</i>	<i>Valoración de la autonomía para la gestión curricular.</i>
	<i>Conciencia de incentivar el desarrollo profesional docente</i>
	<i>Valoración y motivación al trabajo en equipo</i>
	<i>Generación de espacios de reflexión</i>

	<i>curricular</i>
<i>Ausencia de Liderazgo pedagógico.</i>	<i>Valoración del Liderazgo pedagógico, conocimiento y valoración de sus equipos de trabajo.</i>

5.3.4 Cuadro resumen que representa los significados comunes de la gestión curricular para los directores de establecimientos municipalizados.



6.- CONCLUSIONES

“Un docente profesional no es sólo una persona que aplica conocimientos producidos por otros, no es sólo un agente determinado por mecanismos sociales: es un actor en el sentido, un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que el mismo le da.”(Tardif, 2004:169)

Las conclusiones que se presentan a continuación, surgen del análisis de las problemáticas que se han instalado en las escuelas del país en relación a la implementación y gestión del curriculum por parte de los directores de las instituciones escolares municipalizadas. Las complejidades y particularidades del sistema educativo municipal y la poca preparación en temas curriculares que han tenido los directores para transitar de “administrar” una institución a “gestionar” su áreas de acción, han sido los elementos claves que han complejizado la gestión del currículo en las escuelas.

Es así, como desde el contexto de esta problemática es que se hizo importante lograr develar los significados que le otorgan los directores de escuela municipalizadas a la gestión curricular, entendiendo que el significado que éstos le entreguen ha permitido comprender las prácticas que están internalizadas en el que hacer directivo en lo que respecta a la gestión curricular.

Es necesario señalar, que para presentar las conclusiones, estructuraremos en tres partes la entrega de resultados de esta investigación. En primera instancia daremos a conocer los significados comunes que se develaron sobre la gestión curricular por parte de los directores en estudio, con el fin de entregar las nociones en común que tiene los sujetos directores sobre la gestión curricular.

En un segundo punto analizaremos el problema de la representación en la gestión del curriculum, específicamente en los significados que se le da al Proyecto Curricular de Centro por los directores de escuela y a los programas dados por el Mineduc; PAC-PME.

Finalmente, habrá un tercera parte donde se abordará, con los resultados obtenidos, una propuesta para la mejora de la gestión curricular en los establecimientos.

Sobre los significados de la Gestión Curricular para los directores de establecimientos municipalizados.

Desde esta perspectiva el resultado de los análisis de los discursos de los directores en estudio, nos ha develado varios elementos interesantes de abordar y comparar en lo que respecta a la gestión curricular, sobre todo si consideramos el criterio de años en el cargo del sujeto director, puesto que, como se explicitó en el apartado anterior, se hacen evidentes diferencias en la significación de la gestión curricular si consideramos la experiencia en las dirección de una escuela.

De la reproducción de la prácticas curriculares

Los significados de la gestión del currículum por parte de los sujetos directores en estudio, nos dan a conocer que la concepción de gestión curricular está mucho más ligada a una práctica reproductiva del currículum más que a una acción reflexiva de su rol. A pesar de que se buscan espacios de reflexión, la complejidad del sistema educativo comunal y ministerial coarta al director de poder transformarse en su sujeto autónomo que supere la reproducción.

La reflexividad que posee el sujeto director los hace ser consciente de las debilidades de su gestión curricular, pero no lo faculta para generar cambios en la estructura de la gestión, sólo se esboza un conciencia reflexiva, pero que no impulsa la acción de generar prácticas de cambio del sujeto en estudio, lo que se concluye se vincula en gran parte a la complejidad que se da en la dependencia de la estructura municipal (descentralización) y problemas de la representación de la gestión curricular por parte del director.

Por lo tanto se concluye que las prácticas de gestión curricular del director son meramente reproductivas, mecanizadas y están vinculadas a: organización y preparación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como: reuniones con Jefe de UTP para revisar planificaciones de aula, revisión de cronograma de actividades curriculares, reuniones de consejo técnico para temáticas curriculares, aseguramiento de aprendizajes mediante monitoreo (aplicación de pruebas estandarizadas desde corporación municipal), revisión de instrumentos y/o métodos de evaluación, reuniones técnicas para socializar metas de aprendizaje del Plan de Mejora, reuniones con encargados técnico de corporación para implementar plan de aprendizaje comunal, acompañamiento al aula con los docentes, dar cuenta de los aprendizajes de la escuela a la corporación. Todas rutinas que se vinculan al proceso de preparación y organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que permiten el cumplimiento de la norma y de las exigencias de las autoridades de la corporación y del Mineduc

Estas rutinas de gestión curricular que develamos de los discursos - y como bien señala Giddens – son la rutinización que permite comprender que sujeto director cumple con los procesos de organización de la enseñanza y aprendizaje, cumple con la norma que le exigen pero reproductivamente. Es un sujeto eficaz con todos los procesos, pero no un gestor de cambios, por consiguiente no hay gestión del currículo por parte de los directores en estudio.

No obstante, existen ciertos datos que nos permiten señalar que hay conciencia reflexiva en los sujetos directores sobre la gestión curricular, por lo que existe una conciencia práctica (acciones) más que sólo una conciencia discursiva (Giddens, 1995), a saber: acciones que propicien el trabajo en equipo, generación de nuevos espacios de reflexión curricular, incentivar el desarrollo profesional de sus profesores y valoración de su equipo de trabajo. Todas acciones que muestran atisbos de gestionar el currículum, pero que si las analizamos en su profundidad no cubren todos los puntos que definen la gestión

del curriculum, por lo tanto, se sostiene que hay ausencia de gestión curricular en los directores en estudio.

En su mayoría, las acciones mencionadas anteriormente son evidenciadas por los sujetos con mayor tiempo en el cargo director, lo que lleva a concluir, que a mayor tiempo en el cargo director, mayores son las acciones reflexivas y de cambio que se infiere el directivo puede realizar en los mínimos espacios de gestión que el contexto municipal le permite efectuar.

La complejidad de la gestión curricular desde la descentralización

Ahora bien, otro punto interesante de concluir en esta investigación y que limita la gestión del currículo por parte de los directores en estudio, es la dependencia de los establecimientos a la estructura municipal. ¿cómo se puede gestionar sin autonomía y centralidad pedagógica?

Esta situación provoca que la gestión curricular siga teniendo un carácter reproductor y rígido, por más que hay intentos de los sujetos directores por tener acciones reflexivas y autónomas, la complejidad de la estructura municipal y también ministerial impide el desarrollo del curriculum desde la *autonomía reflexiva* de la gestión

Un elemento común de los directores de esta investigación y que nos hace situarlos desde una conciencia más reflexiva, es la crítica sobre la toma de decisiones a nivel comunal en materias curriculares y la valoración de la autonomía para la gestión curricular. Estos dos puntos que están en un punto de mayor conciencia reflexiva no están ligados a los procesos que ellos realizan para la organización y preparación de la enseñanza, sino más bien se sitúan desde su rol como sujeto director que depende de un sostenedor municipal y que reflexiona de lo que sucede en su entorno.

Estas reflexiones se produce mayormente en lo que respecta a las decisiones en torno al apoyo pedagógico en la implementación de los Planes de Mejoras Educativos (PME) y además en lo que respecta a la contratación de asistencias técnicas que apunten al mejoramiento de cada una de las escuelas. Hay inconformismo en los perfeccionamientos entregados, expresándose que no son a fin a la realidad de las escuelas y exigen mayor participación.

Por otra parte, la dependencia de los directores hacia la toma de decisiones de la corporación municipal los inhabilita de ser parte directamente en el mejoramiento de sus escuelas. La falta de participación en la toma de decisiones de los recursos materiales a comprar, el no poder escoger la capacitación idónea para su escuela y el no poder remover o contratar profesores que favorezcan el aprendizaje de la escuela, es una necesidad imperiosa y que demuestra la autonomía que necesita un director para tomar decisiones pedagógica.

Estas críticas a la dependencia municipal no se consideran desde la perspectiva de “acciones reflexivas”, puesto que el sujeto en cuestión sólo queda en un ámbito de la crítica y no pasa a realizar acciones o procesos concretos que le permitan generar cambios en la estructura que lo configura, pero se concluye que efectivamente si condicionan el actuar reflexivo del sujeto director, por lo que las variadas limitantes estructurales de la gestión del curriculum dadas en primera instancia por: la dependencia municipal de la escuela donde dirigen, segundo la configuración misma de las escuelas (tiempos escolares) y tercero por los permanentes cambios curriculares que se han dado desde el Mineduc hasta la fecha y que no han tenido tiempos de apropiación e internalización. Todos estos elementos mencionados, han sido restricciones para que estos sujetos directores puedan desarrollar la gestión del curriculum como se espera sea implementada.

El problema de la Representación en la Gestión Curricular

Hay un punto que ha sido evidente de concluir en esta investigación y son los problemas de la “*representación en la gestión curricular*”. A que no referimos con esto, a que la realización de la gestión del currículo en las escuelas, está situado en como los directores logran “representar” el significado del currículo para ellos y para su comunidad educativa. Mientras no haya una ejercicio de generar representaciones del curriculum, la gestión será compleja de desarrollar.

De acuerdo a los significados develados en esta investigación, se pone en evidencia que la “representación curricular” que se da en las escuelas municipalizadas, se construye sobre los conceptos de reproducción curricular. A pesar de que hay un grupo de directores que posee más experiencia y mayor tiempo en el cargo, y que intentan ser un poco más autónomos y reflexivos en la gestión curricular, como se explicó en el punto anterior no es suficiente, por lo que se afirma que la reproducción curricular es lo que prima en la gestión de las escuelas.

Los problemas de la representación en la gestión curricular, se dan como bien lo señala Lundgren, cuando los espacio del fenómeno de producción y reproducción cultural no son los mismos, por lo que si los espacios de producción y reproducción curricular se realizan en el mismo contexto sociocultural, en los mismos espacios educativos donde participan los sujetos directores, no habría problemas en la representación, ya que existiría una etapa de construcción, de apropiación y luego de aprendizaje de los significados y propósito del curriculum por parte de los sujetos.

Entonces, el problema surge cuando el curriculum no es producido en la escuela y sólo se transforma en un mero reproductor de prácticas.

“Lo que sucede en ambos procesos estará todavía interrelacionado, pero la relación será indirecta y la comunicación dependerá principalmente de los textos. Así pues, el problema de la representación tiene que resolverse mediante textos. Cuando el niño participa en la producción, el conocimiento y las destrezas necesarias para ésta tienen que ser clasificadas, seleccionadas y transformadas en textos que pueden utilizarse en el contexto de la reproducción” (Lundgren, 1992: 19).

Los textos a los que se refiere Lundgren serán el currículum y los principios y códigos que los sustentan, en este caso de los resultados son el Proyecto Curricular y los programas de que se han generado para traducir el currículum, tales como: Plan de Apoyo Compartido y Planes de Mejora de la Ley SEP, entre otros.

Como bien se ha señalado en los antecedentes empíricos y teóricos, el currículum nacional es centralizado y este se diseña desde el primer nivel de concreción curricular, en un espacio ajeno a la institución escolar. Esta situación ha generado históricamente los problemas o tensiones de la representación del currículum, como señala Lundgren, sin embargo, la instalación de políticas de gestión escolar en la década de los 90, introdujo en nuestro país un nuevo espacio para producir el currículum desde las escuelas, a saber: Proyecto Curricular de Centro. (PC).

Esta herramienta curricular que se instala desde en el tercer nivel de concreción curricular, permite que los sujetos directores y equipo de gestión, puedan concretar las intenciones de la comunidad escolar y así resignificar el currículum que viene dado.

A diferencia del Proyecto Curricular, el PAC o los PME no permiten gestionar el currículum ni solucionan el problema de la reproducción, por el contrario son herramientas que generan prácticas reproductivas, entrega todo “armado” por lo que los profesores implementen tal cual viene el material y renegando de sus capacidades y de su autonomía docente.

Debido a esto es que el Proyecto Curricular se transforma en la herramienta de gestión curricular de excelencia, que permite que el sujeto director adecue el currículum pre escrito al contexto socio cultural de la escuela a su cargo, de ahí su importancia en el diseño y en su implementación en las escuelas en estudio.

En este sentido, es interesante como se representa la gestión curricular para los directivos en estudio, ya que como conciben la gestión curricular y en específico – el Proyecto Curricular de Centro - es como representan la gestión curricular. Ante esto, se

infiere que para los directores es importante el PC, pero evidencian que no hay tiempo para su construcción que hay otras responsabilidades más inmediatas de abordar.

Lo anterior, nos demuestra que los problemas que continúan existiendo en la representación del curriculum, se podrían comenzar a disminuir si se comenzará a diseñar, desde las escuelas, un Proyecto Curricular que contenga no sólo el qué, cómo y cuándo enseñar, y el qué, cómo y cuándo evaluar en la escuela, sino que además incluye profundizaciones de *la racionalidad lógica, los supuestos epistemológicos, sociales, culturales y psicológicos que lo sustentan el Marco curricular vigente*, “*desde esta comprensión es posible flexibilizar el marco, manteniendo el sentido de su arquitectura*” (Magendzo, 1998:44), por tanto es un ejercicio cien por ciento de gestión curricular, de ahí que se espera que los directores y equipos de gestión diseñen esta herramienta de gestión para la institución.

“El curriculum no es algo que se hace una vez, sino que se va haciendo progresivamente, en diferentes niveles de especificación” (Ander-Egg, 2008:107)

6.1 Una propuesta para la Mejora de la Gestión Curricular en establecimientos municipalizados.

Luego de analizado y concluido los significados principales que le otorgan los directores a la gestión del curriculum en las escuelas municipalizadas, se propone dar algunas orientaciones que permitan buscar espacios y/o elementos de un programas para apoyar la gestión curricular en las escuelas.

Hay algunas consideraciones que se han anunciado desde el Mineduc posterior a que se realizó esta investigación, como es el caso de la *Ley N° 20.501* y la aprobación de la creación Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación. La primera, aumentará las atribuciones e incentivos para los directores y crea nuevos mecanismos de selección, los directores serán elegidos por el sistema de la Alta dirección Pública, hay que mencionar que actualmente el sistema de selección lo realiza la misma corporación, por lo que se han puesto dudas a la transparencia y experticia de los directores escogidos.

Entre las atribuciones nuevas, además de la facultad para nombrar su propio equipo directivo, está la de poder despedir, previo acuerdo del sostenedor, hasta el 5% de los docentes de su establecimiento, siempre que estén entre quienes hayan obtenido evaluación docente de nivel básico e insatisfactorio. Esta nueva atribución le entregará un poco de autonomía para buscar mejorar la gestión de los aprendizajes, pero claramente no es la solución esperable.

Por otra parte, se hace imperante que la responsabilidad de la gestión de las escuelas no esté en lo sostenedores municipales, la mala gestión del curriculum y de los otros ámbitos de la gestión han sido evidentes. Se necesita ya sea de otra entidad a cargo de la gestión de las escuelas. En este sentido, es de conocimiento público que hay aprobado un proyecto de **“Agencia de Calidad y una Superintendencia de Educación”**, que se preocupará de evaluar el desempeño de los colegios a través de la consideración de estándares de aprendizaje de los alumnos y mediciones a los sostenedores, profesores y

directivos, dará apoyo técnico pedagógico a la escuelas y se dedicará de la administración de éstas mismas.

De igual forma, dar mayor autonomía en la toma de decisiones de las escuelas municipalizadas es incuestionable. Las escuelas necesitan espacios de reflexión y toma de decisiones autónomas, no depender casi un 100% en la toma de decisiones, sobre todo en los aspectos económicos, con esta situación permitiríamos poder desarrollar en las escuelas una real gestión y sobre todo una real gestión curricular. Actualmente muchas de las complejidades de la gestión curricular en las escuelas está condicionada por las limitaciones de la estructura municipal situación ha quedado evidenciada en el análisis y los apartados anteriores, por lo que se sugiere tratar de dar mayor espacios en las escuelas para la gestión, distribuir las responsabilidades y aumentar los componentes del equipo de gestión (dar horas a los docentes para cargo directivo de apoyo a la gestión).

Se espera que se transforme en un sujeto que deje de considerar la gestión del curriculum como un acto instrumental, mecánico, que no implica conciencia práctica del director y que termina por desconocer las capacidades de transformación.

En lo que respecta a programas de formación, se sugiere, de acuerdo a la evidencia entregada, que los programas de formación de directores contengan elementos que se relacionen específicamente con el:

- Diseño de un Proyecto Curricular, aprender a adecuar los Planes y Programa a la realidad educativa. Enseñar a transformar el curriculum pre escrito al contexto del aprendizaje de la escuela.
- Evaluación; es ineludible que la debilidad explicita es aprender a evaluar, pero que implica esto, aprender a construir método de evaluación, diseño de indicadores y metas de aprendizaje, construir rutas de aprendizaje para el seguimiento y monitoreo y por cierto la retroalimentación de los procesos.

Estos temas se hacen necesarios y obligatorios para un programa que desea formar directores que sean líderes pedagógicos, no sólo son necesarias las herramientas de gestión, tales como: liderazgo, gestión estratégica, de personal, etc. Sino también los elementos de la implementación curricular que son parte de un buen líder pedagógico.

Por otra parte, se sugiere que se exija a los programas de formación de directores de escuela, contemplar la aplicabilidad a la escuela, es decir, que sean programas más profesionalizante que academicista. Se espera que contemplen trabajo directo en las escuelas, para que el aprendizaje sea in situ, contextualizado a la realidad escolar y no sólo desde la teoría.

Se busca comenzar a desarrollar sujetos con “conciencia práctica”, donde se deje el plano instrumental del curriculum y tome consciencia de que se es un gestor, que reflexiona y que es agente de cambio dejando de subyacer a la lógica de la reproducción.

BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg, E. (2008). *Planificación Educativa: concepto, metodos, estrategias y tecnicas para educadores*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.

Anderson, S. (2010). *Liderazgo Directivo: Claves para una mejora. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. Universidad de Toronto, Canadá. Vol. 9, No. 2.

Apple, M. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.

Berger, P & Luckmann, Th. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Blumer, H (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora D.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultura, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL. Documento originalmente publicado como Michael Barber y Mona Mourshed (2007). "How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top", McKinsey & Company, Social Sector Office

Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden una mirada crítica. *Revista Digital Contexto Educativo*, 18, 1.

Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. *Crítica de la Gestión de Calidad Total. Aula de innovación educativa*, 83-84, 77-82.

Brunner, J., Elacqua G. (2001). *Capital Humano en Chile*. Extraído desde <http://www.uai.cl> www.uai.cl.

Brunner, J. y Otros. *Gestión Escolar*. Chile: Fundación Chile.

Brunner, J. *La educación en la Percepción de la gente*. Chile: Fundación Chile.

Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Santiago: LOM Ediciones.

CEPPE. (2009). *Prácticas de Liderazgo directivo y resultados de Aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación*. Santiago. Chile: CEPPE

Coll, C. (1994). *Psicología y Currículo*. Argentina: Paidós.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe Final*. Santiago.

Coronel, J. (2008). *Liderazgo pedagógico: Un reto y una posibilidad para la mejora educativa, en Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. España: Universidad Deusto.

Correa, C. (2004). *Gestión y Evaluación De La Calidad*. Colombia: Magisterio

Cox, C. (2003). *La reforma en marcha, el nuevo currículum del sistema escolar*. Editorial Diego Portales. Libros La Educación en Chile Hoy.

Elmore, R. (2002). *The Imperative for Professional Development in Education*. EEUU: Albert Shanker Institute,

Fullan, A. (1999). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Garay, S., Uribe, M. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 4, N° 4e, pp. 39-64.

Giddens, A. (1995). *La Constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Morata: Madrid. 183 pp.

Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Glatthorn, A., Boschee, F & Whitehead, B. (2006) *Curriculum Leadership. Development and Implementation*, California.

Gysling, J. (2002). *Nuevo currículum. Aprender a vivir Juntos*. En: *Revista de Educación*. Mineduc. N°297. pp. 02-14.

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

Ibáñez, J. (1991). *El Regreso del Sujeto. La investigación social de segundo orden*. Editorial Amerinda: Santiago.

Larraín, T. y Pizarro, A. (2002). Por una gestión escolar orientada a resultados de calidad. *Revista de Educación*. Santiago P.p 298.

Larraín, T. (2002). Actualización del documento de “Hacia una gestión más autónoma y centrada en lo educativo. Propuesta del Programa de las 900 Escuelas 1998-2000”. En MINEDUC, Carpeta Gestión Educativa. Santiago: Biblioteca del Profesor.

Larraín, T & Pizarro, A. (2002). *Por una gestión escolar orientada a resultados de calidad*, en Revista de Educación N° 298, Septiembre. P.p 3.

Leitwood, K. (2009). *Como liderar nuestras escuelas. Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.

Leitwood, K & otros. (2006). *Successful School Leadership, Wath it is and how influences Pupil learning. National College for Shool Leadership. Research report n° 800. Londres: University of Nottingham*.

Ley Subvención Escolar Preferencia (N° 20.248). (2008). Gobiernos de Chile.

Ley General de Educación (Ley 20.370). (2007) Gobierno de Chile.

Ley (20.501. 2012). Gobierno de Chile.

Luhmann, N. (1993). *Teoría de la Sociedad*. México: Universidad Iberoamericana.

Magendzo, A. (1999). *Dilemas del curriculum y la pedagogía*. Santiago: Ediciones LOM.

Majluf, N. (2008). *Hacia una Mejor Gestión en los colegios*. Santiago: Andros Impresores.

Martinic, S & Pardo. (2003). La investigación sobre Eficacia Escolar en Chile. Estado de artes en Investigación sobre Eficacia Escolar en Latinoamérica Santiago.

MINEDUC. (1999). Hacia una gestión autónoma y centrada en lo educativo. Propuesta del Programa de las 900 Escuelas. Santiago.

MINEDUC. (2007). Marco para la Buena Dirección. Santiago.

MINEDUC. (2005). Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. Santiago.

MINEDUC. (2005). Modelo de Gestión Escolar. Santiago.

MINEDUC. (2009). Marco Curricular Educación Básica y Media Actualización 2009 (Decreto 256/2009 y 254/2009) (Decreto 220/1998). Santiago.

MINEDUC. (2010) Mapas de Progreso del Aprendizaje. Santiago.

Maureira, O. (2008). *Avances del Liderazgo Directivo, en Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. España: Universidad Deusto.

Morin, E. (1998). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Argentina: Geodisa Editora.

Morin, E. (2001). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*, Argentina: Editorial. Nueva Visión.

Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de Métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Síntesis: Madrid.

Murillo, J. (2003). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Eficacia escolar*. Editorial Andrés Bello: Colombia.

Murillo, J. (2004), *Un Marco Comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar en Revista Mexicana de investigación educativa*, abril-junio, año/Vol.IX, número 021. COMIE: México D.F.

Pont, B, Nusche, D & Hopkins, D. *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies*. Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership

Santos Guerra, M. (2008). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Amorrortu.

Stake, Robert. (1999) *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata: Madrid.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata: Madrid. Pp 194 – 221.

Senger, Peter. *Las organizaciones de aprendizaje*. En [HYPERLINK http://www.gestiopolis.com/canales7/eco/Capital/56-peter-senge-aprendizaje-organizacional.htm](http://www.gestiopolis.com/canales7/eco/Capital/56-peter-senge-aprendizaje-organizacional.htm).

Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (2008). *Eficacia Escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*.

UNESCO. (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Una Panorámica de América y Europa*.

Weinstein. J, Muñoz. G & Núñez. I. (2010). *¿Posición olvidada? una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile*. En revista Perspectivas, Departamento Psicología Universidad Católica, Santiago. Volumen 9, N°2.

Zabala, A. & Aranega, S. (2003). *Formación de directores y directoras en centros educativos: Gestión Curricular 3*. Ministerio de Educación. España: Universidad de Barcelona.

www.planesdemejora.cl

www.apoyocompartido.cl

www.curriculum-mineduc.cl

www.bcn.cl